



Cooperative Learning i voksenundervisningen
- læring og lærerkompetencer
Evaluering af VUC-projektet
'Det samarbejdende klasserum'

Bjarne Wahlgren

København, november 2010

Titel: Cooperative Learning i voksenundervisningen - læring og lærerkompetencer.

Forfatter: Bjarne Wahlgren

Udgiver: Nationalt Center for Kompetenceudvikling

Layout: Nationalt Center for Kompetenceudvikling

ISBN: 978-87-7430-183-7 (trykt udgave)

978-87-7430-184-4 (elektronisk udgave)

Hjemmeside: www.ncfk.dk

Forord

I denne rapport fremlægges resultaterne fra evalueringen af projektet *Det samarbejdende klasserum*. Projektet har afprøvet og videreudviklet den pædagogiske metode, Cooperative Learning (CL) i en dansk virkelighed og mere specifikt i forhold til VUC'ernes nye kursistgrupper.

VUC Lyngby, VUC Nordsjælland, VUC Vestegnen og VUF har gennemført projektet.

Region Hovedstaden har bevilget midler til gennemførelse og evaluering af projektet.

Nationalt Center for Kompetenceudvikling (NCK) på Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet har stået for evalueringen.

Evalueringen er gennemført af videnskabelig assistent Lea Lund Larsen og videnskabelig assistent Maria Marquard under ledelse af professor Bjarne Wahlgren. Stud.pæd.did. Hasse Møller og stud.pæd.psych. Sia Sørensen har bidraget til indsamling og analyse af data fra henholdsvis kompetencelogs og spørgeskemabesvarelser. Sia Sørensen har skrevet afsnittet om den kvantitative metode i appendiks 1.

Jeg er glad for, at NCK hermed kan fremlægge et materiale til belysning af såvel lærerqualificering som effekten på kursisterne i forbindelse med anvendelse af CL-metoden. Det er mit håb, at de mange konkrete og praksisnære oplysninger sammen med de omfattende kvantitative data kan bidrage til en kvalificeret videreudvikling af en VUC-pædagogik, der på en konstruktiv måde inddrager elementer fra CL-metoden.

Bjarne Wahlgren
Centerleder
November 2010

Rapporten findes i elektronisk form på NCK's hjemmeside: www.ncfk.dk. Der kan læses mere om projektet på www.ncfk.dk/CL.

Om NCK

Nationalt Center for Kompetenceudvikling indsamler, dokumenterer og formidler viden om metoder og redskaber, der anvendes til at planlægge og gennemføre VEU og kompetenceudvikling i offentlige og private virksomheder.

Opgaven løses i et samarbejde mellem medarbejdere fra Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet, Anvendt Kommunal Forskning, Videncenter for Uddannelses- og Erhvervsvejledning, Nationalt Videncenter for Realkompetencevurderinger og CARMA, Aalborg Universitet.

Besøg www.ncfk.dk

Indhold

1. PROJEKTETS BAGGRUND OG RAMMEN FOR EVALUERINGEN	5
1.1 PROJEKTETS BAGGRUND	5
1.2 RAMMEN FOR EVALUERINGEN	7
2. LÆRERNE	9
2.1 FOKUSGRUPPEINTERVIEW MED LÆRERNE	9
2.2 KOMPETENCELOGGEN.....	17
2.3 SAMMENFATTENDE OM LÆRERNE	33
3. KURSISTERNE	36
3.1 FOKUSGRUPPEINTERVIEW MED KURSISTERNE	37
3.2 KURSISTERNES VURDERING AF UNDERVISNINGEN	43
3.3 HVAD FÅR KURSISTERNE UD AF CL?.....	47
3.4 SAMMENFATTENDE OM KURSISTERNE	62
4. HVAD VED VI SÅ NU OG HVAD KAN DER GØRES?	65
4.1 DISKUSSION AF RESULTATER.....	65
4.2 ANBEFALINGER.....	68
REFERENCER	69

Appendiks 1: Den kvantitative del af kursistevalueringen

Appendiks 2: CL-logmetode

Appendiks 3: Frafald, fravær og karakterer på de fire VUC'er

Appendiks 1, 2 og 3 findes kun i elektronisk form på www.ncfk.dk.

1. Projektets baggrund og rammen for evalueringen

1.1 Projektets baggrund¹

VUC'er landet over udfordres af nye heterogene kursistgrupper. Fire VUC'er, VUC Lyngby, VUC Nordsjælland, VUC Vestegnen og VUF, har taget udfordringen op. I et fælles projekt, *Det samarbejdende klasserum – læring gennem struktureret social interaktion*, undersøges nye pædagogiske muligheder. Projektet videreudvikler, afprøver og måler effekten af en pædagogisk metode, Cooperative Learning (CL) i forhold til kursistgruppen.

Projektets *overordnede mål* er at *øge gennemførslen markant og målbart* ved at anvende og udvikle en VUC-pædagogik, der omfatter de 'unge voksne'. Den pædagogiske metode skal skabe et klasserum, der får flere kursister til at deltage aktivt i undervisningen. Den skal styrke kursisternes sociale færdigheder, deres kommunikative kompetencer og højne deres faglige niveau.

International forskning peger på, at anvendelsen af CL kan imødekomme disse komplekse krav. Forskningen er imidlertid i al væsentlighed gennemført inden for grundskoleområdet eller universitetsundervisningen i USA. I projektet udvikles metoden i en dansk voksenuddannelsessammenhæng inden for VUC. Det undersøges, om metoden også i den sammenhæng har de ønskede effekter.

Det er en nødvendig forudsætning for projektet, at de lærere, der deltager, kan og vil anvende CL. For at sikre dette er der gennemført en løbende kompetenceudvikling af denne lærergruppe. En væsentlig del af kompetenceudviklingen omfatter supervision med eksterne konsulenter.

Projektet har altså to spor: anvendelse og udvikling af en ny pædagogisk metode, CL, og kompetenceudvikling af de lærere, som skal anvende metoden.

Projektets ene spor: en ny pædagogisk metode, CL

CL er en undervisningsmetode (Johnson, 1992; Slavin, 1996), der er indtil for nylig har været forholdsvis uprøvet i dansk sammenhæng. Jette Stenlev introducerede metoden i 2006 med bogen *Undervisning med samarbejdsstrukturer - Cooperative Learning* (Kagan & Stenlev, 2006). CL er udviklet i USA, har rødder tilbage til 1960'erne og baserer sig på forskning, der har sammenlignet elevernes udbytte ved interagerende undervisningsformer i forhold til mere traditionelle.

¹ En mere omfattende beskrivelse af projektets baggrund findes på NCK's hjemmeside, www.ncfk.dk.

CL er bygget op om 46 såkaldte strukturer, som udgør forskellige måder at organisere undervisningens gruppearbejde på. Strukturerne er opbygget så fire principper tilgodeses:

1. At flest mulige er aktive samtidig
2. At kursisterne arbejder sammen
3. At kursisterne hver især tager ansvar
4. At kursisterne bidrager lige meget til arbejdet.

Grundidéen er, at man som lærer vælger strukturer i relation til, hvad der er målet med undervisningen: opbygning af team eller klasserum, læring af basisviden og færdigheder, udvikling af analytisk/reflekterende tænkning, videndeling mellem kursister, udvikling af kommunikative eller sociale kompetencer. Som lærer har man stor frihed i forhold til, hvilke strukturer man vælger at anvende.

Undersøgelser gennemført i USA (ibid.), hvor metoden er udviklet og testet, sandsynliggør, at den er virksom i udviklingen af kursisters faglige og sociale kompetencer. Det undersøges i projektet, om det samme er tilfældet i en dansk VUC-kontekst.

Der er flere forhold, der sandsynliggør, at CL vil have en effekt, idet:

- *CL træner sproglige og kommunikative færdigheder.* CL er forankret i et læringssyn, der indebærer, at sprog og kommunikation tillægges en afgørende betydning i alle læringsprocesser.
- *CL har fokus på mere lige fordeling af taletiden.* Alle kursister, stærke som svage, får samme taletid – lærerens taletid begrænses derimod væsentligt. Til gengæld skal han/hun koncentrere sig om at styre, hvad der tales om, hvordan og hvor længe.
- *CL understøtter og kvalificerer klassefællesskabet og den enkeltes rolle heri.* Strukturerne i CL tager udgangspunkt i fællesskabet, hvilket øger kursisternes motivation og selvværd og reducerer konflikter. Samtidig trænes evnen til samarbejde, og gruppearbejdsformen kvalificeres.
- *CL tilbyder en strammere struktureret pædagogik.* Struktureringen gør rammerne for kursisternes læring tydeligere og hjælper på den måde kursister med svage indgangsforudsætninger.

I projektet har lærerne anvendt CL i større eller mindre udstrækning kombineret med andre undervisningsformer. Omfanget af lærernes anvendelse indgår som et element i analyserne.

Projektets andet spor: lærernes kompetenceudvikling

Hvis projektet skal kunne gennemføres kræver det, at lærerne er i stand til og villige til at arbejde med CL. Projektets andet spor drejer sig derfor om at udvikle lærernes kompetencer i forhold til CL.

Kompetenceudviklingen omfatter:

- En teoretisk indføring i metoden, dens baggrund og principper, idet lærerne har læst bogen *Undervisning med samarbejdsstrukturer - Cooperative Learning*
- To kursusdage i metoden, herunder praktiske øvelser
- Supervision (coaching) i grupper syv gange undervejs i forløbet
- Udarbejdelse af logbøger tre gange undervejs i tilknytning til supervisionen
- Videndeling i teams der arbejder med metoden.

CL kræver en udvikling af lærerens sociale kompetencer, der betoner nødvendigheden af en værdsættende og kursistaktiverende tilgang. I en proces, der inddrager lærerens personlighed og tilgang til kursister og undervisning, er det nødvendigt at give lærerne rum for selvrefleksion. Det sker i supervisionsgrupperne. I supervisionen behandles aktuelle problemer i tilknytning til undervisningen, og der kan formuleres behov for yderligere kompetenceudvikling.

Lærerne bestemmer selv, hvad de ønsker at tage op i supervisionen. Det kan være behov for konkrete samtale- og spørgeteknikker. Eller behov for større forståelse for konflikters opståen, viden om hvordan de forebygges, og hvordan man kan intervenere, når de opstår. Forløbet er afhængigt af deltagernes aktive medvirken. De involverede lærere deltager frivilligt i supervisionen.

Supervisionen er foretaget af KLEO, Institut for ledelse og organisationsudvikling, UCC. Formålet med supervisionsforløbet er:

1. At give de involverede teams anledning til at finde svar på spørgsmålet: Hvordan kan vi som lærere bruge CL med henblik på at skabe en praksis, der giver kursisterne sociale færdigheder, øger deres kommunikative evner og højner deres faglige niveau?
2. At afklare lærernes behov for kompetenceudvikling i forbindelse med CL.

1.2 Rammen for evalueringen

Projektet *Det samarbejdende klasserum – læring gennem struktureret social interaktion* omfatter afprøvning og udvikling af en pædagogisk metode, CL.

Formålet med projektet er:

- At medvirke til indfrielsen af Region Hovedstadens ambition om, at 95 % af en ungdomsårgang gennemfører en ungdomsuddannelse
- At arbejde på en målbar forøgelse af gennemførelsesprocenten i forhold til tidligere
- At udforske og udvikle en VUC-pædagogik, der omfatter de 'unge voksne'
- At lærerne skaber en klasserumskultur, der giver kursisterne sociale færdigheder, øger deres kommunikative evner og højner deres faglige niveau
- At lærerne får redskaber og metoder til at tilrettelægge en undervisning, der får flere kursister til at deltage og føle sig inkluderet i klassen
- At lærerne får øget bevidsthed om pædagogiske strukturer i undervisningsrummet.

I projektet indgår *udvikling af lærernes kompetence til at kunne anvende CL*. Udvikling af lærernes kompetence betyder, at lærerne gennem kursusforløb og coaching kvalificeres til at anvende CL. Evalueringen omfatter derfor, i hvilken udstrækning der faktisk tilegnes nye handlemuligheder (redskaber og metoder), og i hvilken udstrækning disse udmøntes i nye – kvalificerede og reflekterede – handlinger.

Anvendelsen af den pædagogiske metode antages at have *en række positive effekter på kursisterne*. Evalueringen omfatter derfor en undersøgelse af, i hvilken udstrækning disse effekter opnås.

Implementeringen og effekterne af CL på de fire VUC'er undersøges af Nationalt Center for Kompetenceudvikling (NCK), ved Danmarks Pædagogiske Universitets-skole (DPU) Århus Universitet.

Evalueringemetoden²

Evalueringen baserer sig på et omfattende datamateriale. Der er gennemført fokusgruppinterview med kursister og lærere på to tidspunkter. Lærerne har udfyldt kompetencelogs på tre tidspunkter. Kursisterne har udfyldt elektroniske spørgeskemaer på tre tidspunkter. Kursistevalueringen er gennemført som et felteksperiment med en matchet kontrolgruppe.

Formålet med fokusgruppinterviewene er at give et billede af, hvordan kursister og lærere opfatter CL, hvilke fordele og hvilke barrierer de ser i anvendelsen.

Formålet med kompetencelogs er at kortlægge lærernes anvendelse af CL og udviklingen af deres kompetence i den forbindelse.

Formålet med kursistspørgeskemaerne er at kortlægge kursisterne opfattelse af en række forhold i undervisningen og udviklingen af disse opfattelser. Disse data suppleres med registerdata om kursisterne fravær, gennemførelsesprocenter og karakterer.

De anvendte dataindsamlingsinstrumenter, herunder interviewskemaet til fokusgruppinterview, indholdet i kompetencelogs og indholdet kursistspørgeskemaet kan findes på NCK's hjemmeside, www.ncfk.dk/CL.

Datamaterialet omfatter således data, der samlet beskriver udviklingen gennem måling på tre tidspunkter i forløbet. For kursisternes vedkommende er der mulighed for at sammenligne med en kontrolgruppe. Det samlede materiale giver et meget solidt grundlag for evalueringen. Set nationalt og internationalt kan det anvendte evalueringdesign anses for at være af høj kvalitet.

² I appendiks 1 og 2 beskrives metoderne mere uddybende.

2. Lærerne

Projektet har som skrevet to spor: lærerkvalificering og kursistudbyttet af CL. Lærerkvalificeringen havde to formål. Den skulle sikre, at lærerne mere specifikt blev i stand til at anvende CL i deres undervisning på VUC. Den skulle samtidig mere bredt sikre, at lærerne fik øget den voksenpædagogiske indsigt og øget engagement i forhold til deres undervisning.

Der indgår 38 lærere i projektet. De fleste har været med hele tiden, nogle er kommet til undervejs, nogle er gået ud af projektet. De 38 lærere har alle undervist efter CL-metoden i større eller mindre udstrækning, og de har alle, mere eller mindre, indgået i et kompetenceudviklingsforløb om CL.

Lærerne har udfyldt kompetencelogs undervejs og omkring en tredjedel har deltaget i fokusgruppeinterview.

På den baggrund giver projektet mulighed for at opsamle en række erfaringer med hensyn til fordele og barrierer ved anvendelsen af CL i en VUC-sammenhæng. Projektet giver samtidig mulighed for at udtale sig om lærernes kompetenceudvikling.

2.1 Fokusgruppeinterview med lærerne

Der er udført fokusgruppeinterview med lærere i to omgange. Første gang i oktober 2009 i forbindelse med midtvejsevalueringen. Anden gang som afsluttende interview gennemført ultimo april 2010.

De første interview blev gennemført med 11 lærere, som alle var uddannet til at undervise efter CL, fire fra VUC Lyngby og syv fra VUF. Der deltog tre AVU-lærere og otte Hf-lærere.

De afsluttende gruppeinterview blev gennemført med 13 lærere, som alle var uddannet til at undervise efter CL, fem fra VUC Lyngby og otte fra VUF. Der deltog fire AVU-lærere og ni Hf-lærere.

I materialet er der eksempler på modsatrettede udsagn. Det er udtryk for, at forskellige lærere har forskellige erfaringer og forskellige opfattelser af CL. Fx oplever nogle lærere, at CL øger fremmødet, mens andre lærere oplever, at et lavt fremmøde vanskeliggør anvendelsen af CL. Forskelligheden viser heterogeniteten af forløbet på de forskellige hold. En heterogenitet, som karakteriserer det samlede projekt, og som kan genfindes i effekterne på kursisterne. I konklusionerne er det søgt at syntetisere de forskellige udsagn i en samlet fremstilling.

Lærerinterviewene undersøger to forhold: 1) lærernes oplevelse af fordele og barrierer ved anvendelsen af CL og 2) lærernes erfaringer, herunder deres oplevelse af læreruddannelsen.

Lærernes oplevelse af fordele og barrierer ved CL

I det følgende sammenstilles resultaterne fra midtvejsevalueringen med resultaterne fra den afsluttende interviewrunde. På den baggrund sammenfattes, hvad interviewene tilsammen viser.

Generelt udtrykker både AVU- og Hf-lærerne, at deres nuværende undervisning rummer langt mere gruppearbejde end deres tidligere undervisning. Omfanget af anvendelsen af CL varierer mellem lærerne og over tid. Flere lærere siger, at de i begyndelsen anvendte CL i mere end halvdelen af tiden. Nogle lærere anvender ikke CL i større udstrækning. Omfanget af anvendelsen af CL angives at aftage i løbet af undervisningsåret.

Kursisternes aktivitetsniveau og deltagelse

Midtvejsevaluering: Når CL benyttes som undervisningsform aktiveres stort set alle kursisterne. Som en erfaren Hf-lærer oplever, er *"folk generelt mere forberedt, fordi det er ikke særligt sjovt at sidde sådan en tre fire mennesker og så ikke have læst"*.

Der er et bedre fremmøde på de samlede Hf-hold sammenlignet med tidligere. Modsat er AVU-lærernes erfaringer, at deres kursister enten ikke magter eller ikke har brug for sociale relationer i undervisningen, da deres livssituation er en anden. Et erfarent Hf-lærerteam er så begejstret, at de kalder CL for *"vidundermetoden"*, da de oplever et fremmøde som aldrig før.

Afsluttende interview: De positive effekter, som nævnes er, at *"alle nu siger noget ... og at kursisterne nu har vendt (indholdet) med hinanden"*. CL *"har kvalificeret snakken i teams ... når kursisterne nu ved, at det er der, det foregår"*, så tager de mere ansvar, og langt flere siger noget. Der er positive erfaringer med strukturerede forløb, der har skabt *"frugtbar dynamik og variation i undervisningen..."*. *"CL virker i forhold til, at for mange ikke ligger hen over bordet og sover"*. To lærere har oplevet, at klasser ikke længere vil have almindelig (tavle) undervisning.

En enkelt lærer nævner, at tilstedeværelsen er blevet bedre efter vinterferien, hvor kursisterne havde fået lov til at vælge grupper selv.

Samlet konklusion: Lærerne oplever generelt et højere aktivitetsniveau end i almindelig undervisning, de oplever øget, men differentieret deltagelse.

Kursisternes kommunikative kompetencer

Midtvejsevalueringen: Sprogfagene og fag som psykologi og samfundsfag benytter mange af CL-øvelserne, hvor der gives mulighed for at kommunikere indbyrdes. Lærerne oplever, at CL fremmer udviklingen af kommunikative kompetencer.

Afsluttende interview: Der er enighed om, at CL er *"et meget brugbart værktøj i sprogundervisningen. Dét er det rigtigt, rigtigt godt."*

En lærer bemærker en bevægelse fra, at det er læreren, som siger, hvad kursisterne skal gøre, til at det er kursisterne, der formulerer, hvad de vil lære.

Samlet konklusion: Lærerne oplever, at kursisternes kommunikative kompetencer styrkes.

Kursisternes sociale sammenhold

Midtvejsevaluering: Trygheden i klasserummet øges som følge af samarbejdet på tværs af holdet. Lærerne mener, at flere sociale relationer opstår som følge af CL. *"Det sociale styrkes netop, fordi de arbejder så meget i de der teams, og som vi netop har snakket om, var der utroligt mange som mødte op til introfesten".* Kursisterne er blevet gode til at hjælpe hinanden, og *"vi ser, at der er flere som har socialt samvær efter skoletid fx på McDonalds og til festerne, på et helt andet niveau end vi har oplevet tidligere".* Særligt Hf-lærerne oplever, at undervisningen er blevet lettere at gennemføre, efter det sociale samvær er styrket.

Afsluttende interview: Det konkluderes, at CL har haft en social sammenrystende funktion, samtidig med at *"man kunne putte noget fagligt i det... Ret elementært. Det virkede!"* En lærer nævner den *"sociale inkludering"* som det helt store plus ved CL.

Samlet konklusion: Det er lærernes opfattelse, at det sociale sammenhold styrkes (på nogle hold) gennem arbejdet med CL.

Lærers kontakt med den enkelte kursist

Midtvejsevaluering: De fleste lærere oplever at få talt med og hørt langt flere kursister, end når de underviser efter traditionel klasseundervisning. Fx nævner en erfaren AVU-lærer, at *"I dag snakker jeg med alle i klassen, før var det kun med 25 procent af holdet".*

Afsluttende interview: Der gives ikke yderligere oplysninger om dette forhold.

Samlet konklusion: Lærerne oplever at omfanget af den direkte kontakt til kursisterne øges.

Fremmødet

Midtvejsevaluering: Kursisternes svingende og ofte sene fremmøde udgør et generelt problem for udførelsen af CL-øvelserne og samarbejdet i det hele taget. *"Det der med for sent fremmøde, det lægger jo nogle begrænsninger på, hvor glidende man kommer i gang med teamsamarbejdet".* Særligt AVU-lærerne oplever det svingende og svigtende fremmøde, som et problem, hvilket genfindes i kursisternes irritation over spildtid pga. omstrukturering og nytænkning af gruppedannelser. Det er specielt i morgenlektionerne, at kursisterne ikke møder op, og lærerne må tænke nye gruppefordelinger. Det gør det svært for læreren at planlægge endsige udvikle en systematik i brugen af strukturer. Her mener lærerne, at CL-undervisningsformerne baseres på forhold, som er mere mulige at realisere i folkeskoleregi end på VUC.

Afsluttende interview: Det store fravær efter jul har overrasket enkelte lærere. Fravær har fyldt meget i samtalerne i lærergrupperne. Lærerne har bl.a. diskuteret, om en større forpligtelse i CL kan gøre, at kursister bliver hjemme, hvis de ikke er forberedte. På AVU oplever en lærer, at over halvdelen af kursisterne er droppet ud siden

november, og at de ikke ville CL. Samme lærer har positive erfaringer med CL på af-tenhold.

Gruppedeling og teamdannelse bliver ødelagt (især i morgentimer) af, at det næsten aldrig er de samme, der er der, og af, at de ikke kan diskutere *"noget som helst"*, når de ikke har læst, og at de af samme grund alligevel *"arbejder individuelt selvom de skulle arbejde med en sidemakker."* En lærer siger, *"at det har været et problem, at vi fastholdt grupperne, mange har lidt under det ... CL ikke har fremmet forpligtigelsen i engelsk"*. En anden lærer siger, *"at CL skulle få kursister til at være mere tilstede, men det ser ikke ud til at være sådan"*.

Samlet konklusion: Selv om nogle lærere – især i begyndelsen – oplever et større fremmøde, så er det generelt svingende og svigtende fremmøde en væsentlig barriere for gennemførelsen af CL. Det synes især at være et problem på AVU. CL er ikke i sig selv i stand til at modvirke dette forhold.

Socialt usikre, psykisk ustabile og fagligt svage kursister

Midtvejsevaluering: Lærerne oplever, at nogle kursisters svage psykiske, sociale og faglige udgangspunkt gør det svært at samarbejde. *"Det er en gruppe af kursister, som har rigtigt meget brug for danskkundskaber, men det, de har allermest brug for, er at lære at gå i skole"*. Lærerne udtrykker, at denne gruppe i forvejen har masser af problemer, som de bringer med ind i undervisningen. Der er også de udfordringer, der ligger i at være tosproget og flerkulturel, og i fx ikke at måtte kommunikere med det andet køn.

Afsluttende interview: En lærer siger, *"at CL egner sig til kursister, der møder op"*, og at kursister, som fx er *"psykisk syge og svagt kommunikerende"* har meget stort fravær. Dette suppleres af en, der siger, *"at sprogligt svage indvandrere, psykisk syge og lignende med et fravær på langt over 50 procent i gennemsnit..."* kræver uforholdsmæssigt meget arbejde, og er meget lidt givende i forhold til den læring, der kommer ud af det.

Kursisterne på AVU mangler *"fagligheden til at være selvinstruerende... ()... man kunne ikke bare overlade arbejdet eller projektet til dem selv – nogen kunne, nogen kunne slet, slet ikke"*. AVU-lærerne rejser spørgsmålet, om CL er det rigtige redskab til en målgruppe med mange problemer. I AVU-teamet har de diskuteret om *"CL værktøjet i virkeligheden er mest egnet til relativt velfungerende kursister"*.

Samlet konklusion: Den store forskel i kursisternes sociale og faglige forudsætninger er en væsentlig barriere for gennemførelsen af CL. Dette forhold er særlig udtalt på AVU. CL opleves som mest velegnet til velfungerende kursister.

De fysiske rammer

Midtvejsevaluering: De fysiske rammer er vigtige for, om de praktiske CL-øvelser kan udføres og for, hvordan kursisterne vil modtage CL. På de hold, hvor der ikke er de rette fysiske pladsforhold, er det svært at motivere kursisterne. De utilstrækkelige fysiske rammer påvirker også lærerens entusiasme for at afprøve de forskellige struk-

turer. Fx er der på det ene VUC et AVU-hold på op til 35 deltagere, hvor de ingen muligheder har for at udøve de fysiske aktiviteter, hvor alle skal ud på gulvet, hvilket begrænser realiseringen af CL's øvelser. *"Når folk ikke engang kan rejse sig op uden at stå oven på hinanden og støde skuldrene sammen, så er det meget grænseoverskridende oven i købet at skulle til at lave små lege"*.

Afsluttende interviews: Flere nævner problemer med for små lokaler. Det, at man skal flytte rundt på møblerne opleves som besværligt.

Samlet konklusion: CL stiller større krav til de fysiske rammer end traditionel tavleundervisning.

Lærernes erfaringer i projektet

Erfaringer med gruppedannelser

Midtvejsevaluering: Lærerne arbejder med forskellige afprøvninger af gruppekonstellationer og afprøver, hvordan man opnår den bedste gruppedynamik på det enkelte hold i takt med, at de lærer kursisterne på holdet bedre at kende. De fleste lærere beslutter suverænt, hvordan grupperne skal være konstruerede og bruger megen tid og energi på at udtænke de bedst mulige konstruktioner. På de fleste Hf-hold har man afprøvet en del basisgruppesammensætninger, og nogle er endt med, at man er nødt til at sammensætte grupperne efter kursisternes faglige, motivations- og ambitionsniveau. Det har været nødvendigt, fordi der var for store udfordringer med at få basisgrupper til at fungere lige optimalt i alle fag, eftersom kursisterne har forskellige styrker og svagheder alt efter hvilket fag, der undervises i. Lærerne mener, at den fremgangsmåde faktisk går imod ideen bag CL, hvor de svage faktisk kan lære af de stærke, og de stærke kan lære en hel del ved at lære fra sig. Flere lærere forsøger at løse udfordringen med gruppedannelserne ved at arbejde med gruppedannelsesprocessen.

Afsluttende interview: Lærerne nævner problemer med dårligt fungerende grupper, hvor fagets indhold træder i baggrunden i forhold til problemer som fx *"at gruppekammeraten er irriterende"*. CL synes ikke at være i stand til at få alle med, og metoden har ikke som *"håbet virket understøttende for klassefællesskabet og ansvarligheden. Problemet kunne understøttes af nogle ting her på skolen, i forhold til hvad der sker, når man er fraværende. Fravær underminerer undervisningen"*. Flere nævner, at gruppekonstellationen 'stærk-svag' ikke kan realiseres. En har oplevet at *"CL i stedet for at ryste sammen har fremmet mobning, enten skabt den eller synliggjort den"*.

En nævner, at det måske ikke var så smart, at de selv startede som begyndere samtidig med kursisterne. Der var ikke nogen rutine at trække på. *"CL er ikke bare et værktøj, man lige bruger, det skal udvikles."* Nogle lærere nævner, at det kunne være en mulighed at starte samme projekt til august, men nu med erfaringer. Ofte har lærerne lagt *"stærkt ud"* med at bruge CL meget. De har fortsat med at bruge det, men i en form hvor hver især har brugt, hvad der var passende.

Samlet konklusion: En række forhold har vanskeliggjort anvendelsen af CL i en 'ren form'. Det har især drejet sig om kursisternes forudsætninger (især på AVU). Lærerne har arbejdet med at tilpasse CL, herunder de forskellige gruppedannelser og anvendelsen af de forskellige strukturer i forhold til de faktiske forhold blandt kursisterne.

Lærernes opfattelse af undervisning

Midtvejsevaluering: CL opleves generelt som en metode, der har en række muligheder, og de interviewede lærere synes, at CL udtrykker et syn på læring, som virker tiltalende, og som de fleste lærere kan gå ind for.

Afsluttende interview: Flere lærere oplever, at de nu tænker anderledes med hensyn til deres undervisning, og at der er sket en omstrukturering af deres forståelse af lærer-elevroller. "CL er blevet en naturlig del af undervisningen ... en anden måde at forstå læring på". Det har krævet tilvænning, men er nu en realitet. En oplever en ændret mere tilbagetrukken lærerrolle, hvor det er kursisterne og ikke læreren, der er i gang. Andre oplever, at undervisningen er blevet mere lærerstyret. Det er en udbredt opfattelse (som dog ikke deles af alle), at CL giver gode muligheder for at variere undervisningen.

Samlet konklusion: CL har fået lærerne – dog ikke alle – til at se deres undervisning i et nyt lys, hvor især forholdet til kursisterne er blevet ændret i form af øget kontakt og en anden form for styring af undervisningen.

Ressourceanvendelse

Midtvejsevaluering: Lærerne oplever, at CL kræver megen lærerforberedelse. Det at forberede undervisning efter CL's principper er, både for den nye og for den erfarne lærer, tidskrævende. Det kræver megen forberedelse at planlægge undervisning ud fra CL's strukturer. Men den generelle oplevelse er, at det er det hele værd.

Afsluttende interview: CL kræver (stadig) uforholdsmæssigt megen forberedelsestid. CL tager lang tid, når man skal etablere teams. Manglende tid gør det vanskeligt at nå pensum. Faglige niveauforskelle gør, at organisering af hold tager megen tid. Det tager desuden megen tid at lave materiale til CL. Man vil bl.a. af den grund gerne køre hold med CL videre.

Samlet konklusion: CL opleves som relativt ressourcekrævende. Det kræver særlige startressourcer. Det kræver også relativt megen tid at gennemføre.

CL og fag

Midtvejsevaluering: En del af de naturfaglige lærere oplever, at aktivitetsniveauet højnes.

Afsluttende interview: En lærer nævner, at CL fungerer godt i tysk på AVU, hvor kursisterne taler meget sammen. Derimod nævner en anden, at CL ikke kan bruges i matematik, en erfaring, man mener, gælder alle AVU-hold. En Hf-lærer siger, at CL ikke kan anvendes i biologi og kemi, som er eksperimentelle fag. Flere lærere nævner, at

de brugte CL i starten, men har måttet enten tilpasse eller stoppe anvendelsen senere på året for at kunne nå det faglige niveau.

Samlet konklusion: Der synes at været forskellige erfaringer de forskellige fag imellem med hensyn til oplevelsen af CL's muligheder. Der er ikke i datamaterialet grundlag for at udpege visse fag som mere velegnede til at anvende CL end andre.

Lærernes kompetenceudvikling

Midtvejevaluering: Det er erfaringen, at den første kursusdag i CL lå for sent i forhold til start af undervisningen, og at kun en kursusdag ikke er meget at bygge videre på. Men udbyttet fra den første kursusdag om CL gav lærerne mange nye input, som af flertallet opfattedes som brugbare i undervisningen. Det gode ved kurset var de mange praktisk anlagte øvelser, hvor *"man som lærer prøver det på egen krop, som kursisterne skal udsættes for"*. Kursusdagen udgjorde et godt supplement til kursets grundbog "Cooperative Learning" af Kagan og Stenlev. Lærerne gør opmærksom på, at de eksempler, som fremkommer i grundbogen, henvender sig til folkeskolen. Det er ikke altid muligt at overføre eksemplerne til voksenundervisningsområdet, og lærerne skal derfor bruge meget tid på at opfinde en del selv. Nogle lærere ønsker mere undervisning i CL i relation til deres fag.

Lærerne på det ene VUC oplever, at de under deres uformelle møder fx i frokostpauserne med deres kollegaer, som ikke er med i projektet, skaber en interesse for CL. Mange kollegaer finder det spændende og har selv forsøgt at realisere CL og vil gerne vide mere herom. På det andet VUC har man dannet arbejdsgrupper for undervisere, som underviser ud fra CL uden at være en del af projektet. Her har også flere lærere på centeret fået mulighed for at deltage i CL-kurser, og man har haft et fælles oplæg på centeret om projektet for hele lærerkollegiet.

Afsluttende interview: Lærerne er generelt enige om, at efteruddannelsen har været *"fremragende"*. En kalder det *"den bedste efteruddannelse jeg har fået i mange år"*. De konkretiserer ikke udbyttet i detaljer, men nævner at det har været godt med coaching, og at det har været meget godt at samarbejde i teams og dér kunne diskutere fordele og ulemper ved CL. Kollegial supervision er en god mulighed for at få kendskab til hinandens arbejde. Lærerne har brugt coachingen til refleksion over, hvad der er foregået i undervisningen, til at træde et skridt tilbage og analysere, hvad der er sket. Coachingen har været en mulighed for nødvendig refleksion og en siger, at projektet ville have været meget oplidende uden det refleksionsrum.

Samlet konklusion: Læreruddannelsen har fungeret godt, idet den har været meget praksisnær. Især har der været stor tilfredshed med coachingen, der dels har været anvendt til at reflektere over CL, dels har fungeret som en bredere pædagogisk efteruddannelse, et refleksionsrum for den reflekterende praktiker.

Sammenfatning af lærerinterview

Fælles for lærerne på de to VUC'er, som indgår i de to interviewrunder, er, at de oplever nogenlunde de samme fordele og de samme barrierer og med samme styrke.

De mest iøjnefaldende positive konsekvenser ved CL er, at der er et markant forøget aktivitetsniveau, og at CL øger kursisternes sproglige kompetencer, idet de får bedre muligheder for at udtrykke sig. Der peges på, at CL har en social effekt i form af øget kontakt mellem (nogle) kursister.

Metoden skaber variation i undervisningen, og anvendelse af CL har i almindelighed været inspirerende for lærerne.

Lærerne oplever samtidig en række barrierer. Den væsentligste er, at der er et stort fravær blandt dele af kursistgruppen. Dette forhold gør det vanskeligt at danne arbejdende teams. En anden væsentlig barriere er de forskellige faglige niveauer og de forskellige forberedelsesniveauer blandt kursisterne. Det gør det vanskeligt at føre kvalificerede diskussioner. På enkelte hold kan forskellene medføre social disintegration.

CL-metoden er ressourcekrævende – der skal bruges tid. Både i forbindelse med igangsættelse og i forbindelse med drift. Nogle lærere oplever, at metoden er for ressourcekrævende med hensyn til forberedelse, og at undervisning efter CL tager for lang tid i forhold til det faglige udbytte.

Det nævnes, at lokalerne er for små og ufleksible til at kunne praktisere CL optimalt.

Lærerne har oplevet CL-projektet som en meget givende pædagogisk efteruddannelse. De mener, at især coachingen og det kollegiale samarbejde og erfaringsdeling om CL har været givende. Coachingen opleves udbytterig uanset, om den har handlet om CL eller andre pædagogiske forhold. Mange andre emner end CL er blevet taget op i coachingen. Lærerne har her oplevet stor medindflydelse, som fremhæves som noget positivt. Coachingen har fungeret som et refleksionsrum for den reflekterende praktiker.

Lærergrupperne udtrykker generelt, at de har ændret deres måde at tænke undervisning efter det samlede forløb.

Lærerne er noget mindre positive i deres indstilling til CL ved afslutninger end ved midtvejsevalueringen. Der er generelt stadig en klar positiv holdning blandt de interviewede over for CL, men de oplevede barrierer fremhæves i større udstrækning ved afslutningen end i midtvejsevalueringen. Der er også lærere, som ikke mener de kan anvende CL i deres undervisning.

Der er en forskel i holdning til CL mellem de to VUC'er. På det ene er der trods vanskeligheder en positiv opfattelse af CL, og man vil gerne fortsætte. På det andet er der større skepsis, specielt hos AVU-lærerne.

Lærerne imellem er der også store forskelle på, hvordan CL opfattes. Nogle er ”begejstrede”, andre langt mere forbeholdne. Begejstringen har betydet at interessen for CL har spredt sig blandt de andre lærere på VUC'erne.

Der synes at være tre forhold, som gør nogle lærere forbeholdne: det første er, at de oplever de beskrevne barrierer som stadig mere tydelige, det andet er, at de ikke sy-

nes CL fungerer i forhold til deres fag, og det tredje er, at de aldrig har taget ejerskab til metoden (de er blevet sat på opgaven).

Fremadrettet foreslår lærerne, et fælles møde mellem lærere og ledere om erfaringerne fra projektet, at deltagelse i fremtiden er frivillig, at skolen finder en måde at håndtere fravær, og at teamarbejde og det at dele erfaringer er meget brugbart og kan fastholdes.

Lærerne har en del erfaringer med tilpasning af CL til en VUC-sammenhæng. Den generelle holdning blandt (de interviewede) lærere er, at man gerne vil arbejde videre med CL i en tilpasset form, en "CL light udgave", som man udtrykker det.

2.2 Kompetencelaggen

I hvilken udstrækning, lærerne faktisk tilegner sig nye handlemuligheder, og i hvilken udstrækning, disse udmøntes i nye handlinger, dokumenteres i kompetencelogs. Lærerne skal i disse logs beskrive deres anvendelse af CL. Som en del af evalueringen undersøges det, i hvilken udstrækning der i projektet udvikles *øget lærertilfredshed* og følelse af *mestring* af den professionelle hverdag blandt lærerne. I loggen beskriver læreren anvendelsen af CL-strukturer og de faglige og pædagogiske begrundelser for anvendelsen af de valgte strukturer. I loggen angiver læreren også, hvad han/hun opnår med CL, og de vanskeligheder der er i forbindelse med anvendelsen. Endelig indgår lærernes oplevelse af mestring af CL i beskrivelserne. Kompetencelaggen benyttes altså til beskrivelse af lærernes erfaringer og til måling af deres kompetenceudvikling (Larsen & Wahlgren, 2010).

Lærerne udfylder kompetencelogs i forbindelse med coaching-sessionerne. Der er udfyldt kompetencelogs i tre omgange, henholdsvis efter anden, fjerde og syvende coaching-session. Log 1 er udfyldt af 31, Log 2 af 31 og Log 3 af 22 lærere. Når der i analysen af logs tales om fx 'halvdelen af lærerne', menes halvdelen af de lærere, som har afleveret logs på det pågældende tidspunkt.

Af de i alt 38 lærere, der har afleveret logs, har 20 afleveret logs alle 3 gange. De 20 danner basis i beskrivelserne af lærerkvalificeringen og er hovedmaterialet i gengivelserne af lærernes oplevelse af undervisningen.

Der er en systematisk forskel på Hf-lærernes og AVU-lærernes udfyldelse og aflevering af logs. AVU-lærerne 'falder fra' i deres logbeskrivelser undervejs. AVU-lærerne beskriver således i mindre udstrækning positive erfaringer med CL end Hf-lærerne. Af de 20 lærere, som har besvaret alle tre logs er der 3 AVU-lærere og 17 Hf-lærere. Der er tale om en klar underrepræsentation af AVU-lærere, der samlet set udgør mere end en tredjedel af samtlige involverede lærere, nemlig 13 af de 38 deltagende lærere.

Gengivelserne fra lærerne logs i det følgende er altså i høj grad præget af Hf-lærernes opfattelser og beskrivelser af CL.

En sammenligning af de 20 logs med logs fra lærere, der kun har afleveret en eller to logs, har ikke vist markante forskelle i besvarelsernes indhold og temaer. På den bag-

grund er det rimeligt at antage, at de 20 logs giver et retvisende billede af den samlede lærergruppe – også for AVU-lærergruppen. De øvrige 18 logs indgår i det samlede materiale, med henblik på supplerende af markante kvalitative udsagn.

Kompetenceloggen har samtidig en funktion som udviklingsredskab i lærerkvalificeringen. Besvarelsen af loggen kræver en refleksion over egen undervisning i forhold til CL og initierer derfor en fortsættelse af læreprocessen om CL.

Lærernes oplevelse af fordele og barrierer ved CL

I kompetenceloggen skal lærerne beskrive situationer, hvor anvendelsen af CL har givet 'et markant bedre resultat' i forhold til, hvad de plejer at gøre. De skal ligeledes beskrive 'succesoplevelser', som de har haft med at anvende CL. Lærerne skal også beskrive en situation, der viser begrænsningen ved brugen af CL. På den baggrund giver loggen mulighed for at sammenfatte lærernes oplevelse af fordele og barrierer ved anvendelsen af CL. Disse data svarer til data fra fokusgruppeinterviewene om samme forhold, men er indhentet på en anden måde og fra en bredere population, nemlig den samlede lærergruppe.

De forhold, som trækkes frem af lærerne i deres logbeskrivelser, er forhold, som lærerne selv har valgt ud fra en vurdering af, hvad de selv synes har været væsentligt. De andele af lærergruppen, som nævnes neden for i analysen, er de andele af lærerne som selv nævner det pågældende forhold. Andre lærere kunne have nævnt det samme forhold, hvis de var blevet spurgt om netop det.

Kursisterne aktivitetsniveau og deltagelse

Log 1: Halvdelen af lærerne beskriver, at CL er med til at øge aktiviteten og deltagelsen i klasserummet: *"Mange flere kursister deltager aktivt, siger noget, holdes til ilden. Ingen falder i søvn, når vi bruger CL"*. Lærerne relaterer CL til den traditionelle tavleundervisning, de har benyttet, og oplever en klar aktivitetsforøgelse: *"Alle er aktive "flere bliver aktiveret " end ved den traditionelle undervisningsform"*. Lærerne oplever, at *"alle deltager livligt i teamsamarbejdet og i den efterfølgende klassefrelæggelse fremlægger alle teammedlemmer noget. Dette blev gjort med den største selvfølge, uden at jeg havde bedt dem om at fremlægge på den måde. Alle tvinges til at formulere sig, frem for bare at skrive af efter tavlen"*. En lærer skriver, at den nye undervisningsform bevirker, at *"engagementet var stort, forvirringen målrettet og ansvaret større, eftersom den enkelte kursist ikke ville stikke ud som en, der ikke kunne deltage. Flere kursister meddelte efterfølgende at de havde fået meget mere ud af det end ved traditionel tavleundervisning"*.

Lærerne oplever, at aktivitetsforøgelsen har faglige fordele: *"Anvendelsen af CL har helt klart bevirket et meget større aktivitetsniveau. Bare det at op til seks kursister kan formulere sig samtidigt på engelsk er jo fantastisk"*. CL-øvelserne har *"fået flere til at åbne munden"*, og *"alle er aktive og fokuserede, hvilket medfører et større engagement"*. CL skaber rum for, at *"alle har mulighed for at tænke over opgaven og derefter diskutere"*.

Log 2: Andelen af lærere, som oplever et forøget aktivitetsniveau, er steget sammenlignet med log 1. Bemærkningerne er af samme art: "Alle i gruppen var nødt til at være aktive og holde fokus...", "gruppen som 'falder hen' er meget lille", "kursisterne var aktive kl. 8.15 om morgenen", "alle får fremlagt, og der bliver hørt mange forskellige bud på analysen", "det afgørende er, at kursisterne taler mere sammen og i et fagligt motiveret sprog".

Log 3: Der er stadig et stort antal lærere, som peger på det høje aktivitetsniveau. Omkring to tredjedele. Bemærkningerne er de samme: "alle fik sagt noget – også de uforberedte", "alle er på", "fagligt og pædagogisk er det et stort plus at alle er aktive (næsten) hele tiden – og oven i købet synes at det er ret sjovt".

Samlet: En meget stor del af lærerne oplever hele forløbet igennem, at CL øger kursisterne aktivitetsniveau.

Udvikling af faglige kompetencer, herunder sproglige og kommunikative kompetencer

Log 1: I mere end hver tredje log beskriver lærerne, at CL er med til at udvikle kursisterne faglige kompetencer. Det faglige løft beskrives på følgende måder: "Det faglige stof, de svære fagudtryk, bliver brugt og dermed tilegnet". Og "der er kommet mere opmærksomhed på vigtigheden af at forstå grammatikken". Fagligheden styrkes via en kommunikativ tilgang til stoffet. "Det faglige styrkes ved, at den teoretiske viden forstås på en mere praktisk måde. Kursisterne skal selv i gang med at formulere regler og forklare for hinanden (grammatik gennemgang på engelsk)". Det opleves også givende for naturfagsundervisere: "Jeg tror, de har fået en bedre fornemmelse for fagligheden, idet de selv brugte ordene og talte sammen (biologi)". En engelsklærer udtrykker, at "alle er aktive og vænner sig til alle slags engelsk, da der er forskellige etniske baggrunde på holdet", og desuden oplever lærerne at "CL-strukturerne er god støtte til ordblinde eller svage elever (engelsk)". Også repetition og formidlingsevnen styrkes via CL, lærerne beskriver, at "kursisterne aktivt fik repeteret det faglige stof", og at de "igennem CL fik trænet det at formidle viden".

Lærerne beskriver desuden, at CL kan være med til at "udvikle kursisters sproglige og mundtlige kompetencer", hvilket uddybes ved udsagn som: "Kursisterne er ikke så bange for at åbne munden på det pågældende sprog, de lærer". Og "kursisterne blev mere fokuserede på forklaringerne end på facit. De blev mere opmærksomme på det, de ikke forstod". Og "CL-strukturerne giver god træning af talefærdighed (engelsk)". Og "alle kursister får formuleret sig og alle bliver konfronteret med deres viden eller mangel på viden". Og lærerne oplever, at "alle kursister er aktive, de bevæger sig og lærer nye gloser af hinanden".

Log 2: På dette tidspunkt i forløbet er der sket en lille forøgelse af andelen af lærere, som peger på de faglige fordele, nemlig næsten halvdelen. Kommentarerne er de samme: "Kursisterne er blevet mere bevidste om grammatisk reglers anvendelse i konkrete sætninger", "det væsentligste udbytte er nok fagligt", "bedre indlæring", "alle blev klar over, at der er stor forskel på at kunne forstå andres forklaringer og

selv at skulle formulere sig om et fagligt begreb”, ”faglig opkvalificering af den udarbejdede analyse, fordi de fik feedback på det de havde lavet”.

Log 3: Andelen af lærere, der på dette tidspunkt oplever, at CL øger de faglige kompetencer, er stadig omkring halvdelen. Kommentarerne er de samme. Eksempelvis siges det: ”Det positive her var debatten om de rigtige svar. Det giver mere end blot at få at vide, om det er rigtigt er eller forkert”, ”god træning til den kommende skriftlige eksamen i dansk, hvor de skal forberede sig i grupper”.

Samlet: Ser vi på udviklingen, som de tre logs beskriver, ser det ud til, at der er (lidt) flere, som i forløbet fremhæver det faglige udbytte, end ved begyndelsen. Der er hele vejen gennem forløbet en stor del af lærerne, som ikke har kommentarer til det faglige, nemlig omkring godt halvdelen. Man kan se det som et udtryk for, at troen på det faglige udbytte i den samlede lærergruppe vokser (lidt). Man skal næppe overtolke denne udvikling, da der er tale om små tal. Men man kan konstatere, at troen på det faglige udbytte ikke falder i den samlede lærergruppe.

Social integration og sociale kompetencer

Log 1: I mere end hver tredje log beskriver lærerne, at CL er med til at udvikle kursisternes sociale kompetencer. Lærernes beskrivelser af brugen af CL vidner om genereringen af positiv energi i klasserummet. Lærerne udtrykker at: ”Stemningen er bedre”. At ”alle kursister fik snakket ’under fire øjne’ med alle andre kursister, hvilket medførte classbuilding, social kompetence, hygge. Uafklarede faglige spørgsmål blev afklaret af medkursister, uden lærerindblanding. En flad demokratisk struktur udviklede en følelse af kursistkompetence, ’vi kan selv’”.

Via strukturen ”’par-vandringen’ skabtes der liv, latter, godt humør og energi”, og via strukturen ”’Besøg en vismand’ var der helt klart en social gevinst og vel også en pædagogisk, da ’vismændene’ skulle fortælle om et land på et forståeligt engelsk og med de mest relevante oplysninger”.

Læringsrummet forandres til at mere trygt, hyggeligt og inkluderende rum: ”Klasserummet ændrer karakter når alle står op og går rundt og alle taler med alle det skaber inklusion”. Lærerne oplever at ”mere dynamik i rummet, snak og latter, og bedre kendskab til hinandens styrker og svagheder, det skaber accept”. Dette klasse miljø skaber en afslappet stemning, fx beskriver en lærer, at ”CL-strukturen Tre-trins-interview, som er en præsentation af nye kursister på et hold, skabte en social forbedring i den forstand at kursisterne lærte hinanden at kende. Situationens nervøsitet opløstes i sjove situationer og anspændtheden forsvandt”. Og en anden lærer oplever, at ”den samtidige interaktion mellem kursisterne er medvirkende til, at selv de svageste kursister får formuleret sig om stoffet”.

Den øgede kommunikation mellem kursisterne, der nu er sparringspartnere frem for enkeltindivider, der kun kommunikerer med læreren, er medvirkende til et mere socialt engageret læringsmiljø. Lærerne beretter at ”alle kursisterne var glædeligt overraskede over, hvor meget de kunne ’alene’. Og at kursisterne ”socialt set har fået

bedre kontakt, og de har haft lettere ved at bruge hinanden bagefter". Og via "CL-øvelsen 'Byt makker' fik alle byttet makkere og fik talt med flere".

Log 2: Andelen af lærere, som oplever, at CL udvikler sociale kompetencer og medfører tryghed, godt humør og hyggelig stemning i klasserummet er stadig godt en tredjedel. Eksempler på kommentarer: "CL bidrager til at få en positiv stemning i klassen", "CL skaber øget social bevidsthed og hensyn", "alle tør tale med alle".

Log 3: På dette tidspunkt er der stadig godt en tredjedel af lærerne, som angiver positive sociale effekter af CL. Kommentarerne er eksempelvis: "Mindre klikedannelse – alle bliver bedre til at arbejde sammen med alle", "kursisterne har opnået en stor ansvarlighed, når de selv kan styre processen, (og) tager ansvar for hinanden og for deres læring".

Samlet: Der er en stabil andel af lærerne som oplever og beskriver positive sociale effekter af CL, nemlig godt en tredjedel.

Fremmødet og forberedelse

Log 1: Omkring halvdelen af lærerne oplever det svingende og svigtende fremmøde og forberedelse som et stort problem i forhold til konstruktive gruppedannelser. "Nogle få elever laver ikke, hvad de bliver bedt om, og det nedsætter/forringer udbyttet for resten af et team". Lærerne oplever, at der kan være "dårlig kemi mellem teammedlemmer", og at det er "svært at undgå uhensigtsmæssigt sammensatte grupper", hvor der opstår "problemer som følge af heterogene sammensætninger, i forhold til forberedelsesgrad, engagement og personlighed". En anden lærer beskriver, at "danskholdet giver mig problemer i forhold til at: fremmødet er mangelfuldt, de laver selv nye grupper, nogle opgiver og arbejder individuelt, spændingen mellem kønnene, dels inden for de forskellige etniske grupper, dels mellem dem".

Log 2: Dette punkt har flest begrundede kommentarer. Kursisternes sporadiske fremmøde og dårlige forberedelse opleves som en stor begrænsning for at gennemføre CL. To nævner, at fraværet er øget efter jul, hvilket yderligere vanskeliggør arbejdet. Lærerne beskriver flere konsekvenser af dårligt fremmøde. Det er vanskeligt (umuligt) at etablere og arbejde med faste teams, og CL's krav om dette opleves som "en hæmsko". Fravær og manglende forberedelse gør bl.a. at "2-3 team ud af 5 ikke fungerer optimalt", at "på de fleste hold danner jeg nye grupper/teams hver gang – og jeg har svært ved at bruge de strukturer, jeg lægger op til", og hvis der kun er "to fremmødte i et team, bliver kursisterne hurtigt færdige med øvelserne". Det er ikke muligt at arbejde med øvelser, der strækker sig over mere end en gang, når der er "stort fravær begge uv-gange, men ikke de samme er fraværende". Konsekvensen af dette kan, som en skriver, være at "progression i undervisningen, som bygger på, at kursisterne samler stadig mere viden og begreber op" ikke finder sted i etablerede teams, og at "kursisternes fravær, manglende forberedelse og motivation (..) medfører interessekonflikter" mellem motiverede og ikke-motiverede og fagligt og ikke-fagligt engagerede kursister. Samme lærer konkluderer, at "det kun for de mest motiverede er fagligt givtigt med mere abstrakte, refleksions og tankeøvelser".

Log 3: Ca. halvdelen af besvarelsenerne skriver ret udførligt om dette punkt. Et stort fravær, som flere nævner er steget efter jul, gør det svært/umuligt at organisere hele klassen i grupper og teams. Mange svar er næsten gentagelser af svar i *Log 2*.

Lærerne oplever forskellige konsekvenser af det store fravær og manglende forberedelse, bl.a. at *"CL-princippet for gruppedannelse (stærk/svag) må der gås på kompromis med ...og... at man må flytte kursister, der sidder alene i sit team"*. Der er ikke tid til at give dårligt forberedte kursister, som pludselig dukker op til en time særlige instruktioner. En lærer skriver: *"Det bliver de stærke kursister som altid tager over"*. Den manglende forberedelse og høje fravær hindrer progression i indhold og undervisning (gentagelse fra *Log 2*), og gør, at CL-øvelser som fx *"Ring og byt"* eller *"Svar-bazar"* ikke giver mening. Som en lærer udtrykker det *"Selv nok så gode pædagogiske tilgange kan ikke (helt) kompensere for manglende hjemmeforbere-delse* (dette er sagt samtidig med, at hun ikke ser andre begrænsninger i brug af CL).

Som en udvikling fra den tidligere besvarelse af spørgsmålet, beskriver flere lærere den konsekvens, de tager af problemet. Nogle lærere har *"afstået fra"* at bruge CL på enkelte hold. Et eksempel på begrundelse: *"Jeg har opgivet at bruge det på det hold, hvor jeg skal, da halvdelen af kursisterne møder for tiden, og de, der kommer, er uforberedte. De, der skal fremlægge, pjækker som oftest."*

Samlet: Fravær og lavt forberedelsesniveau er det, der opleves som de største begrænsninger for at gennemføre CL. Et højt fravær og dårlig forberedelse gør det meget vanskeligt (umuligt) at arbejde med faste teams, og mange teams fungerer derfor ikke. Det hindrer progression i undervisning og læring og skaber interessekonflikter mellem kursisterne. Som konsekvens opgives CL eller dele af CL på nogle hold.

Faglighed, selvstændighed og kommunikative kompetencer

Log 1: Knap halvdelen af lærerne skriver, at CL kræver, at kursisterne besidder både høj faglighed, stor selvstændighed og kommunikative kompetencer. Læringsrummet er derfor svært for de svage kursister at navigere i. Samtidig besværliggør det et konstruktivt gruppesamarbejde i kraft af de faglige niveauforskelle mellem svage og stærke kursister.

De fleste lærere ser udfordringen i forhold til de svage kursister. *"De svage kursister tier eller beder de dygtigste om at svare/skrive svar ned. Svage kursister kan 'gemme' sig eller dovne kursister kan tage en slapper"*. En anden lærer beskriver et uheldigt udfald af en CL-undervisningssituation, hvor *"en kvindelig kursist udvandrede i vrede i forbindelse med gruppeorienteret aktivitet. En svær tekst og et ikke forud præcist defineret krav/mål gjorde, at denne kursist følte sig så presset at det udløste vrede og opgivende holdning"*. Lærerne oplever, at CL kræver et ressourcemæssigt fagligt overskud af den enkelte kursist.

CL fordrer, at kursisternes kommunikative kompetencer er på et vist niveau for at undervisningen fungerer. En lærer skriver, at *"mange CL-strukturer styrker, men er også afhængig af kommunikative kompetencer"*, og hun spørger derfor: *"Hvordan tilrettelægges man undervisningen på sprogligt meget uhomogene/svage hold –*

uden at det udarter sig til sprogundervisning – i stedet for matematikundervisning?”

De faglige niveauforskellige besværliggør samarbejdet mellem svage og stærke kursister. Lærerne er derfor optaget af, hvordan undervisningsdifferentiering kan tilgodesse de ressourcestærke. *”Der må findes eller udvikles strukturer, der tilgodeser de højere niveauer i undervisningen, så det ikke er laveste fællesnævner i teamene, der nås”. Lærerne sætter fokus på ”det problematiske i stærk-svag konstellationerne i de enkelte teams. De stærke er trætte af at ’undervise’ de svage i teamet. De stærke synes, de spilder tiden”. En lærer spørger ”hvordan giver man de stærke kursister udfordringer samtidigt med at teamideen bevares – og uden at påføre sig selv et stort ekstraarbejde?”.*

I forhold til udfordringerne ved gruppesamarbejdet og samarbejdsstrukturerne i det hele taget oplever en lille del af lærerne (3 ud af 31) en modstand fra kursisterne mod selve CL-metoden. Det er fx problematisk at køre gruppebaseret undervisning, *”når de samme kursister konsekvent ikke fungerer i gruppearbejdet”. En lærer skriver, at hun har ”oplevet en begrænsning, når og hvis kursisterne ikke bakker op. Fx ved svar-bazar øvelsen gider nogle ikke bevæge sig rundt, gider ikke finde nye partnere etc.” En anden lærer skriver, at udfordringen ved kursisters modstand består i hendes egen håndtering: ”Jeg skal lære at håndtere nogle kursisters modvilje og ikke lade det fylde eller lade mig påvirke”.*

Log 2: CL-øvelser er vanskelige at gennemføre med ”svage” kursister. Kursister, der ikke er studiemodne, har *”svært ved at mødes seriøst om et stykke danskfagligt arbejde, uden at forfalde til privat small talk, eller simpelthen forsvinde”*. En anden peger på betydningen af manglende sproglig kompetence i en øvelse som ”Quiz-byt”, hvor matematiske fremgangsmåder skal forklares. Problemet beskrives fx som, at *”alt for mange kursister enten ikke kunne formulere sig eller forstå den anden pga. dårlige danskundskaber.”* En lærer nævner, at *”kursisters sociale skrøbelighed”* gør gruppeøvelser vanskelige at gennemføre.

Fem lærere skriver, at de velforberejede, ambitiøse, engagerede kursister reagerer med modstand, irritation og ”træthed”, i forhold til samarbejde med andre kursister, der er uforberedte og uambitiøse. Det viser sig fx, når de i øvelsen ”Fang en makker” ikke *”orke at fange en uforberedt og uambitiøs kursist”, når ”nye kursister skal ”opdrages” i noget, de andre allerede kan”, når ”stærke ” kursister i et team med en svag kursist ”ikke vil/orke/ synes de vil blive ved med at hjælpe vedkommende.”* Tre af lærerne oplever, at der var meget positiv vilje til stede i starten af skoleåret, men at det i løbet af året bliver tydeligt *”hvem der gider virkelig, og hvem gider kun lidt...”* En lærer beskriver, at ”gamle” kursister på et hold, der allerede har tilegnet sig de nye arbejdsformer, bliver irriterede over nye kursisters adfærd. Forskelle i indsats og udbytte mellem teams kommenteres af en lærer som et problem i forhold til, at det blev nødvendigt med en tidskrævende fællesgennemgang, der ikke burde være nødvendig.

Disse besvarelser viser, at forskellene mellem fagligt dygtige og engagerede og fagligt svage og uengagerede kursister af nogle opleves som et stigende problem i løbet af

året. Forskellen og afstanden i det faglige niveau bliver tydeligere og større, jo længere man er i undervisningen, og et par besvarelser tyder på, at CL-øvelser, der kræver fleksibelt valg af partner og gruppesamarbejder, får vanskeligere ved at lykkes. At arbejde med CL kræver, at kursisterne lærer metoden. Et løbende indtag, hvor nye og gamle kursister skal arbejde sammen, vanskeliggør processen.

En positiv, velvillig samarbejdsattitude kan ændre sig i løbet af året til irritation og nedsat samarbejdsvilje overfor "svage" kursister, og der opstår en følelse af *"spilde tiden"*. Dette er et problem for både motivation og udbytte, og, som en lærer nævner, et problem ift. det, voksne kursister *"har på spil"* økonomisk og på hjemmefronten, når de går ind i en uddannelse.

Log 3: Tre lærere giver konkrete eksempler på betydning af manglende fagligt niveau og selvstændighed. Bl.a. at ikke alle får udbytte af at læse op i fx, "rollelæsning", at kursister på G-niveau *"hurtigt mister koncentrationen, ikke er så fokuserede og studievante og gerne vil skjule manglende lektielæsning"*. De har som begyndere brug for træning. En lærer oplever, at kursisterne har et *"manglende ansvar for egen læring. Holdning: at arbejdet skal overstås hurtigst muligt og at et ringe udbytte er ok."*

De forudsætninger, der nævnes, er både de faglige og de mere personlige såsom koncentrationsevne, holdning til det at studere samt studievaner.

En lærer nævner, at *"nogle af de voksne mænd, synes det er fjollet med rundkredse (=børnehaver)"*, hvilket peger på at nogle ikke oplever mening med formen.

En anden lærer skriver, at kursistmodstand i CL ikke er en begrænsning men *"snarere er en problemstilling, der er knyttet til al undervisning. Hvis nogle kursister ikke er med eller er synligt negative, kan det give en dårlig stemning.."*

Samlet: Det forhold, som opleves som den næsthyppigste barriere, er, at de faglige niveauforskelle besværliggør samarbejde mellem svage og stærke kursister. Problemet nævnes flere steder i sammenhæng med forskelligt fravær, forberedelses- og ambitionsniveau og ser ud til at blive værre i løbet af året. Stærke kursisters positive velvilje ændres til modstand og irritation, over at skulle samarbejde med ikke motiverede og dårligt forberedte medkursister.

Mindre markant nævnes, at mangel på sproglige og faglige kompetencer samt personlig robusthed gør samarbejds- og dialogorienteret CL-undervisning umulig for nogle kursister.

CL kræver omstilling til ny lærerrolle

Log 1: Omkring en femtedel af kompetenceloggene indeholder udsagn, der beskriver, at lærerne oplever, at de gennemgår en krævende omstillingsproces i deres nye didaktiske tilgang til undervisningen, hvor deres egen rolle som *"coach frem for traditionel lærer er en udfordring"*. Det kræver nytænkning at indoperere vante tilgange i de nye. En lærer beskriver, at hun *"oplever en udfordring i forhold til at samle op og*

skrive på tavlen i plenum". En nyuddannet lærer skriver, at begrænsningerne ved brugen af CL delvist ligger i hendes *"egen erfaringsudvikling"*.

Omstillingen fra den traditionelle lærerrolles undervisningsmønstre er en proces for både kursister og lærere. En lærer giver et eksempel ved strukturen 'Chefen og Sekretæren'. *"Strukturen blev brugt på en grammatikopgave af meget konkret karakter; men som med den og andre CL-strukturer gælder det, at kursisterne er tilbøjelige til at glide over i deres egen måde at gøre det på, og at det er svært for mig at fastholde den uautoriserede måde at arbejde med strukturerne på. Det er en tilvænningsproces for både kursister og lærere – og jeg føler mig bestemt ikke udlært endnu"*.

Log 2: I forhold til ny lærerrolle beskriver et par lærere, at CL-øvelser giver energi og god stemning. Men det er let at falde tilbage til kendte undervisnings- og arbejdsformer. En enkelt finder det begrænsende og kunstigt at følge den meget stramme lærerstyring i CL.

Der er fire besvarelser som indirekte peger på modvilje mod ny didaktisk tænkning og omstilling til ny lærerrolle. Den tydeligste kommentar kommer fra en lærer, der oplever den stramme styring af aktiviteter i CL og specielt *"stilletegnets udstrakte arme som "kunstigt" og begrænsende"*.

To kommentarer registrerer ændringer i lokalet, når CL anvendes og ikke anvendes. En skriver at *"stemningen er helt i top"* i CL-øvelsen, men daler, når kursisterne igen skal sidde og arbejde. Læreren bruger *"Dobbeltcirkler"* meget, men oplever dette skifte som et *"antiklimaks"*. En anden lærer kan bruge CL-strukturer i arbejdet med grammatik, men oplever at *"det tager forfærdelig lang tid!"*, og at det derfor er nødvendigt at *"ty til gammeldags klasseundervisning og flittig tavlebrug for at nå stoffet igennem indenfor en rimelig tidsramme."*

Besvarelserne peger på, at CL-øvelser kan skabe en øget aktivitet og god stemning, men at engagementet kan være vanskeligt at videreføre i efterfølgende arbejde. Faren er, at CL kan fremstå som en *"igangsætter"*, en *"positiv stemningskaber"*, men at det er let at falde tilbage til kendte arbejdsformer som almindeligt gruppearbejde, tavlegennemgang og klasseundervisning, når det *"faglige"* skal nås.

Log 3: To lærere skriver kommentarer til dette punkt. En lærer oplever selv ikke være skarp nok til brug af CL i en situation, hvor kursisterne selv skulle arbejde med og fremlægge et projekt. For meget blev overladt til kursisterne med det resultat, at bidragene *"i team'ene (er) mindre lige end under "klassebaserede forhold"*. Hun mener, at CL kunne være inddraget mere.

Samlet: Lærerne ser ikke deres opfattelse af lærerrollen som et problem i forbindelse med anvendelsen af CL. Dette tema spiller ingen større rolle i lærernes refleksioner i loggene. Nogle lærere oplever, at det i nogle sammenhænge kan være vanskeligt, at finde en passende balance mellem kursistsyning og lærerstyring. Andre lærere oplever, at strukturerne sætter nogle uhensigtsmæssige rammer for arbejdet.

De fysiske rammer

Log 1: Fem ud af de 31 lærere skriver, at de mangler ordentlige lokaleforhold for at kunne udføre CL optimalt. Problemerne opstår på grund af små lokaler, og fordi man bruger for megen tid på ommøblering af lokalets borde og stole. En lærer beskriver, at *"ved øvelsen 'Dobbeltcirkler' var der ikke gulvplads i lokalet til at danne to cirkler. Der er ikke plads nok i lokalet til, at man kan bevæge sig rundt i lokalet!"*. En anden udtrykker problematikken således: *"Jeg sidder med et hold på mellem 37 og 45 fremmødende kursister. De fysiske forhold gør – sammen med antallet – at jeg slet ikke overvejer CL!"*.

Log 2: Fem lærere nævner de fysiske rammer som et problem. Der er for lidt plads og for mange kursister og borde i lokalerne. Tre af de fem nævner, at CL-øvelser kræver plads for at kunne gennemføres.

Log 3: Kun en enkelt nævner manglende plads som begrænsning.

Samlet: En mindre del af lærergruppen peger på, at de fysiske forhold ikke er optimale, når CL skal anvendes.

Sammenfatning af lærernes beskrivelser i kompetencelogs af fordele og barrierer

Der er stort sammenfald mellem data fra fokusgruppeinterviewet med lærerne og data hentet fra deres logbeskrivelser med hensyn til opfattelsen af fordele og barrierer ved CL.

Den klart største fordel ved anvendelsen af CL er, at aktivitetsniveauet øges: flere kursister siger mere. Dette i sig selv opfatter lærerne som positivt, og de kan se en række faglige fordele heri. Lærerne angiver også i loggene, at de oplever en øget faglig udvikling, herunder en udvikling af de sproglige kompetencer. Endelig fremhæver en række lærere udviklingen af et socialt miljø, en øget social integration og en øget udvikling af kursisternes sociale kompetencer.

Andelen af lærere, som beskriver de positive konsekvenser af CL holder sig nogenlunde konstant i forløbet.

Manglende fremmøde og differentieret forberedelsesniveau er de forhold, der opleves som de største begrænsninger for at gennemføre CL. Et højt fravær og dårlig forberedelse gør det meget vanskeligt (umuligt) at arbejde med faste teams, og mange teams fungerer derfor ikke. Det hindrer progression i undervisning og læring og skaber interessekonflikter mellem kursisterne. Fravær og manglende forberedelse vanskeliggør realiseringen af ideen om at sammensætte stærke og svage kursister. Det bliver de stærke, der tager over. Som konsekvens af disse forhold opgives CL eller dele af CL på nogle hold.

Det forhold, som opleves som den næsthøypigste barriere, er, at de faglige niveauforskelle besværliggør samarbejde mellem svage og stærke kursister. Stærke kursisters positive velvilje ændres til modstand og irritation, over at skulle samarbejde med ikke-motiverede og dårligt forberedte medkursister.

Mindre markant nævnes, at mangel på sproglige og faglige kompetencer samt personlig robusthed gør samarbejds- og dialogorienteret CL-undervisning umulig for nogle kursister. For små lokaler og mangel på fleksible indretningsmuligheder opleves af nogle som en mangel.

Samlet peger logbeskrivelserne på, at CL skaber øget og bred kursistaktivitet, og at dette antages at have en række fordele. CL fungerer ikke (tilstrækkeligt) i forhold til den fagligt og personligt svage målgruppe, der har højt fravær, lavt forberedelsesniveau, ikke er studievante og ikke har en positiv holdning til studiet. Samarbejdet mellem stærke og svage kursister forværres i løbet af året på nogle af holdene; afstanden mellem dem bliver større, det bliver tydeligere, hvem der vil/kan, og hvem der ikke vil/kan.

CL opleves at give positiv stemning og aktivitet under øvelserne, men den er vanskelig at fastholde i sammenhæng med andre arbejdsformer. Det kan være nødvendigt at vende tilbage til mere vante arbejdsformer både presset af fravær, forberedelse, pensumkrav og tid.

Lærerkvalificering i forhold til anvendelse af CL

Læreren bliver i kompetenceloggen stillet de følgende tre spørgsmål, som relaterer sig til hinanden, og som udgør grundlaget for at vurdere deres anvendelse af CL, deres refleksioner over deres didaktiske valg, handlinger og overvejelser over deres undervisning, efter de har fået kendskab til CL:

- 1. Beskriv den situation fra din undervisning inden for den sidste måned, hvor du har anvendt CL i klasserummet med størst udbytte. Beskriv hvad du gjorde, og hvilke strukturer du anvendte.*
- 2. Hvad var – efter din mening – det væsentligste udbytte ved at anvende CL i den konkrete situation? Beskriv hvilken faglig, pædagogisk eller social forbedring anvendelsen af CL medførte.*
- 3. Hvordan har anvendelsen af CL givet et markant bedre resultat, i forhold til det du gerne vil opnå i din undervisning? Sammenlign med hvad du i en tilsvarende situation plejer at gøre i din undervisning.*

På baggrund af besvarelserne af disse spørgsmål kan det overordnet konstateres, at CL anvendes i stor udstrækning af lærerne, og at de er i stand til at anvende metoden kvalificeret. Dette gælder imidlertid i højere grad for Hf-lærerne end for AVU-lærerne.

I den første log beskriver 26 af 31 lærere, at de bruger CL i deres undervisning, og at de har haft udbytte af at gøre det. Kun en af de fem lærere, som ikke angiver, at de har benyttet CL begrundes hvorfor: ”Jeg sidder med et hold på mellem 37 og 45 fremmødende kursister. De fysiske forhold gør – sammen med antallet – at jeg slet ikke overvejer CL”. Hf-lærere og AVU-lærerne anvender i denne fase CL i lige stor udstrækning, idet 8 af de 9 AVU-lærere beskriver deres erfaringer i logs.

I anden log har 24 af 31 beskrevet udbytterige erfaringer med anvendelsen af CL. Kun 6 af de 9 AVU beskriver her deres erfaringer. I tredje log har 16 af 22 lærere beskrevet udbytterige erfaringer med CL. I denne fase beskriver kun 3 af de 4 AVU-lærere deres erfaringer.

Samlet set har lærerne oplevet, at de har haft udbytte af at anvende de forskellige CL-strukturer. I den samlede lærergruppe er omkring halvdelen af de kendte CL-strukturer beskrevet anvendt med udbytte. I beskrivelserne benævnes 21 ud af de i alt 46 CL-strukturer. Nogle lærere nævner én struktur, andre nævner flere³.

Omfanget af anvendte strukturer er ikke et kvalitetsmål i sig selv for lærernes kompetenceudvikling. Men det er et mål på bredden i anvendelsen af CL og på hvilke strukturer, som findes mest anvendelige.

Lærerne bliver i loggen ikke bedt om at svare på, hvor *mange* strukturer de benytter. De bliver bedt om at beskrive undervisningssituationen, og i hvilken udstrækning anvendelsen af CL har givet et væsentligt udbytte i forhold til en faglig, pædagogisk eller social forbedring, og dermed hvorvidt denne struktur har givet 'et markant bedre resultat' i forhold til, hvad læreren gerne vil opnå i sin undervisning.

Lærerens tilegnede kompetence i forhold til CL måles i forhold til lærerens overvejelser i den sammenhæng, herunder deres begrundelser i forhold til, hvad de vil opnå med anvendelsen af strukturen. Lærerkvalificeringen måles altså ud fra lærernes refleksionsniveau.

Ved hjælp af de ovennævnte tre spørgsmål måles den refleksion, der indgår som en del af den læring, lærerne erhverver i efteruddannelsesforløbet. Refleksionen måles via kvaliteten i lærernes begrundelser for deres handlinger. På baggrund af en vurdering af besvarelsenerne kategoriseres lærerne i forhold refleksionsniveau. Refleksionsniveauerne inddeles i kategorierne: "høj", "middel", "lav". Og dertil en fjerde kategori "ingen" dvs. der hvor læreren intet svar har givet.

³ *Quiz og Byt* nævnes i første log som den struktur lærerne hyppigst har haft udbytte af at anvende. *Quiz og Byt* har fokus på arbejdet med viden og færdigheder, samt kommunikative og sociale kompetencer. Derudover er det meget forskelligt, hvad lærerne nævner af strukturer. I anden og tredje log er *Rollelæsning* den struktur, som flest nævner, de har haft udbytte af.

Et *højt refleksionsniveau* indebærer, at: Læreren beskriver det væsentligste udbytte af CL i relation til både A) formålet med den konkrete undervisningssituation, og B) i forhold til tidligere lignende undervisningssituationer.

Et *middel refleksionsniveau* indebærer at: Læreren beskriver det væsentligste udbytte af CL i relation til enten A) formålet med den konkrete undervisningssituation eller i relation til B) tidligere lignende undervisningssituationer.

Et *lavt refleksionsniveau* indebærer at: Læreren beskriver ikke det væsentligste udbytte af CL i forhold til A) det tiltænkte formål med undervisningen, og ej heller i relation til B) hvad læreren har gjort i tidligere lignende undervisningssituationer.

Analyserne af lærerens refleksionsniveauer baseres ikke på lærerens skriftlige formidlingsevne eller hvor omfattende besvarelsener er. Refleksionsniveauet vurderes ud fra, er om der i lærerens beskrivelse optræder overvejelser over *formål, udbytte og relationen til tidligere handlinger* (Wahlgren, Høyrup, Pedersen, & Rattleff, 2002).

Analysen af første log viser, at lidt over halvdelen af lærerne (17 af de 31) har et *højt refleksionsniveau* med hensyn til brugen af CL i deres undervisning. Lidt under en tredjedel (ni) af lærerne reflekterer på et *middel refleksionsniveau* med hensyn til brugen af CL i deres undervisning. Kun en enkelt lærers beskrivelse kan kategoriseres som værende lav, mens fire ud af de 31 lærere helt har undladt at beskrive deres valg og overvejelser over deres manglende brug af CL.

Der er imidlertid en markant forskel på Hf-lærere og AVU-lærere. Blandt de 17 lærere på et højt refleksionsniveau er der kun 3 AVU-lærere. Blandt de 9 lærere på et middel refleksionsniveau er der ligeledes 3, og der er 3 AVU-lærere blandt de 5, som ikke har beskrevet deres valg. AVU-lærerne markerer sig i udgangspunktet svagere end Hf-lærerne med hensyn til deres anvendelse af CL og især i deres begrundelser for valg.

Samme billede tegner sig i analysen af anden og tredje log. Der er stort set samme fordeling af andelen, som har et højt, et middel og et lavt (eller manglende) refleksionsniveau.

På baggrund af besvarelsener af spørgsmål 1-3 i loggen kan vi konstatere, at:

- Langt de fleste af lærerne (i projektet) – mere end otte af ti – anvender CL med udbytte i deres undervisning
- Denne andel holder sig konstant i løbet af undervisningsåret
- Samlet set nævner lærerne, at de har haft udbytte i undervisningen af at anvende omkring halvdelen af CL-strukturerne
- De forskellige lærere nævner udbytte af forskellige strukturer
- Lærerne anvender generelt CL reflekteret, det vil sige, at de er i stand til at begrunde anvendelsen i forhold til det forventede udbytte i undervisningen
- Lærerne er allerede ved midtvejsevalueringen i stand til at reflektere kvalificeret over anvendelsen af CL
- Det høje refleksionsniveau stiger ikke i løbet af året.

I hvilken udstrækning har lærerne ændret sig?

I kompetenceloggen indgår fem spørgsmål om lærernes kompetencer i forhold til CL. På en syvtrinsskala skal de angive, hvordan de oplever forskellige forhold ved CL. Spørgsmålene har til formål at undersøge, hvordan lærerne oplever deres kompetence i forhold til at praktisere CL, og hvordan denne oplevelse ændres undervejs i forløbet.

I tre logs skal lærerne angive om de handler anderledes efter kendskabet til CL, om de er i stand til at benytte CL, om de oplever sig i stand til at løse undervisningsmæssige udfordringer, deres oplevelse af graden af tilfredshed med egen undervisning og om de oplever at kunne løse problemer affødt af kursisternes heterogene forudsætninger. I det følgende sammenfattes besvarelsenerne fra Log 1 og Log 3.

Lærernes angivelse af, om de handler anderledes efter deres kendskab til CL

Omkring to tredjedele af lærerne (en tredjedel af AVU-lærerne) angiver i Log 1, at de *ofte* eller *næsten altid* handler anderledes i deres undervisning efter deres kendskab til CL. I Log 3 angiver otte af ti lærere (halvdelen af AVU-lærerne), at de *ofte* eller *næsten altid* handler anderledes. Andelen af AVU-lærere er relativt mindre, nemlig under halvdelen.

Den gennemsnitlige stigning dækker over forskelle. Nogle lærere angiver, at de oftere handler anderledes i løbet af perioden, mens andre lærere angiver, at de sjældnere gør det. De fleste lærere angiver ingen forandring i perioden.

CL har altså fra begyndelsen påvirket lærernes måde at handle på. Undervejs i forløbet sker der stadig ændringer, men den markante ændring sker i begyndelsen af forløbet.

En lærer som oplever, oftere at handle anderledes skriver, at *"jeg har bemærket, at min lærerrolle ændrer sig fra skulptør til coach"* og en anden skriver, at *"der sker en mer-aktivering af kursisterne og deres taletid"*. En lærer skriver: *"Jeg anvender CL i forbindelse med gennemgang af fagstof"* og en anden, at *"Jeg afprøver tit nye strukturer, så der kommer flere skift og progression i undervisningen"*. De lærere som *sjældent* eller *af og til* handler anderledes, begrundet det blandt med et stort arbejdspress og, at CL er tidskrævende i forhold til forberedelse. En lærer beskriver, at *"jeg synes det er vanskeligt, fordi flertallet (af kursister) møder uforberedte (...)"*.

Lærernes angivelse af, i hvilken grad de er i stand til at benytte CL i undervisningen

I Log 1 angiver 9 af 31 lærere (ingen AVU-lærere), at de *i høj grad* ser sig i stand til at benytte CL i undervisningen, 8 lærere angiver *i nogen grad* at kunne benytte CL, mens 14 lærere svarer, at de *nogenlunde* eller i endnu mindre grad oplever at kunne bruge CL i deres undervisning.

Omkring halvdelen af lærerne mener således på det tidspunkt i forløbet, at de - i en vis udstrækning - er i stand til at anvende CL i undervisningen. Resten af lærerne mener, at de kun i begrænset grad er i stand til det.

I *Log 3* er der sket en væsentlig stigning i andelen af lærere, som ser sig i stand til at benytte CL i undervisningen. Under en femtedel angiver, at de kun *nogenlunde* eller i endnu mindre grad er i stand til det (heraf udgør AVU-lærerne mere end halvdelen). En del af denne gruppe angiver, at grunden ligger i 'mulighederne for at anvende CL' – ikke i deres kompetence til at anvende det.

Udsagnene fra de lærere, der i *nogen* eller i *høj grad* benytter CL, er overvejende positive i forhold til, hvordan CL virker. ”*Jeg er på nuværende tidspunkt landet på at benytte 7-8 strukturer i min daglige undervisning, alt efter hvilket emne vi arbejder med*”, skriver en lærer. En anden lærer skriver, at hendes undervisning er blevet mere dynamisk: ”*Jeg synes, det er uproblematisk at arbejde med CL og samtidig inspirerende, fordi undervisningen bliver mere levende og dynamisk*”. Dog påpeges det af flere, at fraværet tit står i vejen for at benytte CL-strukturer og en lærer skriver, at ”*Jeg føler mig i høj grad i stand til at organisere stof og undervisning efter CL-principper, men gennemførelsen af det planlagte vanskeliggøres ofte af sjældent mødende kursister, manglende forberedelse, fremmøde midt i timen, m.m.*”

Mens kun halvdelen af lærerne i begyndelsen af forløbet ser sig i stand til at benytte CL, er det stort set alle, der mener sig kompetente til det ved afslutningen. Der er altså sket en løbende kompetenceudvikling undervejs.

Lærernes angivelse af, om de er i stand til at løse de undervisningsmæssige udfordringer

I *Log 1* angiver 17 lærere, at de i *høj grad* er i stand til at løse de undervisningsmæssige udfordringer forbundet med anvendelsen af CL. En af disse lærere oplever sig som kompetent til at skabe et godt læringsrum, med stort fagligt udbytte. Otte lærere angiver, at de i *nogen grad* er i stand til det. En af disse lærere nævner bl.a. opstarten som ”*kaotisk*”, men at ”*det (er) på vej i den rigtige retning*”. Fire oplever kun at være i stand til at løse de undervisningsmæssige udfordringer *nogenlunde*.

I *Log 3* er andelen af lærere, som i *høj grad* ser sig i stand til at løse de undervisningsmæssige udfordringer steget til mere end halvdelen. To lærere svarer nu i *virkelig høj grad*, mens to lærere stadig er forbeholdne.

Lærerne angiver altså, at de såvel ved begyndelsen som ved afslutningen af forløbet altovervejende er i stand til at løse de udfordringer, som de står med i klasselokalet. ”*Jeg er en begejstret CL-bruger og jeg synes at fokus på SPIL-principperne har været meget givende*”, skriver en lærer, som i høj grad oplever, at kunne løse op for undervisningsmæssige udfordringer. En anden skriver, at ”*de undervisningsmæssige udfordringer er primært, at få så mange som muligt på et hold til at sige noget, og til at deltage i den daglige undervisning. Det synes jeg i høj grad bliver løst via CL*”.

Lærernes angivelse af tilfredshed med egen undervisning

I *Log 1* angiver knap halvdelen af lærerne (for AVU-lærerne godt halvdelen), at de i *høj grad* (en enkelt i *virkelig høj grad*) er tilfreds med egen undervisning. En lærer skriver, at det er ”*lang tid siden, at jeg har oplevet større konflikter på holdet*”. 11 lærere oplever 'i nogen grad', at være tilfredse med egen undervisning og én skriver:

"Det er tilfredsstillende, at så mange kursister er aktive, samtidig med, at jeg har fået mange flere redskaber til at variere min undervisning (...)". Fem svarer, at de er *nogenlunde* eller mindre tilfredse med egen undervisning.

Langt den overvejende del af lærerne ligger i den positive ende af skalaen med hensyn til oplevelse af tilfredshed med egen undervisning på det tidspunkt i forløbet. Lidt under hver femte lærer oplever en begrænset tilfredshed med deres undervisning.

I *Log 3* angiver kun en lærer at være *nogenlunde tilfreds* med egen undervisning. Alle de resterende angiver at være mere tilfredse.

Tilfredsheden med egen undervisning har fra begyndelsen været relativt høj. Den er steget yderligere under forløbet. Arbejdet med CL har ikke mindsket tilfredsheden med egen undervisning – ifølge lærernes egne angivelser.

En lærer oplever, at *"det meste lykkes, men jeg ved godt, at der er plads til bedre metoder og bedre øvelser"*. Flere giver udtryk for en begejstring ved øget kursistaktivitet: *"Alle har ikke blot mulighed for at sige noget, de siger rent faktisk noget på lige fod med de andre i deres team"*. En anden skriver *"I flere klasser er der en god og ofte nysgerrig stemning"*.

Lærernes angivelse af evnen til at løse problemer affødt af den heterogene kursistsammensætning

I *Log 1* angiver tre lærere *i høj grad* at kunne løse problemer affødt af den heterogene kursistsammensætning. Ti lærere oplever *i nogen grad* at kunne løse problemerne, men oplever, at *"det sproglige og faglige 'gab' er stort"*. 16 lærere oplever, at de *nogenlunde* eller *i endnu mindre grad* er i stand til at løse problemer affødt af kursisternes heterogenitet. En skriver, at *"det er et dilemma, at der er så store forskelle i motivation og forberedelse hos kursisterne"*. En anden skriver, at *"nogle er forberedt til finderspidsene, andre vælger kun at dukke op en gang imellem og er sjældent forberedte"*.

Den forskellighed, som er på holdene, og som fremhæves af såvel kursister som lærere i en række sammenhænge, opleves som et reelt problem. Halvdelen af lærerne ser sig i begyndelsen af forløbet således ikke i stand til at kunne løse dette problem tilfredsstillende.

I *Log 3* angives situationen at være en anden. Der er sket en stigning i andelen, som nu angiver at kunne løse problemer affødt af kursisternes heterogenitet. En fjerdedel oplever, at de kan det *i høj grad*, mens halvdelen oplever, at de kan det *i nogen grad*. Kursisterne heterogenitet i faglighed, engagement og fremmøde, der atter og atter nævnes som et af hovedproblemerne i den konkrete realisering af CL, angiver en stor del af lærerne, at de oplever at kunne løse.

En lærer, som *i nogen grad* oplever det, skriver: *"Fravær har/kan have negativ indflydelse på mulighederne for at løse problemer (...) Heterogeniteten er derfor svær at arbejde med (...) Men CL er stadig, efter min mening, et virkelig godt redskab til at imødegå disse problemer"*.

Til trods for, at der kan ses en positiv udvikling i oplevelsen af at kunne håndtere disse problemer, bærer besvarelsene et tydeligt præg af, at udfordringerne er komplekse. En lærer skriver: *”De meget heterogene hold er den største udfordring på VUC – især ved større holdstørrelser (...) CL kan ikke løse alle pædagogiske udfordringer med hensyn til dette”*.

Sammenfattende om lærernes ændringer undervejs i forløbet

Lærerne er blevet bedt om at angive deres oplevelse af fem forhold i tilknytning til CL. Der er altså tale om lærernes opfattelse af, hvordan de oplever deres egen indsats, og om, hvordan denne opfattelse ændres.

Lærerne angiver allerede i begyndelse af forløbet, at de handler anderledes efter kendskabet til CL, og at de er i stand til at anvende CL i undervisningen. Tilsvarende oplever de generelt, at de kan løse de undervisningsmæssige udfordringer, at de i almindelighed er tilfredse med deres undervisning og at de – nogenlunde – kan løse de problemer, der opstår i forhold til kursisterne heterogenitet.

Undervejs i forløbet sker der en positiv udvikling på de fem målte indikatorer. Lærerne bliver altså bedre til at praktisere CL. Deres kompetencer udvikles undervejs. Det gælder ikke mindst i forhold til håndtering af de (meget store og grundlæggende) problemer, som opstår på grund af kursistgruppernes heterogenitet.

Ændringerne sker differentieret i lærergruppen. De fleste lærere ændrer sig ikke meget undervejs. Nogle, omkring en fjerdedel, angiver en klar positiv ændring, mens en mindre del, under en femtedel, tendentielt ændrer sig i en negativ retning, idet de oplever store problemer med CL.

AVU-lærerne er i forhold til Hf-lærerne mindre orienteret mod CL. De ændrer generelt deres undervisning mindre, og de mener sig mindre grad i stand til at benytte CL. Dette gælder både ved starten og ved slutningen. De angiver i lidt mindre udstrækning end Hf-lærerne, at de er i stand til at løse problemer affødt af den heterogene kursistgruppe. AVU-lærerne angiver imidlertid i samme omfang som Hf-lærerne, at de er i stand til at løse de undervisningsmæssige udfordringer. De er også tilsvarende tilfredse med egen undervisning.

Lærerne kan fra begyndelsen praktisere CL på et kompetent niveau (målt i Log 1), men bliver generelt ikke væsentlig bedre undervejs (målt i Log 3).

2.3 Sammenfattende om lærerne

Projektet har to spor: lærerkvalificering og øget kursistudbytte. Herudover skulle projektet bidrage til udbredelsen af pædagogisk nytænkning inden for VUC. Lærerkvalificeringen havde to formål i projektbeskrivelsen:

- At lærerne får redskaber og metoder til at tilrettelægge en undervisning, der får flere kursister til at deltage og føle sig inkluderet i klassen
- At lærerne får øget bevidsthed om pædagogiske strukturer i undervisningsrummet.

Gennem lærerkvalificeringen skulle det altså sikres, at lærerne blev i stand til at anvende CL i deres undervisning på VUC på en kvalificeret måde, som bidrog til øget kursistaktivitet og inklusion. Den skulle samtidig mere bredt sikre, at lærerne fik øget den voksenpædagogiske indsigt og øget engagement i forhold til deres undervisning. Lærerkvalificeringen skulle bidrage til øget *lærertilfredshed* og til en følelse af *mestring* af hverdagens undervisning. Her sammenfattes resultatet af lærerkvalificeringen.

Er lærerne i stand til at anvende CL i deres undervisning?

Svaret er et klart ja. Langt den overvejende del af lærerne i projektet anvender CL i større eller mindre udstrækning i deres undervisning. De beskriver anvendelsen af halvdelen af de kendte strukturer. De er i stand til at give kvalificerede begrundelser deres anvendelse – eller i nogle enkelte tilfælde kvalificerede begrundelser for ikke at kunne anvende CL.

Lærerne er allerede på tidspunktet for midtvejsevalueringen i stand til at reflektere kvalificeret over deres valg og anvendelse af CL-strukturer. Udviklingen i refleksionsniveau, som dette fremstår i lærernes kompetencelogs, stiger stort set ikke i forløbet. Dette må ses i forhold til det høje udgangsniveau.

Der er imidlertid en markant forskel på Hf-lærere og AVU-lærere. Blandt de 17 lærere, der på et tidligt tidspunkt kan karakteriseres som værende på et højt refleksionsniveau er der kun tre AVU-lærere. AVU-lærerne markerer sig i udgangspunktet svagere end Hf-lærerne med hensyn til deres anvendelse af CL og især i deres begrundelser for valg.

Lærergruppen har en differentieret opfattelse af CL og CL's muligheder. De fleste, godt halvdelen ser muligheder for at anvende metoden i en tilpasset form. Lidt mindre end en fjerdedel er, hvad de selv betegner som 'begeistrede' for metoden. Lidt under en femtedel er klart forbeholdne over for metoden, og mener ikke den kan anvendes – i det mindste ikke i den foreliggende form. Forskellen i læreropfattelser skærpes i forløbet – ikke mindst efter jul. Nogle lærere ophører således undervejs med at anvende CL.

Forskellen i læreropfattelser synes i højere grad at knytte sig til lærerkulturen på det pågældende VUC, eller måske snarere til de enkelte CL-lærergrupper, end til fagområder. Der er eksempler på, at forskellen i opfattelser rækker ind i den enkelte lærergruppe eller lærerteam, og det kan vanskeliggøre samarbejdet.

Lærernes kompetenceudvikling har omfattet læsning af litteratur om CL, to kursusdage, kollegial videndeling og ikke mindst en omfattende coaching. Refleksioner i kompetencelogs var en del heraf. Kompetenceudviklingen er foregået i tæt samspil med den praktiske undervisning og dens erfaringer og problemer. Processen opfattes generelt som tilfredsstillende af lærerne. Især coachingen opleves meget positivt – hvad enten den omhandlede CL eller andre for lærerne væsentlige voksenpædagogiske forhold. Mange andre emner end CL er blevet taget op i coachingen, og lærerne

har oplevet stor medindflydelse i den forbindelse. Coachingen har fungeret som et refleksionsrum for den reflekterende praktiker.

Det kan samlet konstateres, at den lærergruppe, som er indgået i projektet er i stand til at anvende CL i deres undervisning, og – med enkelte undtagelser – også er villige til at gøre det og rent faktisk gør det.

Har anvendelsen af CL skabt øget pædagogisk bevidsthed og øget engagement?

De lærere, som indgår i projektet har generelt høj pædagogisk bevidsthed og er generelt engagerede undervisere. Udgangspunktet for udviklingen er således højt.

Lærerne angiver allerede i begyndelse af forløbet, at de handler anderledes efter kendskabet til CL, og at de er i stand til at anvende CL i undervisningen. Tilsvarende oplever de generelt, at de kan løse de undervisningsmæssige udfordringer, de møder, og at de – nogenlunde – kan løse de problemer, der opstår i forhold til kursisterne heterogenitet.

Tilfredsheden med egen undervisning har fra begyndelsen været relativt høj. Den er steget yderligere under forløbet. Arbejdet med CL har ikke mindsket tilfredsheden med egen undervisning – ifølge lærerne egne angivelser.

Lærerne er meget tidligt i forløbet i stand til at reflektere kvalificeret over deres anvendelse af CL. Det generelt høje refleksionsniveau stiger ikke. Undervejs i forløbet bliver lærerne imidlertid bedre til at praktisere CL. Deres kompetence udvikles undervejs. Dette gælder ikke mindst i forhold til håndtering af de (meget store og grundlæggende) problemer, som opstår på grund af kursisterne heterogenitet.

Flertallet af lærerne udtrykker, at de har ændret deres måde at tænke undervisning på.

Lærerne er noget mindre positive i deres indstilling til CL ved afslutningen end ved midtvejsevalueringen. Der er generelt stadig en positiv holdning blandt lærerne over for CL, men de oplevede barrierer fremhæves i større udstrækning ved afslutningen end i midtvejsevalueringen. Der er som skrevet også lærere, som på den baggrund ikke mener, de kan anvende CL i deres undervisning.

Der er en forskel i holdning til CL mellem VUC'erne. På alle fire VUC'er er der lærere, som er meget positive, og lærere, som er mindre positive. Men andelen af de to grupper er forskellig de fire VUC'er imellem.

Hvilke pædagogiske erfaringer har lærerne gjort i projektet?

De mest iøjnefaldende og gennemgående positive erfaringer set med lærerøjne er, at anvendelsen af CL giver et markant forøget aktivitetsniveau, og at CL øger kursisterne sproglige kompetencer, idet de får bedre muligheder for at udtrykke sig. Der peges på, at CL har en social effekt i form af øget kontakt mellem (nogle) kursister.

Metoden skaber variation i undervisningen, og anvendelse af CL har i almindelighed været inspirerende for lærerne.

Lærerne oplever samtidig en række barrierer. Den væsentligste er, at der er et stort fravær blandt dele af kursistgruppen. Dette forhold gør det meget vanskeligt at danne arbejdende teams. En anden væsentlig barriere er de forskellige faglige niveauer og de forskellige forberedelsesniveauer blandt kursisterne. Det gør det vanskeligt at føre kvalificerede diskussioner. På enkelte hold kan forskellene medføre social disintegration.

En del lærere, også blandt de mere skeptiske, oplever, at de undervejs bliver i stand til at ændre og tilpasse strukturerne på en måde, så de oplagte vanskeligheder ved den heterogene kursistsammensætning ikke destruerer arbejdet.

CL metoden er ressourcekrævende – der skal bruges tid. Både i forbindelse med igangsættelse og i forbindelse med drift. Nogle lærere oplever, at metoden er for ressourcekrævende med hensyn til forberedelse og at undervisning efter CL tager for lang tid i forhold til det faglige udbytte.

Det nævnes, at lokalerne er for små og ufleksible til at kunne praktisere CL optimalt.

Lærerne imellem er der store forskelle på, hvordan CL opfattes. Nogle er ”begejstrede”, andre langt mere forbeholdne. Begejstringen hos disse lærere har betydet en betydelig interesse for CL blandt de andre lærere på VUC’erne.

Lærerne har en del erfaringer med tilpasning af CL til en VUC-sammenhæng. Den igangværende sammenfatning af disse erfaringer i form af guidelines til en VUC-tilpasset CL er et væsentligt voksenpædagogisk produkt i projektet.

3. Kursisterne

Projektet består som tidligere nævnt af to spor: lærerkvalificeringen og øget kursistudbytte. En væsentlig del af projektet knytter sig således til kursisterne, deres opfattelse af undervisningen og ikke mindst hvad de får ud af undervisningen i form af øget kompetence. I projektbeskrivelsen er der opstillet fire mål, som det antages, at anvendelsen af CL bidrager til. Målene er:

- At medvirke til indfrielsen af Region Hovedstadens ambition om, at 95 % af en ungdomsårgang gennemfører en ungdomsuddannelse
- At arbejde på en målbar forøgelse af gennemførelsesprocenten i forhold til tidligere
- At udforske og udvikle en VUC-pædagogik, der omfatter de ’unge voksne’
- At lærerne skaber en klasserumskultur, der giver kursisterne sociale færdigheder, øger deres kommunikative evner og højner deres faglige niveau

Projektet tilstræber altså at anvende og udvikle en VUC-pædagogik, der omfatter de ’unge voksne’, og som bidrager til, at denne gruppe får en ungdomsuddannelse. Metoden skal bidrage til en ’målbar forøgelse af gennemførelsesprocenten’ – for alle

VUC-kursister. Endelig skal metoden bidrage til, at lærerne kan skabe en klasse-
rumskultur, der giver kursisterne øgede sociale færdigheder, kommunikative evner
og et højere fagligt niveau – sammenlignet med en traditionel VUC-undervisning.

Som baggrundsforståelse for vurdering af såvel kursistreaktionerne som effekten på
kursisterne er det vigtigt at holde sig for øje, at kursisterne har modtaget undervis-
ning efter CL i meget varieret omfang. På nogle hold foregår næsten al undervisning
efter CL-metoden, mens det på andre hold er væsentligt mindre. Særligt synes det at
have været vanskeligt at gennemføre CL på nogle af AVU-holdene.

I spørgeskemaerne er kursisterne blevet spurgt, hvor meget af undervisningen, som
foregår efter CL-metoden. Besvarelserne viser, at:

- I begyndelsen (ved midtvejsevalueringen) oplever mere end halvdelen af kur-
sisterne på CL-holdene, at undervisningen gennemføres ud fra CL i mindst
halvdelen af tiden. Denne andel falder i løbet af projektet.
- I begyndelsen (ved midtvejsevalueringen) svarer omkring en fjerdedel af kur-
sisterne på CL-holdene, at de ikke ”har hørt om cooperative learning”. Denne
andel falder markant i løbet af projektet.

På de fire VUC’er, som indgår i projektet, anvender en række lærere CL på en række
hold. Undersøgelsen af effekten af metoden baserer sig primært på elektroniske spør-
geskemaer til de kursister, som indgår. Spørgeskemaerne er besvaret ved tre tids-
punkter i forløbet. Der er etableret en kontrolgruppe af kursister, som ikke modtager
CL undervisning. Spørgeskemabesvarelserne suppleres med oplysninger om kursis-
ternes fravær, frafald og karakterer.⁴

For at få et supplerende billede af, hvordan kursisterne opfatter CL og hvilke fordele
og barrierer, de ser ved anvendelsen, er der gennemført fire fokusgruppeinterview.

I dette kapitel præsenteres resultaterne af evalueringen af effekten på kursisterne.
Kapitlet indledes med en gennemgang af kursisternes opfattelser af CL, som disse
fremstår gennem fokusgruppeinterviewene.

3.1 Fokusgruppeinterview med kursisterne

Der er udført to fokusgruppeinterview med kursister, som undervises efter CL, i to
omgange. Den første i forbindelse med midtvejsevalueringen. Den anden som afslut-
tende interview gennemført ultimo april 2010.

De første interview blev gennemført med 13 kursister, seks fra VUC Lyngby og syv fra
VUF. Der deltog fem AVU-kursister og otte Hf-kursister. De afsluttende interview

⁴ I appendikset *Den kvantitative del af kursistevalueringen* redegøres for den samlede dataindsam-
lingsmetode og analysen af data i forhold til kursisterne, herunder hvilke hold som indgår.

blev gennemført med 12 kursister, seks fra Lyngby og seks fra VUF. Der deltog seks AVU-kursister og seks Hf-kursister. Det var ikke de samme kursister, der deltog i de to interviewrunder. Kursisterne blev valgt så de tilsammen repræsenterede forskellige relevante forhold: mænd/kvinder, to-sprogede, AVU/Hf, unge/ældre. De kursister, som deltog, var alle 'aktive' i undervisningen.

Kursisterne oplyser, at de er blevet informeret om, at de indgår i CL-projektet. Lærerne har fortalt kursisterne om den pædagogiske tilgang, og om hvilke fordele sådanne undervisningstilgange kan have for deres læring.

Kursistinterviewene kortlægger forhold, som kursisterne finder særligt gode og/eller særligt dårlige ved undervisningsformen.

Kursisternes oplevelse af fordelene og barrierer ved CL

I dette afsnit bringes en række kursistudsagn om opfattelsen af CL. Udsagnene peger ikke nødvendigvis i samme retning, da der er tale om forskellige opfattelser af forskellige undervisningsforløb hos forskellige lærere.

Efter hvert tema sammenstilles resultaterne fra midtvejsevalueringen med resultaterne fra den afsluttende interviewrunde. På den baggrund sammenfattes, hvad interviewene samlet viser.

Aktivitetsniveauet og kommunikative kompetencer

Midtvejsevaluering: Særligt de Hf-kursister, som deltager på hold, hvor gruppearbejdet fungerer, omtaler CL-samarbejdsformerne og det at være "på" som noget værdifuldt. De mener, at de får meget ud af at udveksle meninger og på den måde få vendt det faglige stof. *"Man får selvfølgelig sagt noget mere, men ens aktivitetsniveau er også højere. Fx i engelsk får du meget mere ud af at snakke sproget end, at sidde og lytte på en"*. De kursister, som i forvejen oplever gruppearbejde som brugbart, mener at CL er med til at skabe dynamik og sikre en aktiv undervisning. *"Der er stor forskel i forhold til den traditionelle undervisning, hvor man sidder og lytter, skriver nogle notater og så går der en halv time med det. Bagefter er man helt flad og træt"*. Desuden beskriver Hf-kursisterne CL-arbejdsformen som en god forberedelse til den mundtlige eksamen, idet man får øvet sig i at formidle og forklare for andre. *"Det er også en god læring, at skulle forklare det [stoffet] til en anden og høre, om de forstår, hvad det er, jeg siger, og om jeg bruger de her fagudtryk rigtigt og sådan nogle ting"*.

Afsluttende interview: Kursisterne giver udtryk for et positivt udbytte af CL. *"Det 'fede' ved det her system, som har en bedre indvirkning på mig, er, at man i CL snakker mere. Det gør bl.a., at man 'ikke falder hen' som efter tavleoplæg"*. En siger, at man lærer af at sætte ord på tingene. Flere nævner positivt udbytte af gruppearbejde. Det fjerner en del usikkerhed at snakke sammen, man kan snakke om det, man ikke lige forstår. Nogle nævner, at man ved at udtrykke sig mundtligt forbereder sig til eksamen. En siger, at *"man forbereder sig mere, at man er nødt til at være mere aktiv"*. En beskriver en tydelig forskel mellem historieundervisning 'i hestesko' og historieundervisning med CL.

Kursisterne beskriver, at de har anvendt CL-principper og har arbejdet mere i grupper end tidligere. De beskriver, at de lærer mere ved at tale mere, og ved at være mere aktive og bruge medkursister i grupper, når de ikke forstår læreren.

Nogle kursister oplever at have været mere aktive, at have talt mere og synes, det er *"rart at få noget tilbage"* på sine udsagn. Det kræver, som flere siger, at man er forberedt til det. Hvis mange ikke møder op, så bliver det ikke til fælles samtale. En kursist oplever, at hun var mere aktiv andre steder, hvor hun har gået i skole og skulle arbejde individuelt. En anden siger, at hun ikke oplever sig hverken mere eller mindre aktiv end tidligere, men at *"de, som har lavet lektier, er dem, som er aktive"*.

Samlet konklusion: Kursisterne oplever CL positivt. Generelt er der tale om en øget deltageraktivitet, men nogle kursister oplever ikke en sådan. Deltageraktiviteten opleves som en støtte for udviklingen af den kommunikative kompetence: man får lejlighed til at tale og udtrykke sig.

Det faglige niveau

Midtvejsevaluering: Kursisterne oplever, at den nye måde undervisningen er struktureret på kræver en tilvænningsproces; men når arbejdsformerne først er implementerede, så er de givende for læringsprocessen. *"I starten var det mærkeligt, noget med at gå rundt imellem hinanden og give hånd. Så fik man et kort i hånden med spørgsmål, og man tænkte: Hvad er det, vi laver? Men det var fagligt og bare en anden måde at lære på."* Når gruppearbejdet og strukturerne fungerer i klassen, oplever kursisterne undervisningsformen som udbytterig. *"Man får nogle flere indfaldsvinkler til forskellige ting og på den måde lærer man også noget"*. Kursisterne nævner desuden, at de med fordel kan spørge deres gruppemakker(e) om det, de ikke forstod eller ikke havde hørt, fx hvad gik opgaven ud på, eller hvad læreren mener med et specifikt ord. *"Hvis man nu er én, som ikke kan finde ud af det, og man ikke forstår hvad læreren siger, så forstår man måske, hvad en af kursisterne siger"*.

Kursisterne lægger samtidig megen vægt på, at det kræver, at man er på nogenlunde samme faglige niveau, og at folk er motiverede og forberedte. Ellers falder samarbejdet til jorden. *"Der er også nogle, som slet ikke er motiverede overhovedet. De har aldrig læst og virker helt ligeglade. Så kan man sidde der og spille en bold frem og tilbage, men på et tidspunkt gider man altså ikke mere"*. Kursisterne udtrykker, at det er særligt problematisk at være i et team, hvor der er stor forskel på det faglige niveau, på alder eller på livssituation. *"Når nogle gamle kursister er i gruppe med nogle helt unge, kan det nogle gange være svært at diskutere, fordi man ser på tingene forskelligt (...) Man har helt forskellige livsgrundlag"*. Særligt AVU-kursister har erfaringer med teammedlemmer, som fagligt set var på for lavt niveau.

Afsluttende interview: Nogle kursister siger, at det er i fag som dansk, engelsk, historie og kultur fag, at de sidder i grupper og inddrager CL-øvelser i opgaverne. En siger at det stort set kun er i engelsk og samfundsfag.

Flere kursister beskriver, at de har fået meget ud af at arbejde med CL. En siger, at det er 50 procent mere effektivitet, en har *"fået rigtig meget"* ud af det, og en kursist beskriver, at folk er blevet mere trygge og tør spørge mere.

Kursisterne *"kan godt lide"* at arbejde i grupper. Det giver øget mulighed for at spørge til det, man ikke forstår, og det træner sproglige færdigheder, man skal bruge til eksamen. Men et konstruktivt gruppesamarbejde kræver, at der ikke er for mange, som ikke har læst. Der skal heller ikke være for mange hverken fagligt svage eller fagligt stærke i en gruppe, og dem, der er til stede, skal have noget at byde på, hvis man skal lære noget af hinanden. Lykkes det, lærer man af at høre forskellige meninger og perspektiver. Modsat, er man kommet i en dårlig gruppe, som lærerne har bestemt, er 1½ måned lang tid at skulle være sammen.

Kursisterne oplever flere positive ting ved gruppearbejdsformen. En oplever det *"vildt interessant"* at få forskellige input fra forskellige typer mennesker, en ser flere nuancer, ser flere veje, indfaldsvinkler og ser flere styrker hos andre end tidligere. Kursister har lært flere at kende end i almindelig klasseundervisning. Kursister lærer mere dels ved at snakke sammen og kunne stille opklarende spørgsmål til kursister på ens eget niveau, dels når de skal formidle det, de har læst, til andre. De husker bedre og bliver bedre til at formulere sig.

I starten af året var arbejdsformen fremmed, føltes barnlig og blev nedgjort; men mange er tilfredse nu, hvor det ikke er nyt længere. De har set en effekt og har set, at man lærer noget, men man skulle lære det at kende først. I starten skændtes vi, *"nu gør vi det bare."* En anden kursist har oplevet en modsat udvikling: *"Det var sjovt i starten, så blev man irriteret over at lege hele tiden, nu er det positivt igen."*

Samlet konklusion: Der er en generel tilfredshed med CL. Tilfredsheden knytter sig primært til det at arbejde i grupper. Tilfredsheden er udviklet efterhånden. Kursisterne oplever at CL er fagligt givende, såfremt kursisterne er velforberedte og på nogenlunde samme niveau. Kursisterne oplever, at de lærer mere, når de taler mere (spørgsmål og formidling). De ser flere nuancer og indfaldsvinkler i gruppearbejde.

Det sociale sammenhold

Midtvejsevaluering: Fællesskabet styrkes, og kursisterne får et bredere kendskab til deres holdkammerater i kraft af, at de arbejder i mange forskellige grupper *"Det styrker klassen og de teams, man sidder i, at man laver så meget sammen"*. Særligt Hf-kursisterne hæfter sig ved det positive *"Man vil gerne hjælpe hinanden, og på den måde har undervisningen bidraget til en fællesskabsfølelse..."*. I de tilfælde, hvor det er lærerne som konstruerer gruppesammensætningen, kommer kursisterne automatisk til at snakke med andre og flere i klassen, end de ellers ville have gjort, hvis de selv måtte vælge grupper. Fx nævner en Hf-kursist, at han har *"(...)lært to muslimske fyre at kende og fået en masse af vide om dem som jeg ellers ikke ville have fået at vide, og jeg har lært en masse om Koranen"*. Det er specielt Hf-kursisterne, der ser det som positivt, at de arbejder med forskellige holdkammerater og på den måde lærer at samarbejde med mange forskellige mennesker. De kursister, som har prøvet at arbejde i faste teams, og det er hovedsageligt Hf-kursisterne, er mere motiverede for

at lave lektier, grundet en ansvarsfølelse for de andre teammedlemmer. *"Man vil gerne vise sit team, at de kan stole på én, at man får lavet sine ting. Altså, hvis man nu kommer der og ikke har lavet sine ting. Det synes jeg er pinligt"*. Erfaringerne med CL-samarbejdsformerne påvirker desuden evnen til at modtage feedback på en konstruktiv måde. *"Jeg er blevet bedre til at give kritik og få kritik og kunne acceptere den."*

Det at samarbejde på tværs af holdet styrker det sociale sammenhold i klassen, men det har også en bagside, når alt foregår i gruppearbejdsformer. Fx er Hf-kursisterne overvejende positive overfor gruppearbejdet, men en del synes, at samarbejdsstrukturerne opfordrer mere til hygge og sjov end til faglige læringsprocesser. Det bliver let lidt for hyggeligt, og der *"går fnidder fnadder i den, og vi kommer lidt for let til at snakke om alt andet end det faglige"*.

Afsluttende interview: I grupper kan kursisterne hjælpe hinanden med de ting, hvor man har svagheder. Kursisterne er blevet rystet mere sammen, og har lært flere at kende. Når man tvinges ind i samarbejde, finder man ud af, at de andre er *"vildt flinke og har samme interesser som mig"*.

På et hold har mange indstillingen: *"vi er der kun et år"*, og vi behøver derfor ikke gøre så meget for at lære hinanden at kende. Her kan CL bidrage til en øget integration.

Nogen vil helst selv bestemme, hvem de er i gruppe med, andre synes, det er fint lærerne bestemmer.

Samlet konklusion: CL opleves at have en positiv funktion i forhold til at øge integrationen på holdet.

Gruppearbejdet og lærerfunktion

Midtvejsevaluering: Der er generel enighed om, at det er demotiverende for de engagerede kursister, når gruppemedlemmer møder uforberedte op eller ikke gider at lave opgaverne. *"Vi har tit siddet som de eneste i teamet, der har lavet lektier mange gange, hvor folk bare falder fra"*. De passive kursisters indstilling påvirker læringsklimaet. *"Jeg synes det ødelægger arbejdsformen"*. Samarbejdsstrukturerne kan være medvirkende til, at uengagerede kursister kan køre på frihjul. Derfor mener kursisterne, at det vil hjælpe processen, hvis lærerne tager ansvar og viser de uengagerede kursister, at *"det ikke er okay at sidde og trille tommelfinger. Det er læreren, som må vise over for alle, at det ikke er okay at møde op uden at have lavet lektier, det kan jeg ikke tage på mig"*.

Desuden er de store faglige forskelle særligt på AVU-niveau et stort irritationselement. Kursisterne efterlyser undervisningsdifferentiering for de hurtigere og dygtigere kursister. Fx nævner AVU-kursisterne, at de sidder og er færdige og savner nogle opgaver, fordi der bliver brugt alt for meget tid på laveste fællesnævner.

En del kursister udtrykker, at de får mere ud af at arbejde alene, frem for i grupper. Fx mener de, det er for tidskrævende at skulle mødes i grupper udenfor skoletiden og

lave fælles skriftlige opgaver. Når undervisningen kræver, at man samarbejder i grupper og ofte i de samme faste grupper bliver fremmødeprocenten afgørende. *"Hvis man har en eller anden fremlæggelse for klassen eller hvis man har et eller andet som man har arbejdet på der hjemme (...) Så er det ikke så fedt hvis de ikke kommer. Så falder det lidt til jorden"*. Særligt på AVU-holdene er der udpræget svingtende og svingende fremmøde. Derfor kan det være svært at arbejde med faste teams. Den tid som læreren må bruge på at organisere nye grupper i begyndelsen af hver time, oplever kursisterne til tider som spildt tid, hvor de kunne have udnyttet tiden bedre og dermed lært noget mere.

Afsluttende interview: Som nævnt oplever kursisterne det som et problem, når folk ikke er forberedte, har stort fravær, og når man skal sidde i en gruppe med nogen man bare ikke kan arbejde sammen med. På den baggrund ønsker nogle kursister, at lærerne er mere styrende, så man får det gode gruppearbejde i gang. Lærerne skal ikke være for bløde, men gribe ind når nogle gruppede medlemmer fx kigger på computere eller snakker om weekendens fester. Der bruges for meget tid på at fylde huller ud for dem, der ikke er forberedte. Måske lærer dygtige kursister af at formidle, men de når ikke opgaverne.

Med hensyn til gruppedannelsen er der forskellige opfattelser. Nogle ser det som et problem at lærerne bestemmer grupperne. Når man kommer i en gruppe, hvor man fra begyndelsen ved, *"at en kun kommer en gang om ugen, og flere af de andre ikke forbereder sig, er 1½ mdr. lang tid."* Man bliver negativ og skynder sig at få det overstået. Nogle ønsker, bl.a. på den baggrund, selv at kunne danne grupper. En kursist siger: *"Jeg ville gerne have valgt grupper selv, eller at vi havde arbejdet med skiftende grupper fra time til time."* En anden kursist siger: *"Man skulle have større indflydelse på dannelse af teams og selv have lov til selv at vælge sin eksamensgruppe. Det er jo der, det virkelig betyder meget"*. Andre ser det som en læreropgave at danne velfungerende grupper og sikre en arbejdsindsats, bl.a. ved at have en klar politik i forhold til fravær.

På et hold har frafaldet været meget stor, så grupperne blev mindre og mindre, og så var læreren nødt til at lave nye grupper.

Lærernes usikkerhed og forskellige måder at gribe CL an på skaber forvirring. En nævner, at samarbejdet mellem tre lærere så ud til at være vanskeligt.

Nogle kursister savner mere tavleundervisning, og at der er mere omfattende opsamling og opsummering.

Nogle kursister oplevede at have medindflydelse på valg af tema og gruppedannelsens form, andre siger *"vi fik ikke lov til at bestemme særlig meget"*, og vil gerne have mere indflydelse.

Samlet konklusion: Gruppernes funktion opleves i mange tilfælde som et problem på grund af meget forskellige deltagerforudsætninger. Engagerede kursister demotiveres af 'frihjulsdeltagere', fagligt svage kursister og svingtende fremmøde. Kursisterne efterlyser styring af gruppedannelsesprocessen og hjælp til at få grupper til at fungere.

Kursisterne efterlyser en mere differentieret lærerindsats såvel fagligt som socialt. Samtidig efterlyser flere kursister større indflydelse på gruppesammensætningen.

Sammenfatning af kursistinterview

Kursisterne beskriver, at de har anvendt CL principper og arbejdet i grupper. De fleste udtrykker, at de har arbejdet mere i grupper end tidligere. De oplever gruppearbejde positivt og siger bl.a., at de lærer ”at tale mere”, er mere aktive og mere trygge med henblik på at udtrykke sig og at spørge medkursisterne i gruppen, når de ikke forstår læreren. De oplever et større fagligt udbytte. Opfattelsen af CL har ændret sig i løbet af året, for nogle er udviklingen gået fra det forbeholdne til det mere positive, efterhånden som de oplever effekten.

Kursisterne oplever, at CL øger den faglige forståelse, giver plads til at man kan spørge om det, man ikke forstår, åbner for flere nuancer og perspektiver, finder fælles interesser med nogen, man ellers ikke ville snakke med. Medkursister kan være øjenåbnere. Man lærer mere, når man taler mere (spørgsmål og formidling). Det styrker mundtligheden og er en forberedelse til eksamen.

Kursisterne oplever, at fravær, manglende forberedelse og socialt dårlige grupper er barrierer for at arbejde med CL. En del kursister oplever det som et problem, at lærerne bestemmer gruppesammensætningen. De oplever det også som et problem, at lærerne ikke går aktivt ind og løser grupperne samarbejdsproblemer.

Der er ret stor enighed blandt kursisterne om, hvad der fungerer godt, og hvad der fungerer mindre godt.

Nogle kursister oplever, at lærernes forskellige arbejdsmåder skaber forvirring. Nogle savner mere uddybende opsummeringer og tavleundervisning.

Kursisterne foreslår, at lærerne har en plan for, hvordan man forholder sig til fravær, at de har indflydelse på sammensætning af teams og især selv kan vælge eksamensgruppe.

3.2 Kursisternes vurdering af undervisningen

I spørgeskemaet blev kursisterne stillet to åbne spørgsmål: ”Uddyb med dine egne ord, hvad du bedst kan lide ved den måde, din aktuelle undervisning foregår på”, og ”Uddyb med dine egne ord, hvad du mener, der bør ændres ved måden, undervisningen foregår på”. Spørgsmålene, der stilles både til CL-gruppen og kontrolgruppen, retter sig ikke direkte mod anvendelsen af CL. De er stillet for at give et samlet billede af kursisternes opfattelse og vurdering af undervisningen. De giver mulighed for at sammenligne, hvad CL-kursisterne lægger vægt på i forhold til kontrolgruppen.

Der er i alt givet 2270 svar på de to spørgsmål i de tre besvarelsesrunder. I de to første runder svarer omkring to tredjedele på spørgsmålene, i sidste runde er det godt halvdelen. Sammenlignet med typiske svarprocenter på spørgsmål med åbne svarmuligheder, er det overraskende mange, der har svaret på de to spørgsmål. De afgivne

svar er for langt de fleste vedkommende saglige. Under 10 procent svarer fx ”ved ikke”, ”jeg kan li kage”, ”jeg kan li Eli” eller simpelt hen ”heeeeeeeeeeejjjj”.

De mange svar giver tilsammen et bredt billede af kursisternes opfattelse af undervisningen. Der er i analysen ikke gjort forsøg på at angive de forskellige svar eller svarkategoriens hyppighed; men udvælgelsen er sket efter en regel om, at der skal være en del svar af den pågældende kategori, og de udvalgte svar skal eksemplificere noget typisk i det samlede materiale.

De forskellige udsagn relaterer sig til forskellige undervisningssituationer, til forskellige læreres undervisning og til forskellige fag. Forskelle i opfattelser kursisterne imellem, som de fremstilles her, knytter sig derfor både til forskellige opfattelser af, hvad, kursisterne mener, er god undervisning, og til forskelle i den aktuelle undervisning, som kursisterne har deltaget i.

Det generelle billede i besvarelsene er, at der er almindelig tilfredshed med undervisningen og underviseren. Der peges på forskellige kvaliteter ved underviseren, uanset om det er tale om CL-kursister eller kontrolgruppen. Det fremhæves af kursisterne, at ’den gode lærer’ er god til:

- at gennemgå stoffet klart (ved tavlen)
- at forklare vanskeligt stof
- at styre undervisningen
- at holde disciplin
- at differentiere undervisningen
- at aktivere kursisterne, lade dem tale
- at inddrage kursisterne i beslutninger
- at variere undervisningen
- at være engageret

Nogle kursister peger på, at nogle af deres lærere kunne være bedre på nogle af disse kompetencer. Andre kursister fremhæver læreren i sig selv som det gode ved undervisningen.

Forskelle på CL-gruppe og kontrolgruppe

I kontrolgruppen er der delte meninger om *grupperarbejde*. Nogle skriver, at de gerne vil have mere. En skriver fx: ”Jeg foretrækker gruppearbejde. Det må gerne udvikles”, men tilføjer: ”Jeg kunne godt bruge, at der blev skåret igennem over for snak og uro i lokalet.” En anden skriver: ”Måske lidt mere gruppearbejde så vi kan lære lidt af hinanden også”. Andre er mindre glade for gruppearbejdet. Fire kursistudsagn fra kontrolgruppen eksemplificerer nogle negative opfattelser:

- Jeg er ikke glad for gruppearbejde. Og det er der meget af. Jeg er ekstrem social, men når det kommer til skolearbejde, så er jeg bare bedst på egen hånd. Jeg bliver irriteret og forstyrret af gruppearbejde og mister fokus.

- Jeg synes, at meget af det her gruppearbejde er for søgt. Det fungerer s'gu ikke optimalt.
- Jeg kan bedst lide, når læreren står for undervisningen, og når det er ham eller hende, der laver tavleundervisning. Så får jeg lavet de bedste resultater, og så kan jeg bedst holde koncentrationen. Det er dog rart, at der er afveksling i løbet af dagen. Men for meget gruppearbejde dræner mig. Jeg føler mig sjældent klogere efter gruppearbejde.
- Jeg elskede gruppearbejde, før jeg startede her. Nu hader jeg det. Jeg er altid drivkraften, den der laver mest. Jeg er så træt af at lave rapporten, som andre også får æren af. Jeg har hele mit 37-årige liv oplevet, at andre ser mig som en god samarbejdspartner, der lever op til sit ansvar. Jeg har aldrig oplevet så umulige forhold som her, hvor folk ikke overholder aftaler, ikke kan debattere på et højere niveau og i det hele taget trækker ambitionerne ned. Der er en jantelovsstemning. Jeg mener, det er et problem, at folk med ambitioner ikke kan komme i samme klasse og stimulere hinanden.

I CL-gruppen, hvor gruppearbejde i forskellige former udgør en væsentlig del af undervisningen, er der ingen, som efterlyser mere gruppearbejde. Der er samtidig generelt større positivitet over for denne arbejdsform (dog med de forbehold, som fremgår i det følgende afsnit). En væsentlig forklaring kan være, at der er tale om struktureret og lærerstyret gruppearbejde, der løser nogle af de kritikpunkter, som kursisterne retter mod gruppearbejdet.

Et kvalitetskrav til undervisningen, som dukker op i en del kursistbeskrivelser, er kravet om *variation i undervisningen*. Det efterlyses ofte i kontrolgruppen. Det fremhæves omvendt ofte som en kvalitet ved CL i CL-gruppen.

CL-gruppens vurdering af CL

I CL-gruppen forholder omkring en tredjedel sig til CL i de to åbne spørgsmål, enten direkte eller indirekte. Mange besvarelser gengiver de positive begrundelser for CL, nemlig aktivitetsniveauet, mulighederne for at arbejde sammen i struktureret fællesskab og mulighederne for at udtrykke sig om det faglige emne. De følgende udsagn fra fem kursister viser dette:

- CL gør, at jeg er tvunget til at deltage. Der er et ansvar, ikke bare over for faget, men også over for mig selv. I mindre grupper er der større chance for, at dem som normalt ikke deltager socialt er tvunget til at være medvirkende. Generelt er CL en undervisningsform, som både er interessant og lærerig, både fagligt og socialt.
- CL giver større mulighed for at få stoffet indarbejdet på en måde, som du kan følge med på. Samtidig har du din gruppe at falde tilbage på, hvis der er noget, du ikke rigtigt forstår. Det er supereffektivt at lære på den måde.

- Jeg synes, det er rart og en god læring, at vi sidder og arbejder i vores team. Man får sagt mere højt, og derfor lærer man mere, synes jeg. Eksempelvis i engelsk lærer man mere at snakke sproget ved at tale det, i stedet for at sidde og lytte.
- CL er en ny metode for mig, særligt i matematik hvor man arbejder i gruppen. Jeg kan godt lide at arbejde på den måde, hvis gruppen er aktiv.
- Jeg er blevet meget mere glad for cooperative learning efter at have gået her i nogen tid. Synes det er blevet nemmere og meget mere udbytterigt efter man har lært sine medkursister bedre at kende, så det ikke bærer så meget præg af 'lær hinanden at kende øvelser'. Synes desværre, at holdningen mod cooperative learning ødelægger lidt af det, man ellers ville kunne få ud af det ... fx i svar-bazar. Kan godt lide, når der skiftes mellem cooperative learning og rene lærerforedrag.

De fleste udsagn er positive over for metoden, men nogle er også klart negative, fx: "Drop CL", "mindre CL", "mindre – fucking – gruppearbejde", 'mindre snak' eller slet og ret: "Pis!" Nogle giver også mere differentierede vurderinger. Fx skriver syv forskellige CL-kursister:

- Jeg synes ikke, der er behov for CL. Jeg føler mig meget til grin, når jeg skal gå rundt blandt mine medstuderende og LEGE quiz og byt. Det her er en voksenuddannelse. CL kunne måske fungere i folkeskolens små klasser men slet ikke på VUC. Jeg føler mig gjort tykt til nar. Gruppearbejde er fint i mange sammenhænge ... (men) de der lege giver ikke MIG noget.
- Jeg bryder mig ikke om 'gå-ud-og-find-en-makker' konceptet. Det føles ærligt talt en smule barnligt, og jeg kan ikke tage det seriøst. Det højner absolut ikke mit niveau.
- Mindre CL og bedre undervisning i form af konkretiseret viden fra læreren. Ikke så megen udenomssnak og vaden rundt i det samme uden at komme frem til et egentligt resultat.
- Det er svært at få noget godt ud af CL, når der hele tiden er forstyrrelser i klassen på grund af manglende seriøsitet og manglende fremmøde.
- Jeg synes ikke, vi skal arbejde så meget i CL-grupper., da det hurtigt danner klikker. Lærerne er meget MEGET dårlige til at inddele os i grupper. De sætter de gode samme og de dårligste sammen. Det er der jo ikke nogen, der lærer noget af. Lærerne skal sætte grupper sammen med blandede niveauer.
- Når man er i en dårlig gruppe, er det virkeligt ikke sjovt at skulle samarbejde. Det er til gengæld godt, når man er sammen med ligesindede.

- Vi skal ikke tvinges til CL. Det er en dårlig ide med CL, fordi der til tider kan være svære emner. Så hjælper det ikke at gå rundt og spørge klassekammeraterne, om de ved det.

Det samlede billede af vurderingen af CL er, at:

- Det er de samme forhold, der nævnes af AVU-kursister og Hf-kursister.
- CL øger aktiviteten og især variationen i undervisningen.
- Der er tilfredshed med at få mulighed for at udtrykke sig; fx at tale engelsk.
- Der er tilfredshed med kombination af CL og lærerformidling.
- Der skal være fasthed i lærerstyringen, hvis det skal fungere.
- Lærerne skal overveje gruppens sammensætning nøje.
- Læreren skal sikre, at den faglige indlæring bliver tydelig.
- Der er (et begrænset antal) kursister, som ikke umiddelbart bryder sig om undervisningsformen. De synes ikke de får et tilstrækkeligt udbytte, og finder formen for 'barnlig'.

3.3 Hvad får kursisterne ud af CL?

Som udgangspunkt blev det i projektet antaget, at CL havde en række positive effekter på kursisterne. Der kunne forventes såvel subjektive som objektive effekter. De subjektive effekter knytter sig til kursisternes sociale færdigheder, deres kommunikative kompetencer og til deres motivation. De objektive effekter omfatter gennemførelsesfrekvens, fraværsfrekvens og karaktergennemsnit.

De subjektive effekter er blevet undersøgt gennem kursisternes besvarelse af det samme spørgeskema tre gange i løbet af undervisningsåret henholdsvis oktober 2009, februar 2010 og april 2010.

De foreliggende data gør det muligt at sammenligne CL-gruppen med kontrolgruppen på en række variable og at se på udviklingen af og forskelle imellem de to grupper over tid. De foreliggende data gør det muligt at udtale sig om, der er en effekt af CL, og hvordan denne effekt udvikler sig i løbet af undervisningsåret. Det er endvidere muligt at svare på, om der er forskel på en (eventuel) effekt i forhold til kursisternes samarbejdsorientering og i forhold til Hf- eller AVU-niveau, og om der er forskel mellem de fire VUC'er.

De subjektive mål på effekt

Kursisternes opfattelse af samarbejde og samarbejdsrelationer

Vi har spurgt kursisterne om deres opfattelse af en række forhold, som drejer sig om samarbejde. Vi har bl.a. spurgt om deres indstilling til gruppearbejde, deres indstilling til at høre på andres meninger i den sammenhæng, deres ønsker om at arbejde alene, deres opfattelse af udbyttet af at arbejde alene og sammen med andre, og om de kan lide at hjælpe andre i gruppearbejdet. Svarene har vi samlet til et indeks, som vi har kaldt 'orientering mod samarbejde'.

CL drejer sig om systematisk og struktureret samarbejde med andre kursister, bl.a. med henblik på udvikling af social kompetence. Hensigten med spørgsmålene er derfor dels at måle kursisterne opfattelse af deres egen sociale kompetence, dels at måle i hvilket omfang de faktisk har arbejdet sammen med andre i undervisningen.

Resultaterne viser, at der er forskel på CL-gruppens og kontrolgruppens orientering mod samarbejde, som det fremgår af skema 3.1

Skema 3.1. *Andel af kursister der er meget orienterede mod samarbejde*

	CL-kursister	Kontrolgruppe
Runde 1 (okt. 09)	65 %	60 %
Runde 2 (feb. 10)	66 %	55 %
Runde 3 (april 10)	58 %	47 %

Billedet er imidlertid ikke helt klart. I begge grupper er der en tendens til fald hen mod slutningen af året. Man kunne have forventet en stadigt stigende positiv orientering mod samarbejdet i CL-gruppen. Vi har ingen umiddelbar forklaring på dette forhold ud over, at der frem mod årets slutning muligvis indfinder sig en utålmodighed over for gruppearbejde, når eksamen nærmer sig.

En nærmere analyse af materialet viser, at der er forskelle mellem de fire VUC'er både på CL-gruppens og på kontrolgruppens opfattelse af samarbejde. Den laveste andel, som er samarbejdsorienterede, er 33% på et VUC på et tidspunkt, sammenlignet med den højeste andel på 75% på et andet VUC på et andet tidspunkt. Man kan med en vis ret tale om, at kursisterne i forskellig grad er samarbejdsorienterede alt efter, hvilket VUC der er tale om.

I spørgeskemaet skulle kursister tage stilling til, i hvilken udstrækning de var enige i udsagnet: 'Jeg kan godt lide at hjælpe de andre i gruppearbejdet til at blive bedre.' Besvarelsen giver en markant og systematisk forskel på CL-gruppen og kontrolgruppen, som det fremgår af skema 3.2. Man kan se dette som et udtryk for, at der er udviklet større social kompetence hos CL-kursisterne end i kontrolgruppen. Men som beskrevet oven for om samarbejdsorienteringen er der også her tale om en markant effekt i begyndelsen, som (for begge grupper) aftager i løbet af undervisningsåret.

Skema 3.2. *Andel af kursister der angiver, at de er meget enige eller enige i, at de godt kan lide at hjælpe andre til at blive bedre*

	CL-kursister	Kontrolgruppe
Runde 1 (okt. 09)	67 %	59 %
Runde 2 (feb. 10)	62 %	52 %
Runde 3 (april 10)	54 %	46 %

Vi har også spurgt kursisterne, 'hvor mange af dine medkursister har du samarbejdet med inden for den sidste måned?' Som forventeligt er der forskel på antallet af samarbejdsrelationer mellem de to grupper. Der er en markant forskel på andelen, som angiver, at de har arbejdet sammen med mere end 10 medkursister inden for den sidste måned. For CL-gruppen ligger det gennemsnitligt på omkring 30%, mens det for kontrolgruppen ligger på lidt over 20%. Tallene viser et fald i omfanget af samarbejdsrelationer i løbet af året. Kursisterne mener altså, at de arbejder sammen med færre medkursister mod slutningen af undervisningsåret end i begyndelsen.

Konklusion:

CL-kursisterne har – som forventeligt – væsentligt flere samarbejdsrelationer med medkursister end kontrolgruppen. CL-kursisterne har også en større samarbejdsorientering end kontrolkursisterne.

Det kan altså konkluderes, at CL bidrager til en øget samarbejdsorientering og som sådan til en forøgelse af den sociale kompetence. Men det skal også noteres, at denne effekt opnås umiddelbart efter introduktionen af CL, altså en slags starteffekt⁵. Den øges ikke i løbet af året. Det er vanskeligt at sige, hvad der fremkalder effekten, og det er tilsvarende vanskeligt at sige, hvorfor den ikke øges yderligere. Der ligger her en udfordring i forbindelse med udviklingen af CL: Hvordan kan den positive starteffekt fastholdes og øges?

Kursisternes oplevelse af kommunikation og samspil i klassen i 'den aktuelle undervisning'

Vi har spurgt kursisterne om deres oplevelse af: positive tilbagemeldinger fra læreren, positive tilbagemeldinger fra medkursister, hvor aktiv man er i undervisningen, og om man oplever variation i undervisningen.

Som det fremgår af skema 3.3, er der flere i CL-gruppen end i kontrolgruppen, der i høj grad oplever positive tilbagemeldinger fra medkursister i undervisningen. En

⁵ Effekten kan ses som en Hawthorne-effekt, der kan tilskrives en interesse for sagen og for de personer, der er involveret i den. Se fx Pædagogisk-psykologisk ordbog (Hansen, Thomsen, & Varming, 1989).

nærmere analyse viser, at effekten er størst blandt de kursister, der er positive over for samarbejde med andre kursister. En nærmere analyse vider også, at effekten varierer betydeligt mellem de fire VUC'er.

Skema 3.3. *Andel af kursister der angiver, at de i virkelig høj grad eller høj grad oplever positiv feedback fra medkursister*

	CL-kursister	Kontrolgruppe
Runde 1 (okt. 09)	34 %	25 %
Runde 2 (feb. 10)	30 %	24 %
Runde 3 (april 10)	31 %	25 %

Der er flere CL-kursister end kontrollkursister, som i høj grad oplever variation i undervisningen (se skema 3.4). Dette svarer til resultatet fra analysen af de åbne spørgsmål (se afsnit 3.2 i rapporten). En nærmere analyse viser, at effekten er størst ved de kursister, der er positive over for samarbejde med andre kursister. For disse kursister forstærkes oplevelsen over tid, mens den svækkes for de kursister, der er mindre positive over for samarbejde. En nærmere analyse viser også, at effekten varierer betydeligt mellem de fire VUC'er.

Skema 3.4. *Andel af kursister der angiver, at de i virkelig høj grad eller høj grad oplever variation i undervisningen*

	CL-kursister	Kontrolgruppe
Runde 1 (okt. 09)	39 %	38 %
Runde 2 (feb. 10)	38 %	31 %
Runde 3 (april 10)	39 %	28 %

For den samlede population kan der ikke konstateres systematiske forskelle mellem CL-gruppen og kontrolgruppen med hensyn til oplevelse af lærernes positive tilbagemeldinger. Der er en tendens til, at der blandt CL-kursisterne undervejs i skoleåret er stadigt færre, der i høj grad oplever positive tilbagemeldinger fra læreren.

For den samlede population kan der heller ikke konstateres systematiske forskelle med hensyn til oplevelsen af egen aktivitet i undervisningen. Dette skal ses i forhold til, at CL-kursisterne oplever, at CL generelt øger aktiviteten (se afsnit 3.2).

Konklusion:

CL synes at have en positiv effekt på (oplevelsen af) positive tilbagemeldinger fra medkursister og på (oplevelsen af) variation i undervisningen. Effekten er størst på

de kursister, der er samarbejdsorienterede, og på de VUC'er, hvor de oplever samarbejdet mest positivt. De positive effekter viser sig tidligt i forløbet, og øges ikke undervejs.

Der ligger en udfordring i udviklingen af CL med hensyn til i højere grad at nå gruppen af mindre samarbejdsorienterede kursister.

CL synes ikke at have en effekt på deltagerens (oplevede) aktivitetsniveau i undervisningen eller på (deltagerens oplevelse af) lærernes positive tilbagemeldinger.

Kursisternes opfattelse af det faglige niveau og samarbejde i 'den aktuelle undervisning'

Vi har spurgt kursisterne om deres opfattelse af: undervisningens faglige niveau, deres evne til at udtrykke sig fagligt, deres udbytte af andre gruppemedlemmers viden, og samarbejdet med andre kursister der ikke har samme faglige niveau.

Hensigten med disse spørgsmål er dels at måle kursisterne opfattelse af deres eget faglige niveau og deres opfattelse af tilegnelsen af faglige begreber, dels at måle hvilket udbytte de mener, de får ud af samarbejdet med andre kursister i den sammenhæng (to aspekter af udviklingen af faglige kommunikative kompetencer).

Resultaterne viser at:

Der er en overvægt af CL-kursister, som mener, at de 'får meget ud af at lytte til andre gruppemedlemmers viden' (se skema 3.5). En nærmere analyse af tallene viser nogle relevante forskelle mellem sub-grupper. Den første er, at forskellen på CL-gruppen og kontrolgruppen er størst for de kursister, som er mindst orienterede mod samarbejde. CL synes altså at have den største effekt på gruppen af mindst samarbejdsorienterede med hensyn til at ville lytte til andre. Effekten forøges imidlertid ikke over tid. Der er et fald (i både CL-gruppen og kontrolgruppen) i løbet af året. Det er endvidere interessant, at forskellen kun findes for hf-kursisterne. Endelig er det værd at bemærke, at på et af VUC'erne er sammenhængen omvendt, idet CL-gruppen mener, de får mindre ud af at lytte til andre, end kursisterne i kontrolgruppen mener, de gør.

Skema 3.5. *Andel af kursister der angiver, at de er meget enige eller enige i, at de får meget ud af at lytte til andre gruppemedlemmers viden*

	CL-kursister	Kontrolgruppen
Runde 1 (okt. 09)	67 %	60 %
Runde 2 (feb. 10)	61 %	58 %
Runde 3 (april 10)	58 %	51 %

Tallene viser et noget uklart billede af kursisternes opfattelse af, om det 'fungerer fint at arbejde sammen med kursister, der ikke har samme faglige niveau som mig' (se skema 3.6). Omkring halvdelen af både CL-gruppen og kontrolgruppen er enige i, 'at

det fungerer fint' – resten er mere forbeholdne. Andelen, som er forbeholden, er stigende i løbet af året i begge grupper. Det kan altså konstateres, at der ikke udvikles en større forståelse i løbet af året for, at det er positivt at arbejde sammen på tværs af fagligt niveau.

Skema 3.6. *Andel af kursister der angiver, at de er meget enige eller enige i, at det fungerer fint at samarbejde på tværs af fagligt niveau*

	CL-kursister	Kontrolgruppen
Runde 1 (okt. 09)	53 %	50 %
Runde 2 (feb. 10)	44 %	47 %
Runde 3 (april 10)	43 %	36 %

Der kan konstateres en lille, men systematisk positiv sammenhæng mellem CL og opfattelsen af, om 'undervisningens faglige niveau passer' i begyndelsen. AVU-kursisterne er mere enige i, at det faglige niveau er passende end Hf-kursisterne. I den sidste besvarelse, er der ingen forskel på CL-gruppen og kontrolgruppen. Det er altså vanskeligt at tale om en egentlig effekt af CL på denne variabel.

Skema 3.7. *Andel af kursister der angiver, at de er meget enige eller enige i, at undervisningens faglige niveau er passende*

	CL-kursister	Kontrol kursister
Runde 1 (okt. 09)	69 %	63 %
Runde 2 (feb. 10)	64 %	60 %
Runde 3 (april 10)	56 %	56 %

Der kan ikke konstateres nogen systematisk sammenhæng mellem CL og kursisterne opfattelse af, i hvilken udstrækning de har 'let ved at udtrykke (sig) i de faglige ord og begreber, som de forskellige fag kræver'. Der er en klar tendens til, at kursisterne i både CL-gruppen og kontrolgruppen svarer mindre positivt på dette spørgsmål i løbet af undervisningsåret, hvilket må siges at være et noget nedslående resultat set fra et pædagogisk perspektiv.

Konklusion:

CL synes at have en positiv effekt på opfattelsen af, om man får noget ud af at lytte til andre kursisters viden. Men der kan – overraskende – samlet set ikke konstateres en klar positiv effekt af CL på oplevelsen af om det faglige niveau er passende, på ople-

velsen af egen faglig formåen og på oplevelsen af, om det er fagligt frugtbart at arbejde sammen på tværs af fagligt niveau.

Der er en klar tendens til, at disse forhold udvikler sig i en negativ retning – både i CL-gruppen og kontrolgruppen – i løbet af året. Der ligger her en udfordring i forbindelse med videreudviklingen af CL.

Kursisternes opfattelse af undervisningsmiljøet og deres bidrag hertil

Vi har spurgt kursisterne om deres opfattelse af en række forhold, som drejer sig om undervisningsmiljøet og deres bidrag hertil. Vi har spurgt, om de er glade for at være kursist på VUC, om de mener, at der er en god stemning blandt kursisterne, om de tør stille spørgsmål, hvis der er noget, de er usikre på, om de er en del af fællesskabet på holdet, og om deres deltagelse bidrager til at gøre undervisningen god (spørgeskemaet spørgsmål 13).

Det er forventeligt, at deltagelsen i CL forøger positiviteten i almindelighed over for undervisningen, at CL bidrager til større tryghed, og at den enkelte får mulighed for at komme på banen. Det er derfor hensigten med disse spørgsmål at måle kursisternes opfattelse af, i hvilken udstrækning de oplever et godt undervisningsmiljø, da det vil have betydning for deres trivsel og læring.

I analysen af de følgende tal er der foretaget en todeling af besvarelsene. Der er opdelt i dem, der er 'helt enige', og i dem der er mindre enige end det. Analysen er foretaget på gruppen af 'helt enige', altså den mest positive del af kursisterne (se uddybende om dette i metodebeskrivelsen i appendiks 1). Tallene angiver altså **ikke** det samlede omfang af tilfredshed. Andelen, som er tilfredse med at gå på VUC er således langt større. Analysen viser altså forholdet mellem CL-kursister og kontrolgruppe for den del, der er 'helt tilfredse'.

Resultaterne viser:

Der kan - noget overraskende - ikke konstateres nogen klar forskel på CL-gruppen og kontrolgruppen på de fem spørgsmål. Tallene er bemærkelsesværdigt ens for de to grupper på de tre måle-tidspunkter. Det fremgår fx af skema 3.8, 3.9, 3.10 og 3.11.

Det kan dog konstateres, at CL-kursisterne i stort set alle besvarelsene ligger en lille smule højere end kontrolkursisterne. Kun i en besvarelse ligger de lavere. Man kan altså konkludere, at CL ikke har en negativ effekt på de fire forhold.

Skema 3.8. *Andel af kursister der angiver, at de er helt enige i, at de er glade for at være kursist på VUC*

	CL-kursister	Kontrolgruppe
Runde 1 (okt. 09)	43 %	38 %
Runde 2 (feb. 10)	31 %	31 %
Runde 3 (april 10)	29 %	27 %

Skema 3.9. *Andel af kursister der angiver, at de er helt enige i, at der er en god stemning blandt kursisterne*

	CL-kursister	Kontrol kursister
Runde 1 (okt. 09)	30 %	24 %
Runde 2 (feb. 10)	23 %	22 %
Runde 3 (april 10)	25 %	22 %

Skema 3.10. *Andel af kursister der angiver, at de er helt enige i, at de er en del af fællesskabet på deres hold*

	CL-kursister	Kontrolgruppe
Runde 1 (okt. 09)	27 %	26 %
Runde 2 (feb. 10)	25 %	22 %
Runde 3 (april 10)	20 %	21 %

Skema 3.11. *Andel af kursister der angiver, at de er helt enige i, at de godt tør stille spørgsmål, hvis der er noget, de er usikre på*

	CL-kursister	Kontrolgruppe
Runde 1 (okt. 09)	44 %	40 %
Runde 2 (feb. 10)	40 %	40 %
Runde 3 (april 10)	41 %	41 %

Der er en tendens til, at der svares mindre positivt i løbet af studieåret. Der er altså en tendens til, at tilfredsheden med studiemiljøet falder – både for CL-kursister og kon-

trolgruppe. Det fremgår fx, at andelen, der angiver at de er helt enige i at de er glade for at være kursist på VUC, falder, som det fremgår af skema 3.8.

Man kan – med lidt god vilje – sige, at besvarelser på alle de fem spørgsmål giver anledning til at tale om en meget begrænset større positivitet på CL-holdene i begyndelsen, men at denne forskel udjævnes i løbet af undervisningsåret.

Det store sammenfald mellem CL-kursister og kontrolgruppe i opfattelsen af de fem spørgsmål, der på forskellig måde drejer sig om undervisningsmiljøet differentieres, hvis besvarelserne deles op på de fire VUC'er. Man kan ikke tale om generelt positive eller negative VUC'er, men om bemærkelsesværdige forskelle. På et VUC kan man fx konstatere, at CL-kursisterne vurderer tilfredsheden med det at være VUC-kursist lavere end kontrolgruppen, men vurderer muligheden for at stille spørgsmål højere end kontrolgruppen. De er altså generelt mindre tilfredse; men mere trygge. På et andet VUC ser billedet anderledes ud. De fem spørgsmål synes i højere grad at være besvaret i forhold til 'lokale' forhold end i forhold til CL. Det er forklaringen på, at man på den samlede population kun ser meget små forskelle mellem CL-gruppe og kontrolgruppe.

Konklusion:

Der kan ikke dokumenteres en samlet positiv effekt af CL på opfattelsen af undervisningsmiljø, men effekten er omvendt heller ikke negativ.

Meget eller lidt CL?

Hvor meget af undervisningen foregår efter CL-metoden? Har omfanget af CL-undervisningen nogen indflydelse på de konstaterede (subjektive) effekter?

I spørgeskemaet er både CL-kursisterne og kontrolgruppen blevet spurgt: "Hvor meget af den undervisning, du deltager i, mener du, gennemføres ud fra Cooperative Learning? (Hvis du ikke har hørt om Cooperative Learning så svar 'ved ikke')". Spørgsmålet er tænkt som en måling af, hvor stor en del af undervisningen, som gennemføres efter CL.

Som det fremgik af midtvejsevalueringen var der stor usikkerhed om dette forhold. En stor del kursisterne på CL-holdene, nemlig omkring en fjerdedel, svarede 'ved ikke'. De var tilsyneladende ikke bevidste om, at en del af deres undervisning blev gennemført efter CL-metoden. En del af kursisterne på kontrolholdene, nemlig omkring en femtedel, svarede, at de fik undervisning efter CL.

I de to følgende spørgeskemabesvarelser tegnes billedet klarere. Det er stadig godt hver tiende på CL-holdene, som ikke ved, om de undervises efter CL eller ej. Efter lærernes oplysninger skulle alle CL-holdene imidlertid – i større eller mindre ud-

strækning – have modtaget undervisning, hvor CL-metoden eller dele deraf er blevet anvendt.

Der er stadig en del kursister på kontrolholdene, som mener/skriver, at de får undervisning efter CL-metoden. Det skulle de imidlertid ikke ifølge projektoplægget.⁶

Spørgsmålet er næppe noget godt mål på, hvor stor en andel af undervisningen, der mere præcist foregår efter CL-metoden. Men det er en indikator på, i hvilken udstrækning kursisterne oplever, at de bliver undervist efter CL. Altså et mål på, hvor bevidste kursisterne er om metodens anvendelse og deres opfattelse af, hvor stor en del af undervisningen, de synes, gennemføres efter CL-metoden. En opfattelse, som naturligvis har et vist sammenfald med den faktisk forekommende CL-undervisning, om end de to størrelser ikke er identiske.

For at svare på spørgsmålet, om omfanget af CL-undervisningen har indflydelse på de oplevede effekter, har vi opdelt CL-kursisterne i to kategorier: en hvor CL-undervisningen angives som omfattende halvdelen eller mere af den samlede undervisning (ca. en tredjedel af CL-kursisterne), og en hvor andelen af CL angives som under halvdelen (ca. to tredjedele af CL-kursisterne).

En analyse af kursisternes spørgeskemabesvarelser i tredje runde viser, at der er forskelle på de to kategorier. Ser vi på de positive effekter, som blev beskrevet oven for, ses der konsekvent en større effekt på disse forhold hos de CL-kursister, som angiver, at CL udgør mindst halvdelen af undervisningen. Tallene fremgår af skema 3.12.

Skema 3.12. *Andelen af kursister, som angiver at de er positivt indstillet over for forhold i undervisningen, hvor CL-effekt kan dokumenteres, fordelt på omfanget af CL i undervisningen*

Forhold med CL-effekt	Omfanget af CL-undervisningen	
	Mindst halvdelen	Under halvdelen
Er orienteret mod samarbejde	66%	53%
Kan godt lide at hjælpe andre	72%	50%
Oplever positive feedback fra kursister	38%	27%
Oplever variation i undervisningen	46%	35%
Får udbytte af at lytte til andre	65%	55%
Samarbejde fungerer på tværs af fagligt niveau	49%	38%

⁶ I appendiks 1 er disse forhold uddybet.

Tallene er små (N = 236), men tendensen klar. De kursister, som angiver, at CL omfatter mindst halvdelen af undervisningen, er markant mere positive over forhold i undervisningen, som CL har en påvist effekt over for. Dette er en indikation af, at det er CL, der er årsag til den oven for beskrevne effekt. Det er samtidig en indikation af, at omfanget af CL har betydning for, hvor stor effekten er.

Forskellen på kursister, som angiver, at der er meget CL-undervisning, i forhold til kursister, som angiver, at CL udgør mindre end halvdelen, viser sig også på en række forhold, hvor der i den ovenstående analyse ikke har kunnet dokumenteres systematiske forskelle mellem CL-hold og kontrolhold. Det fremgår af skema 3.13.

Skema 3.13. *Andelen af kursister, som angiver at de er positivt indstillet over for forhold i undervisningen hvor CL-effekt ikke kan dokumenteres fordelt på omfanget af CL i undervisningen*

Forhold uden påvist CL- effekt	Omfanget af CL-undervisningen	
	Mindst halvdelen	Under halvdelen
Let ved at anvende faglige begreber	44%	29%
Oplever god stemning på holdet	37%	19%
Er en del af et fællesskab	30%	16%
Glad for at være kursist på VUC	37%	24%
Gladere for VUC end tidligere skoleforløb	38%	27%

Selv om tallene som nævnt er små, er de signifikante og giver nogle tankevækkende resultater, der ikke er helt lette at tolke. Der kan som sagt ikke konstateres gennemsnitlige forskelle mellem CL-hold og kontrolhold på de faktorer, som fremgår af skema 3.13. Disse forhold blev analyseret oven for i afsnittet om kursisternes opfattelse af undervisningsmiljøet. Samtidig kan der konstateres systematiske forskelle mellem de kursister, som har modtaget meget CL, og de kursister, som har modtaget mindre CL.

Aritmetisk betyder det, at de kursister, som ikke har modtaget mindst halvdelen af undervisningen som CL, trækker gennemsnittet i den samlede CL-gruppe ned. Derfor kan der ikke konstateres en samlet nettoeffekt. Indholdsmæssigt er det sandsynligt at tallene kan tolkes således:

Hvis CL er indarbejdet og kører tilfredsstillende, vil en omfattende anvendelse af CL forøge oplevelsen af et godt undervisningsmiljø. I den udstrækning CL – af den ene eller anden grund - kun er anvendt i begrænset omfang, er effekten på oplevelsen af undervisningsmiljøet mindre. Den er endda mindre end i den undervisning, hvor CL-metoden ikke anvendes.

Datamaterialet giver ikke umiddelbart mulighed for at vurdere, om den konstaterede mindre tilfredshed med den partielle anvendelse af CL skyldes en ikke optimal anvendelse af CL, eller om det skyldes andre forhold, fx at kategorien også indeholder de hold, hvor man undervejs delvist har opgivet at anvende CL. Men det ser ud til, at de CL-tilfredse bliver mere tilfredse, når de får mere CL.

Samlet set giver den ovenstående analyse basis for at konkludere følgende: De oplevede (subjektive) effekter af CL hænger sammen med omfanget af CL i undervisningen. En anvendelse af CL i mindst halvdelen af den samlede undervisning forøger de oplevede positive effekter.

De objektive mål på effekt

I projektet blev det som udgangspunkt antaget, at CL ville nedbringe såvel frafald som fravær. Bag denne antagelse lå viden om, at socialt forpligtende samarbejde alt andet lige ville forpligte til tilstedeværelse. 'Holdet' ville være attraktivt og derved skabe motivation for at fortsætte (og fuldføre) undervisningen. CL antages at styrke samarbejdsorienteringen (hvilket også er dokumenteret i denne undersøgelse, se ovenfor) og dermed den sociale sammenhængskraft. Dette forhold gjorde det rimeligt at antage, at CL ville bidrage til nedbringelse af frafald og til mindskelse af fravær.

Der er indsamlet registerdata om fravær, frafald⁷ og karaktergennemsnit på de fire VUC'er. I Appendiks 1 er der redegjort for, hvordan disse tal er defineret og opgjort. De sammenfattede tal fremgår af skema 3.14⁸.

⁷ Retningslinjer for fravær og frafald, herunder retningslinjer for, hvornår kursister har mistet studiepladsen, varierer mellem de fire VUC'er. Da analysen baserer sig på sammenligning mellem hold, som har de samme retningslinjer, har dette forhold ikke indflydelse på konklusionerne.

⁸ I Appendiks 3 findes tabeller med tallene for hvert af de fire VUC'er.

Skema 3.14. Omfang af frafald og fravær samt karaktergennemsnit for alle fire VUC'er fordelt på CL-gruppe og kontrolgruppe vægtet i forhold til antal deltagere på de enkelte hold

	CL-gruppe	Kontrolgruppe
Frafald, total	28 %	30 %
Frafald, Hf	24 %	30 %
Frafald, AVU*	34 %	30 %
Fravær, total	27 %	29 %
Fravær, Hf	25 %	28 %
Fravær, AVU	30 %	31 %
Karaktergennemsnit, mundtlig, total	6,5	6,4
Karaktergennemsnit., mundtlig, Hf	6,9	6,6
Karaktergennemsnit, mundtlig, AVU	5,6	6,2
Karaktergennemsnit, skriftlig, total	4,0	4,8
Karaktergennemsnit, skriftlig, Hf	4,5	5,2
Karaktergennemsnit, skriftlig, AVU	3,4	4,0

* Tallene for frafaldet på AVU er rensset for et ekstraordinært stort frafald på VUC Lyngby. Se appendiks 3 for frafaldet på de fire VUC'er.

Frafald

Som det fremgår af skema 3.14, er der en lille forskel på frafaldet mellem CL-gruppen og kontrolgruppen. I det samlede vægtede gennemsnit er frafaldet i CL-gruppen på 28%, mens det i kontrolgruppen er på 30%. Frafaldet er mindst på Hf, hvor det udgør 24% i CL-gruppen og 30% i kontrolgruppen. På AVU er frafaldet 34% i CL-gruppen og 30% i kontrolgruppen.

På to af de fire VUC'er er der på AVU et større frafald i CL-gruppen end i kontrolgruppen. På de to andre er det omvendt. Et ekstraordinært stort frafald i kontrolgruppen på det ene VUC på AVU-området, som skyldes, at der er tale om en række enkeltfag (sammenlignet med hold i CL-gruppen), er taget ud af sammenligningen.

Første konklusion på frafaldet: Der kan samlet ikke dokumenteres en positiv effekt af CL på omfanget af frafaldet på AVU-niveauet.

På Hf er det samlede billede som på AVU sammensat af forskelle i frafald mellem VUC'erne. På to VUC'er er frafaldet (lidt) større i CL-gruppen end i kontrolgruppen. På de to andre er frafaldet (væsentligt) mindre i CL-gruppen. Samlet set – og vægtet i forhold til antallet af kursister – synes der at være en positiv effekt af CL på Hf-niveauet.

Anden konklusion på frafaldet: Der kan samlet set konstateres en positiv effekt på frafaldet på Hf-niveauet.

To VUC'er har samlet et gennemsnitligt mindre frafald på CL-holdene (især på HF-niveau) sammenlignet med kontrolgruppen end de to andre VUC'er. Det er på de samme VUC'er, hvor lærerne er mest positive over for CL. Der synes at være en institutionspecifik CL-effekt. Men billedet er ikke entydigt.

Tredje konklusion på frafaldet: Der synes at være en sammenhæng mellem lærergruppernes håndtering af CL og frafaldet. Jo mere positiv lærergruppe, jo mindre frafald.

Frafaldsmønstret er, som det fremgår, meget forskelligt på de fire VUC'er. Det er tilsvarende forskelligt de forskellige hold imellem. Fra 0% på nogle hold til 77% på andre.

Der er eksempler på, at frafaldet i CL-gruppen er mindre end i kontrolgruppen i nogle fag og på nogle hold på AVU-niveau. Der er også eksempler på det modsatte. Det samme gælder for Hf. Det er altså et meget differentieret billede, som tegnes af fag, hold og VUC-kulturen, og der kan ikke tales om en entydig positiv CL-effekt på frafaldet.

Fjerde konklusion på frafaldet: Der er en række faktorer, som synes at spille en større rolle for frafaldet end CL, og som bidrager til store fluktuationer.

Fravær

Som det fremgår af skema 3.14 er der en lille forskel mellem CL-gruppen og kontrolgruppen med hensyn til det samlede vægtede fravær. Fraværet er lidt lavere i CL-gruppen end i kontrolgruppen.

Omfanget af fraværet varierer fra hold til hold. Fra 10-15% på nogle hold til over 40% på andre⁹. I ti tilfælde er fraværet mindre på CL-holdene end på kontrolholdene. I fire af sammenligningerne er fraværet større på CL-holdene. I resten er det nogenlunde lige stort.

Sammenlignes de fire VUC'er får man et tilsvarende broget billede. På to VUC'er er fraværet ens i CL-gruppen og kontrolgruppen. På et VUC er fraværet størst i CL-gruppen (26% over for 22%). På et andet VUC er fraværet mindst i CL-gruppen (34% over for 41%).

Første konklusion om fraværet: For både Hf og AVU er fraværet (en smule) mindre på CL-holdene end på kontrolholdene. Men det er vanskeligt at konstatere en systematisk effekt af CL på omfanget af kursisterne fravær.

⁹ En del af forskellene skyldes forskellige retningslinjer VUC'erne imellem.

Det var forventet, at CL skulle mindske fraværet. Det forpligtende gruppearbejde skulle højne aktivitetsniveauet og skabe en større ansvarsfølelse hos kursisterne – især hos de 'unge voksne' – og dette skulle bidrage til nedbringelse af fraværet. Denne effekt er yderst begrænset, og den bestemmer kun en lille del af variationen i fraværet – om overhovedet nogen.

I både CL-gruppe og kontrolgruppe er fraværet større på AVU end på Hf. Det større fravær på AVU-niveauet svarer til de erfaringer, som såvel kursister som lærere har gjort med hensyn til, at fraværet – især på AVU – gør det vanskeligt at anvende CL og de forskellige former for gruppearbejde.

Anden konklusion om fravær: Et fravær på mere end 20% gør det vanskeligt at anvende CL-strukturerne, det har ikke mindst betydning på AVU-niveauet, hvor fraværet samlet er på 30%.

Karakterer

Som det fremgår af skema 3.14 udviser karaktergennemsnittene et differentieret billede. Samlet set er det ikke muligt at pege på en effekt af CL i form af et højere karakterniveau. Men der er forskelle mellem Hf-niveau og AVU-niveau.

Første konklusion om karakterer: Der kan samlet set ikke konstateres nogen positiv effekt af CL på kursisternes karaktergennemsnit.

For de mundtlige karakterer er der samlet et (ganske lidt) højere gennemsnit på CL-holdene sammenlignet med kontrolholdene. Gennemsnittet er sammensat af noget højere karakterer på Hf-niveau og en del lavere karakterer på AVU-niveau (den større andel Hf-kursister trækker det samlede gennemsnit op).

For de skriftlige karakterer er niveauet lavere på CL-holdene sammenlignet med kontrolholdene. Forskellen understøtter opfattelsen af, at CL er med til at udvikle kursisternes kommunikative kompetence. Dette giver sig tilsyneladende udslag i en (relativt set) forbedret mundtlig præstation, men ikke i en tilsvarende forbedret præstation på det skriftlige område.

Anden konklusion om karakterer: CL har på Hf-niveau en (begrænset) positiv effekt på de mundtlige karakterer. CL har tilsyneladende en negativ effekt på de skriftlige karakterer.

Er der en forskel på effekten af CL på karaktererne i de forskellige faggrupper (matematik/naturfag, fremmedsprog, dansk/psykologi/religion)? Er det fx sådan, at karaktererne i matematik og naturfag generelt er dårligere end i de humanistiske fag? Dette kunne forventes på baggrund af de generelt mere omfattende problemer, som matematik og naturfagslærerne melder om i logbøgerne.

Svaret er, at der ikke kan findes sådanne systematiske forskelle i materialet. Der kan findes eksempler, hvor CL-hold i matematik/naturfagshold har bedre karaktergennemsnit end kontrolhold, og der kan findes eksempler på det modsatte. Det gælder

også for de øvrige fag/faggrupper. Det skal bemærkes, at datamaterialet er spinkelt, når analyserne gennemføres på dette niveau.

Tredje konklusion om karakterer: Der kan ikke findes systematiske forskelle mellem forskellige faggrupper af CL's indvirkning på karakterer.

Det er undersøgt, om der er forskel på andelen af kursister, som går til eksamen i de to grupper. Det kunne antages, at en højere eksamensfrekvens kunne sænke karaktergennemsnittet, da andelen af fagligt svage kursister kunne forventes at stige med stigende eksamensfrekvens. Der er imidlertid kun mindre forskelle mellem CL-gruppen og kontrolgruppen på andelen, som går til eksamen. For AVU er andelen overordnet ens, nemlig 60%. For Hf er der flere kontrolkursister, som går til eksamen, nemlig 90% mod 80% af CL-kursisterne. Denne faktor kan på den baggrund ikke antages at have nævneværdig indflydelse på forskellene i karakterer de to grupper imellem.

Konklusion om eksamen: CL kan ikke påvises at have en positiv indflydelse på andelen af kursister, som går til eksamen.

3.4 Sammenfattende om kursisterne

Projektet har som udgangspunkt, at der kan forventes en række positive effekter ved at anvende CL i undervisningen. I projektbeskrivelsen er formålene i forhold til kursisterne:

- At medvirke til indfrielsen af Region Hovedstadens ambition om, at 95 % af en ungdomsårgang gennemfører en ungdomsuddannelse
- At arbejde på en målbar forøgelse af gennemførelsesprocenten i forhold til tidligere
- At udforske og udvikle en VUC-pædagogik, der omfatter de 'unge voksne'
- At lærerne skaber en klasserumskultur, der giver kursisterne sociale færdigheder, øger deres kommunikative evner og højner deres faglige niveau

Projektet tilstræber altså at anvende og udvikle en VUC-pædagogik, der omfatter de 'unge voksne', og som bidrager til, at denne gruppe får en ungdomsuddannelse. Metoden skal bidrage til en 'målbar forøgelse af gennemførelsesprocenten' for alle VUC-kursister. Endelig skal metoden bidrage til, at lærerne kan skabe en klasserumskultur, der giver kursisterne øgede sociale færdigheder, kommunikative evner og et højere fagligt niveau sammenlignet med en tilsvarende VUC-undervisning. Er dette lykkedes?

Kursisternes oplevelse af metoden og klasserumskulturen (VUC-pædagogikken)

Sammenfattende kan vi sige, at projektet som helhed opfattes positivt af kursisterne. Såvel kursistinterview som besvarelserne i de tre elektroniske spørgeskemaer viser, at der er en generel tilfredshed med CL. Den generelle tilfredshed dækker over forskelle i kursistgruppen. De fleste kommentarer til metoden er positive, men der er også en del negative.

Mange besvarelser gengiver de positive begrundelser for CL, nemlig aktivitetsniveauet, mulighederne for at arbejde sammen i struktureret fællesskab og mulighederne for at udtrykke sig om faglige emner. En væsentlig kvalitet ved CL er, at metoden skaber variation i undervisningen.

De negative kursister peger på nødvendigheden af, at læreren sikrer en god gruppesammensætning og sikrer en faglig indlæring, som det udtrykkes. Nogle (få) kursister oplever metoden som mindre fagligt frugtbar – for barnlig – og som unødigt ressourcetekrævende.

I interviewene beskriver kursister, at de oplever gruppearbejde positivt og siger bl.a., at de lærer *”at tale mere”*, er mere aktive og mere trygge med henblik på at udtrykke sig og at spørge medkursisterne i gruppen, når de ikke forstår læreren. De oplever et større fagligt udbytte. Opfattelsen af CL ændrer sig i løbet af året. For nogle kursister er udviklingen gået fra det forbeholdne til det mere positive, efterhånden som de oplever vanskeligheder undervejs.

Kursisterne oplever, at CL øger den faglige forståelse, giver plads til at man kan spørge om det, man ikke forstår, åbner for flere nuancer og perspektiver, finder fælles interesser med nogen, man ellers ikke ville snakke med. Medkursister kan være øjenåbnere. Man lærer mere, når man taler mere (spørgsmål og formidling). Det styrker mundtligheden og er en forberedelse til eksamen.

Kursisterne oplever, at fravær, manglende forberedelse og socialt dårlige grupper er barrierer for at arbejde med CL. En del kursister oplever det som et problem, at lærerne ikke går aktivt ind og bidrager til at løse gruppernes samarbejdsproblemer.

Kursisterne foreslår, at lærerne har en plan for, hvordan man forholder sig til fravær, at kursisterne har indflydelse på sammensætningen af teams og især at de selv kan vælge eksamensgruppe.

Der synes således at være udviklet en VUC-pædagogik, som de fleste kursister er tilfredse med. Der er udviklet en 'klasserumskultur', som opleves at give nogle læringsmæssige gevinster. Samtidig peger kursisterne på flere vanskeligheder. De væsentligste er fraværet og de store forskelle i deltagerforudsætninger, hvilket fører til uproduktivt gruppearbejde. Her ser kursisterne et behov for lærerintervention.

De beskrevne virkninger af CL opleves generelt mere positive i fokusgruppeinterviewene end i den samlede spørgeskemaundersøgelse (se efterfølgende).

Effekten af CL: Oplevet udbytte, fravær, frafald og karakterer

Kursisternes besvarelser i spørgeskemaet kombineret med registerdata giver et godt udgangspunkt for en vurdering af effekten af CL på det faglige udbytte og på fravær og frafald.

Der kan dokumenteres en systematisk positiv effekt af CL på kursisternes opfattelse af samarbejdets betydning og deres egen rolle i dette samarbejde. Denne effekt kan

konstateres tidligt i forløbet (undervisningsåret), men den stiger ikke under forløbet. Den synes snarere at aftage.

Der kan dokumenteres en positiv effekt af CL på kursisternes opfattelse af positive tilbagemeldinger fra medkursister og på oplevelsen af variation i undervisningen. Denne effekt er størst for den gruppe af kursister, som er mest orienterede mod samarbejde.

CL synes at have en positiv effekt på opfattelsen af, om man får noget ud af at lytte til andre kursisters viden.

Der kan ikke dokumenteres en klar positiv effekt af CL på oplevelsen af, om det faglige niveau er passende, på oplevelsen af egen faglige formåen eller på oplevelsen af, om det er fagligt frugtbart at arbejde sammen på tværs af fagligt niveau. Der er en klar tendens til, at det i løbet af året opfattes mindre positivt at arbejde sammen 'med kursister, der ikke har samme faglige niveau som mig'. Dette gælder for både CL-gruppe og kontrolgruppe.

Der kan ikke dokumenteres en systematisk positiv effekt på kursisternes opfattelse af undervisningsmiljøet; men der kan heller ikke dokumenteres en negativ effekt.

De oplevede (subjektive) effekter af CL hænger positivt sammen med omfanget af CL i undervisningen. En anvendelse af CL i mindst halvdelen af den samlede undervisning forøger de oplevede positive effekter.

CL synes at have ingen eller en lille og differentieret effekt på frafaldet. CL mindsker frafaldet på Hf; mens det omvendt er vanskeligt at dokumentere en positiv effekt på AVU-niveau.

Frafaldet fluktuerer meget mellem VUC'er, hold og faggrupper. Der lader derfor til at være en række andre faktorer, som synes at spille en større rolle for frafaldet end CL.

For både Hf og AVU er fraværet (en smule) mindre på CL-holdene end på kontrolholdene. Men omfanget af fraværet fluktuerer meget mellem de enkelte hold og de fire VUC'er. Det er derfor vanskeligt at tale om en mere systematisk effekt af CL på omfanget af kursisterne fravær. Det relativt høje fravær gør det vanskeligt at anvende CL-strukturerne systematisk.

Der kan ikke dokumenteres en effekt af CL på andelen, som går til eksamen.

Der kan samlet set ikke konstateres nogen positiv effekt af CL på kursisterne karaktergennemsnit. CL synes dog at have en positiv effekt på de mundtlige karakterer på Hf-niveau. CL synes at have en negativ effekt på de skriftlige karakterer på både Hf- og AVU-niveau. Der kan i materialet ikke konstateres systematiske forskelle mellem CL-gruppe og kontrolgruppe på karaktergennemsnittet mellem de forskellige fagområder.

Der kan altså konstateres forskellige positive effekter af CL. De positive effekter knytter sig især til en øget samarbejdsorientering. Der synes at være en samlet positiv

virkning på frafaldet på Hf-niveau. Men samlet set er det ikke muligt at pege på markante og systematiske effekter på fravær, frafald og fagligt niveau.

4. Hvad ved vi så nu og hvad kan der gøres?

Der er gennemført et omfattende voksenpædagogisk udviklingsprojekt i Region Hovedstaden. På fire VUC'er har der systematisk været arbejdet med en ny pædagogisk metode, Cooperative Learning.

Projektet er gennemført med økonomisk støtte fra Regionen. Der har været en overordnet styregruppe med ledelsesrepræsentanter fra de fire VUC'er. Projektet er koordineret af en projektleder. Det er gennemført efter de retningslinjer, som er nedlagt i projektbeskrivelsen.

Der er tilknyttet en evaluering til projektet, som gennemføres af en forskningsinstitution. Evalueringen må – også set i en international sammenhæng – vurderes som solid, idet den opfylder en række kriterier for evidensbaseret viden. Den er igangsat inden forløbet, den omfatter måling af udviklingen tre gange undervejs og registerdata, og der er en kontrolgruppe knyttet til effektmålingen.

Projektet er blevet til i lyset af gode internationale erfaringer med anvendelsen af CL. Disse erfaringer er blevet systematisk beskrevet i den indledende fase af projektevalueringen i form af en oversigt over internationale forskningsresultater (Larsen, 2009).

Projektet har to spor, lærerkvalificering og effekt på kursisterne, hvor mindskelse af frafaldet og fravær er væsentlige parametre.

Hvad ved vi så nu ved projekts afslutning?

Resultaterne fra de enkelte analyser er sammenfattet i afslutningen af kapitlerne 2 og 3. I dette afsluttende kapitel diskuteres resultaterne, og der gives på den baggrund nogle anbefalinger til det fremadrettede arbejde.

4.1 Diskussion af resultater

Med hensyn til kompetenceudviklingen i lærergruppen er den forløbet tilfredsstillende. Lærerne har været tilfredse med udviklingen og tilfredse med kompetenceudviklingsforløbet. Det kan dokumenteres, at de allerede tidligt i forløbet er i stand til at anvende CL-metoden, og at de faktisk gør det i stor udstrækning. De er i stand til at begrunde deres anvendelse på et reflekteret niveau.

Det kan altså konstateres, at det kan lade sig gøre at gennemføre et omfattende og meget praksisnært lærerkvalificeringsforløb med et godt fagligt resultat. Det kan tilsvarende konstateres, at netop på grund af kvalificeringsforløbets kobling til praksis har det haft en ganske god effekt på praksis. Som det også er konstateret i andre

sammenhænge, så er der god mening i at sammenkoble pædagogisk institutionsudvikling med lærerkvalificering.

Lærerne har på mindst to af VUC'erne været meget glade for metoden, nogle har udtrykt begejstring. Dette har i sig selv en mobiliserende virkning på medarbejdergruppen, idet det bidrager til fornyelse, motivation og engagement. Begejstringen blandt de involverede lærere har smittet til andre dele af lærergruppen. Dels undervejs, dels efterfølgende hvor nye lærerkvalificeringsforløb er sat i gang. Der er et udtrykt ønske blandt flertallet af de involverede lærere om at kunne arbejde videre med CL.

De fleste lærere ser både fordele og begrænsninger ved metoden. De væsentligste fordele er, at den giver variation i undervisningen og en øget og mere ligelig deltageraktivitet. Mange lærere oplever, at metoden er fagligt givende, og at den især giver kursisterne en øget sproglig kompetence. De væsentligste barrierer er det store fravær og de forskellige faglige, personlige og sociale forudsætninger blandt kursisterne. Begrænsningerne betyder, at der skal arbejdes med erfaringsbaserede tilpasninger af metoden (se nedenfor). Nogle lærere oplever begrænsningerne som så store, at de har opgivet at arbejde med CL.

I lærergruppen er de gjorte erfaringer indsamlet og systematiseret i skriftlig form. Dette materiale udgør et godt udgangspunkt for udviklingen af en fremadrettet VUC-pædagogik, som bygger på 'det bedste fra CL'. Dette er i sig selv et væsentligt resultat af projektet.

De fleste af kursisterne er som lærerne glade for at arbejde med CL-metoden. De oplever, at den giver afveksling og øget deltageraktivitet i klassen. Den opleves at have faglige fordele og at skabe positive sociale relationer.

Der kan dokumenteres en effekt af forløbet på kursisterne. Effekten giver sig først og fremmest udslag i et øget samarbejde kursisterne imellem og en tilsvarende opfattelse af samarbejdets betydning, altså sociale kompetencer. Kursisterne oplever flere positive tilbagemeldinger fra andre kursister, og at de bliver bedre til at lytte til andre. Effekten kan konstateres tidligt i forløbet, og øges ikke undervejs. Effekten er størst for de kursister, som er blevet undervist efter CL-metoden i mindst halvdelen af undervisningstiden (i det pågældende fag). På en række andre subjektive mål, fx opfattelsen af undervisningsmiljøet, er det vanskeligt at finde systematiske og klare effekter af CL.

CL har en differentieret effekt på frafaldet. CL synes at mindske frafaldet på Hf-niveauet; mens det omvendt er vanskeligt at dokumentere en positiv effekt på AVU-niveauet. Omfanget af fraværet fluktuerer meget mellem de enkelte hold og de fire VUC'er, og det er derfor vanskeligt at tale om en egentlig mere systematisk effekt af CL på omfanget af kursisterne fravær. Der kan samlet set ikke dokumenteres en positiv effekt på kursisterne karaktergennemsnit.

Et væsentligt træk ved de målte effekter er, at nettoeffekterne er sammensat af store forskelle i bruttoeffekterne. Der er meget store forskelle mellem VUC'erne og mellem de enkelte hold. I nogle sammenhænge synes der at være klare positive effekter af CL.

I andre kan der konstateres negative effekter. Nogle (lærere) i projektet vil derfor opleve CL som en succes og som meget givende. Andre vil opfatte CL modsat. Netto er der en (overraskende) beskeden effekt. En effekt der ofte overlejes af andre væsentlig forhold i den konkrete situation.

Der kan konstateres en klar forskel på de internationale erfaringer med CL (Larsen, 2009), lærernes og kursisternes meget positive oplevelser og vurderinger af effekter (især i projektets initialfase) på den ene side, og den relativt begrænsede effekt, der kan dokumenteres på såvel de subjektive som de objektive mål på den anden side. De konstaterede (netto)effekter er væsentligt mindre, end forventningerne synes at lægge op til. Som det er nævnt, kan der ikke dokumenteres en generel effekt på frafaldet (om end der er en differentieret bruttoeffekt) og ej heller om en klar forøgelse af kursisternes kompetencer og faglige niveau (om end der også her kan konstateres forskelle).

Hvad er så årsagen hertil? Der kan opstilles nogle mulige forklaringer:

Når der ikke kan dokumenteres de effekter, som generelt findes i de internationale undersøgelser (bemærk at også nogle af disse undersøgelser kommer frem til begrænsede resultater), kan det skyldes, at resultaterne er opnået i en anden sammenhæng (amerikanske primary schools og colleges-studerende). Grundprincippet i CL (eller et af dem) er, at deltagerne skal blive aktive. Denne aktivitet fremmes systematisk i nogle strukturer. En sådan aktivitetsforøgelse kan have stor effekt i en undervisningskultur, der karakteriseres af envejs klasseundervisning. Men sådan fungerer en dansk VUC-undervisning i almindelighed ikke. I de fleste klasser vil der være en passende deltageraktivering – med andre midler og med andre strukturer og navne end i CL, men med samme virkning. En mulig forklaring på den manglende effekt kan altså være, at dansk VUC-undervisning allerede er der, hvor amerikansk college-undervisning bevæger sig hen, når den anvender CL-metoden.

En anden forklaring på diskrepansen mellem oplevet effekt og faktisk målt effekt kan være, at variation i undervisningen i sig selv fejlagtigt opleves som havende en læringseffekt. Selv om variation i undervisningen er fremmede for læring, er det ikke i sig selv tilstrækkeligt. Som det fremkommer undervejs i kommentarer fra såvel lærere som kursister, så kan der være et stykke vej fra den legende og aktive del af undervisningen til den systematiserede kunnen og viden. Det kunne se ud som denne sidste del af undervisningsprocessen har været underprioriteret.

En tredje forklaring er den konstaterede forskel mellem hold, idet disse forskelle ophæver den samlede effekt (jf. oven for om nettoeffekt). Lærernes differentierede opfattelser af CL's muligheder, mængden og kvaliteten af praktiseringen af metoden og ånden i det enkelte lærerteam synes her at have betydning for, hvilken effekt CL har på kursisterne. I evalueringen er sammenhængen mellem disse forhold og kursisteffekter ikke systematisk undersøgt. Men der er indikatorer i materialet, som peger på denne sammenhæng.

4.2 anbefalinger

På trods af, at der er tale om en omfattende evaluering, der bygger på et solidt data-materiale, hvor der er forsøgt at tage højde for mange fejlkilder, er der tale om et begrænset materiale. Med undersøgelsen er der derfor ikke – på trods af den foreløbigt begrænsede konstaterede effekt – afsagt endelig dom over CL i en dansk (VUC-)sammenhæng. Nye undersøgelser kan give andre resultater, efterhånden som CL implementeres som en mere integreret del af undervisningen.

Samlet set er der positive elementer i CL, der kan udvikles og integreres i en dansk VUC-sammenhæng. Der synes især at være fordele forbundet med hensyn til variationsmulighederne, forøgelse af aktivitetsniveauet og udviklingen af de sociale kompetencer, samt lærernes oplevelse af at have fået en større værktøjskasse.

Det kan på den baggrund anbefales, at der arbejdes videre med udviklingen af (elementer af) Cooperative Learning, og at der i det fremadrettede arbejde fokuseres på:

- Hvordan der kan findes en form, som ikke ødelægges af det differentierede fravær (når nu CL i sig selv ikke synes at kunne modvirke dette). Nogle lærere har arbejdet med former for gruppearbejde, som imødekommer dette.
- Tilpasning af samarbejdsstrukturer så de forholder sig til de faglige forskelle, der er, på en mere konstruktiv måde. Forestillingen om fagligt niveaumæssigt heterogene grupper holder ikke i en dansk VUC-sammenhæng. Forestillingen om, at de stærke og svage kursister skal arbejde sammen, skal gentænkes på en realistisk måde.
- Hvordan lærerne går mere aktivt ind i processerne, herunder processerne med hold- og gruppedannelse.
- Om metoden er egnet til sprogligt svage kursister – eller mere differentieret, hvilke elementer i metoden, som kan anvendes i den sammenhæng.
- Hvordan rammebetingelserne sikres: de fysiske rammer, de tidsmæssige ressourcer og de formelle faglige krav.
- Mere systematisk arbejde med og koncentration om, hvordan det øgede aktivitetsniveau kan omsættes til en forøget læring. Dette sker tilsyneladende ikke af sig selv. Hvordan kan læringen sikres og systematiseres samtidig med, at aktiviteten er høj?
- Hvordan der også arbejdes med den skriftlige side af undervisningen, som tilsyneladende nedprioriteres i CL-metoden. Det markant lavere niveau i de skriftlige karakterer peger på dette forhold.
- At det skal være engagerede og højt motiverede lærere, der, som i udviklingsfasen, arbejder videre med CL.
- At den gennemførte lærerqualificeringsproces fortsættes med et element af coaching.

Det er vort håb, at denne evaluering kan bidrage til et nuanceret billede af muligheder og begrænsninger i CL-metoden i en dansk sammenhæng, og at der på den baggrund kan foregå en konstruktiv videreudvikling.

Referencer

- Hansen, M., Thomsen, P., & Varming, O. (Eds.). (1989) Pædagogisk-psykologisk ord-bog. København: Gyldendal.
- Johnson, J. (1992). Implementing Cooperative Learning. *Contemporary Education*, 63(3).
- Kagan, S., & Stenlev, J. (2006). *Undervisning med samarbejdsstrukturer. Cooperative Learning*. Copenhagen: Alinea.
- Larsen, L. L. (2009). *Effekterne af Cooperative Learning - Set i et voksenundervisningsperspektiv*. Copenhagen: National Centre of Competence Development.
- Larsen, L. L., & Wahlgren, B. (2010). Effects of teacher training. In R. Egetenmeyer (Ed.), *Teachers and Trainers in Adult and Lifelong Learning. Asian and European Perspectives*. Frankfurt/Main: Peter Lang Verlag.
- Slavin, R. E. (1996). Research for the Future. Research on Cooperative Learning and Achievement: What We Know, What we Need to Know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43-69.
- Wahlgren, B., Høyrup, S., Pedersen, K., & Rattleff, P. (2002). *Refleksion og læring - kompetenceudvikling i arbejdslivet*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.