

Højtbegavet og hvad så?

Praksisnære tanker i forhold til højtbegavede elevers trivsel og læringspotentiale i folkeskolen med fokus på udfordrende undervisning og fleksible deltagelsesmuligheder

Bachelorprojekt 2024

Studerende:

Mette Klyver Jørgensen (lr20s017)

Nicolaj Børager Jensen (lr20s121)

Vejleder:

Nadia Bjerknæs Hassing Christensen

Afleveringsdato: 7. juni 2024

Antal anslag: 90.999

"Jeg ville ønske, at nogen havde fortalt mig meget tydeligt, at folkeskolen ikke kun handler om at blive fagligt dygtig, men at den også handler om at lære at begå sig med andre mennesker, som for eksempel ved at bruge gruppearbejde til at lære kompetencer, som ikke er faglige."

Højtbegavet universitetsstuderende

Indholdsfortegnelse

Indledning.....	4
Problemformulering.....	5
Læsevejledning.....	5
Afgrensning af undersøgelsesfelt.....	6
Præsentation af teori og begrebsafklaring	7
Forskning på området.....	7
Afklaring af begrebet høj begavelse	8
Identifikation, screening og test	9
Asynkron udvikling.....	10
De seks typer af højtbegavede børn	10
Universal Design for Learning.....	13
Differentiering	14
ABC-modellen.....	15
Blooms taksonomi	15
Deltagelse i praksisfællesskaber.....	16
Metodisk og empirisk afsæt.....	17
Videnskabsteoretisk grundlag.....	17
Undersøgelsesmetode	18
Interviews.....	18
Observationer.....	19
Ethiske refleksioner	19
Analyse af empiri - første del.....	21
Tema 1: Faglighed som vej til trivsel.....	21
Didaktiske refleksioner på baggrund af tema 1	24
Analyse af empiri - anden del.....	26
Tema 2: Det problematiske gruppearbejde.....	26
Tema 3: Glæden ved stor frihedsgrad	28
Tema 4: Forløbets anvendelighed i folkeskolen	31
Tema 5: Asynkron udvikling.....	33
Sammenfattende om analyse	35
Diskussion.....	36
Problematisering af gruppeinterviewformen.....	36
Problematisering af pragmatisme som videnskabsteoretisk ståsted	36
Hypotese 1.....	37
Hypotese 2	39
Hypotese 3	40
Konklusion	42

Handleperspektiv	43
Viden om de højtbegavede.....	43
Tag differentiering alvorligt.....	43
Afsluttende overvejelser	43
Litteraturliste.....	45
Bilag.....	51
Bilag 1: Undervisningsforløb - Musik på mellemtrinnet.....	51
Bilag 2: ABC-differentiering af undervisningsforløb.....	54
Bilag 3: Tjekliste til undervisningsforløb.....	55
Bilag 4: Evalueringsspørgsmål til klasserne samlet.....	56
Bilag 5: Gruppeinterviewspørgsmål.....	56
Bilag 6: Interviewspørgsmål til unge HB-studerende	56
Bilag 7: Interviewspørgsmål til fagpersoner	57
Bilag 7.1: Lektor i pædagogisk sociologi.....	57
Bilag 7.2: Psykolog.....	57
Bilag 7.3: Folkeskolelærer og talentvejleder	57
Bilag 8: Uddrag af interview af fagpersoner	58
Bilag 8.1: Folkeskolelærer og talentvejleder	58
Bilag 8.2: Psykolog med speciale i højtbegavede børn	59
Bilag 8.3: Lektor i pædagogisk sociologi.....	60
Bilag 9: Uddrag af interview af gruppeinterview af klasser.....	60
Bilag 9.1: Skole A.....	60
Bilag 9.2: Skole B.....	61
Bilag 10: Uddrag af interview af højtbegavede studerende	62
Bilag 10.1: Studerende HB-A	62
Bilag 10.2 Studerende HB-B	63
Bilag 11: Gruppeinterview af mindre grupper - Skole A	67
Bilag 12: Uddrag af observationsnoter	70
Bilag 12.1: Skole A.....	70
Bilag 12.2: Skole B	71
Bilag 13: Eksempel på samtykkeerklæring	72
Bilag 14: Besked til forældre om optagelse af interviews.....	73

Indledning

I 1.c sidder Tristan med fingeren oppe. Han forstyrrer ikke og følger ivrigt med hele timen, og hver gang læreren spørger om noget, rækker han fingeren i vejret. Denne gang siger læreren: "Er der virkelig ikke nogen, der ved, hvad svaret er?". Tristan begynder nu at vinke med fingeren. Læreren siger: "Nå, men så må jeg lige forklare det igen". På lærerværelset taler klassens team om, at Tristan skal lære at fylde lidt mindre og ikke tage hånden op hele tiden.

Sådan kan Tristans og andre højtbegavede elevers skolegang starte, og det ender ikke lige godt for alle. I 2023 afsluttede lektor ved UCN Charlotte Dyreborg Madsen sin ph.d. med titlen *Anderledes end de andre? - en analyse af skolevanskeligheder og betingelser for at håndtere forskellighed i skolens hverdagsliv*, hvor hun grundigt undersøger paradokset i, at en del af de dygtigste, mest vidende og reflekterede elever i skolen er i massiv mistrivsel og føler sig anderledes, forkerte og dumme (Madsen, 2023). De cases, hun beskriver, er hjerteskrærende, og særligt den manglende forståelse og viden fra skolernes side gør dybt indtryk. Madsen finder frem til tre "umuligheder" - dilemmaer, som virker umulige at løse: Differentierings-, særligheds- og definitions-/kategoriseringsdilemmaerne. Hun kalder dem for umuligheder, for hvordan kan man udfordre alle, uden at vise at der er forskel på eleverne? Hvordan kan man tage særlige hensyn uden at særliggøre? Og hvordan kan man arbejde med at identificere og kategorisere elever, der mere end noget andet ønsker at passe ind og bare være som de andre?

En gruppe af disse elever ender med at søge væk fra folkeskolen og hen mod friskoler for højtbegavede. *"Jeg ville ønske, at der ikke var behov for denne skole, for det ville betyde, at de højtbegavede elever blev mødt og kunne trives i folkeskolen, men det er desværre ikke altid tilfældet."* Således udtaler en skoleleder på en af friskolerne for højtbegavede elever og peger dermed på, at disse skoler opstår på grund af trivselsproblematikker hos eleverne og ikke som eliteprojekter.

Vores interesse for feltet højtbegavede elever kommer både fra personlige oplevelser fra egen skoletid og fra undren og frustration i professionelle sammenhænge. Vi har undret os over, hvorfor denne elevgruppe er usynlig på læreruddannelsen, og grundlæggende er vi motiverede af, at det er en gruppe af elever, der hersker mange fordomme om og en mangel på

hensyntagen til i folkeskolen. Vi er berørt af de elever, vi har mødt og læst om, som af skolen er blevet misforstået og dømt forkerte, både af lærere, andre elever, men også ofte af dem selv.

Vejen til at indsamle viden om dette felt har været lang og dynamisk. Vi startede i litteraturen, men bevægede os hurtigt ud i praksis for at undersøge erfaringer fra elever, psykologer, lærere og skoleledere, som hver især har vist os nye perspektiver. Alle disse samtaler og interviews har præget projektets retning og vores holdninger til feltet.

Vi vil med denne opgave forsøge at bringe et håb ind i debatten om højtbegavede elevers trivsel i folkeskolen ved at udvikle og analysere handleperspektiver, der potentielt kan løsne op for umulighederne, som de beskrives af Madsen (2023). Det er vores forhåbning, at vi ved at anvende både den forskning, der ligger indenfor feltet med fokus på individets behov, men samtidig også se klassen som et betydningsfuldt fællesskab, kan udvikle undervisning, der rummer og udfordrer alle elever.

Problemformulering

Hvordan kan viden om høj begavelse påvirke elevers trivsel, og hvilke muligheder har man som lærer for at skabe et læringsrum, hvor alle elever kan blive udfordret og samtidig tage særligt hensyn til de højtbegavede elevers behov?

Læsevejledning

I projektets første del beskrives den internationale og nationale forskning om høj begavelse, som er vores projektmæssige fundament. Som det senere udfoldes, er forskningen på området i Danmark meget begrænset, og derfor benytter vi hovedsageligt amerikansk forskning som udgangspunkt for mange af vores teoretiske positioner. Herefter beskriver vi de teoretiske begreber, som benyttes igennem projektet.

I projektets anden del beskrives og begrundes undersøgelsesmetoderne og undersøgelsesdesignet med afsæt i Kvale og Brinkmann (2014). Vores undersøgelsesfelt bygger på kvalitative, semistrukturerede interviews, samt deltagende observation indsamlet undervejs i et afprøvet undervisningsforløb på to skoler: En folkeskole og en friskole for højtbegavede elever. Det

empiriske undersøgelsesfelt består af interviews af følgende informanter: En psykolog med speciale i højtbegavede, en folkeskolelærer som arbejder med højtbegavede, en lektor i pædagogisk sociologi, gruppeinterview i to klasser, gruppeinterview af fire elever heraf to formodede højtbegavede samt to højtbegavede universitetsstuderende.

I projektets tredje del præsenteres analysen, hvor vi med afsæt i de teoretiske og forskningsmæssige positioner analyserer de empiriske fund. Vi har i analysen kodet empirien i fem forskellige temaer: **Faglighed som vej til trivsel, Det problematiske gruppearbejde, Glæden ved stor frihedsgrad, Forløbets anvendelighed i folkeskolen og Asynkron udvikling**. Analysen er opdelt i to dele, som bliver adskilt af vores didaktiske refleksioner i forbindelse med udarbejdelsen af undervisningsforløbet.

I projektets fjerde del diskuterer vi de erkendelser, vi har fået undervejs i analysen. Disse har ført frem til tre hypoteser, som bliver diskuteret med inddragelse af både teori og empiri og set i et praksisnært perspektiv.

I projektets femte og sidste del vil vi ud fra ovenstående dele komme med konkluderende bemærkninger med fokus på vores problemformulering. Herefter har vi ud fra den indsamlede empiri og det analytiske perspektiv udviklet et handleperspektiv, hvori vi fremlægger konkrete værktøjer til arbejdet med højtbegavede elever.

Afgrænsning af undersøgelsesfelt

I dette projekt vil vi afprøve didaktiske refleksioner omsat til praksis med det formål at afhjælpe mistrivsel blandt højtbegavede elever i folkeskolen. Dermed stiller vi os i en position, hvor vi antager, at disse elever findes og i nogle tilfælde mistrives. Denne antagelse baserer vi på forskning af Madsen (2023), samt erfaringer fra psykologer med speciale i højtbegavede elever som Ole Kyed (2015) og Dea Franck (2023). Vi undersøger derfor ikke den samlede elevgruppes trivsel i dette projekt. Vi stiller heller ikke spørgsmålstejn ved om intelligens findes, eller om den kan testes f.eks. gennem WISC-V og WPPSI-IV.

Præsentation af teori og begrebsafklaring

Vi vil i det følgende præsentere den teoretiske viden, der ligger til baggrund for vores undersøgelse af, hvordan en udfordrende undervisning kan se ud i en klasse, der rummer højtbegavede elever. Først vil vi præsentere en del af både den internationale og nationale forskning, der findes på området, og derefter vil vi fremlægge de anvendte didaktiske begreber. Valget af teoretiske og didaktiske teorier og principper er udvalgt ud fra de interviews, vi har lavet med fagpersoner indenfor feltet.

Forskning på området

Charlotte Dyreborg Madsens afhandling er et resultat af fire års undersøgelse af elever, der af lærere eller af Madsen selv undervejs i projektet er blevet identificeret som højtbegavede, med særlige forudsætninger/potentiale eller som på anden måde har skilt sig ud med viden, kunnen og adfærd. Igennem de fire år har Madsen været i tæt samarbejde med kommuner, PPR, forældre og elever. Madsens formål har ikke været at opstille kategorier for disse elever eller kun inkludere elever med en specifik intelligenskvotient. Tværtimod forholder hun sig kritisk til at skulle inddele elever i kasser og gøre dem anderledes fra resten af klassen. Hendes hovedpointe er, at alle føler sig anderledes på en eller anden måde, og at arbejdet med fællesskabet er vigtigere end individualisering (Madsen, 2023). Med denne holdning giver hun et modspil til størstedelen af litteraturen og forskningen på området, hvor screening (Nissen, 2014), intelligenskvotienter, fokus på den enkelte elevs styrker og "særheder", samt overordnede kategorier for højtbegavedes særlige personligheder (Betts & Neihart, 1988) er fremherskende. Madsen peger som nævnt i indledningen på tre "umuligheder" (Madsen, 2023, s. 275): Differentieringsproblemet, identifikations- og kategoriseringsproblemet og særlighedsproblemet. Disse er produceret af spændet mellem at observere behov for særbehandling hos forskellige elevgrupper og det at ville undgå at ekskludere, stigmatisere og særliggøre en gruppe elever og respektere denne gruppes ønske om ikke at blive opfattet som anderledes. Afhandlingen kommer med reel ny dansk forskning i feltet og forholder sig nuanceret og kritisk til de gældende diskurser. I og med at Madsen netop kalder sine fund for umuligheder, er det også givet, at der desværre ikke er nogen nemme løsninger, fordi det, der "forstås som løsningen [individualisering], ser ud til at være med til at producere problemet [følelsen af at være anderledes og forkert]" (Madsen, 2023, s. 285).

De amerikanske forskere Betts og Neihart har i 1988 publiceret en artikel i *Gifted Child Quarterly* (Betts & Neihart, 1988), hvor de beskriver seks typer af højtbegavede elever - en kategorisering, der går igen i stort set al faglitteratur, vi har fundet om emnet. Deres forskning er en kombination af observation, interview og gennemgang af anden forskning på området og står uimodsagt her 36 år senere.

Udover Madsen er der meget lidt dansk forskning omhandlende højt begavede elever. Dette påpeges i en rapport fra KORA (Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning) om indsatser målrettet højt begavede børns faglige udvikling og trivsel:

Der er kun forholdsvis få og sporadiske initiativer i Danmark og endnu færre, hvor der er gennemført en systematisk effektevaluering af indsatsen. I en række vestlige lande, såsom USA ... ses flere indsatser og en større tradition for iværksættelse og systematisk evaluering af indsatser over for højt begavede elever (Mehlbye, Flarup & Iversen, 2015, s. 9).

Ydermere er langt størstedelen af de tiltag, som er blevet iværksat, ikke evalueret, eller effekten er ikke blevet målt (Mehlbye, Flarup & Iversen, 2015, s. 11). I KORAs litteratursøgning har de benyttet sig af systematisk litteraturreview, som beskrevet i D. Goughs *Systematic Research Synthesis i Evidence-based practice in education*. Ud fra det har de benyttet sig af en række kriterier til både at inkludere såvel som ekskludere studier (Mehlbye, Flarup & Iversen, 2015, s. 50-58). Her vises det, at selvom de til start har fundet frem til 845 studier, så ender det efter en selektion med kun at være 11 studier, de kunne bruge til noget. Dette viser tydeligt, at der mangler forskning på alle niveauer indenfor feltet til brug i dansk kontekst.

Afklaring af begrebet høj begavelse

Høj begavelse eller højtbegavede er begreber, som ikke har en national definition. Vi har i dette projekt valgt at lægge os op ad psykolog og ekspert i højtbegavede børn Ole Kyeds definition, som er en person med en IQ på 130 til 200 (Kyed, 2015, s. 37). Psykolog Dea Franck præciserer: "Der er to typiske grænser: Den ene sættes ved top-5% af befolkningen, dvs. en IQ på 125, og den anden sættes ved top-2%, dvs. en IQ på 130" (Franck, 2024).

Der ses i mange sammenhænge desværre entydighed mellem talent og høj begavelse (f.eks. Nissen, 2014), men det er vidt forskellige begreber, som beskriver forskellige forudsætninger (Welling & Welling, 2018; Franck, 2023). Talent udvikles oftest inden for ét særligt område, mens høj begavelse ses som en "medfødt evne til at løse komplekse problemstillinger inden for mange områder" (Welling & Welling, 2018, s. 15). Talent kræver ofte hårdt arbejde og en stor indsats (Franck, 2023, s. 17). Alle har et medfødt potentiale til at være talentfuld, hvorimod høj begavelse ikke er et valg, men en forudsætning som vil komme til udtryk, hvorvidt det kultiveres eller ej.

Identifikation, screening og test

I 2021 indgik en lang række af Folketingets partier en aftale om det fremtidige evaluerings- og bedømmelsessystem i folkeskolen, hvori formodede højtbegavede elever skal tilbydes en screening via en tjekliste, og hvis denne viser tegn på høj begavelse, skal eleven tilbydes en test gennem PPR (Børne- og Undervisningsministeriet, 2021, s. 10). Dog blev det besluttet i marts 2024 i forbindelse med den nye skoleaftale, at der ikke længere er krav om en intelligencetest, men "I stedet skal dette være en test, der kan tilbydes, hvis det vurderes relevant" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2024, s. 12).

Med henblik på identifikation af højt begavede elever er der flere forskellige screeningsværktøjer og tests, som bliver benyttet. Vi vil her fokusere på den mest anvendte screeningstest, der kan anvendes af lærere og intelligencetesten WISC-V, som udføres af specialuddannede psykologer.

Screeningstesten består af en række tabeller udviklet af Poul Nissen i 2014 med inspiration fra amerikanske tjeklister til identifikation af højtbegavede elever lavet af Linda Silverman i 1984 (Nissen, Kyed & Baltzer, 2014). Denne test har den fordel, at punkterne i tabellen besvares både af eleven, forældre og lærer, og de er hurtige at besvare. Ligger besvarelsene samlet over cut-off scoren, er der 95% sikkerhed for, at eleven er højtbegavet.

WISC-V er en standardiseret test, der bruges til at vurdere intelligens og kognitive evner hos børn i alderen 6 til og med 16 år. Testen er designet til at måle forskellige kognitive færdigheder, herunder verbal forståelse, visuo-spatial forståelse, ræsonnering, arbejdshukommelse og forarbejdningshastighed (Weschler, 1949). WISC-V-testen består af en række

delprøver, der hver især måler forskellige aspekter af barnets kognitive funktion. Resultaterne af testen kan give indsigt i barnets styrker og svagheder, og de kan være nyttige for at identificere eventuelle indlæringsvanskeligheder, udviklingsforstyrrelser eller andre kognitive udfordringer.

Asynkron udvikling

Asynkron udvikling er et begreb, der beskriver, at der hos højtbegavede elever kan være et stort spænd mellem elevens følelsesmæssige modning og intellektuelle udvikling (Franck, 2023, s. 69). For nogle elever kan der være tale om, at den følelsesmæssige modning endda er bagud for jævnaldrende, men mange er alderssvarende modne. Den asynkrone udvikling kan være årsag til mange udfordringer - f.eks. den frygt, der kan følge med at være bevidst om verdens problemer på niveau med en 17-årig, men have en 9-årigs følelser omkring det. Linda Silverman, amerikansk professor i psykologi og ekspert i højtbegavede børn, beskriver det således:

The situation becomes even more complicated when it is understood that: She may be six while riding a bike, thirteen while playing the piano or chess, nine while debating rules, eight while choosing hobbies and books, five (or three) when asked to sit still (2007, s. 5).

Da det ikke er muligt at accelerere følelsesmæssig modning, vil højtbegavede elever ofte have brug for støtte til at håndtere de voldsomme bekymringer, de gør sig. Begrebet asynkron udvikling tilbyder en forståelse for den højtbegavede elevs indre oplevelsesverden, så voksne omkring denne elev kan tilpasse forventningerne og ikke forveksle intellektet med robusthed og modenhed (Franck, 2023).

De seks typer af højtbegavede børn

George Betts og Maureen Neihart beskriver seks typer af højtbegavede børn i artiklen Profiles of the Gifted (1988). Betegnelserne anvendes stadig både internationalt og i Danmark af eksperter inden for feltet (f.eks. Kyed, 2015; Franck, 2021). Disse seks typer kan give en øget opmærksomhed på diversiteten af højtbegavede elever og måske give anledning til at opdage elever, der uden denne viden ville gå under radaren. Det er vigtigt at bemærke, at disse profiler ikke er faste kategorier, og børn kan udvise træk fra flere profiler. Typerne 1 til 5 betegnes som **højtbegavede underydere**, og et

vigtigt mål for undervisningen er at støtte disse elever i at udvikle sig til type 6, som er **de selvstændige**. De seks typer er:

1 - De succesfulde

Type 1 klarer sig godt i skolen og aflæser nemt hvilke forventninger, der er til dem i en klasse - ved at lytte til lærere og forældre forstår de, hvad der giver bonus og er en passende adfærd. Denne type vil, sammen med type 6, ofte være de elever, der bliver identificeret som højtbegavede eller udtaget til talentprogrammer. På overfladen klarer de sig rigtig godt, men de udvikler sig for lidt i forhold til deres evner, og de gør kun det mest nødvendige. De står aldrig på tæer og tilegner sig derfor ikke kompetencer til at klare sig, når de møder modstand eller når stoffet bliver svært, f.eks. i gymnasiet eller på universitetet. Det selvstændige og kreative går tabt, fordi de primært orienterer sig mod at gøre, hvad læreren, forældrene og andre voksne ønsker. De klarer sig godt socialt og har sjældent problematisk adfærd (Betts & Neihart, 1988).

2 - De udfordrende

Type 2 kan forekomme taktløse, trodsige og sarkastiske, som en avanceret klassens klovn, hvor deres kreativitet vækker jubel hos jævnaldrende. Deres konfliktskabende adfærd skygger ofte for deres begavelse, og de vil sjældent blive opfattet som højtbegavede og derfor ikke screenet, udtaget til udfordrende undervisning mm. De udfordrer både klassekammeraterne, lærerne og skolesystemet, fordi de værdsætter individualitet højere end konformitet, og derfor kan de ofte opleve nederlag og eksklusion. Da de sjældent ses og anerkendes for deres evne, oplever de ofte frustration, ensomhed og dårligt selvværd (Betts & Neihart, 1988).

3 - Undergrundseleverne

Type 3 er elever, der ikke ønsker at vise, hvem de virkelig er. Ifølge Betts & Neihart er en stor gruppe af disse elever piger i udskoling, der skjuler deres evner og interesser for at passe ind (1988). Typen gør sig selv dumme, nægter at række fingeren op i timerne og er på hårdt arbejde med at afkode og tilpasse sig de sociale normer. Type 3 eleven kan virke usikker og ængstelig, og dilemmaet mellem hvad skolen ønsker; at evnerne realiseres - og hvad eleven ønsker: At være ligesom alle andre for enhver pris, kan virke uløseligt. Betts & Neihart anbefaler, at man ikke presser for meget på med forventninger og faglige krav, men fastholder et positivt syn på eleven, accepterer dem, som

de er og leder efter andre muligheder for at stimulere dem f.eks. ifm. skift til en ungdomsuddannelse (1988).

4 - De vrede og misforståede

Type 4 er præget af vrede - både mod forældre og lærere. Mange elever i denne gruppe bliver først sent identificeret som højtbegavede hvis overhovedet, og de er derfor ikke blevet mødt i deres behov i mange år. Disse elever findes derfor primært i udskoling. De har oplevet at føle sig afvist, misforstået og kan fremstå både udadreagerende og deprimerede. Disse børn har ofte anderledes interesser end de, der værdsættes i skolesystemet, og de opnår sjældent anerkendelse for dem, hvilket bidrager yderligere til fremmedgørelse. Type 4 ender ofte med skolevægning, da de afkobles både følelsesmæssigt og intellektuelt fra skolen (Betts & Neihart, 1988).

5 - De dobbeltexceptionelle

Type 5 er de højtbegavede elever, der har fysiske eller psykiske handicaps, funktionsnedsættelser eller indlæringsvanskeligheder. I nogle oversættelser kaldes de også diagnosebørnene, og her tænkes der primært på elever, der er diagnosticeret med ADHD eller autismespektrumforstyrrelse, men type 5 kan også være højtbegavede elever, der er ordblinde, døve, har cerebral parese osv. De er ofte svære at få øje på, da deres vanskeligheder er det, der fokuseres på og tages hensyn til. Nogle højtbegavede elever med ordblindhed bliver f.eks. ikke identificeret som hverken højtbegavede eller ordblinde, da de bruger deres ressourcer på at tilegne sig strategier til at kunne læse og skrive. En del elever af den type har negative adfærdsformer, der kan forstyrre undervisningen, og i mange tilfælde opdages den høje begavelse kun i forbindelse med udredning af f.eks. ADHD. Type 5 trives sjældent i undervisningen, de frustreres over egne begrænsninger, får sjældent den hjælp eller de udfordringer, de har brug for og kan afvise opgaver som kedelige eller irrelevante for at beskytte sig selv. De har brug for differentierede tilgange for at imødekomme både deres begavelse og særlige behov (Betts & Neihart, 1988).

6 - Den selvstændige elev

Type 6 har en stærk positiv selvopfattelse, der både kommer indefra og udefra, fordi de ofte bliver mødt på deres behov og får anerkendelse fra alle omkring dem. I modsætning til type 1, der mister sin selvstændighed og kreativitet, trives type 6 i skolen og lykkes med at realisere deres potentiale. De

er gode til at skabe muligheder for sig selv og har ofte en ledende funktion enten i skolesammenhæng eller i fritiden. De er i stand til at udtrykke deres følelser, mål og behov på en passende måde (Betts & Neihart, 1988).

Universal Design for Learning

Universal Design for Learning (UDL) er en didaktisk tilgang til udvikling af undervisning på en måde, hvor inklusion, læring, undervisning og specialpædagogik samles og sættes i fokus. I UDL bliver undervisning tilrettelagt ud fra tre områder: **Interesser, baggrunde og behov** (Molbæk & Hedegaard-Sørensen, 2023, s. 12-13). Det betyder ikke, at undervisningen er individfokuseret, men fleksibelt tilpasset således at alle elever har adgang til deltagelse. UDL forsøger at gå bort fra teoretiske idealer om inkluderende praksis og i stedet gå meget konkret til værks ved at tage "højde for de lærendes forskelligheder ved at tilbyde forskellige veje til indtryk, udtryk og motivation" (Molbæk & Hedegaard-Sørensen, 2023, s. 29). Inklusion og læring ses altså som hinandens forudsætninger og ikke som noget adskilt.

De principper om læring, som UDL bruger til at understøtte differentierede og fleksible læringsmiljøer, er **engagement** (hvorfor), **indtryk** (hvad) og **udtryk** (hvordan).

- **Engagement** peger på det meningsfulde for eleverne, niveauer af selvbestemmelse, et trygt arbejdsmiljø, men også på hvordan man som lærer inddrager elevernes styrker.
- **Indtryk** peger på, hvordan indhold på forskellige måder kan præsenteres for eleverne - visuelt, auditivt, via leg/bevægelse, skriftlig med mulighed for oplæsning (f.eks. læse- og skriveteknologier).
- **Udtryk** peger på de forskellige måder, eleverne kan arbejde med og udtrykke sig omkring det, de har lært, så al undervisning ikke munder ud i ensartede udtryk som f.eks. PowerPoint, hvor eleverne delvist læser op. Derimod involveres andre metoder/værktøjer/medier til at arbejde med indholdet. Herunder findes også mængden af feedback og stilladsering.

Det kan lyde som en overvældende forberedelsesproces, men det kan i praksis se ud som følgende:

- Elever med ordblindhed har adgang til skriftligt materiale digitalt, så de kan nå at bruge deres læse- og skriveteknologier indenfor alle fag, der kræver skriftlig bearbejdelse af indhold.

- Elever i 1. klasse kan aflevere deres besvarelse som en tegning eller en sætning.
- Elever i 4. klasse kan vælge mellem at lytte til en novelle ved højtlesning, som e-bog eller læse selv.
- Læreren laver en kort repetitionsvideo, eleverne kan se efter dagens gennemgang af stoffet, hvor det forklares på andre måder eller med andre virkemidler.

Differentiering

Differentiering er et princip for undervisning, man som lærer skal benytte til at give alle elever udfordringer ud fra deres læringsforudsætninger. Ved differentiering er det essentielt, at man som lærer har evnen til at ændre undervisningen mellem forskellige sværhedsgrader og undervisningsmetoder, både i forberedelsen og mens man står i klasselokalet.

Der skelnes mellem tre forskellige hovedformer af differentiering:

Individualisering, elevdifferentiering og undervisningsdifferentiering

(Brodersen, 2020, s. 180). Den mest benyttede er undervisningsdifferentiering, og denne metode er indskrevet i folkeskoleloven (Folkeskoleloven, 2022).

Professor i pædagogik Niels Egelund fremhæver følgende

differentieringsområder: Indhold, metoder, organisation, materialer og tid (Egelund, 2010, s. 15) og peger dermed på, at differentiering kan se ud på mange måder og have forskellige formål.

Forskning viser, at selvom undervisningsdifferentiering har været lovpligtigt i mange år, er der delte meninger om, hvad der præcis menes med begrebet, og lærere kan have forskellige holdninger til, hvordan det bruges (Tetler et al, 2014, s. 36). Madsens forskning viser, at lærerne ofte arbejder med flere og ind imellem sværere opgaver, mens de højtbegavede elever oplever, at de har mere brug for differentiering i forhold til tid (mindre tid end de øvrige elever) og fordybelse. Repetition af stof fra forrige undervisning eller gentagelser i lærerens gennemgang kan for disse elever give spild- og ventetid, og eleverne efterlyser "at få mulighed for at fordybe sig og eksperimentere, undersøge og udforske emner, men lærerne peger på, at disse læreprocesser ofte er tidskrævende, og de føler ikke, at tiden tillader ret mange af sådanne aktiviteter" (Madsen, 2023, s. 240).

ABC-modellen

En metode til differentiering er den niveauinddelte ABC-metode, som er udfoldet i Danmark af lektor Kirsten Baltzer (2019). ABC-metoden handler om at planlægge opgaver, hvor man tager hensyn til de dygtigste elever først (C-niveau), da denne gruppe af elever oftest er dem, som bliver glemt (Baltzer, 2019, s. 30). Herefter planlægges opgaverne til de svageste elever (A-niveau), og til sidst planlægges opgaverne til midtergruppen, som repræsenterer størstedelen af eleverne i en klasse (B-niveau). De forskellige opgavers sværhedsgrad flugter med Blooms taksonomiske kategorier (Albrechtsen, 2020), hvor hvert niveau svarer til to trin på Blooms taksonomi:

- **A-niveau:** Det alle skal kunne, primært arbejde med at huske og genfortælle
- **B-niveau:** Det mange skal kunne, primært arbejde med at anvende og analysere
- **C-niveau:** Det ypperste, man kan forestille sig, denne klasse kan opnå, og som få vil kunne, primært i form af at arbejde med at bruge deres nye viden skabende og vurderende.

Det er afgørende for at arbejde med denne form for differentiering, at læreren støtter eleverne i at finde det rigtige niveau, samt har forståelse for at eleven kan have brug for forskellige niveauer i forskellige fag, men også inden for samme fag i forskellige emner.

Blooms taksonomi

Benjamin Bloom og hans kollegaer udviklede i 1956 Blooms taksonomi, der er en hierarkisk model, designet til at beskrive niveauer af kognitive færdigheder og læring (Albrechtsen, 2020). Vi benytter den reviderede udgave fra 2001 (Anderson & Krathwohl, 2001). Blooms taksonomi er opbygget af seks niveauer, der rangerer fra lavere til højere ordenstænkning:

1. **Kende/huske:** På dette niveau skal man kunne huske eller genkende information uden at have en dybere forståelse. Det omfatter at genkende, genkalde eller gengive fakta eller oplysninger.
2. **Forstå:** På dette niveau forstår man betydningen af information ved at organisere, sammenligne, oversætte eller fortolke den. Man kan med egne ord forklare begreber og ideer.

3. **Anvende:** På dette niveau anvender man tidligere læring til nye situationer eller problemer. Man kan bruge den viden eller de færdigheder, man har opnået på nye måder i andre sammenhænge.
4. **Analysere:** På dette niveau kan man analysere og opdele information i mindre dele for at forstå deres relationer og struktur. Man kan identificere mønstre, sammenhænge og årsag-virkningsforhold.
5. **Vurdere:** Dette niveau indebærer at vurdere eller bedømme information baseret på kriterier eller standarder. Det involverer at foretage vurderinger eller tage stilling til værdien, effektiviteten eller troværdigheden af noget. Man kan vurdere forskellige alternativer ud fra forskellige typer af vurderingskriterier.
6. **Skabe:** Dette niveau indebærer at skabe noget nyt ved at kombinere tidligere læringselementer på en original måde. Det involverer at generere ideer eller formulere kreative og originale løsninger på problemer.

Deltagelse i praksisfællesskaber

Antropolog Jean Lave og hendes kollega Etienne Wenger har i starten af 90'erne beskrevet, hvordan deltagelse finder sted i sociale kontekster. Denne teori er senere blevet kendt som situeret læring og omhandler tre centrale begreber: **Marginaliseret deltagelse**, **legitim perifer deltagelse** og **fuldgyldig deltagelse** (Lave & Wenger, 2003). Teorien er udarbejdet på baggrund af praksisfællesskaber, som f.eks. skræddere og jordemødre, og derfor kan ikke alle begreber overføres direkte til skoleverdenen. Alligevel synes vi, at teorien giver nye perspektiver på det fællesskab, en klasse udgør, og at den kan give os nogle begreber til at beskrive elevers forskellige deltagelse i undervisningen.

Marginaliseret deltagelse refererer til de tilfælde, hvor elever oplever barrierer eller udfordringer i deres deltagelse i klassefællesskabet, hvilket kan resultere i en mindre central eller endog ekskluderet rolle (Lave & Wenger, 2003). Dette kan forekomme, hvis eleverne ikke har samme adgang til undervisningen som andre, f.eks. på grund af handicaps, men også hvis eleven ikke lukkes ind i fællesskabet. Det kan føre til, at eleverne ikke har de samme læringsmuligheder og ressourcer som andre, hvilket kan hindre deres udvikling og trivsel.

Legitim perifer deltagelse beskriver den proces, hvor en elev i varierende grad er en del af et klassefællesskab ved at deltage i dets aktiviteter og interaktioner. Som legitim perifer deltager har eleven ofte en rolle, hvor de observerer, lytter og deltager på en begrænset måde. Selvom denne deltagelse kan virke marginal, er den stadig legitim, da den giver mulighed for læring gennem observation og perifer deltagelse (Lave & Wenger, 2003). Eleven er en accepteret del af klassens fællesskab.

Fuldgyldig deltagelse opstår, når eleven bliver en aktiv og central deltager i klassens aktiviteter ved f.eks. at bidrage med egne idéer, perspektiver og handlinger. Når en elev opnår fuldgyldig deltagelse, har de internaliseret fællesskabets normer, værdier og praksisser og kan handle selvstændigt inden for det med klassens anerkendelse (Lave & Wenger, 2003). Det betyder også, at eleven mestrer den kultur og kommunikation, der udspilles i klassen, og at vedkommende anerkendes af både lærere og elever som passende.

Metodisk og empirisk afsæt

Videnskabsteoretisk grundlag

Vi har i dette projekt valgt den pragmatiske tilgang som ståsted. Pragmatisk videnskabsteori er en tilgang til forståelse og udforskning af videnskab, der fokuserer på praktisk nytte og konsekvenser af videnskabelige teorier og metoder (Løgstrup, 2022). Denne tilgang betoner betydningen af at teste og anvende teorier i praksis for at afgøre deres værdi og gyldighed. I stedet for at fokusere udelukkende på, om en teori eller hypotese er "sand" eller "falsk", ser den pragmatiske tilgang på, om den er nyttig og effektiv i en given kontekst. Det betyder også, at der ikke findes universelle sandheder, kun lokale sandheder (Løgstrup, 2022).

Vi har hele vejen gennem projektet spurgt os selv - og fagpersoner - hvad man som lærer kan gøre for de højtbegavede elever? Med et pragmatisk ståsted har vi ønsket at afprøve tiltag, der potentielt kan forandre noget. Det har været vigtigt for os at bidrage med et praksisnært og anvendeligt projekt og i processen forsøge at være et bindeled, der inddrager den individfokuserede indfaldsvinkel, men også tager hensyn til den forskning, der nævner samhørighed og fællesskab, som det vigtigste for eleverne.

Undersøgelsesmetode

Det empiriske grundlag for dette projekt udgøres af observationer, interviews samt et nyudviklet og løbende justeret forløb, som er blevet afprøvet på en friskole for højtbegavede og en almen folkeskole. Forløbet er et miniprojekt i faget musik, hvor eleverne skal lære at analysere en sang med fagbegreber og herefter kunne lave en koreografi til en selvvalgt målgruppe.

Interviews

I dette projekt er der benyttet kvalitative forskningsinterviews. Denne type interview har til formål at forstå bestemte temaer i dagligverden ud fra den interviewedes eget perspektiv. Tilgangen nærmer sig i strukturen en hverdagssamtale, men interviewerens professionelle tilgang er i fokus og en interviewguide holder samtalen fokuseret (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 45). Den indsamlede empiri består af semistrukturerede interviews af elever og fagpersoner, hvor vi som interviewere ønsker at opnå et indblik i de erfaringer og forståelser, som udgør de interviewedes meningsunivers (Møller & Harrits, 2021, s. 36).

I forbindelse med interviews har vi fastholdt indholdet af interviews ved både at skrive noter og optage samtalerne. Vi har været opmærksomme på de eksisterende regler for håndtering af personlige oplysninger (GDPR) og har derfor udarbejdet en samtykkeerklæring, som vi har givet til de forældre, hvis børn vi har interviewet i de mindre gruppeinterviews (se bilag 13). Ved gruppeinterviews af de to klasser, hvor vi har gennemført undervisningsforløbet, har vi skrevet til klassernes forældre og bedt dem om at gøre indsigelser, hvis de ikke ønsker deres barn måtte optages (se bilag 14). Vores informanter er alle anonymiseret ved forkortelser:

- A1, A2 osv. = Skole A elever i klassegruppeinterview efter forløbet
- B1, B2 osv. = Skole B elever i klassegruppeinterview efter forløbet
- HB-A & -B = Højtbegavede universitetsstuderende (herefter "studerende")
- GP1 & GP2 = Elever i topersonersgruppeinterview

Interviewguide - interview af fagpersoner og studerende

Vi har forud for selve projektet interviewet en række fagpersoner, som har været udslagsgivende for, hvad projektets endelige mål blev, samt givet os en stor baggrundsviden. Disse fagpersoner er: En psykolog med speciale i

højtbegavede børn, en lektor i pædagogisk sociologi og en folkeskolelærer som arbejder med højtbegavede elever. Derudover har vi også interviewet to højtbegavede universitetsstuderende om deres skoletid. Hos alle disse informanter har vores spørgsmål været præget af en nysgerrighed på deres praksiserfaringer for at finde ud af, hvilke problematikker de oplever. På grund af de mange forskellige faggrupper som er i spil, har de interviewspørgsmål, vi har benyttet os af, været meget forskellige fra person til person (se bilag 6 & 7).

Vi har gennemgående benyttet os af beskrivende spørgsmål og refleksionsspørgsmål (Møller & Harrits, 2021, s. 114-116). Ydermere har vi benyttet narrative spørgsmål til de studerende (se bilag 6), hvor hensigten er, at den interviewede får mulighed for at fortælle historier fra deres hverdagsliv (Møller & Harrits, 2021, s. 124).

Interviewguide - elevinterview

Ved brugen af elever i interview og tilrettelæggelsen af disse interviews er der en række parametre, som skal opfyldes: At eleverne føler sig trygge, og at de stillede spørgsmål er alderssvarende (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 200-201). I forbindelse med evaluering på friskolen for højtbegavede har vi også benyttet os af indirekte spørgsmål, som bygger på at finde ud af, om de tror, man kan overføre denne form for undervisning til folkeskolen (Møller & Harrits, 2021, s. 116). Derudover har vi i elevinterviewene benyttet os af beskrivende spørgsmål.

Observationer

Den benyttede observationsform i dette projekt er deltagende observation (Krogstrup & Kristiansen, 2015), som i praksis foregik ved, at den ene af os underviste i forløbet, og den anden skrev primært observationsnoter fra en plads bagerst i klasselokalet for ikke at tage fokus. Efterfølgende har vi reflekteret over observationerne, set fra de to positioner som underviser og observatør og fastholdt vores tanker i observationsnoterne.

Etiske refleksioner

Vi har bestræbt os på at tage så mange forholdsregler som muligt for at kunne anonymisere elever og skoler i dette projekt. I forbindelse med udvælgelse af folkeskoleklassen, har vi gjort brug af vores netværk for at finde en klasse, hvor der med stor sandsynlighed er højtbegavede elever i. Denne klasse og disse elever er udpeget af en lærer med erfaring på området.

Vi benyttede evalueringen af undervisningsforløbet til at lave topersonersgruppeinterview af de formodet højtbegavede elever i klassen, kamufleret ved at fortælle eleverne, at vi udvalgte elever med en tilfældig talgenerator og ved at interviewe flere på samme vis. På den måde kunne vi få de data, vi var nysgerrige på, uden at de følte sig udstillet, som kan være en stressfaktor for mange af denne type elever (Madsen, 2023).

Mange af eleverne på friskoler for højtbegavede giver udtryk for, at de har haft dårlige oplevelser i forbindelse med deres tid i folkeskolen. Vi har derfor i vores spørgsmål til dem prøvet at være så neutrale som muligt og undgået at spørge ind til deres skoleoplevelser, men kun bedt dem forholde sig til oplevelsen af vores undervisningsforløb. På den måde er vi muligvis gået glip af vigtig information, men vi har skønnet det nødvendigt for at undgå at åbne op for samtaler, vi ikke havde relationer, tid eller kompetencer til at følge op på.

Netop for at undgå at genbesøge dårlige oplevelser for eleverne, men grundet et behov for at afklare spørgsmål vedrørende højtbegavede elevers oplevelser i folkeskolen, har vi valgt at inddrage de to højtbegavede studerende i vores gruppe af informanter. Det er personer fra vores omgangskreds, som vi ved er kommet godt videre efter folkeskolen, men som stadig er unge nok til at kunne huske detaljer.

I forbindelse med vores undervisningsforløb, har vi ønsket at skabe en god relation til eleverne, så de følte sig trygge ved, at vi skulle undervise dem. Dette gjorde vi ved, at vi først besøgte skolerne som deltagende observatører, herunder deltagelse i frikvarterer, så eleverne kunne lære os at kende. Vi har desuden orienteret os om praktiske forhold som f.eks. elever med ordblindhed, i mellemform, i DSA-forløb mm. for så vidt muligt at kunne inkludere alle.

Analyse af empiri - første del

Formålet med dette projekt er at udvikle og afprøve et undervisningsforløb med særlig hensyntagen til højtbegavede elever. Som en vej til at kvalificere dette har vi interviewet fagpersoner, der hver især har peget på, hvad de finder vigtigt i undervisningen af disse elever. I det kommende afsnit vil vi præsentere og analysere de fund, vi har gjort i projektets indledende faser. Analysen af disse interviews har givet anledning til en række didaktiske overvejelser, der præsenteres efterfølgende.

Tema 1: Faglighed som vej til trivsel

Vi har i bearbejdningen af empirien bemærket, at et af de hyppigste omtalte emner er **faglighed som en vej til trivsel**, som vi derfor har udvalgt som et tema. Lektor i pædagogisk sociologi Lotte Hedegaard-Sørensen udtaler i et interview til os følgende:

Hvis jeg forestiller mig, at jeg var lærer, ville det være naturligt for mig at tilbyde alle børn nogenlunde at være i zonen for nærmeste udvikling, der hvor det passer til deres faglige niveau. Det, synes jeg, er indlysende. Det forekommer mig at være uretfærdigt ikke at gøre det. Alle lærere kender Vygotsky og har sympati for ideen om at nå børn i deres zone for nærmeste udvikling og synes, det er vigtigt. Men når det så kommer til, at vi skal sætte barren højt for nogle, så blokerer de (Bilog 8.3).

Hedegaard-Sørensen mener altså, at det vigtigste er, at alle elever får mulighed for at blive udfordret fagligt på et passende niveau. Dog viser hendes erfaring, at en del lærere ikke kommer i mål med dette.

Madsen beskriver supplerende, hvordan lærerne på de skoler, hun fulgte, ikke formåede at lave undervisning til elevernes forskellige behov; de fleste af lærerne påpeger manglende tid som værende den største faktor (Madsen, 2023, s. 233). Den samme tendens findes i den seneste medlemsundersøgelse af lærere fra Danmarks Lærerforening. Her siger 71%, at udfordringen for dem med at levere en motiverende og varieret undervisning er mangel på forberedelsestid (Danmarks Lærerforening, 2023, s. 4).

For at imødekomme elevernes individuelle behov er der dog brug for metoder, der kan rammesætte differentiering og inspirere til at videreudvikle indhold

og materialer. En metode til at prøve at komme flere elevers faglige behov i møde er ABC-modellens udfordrende undervisning, som giver lærere mulighed for at differentiere undervisningen ud fra Blooms taksonomiske niveauer (Baltzer, 2019). Baltzer beskriver, at fordelene ved at bruge ABC i undervisningen er, at de hurtige elever får lov til at fordybe sig mere i et emne, ved at arbejde analytisk, undersøgende og skabende. På den måde vil alle elever ideelt set kunne arbejde i zonen for nærmeste udvikling.

Den udfordrende undervisning kan dog ikke stå alene. Folkeskolelærer Pernille Wulff, der som en del af sit arbejde har fokus på de højtbegavede elever og vejledning af kollegaer, siger:

At møde de højtbegavede elever fagligt er ikke nok til, at de kan trives. De er ikke robotter. De har også brug for at blive mødt af nogle mennesker, som forstår dem, og som de kan tale og interagere med.
(Bilag 8.1)

Wulff fortæller her, at det er vigtigt at se ud over det faglige og have fokus på de sociale behov hos de højtbegavede elever.

En af de studerende, vi interviewede, beskrev, at hun blev mødt af lærere, som godt var klar over, at hun var højtbegavet, og skolen tilbød hende udfordrende undervisning både i klassen og gennem ekstra undervisningstilbud såsom biokemi. For hende bestod det største daglige problem i ikke at have nogen at spejle sig i. Først efter flere skoleskift fik hun en veninde i 8. klasse, som var lige så akademisk interesseret, som hun selv var, og hun begyndte at trives bedre. Dette kan indikere, at selv under udefra set ideelle faglige forhold, kan der stadig være trivselsproblematikker: *"Jeg har altid haft et indre drive for at lære, og jeg har aldrig pakket det ind. Det har helt klart givet mig nogle knubs, faktisk nogle ret alvorlige knubs"*, fortæller hun med henvisning til de øvrige elevers syn på hendes *"drive for at lære"* (HB-A, Bilag 10.1).

At have en at spejle sig i er en meget vigtig del i trivslen for højtbegavede elever (Franck, 2023), og det kan gribes an på forskellige måder, f.eks. ved holddannelse. På flere skoler tilbydes der forskellige former for holddannelse, hvor talentfulde og højtbegavede elever kan mødes på tværs af klasser og

arbejde på et højere fagligt niveau. Rapporten fra KORA har konkluderet, at en af de indsatser, som viser den mest positive effekt, er minimum to undervisningstimer uden for klassen sammen med ligesindede (Mehlbye, Flarup & Iversen, 2015, s. 9-10). Når vi kigger nærmere på, hvilken forskning, der ligger til grund for denne rapport, ses det dog, at den primært er baseret på amerikanske undersøgelser. Man kan argumentere for, at det ikke nødvendigvis kan overføres til danske forhold med så forskellige skolesystemer. De studerende, vi har interviewet om deres skolegang, udtaler, at problemet ikke nødvendigvis lå i undervisningen, men mere i at føle sig anderledes og skille sig ud på en måde som gjorde, at de følte sig forkerte (se bilag 10). Her ses det, at til trods for hvad international forskning indikerer, er der behov for en mere vidtgående indsats, som fokuserer på både det faglige og det sociale for at højtbegavede elever trives i det danske folkeskolesystem. Pernille Wulff, der netop arbejder med at skabe trivsel gennem bl.a. holddannelser, stiller sig også kritisk overfor dette som den eneste løsning:

Det er ikke nok for de højtbegavede elever, at de lige præcis kan holde hverdagen ud. Derfor er to timer på hold ikke nok. De har brug for at blive mødt som de mennesker, de er, og for at få hjælp og støtte til de ting, som kan være udfordrende for dem i forbindelse med deres høje begavelse. Det meste af deres skoleliv foregår i deres egne klasser, så derfor skal de voksne omkring barnet være gearet til at kunne klare denne opgave og forstå vigtigheden heraf (Bilag 8.1).

Samspillet mellem det faglige og det sociale peger Madsen også på, f.eks. når frustrationer over ventetid, meningsløse opgaver og manglende faglige udfordringer giver skolefravær, som igen placerer eleverne i en udsat yderposition i fællesskabet (Madsen, 2023, s. 152).

Samlet indikerer det empiriske materiale, at vi ikke kun kan tænke differentiering ind som løsning, når vi skal skabe et læringsrum, hvor der er fokus på alle elevers forudsætninger. Det kan muligvis begrænse frustrationer og meningsløshed, men hvis eleverne føler sig ensomme og anderledes, kan de ende med alligevel at mistrives. Denne viden gør, at vi i undervisningsforløbet er nødt til at tænke disse dimensioner med ind.

Didaktiske refleksioner på baggrund af tema 1

Den viden, vi har opnået ved en gennemlæsning af forskning samt analyse af interviews af fagpersonerne herover har ført os på sporet af Universal Design for Learning (UDL) som didaktisk ramme for undervisningsforløbet, mens vi har benyttet ABC-modellen som afsæt for de differentierede opgaver.

Undervisningsforløbet (se bilag 1) er udviklet på baggrund af de data, vi har indsamlet om højtbegavede elevers behov for både faglige udfordringer, men også behovet for at passe ind, blive i klassen og arbejde med samme opgave som de andre. Målet er, at alle elever kan deltage i alle dele af opgaveløsningen, men med mulighed for selv at sænke eller øge sværhedsgraden og fordybelsen. Forløbet er afprøvet på to skoler på mellemtrinnet: En folkeskole og en friskole for højtbegavede elever.

Baggrunden for at prøve forløbet af på to forskellige skoletyper er ikke at sammenligne disse, men at få et varieret datamateriale om undervisningsformen. Da vi er inspireret af den pragmatiske tilgang, og vores mål er at finde undervisningsformer, som udfordrer alle elever, har vi både ud fra observationer og evaluering forfinet forløbet efter den første gennemførelse.

Forløbet henvender sig til mellemtrinnet, faget er musik, og det faglige formål er at kunne udarbejde en koreografi til en bestemt målgruppe med baggrund i en musikanalyse. Eleverne arbejder med at kunne kende de forskellige dele af en sang fra hinanden, f.eks. omkvæd, vers, bro og derefter føje bevægelser til hver del med blik for målgruppens behov og evner.

Herunder beskrives, hvordan vi har planlagt undervisningen for at øge deltagelsesmuligheder for den samlede elevgruppe ud fra UDL:

Engagement

Eleverne har et højt niveau af frihed til at vælge sang og målgruppe, så det kan flygte med deres interesser. De bliver i starten af timen bevidst om, at denne kompetence kan bruges i mange erhvervsmæssige sammenhænge gennem en fælles brainstorm over hvilke faggrupper, der arbejder med musik og bevægelser, og hvordan de har brug for at kunne analysere musikkens dele. Vi har oversat det skriftlige materiale til andre sprog til de elever, der arbejder med opgaven i Dansk som Andetsprog (DSA) og samarbejdet tæt med underviserne i mellemform og DSA, samt de faste undervisere i klasserne for at sikre, at eleverne kunne deltage og stadig følge deres vante tilbud. Flere

elever havde udfordringer såsom autismespektrumforstyrrelser, ADHD, ordblindhed, lydfølsomhed mm., og vi har forsøgt at tage hensyn til dette i forløbet gennem valgmulighederne i både *indtryk* og *udtryk*.

Indtryk

Vi giver både skriftlige og mundtlige instrukser, samt via video for at give mulighed for at fastholde det mundtlige og give visuelle cues oveni. Videoerne indeholder et kort læreroplæg og et eksempel på, hvordan det færdige produkt kunne se ud. Inspirationen til videooplæg kommer fra Flipped Classroom (Schunck, 2016), hvor eleverne hjemmefra ser et læreroplæg og dermed frigiver tiden i klassen til at arbejde med de kreative og eksperimenterende dele (se videoerne via link i bilag 1). I dette tilfælde ses videoerne i musiktimen før projektets opstart, da eleverne ikke er vant til at skulle forberede sig hjemmefra via video og for at sikre, at så mange som muligt får dem set. I den første del af undervisningen afprøves musikanalyse i praksis med brikker med musikanalysebegreberne samt musik for at inddrage de elever, der lærer bedst ved æstetiske læreprocesser. På forhånd har vi forberedt opgaver på tre forskellige niveauer, som eleverne kan arbejde ud fra, svarende til ABC (se bilag 2) for at forebygge spørgsmålet: Hvad skal man lave, når man er færdig? F.eks. lød den sværeste opgave på C-niveaue: "Lav en model, der viser dine refleksioner omkring sammenhængen mellem musik, målgruppe og koreografi", hvilket trækker på de øverste niveauer af Blooms taksonomi, nemlig vurdere og skabe. Opgaven kræver også selvindsigt og refleksion over egne metoder.

Udtryk

Eleverne kan aflevere deres fremlæggelse som video, som live-optræden, som PowerPoint, som tegneserie eller mundtlig fremlæggelse. Det er op til eleverne, om de vil aflevere, så hele klassen ser det, eller blot læreren. Eleverne kan dermed tilpasse afleveringen til deres personlige præferencer. De kan desuden vælge, hvilket fordybelsesniveau, de vil arbejde på gennem ABC-opgaver (se bilag 2). Ved at give varierede deltagelsesmuligheder i afleveringen kan elever, der ønsker det, få lov at yde væsentligt mere end de andre, uden at føle sig anderledes eller at de tager de andre elevers tid. Vi er bevidste om, at vores begrænsede kendskab til eleverne kan gøre det sværere at støtte dem i at vælge det rigtige niveau, men undervejs i forløbet spørger vi ind til deres tanker og behov. Vi forsøger at få alle elever til at yde en indsats, de er tilfredse med.

Analyse af empiri - anden del

I denne del af analysen vil vi præsentere vores fund i forbindelse med afprøvningen af undervisningsforløbet (se bilag 1). Det empiriske materiale består af vores observationer og elevinterviews, som vi vil analysere i samspil med interviews af de studerende samt den præsenterede teori. Vi har fundet fire temaer i materialet, nemlig **Det problematiske gruppearbejde**, **Glæden ved stor frihedsgrad**, **Asynkron udvikling** og **Forløbets anvendelighed i folkeskolen**.

Tema 2: Det problematiske gruppearbejde

En af de ting, vi ændrede undervejs, var arbejdsformen: Vi havde planlagt firepersonersgrupper sammensat af læreren, men ændrede det til individuelt arbejde. Vi observerede store problemer med ulige deltagelse i grupperne, udfordringer med at holde koncentrationen, og enkelte grupper brugte over halvdelen af tiden på bare at blive enige om en sang (se bilag 12). I det formålet med forløbet var musikfagligt og ikke en øvelse i samarbejde i grupper, ændrede vi arbejdsformen og observerede herefter et højere arbejdstempo, mere variation i sangvalg og målgrupper og deltagelse fra alle elever.

I vores empiriske materiale fylder gruppearbejde også meget, især for de studerende, vi interviewede om deres skoletid:

Lærerne prøvede ret ofte at sætte dem som var gode til at trække læsset i forskellige grupper, sådan at de netop kunne hjælpe de andre op på et andet niveau, og jeg var meget vant til at være den, som sådan altid lavede det hele og fordelte ud, hvad de andre skulle sige for eksempel til præsentationer Jeg forstår godt, hvor lærerne gjorde det, men det har gjort noget for min forståelse for, hvad gruppearbejde er, og det er svært for mig at have tillid til, at andre folk kan trække læsset, fordi jeg er vant til at ikke at kunne regne med noget fra folk (HB-B, Bilag 10).

Her beskrives, hvordan gruppearbejdets arbejdsfordeling har gjort, at denne informant stadig i voksenlivet ikke har tillid til, at andre kan bidrage med noget fagligt. Hun udtrykker forståelse for lærerens didaktiske overvejelser, men hendes oplevelse er, at gruppearbejdet ikke var for de dygtigste elevers skyld. Den anden studerende supplerer følgende omkring gruppearbejde:

Absolut HA-DE-DISCIPLIN. Og selvom jeg er på universitetet nu, så rammer det mig stadig den dag i dag. Jeg syntes, det var sådan en stor hæmsko, at man skulle have dem med, som ikke lyttede efter eller ikke forstod opgaven. Så skulle jeg bruge meget tid og energi på at forklare opgaven og alligevel lave det meste af det. For mig er det et grundlæggende problem, at man sætter elever sammen, som egentlig er lige i magtforholdet, og derfor er der ingen, som må bestemme og tage ansvar, arbejdsfordelingen skal ligesom foregå i det skjulte - det var bedre, hvis læreren sagde, at der var én, som bestemte. Eller bare en gang imellem, lav en gruppe med dem, der har noget drive og har lyst til at arbejde!" (HB-A, Bilag 10).

Her viser svaret igen, at oplevelserne fra folkeskolen fylder ind i voksenlivet, og at gruppearbejde ses som noget negativt. Denne studerende peger også på det problematiske i den manglende struktur i gruppearbejdet, hvor roller og ansvar fordeles implicit og imod det egalitære princip, der ses som idealet.

Madsens forskning beskriver det dilemmafyldte i at skulle balancere mellem modsatrettede hensyn og forventninger i gruppearbejde - herunder elevernes egne faglige ambitioner, som tilsidesættes, når de bruger energi på at få samarbejdet til at fungere. Hun beskriver, hvordan de højtbegavede elever ofte ender i en lærerrolle, der ikke giver sociale point, og de må skifte mellem at holde de andre elever til ilden og samtidig gå med på det, de andre synes, er sjovt, selvom det går ud over det faglige (Madsen, 2023, s. 220). Nogle dygtige elever, som oplever sig som socialt marginaliseret, har ikke den sociale kapital, der skal til for at skubbe de andre til et godt fagligt arbejde, samtidig med at de tilpasser sig den samlede elevgruppes uskrevne regler om passende adfærd. Læreren forventninger er, at disse elever ikke må fylde for meget (bestemme, tage al initiativ, lave det hele), men at opgaven alligevel skal løses.

Hvis man anvender Lave og Wengers begreber på gruppearbejdet, er det påfaldende, at de studerende har fået opfattelsen af, at det at være initiativtagende og hårdtarbejdende ikke blev anset som fuldgældig deltagelse. De oplevede, at deres lærere udtrykte, at det skete på de øvrige elevers bekostning - at de fyldte for meget, og at de dermed ikke var passende.

Madsen påpeger, at det at være fagligt dygtig er ikke nødvendigt for godt samarbejde, men derimod engagement og deltagelse. Det er naturligvis lærerens opgave at stilladsere dette samarbejde: "Det betyder, at læreren i tilrettelæggelsen må overveje, hvordan elevernes forskellighed kan inddrages på meningsfulde måder, så forskellene kan blive produktive i gruppearbejdet - så de ikke opleves som problematiske og skaber ubalancer eller vanskelige deltagesbetingelser" (Madsen, 2023, s. 226).

Der er en gruppe af elever, både blandt de højtbegavede og øvrige elever, der kan opleve særlige udfordringer med deltagelse i gruppearbejde: Elever med f.eks. autismespektrumforstyrrelser, ADHD, lydfølsomhed eller ordblindhed. De er type 5 - De dobbeltexceptionelle - og som nævnt i teoriafsnittet om De seks typer af højtbegavede børn (s. 10) trives denne type sjældent i undervisningen. De frustrationer, disse elever oplever over egne begrænsninger, kan også blive udtrykt negativt i gruppesammenhænge, f.eks. ved at de afviser opgaver som kedelige eller irrelevante for at beskytte sig selv mod, at deres udfordringer udstilles (Betts & Neihart, 2010).

Tema 3: Glæden ved stor frihedsgrad

Eleverne fik i undervisningsforløbet mulighed for selv at vælge *udtryk* - altså hvordan de ville aflevere deres færdige produkt. Om denne frihed siger eleverne blandt andet: "*Best decision ever! Det ville jeg ønske, vores lærere gjorde, så skulle man ikke fremlægge foran klassen, det er det værste, seriøst, det er det værste*" (GP-1, Bilag 11). En anden elev supplerer om det at fremlægge ved tavlen: "*Jeg er meget bange for at komme derop - jeg er ikke så tryk ved sådan noget - ja, totalt sceneskræk, ellers skal det være et emne, jeg selv har valgt*" (B5, Bilag 9). Elevernes udsagn viser, at dette er en del af skolelivet, de normalt finder problematisk og utrygt, og det viser os, at fremlæggelser ved tavlen formodentlig ikke er den bedste metode til at evaluere elevers faglige viden og forståelse af et emne.

Selvbestemmelsesteorien bidrager til vores forståelse af, hvordan motivation og adfærd formes af individets behov for autonomi, kompetence og tilhørsforhold, og hvordan disse faktorer kan fremmes for at styrke motivation og trivsel (Ryan & Deci, 2000). Eleverne fik i dette forløb mulighed for høj grad af autonomi, både i indhold, udtryk og sværhedsgrad, og vores

observationer viste, at ca. halvdelen af eleverne valgte at vise deres færdige produkt som en koreografi for hele klassen, hvor alle dansede med (se bilag 12). De øvrige valgte enten at aflevere skriftligt, på video eller kun at vise dansen til læreren. Der var en overvældende enighed om, at det var "nice" (A5, Bilag 9), endda "meganice" (A2) med friheden til at vælge: "*Jeg synes, det er sådan... hvis man selv kan vælge sang, og man kan vælge en sang, man godt kan lide, og hvis man godt kan li' det, så kan det være, at man prøver lidt mere - man try-harder*" (A4). En anden elev udtrykker det således:

Jeg syntes, det var rart med det frie valg, fordi så har man frihed til at vælge på næsten alle hylder. Det får i hvert fald mig til at tænke, at jeg er fri til det her, og så er jeg glad for at gøre det, fordi jeg selv kan vælge det. Jeg synes, det er meget rart. Jeg kan jo godt lide at være kreativ (B3, bilag 9).

Her udtrykker eleverne på forskellig vis, at det frie valg motiverer dem, og vores observationer viste også, at de arbejdede koncentreret med opgaverne. Hvis vi ser på elevernes deltagelse gennem Lave og Wengers begreber, gjorde det høje niveau af autonomi, at eleverne kunne deltage fuldgældigt på forskellige måder med accept fra læreren og opnå det faglige mål ved undervisningen. Da vi ændrede arbejdsformen fra gruppearbejde til individuelle opgaver som beskrevet i tema 2, forsvandt al marginaliseret og destruktiv deltagelse (se bilag 12).

Eleverne valgte også selv sværhedsgraden, og kun en enkelt elev nåede til den sidste delopgave på C-niveau (se bilag 1), en opgave, der gik ud på at udvikle en model over egne refleksioner om sammenhængen mellem målgruppe, sang og koreografi. Vi observerede ikke tegn på elever, der forsøgte at skjule deres evner, de efterspurgte derimod selv næste trin og ville gerne bekræftes i, at de havde gjort det rigtigt i de indledende faser. Vi var meget opmærksomme på, om der skulle være højtbegavede elever med karakteristika fra type 3 - Undergrundseleverne (Betts & Neihart, 1988). Denne gruppe elever skjuler deres evner og undertrykker deres interesse for det faglige for at passe ind i fællesskabet. Vi har reflekteret over årsagen til, at denne type elever ikke viste sig og fundet to forklaringer: I den ene klasse var alle elever højtbegavede, der havde flyttet skole for at finde ligesindede, og derfor kan man forvente, at der er en større enighed om vigtigheden af det

faglige, og i den anden klasse var der generelt et højt fagligt niveau og en forståelse for, at det er vigtigt at lære noget. En anden forklaring kunne være, at vi afprøvede undervisningsforløbet på mellemtrinnet og ofte viser modviljen mod at skille sig ud fagligt sig først på de øverste klassetrin. Pernille Wulff forklarer:

Mange elever i indskoling og på mellemtrinnet mener, at de er højtbegavede. Der er det stadig fedt at være god i skolen og følge godt med, men når eleverne kommer i puberteten, bliver det sværere for dem. Her vil de fleste hellere passe ind (Bilag 8.1).

Vores observationer og evaluering viste, at det faglige udbytte flugtede med de opstillede læringsmål i og med, at alle elever brugte fagudtrykkene rigtigt og kunne bruge dem i arbejdet med at analysere en sang og føje bevægelse til. Differentieringen gik altså ikke på det grundlæggende faglige formål, der var ens for alle, men netop på kompleksitet og bredde i arbejdet med opgaverne, samtidig med foretrukne arbejdsformer. Nogle eleverne udtrykte også begejstring over de stilladseringsredskaber, vi havde stillet til rådighed, mens andre ikke benyttede dem overhovedet:

En anden ting, det var den der tjekliste, hvor man kunne krydse af, hvad man har lavet, det syntes jeg var rigtig rigtig rigtig godt, fordi at så kunne man ligesom tjekke af, hvad man havde gjort, så når man står og fremlægger tænker "det har jeg glemt", det er rigtig godt. Det har vi ikke i de andre timer (B6, Bilag 9).

Dette viser os, at et grundigt forarbejde, der forudser, hvilke behov, der kan opstå i undervisningssituationen, kan forebygge spildtid, hvor eleverne venter på hjælp, men også øge deres kompetencefølelse i fremlæggelsessituationen.

Ved at give eleverne lov til at vælge deres egen måde at præsentere deres arbejde på, opfylder vi som lærere deres behov for autonomi. Eleverne føler sig mere motiverede og engagerede, når de har kontrol over deres læringsproces og har mulighed for at udtrykke sig på en måde, der er meningsfuld for dem. Det fremgår tydeligt af elevernes udsagn, at de følte sig mere trygge og motiverede ved at kunne vælge deres præsentationsform, samt at de værdsatte stilladseringsredskaber og differentieringsmuligheder.

For nogle elever var det at skulle fremlægge ved tavlen eller foran klassen en kilde til ubehag, og muligheden for at undgå dette blev værdsat højt. Dette understreger vigtigheden af at anerkende og imødekomme individuelle forskelligheder og behov i alle faser af undervisningen.

Tema 4: Forløbets anvendelighed i folkeskolen

I dette tema vil vi analysere undervisningsforløbets anvendelighed i folkeskolen med baggrund i observationerne fra begge klasser samt data fra elevinterviews. Temaet vil være præget af en del udsagn fra elever, da vi mener, at de sidder inde med viden, der er vigtige i analysen af, om forløbets elementer og tanken bag kan bruges til noget i folkeskolen. Vi inddrager derfor ikke teoretiske perspektiver i dette tema, men fokuserer på elevernes oplevelser og holdninger.

Vi interviewede eleverne på friskolen for at lade elevperspektivet træde frem omkring denne måde at arbejde på, da vi specifikt var interesserede i deres vurdering af forløbets anvendelighed. Vi spurgte ind til ABC-opgaverne og friheden til at vælge sang og målgruppe, samt afleveringsformen. Svarene varierede meget og afspejlede naturligvis variationen i elevernes tidligere klasser:

Elev B7: Jeg tror, det ville virke SÅ godt. Min gamle klasse var blevet rigtig god, så de ville helt klart kunne have gjort det [ABC-opgaverne], og det ville være godt for dem, det ved jeg.

Elev B2: Det ville helt klart falde fra hinanden På min gamle skole var det helt sindssygt, fordi folk ikke kunne koncentrere sig. Så skulle man også skrive alting ned på papir, og det ville tage ti gange længere tid.

Elev B1: Jeg tror, at vi nok skulle bruge lidt flere timer til det, hvis det var i en folkeskole.

Elev B3: I min gamle folkeskole, tror jeg godt, det ville have fungeret. Det ville nok tage lidt længere tid, men jeg tror godt, det ville fungere, mest fordi vi havde en mega streng lærer (Bilag 9).

Eleverne peger her på forskellige elementer, der kunne gøre det muligt at arbejde med mere frihed i de folkeskoleklasser, de kender til: Tilstedeværelsen af en streng lærer samt mere tid til rådighed. I lærerfaglige termer kunne det oversættes til struktureret klasseledelse og grundige didaktiske overvejelser. At flere af eleverne peger på, at deres tidligere klasse skulle bruge ekstra tid,

fortæller også noget om deres oplevelse af tempoet i den klasse, og måske er de vant til selv at skulle vente på dem, der ikke er så hurtige.

Den elev, der mener, at det "ville falde fra hinanden", har negative erfaringer med at give eleverne frie valg i forhold til klassekammeraternes koncentrationsevne, og det påvirkede hans syn på de didaktiske handlemuligheder, mens de andre elever var positivt stemt. Grundet etiske overvejelser (se s. 20) gik vi ikke længere ind i elevernes fortællinger end at spørge "kan du sige noget mere om det?", og vores manglende relation til og baggrundsviden om disse elever gør, at vi ikke har så stor udsigelseskraft omkring forløbets anvendelighed. Vi observerede dog både på friskolen og blandt de højtbegavede i folkeskolen, at de havde høj deltagelse, at der var svære opgaver nok, og at de ikke så ud til at spilde tiden eller skulle vente (se bilag 12).

I folkeskolen fik vi følgende svar fra de formodet højtbegavede elever:

Mette: Tror I, man kan have så meget frihed i andre fag og arbejde på den her måde?

Elev A7: Det tror jeg godt, man kan. Man kan prøve at få lov til selv at vælge, hvad man gerne vil fremlægge om, hvad der interesserer en.

Elev A4: Man skulle kunne lave en fremlæggelse om noget, man selv kunne vælge, f.eks. arealet af en trekant.

Elev A1: Jeg tror godt, man kan gøre det...Det handler meget om afleveringen, om at vi ligesom kan få lov til at vælge og arbejde mere med vores egne interesser indenfor nogle bestemte emner måske (Bilag 9.1).

Her peger eleverne igen på, at det, de har fundet brugbart i forløbet, er mulighederne for at vælge selv og fremlægge emner, der interesserer dem. De nævner ikke ABC-opgaverne, selv om flere elever valgte de svære opgaver efter kort stilladsering. De nævnte heller ikke, at undervisningen delvist blev præsenteret på video, så her må vi støtte os op af observationerne, der fortæller os, at efter videoerne var alle elever i stand til at forstå og benytte de begreber, der var forløbets faglige mål og deltage aktivt i undervisningen (se bilag 12).

Skolelederen på en af friskolerne for højtbegavede stillede sig tvivlende overfor om det i det hele taget er muligt at rumme disse elever i folkeskolen:

“Det bliver en meget, meget svær opgave at løfte, da der ikke gives tid til ordentlig forberedelse med udfordrende undervisning til alle niveauer. Og uden den rigtige undervisning trives de bare ikke” (personlig kommunikation, 9. april 2024). Man kan argumentere for, at denne skoleleder jo netop også ser de elever, der af den ene eller anden grund ikke har kunne trives i folkeskolen. Skolelederens udtalelse nuanceres af Pernille Wulff, der fortæller, at ud af de cirka 62 højtbegavede elever, hun har arbejdet med at hjælpe i trivsel, har der været kun 2, tilbuddet til de højtbegavede ikke kunne hjælpe, begge med dobbeltexceptionelle problematikker (se bilag 8.1), og disse elever er henvist til andre tilbud end folkeskolen.

Vi kan med dette undervisningsforløb se, at det er opbygget på en måde, der potentiel vil appellere til højtbegavede i folkeskolen, og flere elementer viser os, at vi er på vej i den rigtige retning: Den store deltagelse, ingen ventetid, passende sværhedsgrad i opgaver til alle og elevernes begejstring for selv at kunne tilpasse udtrykket til egne præferencer.

Tema 5: Asynkron udvikling

I og med at vi i problemformuleringen spørger til både, hvordan man kan skabe rummelige læringsfællesskaber, men også om trivsel kan opnås gennem øget viden, har vi ledt efter udsagn, der peger i retning af hvilket viden, der er vigtig for lærerne at have. I den del af empirien, der kommer fra eksperter og studerende, så vi flere eksempler på, at de fremhævede asynkron udvikling, som noget essentielt at have kendskab til. Asynkron udvikling betegner uoverensstemmelsen mellem det intellektuelle og det følelsesmæssige niveau (Franck, 2023). Hvis man har en elev i sin klasse, som kan arbejde med fagligt svære emner og diskutere komplekse problemstillinger, kan man som lærer glemme, at eleven stadig er følelsesmæssigt alderssvarende. En af de studerende reflekterer således:

De [højtbegavede elever] har også nogle ting, som de ikke forstår, hvor de skal have det på et helt simpelt niveau, og det skal også være helt okay. Når man er højtbegavet, er man jo ikke mere voksen end ens jævnaldrende på alle punkter. Jeg tror, man skal passe på med at lægge for meget ansvar på dem og at se dem som mere modne, bare fordi de er højere begavet end så mange andre (HB-B, bilag 10.2).

Hun beskriver her, hvordan man som lærer kan komme til at tage nogle sammenhænge for givet og forvente et bestemt niveau af en højtbegavet elev. Det kan blive negligeret, at det ikke er alle ting, som de højtbegavede elever forstår, og at de nogle gange har behov for at lære helt basale ting på et let forståeligt niveau.

En manglende viden om asynkron udvikling betyder, at lærerne potentielt kommer til at forvente en bestemt modenhed og passende adfærd fra eleverne. Udsagn som "*Jeg forstår ikke hvorfor, når han er så klog, at han ikke forstår, at han skal lade være med at snakke hele tiden [om en elev i 2. klasse]*" (personlig kommunikation, 24. oktober 2023) og "*Jamen, hans håndskrift svarer jo til en 6-årigs, det er uforsvarligt at give ham sværere læsestof, når han ikke har det basale på plads*" (personlig kommunikation, 30. januar 2024) er eksempler på, hvad lærere har sagt om højtbegavede elever, der indikerer manglende forståelse for den asynkrone udvikling.

De højtbegavede elever oplever ofte en uro, som kan komme til udtryk både motorisk og tankemæssigt (Franck, 2023). Især den motoriske uro kan være til stor frustration hos lærerne. "*Hvorfor kan de ikke finde ud af at opføre sig ordentligt, de, som er så kloge?*" er en kommentar, vi har hørt blandt lærere til et foredrag om højtbegavede elever. Når man som lærer ikke har viden om højtbegavede, ser man måske kun kontrasten mellem elevens faglige evner og den problematiske opførsel uden at have forståelse for de bagvedliggende grunde. En friskoleleder sagde følgende, om hvilke elever som bliver identificeret: "*Det er ikke alle, der er stille drenge med briller og flair for naturvidenskab - de elever, der oftest går under radaren er de udadreagerende, dem med diagnoser og så pigerne*" (personlig kommunikation, 14. februar 2024) og indikerer hermed, at der er en stereotypisk forventning til adfærd og personlighed for højtbegavede elever.

Det er derfor vigtigt, at man som lærer er bekendt med, i hvilke sammenhænge den asynkrone udvikling kan være en faktor, da en manglende viden på dette område kan gøre, at man ikke har forståelse for kompleksiteten og variationen i højtbegavede elevers personligheder, evner og behov. At de højtbegavede elevers asynkrone udvikling ikke bliver mødt med forståelse, kan i mange tilfælde ende med, at de mistrives og ender som underydere (Betts & Neihart, 2010). At blive mødt med forståelse kan derimod

give en basis for at eleverne udvikler sig til type 6 - de selvstændige (Betts & Neihart, 1988).

Sammenfattende om analyse

Fagpersoner som Lotte Hedegaard-Sørensen, Pernille Wulff og Dea Franck fremhæver vigtigheden af at udfordre elever fagligt på deres niveau, men også at adressere deres individuelle og sociale behov. De fremhæver også, at enkelte løsninger ikke er tilstrækkelige, men at der er behov for, at både det faglige og det sociale er i fokus for at sikre trivsel og læring blandt alle elever.

Gruppearbejde præsenterer udfordringer som ulige deltagelse, og i undervisningsforløbet oplevede vi en forbedring i produktivitet og engagement, da gruppearbejde blev erstattet af individuelt arbejde. Interviews med de studerende afslører, at de i deres skoletid følte sig tvunget til at trække læsset og oplevede mangel på ansvarsfordeling. Lærerens rolle som facilitator er derfor afgørende, og tydelig rammesætning er nødvendige forudsætninger for at undgå ambivalens mellem det faglige og det sociale i gruppearbejdet.

Gennem muligheden for at vælge deres egen præsentationsform føler eleverne sig mere motiverede, og flere udtrykker enighed i, at friheden til at vælge øger deres engagement. Dette understøttes af principperne i selvbestemmelsesteorien, hvor autonomi (og kompetence og samhørighed) er afgørende for motivation og trivsel. Ved at imødekomme elevernes individuelle behov og tilbyde differentieringsmuligheder, skabes et læringsrum, hvor alle elever kunne deltage fuldgældigt.

De højtbegavede eleverne udtrykker varierede meninger om forløbets anvendelighed i folkeskolen. Nogle af dem mener, at friheden til at vælge og præsentere emner er positivt, mens andre udtrykker bekymring omkring manglende koncentration fra andre elever. Derudover mener de, at der vil være behov for mere tid, hvis denne undervisningsform skal implementeres i folkeskolen. Observationerne bekræfter dog, at forløbet var engagerende for alle elever på begge skoler, og at de deltog aktivt uden vente- eller spildtid.

I temaet "Asynkron udvikling" pointeres vigtigheden af, at lærere har kendskab til dette for at kunne fremme elevernes trivsel og udvikling bedst muligt. Udsagnene fra fagpersoner og studerende understreger behovet for at

anerkende, at højtbegavede elever ikke nødvendigvis er mere modne på alle områder, og at de kan have behov for støtte på følelsesmæssige og sociale niveauer, selvom de excellerer intellektuelt. Den asynkrone udvikling hos disse elever kan føre til misforståelser og manglende støtte fra lærere, hvilket kan påvirke deres trivsel negativt.

Diskussion

I denne diskussion vil vi se på, om vores forløb kan bidrage til at udvikle praksis i folkeskolen. Vi vil forholde os kritisk til vores undersøgelse, først metodisk og dernæst fagligt. Undervejs i arbejdet med analysen og empirien, er vi kommet frem til flere erkendelser og har herudfra udformet tre hypoteser. Vi har i det følgende afsnit forsøgt at udfordre disse hypoteser med modsatrettede argumenter, som vi forventer at kunne møde i folkeskolen. Men først har vi kastet et kritisk blik på vores interviewmetode og videnskabsteoretiske vinkel.

Problematisering af gruppeinterviewformen

Vi har i slutningen af undervisningsforløbet evalueret undervisningsformen, hvor vi har valgt at interviewe hele klassen på samme tid. Her er der risiko for, at de toneangivende elever i klassen præger resten af elevernes svar. Dermed bliver gruppeinterviewet (som undersøger subjektets holdning, men i en gruppe) nærmere et fokusgruppeinterview (som undersøger kollektiv meningsdannelse) (Møller & Harrits, 2021, s. 41). F.eks. bruger den første elev, der svarer på evalueringsspørgsmålene på folkeskolen, ordet "nice" og dette ord bruges efterfølgende af otte andre elever (se bilag 9.1).

Problematisering af pragmatisme som videnskabsteoretisk ståsted

Ved valget af pragmatisme som videnskabsteoretisk ståsted har vi sat os i en position, hvor det praksisnære og ladsiggørige er i højsædet. Denne indfaldsvinkel kan blive præget af mangel på dybdegående refleksion og kritisk tænkning om komplekse emner: Pragmatisme kan føre til en tendens til at oversimplificere begreber som f.eks. *mistrivsel* og se det som noget, der kan løses gennem enkle løsninger eller tiltag. Vi er desuden bevidste om, at pragmatisme nærmere opfattes som en filosofisk retning end en egentlig videnskabsteori.

Hypotese 1

Det er muligt for flere højtbegavede elever at trives i folkeskolen, hvis undervisningen er passende for deres niveau, og hvis de (især i de ældre klasser) kan undgå at skille sig ud.

Modargumenter: De højtbegavede elever har godt af at lære at tilpasse sig og skal lære at tage hensyn og vente ligesom alle andre. Det er almen dannelse at kunne arbejde sammen i grupper. Elevernes personlige præferencer kan ikke være styrende for undervisningen, da de så ikke opnår alle kompetencemål.

Med det begrænset empiriske materiale vi har, kan vi ikke udtale os om, hvorvidt et undervisningsforløb som vores kan bidrage til at fastholde højtbegavede elever i folkeskolen, da det er et komplekst felt med multifaktorielle udfordringer. Vi kan dog pege på den høje deltagelse, de positive tilbagemeldinger fra alle typer elever og lægger særligt mærke til, at de sværeste opgaver i ABC-opgaverne kom i brug, hvilket indikerer, at der var et behov for dem.

I forhold til gruppearbejdet anerkender vi den forventning om dannelse og samarbejdsevner, der ligger til grund for at vælge denne arbejdsform, men både interviews og observationer fortæller os, at mange faktorer omkring gruppearbejde skal gennemtænkes. Ifølge Madsen (2023) er det en pointe, at de højtbegavede elever er meget opsatte på at passe på deres sociale position og ikke være anderledes. Hvis man som lærer bruger dem til at være "ledere" i gruppearbejde (uden at italesætte dette eksplicit eller træne kompetencer til at klare denne opgave) for at få gruppearbejdet til at lykkes, sættes de i en udsat position. Ved at øve specifikke elementer af gruppearbejde sørger man for, at eleverne bliver mere bekendte med de forskellige roller i en gruppe og lærer dem at acceptere de forskellige rollers ansvar. At bede eleverne om at tage hensyn til hinanden er ikke nok, de skal aktivt undervises i de teknikker, man ønsker de skal benytte, f.eks. aktiv lytning og at fastholde bestemte roller (Kongsted, 2011, s. 85). Det er vores holdning, at det er uetisk at bruge de dygtigste elever som hjælpelærere - det tvinger dem i værste fald til at risikere deres sociale status (Madsen, 2023) eller til at miste tilliden til andre "... det er svært for mig at have tillid til, at andre folk kan

trække læsset, fordi jeg er vant til at ikke at kunne regne med noget fra folk”, som en af de studerende forklarer (HB-B, bilag 10.2).

Det har i dette undervisningsforløb været vigtigt for os at give de højtbegavede elever mulighed for at have medindflydelse på, om de vil vise deres høje begavelse. Ved at lave differentieret undervisning og ikke bare differentierede opgaver, kan eleverne selv vælge, hvordan de vil gennemføre opgaven, og derfor kan de få lov til f.eks. at skjule sig ved ikke at fremlægge foran klassen, hvis det er et stort problem for dem, som det f.eks. vil være for type 3 - underyderne (Betts & Neihart, 1988). Vi er bevidste om, at alle eleverne naturligvis skal øve sig i at fremlægge for klassen, men som nævnt under teori afsnittet om UDL, er der andre muligheder end at læse højt fra en PowerPoint om et emne valgt af læreren. Som nogle af eleverne foreslår: *“Man kan prøve at få lov til selv at vælge, hvad man gerne vil fremlægge om, hvad der interesserer en”*(A7, Bilag 9) og *“Jeg er meget bange for at komme derop - jeg er ikke så tryk ved sådan noget - ja, totalt sceneskræk, ellers skal det være et emne, jeg selv har valgt”*(B5, Bilag 9).

Der er enighed i feltet om, at holddannelse med ligesindede to timer om ugen er en god måde at øge de højtbegavede elevers trivsel på (Mehlbye, Flarup & Iversen, 2015; Franck, 2023), for at give eleverne mulighed for faglige udfordringer og jævnaldrende at spejle sig i - den samme mulighed som friskolerne også tilbyder. Madsens forskning (Madsen, 2023) og Pernille Wulffs praksiserfaring (bilag 8.1) peger dog også på et udtalt ønske fra eleverne om at kunne trives i et helt almindeligt klassefællesskab, og en af de studerende supplerer, at det er vigtigt at kunne være sammen med forskellige typer mennesker:

Jeg har virkelig sat pris på at være sat sammen med folk, som har haft det sværere, end jeg har haft det, både fagligt, men også socioøkonomisk og emotionelt, altså at blive udsat for at folk ikke nødvendigvis har lige så nemt ved tingene, eller at de ikke er lige så privilegeret på en række punkter, det, tror jeg er, virkelig vigtigt, at man bliver mødt med som menneske (HB-B, Bilag 10.2)

Det kræver altså en del fra lærerens og skolens side at kunne holde de højtbegavede elever i folkeskolen og en blanding af holddannelse, ABC-

opgaver, og stor opmærksomhed på dynamikken omkring gruppearbejde og fremlæggelser kan være brikker i puslespillet. Til gengæld vil man så få elever, der netop oplever den dannelse, det også er at være sammen med nogen, der er forskellig fra dem selv.

Hypotese 2

Det er muligt med øget viden om højtbegavede elever at give lærere et nuanceret og mere positivt blik på en gruppe elever, der ellers kan opleves som forstyrrende/ikke passende.

Modargument: Elevernes udfordringer og uønskede adfærd kan komme fra mange kanter - familiære, sociale, fysiske, psykiatriske - det er ikke sikkert, at viden om høj begavelse kan afhjælpe problematikken.

De vigtige typer af basal viden, vi har peget på i analysen, er primært den asynkrone udvikling og de seks typer af højtbegavede elever. Men bare at anerkende, at højtbegavede elever findes og har særlige behov, er naturligvis grundlæggende for hele diskussionen. Vi har i dette projekt ikke undersøgt lærernes viden om eller holdninger til højtbegavede elever, men støtter os primært til ekspertudtalelser, fortællinger fra børneperspektivet og de to studerendes udtalelser. Vi kan derfor ikke konkludere, præcis hvad lærerne ved og ikke ved, men vi kan fremhæve, hvad eleverne og de studerende ville ønske, at deres lærere havde vidst og gjort - nemlig set dem, anerkendt dem og udfordret dem:

Jeg kunne godt mærke, at nogle gange så irriterede man læreren ved at være færdig hurtigt, fordi det havde de ikke behov for, de havde behov for, at klassen bruger to timer på det her, og så går det ikke, at der er en som er færdig efter en halv time, altså kunne man ikke bare sætte sig ned og være stille og vente hvis man kunne føle, man blev mødt, og det ikke var en irritation, at man blev færdig hurtigt, ville være dejligt (HB-A, bilag 10.1).

En højtbegavet elev fra friskolen udtalte under forløbet: "Jeg ville ønske, at min gamle lærer vidste, at jeg nok skulle være stille, hvis jeg bare fik lov at dele min viden en gang imellem" (B8, bilag 9.2). Med viden om højtbegavede børn kan man måske fjerne en del af den undervisningsforstyrrende uro fra klassen ved at udfordre eleven fagligt, så de ikke keder sig og dermed slå to

fluer med et smæk? Vi forestiller os, at lærerens mentaliseringsevne har bedre vilkår, hvis der er viden og handlemuligheder til stede. Og med viden om den enkelte elevs forudsætninger og behov, er det muligt at ændre narrativet fra *"hun forstyrrer og prøver altid at bestemme over de andre, det er virkelig frustrerende"* til *"hun har brug for udfordringer, så hun ikke keder sig. Hvis vi laver gruppearbejde, skal det stilladseres grundigt, så hun ikke bliver overvældet af at føle eneansvar for det faglige og de andre elevers engagement"*. Det fjerner ikke de øvrige faktorer, der kan bidrage til en elevs uønskede adfærd, men så har man et positivt udgangspunkt at arbejde videre fra.

Som vi fandt i analyseafsnittet om asynkron udvikling (s. 34) kan forståelse for de særlige dynamikker, der gør sig gældende for højtbegavede elever, hjælpe disse med at blive eller forblive type 6 (Betts & Neihart, 1988), som trives i skolen.

Hypotese 3

Det er muligt at udvikle undervisning, der kan udfordre alle i en skoleklasse, hvis man er meget opmærksom på læringsforudsætningerne.

Modargument: Det er for tidskrævende at lave flere opgavetyper, og de svageste elever har mere ret til at blive taget hensyn til.

Det har været et lovkrav at indarbejde undervisningsdifferentiering i folkeskolen siden 1993 (danmarkshistorien.dk, 2012). Dog er der ikke specifikke retningslinjer for, hvordan dette skal omsættes i praksis, hvilket giver plads til individuelle tolkninger blandt lærere. Med viden om elevernes individuelle læringsforudsætninger og et blik for de forskellige muligheder, der er for at differentiere både på tid, indhold, metoder, organisation og materialer (Egelund, 2010, s. 15), er der baggrund for kvalificeret differentiering, hvis læreren vel og mærke har tiden. Desværre viser medlemsundersøgelsen fra DLF, at 22% mener, de i lav grad leverer motiverende og varieret undervisning (Danmarks Lærerforening, 2023, s. 3), og at forberedelsestiden som nævnt tidligere er den største barriere for dette (71% mente dette). Vi vil derfor i dette afsnit diskutere mulighederne for at udarbejde udfordrende undervisning.

I analysen finder vi, at alle elever deltog aktivt og blev udfordret i undervisningsforløbet, men da gennemførelsen kun er sket på én folkeskole

og én friskole, kan vi derfor ikke konkret udlede, at det vil være gældende på alle folkeskoler eller i alle klasser. Undervisningsforløbet belyser dog, hvordan udfordrende undervisning kan se ud, når man som lærer er bevidst om og tager højde for alle elevers læringsforudsætninger. Vi har i vores undervisningsforløb forsøgt at imødekomme så mange behov som muligt ved at benyttet os af UDL samt ABC-differentiering, og ved at have gennemtænkt forløbet grundigt, har vi kunne give frie rammer inden for opgaven, hvilket er positivt modtaget (se bilag 9). De behov, vi har været opmærksomme på at tage hensyn til, har blandt andet været ordblindhed (ved at lave undervisningsmaterialet på video, samt frihed i fremlæggelsesformen), og lydfølsomhed (ved at alle elever havde høretelefoner på). A-niveauet i de differentierede opgaver er på et basalt niveau og vil kunne gennemføres af selv meget fagligt svage elever. Vi forestiller os at ved at hjælpe de svageste godt i gang, vil vi kunne frigive ressourcer til at udfordre resten af klassen.

Elever i mellemform eller DSA kunne arbejde videre med forløbet dér efter aftale, og udfordringer med gruppearbejde undgik vi ved at være omstillingsparate midt i undervisningssituationen og ændre rammerne. Den mest tidskrævende del af dette var koordineringen med de tilbud, eleverne skulle i uden for klassen og altså ikke udarbejdelsen af ABC-opgaver eller videoer.

Men vi er bevidste om, at det kan være tidskrævende og kompliceret at sætte sig ind i og udarbejde undervisningsforløb med fokus på elever, som bliver hurtigt færdige med opgaverne, samtidig med at man har forberedt passende stilladsering til de fagligt svageste elever. Dog mener vi, at det vil blive nemmere for hver gang, man indtænker dette i sin forberedelse, så det vil ende med ikke at være så tidskrævende, og desuden vil man efterhånden opbygge en database af forløb. Vi vil i handleperspektivet udfolde konkrete eksempler på redskaber, som kan benyttes som inspiration i tilrettelæggelsen og gennemførelsen af undervisningen.

Konklusion

Vi har gennem analyse og diskussion af empiri og forskning forsøgt at afklare, om lærerens viden om højtbegavede elever kan øge deres trivsel, og om det er muligt at skabe et læringsrum, der udfordrer alle elever. Gennem interviews har vi afklaret, hvilken viden, fagpersonerne mener, er vigtigst for lærere at have, samt hvilken viden eleverne ville ønske, deres lærere havde haft. Det er nødvendigt at kende elevers læringsforudsætninger - og manglende viden om de seks typer af højtbegavede kan forhindre lærere i at få øje på elever med behov for udfordrende undervisning og andre hensyn.

Vi har gennem opgaven vist, at kombinationen af ABC-modellens udfordrende undervisning og UDLs fleksible læringsmiljø kan gøre en positiv forskel for både de højtbegavede elever og klassen generelt. Ved at give valgmuligheder i fremlæggelsen har vi tilbudt eleverne en vej til at være så dygtige, de kan, uden at resten af klassen er involveret. Vi har gennem vores undersøgelse vist, at ved at kombinere ABC-differentiering med UDL som didaktisk ramme, kan vi dække flere behov og ramme flere elevers læringsforudsætninger end, hvis vi blot havde benyttet ABC-differentiering alene. Vi har også vist, hvilken viden eksperter og højtbegavede elever fremhæver som vigtig, nemlig asynkron udvikling og elevernes forskellighed set gennem de seks typer, og vi har vist, hvordan denne viden potentielt kan fremme de højtbegavede elevers trivsel. Ved at tilrettelægge undervisningen så alle elever kunne forstå læreroplægget (de to videoer), har vi formået at hjælpe både den faglige top og bund, så der ikke var behov for gentagne forklaringer om opgaven og dermed spildtid eller frustrationer. Vi er bevidste om, at det ikke altid er så nemt, og naturligvis kræver det tilvænning, hvis eleverne konsekvent skal forberede sig hjemmefra via video (Flipped Classroom). Vi ser det dog stadig som et praktisk anvendeligt didaktisk greb, der kan frigive tid i timen til det kreative og elevcentrerede og øge mulighederne for passende differentiering via ABC-opgaver.

I vores afprøvning af undervisningsforløbet oplevede vi, hvor tilfredsstillende det kan være som lærer, når eleverne er engagerede og deltagende, og man kommer fuldt ud forberedt med materialer, stilladseringsredskaber, ekstraopgaver og grundige didaktiske refleksioner. Vi var i stand til at designe dette forløb med faglig viden om højtbegavede elever, men også med blik for, hvordan hele klassen kan arbejde med det samme emne på forskellige måder.

Handleperspektiv

Som belyst er den manglende tid til forberedelse den største forhindring, og derfor vil vi som afslutning på dette projekt fremlægge en række handlemuligheder, som "det mindste man kan gøre" for at sørge for, at de højtbegavede elever trives.

Viden om de højtbegavede

Idet højtbegavede elever er et emne, som over de seneste år er kommet mere i fokus, findes der en del let tilgængelig viden om højtbegavede børn gennem bøger som f.eks. *Hurtige Hjerner* (Schiøtz, 2021) eller *Kort og godt om høj begavelse* (Franck, 2023). Der findes også podcasts som *Forunderlige børn*, *Børnepsykologi* og *Højtbegavede i folkeskolen*. Denne viden kan støtte op omkring et positivt samarbejde med forældrene, PPR og eleven selv.

Tag differentiering alvorligt

I selve undervisningen kan man som reflekterende praktiker prøve at give sine opgaver et ærligt eftersyn og overveje, om en gruppe elever i klassen ville have gavn af at blive udfordret yderligere, samt indarbejde faste rutiner i både årgangens team og fagteams til at dele gode opgaver. Der er imidlertid også mange eksisterende og kommende redskaber, der kan adressere denne udfordring. Moderne teknologier som f.eks. ChatGPT kan fungere som didaktisk assistent ved blot at instruere chatten i, hvad ABC-differentiering indebærer og så indtaste et emne, fag og klassetrin og efterfølgende præcisere (Andersen, 2023).

Udover dette er der mange udgivelser i disse år med eksempler på tiltag i undervisningen for højtbegavede elever, som f.eks. *1-2-3 Differentiering - Dansk 4.-6. klasse* (Christensen, 2023) og *Højtbegavede børn i skolen* (Welling & Welling, 2018). Derudover indeholder den aktuelle bog *Høj begavelse og talent i grundskolen* (Andersen & Wulff, 2024) konkrete tiltag for lærere, skoleledere og kommuner. Ved at anvende flere af disse redskaber mener vi, at lærere har bedre mulighed for at skabe udfordrende undervisning, der imødekommer behovene hos alle elever.

Afsluttende overvejelser

Den sidste ting, man som lærer kan gøre, er at være nysgerrig på elevers problematiske adfærd og anerkende elevens særlige forudsætninger, f.eks. ved at indrømme over for eleven, at man ikke har en passende opgave til dem

i stedet for at blive irriteret over, at de er hurtigt færdige. Måske kan eleven selv opfinde en spændende opgave inden for det emne, klassen arbejder med? Udsagn, man som lærer kan lytte efter for at blive opmærksom på disse elever, kan være: *“Hvad skal man lave, når man er færdig?”*, *“Det havde vi også om i sidste uge”* og *“Det er kedeligt! Det kunne jeg allerede i 3. klasse”*.

I fremtidig forskning ser vi et stort potentiale i at forske i de højtbegavede elever, der *trives* i folkeskolen. Hvilke forhold gør sig gældende for disse elever - har det med undervisningen, forældrene, eleverne selv eller klassefællesskabet at gøre?

Som afsluttende bemærkning vil vi opfordre til at viden om højtbegavede elever præsenteres på læreruddannelserne under de didaktiske fag, så det bliver naturligt at tænke de fagligt stærkeste med i differentiering.

Litteraturliste

- Albrechtsen, T. R. S. (2020). Taksonomi. I P. Brodersen (red.), *Didaktisk opslagsbog* (s. 275-281). Hans Reitzels Forlag.
- Andersen, S. P. (2023). *Nem idegenering til ABC-Forløb; Brug af teknologi til at skabe engagerende læringsoplevelser*.
<https://blog.folkeskolen.dk/blog-it-naturfag/nem-idegenering-til-abc-forlob/4731149>
- Andersen, S. P. & Wulff, P. (2024). *Høj begavelse og talent i grundskolen; En praksisguide til undervisning af talentfulde, højtbegavede elever og elever med større indlæringspotentiale*. Forlaget KlimaZirkus.
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (red.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Allyn & Bacon.
- Baltzer, K. (2019). *Udfordrende undervisning*. Aarhus Universitetsforlag
- Betts, G. & Neihart, M. (1988). Profiles of the Gifted and Talented. *Gifted Child Quarterly* 32 (2), 248-253.
- Betts, G. & Neihart, M. (2010). *Revised Profiles of the Gifted & Talented*. Ukendt Forlag.
https://www.gagtc.org.au/sites/www.gagtc.org.au/files/media/document_s/Neihart%26Betts_PROFILES-BEST-REVISED-MATRIX-2010.pdf
- Brodersen, P. (red.), *God og effektiv undervisning; Didaktiske nærbilleder fra klasserummet* (4. udgave). Hans Reitzels Forlag.
- Bruun Jensen, S. (2004). Pli og passendehed. *Asterisk* 2004 (15), 24-27.
<https://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/aktuelt/magasinetasterisk/udenforhierarki/nr15februar2004/040211113132-amp-type-doc.pdf>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2003). *Holddannelse i folkeskolen*.
<https://www.uvm.dk/folkeskolen/fag-timetale-og-overgange/fag-emner-og-tvaergaaende-temaer/holddannelse-i-folkeskolen>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2014). *Vejledning om læringsmålstyret undervisning*.
<https://docplayer.dk/413518-Laeringsmaalstyret-undervisning-i-folkeskolen-vejledning.html>

- Børne- og Undervisningsministeriet (2019). *Undervisningsdifferentiering i grundskolen*.
<https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2023/jan/230129-ny-ekspert-og-arbejdsgruppe-til-screening-af-elever-med-hoej-begavelse>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2021). *Aftale om det fremtidige evaluering- og bedømmelsessystem i folkeskolen*.
<https://www.regeringen.dk/media/10791/211029-aftale-om-det-fremtidige-evaluering-og-bedoemmelsessystem-i-folkeskolen.pdf>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2024). *Aftale mellem regeringen (Socialdemokratiet, Venstre og Moderaterne) og Liberal Alliance, Det Konservative Folkeparti, Radikale Venstre og Dansk Folkeparti om folkeskolens kvalitetsprogram – frihed og fordybelse*
<https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/aktuelt/pdf24/mar/240320-aftale-om-folkeskolens-kvalitetsprogram-%E2%80%93-frihed-og-fordybelse.pdf>
- Center for Intelligente Børn og Unge (u.å.) Asynkron udvikling hos det højt begavede barn.
<https://cefibu.dk/blog/asynkron-udvikling-hos-det-hoejt-begavede-barn-at-faa-foeelserne-med.aspx>
- Christiansen, J., Degn Mårtensson, B. & T. Pedersen (red.) (2016). *Specialpædagogik i læreruddannelsen*. Hans Reitzels Forlag.
- Christensen, R. (2023). *1-2-3 Differentiering - Dansk 4.-6. klasse; Konkrete forløb til hele klassen med fokus på højtbegavede elever*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Dammeyer, J. (2017). *Pædagogisk psykologi; Videnskaben om læring og undervisning*. Hans Reitzels Forlag.
- Danmarkshistorien.dk (2012, 10. august). Lov om folkeskolen, 30. juni 1993.
<https://danmarkshistorien.dk/vis/materiale/lov-om-folkeskolen-30-juni-1993>
- Danmarks Lærerforening (2023). *Medlemsundersøgelse blandt lærere i folkeskolen; Resultater af spørgeskemaundersøgelse*.
<https://www.dlf.org/media/16309848/rapport-laererundersogelse-juni-2023.pdf>
- Egelund, N. (2010). Elevdifferentiering og undervisningsdifferentiering - en indledning. I N. Egelund (red.), *Undervisningsdifferentiering; Status og fremblik* (s. 9-16). Dafolo.

- Fibæk Laursen, P. (2020). Grundopfattelser af undervisning og tre didaktiske modeller I P. Brodersen (red.), *God og effektiv undervisning; Didaktiske nærbilleder fra klasserummet* (4. udgave) (s. 381-400). Hans Reitzels Forlag.
- Folkeskoleloven (2022). *Lov om Folkeskolen, 5. oktober 2022* (LBK nr. 1396 af 5/10/2022). Retsinformation.dk
<https://www.retsinformation.dk/eli/lt/a/2021/1887>
- Franck, D. (2021, 24. juli). *Profiler af højt begavede, Type 6*.
<https://www.deafranck.dk/profiler-af-hoejt-begavede-type-6/>
- Franck, D. (2023). *Kort og godt om HØJ BEGAVELSE*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Franck, D. (2024, 25. februar). *Intelligente børn – højtbegavede børn*.
<https://www.deafranck.dk/intelligente-boern/>
- Glasdam, S. (2016). Semistrukturerede interview af enkeltpersoner. I S. Glasdam, G. R. Hansen & S. Pjengaard (red.), *Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område; Indblik i videnskabelige metoder* (s. 119-151). Hans Reitzels Forlag
- Kasperskolen (2023, 21. august). Om skolen. <https://kasperskolen.dk/om-skolen>
- Keiding, T. B. (2017). Læreteoretisk didaktik. I P. Fibæk Laursen & H. J. Kristensen (red.) *Didaktikhåndbogen; Teorier og temaer* (s. 45-69). Hans Reitzels Forlag.
- Kofoed, J., & Hansen, H. R. (2018). Skolesorg: Død, zombier og kroppe i hardcore mobning. Dansk Pædagogisk Tidsskrift, 2018(1), 76-85
- Kongsted, E. B. (2011). Gruppen - et dannende læringsfællesskab. *Tidsskriftet KvaN 90*(1), 79-90.
- Krogh-Jespersen, K., Methling, A.B. & Striib, A. (1998). *Inspiration til undervisningsdifferentiering*. Undervisningsministeriet.
- Krogstrup, H. K. & Kristiansen, S. (2015). *Deltagende observation*. Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Interview; Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udgave). Hans Reitzels Forlag.
- Kyed, O. (2015). *De intelligente børn; Børn med særlige forudsætninger* (2. udgave). Akademisk Forlag.

- Ladefoged, L. (2019). Policy, regler og vedtagelser for den inkluderende skole. I K. E. Petersen & J. H. Hansen (red.) *Inklusion og eksklusion - en grundbog* (s. 75-87). Hans Reitzels Forlag.
- Larrivee, B. (2008). *Meeting the Challenge of Preparing Reflective Practitioners*. Routledge.
- Love, J. & Wenger, E. (2003). *Situeret læring og andre tekster*. Hans Reitzels Forlag.
- Lærerkommissionen (2019). *Lærerkommissionens rapport*. [Rapport]. <https://www.dlf.org/media/12970722/laererkommisionsrapporten.pdf>
- Løgstrup, L. B. (2022, 3. maj). *Pragmatisme* 2. udgave. Læremiddel.dk. <https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/videnskabsteori/videnskabsteoretiske-retninger/pragmatisme/>
- 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.
- Mehlbye, J., Flarup, L. H. & Iversen, K. (2015). *Indsatser målrettet højt begavede børns faglige udvikling og trivsel* [Rapport]. KORA - Det Nationale Institut for Kommuner og Regioners Analyse og Forskning. <https://www.vive.dk/media/pure/5xp007z7/2041189>
- Molbæk, M. & Hedegaard-Sørensen, L. (2023). *Universal Design for Learning; fleksible og inkluderende læringsmiljøer for alle*. Dafolo.
- Mottelson, M. & Muschinsky, L. J. (2021). *Undersøgelser; Videnskabsteori og metode i pædagogiske studier* (2. udgave). Hans Reitzels Forlag.
- Møller, A. M. & Harrits, G. S. (2021). *Forskningsinterview; En praktisk og metodisk introduktion*. Djøf Forlag.
- National Talent Center of the Netherlands (2015, 20. januar). *Maureen Neihart - Revised Profiles of the Gifted: A Research Based Approach* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=1WH8681781E>
- Nissen, P., Kyed, O., & Baltzer, K. (2012). *Talent i skolen; identifikation, undervisning og udvikling* (1. udgave). Dafolo.
- Nissen, P. (2014). Identifikation af begavede og talentfulde elever - hvordan gør man? *Pædagogisk psykologisk tidsskrift*, 51 (2), 85-92.

- Nissen, P., Kyed, O., & Baltzer, K. (2014). *Dygtig, dygtigere, dygtigst; talentudvikling gennem differentieret undervisning* (1. udgave). Dafolo.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk: innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Rasmussen, A. (2015). Talentudvikling og differentiering af elever i talentklasser. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift 2015* (4), 8-18.
https://dpt.dk/wp-content/uploads/2020/01/DpT_0315_ISSUU-2.pdf
- Ronksley-Pavia, M., & Neumann, M. M. (2020). Conceptualising Gifted Student (Dis) Engagement through the Lens of Learner (Re) Engagement. *Education Sciences*, 10 (10), 274.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.
- Schiøtz, H. K. (2021). *Hurtige Hjerner; En følelsesmæssig, social og faglig forældreguide*. Anina Academy.
- Schön, D. A. (2013). *Uddannelse af den reflekterende praktiker: Tiltag til en ny udformning af undervisning og læring for professionelle*. Klim.
- Schunk, A. (red.) (2016). *Flip din undervisning; En antologi om Flipped Classroom og Flipped Learning*. Turbine Akademisk.
- Silverman, L. K. (1997). The construct of asynchronous development. *Peabody Journal of Education*, 72 (3-4), 36-58.
<https://doi.org/10.1080/0161956x.1997.9681865>
- Silverman, L. K. (2007). *Asynchrony**; *Encyclopedia of Giftedness, Creativity and Talent*. Gifted Development Center.
https://giftedinstitutestorage.blob.core.windows.net/media/documents/Asynchrony_Silverman_2007.pdf
- Tetler, S., Ferguson, D. L., Baltzer, K. & Boye, C. (2012). *Inkluderet i skolens læringsfællesskab? En fortløbende problemidentifikations- og løsningsstrategi*. Dafolo.
- Tetler, S., Baltzer, K., Ulvseth, H., Langager, S., Andersen, M. W., Arne-Hansen, S., Østergren-Olsen, D., Quvang, C., Christiansen, C., Jepsen, K. N., Skibsted, E., Svendsen, H. B. & Østergaard, K. (2015). *Undervisningsdifferentiering i dansk og matematik i 5. klasse - med fokus på elever med særlige behov*. DPU.

Trier, M. B. (2022, 3. marts). Stor undersøgelse: Under corona har flere lærere oplevet at have tid nok til forberedelse. *Folkeskolen.dk*.
<https://www.folkeskolen.dk/arbejdsliv-arbejdstid-arbejdstidsaftale-a20/stor-undersogelse-under-corona-har-flere-laerere-oplevet-at-have-tid-nok-til-forberedelse/4125081>

Welling, M. K. & Welling, R. (2018). *Højtbegavede børn i skolen* (2. udgave). GeGe.

Weschler, D. (1949). *Wechsler Intelligence Scale for Children; manual*. Psychological Corporation.

Wilbrandt, S. (producent) (2023, 6. oktober). "Højt begavet - kan det være en udfordring?" | Dea Franck [Audio podcast episode]. I *Forunderlige Børn*. Neuroguide.
<https://open.spotify.com/episode/0WS3bYLpWkvITjNtUzgypd>

Bilag

Bilag 1: Undervisningsforløb - Musik på mellemtrinnet

Før undervisningen: Eleverne har fået tilsendt video med undervisning i musikanalysens begreber samt en video med eksempel på deres slutprodukt. Disse har de set i musiktimen før forløbet. Desuden en skriftlig beskrivelse til deres ugeplan. Se videoerne her: [video 1](#) og [video 2](#).

Fælles Mål i Musik (efter 6.klasse)	<p>Eleven kan sammensætte bevægelsesmønstre koreografisk</p> <p>Eleven har viden om koreografi</p> <p>Eleven har viden om musikkens funktioner i sociale og kulturelle sammenhænge</p> <p>Eleven kan udpege og navngive grundelementer i opbygningen af musikstykker</p> <p>Eleven har viden om perioder, fagord og begreber i musikhistorien</p> <p>Eleven har viden om dansetraditioner og -trin</p>
Dannelsesmål	<p>Kunne sætte sig ind i målgruppers behov</p> <p>Kunne forstå musiks relevans i erhvervssammenhænge</p> <p>Kunne vurdere egen arbejds- og fremlæggelsesmetode</p>
Læringsmål	<p>Kunne lave en koreografi til en selvvalgt sang, til en selvvalgt målgruppe på baggrund af en musikanalyse</p> <p>Kunne forstå og bruge følgende begreber: Omkvæd, vers, bro, c-stykke/kontraststykke, mellemspil, intro, outro</p> <p>Evt tilføje viden om sangen, kunstneren, genren, instrumentalisering</p>
Materialer	<p>Video 1: Undervisning i musikanalyse</p> <p>Video 2: Eksempel på fremlæggelse i videoformat</p>

	<p>Brikker med analysebegreber - omkvæd, vers, bro mm. Inspirationslister til stilladsering: Forslag til målgrupper, genrer, sange, jobs hvor det er relevante kompetencer Tjekliste inden fremlæggelse En skriftlig beskrivelse af dagens opgave Beskrivelse af ABC-niveauernes opgaver Soundbox til afspilning af musik uden video</p>
<p>Indhold</p> <p>3 x 45 minutter</p>	<p>Eleverne har på forhånd set videoer</p> <p>Undervisningen beskrives på tavlen inkl. tidsangivelser</p> <p>Brikker med analysebegreber deles ud Sangen "Arne, han er for cool" analyseres, mens den spiller, ved at eleverne placerer brikkerne i rækkefølge Elevernes fund diskuteres Sangen "Wellerman" analyseres mundtligt af læreren, mens den spiller, og læreren viser samtidig et eksempel på en koreografi til Wellerman ud fra analysen med målgruppen "plejehjemsbeboere med rollator"</p> <p>Klassen brainstormer på, hvor denne evne kunne bruges i erhvervslivet (læreren har en liste med forslag, hvis det går trægt)</p> <p>Eleverne får at vide, at de skal arbejde enkeltvis medmindre de ønsker at danne en topersonersgruppe</p> <p>Eleverne får 5 minutter til at vælge målgruppe (kan ændres) Eleverne får 10 minutter til at vælge sang Eleverne får 20 minutter til at lave musikanalyse af den valgte sang Læreren opsøger alle elever/grupper og hjælper med at få analysen præcis</p> <p>Pause</p> <p>Undervisningen beskrives på tavlen inkl. tidsangivelser</p> <p>Eleverne får 5 minutter til at vælge fremlæggelsesform</p>

	<p>Eleverne får 40 minutter til at lave koreografi samt øve/optage/nedskrive</p> <p>Pause</p> <p>Undervisningen beskrives på tavlen inkl. tidsangivelser</p> <p>Eleverne får 20 minutter til at færdiggøre deres fremlæggelse - De elever, der vil fremlægge kun for læreren, gør det i et andet lokale i denne periode</p> <p>De elever, der vil fremlægge for klassen, gør det De elever, der afleverer video/skriftlig beskrivelse gør det</p> <p>Fælles evaluering - kan vi bruge begreberne og kan vi lave koreografi til en bestemt målgruppe?</p>
<p>Evaluering Spørgsmål til hele klassen, både didaktisk og faglig evaluering</p> <p>Det sidste spørgsmål blev kun stillet på friskolen</p>	<p>Til alle klasser: Hvad synes I om at der har været så meget frit valg? Hvad skal der til, for at I ser forberedelsesvideoer på forhånd? Føler I, at I har styr på begreber? Prøv at forklare dem Kunne I forestille jer, at man kunne arbejde på denne måde i andre fag? Hvis I skulle vælge én ting fra dette projekt, som I gerne vil have fast i andre fag, hvad skulle det så være?</p> <p>Til de højtbegavede elever: Kunne du forestille dig at arbejde på denne måde i din tidligere skole?</p>

Bilag 2: ABC-differentiering af undervisningsforløb

A: Start her og se, om du vil videre

- Find en sang
- Find en målgruppe
- Lav en musikanalyse og sæt de rigtige begreber på sangens formled
- Lav som minimum en bevægelse til hvert formled med målgruppen i baghovedet
- Præsenter koreografien som enten live dans (i klassen eller for læreren), video, PowerPoint, mundtligt oplæg eller tegneserie

B: Giv dig selv en udfordring og lav lidt ekstra

- Find en sang
- Find en målgruppe herunder alder, fysiske behov og hvilken setting dansen skal laves i
- Lav en musikanalyse og sæt de rigtige begreber på sangens formled
- Lav som minimum en bevægelse til hver formled med målgruppen i baghovedet
- Præsenter koreografien som live dans (i klassen eller for læreren), video, PowerPoint, tegneserie
- Lav et oplæg, hvor du begrundet sammenhængen mellem målgruppe, koreografi og sang

C: Det vildeste vi kan finde på at bede om

- Find en sang og en målgruppe og begrund hvordan sang og målgruppe hænger sammen
- Lav en musikanalyse og sæt de rigtige begreber på sangens formled.
- Lav en koreografi, der inkluderer genretræk (f.eks. headbang, luftguitar, diskomoves) og/eller referencer til teksten ("lad mig se dig gå frem, tilbage...") - husk på målgruppen
- Præsenter koreografien som live dans (i klassen eller for læreren), video, PowerPoint, tegneserie
- Lav et oplæg, hvor du analyserer tekstens forbindelse med musikken, instrumenteringen og din koreografi. Inddrag eksempelvis viden om kunstneren, tidsperioden, musikvideoen mm.
- Lav en model, der viser dine refleksioner omkring sammenhængen mellem musik, målgruppe og koreografi

Bilag 3: Tjekliste til undervisningsforløb

Tjek til jeres aflevering:

- har valgt målgruppe og kan beskrive den klart
- har valgt sang og ved hvem, der har skrevet den, synger den og hvad år, den er fra
- har lavet en præcis musikanalyse med omkvæd, vers osv.
- har lavet en koreografi, der passer til målgruppe og sangens opbygning
- har valgt, hvordan I gerne vil aflevere - skriftlig, på video, live i klassen, PowerPoint - eller blandinger. Beslut også, om resten af klassen skal prøve jeres koreografi af

Ekstra, hvis der er mere tid:

- har undersøgt teksten/ kan fortælle, hvad teksten handler om
- har undersøgt genren
- har undersøgt kunstneren
- har undersøgt brugen af sangen i medier - tv, tiktok, youtube, musikvideo, film osv. Hvis I genbruger noget af koreografien (ligesom jeg gjorde med armene til YMCA), så fortæl hvorfor og hvordan
- har undersøgt stemningen i sangen, hvordan passer sangen til målgruppe og bevægelser
- prøv at finde en anden version af sangen og undersøg om koreografien og målgruppen passer til
- spørg efter ekstra opgaver

Bilag 4: Evalueringsspørgsmål til klasserne samlet

- Hvad synes I om, at der har været så meget frit valg?
- Hvad skal der til, for at I ser forberedelsesvideoer?
- Føler I, at I har styr på begreber? Prøv at forklare dem.
- Kunne I forestille jer at man kunne arbejde på denne måde i andre fag?
- Hvis I skulle vælge én ting fra dette projekt, som I gerne vil have fast i fagene, hvad skulle det så være?

Til de højtbegavede elever:

Kunne du forestille dig at arbejde på denne måde i din tidligere skole?

Bilag 5: Gruppeinterviewspørgsmål

- Hvordan synes I, ventetiden har været?
- Har det været nemt eller svært? Både forløbet som helhed og de individuelle elementer
- Hvordan er jeres oplevelse af gruppearbejde i forløbet? Og generelt?
- Var det rart, at man selv måtte vælge ALT? Eller var det for meget?
- Hvad synes I om måden at aflevere på? (At man kunne vælge mellem offentligt og privat)
- Hvad kunne I godt tænke jer, at der blev indført i alle jeres fag fra denne måde at undervise jer på?
- Har I nogle andre ting, som I synes var sjove ved forløbet?

Bilag 6: Interviewspørgsmål til unge HB-studerende

- Blev du i folkeskolen/samme klasse hele din skoletid?
- Oplevede du, at der blev taget hensyn til dine behov i folkeskolen (sværhedsgrad, tid, interesse, gruppedannelse)?
- Hvordan var klassen/lærerne til at håndtere forskelligheder?
- Følte du dig anderledes end de andre? Hvis ja, var det negativt? Hvis ja igen, hvad kunne lærerne have gjort for at udbedre dette?

- Hvad ville du mest af alt ønske, at lærere vidste om højtbegavede elever?

Bilag 7: Interviewspørgsmål til fagpersoner

Bilag 7.1: Lektor i pædagogisk sociologi

- Kan du fortælle lidt om umulighederne?
 - Differentieringsproblem
 - Særliggørelsesproblemet
 - Identifikations- og kategoriseringsproblemet
- Hvad tror du, stopper lærerne fra at bruge UDL? Og hvorfor tror du, at vi (studerende) aldrig hørt om det?
- Hvad har du af erfaringer med UDL i kombination med højtbegavede?
- Hvad er din holdning til identifikation af højtbegavede
- Dine 5 råd

Bilag 7.2: Psykolog

- Hvad er WISC?
- Hvad kan WISC bruges til?
- Hvordan modtages WISC på folkeskoler?
- Hvordan modtages dit foredrag af folkeskoler forskellige steder i landet? (modstand/viden)
- Har du talt med læreruddannelserne?
- Pige/Dreng fordeling
- Hvem er drivkraften? (Forældre eller børn selv?)
- Er der en gennemsnitsalder?
- Hvordan bliver børn henvist? (privat eller kommunalt?)
- Dine 5 råd

Bilag 7.3: Folkeskolelærer og talentvejleder

- Hvilke elever er det præcis I har i jeres tilbud?
 - Er det kun højtbegavede eller er det også talenter?
- Hvor mange elever er der?
- Hvor tit?
- Hvad laver I i jeres tilbud? / Hvor er fokuset?
- Hvor lang tid har I kørt det?

- Hvor lang tid er eleverne i tilbuddet? (Er det et forløb eller et regulært tilbud?)
 - Laver I psykosocial evaluering af eleverne?
 - Hvad er målet?
 - Dine 5 råd

Bilag 8: Uddrag af interview af fagpersoner

Bilag 8.1: Folkeskolelærer og talentvejleder

En stor del af min tid går på at oplyse mine kollegaer om forskellen på høj begavelse og talent og hjælpe dem med at forstå børnene. Da vi startede, blev vi mødt af nogen skepsis. Vi tacklede det på den måde at vi ofte stod i personalerummet og snakkede højt om vores lille projekt, så det på den måde provokerede de lærere som vi havde en antagelse om havde klasser med højtbegavede elever i. Det gjorde at de blev nysgerrige på vores take på tingene og begyndte at spørge ind til projektet.

At møde de højtbegavede elever fagligt er ikke nok til, at de kan trives. De er ikke robotter. De har også brug for at blive mødt af nogle mennesker, som forstår dem og som de kan tale og interagere med.

Det er nu blevet til, at hvis man oplever børn i mistrivsel, jamen så skal man tænke om det kan være høj begavelse som spiller ind. Det har virkelig været en stor kulturændring, som har taget over et år. Vi kom rigtig langt ved at være lidt provokerende.

Ud af de elever vi har screenet for høj begavelse, har vi formået at bringe cirka 60 ud af 62 i trivsel. De sidste to er twice-exceptional og har et mere vidtgående behov for støtte, end vi kan tilbyde i vores tilbud.

Nogle i indskolingen og mellemtrinnet owner, at de er højtbegavede. For mange er det stadig fedt at være god i skolen og følge godt med, men når eleverne kommer i puberteten, bliver det sværere for dem. Her vil de fleste hellere passe ind. Her handler det meget om, hvordan tilbuddet bliver præsenteret fra vores vedkommende til både elever og lærere. Vi ser, at det bliver rigtig svært for mange omkring 6. klasse og derefter, især for pigerne.

Det er ikke nok for de højtbegavede elever, at de lige præcis kan holde hverdagen ud. Derfor er to timer på hold ikke nok. De har brug for at blive mødt som de mennesker, som de er, og for at få hjælp og støtte til de ting, som kan være udfordrende for dem i forbindelse med deres høje begavelse. Det meste af deres skoleliv foregår i deres egne klasser, så derfor skal de voksne omkring barnet være gearet til at kunne klare denne opgave og forstå vigtigheden heraf.

Jeg synes, det første man kan gøre som lærer er at tænke over, hvorfor barnet gør, som det gør. Alle børn har et helt grundlæggende ønske om at være en del af et fællesskab, så når de agerer på en måde som er uønsket, bliver man nødt til at grave dybere, fordi der er en grund til enhver adfærd.

Jeg mener, at man skal starte med børnehaveklasselederen. De står i bogstavelig forstand i porten til skolen og kommer i kontakt med alle børn, så de har en fantastisk stor indsigt i børns adfærd og er ofte de første til at kunne se, hvis noget skiller sig ud. Vi [lærerne i tilbuddet] afholdt et møde med alle ansatte i børnehaveklasserne, hvor vi fortalte dem en masse om, hvad høj begavelse er, samt om det tilbud vi har, og hvorfor det er så vigtigt at finde de her børn.

Det handler om at identificere de højtbegavede elever så tidligt som muligt, så de kan møde den forståelse, som de har brug for

Bilag 8.2: Psykolog med speciale i højtbegavede børn

Jeg oplever, at der i stigende grad er modtagelighed overfor foredrag om højtbegavede. Helt i starten sad en del med korslagte arme og var meget skeptiske over det hele, men nu ser jeg det egentlig kun i starten af foredragene, og flere kommer op til mig og siger, at de faktisk har fået en masse god viden om området ud af det.

[om hvem der bliver WISC-testet] Langt de fleste af mine klienter er drenge, omkring 2/3. Højtbegavede drenge er ofte udadreagerende og har svært ved at skjule deres frustrationer. Når jeg har det første møde med forældrene, spørger jeg dem altid, om der er en søster, da det ofte faktisk viser sig, at hun vil være højere begavet. Det er desværre typisk, at vi først ser pigerne langt

senere og selv på niche-skolerne er størstedelen af deres elever drenge. De er begyndt at lave kønskvoter, så de kan få flere piger.

Bilag 8.3: Lektor i pædagogisk sociologi

Hvis jeg forestiller mig, at jeg var lærer, ville det være naturligt for mig at tilbyde alle børn nogenlunde at være i zonen for nærmeste udvikling, der hvor det passer til deres faglige niveau. Det, synes jeg, er indlysende. Det forekommer mig at være uretfærdigt ikke at gøre det. Alle lærere kender Vygotsky og har sympati for ideen om at nå børn i deres zone for nærmeste udvikling og synes, det er vigtigt. Men når det så kommer til, at vi skal sætte barren højt for nogle, så blokerer de.

Bilag 9: Uddrag af interview af gruppeinterview af klasser

Bilag 9.1: Skole A

Elev A1: Det var meget nice at man selv måtte vælge hvad man ville lave.

Elev A2: Mega nice

Elev A3: Jeg synes, det er sådan...hvis man selv kan vælge sang, og man kan vælge en sang, man godt kan lide og hvis man godt kan li' det, så kan det være, at man prøver lidt mere - man try-harder.

Elev A4: Det er mega nice

Elev A5: Jeg syntes det var rimeligt fedt

Elev A6: Jeg syntes det var sådan lidt mere trygt at man selv kunne vælge hvordan man selv ville aflevere

Mette: Tror I man kan have så meget frihed i andre fag og arbejde på den her måde?

Elev A4: Man skulle kunne lave en fremlæggelse om noget man selv kunne vælge, f.eks. arealet af en trekant.

Elev A6: Nej

Elev A7: Det tror jeg godt, man kan. Man kan prøve at få lov til selv at vælge, hvad man gerne vil fremlægge om, hvad der interesserer en.

Elev A1: Jeg tror godt, man kan gøre det.

Mette: Prøv at sætte lidt flere ord på det.

Elev A1: Det handler meget om afleveringen, om at vi ligesom kan få lov til at vælge og arbejde mere med vores egne interesser indenfor nogle bestemte emner måske.

Mette: Hvis man skulle have noget med fra den her måde at undervise på, hvad skulle det så være?

Elev A4: Friheden til selv at vælge, hvordan vi ville aflevere det [forskellige opgaver]

Bilag 9.2: Skole B

Om det frie valg:

Elev B1: Det var rigtig godt. Det var sjovt selv at kunne vælge, så man kunne gøre noget, som man var glad for.

Elev B2: Det var godt at sådan kunne vælge sin egen sang, og man ikke sådan for eksempel kun kunne vælge Disney-sange.

Elev B3: Jeg syntes, det var rart med det frie valg, fordi så har man frihed til at vælge på næsten alle hylder. Det får i hvert fald mig til at tænke, at jeg er fri til det her, og så er jeg glad for at gøre det, fordi jeg selv kan vælge det. Jeg synes, det er meget rart. Jeg kan jo godt lide at være kreativ. Det er rigtig godt [at man kunne vælge afleveringsform], fordi så bliver man ikke tvunget til at fremlægge, og det er rigtig godt, hvis man øver sig i at lære at fremlægge foran klassen, at man så selv kan vælge, hvordan man vil fremlægge

Elev B4: Jeg kunne godt lide det frie valg, men jeg vil også gerne have haft, I fortalte, hvad vi skulle lave, fordi jeg vidste faktisk ikke helt, hvad der skete.

Elev B5: Jeg er meget bange for at komme derop - jeg er ikke så tryk ved sådan noget - ja, totalt sceneskræk, ellers skal det være et emne, jeg selv har valgt

Hvis man skulle det her i folkeskolen:

Elev B2: Det ville helt klart falde fra hinanden På min gamle skole var det helt sindssygt, fordi folk ikke kunne koncentrere sig. Så skulle man også skrive alting ned på papir og det ville tage ti gange længere tid.

Elev B1: Jeg tror, at vi nok skulle bruge lidt flere timer til det, hvis det var i en folkeskole.

Elev B3: I min gamle folkeskole, tror jeg godt, det ville have fungeret. Det ville nok tage lidt længere tid, men jeg tror godt, det ville fungere, mest fordi vi havde en mega streng lærer.

Elev B6: En anden ting, det var den der tjekliste, hvor man kunne krydse af, hvad man har lavet, det syntes jeg var rigtig rigtig rigtig godt, fordi at så kunne man ligesom tjekke af, hvad man havde gjort, så når man står og

fremlægger tænker: "Det har jeg glemt", det er rigtig godt. Det har vi ikke i de andre timer.

Elev B7: Jeg tror, det ville virke SÅ godt. Min gamle klasse var blevet rigtig god, så de ville helt klart kunne have gjort det [ABC-opgaverne], og det ville være godt for dem, det ved jeg.

Elev B8: Jeg ville ønske, at min gamle lærer vidste, at jeg nok skulle være stille, hvis jeg bare fik lov at dele min viden en gang imellem"

Bilag 10: Uddrag af interview af højtbegavede studerende

Bilag 10.1: Studerende HB-A

HB-A: Absolut HA-DE-DISCIPLIN [om gruppearbejde]. Og selvom jeg er på universitetet nu, så rammer det mig stadig den dag i dag. Jeg syntes, det var sådan en stor hæmsko, at man skulle have dem med, som ikke lyttede efter eller ikke forstod opgaven. Så skulle jeg bruge meget tid og energi på at forklare opgaven og alligevel love det meste af det. For mig er det et grundlæggende problem, at man sætter elever sammen, som egentlig er lige i magtforholdet, og derfor er der ingen som bestemmer og tager ansvaret for gruppen.

Mette: Ville det hjælpe, hvis det var noget, læreren dikterede og udvalgte en elev i hver gruppe?

HB-A: Ja, fordi så lærer man også at begå sig i et gruppearbejde med de mange forskellige aspekter, som er i det.

HB-A: Jeg blev i folkeskolen, men ikke i den samme skole eller klasse. Jeg var på [skole 1] indtil starten af 3. klasse, hidtil havde der været tre klasser på årgangen, men nu skulle de sammenlægges, hvor jeg kom sammen med en masse som jeg ikke havde det særlig godt med. Efter at have udholdt det i to år og fordi vi skulle flytte, skiftede jeg til [skole 2], men her endte jeg i en klasse hvor der var en rigtig dårlig kultur, og det blev set ned på, hvis man ikke syntes, skolen var nederen. Samtidig med det var der nogle meget toneangivende piger, som styrede det hele og kun gik op i makeup og realityserier og den slags. Jeg skiftede derfor til [skole 3] i 7. klasse, hvor jeg i 8. klasse fik en virkelig god veninde, som jeg stadig er venner med i dag. Hun var også akademisk interesseret, og det hjalp mig kolossalt meget.

HB-A: Jeg har altid haft et indre drive for at lære, og jeg har aldrig pakket det ind. Det har helt klart givet mig nogle knubs, faktisk nogle ret alvorlige knubs.

HB-A: Det at være højtbegavede er ikke bare at have nogle faglige styrker. Det er også, at man læser sociale situationer på nogle helt andre måder end andre. Jeg interesserede mig ikke for det samme som mine jævnaldrende og ville hellere snakke med de voksne, fordi dem kunne jeg faktisk have en ordentlig snak med.

HB-A: Jeg ville ønske, at nogen havde fortalt mig meget tydeligt, at folkeskolen ikke kun handler om at blive fagligt dygtig, men at den også handler om at lære at begå sig med andre mennesker, som for eksempel ved at bruge gruppearbejde til at lære kompetencer, som ikke er faglige.

Bilag 10.2 Studerende HB-B

HB-B: Ja, det havde jeg [til svar om hun havde overvejet at flytte klasse], fordi jeg følte, jeg var anderledes end de andre i min klasse, jeg var lidt mere introvert, lidt mere nørdet og lidt mere interesseret i skoletingen Jeg var ikke så interesseret i sociale medier og ... realityserier

HB-B: Nogle gange kunne de godt have nogle opgaver, der var lidt sværere, og andre gange kunne de godt finde på at spørge, om jeg ville hjælpe nogle af de andre med deres opgaver Jeg havde også en tendens til selv at ville hjælpe dem omkring mig.

HB-B: [om gruppearbejde] Det skiftede rigtig meget, lærerne prøvede ret ofte at sætte dem som var gode til at trække læsset i forskellige grupper, sådan at de netop kunne hjælpe de andre op på et andet niveau, og jeg var meget vant til at være den, som sådan altid lavede det hele og fordelte ud, hvad de andre skulle sige for eksempel til præsentationer Jeg forstår godt, hvor lærerne gjorde det, men det har gjort noget for min forståelse for hvad gruppearbejde er, og det er svært for mig at have tillid til, at andre folk kan trække læsset, fordi jeg er vant til at ikke at kunne regne med noget fra folk.

HB-B: Jeg har jo valgt en generalistuddannelse, så jeg skiller mig stadig ud der. Folk er bedre til at rumme det, men der er stadig en markant forskel og nogle gange kan man godt fornemme på dem, at det frustrerer dem lidt, at det virker, som om jeg har let ved tingene, men jeg tror hellere ikke, de tænker over, jeg også arbejder for det

HB-B: Jeg laver også mange fejl, men det er sådan, jeg lærer I folkeskolen var jeg også bange for at sige, hvis noget var forkert eller bare bange for sådan at spørge om noget dumt, men så tænkte jeg "det lærer jeg jo ikke noget af" og så begyndte jeg bare at stille spørgsmål hele tiden, og det gjorde det hele meget sjovere.

HB-B: Jeg kan huske i 6. klasse, hvor jeg fik nogle danskhæfter, der var til 8. og 9. klasses elever, men det var jo bare mere af det samme, det var ikke en ny måde at tænke på.

HB-B: Det var meget negativt at være anderledes end de andre. Man vil bare gerne spejle sig i sine omgivelser og når man ikke kan det, er det ret nemt at tænke, at det må være, fordi man er forkert, og ikke fordi man er forskellig på en måde, så det sådan er okay Jeg havde venner, som jeg godt kunne lide, men jeg kunne ikke spejle mig i dem.

Mette: Skulle du lave dig om for at passe ind?

HB-B: Ja, det var ikke lige altid, jeg gjorde det, men jo der var helt klart nogle personer, jeg ville have fungeret bedre med, hvis jeg havde prioriteret andre sider af mig selv og valgte at vise dem frem i stedet.

HB-B: Jeg har virkelig sat pris på at være sat sammen med folk, som har haft det sværere end jeg har haft det, både fagligt, men også socioøkonomisk og emotionelt, altså at blive udsat for at folk ikke nødvendigvis har lige så nemt ved tingene, eller at de ikke er lige så privilegeret på en række punkter, det tror jeg er virkelig vigtigt, at man bliver mødt med som menneske, og jeg ville være lidt bekymret for med de her friskoler, hvad det vil gøre for deres empati på en række punkter. Det er rigtig sundt, at de har det der miljø at spejle sig og voksne ind i, men den virkelige verden er jo ikke sådan, og det tror jeg også de skal kunne ruste sig lidt i.

HB-B: Jeg tror, at måske i stedet for at man nu siger, at nu man tager alle de højtbegavede og samler dem i en klasse, fordi det kan også skabe nogle mærkelige konjunktioner i forhold til noget pres på de elever, og hvad nu hvis de ikke er lige så højt begavede, som forældrene håbede, hvad nu hvis man bare udvikler sig senere, eller der kan være alle mulige sociale skel i det, som ikke nødvendigvis avler social og mental trivsel i det hele taget, men hvis man

nu samlede elever på samme aldersniveau, men fra forskellige skoler hvor de har haft undervisning sammen og fået et fællesskab der. Det er selvfølgelig ikke den bedste løsning for jer [lærere], men de får den her eksponering for almindelige mennesker, og hvordan verdenen er, men de kan også opsøge noget andet både fagligt og socialt hvor de kan spejle sig i det, det tror jeg vil være en balance, som vil gøre, at man kunne have noget mere ro på i den almindelige undervisning, og hvor det ikke bliver en adskillelse for dem som er lidt højere op på nogle punkter, men som også har det svært.

HB-B: Jeg syntes egentlig, det var hyggeligt nok at lave flere af den samme ting og det var hyggeligt at hjælpe de andre, jeg ved ikke, om det var bare fordi, man lærte det til sidst.

HB-B: Jeg kunne godt mærke at nogle gange, så irriterede man læreren ved at være færdig hurtigt, fordi det havde de ikke behov for, de havde behov for at klassen bruger to timer på det her, og så går det ikke, at der er en som er færdig efter en halv time, altså kunne man ikke bare sætte sig ned og være stille og vente Selvfølgelig skal dem som har svært ved opgaverne ikke stresse og skynde at blive færdige, de skal tage den tid, de har brug for, men hvis man kunne føle, man blev mødt, og det ikke var en irritation, at man blev færdig hurtigt, ville være dejligt.

HB-B: Selvom de er højtbegavede, har de stadig mange forskellige behov.

HB-B: De [højtbegavede] har også nogle ting, som de ikke forstår, hvor de skal have det på et helt simpelt niveau og det skal også være helt okay. Når man er højtbegavet, er man jo ikke mere voksen end ens jævnaldrende på alle punkter. Jeg tror, man skal passe på med at lægge for meget ansvar på dem og se dem som mere modne, bare fordi de er højere begavet end så mange andre.

HB-B: At nu skal du præstere altid, og hvis du fejler, er du ikke længere højtbegavet eller det der med at sætte en værdi som menneske op på, hvordan du præstere i skolen er bare farligt i forhold til 12-talspiger og karriere senere hen. Det er vigtigt, at man ved, at det her også er et menneske, som skal have plads til at udfolde sig og udvikle sig og blive udfordret, men

man skal passe på med det der højtbegavede mærkat og passe på med at lægge for mange forventninger og løsninger ned over dem.

HB-B: Jeg tror ikke, det gør noget godt [screening af højtbegavede i 1. klasse]. Udover at når man screener i det hele taget så skal man tænke - der er en lead time bias vs length time bias - om det gør en markant forskel at identificere så meget tidlige, altså kan vi afhjælpe de her problemer allerede i 1. klasse? Hvis der ikke er noget man kan gøre før man forbedrer på en række forhold, er der ikke nogen grund til at sætte et prædikat på folk så tidligt. Så stresser man bare nogle elever fordi de enten ikke er dømt intelligente nok eller så er der andre som tænkte de var normale nok til at skille sig ud på en negativ måde, uden at man kan gøre noget fagligt, måske først om et par år. Man skal ikke indføre sådan en screening i det hele taget, før man har en eller anden løsning eller intention, som man kan supplere det med, ellers er det bare en mærkelig kategorisering, som kan forme folks syn på sig selv og andre mennesker omkring det på måder, som man ikke rigtig kan forudse og sandsynligvis på negative måder, når man tænker på at folkeskolen i stigende grad sammenligner folk i nationale test om de er gode nok.

HB-B: Man skal også tænke på, at folk udvikler sig i forskellige tempoer, så hvis man sætter ind så tidligt, kan man risikere, at der er nogle, som ikke skiller sig ud så tidligt eller bliver sat for tidligt ind i en klasse, hvor de brænder ud og kan risikere gifted child syndrom, hvor de deres voksenliv altid føler, de skuffer, fordi de ikke føler, de præsterer meget bedre end andre.

Bilag 11: Gruppeinterview af mindre grupper - Skole A

N: Det første spørgsmål jeg lige vil snakke om, er med ventetiden, ik? Der var jo en del tid, vi brugte i starten, hvor vi lige skulle snakke musikanalyse og YMCA-video. Syntes I det var for meget?

GP1: Det ved jeg ikke

GP2: Det var godt at blive introduceret til det til sådan et emne

GP1: Det er godt at blive introduceret til emnet

GP2: Det var godt at blive introduceret for nogle principper, eller ikke nogen principper, men ideer til at det er sådan her man gør det.

N: Det var meget godt at vide

N: Syntes I at det sådan har været for nemt eller for svært. Sådan helt overordnet med forløbet?

GP1: Altså jeg syntes, det er nemt nok at lave en dans, men det er lidt det der med, at jeg er sådan ret god til at danse, og så skulle jeg ligesom prøve at finde på en, jeg var sammen med Z, så skulle vi ligesom prøve at finde på noget, hvor for mig er det bare sådan "nå så gør jeg bare det her" og det er ikke svært for mig, men for så for Z var det svært og så god hun ikke rigtig være med. Så det er nok lige det der med, at man lige skal finde grupperne og hvem der passer til ens niveau i, hvad man så skal lave.

N: Men syntes du, det var en god udfordring med at du lige pludselig skulle tænke på en målgruppe og sådan noget med hvordan I skal tænke på hvordan I danser?

GP2: Altså det var jo på nogle punkter, det har jo været udfordrende men også sådan fedt med at man har kunne bestemme sang, tema, dans øh hm, så man kunne blive udfordret på de punkter og det ikke bare var sådan noget normalt man lavede i hverdagen, så det også var lidt sjovt øh hm, det man gjorde, så det syntes jeg, var meget sjovt

N: Ja

GP2: Men jeg er jo ikke den store danser, så det at lave dansen er lidt svært, men men det er jo godt med en udfordring en gang en gang imellem

N: Syntes I det har været rart, man kunne vælge alting selv eller har det været for meget frihed til at skulle

GP1: Altså vi har jo egentlig ikke kunne vælge alting selv, fordi vi skulle starte med at se en video, og der var blevet lavet grupper til os, så vi har egentlig ikke kunne vælge alting selv

N: Nej, det er rigtig nok

GP2: Der var jo mange fra de der grupper som.. jeg var sammen med X og Y og vi gik bare hver for sig og så lavede jeg bare mit. Men som jeg også sagde før, så syntes jeg det var fedt, at man kunne lave det man gerne ville, så men så ligesom ens forskellige ideer og interesser ligesom kan blive lavet i et projekt

GP1: Altså hvis nu vi, altså nu var der mange der splittet op og gik sammen, men hvis nu vi ikke havde grupper og vi selv måtte lave grupper fra start af kunne det måske også blive lidt bedre, fordi så kunne man arbejde sammen med nogen, man føler sig trygge med eller lidt bedre venner med, så man sådan nemmere kunne finde på noget og ligesom nemmere ville kunne lave noget, som var lidt dumt eller grineren, end når jeg var sammen med nogle andre

GP2: Men tror du ikke også, det er godt at være sammen med nogle andre, for så kan man få nye venskaber og være lidt sammen med nogle andre

GP1: Ja, nu lyder du lidt ligesom KL

GP2: Ja, men det er jo også godt at man ikke hele tiden er sammen med dem man godt kan lide at være sammen med, så man ikke hele tiden er i sin lille comfortzone

GP1: Altså ja, men du lyder altså virkelig som KL lige nu

GP2: Jaaa [*griner*]

GP1: Trivsel, trivsel, vær sammen med hinanden, don't mob [*klapper i hænderne*]

GP2: Ja

N: Det var også et af mine spørgsmål omkring gruppearbejde og hvordan I synes, det har været, men der kunne jeg godt tænke mig at høre fordi at

Mette, hun valgte jo sådan ret hurtigt at slække på sin regel med, at enten var man i gruppen, eller så var man alene.

GP1: Jaaa

N: Tror I, det var bedre, hvis man havde sagt "Jamen, så er I bare alene, så kan I ikke finde andre" eller har det været godt at man kunne være sammen?

GP1: Altså både og, fordi det er godt du sætter sådan nogle ja regler op, så det ikke bare bliver sådan helt uuuuh, men det ville da være dejligt, hvis man bare kunne lave sine egne grupper

GP2: Men prøv at tænk på så, hvis der er nogen, som ikke har en gruppe

GP1: Så må de komme i en gruppe

GP2: Men hvis nu de er i en gruppe, hvor der ikke rigtig er nogle, de vil være sammen med, og så nogle de gerne vil være sammen med, altså så tør de måske ikke spørge, og så kan det være lidt..

GP1: Så kan man lære at spørge, eller så kan man være alene

GP2: Så du er meget sådan, at folk der sådan ikke har lige nogen, som de er sådan rigtig tætte med. skal bare være alene eller hvordan?

GP1: Nej

GP2: Men så tænker jeg, at det er godt, at man så har en gruppe, så kan man være alene, eller så er man i den gruppe, så man ikke bare lige kan gå over til nogle andre grupper

N: Hvad med måden I har fået lov til at aflevere på? Altså det her med at hvis man ikke havde lyst til at vise det, så kunne man bare gøre det privat og hvis man gerne vil vise det så kunne man det?

GP1: Best decision ever! Det ville jeg ønske, vores lærere gjorde, så skulle man ikke fremlægge foran klassen, det er det værste, seriøst, det er det værste

GP2: Men er det ikke også godt at blive lidt udfordret?

GP1: Jo, men altså det værste nogensinde det er hvis man får et kæmpe grineflip foran, mens man er i gang.

Bilag 12: Uddrag af observationsnoter

Bilag 12.1: Skole A

Om gruppearbejde

[Efter de første to lektioner]

Der er omkring 2 ud af 7 grupper som ikke har valgt en målgruppe eller sang på nuværende tidspunkt. Eleverne i grupperne ser ud til at være uenige om flere af tingene.

Da vi startede op igen dagen efter, er der flere elever som er væk pga. talenthold eller sygdom, og vi er nødt til at rykke eleverne rundt.

Vi havde dannet en gruppe af elever, der skulle i mellemform i halvdelen af forløbets tid, så de kunne arbejde videre der, men netop disse elever havde svært ved gruppedannelse. Derfor hjalp vi dem til at "gå solo". Men processen frustrerede dem og forsinkede deres arbejde.

Da vi vurderede, at gruppearbejdet ikke fungerede optimalt, valgte vi at lave strukturen om, så alle havde mulighed for at arbejde solo eller i mindre grupper.

Da det skete, er der en synlig forbedring i elevernes arbejdsindsats og de arbejder meget mere koncentreret.

Om fremlæggelserne

Henimod slutningen af forløbet havde en gruppe valgt at fremlægge deres dans for Mette, men de havde ikke fået fat i at deres koreografi skulle følge hele sangen og skulle kunne bruges direkte til målgruppen i deres tilfælde underkropslammede personer, hvor deres koreografi indeholdt mange komplicerede bevægelser og en del stående dans. Mette prøver at stilladsere gruppen med at se en sammenhæng mellem målgruppe og koreografi.

De andre grupper i klassen benytter sig af mange forskellige muligheder for at præsentere deres produkt: Der er to grupper som vælger at fremlægge foran klassen og får alle til at danse med. Begge grupper havde PowerPoint med. En anden gruppe havde lavet en video, hvor de viste deres koreografi, mens der stod i hjørnet, hvor forskellige formled af sangen trådte frem.

Enkelte grupper har lavet en udelukkende skriftlig aflevering med beskrivelser af bevægelser.

Det er fælles for alle, at de har fået en god forståelse for formled og har placeret dem korrekt i deres udvalgte sange.

Bilag 12.2: Skole B

Om deltagelse

[Hele forløbet er gennemført over én dag på fire lektioner]

Før vi mødte ind om morgenen i klassen, havde deres musiklærer sørget for at de havde set videoerne, og da Mette spørger ind til, hvad hvert formled betyder, har de forholdsvis godt styr på det.

Efter at have gennemgået dagens program og lavet en musikanalyse af sangen "Arne... Han er for cool" sætter Mette eleverne i gang med at vælge målgrupper, men mange af eleverne er allerede i fuld gang med at vælge sang og fundet målgrupper. Flere af eleverne udtrykker ønske om at være i grupper, så dem som ønsker det får muligheden for det. 4-5 af eleverne, som sidder på forreste række, bliver ved med at gå hen til hinanden og snakker med hinanden, men det viser sig at være faglig sparring.

Efter de første to lektioner er det meget forskelligt, hvor langt eleverne er nået. Nogle nåede at blive færdige med det meste, mens andre havde meget svært ved at finde på koreografien.

Om fremlæggelser

Mange af eleverne (omkring 7 ud af 13) vil gerne lave fremlæggelserne foran klassen og igennem alle fremlæggelserne er alle eleverne faktisk med til at udføre koreografierne. Enkelte elever har lavet en video, som bliver vist frem for klassen.

En elev som har holdt sig meget for sig selv og ikke rigtig snakker med de andre elever, fremlægger sin koreografi for klassen og viser nogle seje bevægelser som f.eks. at gå i bro, som de andre elever ikke kan kopiere og flere siger, at de syntes det er mega sejt hun kan de bevægelser.

Bilag 13: Eksempel på samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring til optagelse af elevinterview

Jeg, [dit navn], giver hermed min tilladelse til at mit barn må deltage i et elevinterview i forbindelse med [lærerstuderendes navn] bachelorprojekt. Jeg forstår, at formålet med dette interview er at indsamle information til Mette Klyver Jørgensen og Nicolaj Børager Jensens bachelorprojekt.

Jeg er indforstået med, at interviewet vil blive optaget på lyd og kan blive transskriberet til brug for analyse og rapportering i forbindelse med bachelorprojektet. Jeg forstår også, at mit barns svar vil blive behandlet fortroligt, og at mit barns identitet vil forblive anonym i projektets endelige rapport.

Jeg er klar over, at jeg har ret til at trække mit samtykke tilbage når som helst, uden at dette vil have nogen negative konsekvenser for mig. Jeg forstår også, at jeg har ret til at anmode om at få mit barns oplysninger slettet eller ændret, hvis jeg ønsker det.

Jeg bekræfter hermed, at jeg har fået tilstrækkelig information om formålet med interviewet, samt om hvordan mit barns oplysninger vil blive behandlet, og jeg accepterer frivilligt at lade mit barn deltage.

Underskrevet:

Dato:

Bilag 14: Besked til forældre om optagelse af interviews

Kære forældre til elever i klassen

Vi skriver for at informere jer om vores planer om at optage jeres børn i forbindelse med vores undervisningsforløb. Disse optagelser vil blive brugt som en del af vores bachelorprojekt.

Vi ønsker at forsikre jer om, at alle citater, der anvendes i projektet, vil blive anonymiseret for at beskytte elevernes privatliv. Derudover vil alle indsamlede data blive slettet senest den 30. juni 2024.

Vi værdsætter jeres tillid og forståelse i denne sag. Hvis I ikke ønsker, at jeres barn skal deltage i optagelserne, bedes I venligst skrive til os og gøre indsigelse, som vi selvfølgelig respekterer.

*Med venlig hilsen
Mette og Nicolaj*