

Kooperativ læring i folkeskolens hverdag

Anden rapport baseret på undersøgelser på Petersmindeskolen i Vejle, skoleåret 2011/2012



Af Frans Ørsted Andersen. Ekstern forsker i Universe Fonden og lektor, Center for Grundskoleforskning, DPU, Aarhus Universitet

Kooperativ læring i folkeskolens hverdag. Anden rapport baseret på undersøgelser på Petersmindeskolen i Vejle. Rapporten kan citeres med tydelig kildeangivelse.

Udarbejdet for Universe Research Lab/ Universe Fonden, november 2011.
© Universe Research Lab / Universe Fonden.

Universe Research Lab er realiseret med en femårig bevilling fra Nordea Fonden og Bitten og Mads Clausens Fond.

Universe Fonden

Alsion 2
6400 Sønderborg

www.universefonden.dk

Indhold

1	Resumé og læsevejledning.	3
2	Indledning og forskningsspørgsmål	5
	Opsummering af kapitel 2	6
3	Hvad er kooperativ læring/ cooperative learning? 7	
3.1	Review af det internationale KL-felt	7
3.2	Det teoretiske grundlag for KL	8
3.3	Spilprincipperne, teamdannelse og turtagning i KL	10
3.4	Konkrete eksempler på KL-undervisningsaktivitet	11
4	Resultater fra første rapport suppleret med input fra de seneste undersøgelser	12
4.1	Positive resultater ved brug af kooperativ læring i hverdagen på Petersmindeskolen i Vejle	12
4.2	Anbefalinger fra Petersmindeskolen	13
5	Datagrundlaget for første og anden KL rapport	15
6	Opmærksomhedspunkter, problemer og ulemper	18
7	Af- og bekræftelse af hypoteser	19
8	Effekt af brug af KL på elev- og lærerniveau	24
9	Et alternativt diskursivt perspektiv på KL	24
9.1	Diskurs, konstruktion og narrativitet	25
9.2	Fortællingen om den ufuldstændige lærer, der med KL opnår succes	26
10	Litteraturliste	28



Foto 2: KL i praksis på Petersmindeskolen.

1 Resumé og læsevejledning

Rapporten her er et supplement til og en uddybning af den første rapport om Petersmindeskolens arbejde med kooperativ læring/cooperative learning (KL) fra starten af 2011. Konklusioner og opmærksomhedspunkter fra den første rapport refereres, diskuteres og suppleres med input og resultater fra nye undersøgelser, ikke bare på Petersmindeskolen, men også fra tilsvarende undersøgelser på andre skoler samtidig med at forskellige teoretiske perspektiver og anden tilsvarende forskning inddrages.

Samlet set kan man sige, at rapporten her inddrager flere data, peger på nye perspektiver og muligheder, samtidig med at der rejses nye spørgsmål og formuleres ny konstruktiv kritik i forhold til anvendelsen af kooperativ læring i folkeskolen. De overordnede pointer omkring metodens grundlæggende positive effekt på en række områder er imidlertid fastholdt. Det samme er tilfældet med opmærksomhedspunkternes betoning af lærernes samarbejde som værende af afgørende betydning for metodens succes og levedygtighed.

Forskningsprojektet med fokus på brugen af kooperativ læring i skolen fortsætter imidlertid og "Anden rapport" må betragtes som et nyt midtvejsnedslag i et igangværende forskningsarbejde, og en tredje rapport kan forventes i efteråret af 2012.

Et par studerende fra Aarhus Universitet, Marieke Brinck og Birgitte Kjærsgaard, er knyttet til følgeforskningsprojektet omkring brug af kooperativ læring i folkeskolen – og deres bidrag vil i et vist omfang blive integreret både i denne og i den efterfølgende rapport. Det er deres medvirken der begrundet anvendelsen af "forfatter-vi" i rapporten.

Efter indledningen i næste kapitel (kap.2) gives en kort introduktion til selve metoden "kooperativ læring/ cooperative learning" samt et review af feltet (kap.3). Kapitel 4 opsummerer resultater og opmærksomhedspunkter fra den første rap-

port (fra starten af 2011). Her er der fokus på de positive effekter af KL. I kapitel 5 præsenteres rapportens datagrundlag, og det efterfølges i kapitel 6 af en oversigt over ulemper, problemer og opmærksomhedspunkter i forhold til brug af KL i skolen. Kapitel 7 handler om af- eller bekræftelse af de hypoteser, der er opstillet i projektet, og i kapitel 8 ser vi på effekten af brug af KL på henholdsvis lærer- og elevniveau. I kapitel 9 afslutter vi med at anlægge vi et alternativt og diskursivt perspektiv på kooperativ læring.

Indledning og forskningsspørgsmål

I 2008 startede Vejle Kommune et omfattende skoleudviklingsprojekt under navnet "Mange måder at lære på" (MMALP)¹. Der var tale om et projekt med fleksible rammer, hvor det overordnede formål var at bidrage med mere trivsel og faglighed for kommunens lærere, elever og skoleledere. MMALP rummede både en række fælles store statistiske undersøgelser, som alle lærere, elever og skoleledere deltog i, samt en lang række lokale delprojekter, defineret af de enkelte institutioner i samarbejde med konsulenter fra Vejle Kommune og Center for Undervisningsmidler (CFU) i Vejle².

Hertil kom en forskningsoverbygning, hvor Universe Research Lab / Universe Fonden blev involveret i aktions- og følgeforskning i forhold til både den overordnede ramme og til de enkelte skolebaserede delprojekter.

Inden for denne ramme har det været forskernes rolle at undersøge, dokumentere og diskutere ramme- og delprojekter og dermed forsøge at besvare spørgsmål om, "hvad der virker", "hvordan det virker" og "hvorfor det virker" samtidig med, at vi indgår i sparring omkring det pædagogiske udviklingsarbejde med både skolekonsulenter og skolernes personale og elever.

I starten af 2011 forelå som tidligere nævnt første rapport i forhold til forsøgene med brug af kooperativ læring / cooperative learning på Petersmindeskolen i Vejle. Den var afsluttende i forhold til MMALP-rammen.

Det viste sig, at der var stor interesse for denne rapport og for emnet kooperativ læring / cooperative learning, og det blev derfor besluttet at forlænge følgeforskningen inden for dette emne ind i skoleåret 2011-2012.

Det overordnede spørgsmål har i anden runde (skoleåret 2011-2012) fortsat været:

I hvilket omfang (om overhovedet) kan undervisning med brug af kooperativ læring medvirke til at fremme elevers læring og trivsel?

Hvilke muligheder og begrænsninger indebærer brug af kooperativ læring?

Også supplerende spørgsmål fra første runde har været yderligere undersøgt – og vil fortsat blive det:

1. I hvilket omfang (om overhovedet) kan kooperativ læring øge folkeskolens inklusion (således at fx færre elever ekskluderes til specialpædagogiske tiltag)?
2. I hvilket omfang (om overhovedet) kan kooperativ læring medvirke til at øge lærernes arbejdsglæde og trivsel (således at de fx har færre sygedage)?

¹ Se evt. hjemmesiden: www.mmalp.dk

² CFU-Vejle er en del af Professionshøjskolen Lillebælt, www.uKL.dk

Svarene på ovennævnte spørgsmål kan findes i både kapitel 4,6,7 og 8.

I anden runde, dvs. i denne rapport, arbejder vi med opfølgende interview og observationer på skolen, samtidig med at vi inddrager tilsvarende undersøgelser på andre skoler i andre kommuner, suppleret med udenlandske forskningsresultater og erfaringer med brug af KL. Desuden forsøger vi at supplere lærernes og elevernes synsvinkel med skoleledernes, men de endelige resultater af undersøgelserne af lederperspektivet vil først foreligge i tredje rapport, der udkommer i efteråret 2012.

Her i indeværende, anden rapport, vil der desuden være fokus på at diskutere kooperativ læring ud fra andre teoretiske perspektiver med den hensigt at kunne udvide forståelsen af metodens muligheder og begrænsninger. Endelig giver anden rapport konkrete eksempler på hvorledes KL kan anvendes helt konkret.

1.1 Opsummering af kapitel 2

Indeværende rapport ("den anden") skal ses som et indblik i de igangværende undersøgelser af brugen af kooperativ læring i folkeskolen i skoleåret 2011-2012. Vi har i forlængelse af første rapport (fra foråret 2011) fortsat dataindsamlingen på Petersmindeskolen og har udvidet analysen ved at inddrage, dels undersøgelser fra andre skoler, dels international KL-forskning. Endelig præsenterer vi nogle alternative, "diskursive" perspektiver på KL her i anden rapport. Arbejdet i skoleåret 2011-2012 vil desuden resultere i en tredje rapport i efteråret 2012. Her vil fokus bl.a. være på skoleledelsens perspektiv. Første rapport (forår 2011) var en afsluttende rapport inden for rammerne af Vejle kommunes "Mange måder at lære på" (MMALP) – et projekt, der nu er afsluttet.



Her introduceres Kooperativ Læring for en gruppe forældre i Vejle kommune.

2 Hvad er kooperativ læring/Cooperative Learning?

Dette kapitel er delt i 3.1 "review af feltet" og 3.2 "det teoretiske grundlag for KL", hvoraf det første er nyt i forhold til første rapport, mens det andet delkapitel, 3.2., er en stærkt forkortet version af et tilsvarende afsnit i rapporten fra foråret 2011. Ønsker man en mere omfattende indføring i emnet kan vi henvise til værkerne om kooperativ læring i litteraturlisten. I resten af rapporten vil vi ofte bruge forkortelsen KL.

Efter 3.2 kommer afsnit 3.3. og 3.4 med overskrifter, der dels handler om KL's spilprincipper og teamdannelse (3.3) og dels i 3.4 "konkrete eksempler på KL undervisningsaktiviteter".

2.1 Review af det internationale KL-felt

Kooperativ læring er et forholdsvis nyt fænomen i Danmark. Ude i den store verden har KL dog været anvendt i flere årtier, hvor der også har været forsket i effekten af brugen af metoden i forhold til elevernes læring og trivsel.

Nogle af KL-pionererne er israelere, bl.a. Shlomo Sharan og Yael Sharan, der får nogle årtier siden blev ansat på Tel-Avivs Universitet. KL blev hurtigt en genstandsfelt for dem, idet metoden var velkendt i landet og bl.a. havde været anvendt længe i israelske kibbutzskoler. Et særligt fokusområde for KL havde hele tiden været udviklingen af fællesskabet – og inklusionen. Israel er, på trods af den jødiske religions dominans, præget af en enorm sproglig, social og national mangfoldighed (mennesker fra hele verden tilhørende forskellige grupperinger inden for den jødiske tro, har i det meste af det 20. århundrede slået sig ned i Israel, fx har man siden 1948 modtaget meget store grupper af indvandrere fra Østeuropa, Rusland, Mellemøsten, Nordafrika og Etiopien). Målet med KL var bl.a. at kunne rumme og inkludere denne diversitet i skolen.

Yael Sharan er fortsat her i 2011 aktiv på feltet, og hun har bl.a. i de seneste år holdt oplæg og kurser om KL i Danmark. I 1979 stiftede Shlomo og Yael Sharan, sammen med en række andre undervisere og forskere, organisationen "The International Association for the Study of Cooperation in Education"³. Grundlaget for organisationen er især erfaringsudveksling, idet stifterne er enige om, at der er så mange positive erfaringer, pointer, metoder og strategier fra arbejdet med KL i interkulturelle undervisningssammenhænge, som burde deles med hele verden, især med professionelle, der beskæftiger sig med undervisning i multikulturelle sammenhænge og med "inklusion".

Andre forskere og undervisere med rod i IASCE, er blandt andet David Johnson, Roger Johnson, Spencer Kagan og Robert Slavin, som alle har skabt egne virksomheder omkring KL – virksomheder som også har deres forgreninger i Danmark. Men også andre forskere som Pasi Sahlberg fra University of Helsinki i Fin-

³ Se evt. www.iasce.net

land og Robyn Gilles fra University of Queensland i Australien er knyttet til IASCE, der nu må betragtes som en helt igennem international forening.

Meget af den eksisterende forskning omkring KL beskæftiger sig fortsat med læring i interkulturelle / multikulturelle / tosprogede sammenhænge i grundskolen, selv om KL nu anvendes overalt i den pædagogiske verden, fx også i voksenundervisning og arbejdspladslæring.

En del KL-forskning har fokuseret på hvorledes KL fungerer inden for undervisningen af børn med særlige behov og handicappede børn, dvs. inden for specialpædagogikken. Blandt andet har forskeren Karen M. Tateyama-Sniezek i 1990 gennemført et metastudie vedrørende den forskning, der findes på området "læringsudbyttet ved brug af KL i specialundervisning". Tateyama fandt, at forskningen var for spinkel til generelt at kunne konkludere noget positivt eller negativt omkring brug af KL som metode i specialundervisningen, idet hun sagde:

"Before teachers are encouraged to use Cooperative Learning as a strategy to promote the academic achievement of students with handicaps, further evaluation is required" (Tateyama-Sniezek 1990: 436).

Det var i 1990 og hendes opfordring er blevet fulgt: En del nyere forskning har sat fokus på KL i specialpædagogiske sammenhænge. Det drejer sig bl.a. om undersøgelser foretaget af Joseph R. Jenkins. Han konkluderer fx, at lærere generelt er positive i forhold til KL's effekt over for elever med særlige behov. Han har dog den tilføjelse, at det virker bedre på nogle elever end andre (Jenkins, 2003).

Gilles og Ashman er endnu mere tydelige i deres positive vurdering af KL og anerkender særligt den gode effekt af kooperativ læring i specialpædagogikken og siger fx:

"Children with learning difficulties benefit from working in small, structured cooperative groups in their classrooms." (Gilles & Ashman 2000)

International forskning peger således på, at børn med særlige behov, herunder handicappede børn, i høj grad kan profitere af KL. Undersøgelserne sigter bredt, idet elever fra både den vidtgående og normale specialundervisning medtages, men de positive effekter af brugen af KL er ikke til at tage fejl af.

Men hvad er egentlig det teoretiske grundlag for KL? Det spørgsmål vil vi besvare i næste afsnit.

2.2 Det teoretiske grundlag for KL

Kooperativ læring (KL) er grundlæggende en betegnelse for aktiviteter, hvor elever samarbejder efter bestemte principper, samarbejds mønstre og strukturer, med henblik på at øge læring og trivsel i klassen (Kagan & Stenlev, 2006:11). Man kunne også kalde KL for "struktureret gruppearbejde". Selv om man i Danmark ofte refererer til Kagan & Stenlev (2006), når det handler om KL, holder man sig hverken i praksis eller i rapporten her alene til deres forståelse. Også fx israelske og tyske udgaver af KL er på spil i Danmark. Derfor også forvirringen

omkring betegnelsen, hvor man i flæng anvender både den engelsksprogede og den danske betegnelse.

I vores rapporter vedrørende brugen af kooperativ læring vil vi som nævnt ofte blot anvende forkortelsen KL, men vil understrege, at vi har en bred forståelse af KL og især tager udgangspunkt i de konkrete brugeres egne opfattelser og praksisser.

I KL er det generelt antagelsen, at det er deltagernes eget aktive samarbejde, der er kernen i læringen. Helt basalt er også kravet om, at dette læringsarbejde skal foregå meget systematisk (Ibid:12). I KL henvises ofte til teams på fire personer, men systemet kan også anvendes i pararbejde og ved individuelt arbejde – eller i endnu større grupper.

Man kan sige om de forskellige opfattelser af KL, at der er tale om en grundlæggende systemisk tilgang koblet med en række andre teoretiske forståelser. Grundtanken i systemteori er generelt, at alting hænger sammen, og at man, når man undersøger bestemte fænomener, [her altså gruppearbejde i folkeskolen] bør betragte dem som dele af en større helhed. Delenes relationer til hinanden er af stor og ofte afgørende betydning for både helhedens og delementernes natur og funktion. Endvidere handler det om, at man ikke kan forstå ét element (fx elev) eller ét fænomen (fx uro i klassen) uden at man forstår de systemer, som elementet indgår i og de relationer, elementet har til de andre delementer og til helheden.

På linje med den overordnede systemiske forståelse trækker KL også på socialkonstruktivistiske tilgange, fx på Vygotskys idéer om, at læring er en social proces, der finder sted i interaktion med andre. I den forbindelse inddrager man Vygotskys ZNU-begreb. ZNU betyder "Zonen for nærmeste udvikling", og det er en optimal, relationel zone, latent placeret foran os livet igennem. At den er relationel betyder netop, at den ikke er individuel. Det er en zone, vi kan bevæge os ind i, i samarbejde med andre. Iflg. KL kan ZNU nås ved dialog med en partner, der kan udfordre ens nuværende viden (Ibid.: 13).

Deltagerne i KL hjælper således hinanden videre, og skal ikke vente på at en udefrakommende, fx læreren eller en leder, hjælper hver enkelt. Alle deltagerne i teamet er engagerede samtidig, er i dialog og modtager sparring og feedback (Ibid.:13).

Men KL inddrager også motivations- og behovsteori fra den såkaldte *humanistiske psykologi*. KL's fokus på samarbejde og kommunikation som afgørende forudsætninger for læring begrundes således ikke alene i systemisk og socialkonstruktivistisk teori, men også i Maslows personlighedsteori, i daglig tale omtalt som *behovspyramiden* (Maslow, 1968). Maslow var en af stifterne af den humanistiske psykologi. Dermed minder KL om LP-modellen, der også har en integrativ, multi-teoretisk tilgang, selvom den overordnede forståelse er af systemisk art.

Iflg. Maslow er *menneskelig, social kontakt og anerkendelse* basale behov (Kagan & Stenlev, 2006:14). KL er således med til at dække en persons basale sociale behov – og kan give rum for det læringsmæssige uden konfliktfyldte situationer.

Fx nævnes det at elevernes behov for at snakke, få feedback, spejling og bekræftelse ikke kommer i konflikt med lærerens klasseundervisning, når KL "kører" (Ibid.:14). Således hævdes det, at KL i sig selv er motiverende: følelsesmæssigt er det motiverende for deltagerne i KL at "være på", få modspil og anerkendelse (Ibid.). Anden forskning viser, at KL medvirker til at alle elever – fra de svageste til de dygtigste – opnår bedre faglige resultater (Ibid.:15).

Derudover er det KL-systemets ambition at:

"Kvalificere eleverne til at virke i et komplekst, globaliseret videnssamfund. I et sådant samfund har man brug for både faglige og sociale kompetencer, herunder ikke mindst evnen til at navigere i et bombardement af informationer og valg, at reflektere over egen udvikling og egne muligheder, og at arbejde sammen med andre i kreative projektorienterede arbejdsprocesser" (Ibid.:15).

2.3 Spilprincipperne, teamdannelse og turtagning i KL

Her skal blot i stikordsform skitseres nogle grundlæggende principper og strukturer i KL:

1. SPIL-principperne. Disse principper forener kravene om fagligt fokus med deltagerens behov for bl.a. kontakt og selvrealisering:

- **Samtidig interaktion** – at flest mulige er aktive samtidig
- **Positiv indbyrdes afhængighed** – at deltagerne samarbejder
- **Individuel ansvarlighed** – at de hver især tager ansvar på sig
- **Lige deltagelse** – at de bidrager lige meget til arbejdet.

(Ibid.:20-22)

2. Teams og teamdannelse. Strukturerne er grundlæggende baseret på 4-personers team, idet det dog også er muligt at anvende pararbejde (og i virkeligheden også individuelt arbejde og arbejde i større grupper). Det er KL's erklærede hensigt at principperne for teamsammensætning skal fremme deltagerens tolerance, samarbejdsfærdigheder, demokratiske forhold og konstruktive dialog. Der arbejdes med heterogene teams bestående af 1 stærk, 1 svag og 2 middel. Disse 4 placeres på en fast og struktureret måde ved 4-mandsborde: Svag og stærk skråt overfor hinanden. Inddelingen af elever sker hele tiden efter friske vurderinger af den enkelte elevs niveau – og ikke gro fast i et niveau. Læreren følger den enkelte elevs udvikling nøje. Hvert fag har sine teams. Helst 2 drenge og 2 piger. Arbejdet i disse faste teams foregår over 4 – 6 uger.

3. Turtagning. Turtagning involverer både sproglige og ikke-sproglige midler, der anvendes for at tage ordet i en samtale eller give ordet til andre. En af KL-strukturernes opgaver er netop at regulere turtagningen, så alle får sagt noget. Det er vigtigt at eleverne lærer både selv at få plads og give andre plads. Dette er med til at udvikle og fastholde en harmonisk og demokratisk samtalekultur. (Ibid.:67).

2.4 Konkrete eksempler på KL-undervisningsaktivitet

Den kooperative læreproces vil typisk helt konkret tage afsæt i at læreren organiserer eleverne i grupper af 4-5 elever, der som udgangspunkt skal samarbejde om alle læringsaktiviteter i en bestemt periode. I løsningen af de forskellige opgaver, eleverne stilles eller de selv formulerer, indgår indbyrdes samtale omkring de faglige elementer samt diverse fysiske aktiviteter som fundamentale elementer. Sammensætningen af elevparrene og elevgrupperne, bør ske i nøje overensstemmelse med hele klassens profil og årsplan, og bør tage højde for lærerens vurdering af elevernes faglige og sociale kompetencer. Idet den enkelte gruppedannelse helst skal afspejle klassens diversitet. Gruppensammensætningen brydes typisk op efter en måneds tid. Efter nydannelsen, arbejder man altid kortvarigt med gruppemedlemmernes indbyrdes relationer og omsorg for hinanden.

Et eksempel på en sådan omsorgsstyrkende aktivitet kan være, at eleverne skal lave en slags ordstafet, hvor hver gruppe skal skrive så mange navneord på gruppens flipover som det er muligt inden for et kort tidsinterval. Eleverne løber på skift hen for at skrive ord på flipoveren. Mens én løber, er det de tre der venter, som hele tiden finder på nye ord, således at den, der skal skrive, aldrig i tvivl om, hvilket ord han/hun skal løbe hen og skrive.

En KL-gruppe består som regel af en fagligt dygtig, to mindre dygtige og én der på det givne område er svagest af de fire. Det er en vigtig pointe, at denne vurdering af eleverne ikke anses for statisk eller gennemgribende. Det vil sige opdelingen i "dygtig", "mindre dygtig" osv. anses for at være foranderlig og kontekstuel. Når en KL-gruppe arbejder, sker det med nøje fastlagte opgaver for hver af gruppens fire medlemmer, men arbejdsopgaverne roterer, således at alle på skift i eksempelvis "rollelæsning" (Kagan & Stenlev 2009:142) bliver hhv. "oplæser", "referent", "overskriftsmester" og "sammenhængsmester".

En anden arbejdsstruktur kan være, at alle elever, der sidder mod venstre i klassen (i forhold til de borde, de sidder ved) fortæller sidemakkeren om ét emne (inden for en fælles overskrift), hvorefter eleverne til højre fortæller "tilbage" om et andet emne (stadig inden for samme fælles overskrift). Når øvelsen er færdig skal man arbejde med en syntese af de to emner med makkeren på tværs overfor. Her kan øvelsen fx være, at man på skift diskuterer det emne, man dels selv lige har fortalt sidemakkeren om, dels det emne, man lyttede til. På den måde kommer alle elever til både at fortælle om og høre en andens udlægning af to emner – samt efterfølgende danne synteser af det hele.

Hvis elevgruppens antal ikke er deleligt med fire, kan der laves grupper med tre eller fem elever. Hvis der er elever, som af forskellige grunde ikke magter at udfylde en rolle i gruppen, kan disse elever kobles på et andet gruppemedlem som dennes *tvilling*. Det betyder, at gruppens samlede resultat ikke afhænger af elever, som ikke kan have fokus på opgaven på lige fod med kammeraterne. Og elever, der ikke magter arbejdet kan gå fra. KL fremstår dermed dels som et koncept, som anviser en måde at strukturere undervisningen (bestemt type gruppedannelse) på, dels som en metode, der tilbyder konkrete eksempler på, hvordan

disse strukturer kan udnyttes optimalt med henblik på at fremme sociale relationer og læring (bestemte aktivitetstyper i grupperne).

At arbejde inden for det kooperative felt betyder dog ikke, som tidligere nævnt, at eleverne ikke kan arbejde individuelt. Individuelle læringsmåder anses i KL som passende og acceptable, hvis eleverne forstår et læringsområde godt, og er i stand til selvstændigt at anvende strategier til at løse nye opgaver. Individuelt arbejde kan også gå an, hvis eleverne har særlige og specielle interessefelter, som det er relevant at de fordyber sig i, eller hvis eleverne har brug for fred og ro til at forstå eller automatisere et stofområde (Weidner, 2010).

4. Resultater fra første rapport suppleret med input fra de seneste undersøgelser

På Petersmindeskolen i Vejle har en stor gruppe lærere i nogle år arbejdet intenst med kooperativ læring. Der er store klasser med mange elever og en stor faglig og social spredning på skolen. Generelt synes det at have været forholdsvis ligetil at gøre brug af kooperativ læring i lærernes didaktiske hverdagspraksis, både på de yngre og ældre klassetrin. KL har været i spil som et redskab anvendt supplerende – ikke som en ny pædagogik eller et "gennemgribende" princip, der har erstattet andre undervisningsformer. Vidensdeling og netværksdannelse blandt lærere har blandt andet været med til at få flere i gang med kooperativ læring, og principperne har også været bragt i spil, som en metode i lærernes eget samarbejde – fx som en måde at holde lærermøder og forældremøder på.

a. Positive resultater ved brug af kooperativ læring i hverdagen på Petersmindeskolen i Vejle

Kooperativ læring synes generelt at have haft en overordnet positiv effekt på både læring og trivsel blandt eleverne. Den didaktiske praksis med struktureret gruppearbejde har fået eleverne til at kende hinanden på en ny måde og på tværs i den enkelte klasse. Det har syntes at skabe et bedre kammeratskab i klassen som helhed, og har været med til at opløse visse klikedannelser. Disse tiltag har også haft den effekt, at det er blevet lettere og hurtigere for lærerne, at konstatere, på hvilke områder, de enkelte elever har mest brug for støtte, både fagligt og socialt.

Samtidig er der sket en øgning i elevernes bevidsthed om egen læring. De strukturerede øvelser i KL sætter nemlig læringen ind i en kontekst, som gør det lettere for eleverne at erkende, hvad, hvorfor og hvornår, de egentlig lærer noget. De mange varierede øvelsesformer er med til at bevidstgøre eleverne både om læringens metode og læringens indhold.

Med KL bliver eleverne altså bedre i stand til at reflektere over egen læring: Hvorfor arbejder vi med det her emne? Hvad er det jeg skal lære i forløbet? Hvordan lærer jeg det? Lærer jeg mest på den ene eller anden måde? Og hvordan kan jeg vide, at jeg har lært noget? Langt færre elever står således af i kedsomhed, smalltalk eller ballade. Erfaringen er at eleverne generelt synes vældig godt om det

strukturerede og afvekslende ved metoderne i kooperativ læring. I det hele taget vil eleverne gerne have mere af det i hverdagen som det blandt andet fremgår af de interviews, der er gennemført med eleverne.

Samlet set kan de positive resultater af den didaktiske praksis med KL opstilles i følgende 15 punkter omkring undervisning, læring og trivsel:

1. KL gør det lettere for læreren at sætte sig igennem og skabe positiv rammesætning
2. Med KL bliver det tydeligere at se elevernes sociale og faglige styrker og svagheder
3. KL gør det lettere både at variere og strukturere undervisningen
4. KL medvirker til, at der er mindre spildtid og at man hurtigere kommer i gang med undervisningen
5. KL gør det muligt at anvende en afdæmpet og motiverende brug af konkurrence
6. KL kan anvendes på alle klassetrin (1.-10. klasse) og i alle fag
7. KL kræver ikke særlige materialer og er derfor let at implementere i undervisningen
8. KL kan også med fordel anvendes, når lærerne selv holder møder og i forældresamarbejde
9. KL medvirker til, at der bliver færre konflikter i klassen
10. KL medvirker til, at det bliver lettere at få styr på urolige elementer i klassen
11. KL bevirker, at eleverne føler sig mere friske og får mere energi i timerne
12. KL medvirker til, at eleverne er mere konstruktivt aktive i timerne; de følger mere med i undervisningen, deltager mere aktivt og er mere opmærksomme på det faglige indhold
13. KL kan bevirke, at eleverne husker undervisningens indhold bedre, fordi læringens indhold er sat ind i en meningsfuld kontekst
14. KL kan bryde fastlåste elevroller og medvirke til, at alle i klassen kender hinanden bedre og lettere bliver venner
15. KL medvirker til, at der er mindre mobning og eksklusion af elever

b. Anbefalinger fra Petersmindeskolen

En konkret begrænsning i brugen af KL har på Petersmindeskolen været at klasselokalerne er små, i forhold til antallet af elever. Og implementeringen af gruppearbejde har af den grund af og til været vanskelig. KL kræver i praksis god plads i klasserummet, selv om det i princippet kan anvendes når som helst, hvor som helst. Det kan derfor anbefales, at man sørger for at have god plads til de mange forskellige gruppesammensætninger og øvelsestyper, som KL lægger op til.

Både elever og lærere på Petersmindeskolen anbefaler, at man planlægger arbejdet med KL godt. Det kan være en fordel at introducere KL i små bidder; i starten med nogle enkle øvelser, der gennemføres konsekvent og gentages, så alle kan forstå dem og afvikle dem i god orden. Det synes centralt, at man får nogle gode oplevelser med KL, før man for alvor indfører dem som en del af hverdagens undervisning.

Erfaringerne på Petersmindeskolen peger på, at det ikke er alle lærere, der har lige meget glæde af at bruge KL i deres undervisningspraksis. Man skal være indstillet på en høj grad af styring og gennemslagskraft i klasserummet, for at kunne arbejde med denne meget strukturerede arbejdsform. Der findes lærere, der ikke trives med en undervisningspraksis under de meget faste KL-strukturer, og hvor undervisningen fungerer bedre for dem på andre måder. Derfor kan det anbefales at man i høj grad lader det være op til lærerne selv at vurdere, om de vil bruge KL.

Elevinterviewene peger også på, at man ikke kan bruge KL halvt. Når man anvender det, skal det være konsekvent og gennemført, og man skal sørge for, at alle eleverne i klassen er med. Det betyder ikke, at man skal bruge det hele tiden, langt fra, men når man bruger KL, skal det være konsekvent.

Ligesom der er lærere, der ikke passer til metoderne i KL, findes der på tilsvarende vis elever, der læringsmæssigt ikke fungerer ret godt i det strukturerede gruppearbejde. Det kan derfor anbefales, at man holder godt øje med de elever, der midt i gruppeaktiviteterne prøver at snyde sig udenom – og med de elever, der måske ikke fungerer så godt med denne arbejdsform, fx fordi de ikke er så gode til mundtlig kommunikation eller føler sig utrygge ved hele tiden at skulle skifte position, rolle og gruppe. I KL synliggøres de enkelte elevers forskellige sociale og faglige styrker og svagheder på godt og ondt. De strukturerede øvelser betyder imidlertid, at eleverne bliver afhængige af hinandens svar. Er man en usikker elev, der i begyndelsen ikke bryder sig om at byde ind i dialogen, så sikrer strukturen, at eleven hurtigt får hjælp fra de andre i gruppen – og har derved muligheden for i et videre forløb at bruge sine klassekammerater til faglig sparring.

I et interview peger en af lærerne på Petersmindeskolen på, at der kan synes at mangle et vigtigt element af selvstændighed i KL. Metoderne lægger ikke i samme grad som traditionelt gruppearbejde eller projektorienteret arbejde op til mere frie diskussioner eleverne imellem, hvor eleverne kan lære at bryde ind med fx modargumenter på en god og hensynsfuld måde.

Anbefalingen fra Petersmindeskolen lyder således, at man også bør huske at give plads til helt almindelig, "gammeldags", ustruktureret gruppearbejde, hvor der er en større grad af gruppeselvstændighed og gruppeselvorganisering, end arbejdsformen i KL tillader.

Et videre opmærksomhedspunkt i forbindelse med brugen af KL i undervisningen er, at måden at arbejde på, er så regelbundet og speciel, at vikarer som regel ikke nødvendigvis kan magte det. Heller ikke i situationer, hvor de måske nok kender lidt til det. Hver enkelt lærer og klasse udvikler sin egen lidt unikke udgave af KL, og med mindre man er et team af lærere, der samarbejder tæt om det, kan andre ikke komme ind udefra og overtage uden videre. En lærer på Petersmindeskolen anbefaler i tråd hermed, at lærerne laver samarbejdende teams omkring KL, og her løbende udvikler metoden sammen, inspirerer hinanden og bruger den i mange sammenhænge, herunder i lærerens egen mødevirksomhed og i forældresamarbejdet.



Brug af KL på et forældremøde.

5. Datagrundlaget for første og anden KL rapport

I forbindelse med følgeforskningen i forhold til anvendelse af KL på Petersmindeskolen er der udført casestudier koncentreret om tre klasser og deres klasselærere. Disse er suppleret med undersøgelser på andre skoler i Danmark.

Casestudierne er foreløbig gennemført i skoleårene 2010-2011 og igen i 2011-2012. Nedenstående tabel giver et overblik over de aktiviteter, der hidtil er gennemført.

Kategori	Forskningsmetode
Skoleledelsen	Korte samtaler med skolelederen på Petersmindeskolen i skoleåret 2010-2011. Vil blive suppleret med forskningsinterview i vinteren 2011-2012.
Lærere	Interview med tre klasselærere på Petersmindeskolen i løbet af 2010-2011. Interview med lærere på andre "KL-skoler" er i gang (skoleåret 2011-2012) og to sådanne interview er inddraget i denne rapport.
Elever	Fokusgruppeinterview med elevgrupper fra tre forskellige klasser på Petersmindeskolen i løbet af skoleårene 2010-2011 og 2011-2012
Undervisningspraksis i klassen	Observation af undervisning med brug af KL i tre moduler (a/90 minutter) i tre klasser på Petersmindeskolen i løbet af 2010-2011 samt tre klasserumsobserva-

Kategori	Forskningsmetode
	tioner (a/90 minutter) på andre danske skoler, der anvender KL.

Til personinterviewene og fokusgruppeinterviewene er anvendt semistrukturerede interviewguides, mens der er anvendt et observationsark til klasserumsobservationerne. Observationsarket følger på næste side.

I forbindelse med klasserumsobservationerne er der endvidere udarbejdet dagbogsnotater.

Interviewene er optaget som digitale lydfiler, og efter hvert endt interview og klasserumsobservation er foretaget en såkaldt coversheet analyse, der betyder at forskerne straks efter dataindsamlingen i fællesskab fastslår den indhentede empiris forløb, centrale pointer og resultater.

Skema vedr. struktureret observation af KL i klasserum:

Struktureret observation af Cooperative Learning i klasserummet

Dato _____ Lektion/tidsrum _____ Fag _____

Skole _____ By _____

Lærer _____

Handlinger i klasserummet, som iværksættes af / er et resultat af KL-indslag	Registrering: x betyder, at handlingen forekommer	Vurdering: 1 = nogenlunde 2 = godt 3 = optimalt	Kommentarer
Klasserumsledelse			
1. Eleverne kommer hurtigt på plads			
2. Eleverne er opmærksomme på uv			
3. Eleverne følger regler og struktur			
4. Læreren har let ved at sætte sig igennem overfor hele klassen			
Fagligt			
5. KL skaber koncentration om undervisningens indhold			
6. KL gør det let for eleverne at personliggøre den faglige viden			
7. KL kan omfatte faglige tilbagemeldinger og evaluering			
8. KL gør det muligt at tage hensyn til elever, der har særlige behov			
Socialt			
9. KL giver godt samarbejde			
10. KL betyder at mange elever får ros og anerkendelse			
11. KL medvirker til at lave positive grænsesætninger			
12. KL formindsker konflikterne			

6. Opmærksomhedspunkter, problemer og ulemper

Overordnet set beretter eleverne på Petersmindeskolen om at undervisning, hvor KL inddrages, fungerer godt. Først og fremmest oplever eleverne, at de gennem denne undervisningsform bliver mere friske og får mere energi, og i det hele taget oplever de, at de er mere med i undervisningen, når KL inddrages.

De fortæller, at undervisning med KL medfører en udbredt afhængighed af hinanden i de forskellige grupper, hvilket de oplever som en stor motivation til at deltage i undervisningen og gruppearbejdet. Samtidig fortæller eleverne, at KL betyder at de kommer hurtigere i gang med arbejdet end i almindeligt gruppearbejde, fordi man ødelægger det for resten af gruppen, hvis man ikke kommer i gang. Derudover peger elever på, at de lærer mere i undervisning med KL, fordi undervisningen bedre sætter sig fast, når han har noget sjovt at forbinde det til.

Samtidig erfarer eleverne, at KL skaber bedre forudsætninger for sociale relationer klassekammeraterne imellem, samt nogle gode sociale rammer fordi eleverne gennem KL arbejder i forskellige faste grupper, hvor de arbejder tæt sammen med hinanden. Eleverne fortæller, at de på den måde oplever, at de snakker med flere forskellige klassekammerater, lærer flere af klassekammeraterne at kende, samt at de i større udstrækning er sammen med klassekammerater, de ellers ikke ville have været sammen med. Samlet set peger eleverne således på, at KL skaber bedre rammer for venskaber og kan modvirke at nogen bliver holdt udenfor.

Gennemgående i interviewene er eleverne enige om, at det meste undervisning bliver bedre med KL, både fordi de oplever at de bliver friskere, at det er sjovere og fordi de ikke er overladt til sig selv, som man kan være det i almindelig undervisning.

Samtidig er eleverne generelt enige om, at den større afhængighed af klassekammeraterne i KL betyder en større deltagelse. Enkelte af de interviewede elever peger dog på, at det også kan være dejligt med undervisning, der ikke involverer KL, og at det er en fordel at veksle mellem forskellige typer af undervisning. Disse elever peger ligeledes på, at KL ikke tillader, at den enkelte elev "kobler af" ved at sidde i sin egen verden, hvilket nogle elever mener, at de af og til har brug for.

De mere kritiske elever peger ligeledes på, at den udbredte afhængighed klassekammeraterne imellem kan være irriterende. På baggrund af undersøgelserne på Petersmindeskolen kan vi opstille følgende liste over ulemper og anbefalinger i forhold til brug af KL i undervisningen:

1. Vigtigt opmærksomhedspunkt: Læringseffekten af KL? Meget tyder på at den er positiv (se listen over fordele) men hvordan dokumentere det? Vigtigt at kunne vise en gavnlig faglig effekt af KL. Lærerens løbende mundtlige evaluering og opsamling i den almindelige undervisning er ikke nok. Skriftlig faglig testning er nødvendig som et supplement.

2. Der er lærere, der kun sjældent, og kun under særlige omstændigheder, bør anvende KL, fordi deres undervisningsstil og/eller personlighed ikke passer med KL-metoden.
3. Når man bruger KL, skal det være konsekvent og gennemført – ellers duer det ikke. Fx oplever eleverne det som helt kikset, hvis fx kun halvdelen af klassen er med, mens resten "står af" og ikke reelt er med. Det kan bedre gå ved almindelig klasseundervisning, hvor "mentalt fravær" hos en gruppe elever ikke på samme måde ødelægger det hele for de andre.
4. En ulempe er at KL i praksis kræver god plads i klasserummet – og fx også kræver stole, der let kan drejes/vendes.
5. Der er visse elever, fx meget "nørdede" og/eller "generte" typer, der ikke fungerer så godt med KL.
6. Der mangler et selvstændighedselement i KL, som fx er langt mere til stede i projektarbejde og værkstedsundervisning. I det hele taget er det vigtigt, at man kun betragter KL som et redskab, der kan anvendes en gang imellem. KL må og skal ikke være en hel "pædagogik" eller "en ideologi".
7. KL er så regelbundet og specielt, at vikarer ofte ikke kan magte det.
8. Man bør se bort fra princippet om at KL altid skal foregå i klasserummet. Det giver en række nye muligheder også at anvende fx gangarealer og grupperum.
9. Der findes elever med specielle behov (elever med forskellige støttekrævende problemer), der ikke kan finde ud af KL.
10. Udover 'idræt' peger flere lærere på skolen også på, at 'musik' og 'hjemkundskab' er fag, som ikke er særligt velegnede for brug af KL.
11. De faste principper for gruppedannelse kan virke meget begrænsende. Lærere på Petersmindeskolen anbefaler at man ser bort fra dem ind imellem.

7. Af- og bekræftelse af hypoteser

I det følgende præsenteres en oversigt over de i forskningsprojektet anvendte hypoteser – og over hvad empirien (interview med lærere, skoleelever og klasserumsobservationer) peger på i forhold til be- eller afkræftelse af disse. Kapitlet her er en forkortet udgave af tilsvarende kapitel i første rapport fra.

Hypotese 1. Implementering af KL-forsøg kan bidrage til at eleverne bedre kan koncentrere sig om det faglige og læringen.

I høj grad bekræftet af empirien.

Først og fremmest forklarer eleverne gennemgående i interviewene, at KL betyder, at de generelt er meget mere med i undervisningen, da de føler sig mere forpligtet i forhold til deres grupper. En elev i interviewet beretter således:

"Ja. Det kan godt være svært at tage sig sammen ellers til at komme i gang med noget af det, men fordi at nogle gange så når vi laver 'Cooperative learning', så er man tvunget til, fordi så lægger du det fra hele gruppen, hvis du (...)."

Samtidig tyder det på, at undervisning, hvor KL er involveret betyder, at eleverne er mere engagerede i det faglige end ved almindelig undervisning, og at de i det hele taget får lavet mere fagligt end ved almindelig tavleundervisning. Den ene elev fortæller:

”Jeg vil sige, jeg vil hellere have 'Cooperative learning' end normal.. det er, fordi du har lidt mere.. man er lidt mere engageret i det, man laver, og man.. ja, man får lavet noget.”

Endelig beretter særligt den ene elev, at KL medfører, at han bedre kan huske det, han lærer, og at det sætter sig fast på en anden måde end ved almindelig undervisning:

”Jeg tror bare, det lige som, ja, sætter sig fast i ens hukommelse alt det, man laver, fordi man har et eller andet, man kan forbinde det til, en eller anden aktivitet man kan forbinde tingen til, det man lærer”

Hypotese 2. KL implementeringen forbedrer muligheden for at anvende vekslende og varierede organisations- og undervisningsformer (Repstad & Tallaksen, 2006)⁴.

I høj grad bekræftet af empirien.

Samlet set var der i den undersøgte KL-undervisning på Petersmindeskolen meget store muligheder for at veksle mellem forskellige former for undervisning, hvilket betyder, at der kan tages højde for mange forskellige indlæringsmåder ved eleverne, når der anvendes KL i undervisningen.

Hypotese 3. Brug af KL kan medvirke til at skabe mere ro i klassen – og samtidig bidrage til at de urolige elever dæmpes og lærer at blive mere koncentrerede om undervisningen.

I høj grad bekræftet af al empirien.

Empirien viser tydeligt, at KL skaber mere ro i klassen og samtidig bidrager til at de urolige elever dæmpes og bliver mere koncentrerede om undervisningen. Undervisning med brug af KL indeholder meget aktivitet, herunder også fysisk aktivitet, hvilket betyder, at de urolige elever ikke kommer til at sidde længe på stolen og kede sig. KL-undervisningen mindsker rummet for kedsomhed, og sandsynligvis også for uroligheder hos eleverne.

Som beskrevet tidligere, kan det ligeledes bekræftes, at der gennem hele undervisningen er fokus og koncentration omkring de opgaver, der bliver stillet eleverne.

Hypotese 4. KL i problemklasser kan medvirke til at normalisere undervisningen

⁴ Repstad, K. & I.M. Tallaksen (2006). *Variert undervisning – mer læring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Bekræftet af interview og observationer på Petersmindeskolen.

Hypotese 5. KL er medvirkende til at der bliver større stabilitet og mere tryghed i skolens hverdag, herunder færre timeaflysninger /-omlægninger

For få data til at kunne be- eller afkræfte denne hypotese.

Hypotese 6. KL bidrager til bedre muligheder for undervisningsdifferentiering

Klart bekræftet af interview og observationer.

I en af de observerede klasser på Petersmindeskolen er der elever med særlige vanskeligheder som f.eks. ADHD og elever der er tosprogede. Disse elever kunne sagtens deltage i den normale undervisning på lige fod med de øvrige børn, og det var ikke at bemærke, at de havde vanskeligheder med at fungere under de rammer, som KL giver. Tværtimod gav gruppesammensætningerne gode muligheder for, at de stærkere elever kunne hjælpe de elever, der havde vanskeligheder, og underviseren havde bedre muligheder for at hjælpe flere ad gangen, når de sad i de grupper, de gjorde.

I denne klasse var også en ordblind elev. I observationen fremgik det, at han har sine egne systemer på computer, der hjælper ham i de mere individuelle opgaver. I forhold til de aktive gruppeopgaver, er der lagt meget op til at grupperne taler om de forskellige ting, og han kunne derfor deltage på lige fod med de andre elever i mange af disse opgaver.

De stærkeste elever har også gode muligheder for at udvikle sig i undervisning med KL. Først og fremmest kan de hjælpe de svagere elever. Men undervisningen lægger også op til, at eleverne skal skiftes til at forklare forskellige opgaver, og både de stærke og svage elever bliver i høj grad trænet i at forstå opgaver og formidle dem. Samtidig er der i de mere individuelle opgaver god mulighed for, at de stærke elever kan arbejde foran, hvilket også skete for flere af eleverne under observationen.

Samlet set må den vekslende undervisning som KL lægger op til, ses som en god mulighed for differentieret undervisning.

Hypotese 7. KL bidrager til, at eleverne bliver glattere for/ mere tilfredse med at gå i skole.

Både gennem interview og observation kan denne hypotese bekræftes.

Under observationen kan det noteres, at eleverne virkede engagerede, interesse-rede og i godt humør. Generelt sås elever, der trivedes i klassen. Desuden fortæller eleverne gennemgående i interviewet, at KL betyder, at man begynder at snakke og være sammen med klassekammerater, man ellers ikke har været sammen med, fordi eleverne sættes sammen i faste grupper. Eleverne fortæller, at man er tættere på sin gruppe i KL end i almindelig undervisning, og det kan tænkes, at de skaber en vis form for tryghed hos eleverne.

Eleverne fortæller blandt andet:

"(...) man lærer på en måde hinanden at kende, når man sidder ved det samme bord, og så er man lidt mere.. lidt tættere på dem, man sidder ved siden af og ja, man er i gruppe ved."

"Altså det er, fordi hvis man hele tiden går rundt med nogen, så har man også chancen for.. med at få flere venner og sådan noget, hvis man nu ikke har særligt mange."

Eleverne i de observerede klasser på Petersmindeskolen mener, at KL er med til at udviske gruppedannelser, og er med til at drenge og piger snakker mere sammen.

Det tyder på, at KL skaber nogle gode forudsætninger og muligheder for, at eleverne med KL får bedre sociale relationer, hvilket i sig selv giver nogle bedre muligheder for, at eleverne er glade og tilfredse med at gå i skole. Samtidig kan den sjovere undervisning, og fokus på det faglige, som tidligere beskrevet, også have en afgørende indflydelse på elevernes tilfredshed med skolen. Som det tidligere er beskrevet, medfører KL et højnet engagement, som også må ses i relation til elevernes tilfredshed med at gå i skole.

Hypotese 8. KL understøtter et bedre og mere kvalificeret arbejde i forhold til udredninger.

En enkelt klasseobservation antyder, at denne hypotese kan bekræftes. I den klasse var der en elev, der er i kontakt med familieafdelingen, og han er under hele lektionen iøjnefaldende, fordi han ikke deltager helt så aktivt som de andre elever, og han virker træt og udkørt. Læreren formår under undervisningen at være opmærksom på drengen, og hun har overskuddet til at tage ham med ud på gangen og snakke med ham, og sende ham videre til andre på skolen, der kan tage over. Det kan således tyde på, at KL skaber en undervisningsmiljø, der gør det muligt for underviseren at få øje på de elever, der ikke trives, og have rummet til at hjælpe dem i situationen.

Hypotese 9. Brug af KL sikrer bedre overgange til og fra skole (fra dagtilbud til skole; fra skole til fritidstilbud mv.)

Denne hypotese bliver bekræftet i interviewet med de 4 elever fra 6.y på Petersmindeskolen. Eleverne peger i interviewet på, at nye elever har nemmere ved at starte i klassen pga. KL. De fortæller, at der efter sommerferien er startet 2 nye piger, som begge har bedre muligheder for at lære de andre elever at kende, fordi de gennem KL undervisningen er blevet placeret i nogle grupper, og på den måde kommer man lettere i snak med sine klassekammerater.

Hypotese 10. KL reducerer stress hos lærerstaben

For få data, men interviewene med lærere og elever antyder, at det afhænger meget af lærerpersonligheden – hvilket fører til forslag vedrørende ny hypotese.

Under observationer på Petersmindeskolen kan det konstateres, at undervisning med brug af KL er meget vekslende, kræver forberedelse og kræver et overblik over undervisningen og eleverne, særligt i den meget aktive del. Samtidig kræver der også meget aktivitet af underviseren under gruppearbejdet, da hun har en aktiv rolle som katalysator. Hvorvidt en underviser trives under sådanne rammer er meget individuelt.

På den baggrund kan vi opstille flg. forslag til nye hypoteser i det videre arbejde med at undersøge effekten af brug af KL i folkeskolens undervisning:

Ny hypotese 11. En gavnlig brug af KL afhænger meget af lærerpersonligheden.

Ny hypotese 12. KL fungerer bedst som et pragmatisk redskab, men ikke som gennemgribende pædagogisk princip.

Fx peger en elev selv på, at det er bedst med en vekselvirkning mellem forskellige undervisningsformer, da det bliver for meget, hvis det hele er koncentreret omkring KL:

”Selvom det er meget rart, at man gør det [kobler af og sidder og kigger ud af vinduet] engang imellem, for ellers så tror jeg også det der 'Cooperative learning' ville løbe ud i ét, og så ville det ikke være sådan så hot længere”

Ny hypotese 13. For elever i krise er KL ikke nødvendigvis en fordel.

Særligt ud fra observationerne kan det være relevant at undersøge nærmere, hvorvidt elever i krise profiterer af KL. Undersøgelserne viser, at KL kræver meget af eleverne, og det kræves at man er aktiv og meget på. Vi observerede et eksempel på en elev i krise (akut krise i familien) – og den krævende KL-form gjorde at han stod helt af og sad og krøb mærkbart sammen ved sin plads. KL-undervisningen synliggjorde hans isolering og særlige situation.

Ny hypotese 14. Elever med en individuel læringsstil og behov for personliggørelse af læringen kan have problemer med KL.

I et interview peger en elev på, at hun nyder indimellem at sidde og bare lytte til læreren eller fordybe sig i hendes eget arbejde, helt for sig selv.

En anden elev peger ligeledes på, at det indimellem er irriterende, at man er så afhængig af de andre elever i KL-undervisning:

”Jeg synes godt nok, det er irriterende, at man bliver så afhængig af hinanden. KL afhænger af at alle lyst til det, men det er ikke altid, at alle gider!”

Med KL er der mange krav til eleverne om, at kunne arbejde aktivt med stoffet i fællesskab med klassekammeraterne. Men som det fremgår ovenfor, er der elever, der giver udtryk for, at de hellere vil sidde og lytte til læreren eller arbejde selvstændigt med en opgave.

8. Effekt af brug af KL på elev- og lærerniveau

I første rapport blev følgende effekter opregnet på baggrund af casestudiet og hypoteseafprøvningen. Således kan vi konkludere, at på elevniveau er der tale om en række positive effekter af brugen af KL i klassen. Det gælder bl.a. følgende:

- Mere ro i klassen
- Oplevelse af at man som elev er mere engageret i undervisningen og har bedre kontakt med både kammerater og lærer
- En generel forbedring af læringsmiljøet i klassen
- En generel forbedring af elevernes trivsel i klassen og en følelse af, at man lettere kan blive venner med alle i klassen
- Elever, der før forsøget, var beskrevet som vanskelige og belastende (evt. diagnosekrævende) kan til dels bedre rummes, når der anvendes KL

På baggrund af casestudiet kan der samlet set peges på følgende effekter på lærerniveau:

- Forbedring af lærernes undervisnings- og arbejdsmiljø
- Færre frustrationer i forhold til oplevelse af egen gennemslagskraft og evne til at lede klassens læreprocesser
- Flere succesoplevelser i forbindelse med undervisningen
- En styrkelse af lærerens oplevelse af professionalisme og mestring



KL i 6.Y, vinter 2010-11 på Petersmindeskolen.

9. Et alternativt diskursivt perspektiv på KL

Rapportens ærinde er, med afsæt i det skitserede datagrundlag i kapitel 5 (herunder 3 lærerinterview på Petersmindeskolen og 2 fra andre danske KL-skoler), at undersøge muligheder, begrænsninger og effekter af KL i en dansk skolesammenhæng.

Hidtil har rapporten bevæget sig inden for et teoretisk univers, der i høj grad svarer til det teorigrundlag, KL selv anvender, dvs. kognitions- og udviklingspsykologi, som det fx forstås af teoretikere som Vygotsky og Hundeide.

I dette kapitel vil vi imidlertid perspektivere rapportens hidtidige forståelser og resultater med et alternativt afsæt i teorier, der fokuserer på de "diskurser", der befinder sig i feltet selv, primært hos lærerne. Det er altså praktikernes diskursive konstruktion af sammenhængende fortællinger, der er i fokus i dette kapitel. Lad os først lige uddybe, hvad vi mener med det.

a. Diskurs, konstruktion og narrativitet

Diskurser kan forstås som et netværk af betydninger eller sammenhængende fortællinger, der løbende opretholdes og forandres. Den begrebsmæssige definition af diskurser formuleres her af den franske filosof Foucault:

"Vi vil kalde en gruppe af ytringer for diskurs i det omfang, de udgår fra den samme diskursive formation. Diskursen består af et begrænset antal ytringer, som man kan definere mulighedsbetingelserne for." (Foucault ref. in Jørgensen og Phillips, 1999:22).

Dette skal forstås i overensstemmelse med den socialkonstruktionistiske grundidé om, at sproget er det strukturerende og skabende element, der former betydninger og mennesker (ibid.). Inden for socialkonstruktionistisk teori træder den amerikanske forsker, Kenneth Gergen, i særlig grad frem. Gergen siger at:

"De begreber vi har til rådighed, når det gælder om at forstå vores personlighed – begreber om følelser, motivation, tanker, værdier, meninger og lignende – er i betydelig grad styrende for vores handlinger". Pointen er så, at vi bør stræbe efter at blive bevidste om de diskurser, der omgiver os, og forbedre vores viden, idet øget viden giver adgang til et øget antal diskurser, hvilket også giver flere handlemuligheder (Gergen, 2006:29).

I det socialkonstruktionistiske univers bliver den såkaldt narrative fortælling et afgørende redskab, når vi skal gøre os selv forståelige i den sociale verden. Narrativer er redegørelser, der gør sociale begivenheder synlige og skaber forventninger til og om fremtidige begivenheder. I en socialkonstruktionistisk forståelse bliver narrativer til i relationer mellem mennesker som "produkter af sociale samspil" (Gergen 1997:190). Når vi fortæller hinanden om det vi har oplevet, producerer vi narrativ viden. Ved hjælp af sproget rettes fokus mod specifikke begivenheder og sammenhænge. Begivenheder, der ikke umiddelbart hænger sammen, kobles sammen i fortællerens historie. Hvad der skal fortælles om, afhænger af fokuspunktet for fortællingen. Men både starten og slutningen, og den del af virkeligheden, der medtages i historien, beror på fortællerens valg (Hedegaard Hansen, 2009:55): "Den måde, vi fortæller virkeligheden på, og de fortællinger vi skaber om virkeligheden, er bestemmende for, hvordan virkeligheden bliver til for os" (Hedegaard Hansen 2009: 36).

Ernesto Laclau og Chantal Muffes diskursteori sigter mod "en forståelse af den sociale verden som en diskursiv konstruktion" (Jørgensen og Phillips, 1999). Laclau og Muffe ser sproget som et system af regler, der vedvarende produceres og re-produceres af dem, der anvender det. Ligeledes antager de, at vores adgang til virkeligheden altid går gennem sproget (Hedegaard Hansen, 2009).

Narrativ Dokumentation er en særlig diskursanalysemetode, baseret på Laclau og Muffe. Metoden søger at afdække, hvordan virkeligheden opfattes på et bestemt tidspunkt og i en bestemt kontekst, altså: "hvordan de professionelle selv skaber virkeligheden, så den fremstår som objektiv for dem" (Hedegaard Hansen 2009:109). Den anviser, hvorledes der kan rettes fokus mod "den mening og betydning som konstrueres i en eksisterende praksis" (ibid.:32).

De til dette KL-projektet indhentede og transskriberede interview kan som alternativ til den meningskondenserende og hypotesedrevne analyse (hvis resultater er præsenteret i de foregående kapitler i rapporten her) underkastes en sådan diskursanalyse. En sådan beror på en antagelsen om "informanterne (lærerne) som centrale aktører inden for de diskurser, der ønskes viden om" (Hedegaard Hansen, 2009:5). Udover de hypotesedrevne spørgsmål, hvor vi undersøgte effekter, muligheder, begrænsninger, fordele og ulemper ved KL, har der i interviewene været supplerende spørgsmål til lærerne om deres samlede arbejdsmæssige erfaring. Sidstnævnte for at kunne forstå, hvorfor lærerne i deres arbejde gør, som de gør.

Målet med diskursanalysen er at iagttage lærernes virkelighed og afdække deres logikker, problem- og løsningsforståelser og perspektiver. Resultatet bliver en dokumentation, som ikke peger på specifikke løsningsmodeller, men som kan danne grundlag for at diskutere, udvikle og kvalificere lærernes arbejde med kooperativ læring i den givne kontekst.

b. Fortællingen om den ufuldstændige lærer, der med KL opnår succes

Resultatet af diskursanalysen af KL-interviewene peger på en dominerende fortælling, hvor lærerne er gået fra at se sig selv som "ufuldstændige praktikere" til "delvist succesrige professionelle". I denne fortælling anser læreren deres egen grunduddannelse som utilstrækkelig i forhold til jobbet reelle praktiske udfordringer (en pointe som det måske er vigtigt at videregive til alle, der arbejder med læreruddannelse!). Også de eksisterende rammer, herunder lovgivning, læseplaner, osv. som lærerne lever med i dagligdagen, anskues i denne narrative konstruktion som utilstrækkelige i forhold til den virkelighed, de møder ude i klasserne. Det samme kan siges om mange af de gængse teorier, begreber og metoder, de møder i medierne, på kurser, i deres fagblad, osv. Konsekvensen er, at de førhen ofte følte sig magtesløse og frustrerede i en hverdag, der vedvarende bød på problemstillinger, som de oplevede, at de ikke var klædt godt nok på til at kunne imødegå – og som de hverken praktisk, metodisk, teoretisk eller begrebsmæssigt var i stand til at håndtere med succes. De var – og er - derfor søgende overfor teori og metode, der er relevant i forhold til den professionelle, konkrete virkelighed, de befinder sig i. De føler ofte, at de pædagogiske krav, forventninger og forståelser, som produceres af myndigheder, politikere, konsulenter, medier, for-

ældre og uddannere, ikke har noget at gøre med den virkelighed og de erfaringer, der skabes derude i klasserummene, hvor lærerne har deres hverdag.

Samtidig oplever lærerne, at disse erfaringer også står i kontrast til deres egne ideelle forestillinger om god undervisning. Alt sammen medvirkende til de frustrationer, bl.a. omkring uro, mobning og konflikter i klasserne, som lærerne vedvarende oplevede.

Men fortællingens positive vending handler om at de med kooperativ læring har fået et relevant og anvendeligt teoretisk, didaktisk og metodisk redskab, der i det store og hele passer vældig fint ind i den virkelighed, de arbejder i – og som passer godt til de elever, de møder i hverdagen. Med Kooperativ læring bliver de bedre i stand til at leve op til deres egne forestillinger om den succesrige lærer og den gode undervisning.

10. Litteraturliste

1. **Andersen, F.Ø.** (2010). Verdens bedste folkeskole. Danske og finske læringsmiljøer. Århus: Århus Universitetsforlag.
2. **Andersen, F.Ø. & Højfeldt, G.** (2011). Undervisning med brug af struktureret gruppearbejde, inspireret af Cooperative Learning. I: *Kognition og pædagogik, nr. 79, 2011*. København: Dansk Psykologisk Forlag.(A)
3. **Dysthe, O.** (1997). *Det flerstemmige klasserum*. Århus: KLIM.
4. **Gergen, K. J.** (1997) *Virkeligheder og relationer*. København: Dansk Psykologisk forlag A/S.
5. **Gergen, K. & Gergen, M.** (2006) *Social konstruktion ind i samtalen*. København: Dansk Psykologisk Forlag
6. **Gilles, R. M. & Ashman, A.F.** (2000) The Effects of Cooperative Learning on Students With Learning Difficulties in the Lower Elementary School. I: *Journal of Special Education*; 2000, vol. 34 (p. 19 ff.).
7. **Hansen, N.** (1997) Udviklingsforstyrrelser med hensyn til opmærksomhed I: *Børn der er anderledes – Hjernens betydning for barnets udvikling*. København: Dansk Psykologisk Forlag; s.140-158.
8. **Hedegaard Hansen, J.** (2008a) Inklusionens begrænsende grænseløshed. I: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, nr. 4. 2008; s. 1-9.
9. **Hedegaard Hansen, J.** (2008b) Hvordan forskning i praksis kan gøre sig relevant for praksis. Nordiske udkast nr. 2. 2008.
10. **Hedegaard Hansen, J.** (2009) *Narrativ dokumentation*. København: Akademisk forlag.
11. **Hornstrup, C. et al** (2007). *Systemisk ledelse – den reflekserive praktiker*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
12. **Howarth, D.** (2000) *Diskurs – En introduktion*. København: Hans Reitzels Forlag.
13. **Hundeide, Karsten** (2004) *Relationsarbejde i institution og skole*. Frederikshavn: Forlaget Dafolo.
14. **Jenkins, J.R. & Antil, L.R. & Wayne, S.K. & Vadasy, P.F.** (2003) *How cooperative learning works for special education and remedial students*. I: *Exceptional Children* no.69 (p.279-292).
15. **Jørgensen, M.W. & Phillips, L.** (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde: Roskilde universitetsforlag/Samfundslitteratur.
16. **Kagan, S. & Stenlev, J.** (2006). *Cooperative Learning. Undervisning med samarbejdsstrukturer*. København: Mallings Beck.
17. **Kagan, S & Stenlev, J** (2009) *Cooperative Learning – Undervisning med samarbejdsstrukturer*. København: Forlaget Alinea.
18. **Larsen, L.L.** (2009) *Cooperative Learning – Det samarbejdende klasserum*. I: Rapport om *Effekterne af Cooperative Learning set i et voksenundervisningsperspektiv*. Nationalt Center for Kompetenceudvikling.
19. **Prieur, A.** (2002) At sætte sig i en andens sted. En diskussion af nærhed, afstand og feltarbejde. I: Jacobsen, M. H., Kristiansen, S. & Prieur, A. (2002). *Liv, fortælling, tekst. Strejftog i kvalitativ sociologi*. Aalborg universitetsforlag.

20. **Sahlberg, P.** (2011). *The more you talk, the more you learn: What research tells us about cooperative learning?* Power Point Præsentation fra CFU-Vejles (University College Lillebælt) konference om kooperativ læring i på Hotel Nyborg Strand, 9.2.2011.
21. **Sharan, S.** (1990) *Cooperative Learning – Theory an Research*. New York: Praeger Publishers.
22. **Sharan, Y.** (2010). *Cooperative Learning for Academic and Social Gains: valued pedagogy, problematic practice*. Ramat Hasharon (Israel): GRIP Group Investigation Projects Publishing.
23. **Staubæs, D.** (2008). *Køn, etnicitet og skoleliv*. Roskilde: Samfundslitteratur.
24. **Søndergaard, D. M.** (2000) Tegnet på kroppen – Køn: koder og konstruktioner blandt unge voksne i Akademia. Museum Tusulanums Forlag.
25. **Søndergaard, D. M.** (2006) At forske i komplekse tilblivelser. I: T. Bechmann og G. Christensen (red.) *Psykologiske og pædagogiske metoder – Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
26. **Tateyama-Sniezek, K. M.** (1990). Cooperative Learning: Does it improve the Academic Achievement of Students with Handicaps? I: *Exceptional Children*, vol. 56, no. 5 pp. 426-437.
27. **Tetler, S.** (2000) *Den inkluderende skole - fra vision til virkelighed*. København: Gyldendal Uddannelse.
28. **Weidner, M.** (2010) *Kooperativ læring*. Frederikshavn: Dafolo Forlag