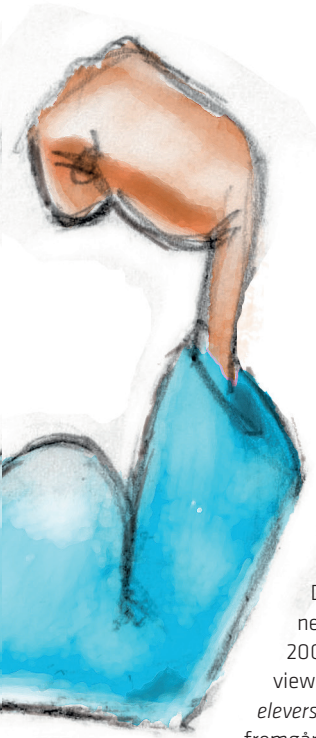


Hvordan differentierer man den undervisning, der typisk har mundtlig form, fx litteraturundervisningen? Hvordan får vi flere elever til at deltage i samtaler om litteratur? Hvordan hjælper vi eleverne til at se, at de lærer noget? Hvad kendetegner overhovedet den gode undervisning? Det var nogle af de spørgsmål, som blev rejst på et kursus om evaluering og differentiering på Vestbjerg Skole. I denne artikel indleder og afrunder kursusholder Vibeke Christensen med teoretiske overvejelser om den gode undervisning og differentiering. Lærerne Karen Margrethe Nielsen og Louise Frederiksen beskriver et undervisningsforløb planlagt og gennemført i relation til kurset.





Louise Frederiksen
Lærer i dansk
på Vestbjerg Skole

Karen Margrethe Nielsen
Lærer i dansk
på Vestbjerg Skole

Vibeke Christensen
Lektor i dansk ved
læruddannelsen i
Aalborg, UCN

Gummi-Tarzan i 3. klasse – et differentieret undervisningsforløb med inddragelse af Cooperative Learning

Den gode undervisning

Gennem de seneste år har der været stor interesse for at finde ud af, hvad der kendetegner den gode undervisning. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (Nordenbo m.fl., 2008) lavede i 2008 et forskningsreview med titlen *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole*. Heraf fremgår det bl.a., at lærerens evne til at aktivere elevernes refleksioner over deres egen læring har betydning. Også professor i pædagogik Hilbert Meyer har beskæftiget sig med god undervisning (Meyer, 2005). I sin bog *Hvad er god undervisning?* opregner han 10 punkter, der kendetegner den gode undervisning. I undervisningsforløbet i denne artikel undersøges følgende tre nærmere:

- klar strukturering af undervisningen
- meningsdannende kommunikation
- individuelle hensyn

Sidstnævnte individuelle hensyn kan fx udmøntes i differentieret undervisning, hvorfor også dette berøres i artiklen.

Flere af disse krav til den gode undervisning kan tilgodeses gennem planlægning med Cooperative Learning (CL). Der findes forskellige metoder inden for området. Her tager vi udgangspunkt i Spencer Kagan og Jette Stenlevs ideer (Kagan og Stenlev, 2006).

Cooperative Learning som ramme for den gode undervisning

Centralt i Cooperative Learning står kommunikation og samarbejde. I undervisningen får det den konsekvens, at mange undervisningsaktiviteter foregår i

grupper eller par. Kagan og Stenlev arbejder med basisgrupper, der er uforanderlige i en længere periode og heterogent sammensat. Det heterogene kan angå elevens faglige niveau inden for en begrænset del af faget, men det kunne også være fx interesser, køn eller læringsstil. På tværs af disse basisgrupper opstår ekspertgrupper, som er homogene (se eksemplet nedenfor). Læreren stiller brede opgaver, som skal løses i basisgrupperne, men disse opgaver kan brydes op i mindre dele, der bearbejdes i ekspertgrupperne. Efter opgavearbejde i ekspertgrupperne mødes basisgruppen og løser den brede opgave med inddragelse af den viden, som alle medlemmerne har opnået gennem arbejdet i ekspertgruppen. Organiseringen har været afprøvet i et litteraturforløb om *Gummi-Tarzan* i 3. klasse (Kirkegaard, 1975).

Målene for forløbet med Gummi-Tarzan

Arbejdet med romanen *Gummi-Tarzan* havde litteraturarbejdet som hovedfokus, men også læsetræning indgik. Vi differentierede undervisningen ved at inddrage Cooperative Learning.

Målet for forløbet var:

- at læse en roman
- at blive bedre til at læse højt for andre
- at kende til referat som genre
- at eleverne stiftede bekendtskab med virkemidler i en tekst
- at eleverne kunne skrive en imitatio – tekst
- at stifte bekendtskab med Ole Lund Kirkegaard

Vi delte eleverne op i ekspert- og basisgrupper ud fra deres læseniveau. Ekspertgrupperne bestod af elever, der havde samme læseniveau. Derved opstod der basisgrupper, som var heterogent sammensat.

	Basisgruppe 1	Basisgruppe 2	Basisgruppe 3	Basisgruppe 4
Ekspertgruppe A - de sikre læsere	Mette	Søren	Karen	Ole
Ekspertgruppe B	Louise	Laust	Inge	Ib
Ekspertgruppe C	Magnus	Emma	Hassan	Frederik
Ekspertgruppe D - de usikre læsere	Jakob	Else	Henrik	Christiane Christina

I det følgende beskrives udvalgte dele af forløbet, hvor differentiering og CL anvendes på forskellige dele af en litteraturundervisning og læsetræning.

Læsestund

I vores klasse arbejder vi hver dag med læsning i en læsetund, hvor alle elever læser i 15 minutter. De læser enten alene eller med en makker.

På forhånd opstillede vi relevante læsemål i forhold til deres udvikling. Eleverne skulle i starten af forløbet selv vælge deres personlige læsemål. Disse læsemål blev synliggjort på et fælles opslag i klassen, og eleverne satte desuden deres eget mål ind i deres mappe, så det også var synligt for forældrene.

Mit læsemål er:	Sæt kryds
Læse, så andre kan høre det	<input type="checkbox"/>
Holde pauser i teksten	<input type="checkbox"/>
Bruge stemmens styrke til at markere indholdet	<input type="checkbox"/>
Lave stemmen om, så replikkerne passer til personerne	<input type="checkbox"/>

Hver dag skulle børnene forberede et stykke af teksten til oplæsning for basisgruppen. Opgaven var, at de skulle lægge stor vægt på deres personlige læsemål. Længden på stykket, de skulle forberede, var tilpasset deres niveau. For at øve i sikker havn foregik første gennemlæsning i ekspertgruppen. Her havde alle det samme stykke for, og derved kunne de hjælpe hinanden. Desuden havde vi tid til at støtte de sva-

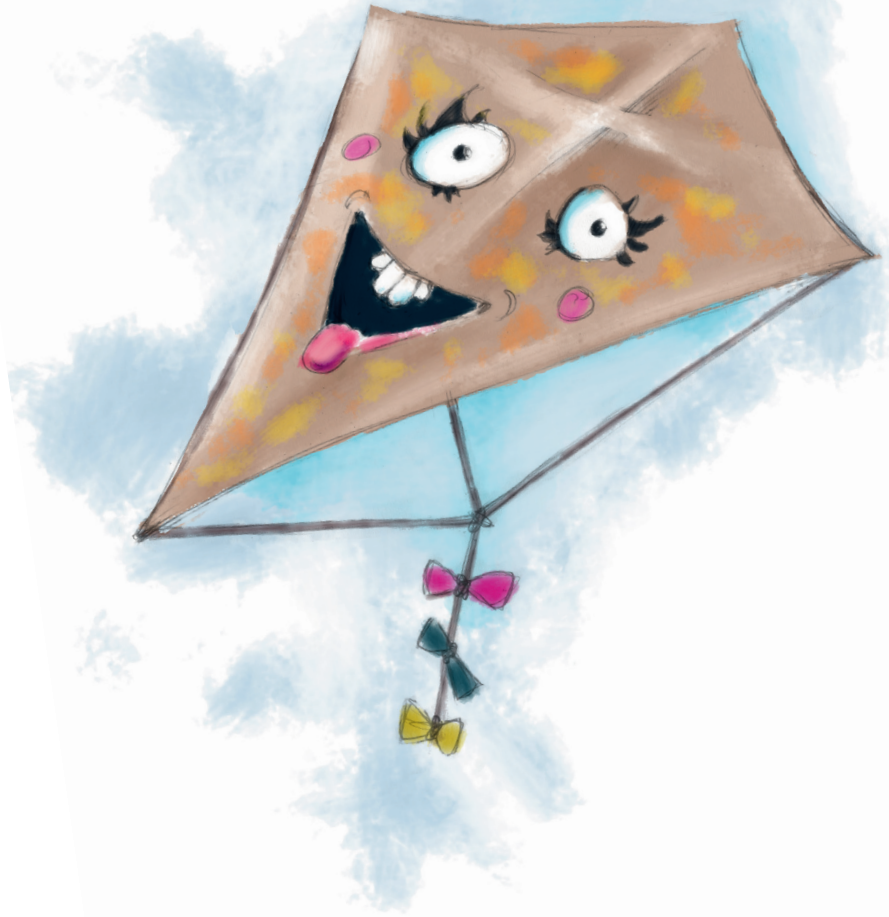
geste læsere lidt ekstra. Efter at have øvet stykket i ekspertgrupperne skulle de læse op i basisgrupperne. Herved fik alle elever oplæst den samlede mængde af, hvad de havde for, og dermed blev hele kapitlet blev kendt for alle – også de elever, der havde forberedt mindre end et helt kapitel. De svage læsere havde opøvet en god sikkerhed i ekspertgruppen, så de følte, at de kunne noget. De var stolte over, at de havde nået at øve deres læsestykke mange gange.

Referat

Som noget nyt skulle klassen stifte bekendtskab med referat. Første opgave blev at lave et referat af kapitel 2. I ekspertgrupperne lavede eleverne en brainstorm over, hvad der skete i kapitel 2. Vi afsatte 10 minutter til dette. Herefter satte børnene eleverne sig sammen i basisgrupperne. Her skulle de læse, hvad de havde fundet frem til i ekspertgrupperne og derefter i fællesskab skrive et referat. Igen satte vi tid af til opgaven: 15 minutter. Der skulle laves en tegning til teksten, og efter at referatet var læst op for resten af klassen, blev det sat ind i klassens referatmappe. På lignende måde lavede klassen referater af flere af kapitlerne. Det er klart, at alle eleverne ikke kom til at skrive, da det typisk vil være de elever, der er hurtigst til det, der skriver; men alle havde været med i et forløb, hvor de havde indflydelse på, *hvad* der blev skrevet.

Virkemidler

'Arrrhg'. Hvilken slags ord er det? I *Gummi-Tarzan* er der mange af den slags lydord. Sammen med eleverne besluttede vi, at de skulle hedde 'Ole-ord'. Som en del af litteraturarbejdet gik vi nu i gang med at jage den



slags ord i enkelte kapitler. Ekspertgrupperne skulle i løbet af 10 minutter skrive så mange eksempler ned, som de kunne finde. Vi stillede krav om, at de skulle skrive sidetallet ned, dels for at skærpe opmærksomheden omkring teksten, dels for at de kunne finde frem til stedet, når de skulle arbejde videre med opgaven i basisgrupperne. Efter de 10 minutter skiftede eleverne over til basisgrupperne, hvor de skulle se, om de kunne udvide omfanget af de fundne 'Ole-ord'. For yderligere at forstærke den nye viden om lydord fik eleverne nu i ekspertgrupperne en opgave, hvor de skulle sortere en række ord i almindelige udtryk og 'Ole-ord'. Vi havde lavet fire

sværhedsgrader, så de passede til ekspertgruppernes niveau. Herefter skulle de tilbage i basisgruppen og lave en planche med alle ordene, opdelt i 'Ole-ord' og almindelige ord.

Personkarakteristik

Som tekståbner havde vi en klassesamtale om, hvad eleverne syntes om bogen efter at have læst de første kapitler. Eleverne syntes, at personkaraktererne var nemme at få øje på i *Gummi-Tarzan*. "Faren er godt nok dum" og "Det er synd for Gummi-Tarzan" var nogle af de ting, de bemærkede allerførst. Derfor gav vi os i kast med at beskrive og senere undersøge nogle af personerne nøjere.

Tidligere havde eleverne arbejdet med personkarakteristik ved at beskrive personers ydre (symboliseret ved et øje) og indre (symboliseret ved et hjerte).

Med dette udgangspunkt skulle ekspertgrupperne nu tegne eller skrive om Gummi-Tarzan. Det kom der nogle meget forskellige besvarelser ud af. På nogle var der meget tekst, mens andre havde gjort meget ud af

tegningerne. Alle skulle nu tilbage i deres basisgruppe og præsentere deres arbejde. Nu var alle sporet ind på persontankegangen.

Hidtil havde grupperne arbejdet meget ud fra deres egne tanker om personerne, men nu ville vi have dem til at blive opmærksomme på, at tekstarbejde også kræver, at man finder sine begrundelser ud fra en tekst. Næste opgave blev derfor bundet op på bogens indhold.

Det overordnede mål var, at basisgrupperne skulle lave en grundig personbeskrivelse af Ivan og hans far. Som udgangspunkt fik alle elever i basisgruppen hver en tilpasset opgave, som de efterfølgende løste sammen med ekspertgruppen. Herved opstod et aktivt fællesskab i alle ekspertgrupper, idet alle arbejdede med det, der passede til gruppemedlemmernes faglige niveau. Tilpasningen angik både det omfang af sider, som de enkelte grupper skulle arbejde med, og den præcisering på siderne (kun sidetal eller både side- og linjetal), som eleverne fik udleveret. Til sidst skulle alle tilbage i basisgrupperne og præsentere deres arbejde.

Imitatio

Som det fremgår af målet, ville vi have børnene til at kunne anvende de forskellige fundne virkemidler i en egen tekst. Derfor valgte vi at arbejde med imitatio – at skrive en tekst, der ligner.

Ved det forudgående arbejde omkring virkemidler i 'Ole-tekster' havde børnene fundet frem til, at der foruden de beskrevne 'Ole-ord' også var forskellige måder, tingene blev sagt på. Gummi-Tarzans far råber fx altid. De fandt også frem til, at der var mange tegninger, henvisninger til disse og en masse forfatterkommentarer. Alle disse ting skulle de nu prøve at få med i deres egne tekster.

Vi fandt egnede opgaver, som eleverne kunne skrive videre på. For at børnene kunne få en fornemmelse af, hvad det drejede sig om, lavede vi først en fælles klassesetext på tavlen. Herefter blev oplægget til børnene: *Ivan kommer hjem fra fodboldkamp.*

Til at komme i gang fik de nogle hjælpespørgsmål: Hvem møder han på vejen hjem? Hvad sker der? Hvad

siger Ivan? Hvad siger far, da Ivan kommer hjem? Hvordan siger Ivan og far det? Hvad gør Ivans far? Hvad gør Ivan?

Igen for at få alle med på banen startede vi i ekspertgrupperne, som nedskrev ideer til, hvad der kunne ske, og hvilke virkemidler der kunne bruges. Efter dette arbejde satte basisgrupperne sig sammen, udvekslede ideer og skrev derefter deres 'tekst, der ligner'. Der blev selvfølgelig også lavet tegninger til. Efterfølgende blev børnenes egne tekster hængt op i klasselokalet.

Nedenstående uddrag af en elevtekst viser, at eleverne faktisk havde fået mange sproglige detaljer med:

Han møder en af de store drenge, som har taget hans mors cykel.

"Hej bette Gummi-Tarzan," siger den store dreng. "Tør du give mig buksevand i dag?" svarer Ivan.

"Ja, det gør jeg, din bette skiderik."

Så gik den store dreng nærmere og nærmere. Da han lige skulle til at gribe fat i Ivan, slår Ivan ham i hovedet, så han ryger på numsen.

"Augh," skreg den store dreng. Ivan tager den store dreng under armen og slæber ham ind på skolens lokummer.

Og nu får han buksevand

(Her havde gruppen tegnet episoden)

Evaluering

Evalueringen af arbejdet foregik i basisgruppen. Vi havde valgt at lave evalueringen under overskriften Kender du Ole? Gruppevis skulle eleverne rundt på skolen for at svare på evalueringsskemaet.

Evalueringskema:

Kender du Ole?

1. Hvor mange bøger har skolen af Ole Lund Kirkegaard?

2. Hvilke bøger kender I, som han har skrevet? (find 10 billeder på skolen)

3. Skriv 10 'Ole-ord'

(dvs. lydord, som Ole Lund Kirkegaard bruger)

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.

4. Hvilket arbejde havde Ole Lund Kirkegaard?

--

5. Hvilke tegninger har Ole lavet?

(find 10 billeder på skolen)

	Ole	Ikke Ole
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		

Til opgave 5 brugte vi billeder fra *Gummi-Tarzan* fra andre bøger, som eleverne kendte, fx *Emil fra Lønneberg* samt billeder fra bøger, vi tidligere havde læst på klassen.

6. Find Ole-virkemidler i alle jeres egne Ole-tekster

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.

7. Øv et stykke fra bogen, som du vil læse ind på computeren. Sig først, hvad dit læsemål er.

(Du skal indlæse det torsdag)



Overvejelser

Inden vi gik i gang med arbejdet med Cooperative Learning, gik tankerne om arbejdsro selvfølgelig igennem hovedet på os. Hvordan ville det være, når børnene flere gange skulle flytte grupper og dermed siddeplads? For at dette kan lykkes, er det nødvendigt med en stram struktur.

For det første skal skemaet over grupperne være synligt, både for at børnene i starten kan huske, hvilke grupper de tilhører, men også som et hjælpemiddel til os selv, så vi kan yde hurtig hjælp til en elev, der måske ikke helt kan finde ud af det.

Desuden skal grupperne have faste siddepladser. De skal helt præcist vide, hvor de skal sidde, når de er i ekspertgruppen, og når de er i basisgruppen. Man kan evt. sætte tal og bogstaver på bordene som hjælp i starten.

Overvejelser og erfaringer

Som mange nok genkender fra klasseundervisningen, kan man let være udsat for, at der kun er få elever, som ved litteraturundervisning/-samtale siger noget, mens resten sidder og er meget passive. Vores erfaring er, at man kan komme uden om dette ved at bruge principperne inden for CL. Alle børn bliver nødt til at være med. Alle fik også lyst til at være med, da de jo var sat sammen i ekspertgrupper med nogle på samme niveau. De følte sig ikke tromlet. Desuden syntes alle, at det var dejligt at blive kaldt ekspert! Vi oplevede, at elever, som tidligere ikke havde udvist initiativ, pludselig gjorde det. Vi oplevede også, at eleverne følte sig klædt på til at kunne deltage på lige fod med de andre, når de efter arbejdet i ekspertgruppen skiftede til basisgruppen. Alle havde noget at bidrage med.

En stor fordel for os var, at vi havde planlagt os ud af ikke at have tid til samtalen med de mest usikre læsere. Det havde vi nu.

Forløbet og den gode undervisning

Forløbet lever på flere måder op til indledningens overvejelser om den gode undervisning.

Den ydre struktur var særdeles klar, da eleverne hele tiden vidste, hvem de skulle være sammen med, trods de skiftende grupper. Også den indre struktur var tydelig, idet eleverne havde overskuelige opgaver, der enten var tydeligt formuleret på tavlen eller på papir, som de havde med ud i grupperne. Endelig var den overordnede struktur tydelig, fordi eleverne kendte målene for hele forløbet og løbende var inddraget i at formulere delmål. Eksempelvis skulle de selv vælge deres læsemål ud af fire mulige. Senere var de med til at formulere det karakteristiske for Ole Lund Kirkegaards sproglige stil (mange lydord; varieret brug af verberne i anførende sætninger, fx råbe, sige, tænke, mumle; mange forfatterkommentarer og anvendelse af tegninger). Disse konkrete karakteristika blev tydelige mål for produktion af egen tekst.

Eleverne har altså hele tiden vidst, hvad de skulle gøre, hvordan de skulle gøre det, og hvad målet med arbejdet var. *Forløbet er præget af klar strukturering.*

Tilstedeværelsen af ekspertgrupper har gjort det muligt at tilpasse store dele af undervisningen til den enkelte elev. Alle har følt, at de bidrog til løsning af basisgruppens fælles opgave, fordi de enkelte ekspertgrupper arbejdede med forskellige dele af basisgruppens store opgave – dele, som alle var nødvendige for den samlede løsning af opgaven. Endelig har det, som tidligere nævnt, været muligt at bruge mere tid sammen med den mindst selvhjulpne gruppe; et problem, som mange lærere kan nikke genkendende til. *De individuelle hensyn og differentieringen er tilgodeset i forløbet.*

Meyer definerer meningsdannende kommunikation som den proces, hvor lærer og elever giver læreprocessen og dens resultater personlig betydning. Dette kan ifølge Meyer bidrage positivt til at sætte gang i elevens overvejelser om egen læring (de metakognitive processer), hvilket ifølge Dansk Clearinghouses review er en af de faktorer, der fører til øget elevlæring.

I dette forløb støtter indholdsvalget umiddelbart muligheden for at tillægge undervisningen personlig betydning, fordi eleverne genkender sig selv i Gummi-

Tarzan eller straks fatter sympati for ham. Men også undervisningens organisering med delopgaver og opsamling i basisgruppen og på klassen støtter denne proces. Eleverne kommer til at tale meget mere om deres iagttagelser end i traditionel klassesamtale, for det første fordi flere elever kan tale samtidig, for det andet fordi der er færre elever til at lytte, hvilket måske fører til større forpligtelse og ansvarlighed fra alle gruppedeltagere, og for det tredje fordi arbejdet med stoffet gentages op til tre gange: i ekspertgruppen, i basisgruppen og måske også i en klasseopsamling. Man lærer meget ved at skulle sætte ord på sin erkendelse, og det giver forløbet i høj grad mulighed for.

Forløbet må siges at have givet eleverne gunstige vilkår for læring, idet undervisningens organisering og differentiering bidrog til, at flere elever deltog i litteratursamtalen. Endvidere havde eleverne kendskab til målene for klassens undervisning samt mulighed for at opstille egne mål og evaluere eget udbytte. Forløbet indeholder altså flere af de faktorer, der indgår i den gode undervisning.

Kildeliste:

Kagan, Spencer og Stenlev, Jette (2006): Cooperative Learning. Forlag Malling Beck.

Kirkegaard, Ole Lund: Gummi-Tarzan. Gyldendal 1975.

Nordenbo, Sven Erik m.fl. (2008): Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.

Meyer, Hilbert (2005): Hvad er god undervisning? Gyldendals lærerbibliotek.

