



Cooperative Learning i voksenundervisningen

- læring og lærerkompetencer

**Midtvejsevaluering af VUC-projektet
'Det samarbejdende klasserum'**

Lea Lund Larsen og Bjarne Wahlgren

København, februar 2010

Forord

Denne rapport fremlægger resultaterne fra midtvejsevalueringen af projektet Det samarbejdende klasserum, der forløber i 2009/2010. Projektet afprøver og videreudvikler 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 Frederiksberg og VUC Vestegnen gennemfører projektet.

Evalueringen gennemføres af Nationalt Center for Kompetenceudvikling (NCK) på Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Århus Universitet. NCK har i den forbindelse udarbejdet en international forskningsoversigt over effekterne af CL inden for voksenundervisningsområdet. Oversigten kan hentes på: www.ncfk.dk/cl.

Midtvejsevalueringen er gennemført af videnskabelig assistent Lea Lund Larsen og professor Bjarne Wahlgren. Stud.pæd.did. Hasse Møller og stud.pæd.psych. Sia Sørensens har bidraget til analysen af data fra henholdsvis kompetencelogs og spørgeskemabesvarelser samt bidraget til skrivningen af de pågældende tekstafsnit i rapporten.

Bjarne Wahlgren
Centerleder

Februar 2010

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 RAMMEN FOR EVALUERINGEN	3
1.1 STATUS PÅ PROJEKTET I EVALUERINGSPERIODEN	4
1.2 EVALUERINGENS METODIK	5
2 INTERVIEWDELEN AF MIDTVEJSEVALUERINGEN	5
2.1 KURSISTINTERVIEW.....	5
2.2 LÆRERINTERVIEW.....	8
3 KOMPETENCELOG – LÆRERNES UDVIKLING	13
3.1 LÆRERKVALIFICERING I FORHOLD TIL TILEGNELSEN AF METODEN	15
3.2 I HVILKEN UDSTRÆKNING HAR LÆRERNE ÆNDRET SIG?	23
4 KURSISTERNES OPFATTELSER AF UNDERVISNINGEN	24
5 SAMMENFATNING	32
5.1 SAMMENFATNING AF FORELØBIGE ERFARINGER	33
5.2 HVORDAN KAN PROJEKTET UDVIKLES?	36

Titel: Cooperative Learning. Læring og lærerkompetencer. Midtvejsevaluering af VUC-projektet 'Det samarbejdende klasserum'

Forfattere: Lea Lund Larsen og Bjarne Wahlgren

Udgiver: Nationalt Center for Kompetenceudvikling

Layout: Nationalt Center for Kompetenceudvikling

ISBN: 978-87-7684-333-5

Hjemmeside: www.ncfk.dk

1 Rammen for evalueringen

Projektet *Det samarbejdende klasserum – læring gennem struktureret social interaktion* omfatter afprøvning og udvikling af en pædagogisk metode og undervisningsform, Cooperative Learning (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

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

I projektet indgår *udvikling af lærernes kompetence til at kunne anvende CL*. Udvikling af lærernes kompetencer 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.

Denne midtvejsevaluering fokuserer på de muligheder og begrænsninger, som opleves af lærere og kursister samt den effekt, som indledningsvis kan dokumenteres på lærere og kursister. Udvikling og tilpasning af dataindsamlingsmetoder indgår som en del af midtvejsevalueringen.

1.1 Status på projektet i evalueringsperioden

De første fokusgruppeinterviews blev foretaget i oktober. Spørgeskemabesvarelser og udfyldelsen af kompetencelogs skete i oktober-november 2009.

Projektet har således været i gang mellem to og tre måneder forud for dataindsamlingen. CL har altså været anvendt – mere eller mindre intensivt – som undervisningsform i en periode inden dataindsamlingen blev sat i gang.

Lærerne har inden evalueringen læst den danske version af Cooperative Learning (Kagan & Stenlev, 2009) og deltaget i den første kursusdag i CL. Under dataindsamlingsperioden deltog de i deres anden kursusdag i CL. Første kursusdag var den 20. august, og den anden var den 29. oktober.

Coaching-sessionerne, hvor lærerne coaches i forhold til anvendelsen af CL, gennemføres i forhold til de enkelte lærerteams muligheder for fælles mødedatoer. Det er derfor forskelligt, om nogle har modtaget en, to eller tre coaching-sessioner, på det tidspunkt hvor interviews og kompetencelogs indsamles.

Evalueringen måler altså situationen umiddelbart 'efter start'. Den måler de første reaktioner på anvendelsen af CL – både på lærerne og på kursisterne.

1.2 Evalueringsens metodik

Metodisk undersøges lærerperspektivet via fokusgruppeinterviews to gange i projektforløbet og gennem lærernes udfyldte kompetencelogs fire gange i forbindelse med coachingforløbet. Kursistperspektivet undersøges via fokusgruppeinterviews to gange i projektforløbet og gennem digitale spørgeskemaer tre gange i forløbet.

Midtvejevalueringen omfatter to fokusgruppeinterviews med henholdsvis to lærergrupper og to kursistgrupper fra to VUC'er, samt analyser af lærernes første udfyldte kompetencelog og kursisternes første besvarelse af spørgeskemaet.

Denne midtvejevaluering rummer således tre datakilder:

1. Interview – kursister og læreres opfattelser af CL i undervisningen
2. Kompetencelog – lærernes egne beskrivelser af brugen af CL
3. Spørgeskema – kursisternes opfattelser af undervisningen

2 Interviewdelen af midtvejevalueringen

2.1 Kursistinterview

Der er udført to fokusgruppe-interview med kursister, som undervises efter CL. Et med seks kursister fra VUC Lyngby og et med syv fra VUC Frederiksberg. Heraf fem AVU-kursister og otte Hf-kursister. AVU-kursisterne, som deltog, var enten enkeltfags-kursister og havde på den måde ikke mange af de samme fag med samme hold, eller de var med i en blandet fast holdbaseret fagpakke, som udbydes specielt til AVU-kursister. Hf-kursisterne, som deltog, var enten kursister på en sammensat Hf-holdbaseret fagpakke, eller de var tilmeldt et toårigt Hf-forløb.

For Hf-kursisterne foregår stort set al undervisningen efter CL. AVU-kursisterne beretter derimod, at man i nogle fag slet ikke har kunnet gennemføre gruppearbejdsformer. Generelt set udtrykker både AVU- og Hf-kursisterne, at deres nuværende undervisning rummer langt mere gruppearbejde end deres tidligere skoleerfaringer. Kursisterne udtrykker desuden, 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.

Kursist-interviewet kortlægger en række forhold, som kursisterne finder særligt gode og/eller særligt dårlige ved undervisningsformen. De udgør en vurdering af projektets startfase.

Kursisternes oplevelse af fordelene ved CL

Kursisterne oplever at aktivitetsniveauet stiger i undervisningen, at det faglige niveau hæves og at det sociale sammenhold styrkes.

Aktivitetsniveauet stiger. 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, fordi(...)for eksempel, i engelsk får du meget mere ud af at snakke sproget end, at sidde og lytte på en, som godt kan finde ud af, at snakke det”*. 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 ift. 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”*.

Det faglige niveau styrkes, såfremt kursisterne er på samme faglige og motivationelle niveau. 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 samtidigt 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.

Det sociale sammenhold på holdet kan styrkes, såfremt kursisterne oplever et læringsudbytte ved samarbejdsstrukturerne. 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 af 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."* AVU-kursisterne udtrykker generelt ikke samme oplevelse som Hf-kursisterne vedrørende det sociale udbytte af gruppesamarbejdet. De giver snarere udtryk for irritationen over undervisningsformerne.

Kursisternes oplevelse af ulemperne ved CL

Kursisterne efterlyser undervisningsdifferentiering og ser en fare i, at det sociale tager overhånd.

Undervisningsdifferentiering savnes – engagerede kursister demotiveres af frihjulsdeltagere, fagligt svage kursister og svigtende fremmøde. Der er generel enighed om, at det er demotiverende for de engagerede kursister, når gruppe-medlemmer 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 meget svigtende 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.

Samarbejdsstrukturerne opfordrer til hygge, hvorfor der kræves stor faglig selvdisciplin. 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 hurtigt, 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”*. Kursisterne er selv meget bevidste om, at de lærer mest muligt, når de er koncentrerede om stoffet.

2.2 Lærerinterview

Der er udført to fokusgruppe-interviews med 11 lærere, som alle underviser efter CL, fire fra VUC Lyngby og syv fra VUC Frederiksberg. Der er tre AVU-lærere og otte Hf-lærere. AVU-lærerne underviser enten enkeltfags-kursister eller på en fast holdbaseret fagpakke, som udbydes specielt til AVU-kursister. AVU-lærerne har ikke nødvendigvis samme kursister, som deres lærerteamsmedlemmer, grundet kursisternes enkeltfagsmuligheder. Hf-lærerne underviser de samme kursister som deres lærerteamsmedlemmer. For Hf-lærerne drejer det sig enten om undervisning af kursister tilmeldt en sammensat Hf-holdbaseret fagpakke målrettet mod en videre naturfagsretning eller socialrådgiver, sygeplejerske og læreruddannelse, eller en to-årig Hf-eksamen. Dvs. at de kursister, som Hf-lærerne underviser oftest udgør ét samlet hold, som modtager undervisning, der er inspireret af CL.

Generelt set udtrykker både AVU- og Hf-kursisterne, at deres nuværende undervisning rummer langt mere gruppearbejde end deres tidligere undervisning. Størstedelen af Hf-lærerne mener, at 80-100 % af undervisningen foregår som gruppearbejde, mens en mindre del af Hf-lærerne ikke benytter CL-strukturerne i udpræget grad (2 ud af 9). AVU-lærerne beskriver ligesom kursisterne, at det i nogle fag ikke har været muligt at gennemføre undervisning i form af gruppearbejde. Dog sidder alle hold fast ved gruppearbejdsborde i alle fag, og så vidt det er muligt, arbejder man i grupper alt afhængig af fremmøde, hvorfor man opererer mere med ad hoc grupper end med basisgrupper.

Lærerinterviewene undersøger fire forhold: 1) lærernes oplevelse af fordele 2) lærernes oplevelse af ulemper, 3) lærernes forhold til projektet og 4) lærernes vurdering af projektelementernes anvendelighed, som indebærer lærernes af oplevelse kurser i CL, coaching sessioner og teamsamarbejdet.

Lærernes oplevelse af fordelene ved CL

Lærerne oplever, at aktivitetsniveauet stiger og fremmødet øges, at kursisters kommunikative kompetencer styrkes og at mulighederne for samtaler med den enkelte øges, når CL anvendes.

Kursisters aktivitetsniveau, deltagelse, engagement, forberedelse og fremmøde øges. Når CL benyttes som undervisningsform aktiveres stort set alle kursisterne, og det er særligt befordrende i sprogfagene og i de humanistiske fag, hvor de sproglige kommunikative kompetencer udvikles, men også de naturfaglige lærer kan slutte op om, at aktivitetsniveauet højnes i kraft af CL. 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 klart bedre fremmøde på de hold, hvor man også som kursist ønsker et sammenhold, det nævnes af flere Hf-lærere, som netop har samlede hold. Modsat er AVU-lærernes erfaringer, at deres kursister ikke enten magter eller har brug for sociale relationer i undervisningssammenhæng, da deres livssituation er en anden.

Lærerne beskriver i denne sammenhæng, at CL kræver megen lærerforberedelse. Det at forberede sin undervisning efter CL's principper er, både for den nye og for den erfarne lærer, tidskrævende i den forstand, at det kræver meget forberedelse at planlægge sin undervisning ud fra CL's strukturer. Men den generelle oplevelse er, at det er det hele værd.

Kursisters kommunikative kompetencer styrkes. Sprogfagene og humanistiske fag så som psykologi og samfundsfag benytter mange af CL øvelserne, som de mener, er medbetydende for udviklingen af de kommunikative kompetencer. Et erfarent Hf-lærerteam er så begejstret, at de kalder CL for *"vidundermetoden"*, da de oplever et fremmøde som aldrig før. En del af de naturfaglige lærere oplever også, at aktivitetsniveauet højnes som følge af CL.

Kursisters sociale sammenhold styrkes. Trygheden i klasserummet øges som følge af det megen samarbejde 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 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.

Lærerens samtalemuligheder med den enkelte kursist styrkes. 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"*. Denne oplevelse deles ikke af alle kursisterne, hvor særligt AVU-kursisterne efterlyser mere undervisningsdifferentieret undervisning, hvilket må ses som et udtryk for, at de ikke oplever at blive set eller hørt i forhold til deres faglige niveau.

Lærernes oplevelse af ulemperne ved CL

De fysiske rammer kan være begrænsende. De fysiske rammer er altafgørende for, om de praktiske CL-øvelser kan udføres og for, hvordan kursisterne vil modtage CL. Det gælder for begge VUC'er, at på de hold, hvor der ikke er de rette fysiske pladsforhold, er det svært at motivere kursisterne. De utilstrækkelige fysiske rammer påvirker derfor også lærerens entusiasme for at afprøve de forskellige strukturer. 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 en gang 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"*. Kursisterne nævner ikke de fysiske rammer som et problem, men netop AVU-kursisterne udtrykker mere modstand mod CL, og måske kan den manglende motivation for samarbejdsøvelserne ses i relation til de utilstrækkelige fysiske rammer.

Socialt usikre, psykisk ustabile og fagligt svage kursister er svære at motivere. Særligt AVU-lærerne har svært ved at motivere socialt usikre og psykisk ustabile og fagligt svage kursister, hvilket ofte kan umuliggøre undervisningen ud fra CL. Lærerne oplever, at det er kursisternes svage psykiske, sociale og faglige udgangspunkt, som gør det svært at være samarbejdende, kommunikerende og både psykisk og fysisk involverende. *"Det er en gruppe af kursister, som har rigtigt meget brug for danskundskaber, men det, de har allermest brug for, er at lære at gå i skole"*. Lærerne udtrykker, at denne gruppe af unge i forvejen har masser af problemer at kæmpe med, som de bringer med ind i undervisningen fx deres identitetssøgende adfærd. Det kan også være de udfordringer, der i forvejen ligger i at være tosproget og flerkulturel og derfor fx ikke må kommunikere med det andet køn. Netop denne gruppe af unge kursister beskrives som demotiverende af de engagerede kursister: *"Kursisterne er fagligt bagud, og de er sprogligt meget svage og har svært ved at tale sammen og at forstå hinanden. Det gør det jo ekstra svært, når rigtigt meget af CL bygger på mundtlig kommunikation og udveksling"*.

Svingende og svigtende fremmøde. Kursisternes svingende og ofte sene fremmøde udgør et generelt problem for udførelsen af CL-øvelserne og samarbejdet i det hele taget. *"Det der med det 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 de tidlige morgenlektioner og de sene formiddagstimer, at kursisterne ikke møder op, og lærerne må tænke nye gruppefordelinger i hver eneste lektion, det besværliggør arbejdet med CL, hvor man gerne skulle arbejde i basisgrupper ind i mellem. Det hele afhænger af fremmødet, hvilket gør det svært for læreren at planlægge endelige 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.

Gruppedannelser er svære grundet den heterogene kursistgruppe. 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 basisgrupperne 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 dog, 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. De fleste lærere forsøger at løse udfordringen med gruppedannelserne i en konstruktiv iterativ proces.

Den internationale forskning omkring CL er hovedsageligt foretaget på universitetsniveau eller college/gymnasialt niveau, hvor de fleste er ressourcestærke studerende. Det kan være forklaring på, at problemet med gruppedannelser ikke optræder i samme grad, som det ses her i VUC's heterogene kursistgruppe.

Lærernes forhold til projektet

I interviewet spørges til lærernes opfattelse af CL-projektet. Lærerne er generelt motiverede for den kompetenceudviklende mulighed, som ligger i projektet, og de har i høj grad taget medejerskab for projektet.

Lærerne udviser stor motivation for pragmatisk kompetenceudvikling.

Lærernes motivation for at lære er høj. Generelt er deres ytringer om det at afprøve CL yderst positive. Der er iver efter at afprøve den nye viden, de får gennem efteruddannelseskurserne. Overordnet set udtrykker lærerne, at efteruddannelse generelt er vigtig. Hos lærerne kommer det til udtryk, at efteruddannelsesforløbet gerne må have et fagligt pragmatisk fokus. Fx nævner en AVU-lærer, at hun tidligere har været på kursus i faget Dansk som Andetsprog, hvilket gav hende flere brugbare værktøjer i forhold til hendes undervisning end dette CL forløb indtil videre har givet hende. Lærerne mener generelt, at efteruddannelse bør opfylde behovet for nye pragmatiske og brugbare undervisningsmetoder, hvorfor kursusindholdet bør være direkte overførbart til den enkeltes praksis.

Lærerne udviser medejerskab i et ellers ledelsesinitieret projekt. Det er meget forskelligt, hvordan lærerne i sin tid er blevet bekendt med efteruddannelsesprojektet *Det samarbejdende klasserum*. Nogle havde set en mail eller et opslag på intranettet, hvorefter de henvendte sig til ledelsen om ønsket om deltagelse, andre fik direkte opfordrende henvendelser fra ledelsen om deltagelse. Generelt viser der sig ikke en negativ holdning til projektet, selv om det er et ledelsesinitiativ, og selv om ledelserne har udvalgt forløb: *"Jeg er blevet udvalgt, ikke spurgt, men det var helt fint, eftersom jeg rigtigt gerne ville være med"*. Størstedelen af lærerne udtrykker, at de gerne vil være en del af noget nyt, være en del af det at lære, at få ideer til nye metoder, så de ikke går i stå. Derfor har de fleste været meget positive overfor projektet fra begyndelsen. Flere nævner, at de straks syntes om projektbeskrivelsen, eftersom

CL udtrykker et læringssyn, som virker tiltagende, og som de kan stå inde for. Lærerne udtrykker, at de generelt set gerne vil have kurser og deltage i nye projekter. Det bliver også pointeret, at den nye gymnasireform og de nye AVU målbeskrivelser har skubbet på behovet for kompetenceudvikling for både uddannelsesinstitutionen og for den enkelte lærer.

Lærernes vurdering af projektelementernes brugbarhed i praksis

Undersøgelsen har kortlagt lærernes oplevelser af de forskellige elementer, som projektet består af: Undervisning i metoden CL via grundbog og kursusdag, coaching-sessioner, teamsamarbejde, videntdeling via intranettet Fronter samt på bredere lærerkollegialt niveau. Kortlægningen omfatter lærernes bud på praktiske ændringer, som vil kunne lette arbejdsgange og gavne den videre realisering af CL i praksis.

Undervisning i CL – grundbog og kursusdag. 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 omkring 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, som, de fleste lærere mener, virker meget instrumentel, tør og lidt kedelig. Her var kurset motiverende for praksis. Desuden gør lærerne opmærksom på, at de eksempler, som fremkommer i kursets grundbog, 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. Et mindretal af lærerne giver udtryk for, at de har svært ved at bruge de praktiske øvelser fra kurset i CL i faglige sammenhænge i deres egen undervisning, da øvelserne ikke var fagligt orienteret mod deres fag eller de specifikke faglige målsætninger, som de har sat for deres undervisning. Derfor ønsker de mere undervisning i CL tilrettelagt efter deres faglige praksis, og ser derfor frem til mere undervisning og indsigt i CL efter de kommende kursusdage.

Coaching-sessionerne. Kun et enkelt team har haft coaching, da interviewene finder sted, hvorfor der ikke kan udledes noget generelt om brugbarheden af coaching-sessionerne. De giver mulighed for at diskutere en nydefinering af lærerrollen, fordi det at benytte CL kræver en anderledes lærerrolle end den traditionelle lærerrolle.

Teamsamarbejde. Lærerne på det ene VUC har et stærkt teamarbejde om deres Hf-fagpakke hold, hvorfor de gør meget brug af at arbejde med bl.a. gruppedannelser og udveksling af erfaringer med forskellige øvelser. Generelt set fungerer teamsamarbejdet ikke helt optimalt for AVU-underviserne, hvilket er et strukturelt problem, fordi lærernes undervisningstimer på skolen ikke ligger de samme dage, og fordi lærerne ikke nødvendigvis underviser de samme hold modsat Hf-teamene. Som en erfaren AVU-lærer, siger *”... der er intet galt med CL, det er nogle rigtige gode ideer, men det kræver en organisatorisk ordentlig strukturel indsats fra skolens side, og det mangler vi her i projektet”*. Samme oplevelse deles af et enkelt Hf-lærerteam, da de

heller ikke er organisatorisk i samme teams omkring de hold de underviser, men er struktureret i faglige teams, hvilket gør det svært at koordinere CL-teamsamarbejdet.

Generelt om videndeling på tværs af projektdeltagerne. Lærerne fra begge centre udtrykker, at de stort set ikke benytter projektets intranet Fronter, og de der gør, oplever, at det er svært at finde informationerne, fx om projektgruppernes videndelingsforum, hvilket kun nogle har hørt om. Ingen af lærerne nævner, at de samarbejder på tværs af de forskellige lærerteams med erfaringsudveksling.

Videndeling om CL ud over projektdeltagerne. 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 gerne vil 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. Begge centres hjemmesider har informationer om projektet med henblik på at synliggøre, aktualiserer og sikre vidensspredning omkring CL.

Projektledelsens synlighed og praktiske funktion. Lærerne på det ene VUC efterlyser en praktisk tovholder for projektet, en mere synlig person fra deres VUC, som de kan komme til med deres overvejelser og problemerne med at realisere CL.

Praktiske foranstaltninger – forberedelsesfaciliteter og undervisningslokaler. Lærerne på det ene center efterlyser et værksted, dvs. et lokale hvor faciliteterne til at udarbejde materialer til brug i undervisningen er til stede. Fx vil man gerne kunne laminere de kort, man har udarbejdet til undervisningen, for at kunne genbruge dem. Derudover er der lokaleproblemer, der er nævnt før, og som gælder for begge centre.

3 Kompetencelog – lærernes udvikling

I hvilken udstrækning, lærerne faktisk tilegner sig nye handlemuligheder, og i hvilken udstrækning, disse udmøntes i nye handlinger vil blive dokumenteret i kompetencelogs¹. Lærerne skal i disse logs beskrive, hvilke nye pædagogiske handlinger de udfører i forhold til CL, og de skal begrunde disse handlinger. 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. Kompetencelogen benyttes altså til måling af lærernes kvalificering og professionelle udvikling under uddannelsen i CL.

Kompetencelogen har imidlertid en anden selvstændig 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.

¹ Kompetencelogen kan findes på NCK's hjemmeside, www.ncfk.dk under CL-projektet.

Kompetenceloggen som udviklingsredskab set i et kompetenceudviklingsperspektiv

Loggen rummer en række åbne spørgsmålskategorier vedrørende lærernes kompetenceudvikling. Besvarelsen af loggen kræver lærerens refleksion i form af beskrivelser af og begrundelser for deres didaktiske valg. Arbejdet med kompetenceloggen giver derfor mulighed for, at lærerne udvikler deres viden om CL, fordi de skal overveje, hvad de bruger fra kurset, og hvordan de benytter CL som metode. Med loggen motiveres lærerne til at lære noget efter deltagelsen i CL-kurserne. Lærerne forventes derfor at blive langt mere eksplicite og dermed bevidste om de kvalifikationer, de igennem CL-kurserne har opnået.

Set i et kollegialt perspektiv giver arbejdet med loggen mulighed for, at der kan diskuteres og udvikles brugbar didaktisk teori. Derigennem påvirkes det pædagogiske (udviklings-)miljø på det enkelte VUC positivt.

Kompetenceloggen som evalueringværktøj for lærerens kompetenceudvikling

Loggene benyttes i en evalueringssammenhæng som en erfaringsopsamling, der besvares i forbindelse med coaching. Her nedfælder lærerne deres erfaringer, og dokumenterer på den måde deres *kompetenceudvikling (A)*, samt deres *tilfredshed og oplevelse af mestring af deres professionelle arbejde (B)*.

Refleksion er et nøgleord i vurderingen af lærernes *kompetenceudvikling/lærerkvalificering (A)*, jf. fx Jarvis' model for læringsprocesser². Loggen bruges til at måle den refleksion, der opstår som en del af den læring, lærerne erhverver. Dette testes via lærernes begrundelser for deres handlinger, hvor kvaliteten ligger i lærernes beskrevne refleksioner. Dvs. deres retrospektive overvejelser over formål og udbytte af de didaktiske handlinger og overvejelser. Hovedideen er, at lærerne gennem forløbet bliver bedre til at benytte CL-strukturerne og til at begrunde deres valg heraf.

Vi undersøger om lærerne bruger CL, og vi undersøger om de er bruger CL kvalificeret. Det måler vi ved at vurdere deres didaktiske refleksion, dvs. deres begrundelser for anvendelse.

Lærerne udfylder loggen i forbindelse med hver anden coaching-session. Datamaterialet vil til slut i den samlede evaluering bestå af fire indsamlede logs fra hver af de 35 lærere.

Analysen til denne midtsvejsevaluering er lavet på baggrund af lærernes første udfyldte kompetencelog i forbindelse med deres anden coaching-session. Her har 31 lærere besvaret loggene, som udgør datamaterialet i det følgende³.

² Jarvis, P. (2002). "Paradoxes of Learning: On becoming an individual in society". San Francisco: Jossey-Bass

³ Efter analysens gennemførelse har vi modtaget yderligere en kompetencelog, som ikke indgår i analysen, men som inddrages i den samlede evalueringsrapport.

3.1 Lærerkvalificering i forhold til tilegnelsen af metoden

Læreren bliver i kompetenceloggen stillet 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 besvarelsenerne af det første spørgsmål kan det ud fra logbøgerne konstateres, **at CL allerede på dette tidspunkt i forløbet anvendes af lærerne i stor udstrækning**. 26 af 31 lærere beskriver, at de bruger CL i deres undervisning, og at de har haft en succesfuld oplevelse med det. Kun en af de fem lærere, som ikke benytter CL begrundet 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”*.

Lærerne har med succes anvendt cirka halvdelen af alle de kendte strukturer. Ved en sammentælling af lærernes beskrivelser af strukturerer benævnes 21 ud af de i alt 46 CL-strukturer, som eksemplificeres i efteruddannelsesforløbets grundbog. Nogle lærere nævner én struktur og andre nævner flere⁴. Lærerne bliver i loggen ikke bedt om at svare på, hvor *mange* strukturer de benytter, eftersom strukturernes hensigtsmæssighed skal ses i forhold til det formål, som læreren har haft med sin undervisning, og dermed hvorvidt denne struktur matcher de ønskede (faglige, pædagogiske, sociale) mål.

Omfanget af anvendte strukturer er således ikke et kvalitetsmål i sig selv for lærernes kompetenceudvikling. Men det er et mål på, i hvilken udstrækning CL anvendes, til hvad det anvendes, og hvilke strukturer som findes mest anvendelige. Læreren tilegnede kompetence i forhold til CL måles i forhold til lærerens overvejelser i den

⁴ *Quiz og byt* benævnes hyppigst som en struktur, lærerne har haft succesoplevelser med (8 ud af de 26 lærere nævner denne struktur). *Quiz og Byt* har fokus på arbejdet med viden og færdigheder, samt kommunikative og sociale kompetencer. Derudover er der en meget spredt hvad lærerne nævner af strukturer. 3 ud af 26 nævner *Tænk-Par-Del* som en struktur, de har haft en succesoplevelse med. Denne struktur arbejder ligeledes med viden og færdigheder, samt kommunikative og sociale kompetencer. 3 ud af 26 nævner *Svar-bazar* som en struktur, de har haft en succesoplevelse med. Denne struktur arbejder med viden og færdigheder, kommunikative og sociale kompetencer, samt classbuilding. Resten af strukturerne nævnes af en til to undervisere, der har haft en succesfuld oplevelse med netop denne struktur.

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 ovennævnte tre spørgsmål måles den refleksion, der indgår som en del af den læring, lærerne erhverver i efteruddannelsesforløbet. Dette testes via lærernes begrundelser for deres handlinger, hvor kvaliteten ligger i lærernes beskrevne refleksioner. Lærerens besvarelser i de tre spørgsmål bliver transformeret til en kategori, som udtryk for lærerens refleksionsniveau. Refleksionsniveauerne inddeles i kategorierne: ”Høj”, ”middel”, ”lav”. Og dertil en fjerde kategori ”ingen” dvs. der hvor læreren intet svar har givet.

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. En refleksion som indeholder overvejelser over formål og efterfølgende udfald behøver således ikke være på et højt sprogligt niveau. Det, der vurderes ud fra, er om der i lærerens beskrivelse optræder overvejelser over *formål, udbytte og relationen til tidligere handlinger*. Her følger tre eksempler på læreres høje refleksionsniveau.

En Hf-lærer som underviser i psykologi beskriver følgende overvejelser:

<p>1. <i>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.</i></p>	<p>(A - formålet)</p> <p>”I forbindelse med gennemgang af Mahlers teori om den tidlige psykiske udvikling anvendte jeg – efter en kort lærerstyret introduktion til Mahlers grundantagelser og metode – strukturen <i>Tænk-Par-Del</i> på den måde, at kursisterne først individuelt på et skema med to felter under hver fase i det øverste flet skulle notere deres individuelle forståelse af den pågældende fase (Tænk), herefter skulle de dele deres notater med skulderpartneren (Del), hvorefter hele teamet i en <i>Bordet Rundt</i> skulle komme frem til 3 centrale nøgleord til karakteristisk af den enkelte fase. Herefter skulle teamet med anvendelse af samme strukturer anvende deres viden i en analyse af en kort case, og endelig til sidst overveje og diskutere en perspektivering af caseteksten”.</p>
---	--

<p>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.</p>	<p>(A – det væsentligste udbytte) ”Det væsentligste udbytte var først og fremmest den livlige aktivitet omkring formuleringen af det i udgangspunktet vanskelige stof. Alle fik så vidt jeg kunne fornemme formuleret sig omkring emnet. En ekstra gevinst var integreringen af Blooms taksonomiske niveauer i teamsamarbejdet”-</p>
<p>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.</p>	<p>(B – brugen af CL har givet et markant bedre resultat set i forhold til tidligere lignende undervisningssituationer) ”Den samtidige interaktion, selv de svageste kursister får formuleret sig om stoffet. Den ovenfor beskrevne situation, ville jeg tidligere have gennemgået på følgende måde</p>

En Hf-lærer som underviser i dansk beskriver følgende overvejelser:

<p>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.</p>	<p>(A - formålet) ”Første lektion hvor vi skulle tage hul på en roman (300 sider!) – mandag morgen. Jeg bad dem om at komme ud på gulvet – dobbeltcirkler – herefter stillede jeg spørgsmål til romanen, brede spørgsmål som skulle hjælpe dem til at spore sig ind på centrale forhold”.</p>
<p>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.</p>	<p>(A – det væsentligste udbytte og B) sat i relation til tidligere lignende undervisningssituationer) ”Forbedring er et meget stort ord, men vis denne struktur var <u>alle</u> i gang med en faglig snak fra begyndelsen af timen. Havde man lavet det klassiske scenarie med et spørgsmål ud i klassen, ville det have været de samme, der ville have svaret”.</p>
<p>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.</p>	<p>(B – brugen af CL har givet et markant bedre resultat set i forhold til tidligere lignende undervisningssituationer) ”Frem for at stille et spørgsmål ud i klassen – ofte med ringe resultat, plejer jeg ofte at lade kursisterne tale sammen i par. På denne måde bliver flere aktiveret. Men dobbeltcirklen skaber en egen dynamik, fordi man både kommer op at stå og man bliver ’tvunget’ til at tage ordet på skift”.</p>

En Hf-lærer som underviser i engelsk og spansk beskriver følgende overvejelser:

<p>1. <i>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.</i></p>	<p>(A - formålet) ”Det var i forbindelse med et nyt emne (vores 3. ud af 6), der hedder <i>Different Worlds</i>. Da unge mennesker rejser meget i vore dage, spurgte jeg hvilke engelsktalende lande, de havde besøgt. Resultatet blev: Australien, Indien, Canada, Sydafrika, Gambia, USA og Irland. De kursister, der havde været i de pågældende lande skulle stille sig op i et 'hjørne' og derefter kørte jeg strukturen <i>Besøg en Vismand</i>”.</p>
<p>2. <i>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.</i></p>	<p>(A – det væsentligste udbytte) ”Det gik de rigtigt meget op i og 'de besøgende' fik samtidig en masse førstehåndsindtryk (og realviden) fra de omtalte lande – og alt sammen naturligvis på engelsk ☺. Der var helt klart en social gevinst ved denne struktur og vel også en pædagogisk, da 'vismændene' skulle fortælle om et land på et forståeligt engelsk og med de mest relevante oplysninger”.</p>
<p>3. <i>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.</i></p>	<p>(B – brugen af CL har givet et markant bedre resultat set i forhold til tidligere lignende undervisningssituationer) ”Anvendelsen af CL har helt klart bevirket et meget større aktivitetsniveau. Bare det at op til 6 kursister kan formulere sig samtidigt på engelsk er jo fantastisk. Andre år har de jo siddet i en hestesko (som ganske vist betyder, at alle kan se tavlen og mig), men højest én ad gangen har kunnet komme til orde. Og flere gange har jeg selv måttet svare på mine stillede spørgsmål, måske pga. deres generthed, usikkerhed, uforberedthed eller?”.</p>

Af analysen af de 31 kompetencelogs fremgår det, at lidt over halvdelen af lærerne (17 ud af de 31) har et højt refleksionsniveau over brugen af CL i forhold til deres undervisning. Lidt under en tredjedel (9) af lærerne reflekterer på et middel niveau i forhold til brugen af CL i deres undervisning. Kun en enkelt lærers beskrivelse kan kategoriseres som værende lavt reflekterende, mens 4 ud af de 32 lærere helt har udeladt at beskrive deres valg og overvejelser over deres manglende brug af CL. Dog har en lærer beskrevet, at han ikke har oplevet, at det var muligt at udføre CL i undervisningen pga. en stor kursistgruppe på for lidt fysisk plads.

Herudaf kan afledes, **at lærergruppen som helhed har fået en overvejende god undervisningsopstart med CL**, hvilket også lærernes mange succesoplevelser med CL vidner om fra henholdsvis interviews og kompetencelogs, som fremlægges nedenfor.

Lærernes oplevelser af fordele ved CL

I kompetenceloggene beskriver lærerne, hvordan anvendelsen af CL har givet 'et markant bedre resultat' i forhold til, hvad de plejer at gøre. De beskriver tilsvarende 'succesoplevelser', som de har haft med at anvende CL. På den baggrund kan udledes tre forhold som 'gevinster' ved anvendelsen af CL. Det drejer sig om:

- Udvikling af faglige kompetencer, herunder sproglige og kommunikative kompetencer
- Udvikling af sociale kompetencer styrkes gennem interaktionen og medfører tryghed, godt humør og hyggelig stemning i klasserummet
- Aktiviteten og deltagelsen i klasserummet stiger.

Udvikling af faglige kompetencer, herunder sproglige og kommunikative kompetencer.

I 12 af de 31 kompetencelogs 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, 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 repe- teret 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"*.

Udvikling af sociale kompetencer styrkes gennem interaktionen og medfører tryghed, godt humør og hyggelig stemning i klasserummet.

I 13 af 31 kompetencelogs beskriver lærerne, at CL er med til at udvikle kursisterne 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 class-building, social kompetence, hygge. Uafklarede faglige spørgsmål blev afklaret af medkursister, uden lærerindblanding. Pga. en flad demokratisk struktur udvikledes 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 kursisterne på et nyt hold, skabte en social forbedring i den forstand at kursisterne lærte hinanden at kende. Situationen 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"*

Aktiviteten og deltagelsen i klasserummet stiger. I halvdelen af de 31 kompetencelogs beskriver lærerne, at CL er med til at øge aktiviteten og deltagelsen i klasserummet. Lærerne beskriver aktivitetsniveauet som væsentligt forbedret: *"Mange flere kursister deltager aktivt, siger noget, holdes til ilden. Ingen falder i søvn, når vi bruger CL"*. Og lærerne relaterer deres undervisningsform i forhold til den traditionelle tavleundervisning, de har benyttet: *"Alle er aktive "flere bliver aktiveret " end ved den traditionelle undervisningsform"*. Lærerne oplever, at *"alle deltager livligt i teamsamarbejdet og i den efterfølgende klassefremlæggelse fremlægger alle teammedlemmer noget. Dette blev gjort med den største selvfølge, uden at jeg havde bedt dem om at fremlægge på den måde"*, Og *"alle tvinges til at formulere sig, frem for bare at skrive af efter tavlen"*. En lærer beretter at den nye undervisningsform bevirkede, 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 deres ændrede undervisningsform giver positive resultater: *"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"*, og 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"*. Og aktivitetsniveauet påvirker fagligheden: *"Det væsentligste udbytte var først og fremmest den livlige aktivitet omkring formuleringen af det i udgangspunktet vanskelige stof"*.

Lærernes oplevede ulemper ved CL

I kompetenceloggen beskriver lærerne oplevede ulemper (udfordringer/barriere) ved benyttelsen af CL. Begrænsningerne kan inddeles i fire hovedkategorier, som rummer:

- Lokalefaciliteterne begrænser mulighederne for CL
- Kursisternes uforudsigelige fremmøde og forberedelsesfrekvens påvirker mulighederne for konstruktiv gruppedannelse og samarbejdende mellem kursisterne i det hele taget
- CL som ny didaktisk tænkning kræver omstilling til ny lærerrolle
- CL kræver, at kursisterne besidder høj faglighed, stor selvstændighed og kommunikative kompetencer

Lokalefaciliteterne begrænser mulighederne for CL. Fem ud af de 31 læreres kompetencelogs peger på, at de mangler ordentlige lokaleforhold for at kunne udføre CL optimalt. Problemerne opstår pga. små lokaler, og det at 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 2 cirkler. Der er ikke plads nok i lokalet til at man kan bevæge sig rundt i lokalet!"*. og 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!"*.

Kursisternes uforudsigelige fremmøde og forberedelsesfrekvens påvirker mulighederne for konstruktiv gruppedannelse og samarbejdende mellem kursisterne i det hele taget. Omkring halvdelen af lærerne (15 ud af de 31) 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 udtrykker at der kan være *"dårlig kemi mellem teammedlemmer"*, og at det er *"svært at undgå u hensigtsmæssige sammensatte grupper"*, hvor der opstår *"problemer som følge af heterogene sammensætninger, ift. 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"*.

CL som ny didaktisk tænkning kræver omstilling til ny lærerrolle. Omkring en femtedel af kompetenceloggene (6 af de 31) 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 mv. i plenum"*. En nyuddannet lærer udtrykker, 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".*

CL kræver, at kursisterne besidder høj faglighed, stor selvstændighed og kommunikative kompetencer. Knap halvdelen af lærerne (13 ud af 31) udtrykker, at CL kræver, at kursisterne besidder både høj faglighed, stor selvstændighed og kommunikative kompetencer, hvorfor dette læringsrum er svært at få de svage kursister til at navigere i. Det besværliggør et konstruktivt gruppesamarbejde i kraft af de faglige niveauforskelle mellem svage og stærke kursister.

De fleste lærere ser udfordringen i lyset af 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 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 kursisterne kommunikative kompetencer er på et vist niveau for at undervisningen fungerer, en lærer har et hold som er *"sammensat af meget svage dansk kursister og indvandrere. En stående, kun mundtlig kommunikation uden konkrete materialer eller mulighed for at tegne og forklare er meget svær".* En lærer pointerer, 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 matematik undervisning?"*

De faglige niveauforskellige besværliggør samarbejdet mellem svage og stærke kursister, hvorfor lærerne også er optaget af, hvordan undervisningsdifferentiering kan tilgodeses de ressourcestærke kursister. *"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 team ideen 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-klasserummet. 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 kursisternes modstand består i hendes egen håndtering: *”Jeg skal lærer at håndtere nogle kursisters modvilje og ikke lade det fylde eller lade mig påvirke”*.

3.2 I hvilken udstrækning har lærerne ændret sig?

I kompetenceloggen skal lærerne redegøre for en række forhold, hvor de handler anderledes og har udviklet sig efter kendskabet til CL. Nedenfor samles deres overvejelser.

Lærereens oplevelse af at de handler anderledes efter kendskab med CL

Seks lærere angiver, at de efter CL ’stort set altid’ handler anderledes og bruger CL i deres undervisning. En lærer beskriver, at hun har *”større fokus på at mikse de studerende (...) og flytte rundt, så alle involveres”*, og ift. en mere overordnet organisering beskriver en anden, at hun *”medtænker CL det meste af tiden i tilrettelæggelsen af undervisningen – både på kort og lang sigt”*. Ca. halvdelen af lærerne (16 ud af 31) beskriver, at de ofte handler anderledes i deres undervisning efter deres kendskab til CL. En lærer skriver: *”Jeg har lavet mine gamle arbejdsspørgsmål om til CL-strukturer”*. Og en anden, at *”jeg anvender nu CL i forbindelse med gennemgang af fagstof”*. Otte handler kun ’af og til’ anderledes efter kendskabet til CL, og de fysiske rammer nævnes som et problem i den forbindelse.

Lærereens vurdering af, i hvilken grad de er i stand til at benytte CL i undervisningen

9 af 31 lærere vurderer, at de ’i høj grad’ ser sig i stand til at benytte CL i undervisningen. En lærer oplever det som *”uproblematisk at arbejde med CL(...)”*. 8 lærere oplever ’i nogen grad’ at kunne benytte CL, mens 14 af 31 lærere ’i mindre grad’ oplever at kunne bruge CL i deres undervisning. *”Niveauet i klassen er for varieret til, at jeg (...) kan anvende CL ordentligt(...)”*. En anden oplever ikke at være *”(...)klædt på til at anvende CL-strukturerne”*.

Omkring halvdelen af lærerne mener således på dette 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 mindre grad er i stand til det. En væsentlig del af denne gruppe angiver, at grunden ligger i ’mulighederne for at anvende CL’ – ikke i deres kompetence.

Lærereens vurdering af om de er i stand til at løse de undervisningsmæssige udfordringer

17 lærere oplever, at de ’i høj grad’ er i stand til at løse de undervisningsmæssige udfordringer forbundet med anvendelsen af CL. En lærer oplever sig som *”kompetent til at skabe et godt læringsrum, med stort fagligt udbytte”*. Otte lærere oplever, at de ’i nogen grad’ er i stand til, at løse de undervisningsmæssige udfordringer. En lærer nævner bl.a. opstarten som *”kaotisk”*, men at *”det (er) på vej i den rigtige retning”*. En anden oplever, at have *”(...) flere strenge at spille på, ift. undervisningen”*. Fire oplever kun at være i stand til at løse de undervisningsmæssige udfordringer ’i moderat grad’. Bl.a. nævnes de fysiske rammer og ydre forhold som begrænsende.

Lærerne ser sig på nuværende tidspunkt i almindelighed i stand til – i en vis udstrækning – at løse de undervisningsmæssige udfordringer forbundet med anvendelsen af CL. Begrænsningerne ligger ført og fremmest i eksterne vilkår.

Lærerens tilfredshed med egen undervisning

Høj grad af tilfredshed med egen undervisning opleves af knap halvdelen af lærerne (14 af 31). 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 'i mindre grad' er 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 dette tidspunkt i forløbet. Lidt under hver femte lærer oplever en begrænset tilfredshed med deres undervisning. Der er altså på nuværende tidspunkt en andel af lærerne, som ikke umiddelbart oplever en tilfredshed med undervisningen under CL.

Lærerens evne til at løse problemer affødt af den heterogene kursist-sammensætning

Tre lærere oplever 'i høj grad' at kunne løse problemer affødt af holdenes/klassernes heterogene sammensætning. 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 i 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 læreren ser sig således ikke umiddelbart i stand til at kunne løse problemer grundet dette forhold.

4 Kursisternes opfattelser af undervisningen

Målingen af kursisternes udbytte af CL omfatter objektive og subjektive mål. De objektive mål omfatter *gennemførelsestal på de involverede hold, fraværprocenter og karaktergennemsnit*. Det antages, at metoden har en positiv effekt på disse tre variable. Disse objektive effektmål indsamles og analyseres til slut i skoleåret. De subjektive mål omfatter en række variable, som knytter sig til kursisterne *sociale færdigheder, deres kommunikative kompetencer og motivation*. De subjektive effektmål måles i forhold til den ændring, der sker undervejs i forløbet.

Denne midtvejsevaluering omfatter første besvarelse af spørgeskemaet. Besvareelserne blev foretaget i oktober og november 2009. Elektroniske spørgeskemaer blev udsendt til kursister fra i alt 56 forskellige hold, fordelt på de fire VUC'er og på såvel AVU- som Hf-niveau.

Det er centralt for undersøgelsen at give svar på, om der er en forskel mellem kursister, der modtager undervisning efter CL-metoden (herefter benævnt CL kursister), og kursister, der ikke modtager undervisning efter CL metoden (herefter benævnt kontrolkursister).

Det er også centralt at få svar på, hvorvidt der er forskelle mellem forskellige aldersgrupper, mellem mænd og kvinder og mellem Hf- og AVU-kursister⁵. Undersøgelsen vil på den baggrund kunne bidrage til en forståelse af betydningen af den ændrede kursistsammensætning på VUC.

Spørgeskemaet består, foruden en række spørgsmål om baggrundsforhold, af i alt 27 spørgsmål som dels kan afdække kursisternes oplevelser af deres deltagelse på VUC'erne, dels kan måle kursisternes motivation samt deres kommunikative og sociale færdigheder⁶.

Besvarelsene

Der var 693 kursister, som afgav brugbare svar⁷. Det er disse svar, der danner grundlag for nedenstående analyser. Svarprocenten har været relativt lav i denne første dataindsamling. På mange hold er det under halvdelen af kursisterne, der har besvaret spørgeskemaet. NCK samarbejder med VUC'erne om aktivt at øge denne svarprocent mest muligt⁸ ved de to kommende dataindsamlinger. De 693 kursister tilhører 49 forskellige hold, idet 3 af de oprindelige 56 hold i undersøgelsen af forskellige årsager er udgået, mens det for 4 af de resterende hold ikke var muligt at deltage i undersøgelsen ved denne første dataindsamling.

Fremgangsmåde

Ud af de 49 hold er der udvalgt 26 hold, som har kunnet sammensættes i sammenlignelige par, bestående af et CL hold og et kontrolhold. Disse par er karakteriseret ved, at de udvalgte hold har svarprocenter over 50 %, og ved at kursisterne på CL holdet oplever at de får markant mere CL end kursisterne på kontrolholdet ⁹.

Endvidere karakteriseres populationen af kursister fra de 26 udvalgte hold ved, at der på baggrundsvariablerne kun er få skævheder i fordelingerne for henholdsvis CL hold og kontrolhold¹⁰. Generelt vil der i nedenstående gennemgang af resultaterne blive taget udgangspunkt i populationen bestående af kursister fra de 26 udvalgte hold.

⁵ Disse forhold benævnes under et som baggrundsvariabler.

⁶ Spørgeskemaet kan findes på NCK's hjemmeside www.ncfk.dk under CL-projektet.

⁷ Det har været nødvendigt at frasortere respondenter, der ikke har angivet, hvilket hold de tilhører, samt respondenter, hvor spørgeskemaet pga. tekniske problemer er lukket ned efter, at kun ganske få svar har været afgivet. Respondenter, der har gennemført besvarelsen problemfrit, men ikke har besvaret alle spørgsmål, er bibeholdt i datamaterialet, hvorfor antallet af svar på de enkelte spørgsmål varierer lidt.

⁸ Svarprocenten vil naturligvis til stadighed afhænge af fremmødet på holdet på undersøgelsesdagen.

⁹ Kursisterne er i undersøgelsen blevet spurgt om, i hvor stor en andel af deres undervisning, de mener, der bliver brugt CL. Dette spørgsmål er stillet, fordi ikke alle CL-hold modtager lige meget undervisning efter CL, og fordi nogle enkelte kontrolhold også modtager dele af deres undervisning efter CL. Endvidere er spørgsmålet en måling af, hvor bevidste kursisterne er om CL, hvilket bliver uddybet senere.

¹⁰ Til sammenligning er der i den totale population væsentlige skævheder i disse fordelinger.

Yderligere sammenhænge, som er fundet i den totale population, vil blive inddraget, når de findes at være af særlig interesse for projektet.

De statistiske analyser er foretaget med et signifikansniveau på 95 %, hvilket betyder at en funden sammenhæng med 95 % sandsynlighed ikke er tilfældig, men har en årsag.

I spørgeskemaet har kursisterne på de fleste spørgsmål kunnet svare med en gradueret angivelse af i hvor høj grad, de var enige i et givent udsagn. I analysen af sammenhænge mellem variabler i datamaterialet er disse graduerede svarmuligheder lagt sammen til to svarkategorier. Dels for at muliggøre statistiske tests på materialet, dels for at skabe et klarere billede af sammenhænge.

Beskrivelse af populationen

Den population, som er grundlag for analyserne, består således af 430 respondenter, der har gennemført undersøgelsen, og som går på et af de 26 udvalgte hold. Populationen er ligeligt fordelt på CL-hold og kontrolhold. I populationen tilhører 22 % af respondenterne AVU-hold, mens 78 % tilhører Hf-hold. Denne fordeling er ens for kontrol og CL-hold¹¹.

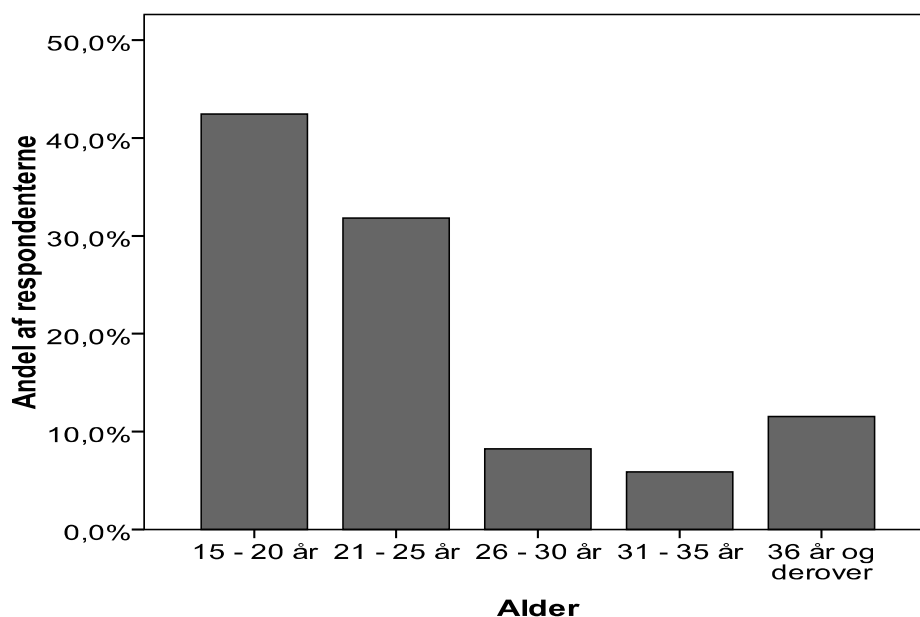
Blandt respondenterne på CL holdene er 60 % kvinder og 40 % mænd, mens der blandt respondenterne på kontrolholdene er 70 % kvinder og 30 % mænd. Denne skævhed er signifikant og genfindes i den totale population.

Der er ingen signifikant forskel på aldersfordelingen for kontrol og CL hold. Det er bemærkelsesværdigt, at der heller ikke er forskel på aldersfordelingen på Hf- og AVU-hold, da det jf. lærernes udtalelser ville være forventeligt at finde at AVU-respondenterne var ældre end Hf-respondenterne (Denne sammenhæng findes i den totale population, hvor AVU-kursisterne er gennemsnitligt ældst).

Af figur 1 fremgår aldersfordelingen i den udvalgte population. Det ses, at populationen afspejler det forhold, at der er en stor andel 'unge voksne', idet mere end 40 % af kursisterne er under 20 år.

¹¹ Imidlertid adskiller fordelingen i denne population sig signifikant fra fordelingen i den totale population, hvor 39 % af respondenterne går på AVU og 61 % går på HF. Denne forskel følger af udvælgelseskriterierne, da AVU holdene har lave svarprocenter, ligesom færre AVU CL-hold tydeligt oplever, at de bliver undervist efter CL. Disse to forhold er overensstemmende med, hvad der bliver påpeget af lærerne, nemlig at AVU holdene ofte har lavt fremmøde, og at det oftere på disse hold må opgives at undervise efter CL.

Figur 1. Aldersfordeling.



Som udgangspunkt for analyserne, har vi således en population bestående af kursister fra CL-hold og af kursister fra kontrolhold. Disse to grupper af kursister, kan efter ovenstående analyser siges at være sammenlignelige, idet de er forholdsvis ens i deres fordelinger på de tre baggrundsvariable. Vi kan herefter i analyserne antage at en funden forskel mellem CL-kursister og kontrolkursister, skyldes forskellen i undervisningsform, idet de to grupper i øvrigt er sammenlignelige¹².

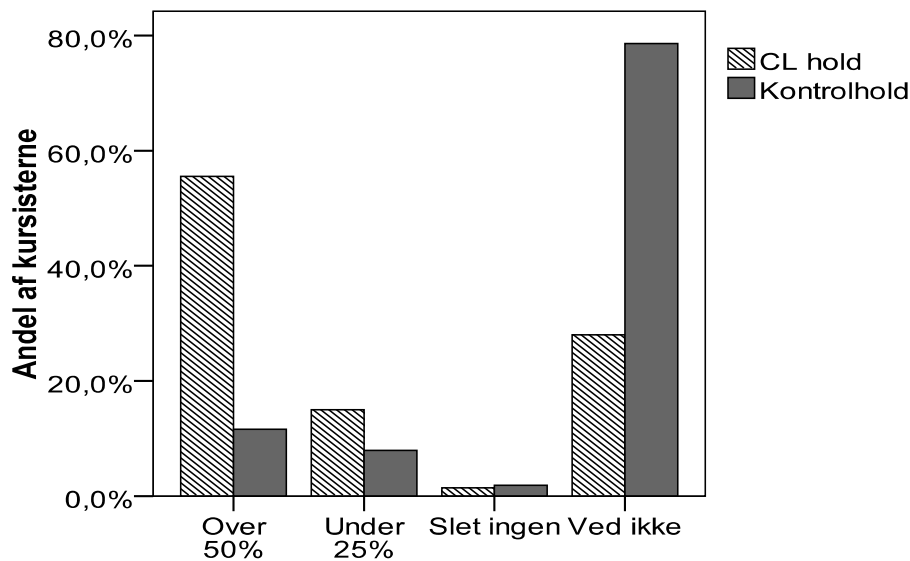
Oplevelse af CL i undervisningen

Kursisterne er blevet spurgt om, hvor stor en andel af deres undervisning, de mener, bliver gennemført som CL. Næsten 1/3 af kursisterne på CL-hold ”ved ikke” på dette spørgsmål. Det tyder på, at det på dette tidlige tidspunkt i projektet endnu ikke er alle kursister, der er bevidste om CL som et begreb. Andelen af kursister, der svarer ”ved ikke”, er dog betydelig mindre på CL-hold end på kontrolhold, hvilket også er forventeligt. Vi ser også at der er en højere andel af kursisterne på AVU CL-hold, som svarer ”ved ikke”, hvilket i forhold til det, som lærerne giver udtryk for, peger på, at brugen af CL er mindre tydelig på disse hold.

I øvrigt ses det som forventet, at en signifikant højere andel af CL-kursisterne mener, at en betydelig andel af deres undervisning bliver undervist som CL. I nedenstående figur 2 ses fordelingen af svar for henholdsvis kontrolkursister og CL-kursister.

¹² Det bemærkes dog, at der er signifikant flere mænd i CL-gruppen end i kontrolgruppen. Det vil derfor blive bemærket, hvis en funden forskel mellem de to grupper kan tænkes at være en følge af dette.

Figur 2. 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").



Læringspræferencer

I spørgeskemaet er der 12 spørgsmål, der afdækker kursisters læringspræferencer. Resultaterne viser, at der på dette tidlige tidspunkt i projektet, kun er få forskelle imellem CL-hold og kontrolhold. Dette tyder på, at de to grupper ikke i udgangspunktet har eller har haft forskellige læringspræferencer. Det understøtter antagelsen om, at der er tale om sammenlignelige grupper.

Inden for de to grupper, CL-gruppen og kontrolgruppen, findes der effekter af andre baggrundsvariabler, hvilket ikke er et udtryk for en påvirkning fra CL, men et udtryk for at forskellige grupper af kursister i visse tilfælde har forskellige oplevelser og karakteristika.

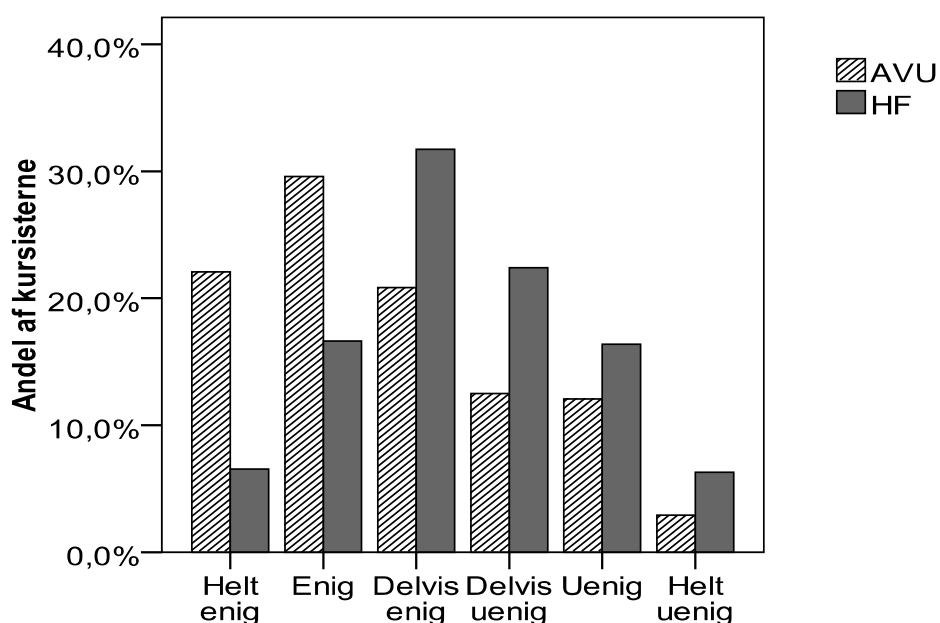
Tallene viser dog, at kontrolkursister i højere grad foretrækker at arbejde alene, så de kan arbejde i deres eget tempo, samt at en større andel af CL-kursister, er enige i at de har det godt med snak omkring dem, når de skal løse en opgave i undervisningen. Disse (beskedne) forskelle mellem de to grupper, tolker vi som et udtryk for den påvirkning CL allerede på dette tidspunkt har haft.

Undersøgelsen viser, at der er en sammenhæng mellem læringspræferencer og forskellige baggrundsvariabler. Jo ældre kursisterne er, i jo højere grad er de enige i, at de kan motivere sig selv, når de skal lære noget, der er vanskeligt. Endvidere viser det sig også, at en signifikant højere andel af AVU-kursisterne helst vil arbejde alene i deres eget tempo, hvilket er i overensstemmelse med AVU-kursisters udsagn i interviewundersøgelsen. I overensstemmelse med interviewene viser spørgeskemamaterialet for den totale population, at AVU-kursisterne på flere variabler signifikant adskiller sig fra Hf-kursisterne. En signifikant større andel af AVU-kursisterne udtrykker præference for at arbejde alene, for en konkurrenceorientering og for at lære-

ren styrer undervisningen. Der er dog også en større andel af AVU-kursisterne, der godt kan lide at hjælpe andre til at blive bedre.

Hvorvidt kursisterne foretrækker, at læreren styrer undervisningen, er et centralt spørgsmål i forhold til hvilken modstand gennemførelse af undervisning efter CL's principper kan støde på. I figur 3 nedenfor ses fordelingen af svar på dette spørgsmål i den totale population fordelt på AVU- og Hf-kursister (Der er ikke forskel mellem kontrol- og CL-hold).

Figur 3. Kursister opdelt i AVU- og Hf-niveau og på, hvor enige de er i, at de har det bedst med, at læreren alene styrer undervisningen.



Delkonklusion

Ovenstående analyser viser, at:

- CL-population og kontrolpopulation er ens på en række variable
- AVU-kursisterne er mere orienteret imod individuel læring, samt en lærerstyret undervisning, end Hf-kursisterne er det – og som sådan mindre motiverede for CL
- Jo ældre kursisterne er, i jo højere grad er de orienteret mod samarbejde med deres medkursister, og i jo højere grad oplever de at være i stand til at motivere sig selv – og som sådan mere motiverede for CL
- Der er kun få forskelle mellem CL-kursister og kontrollkursister ca. tre måneder efter projektstart.
- Efter ca. tre måneders undervisning efter CL kan det dog konstateres, at CL-kursisterne er mere orienterede mod samarbejde end kontrollkursisterne.

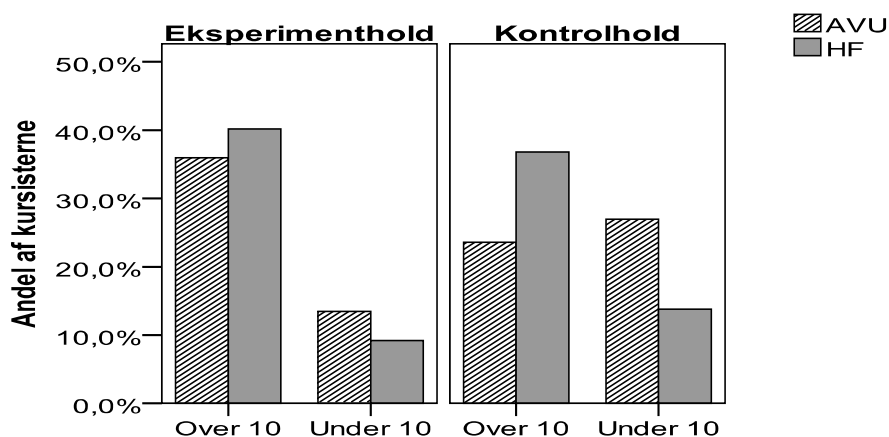
Undervisningsmiljøet

De resterende 15 spørgsmål i spørgeskemaet, belyser kursisternes oplevelse af VUC og undervisningen der. Også her gælder, at der kun findes få forskelle mellem CL-kursister og kontrolkursister.

I kursisternes svar på, hvor mange af deres medkursister de har samarbejdet med indenfor den seneste måned, er der dog en signifikant forskel på CL-kursister og kontrolkursister. Det fremgår af nedenstående figur 4, at der er en større andel af kursister, der går på CL-hold, som har samarbejdet med mere end 10 medkursister. Dette er i overensstemmelse med både den teoretisk forventede effekt af CL, og med de oplevelser kursister og lærere på CL-hold giver udtryk for i interviewundersøgelsen.

Der er signifikant forskel på mængden af samarbejdsrelationer mellem AVU-kursisterne og Hf-kursisterne. Hf-kursisterne har flest, som det fremgår af nedenstående figur 4. Figuren viser også, at effekten af CL er betydeligt stærkere for AVU-kursisterne, idet der for denne gruppe er en meget mere markant forøgelse af antallet af samarbejdsrelationer, som følge af CL¹³.

Figur 4. *Hvor mange medkursister har du samarbejdet med inden for den seneste måned?*



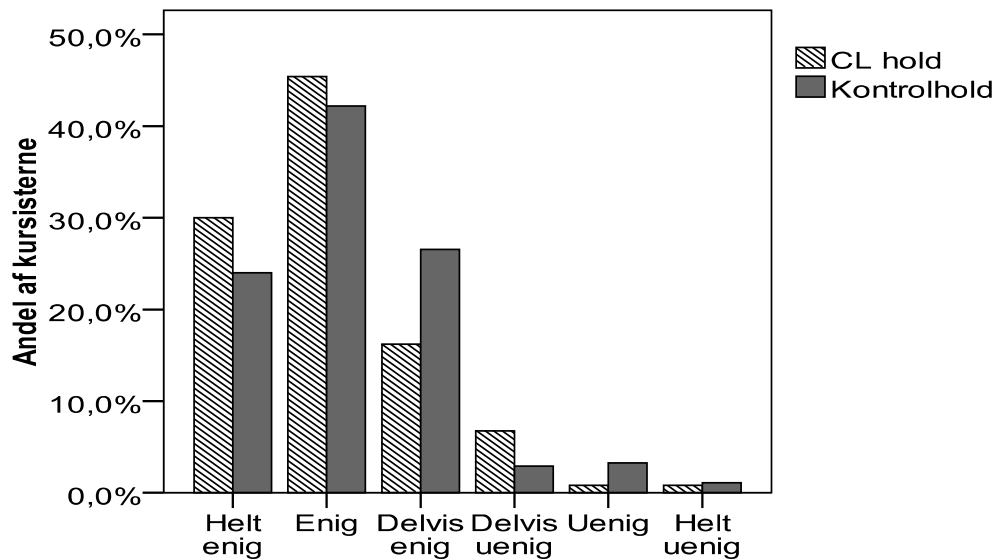
I overensstemmelse med både lærernes udsagn og de flere samarbejdsrelationer mellem Hf-kursister, er der en signifikant større andel af Hf-kursister, der føler sig som en del af fællesskabet på deres hold. Der er på dette spørgsmål, ikke forskel mellem kontrolkursister og CL-kursister.

I svarene på to andre spørgsmål, findes der tegn på at CL-kursisterne har en mere positiv oplevelse af undervisningsmiljøet på VUC end kontrolkursisterne. Således oplever en signifikant større andel af CL-kursisterne, at de i betydelig grad får positi-

¹³ Det bemærkes her som tidligere, at de AVU kursister der indgår i denne udvalgte population, går på hold, hvor kursisterne oplever en tydelig mængde af CL. I det samlede datamateriale findes der flere AVU hold, hvor det i overensstemmelse med lærernes udsagn, ses at det er sværere at gennemføre CL på AVU hold.

ve tilbagemeldinger fra deres medkursister. Yderligere er der også en signifikant større andel af CL-kursisterne, der er helt enige i at der er en god stemning blandt kursisterne. Svarfordelingen for dette spørgsmål, fremgår af figur 5.

Figur 5. Kursisternes opfattelse af om der er god stemning blandt kursisterne.



Delkonklusion

Ovenstående analyser viser, at:

- Hf-kursisterne har flere samarbejdsrelationer end AVU-kursisterne, en forskel der dog synes at blive udlignet betydeligt, når holdene undervises efter CL-metoden
- Hf-kursisterne er i højere grad enige i at de er en del af fællesskabet på deres hold
- Kursisterne på CL-holdene samarbejder med flere af deres medkursister.
- Kursisterne på CL-holdene oplever i højere grad at få positive tilbagemeldinger fra deres medkursister, ligesom de i højere grad oplever, at der er en god stemning på deres hold.

5 Sammenfatning

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

Anvendelsen af den pædagogiske metode antages at have *en række positive effekter på undervisningen, som giver positive effekter på kursisternes udbytte af undervisningen*. Evalueringen omfatter derfor, i hvilken udstrækning de positive effekter opnås.

I projektet indgår udvikling af lærernes kompetence til at kunne anvende CL. Evalueringen omfatter derfor, i hvilken udstrækning lærerne tilegner sig nye handlemuligheder, og i hvilken udstrækning disse udmøntes i nye – kvalificerede og reflekterede – handlinger.

Denne midtvejsevaluering fokuserer på de muligheder og begrænsninger, som opleves af lærere og kursister samt den effekt, som indledningsvis kan dokumenteres på lærere og kursister. Udvikling og tilpasning af dataindsamlingsmetoder indgår som en del af midtvejsevalueringen.

Midtvejsevalueringen baserer sig på fire fokusgruppeinterviews, to med kursister og to med lærere, 31 udfyldte kompetencelogs fra de deltagende lærere og 693 elektronisk udfyldte spørgeskemaer fra kursister.

Evalueringens formål er at:

- Sammenfatte de foreløbige erfaringer
- Pege på udviklingsmuligheder i projektet

5.1 Sammenfatning af foreløbige erfaringer

Oplevelsen af implementeringen af CL

Der er stor overensstemmelse mellem de erfaringer, som opsamles gennem fokus-gruppeinterviewene og i kompetencelogs med hensyn til, hvad der sker, når CL implementeres i undervisningen. Erfaringerne kan sammenfattes i nedenstående skema:

	Interviewene	Kompetencelogs
Succesoplevelser	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kursisternes aktivitetsniveau, deltagelse, engagement, forberedelse og fremmøde øges ▪ Kursisternes sociale sammenhold styrkes ▪ Kursisternes kommunikative kompetencer styrkes ▪ Lærerens samtalemuligheder med den enkelte kursist øges 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aktiviteten og deltagelsen i klasserummet stiger. ▪ Udvikling af faglige kompetencer, herunder sproglige og kommunikative kompetencer. ▪ Udvikling af sociale kompetencer styrkes gennem interaktionen og medfører tryghed, godt humør og hyggelig stemning i klasserummet.
Udfordringer	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De fysiske rammer kan være begrænsende ▪ Socialt usikre, psykisk ustabile og fagligt svage kursister er svære at motivere ▪ Svingende og svigtende fremmøde ▪ Gruppedannelser er svære grundet den heterogene kursistgruppe 	<ul style="list-style-type: none"> • Lokalefaciliteterne begrænser mulighederne for CL • Kursisternes uforudsigelige fremmøde og forberedelsesfrekvens påvirker mulighederne for konstruktiv gruppedannelse og samarbejdende mellem kursisterne i det hele taget • CL som ny didaktisk tænkning kræver omstilling til en ny lærerrolle • CL kræver, at kursisterne besidder høj faglighed, stor selvstændighed og kommunikative kompetencer, hvorfor CL-klasserummet er svært for svage kursister at navigere i og besværliggør samarbejdet mellem svage og stærke kursister

Erfaringerne, som er et udtryk for kursisters og læreres **opfattelser**, kan på dette tidspunkt i forløbet sammenfattes til følgende:

Det er et gennemgående træk, at **aktivitetsniveauet i undervisningen stiger**, når CL anvendes. Kursisterne er generelt bedre forberedt, mere engagerede og deltager mere aktivt i undervisningen. Flere kursister kommer til orde, kommunikationen er mere jævnt fordelt.

Lærerne har en tættere og **mere differentieret kontakt** til kursisterne.

Det er opfattelsen hos både kursister og lærere, at **det sociale klima i og uden for klasserummet forbedres**. Der er 'bedre humør', 'bedre stemning' og 'større tryk-
hed'.

Som en konsekvens heraf vurderer både kursister og lærere, at kursisters faglige niveau forbedres, og især at **de kommunikative kompetencer øges**.

Disse forhold kommer tydeligere til syne hos Hf-kursister end hos AVU-kursister.

Resultaterne er i overensstemmelse med **den internationale forskning**, som viser, at CL som undervisningsmetode har en overvejende positiv effekt både på de voksne lærendes faglige præstationer, deres interpersonelle kompetencer og sociale færdigheder.

Erfaringerne på nuværende tidspunkt viser også, at der er begrænsninger og udfordringer ved anvendelsen af CL. **Erfaringerne peger på, at CL kan være vanskeligt at anvende:**

- Hvis kursisterne ikke har tilstrækkelige faglige og kommunikative kompetencer.
- Hvis kursisters faglige, kommunikative er for heterogene, og hvis der er for stor forskel på kursisters motivation.
- Hvis kursisterne eller dele af kursistgruppen ikke ønsker at arbejde i grupper, men fortrækker at arbejde alene.
- Hvis der ikke er mulighed for at arbejde med grupper og strukturer på grund af begrænsede lokalefaciliteter og/eller at holdet er for stort.
- Hvis fremmødet er for svingende og forberedelsesniveauet for heterogent, hvilket ofte er tilfældet på AVU.

Det er et gennemgående træk, at Hf-lærerne er mest tilfredse ligesom også flest Hf-kursister udtrykker sig positivt om undervisningsformerne. Årsagerne kan være at finde i tre forhold:

- **De gode lokaleforhold** udgør ingen barriere, modsat hvad de fleste AVU-lærere tilkendegiver.
- **Den faste holdsammensætning** ses oftest hos Hf-holdene, som er med i projektet, modsat hos AVU-deltagerne, som kan deltage på langt flere forskellige hold, og dermed ikke har samme mulighed for at opretholde samme kontinuerlige samarbejdsformer.
- **Kursisters behov for sociale relationer og evnerne til at skabe social tilknytning** er størst hos Hf-kursisterne, som oftere er mere ressourcestærke og målrettede i deres studieinteresse.

Lærernes udvikling

Lærerne beskriver deres anvendelse af CL i kompetencelogs. Det fremgår af disse, at CL og de omfattede 'strukturer', i væsentlig udstrækning anvendes allerede på dette tidspunkt i projektet. Beskrivelserne dokumenterer, at **de fleste lærere anvender CL med velovervejede begrundelser** (på et højt refleksionsniveau).

Der er forskelle på lærernes anvendelse af CL og deres oplevelse af, om de er i stand til at anvende CL. På evalueringstidspunktet angiver omkring to tredjedele af lærerne, at de ofte eller meget ofte handler anderledes i deres undervisning efter indførelsen af CL. Godt halvdelen mener, de er i stand til at anvende CL. Langt de fleste lærere er i høj grad, eller i nogen grad, tilfredse med deres undervisning efter CL, men godt halvdelen oplever, at de kun i mindre grad er i stand til at løse de problemer, som opstår på grund af heterogenitet i kursistgruppen.

Har CL skabt en øget lærertilfredshed og en følelse af mestring i lærerens professionelle hverdag? De erfaringer viser, at lærerne indtil videre er i en afprøvningsfase, hvor den didaktiske vanetænkning og dermed også lærerens egen professionelle rolle udfordres.

Det kan konstateres, **at lærerne generelt set er positive overfor CL**. De oplever, at CL kræver megen forberedelse både for den nye og den erfarne lærer, men det opfattes som en god fremtidsinvestering. Lærerne er positive over for fortsat at udvikle, afprøve og tilpasse CL. Mange af lærerne har oplevet succeser ved anvendelsen af CL på nuværende tidspunkt. De mest positive ytringer kommer fra et Hf-lærerteam, hvor man oplever, at CL har ændret fremmødet og hele oplevelsen af at undervise. De kalder CL for "vidundermetoden".

Ud fra ovenstående kan det konstateres, at lærerne generelt har udviklet en kompetence til at undervise efter CL. Lærerne oplever CL både som en berigelse og som en udfordring, som de tager op og forsøger at bruge konstruktivt i deres undervisning.

Kursisternes udvikling

Resultaterne fra **spørgeskemaundersøgelsen til kursisterne viser**, at der findes en række forskelle mellem AVU- og Hf-kursister. **Hf-kursisterne er mere orienterede mod samarbejde**, har flere samarbejdsrelationer og føler sig i højere grad som en del af et fællesskab på deres hold. **Jo ældre kursisterne er**, i jo højere grad er de orienterede mod samarbejde og i jo højere grad oplever de at være i stand til at motivere sig selv. Der er således forskellige forudsætninger for, hvordan CL kan implementeres i forhold til kursisternes alder og i forhold til, om der er tale om Hf- eller AVU-undervisning.

I forhold til projektets mål, nemlig at 'udforske og udvikle en VUC-pædagogik, der omfatter de "unge voksne"' er det interessant, at CL umiddelbart synes at passe bedre til de "erfarne og modne" kursisters forventninger og ønsker til undervisning. Der ligger således en pædagogisk udfordring i projektet med henblik på at udvikle CL i forhold til 'unge voksne'.

På dette tidspunkt i projektet, hvor CL-holdene er blevet undervist efter CL i cirka tre måneder, **ses der endnu kun begrænsede effekter**. Men resultaterne viser i forhold til kontrol-kursisterne, at CL-kursisterne er mere orienterede mod samarbejde, har flere **samarbejdsrelationer**, oplever i højere grad **positiv feedback fra deres medkursister** og erklærer sig i højere grad enige i, at der er en **god stemning på deres hold**.

5.2 Hvordan kan projektet udvikles?

Svigtende og svingende fremmøde, samt de store faglige forskelle, der ses tydeligst hos AVU-kursisterne, udgør afgørende barrierer for en positiv oplevelse af udbyttet af samarbejdsformerne. Kursisternes egne bud på en løsning er at operere med grupper, som er inddelt efter kursisternes faglige og motivationelle niveau. Derudover peger kursisterne på, at lærerne skal være mere konsekvente overfor uengagerede kursister.

Den største udfordring for lærerne er at finde i kursisternes beskrivelse af, *at man som engageret kursist demotiveres af frihjulsdeltagere, fagligt svage kursister og svigtende fremmøde*. Lærernes opgave er at få motiveret den restgruppe, som er med til at ødelægge læringsklimaet for de motiverede.

Problemerne med de **svage kursister**, som er svære at motivere til samarbejde og hvis adfærd og fagligt lave niveau er demotiverende for de engagerede og ressourcestærke kursister er et vanskeligt problem. Ideen i CL er, at grupperne sammensættes af forskellige faglige niveauer, hvor deltagerne lærer af hinanden. Men både kursist og lærer-interviewene peger på vigtigheden af et fortsat arbejde med dette forhold.

Den internationale empiriske forskning viser, at de umotiverede kursister kan blive mere motiverede og føle et større ansvar for at deltage i kraft af samarbejdsstrukturerne. Men de nuværende erfaringer peger på, at her er et stykke vej endnu.

Derudover nævner kursisterne, at *samarbejdsstrukturerne opfordrer til hygge og kræver stor faglig selvdisciplin*. Derfor bliver den anden udfordring for lærerne i projektet at sikre, **at kursisterne oplever gruppearbejdet som fagligt givende** for deres læringsprocesser.

I forlængelse heraf er **gruppedannelsen** en udfordring, som lærerne til stadighed må arbejde på at tilpasse de enkelte hold i takt med, at de lærer kursisterne på holdet bedre at kende.

De fysiske rammer er et praktisk problem, som det bør tilstræbes at løse i form af **ændrede lokaleforhold**. Ligeledes bør der organisatorisk i **skemalægningen** af AVU-lærernes timer tages højde for teamsamarbejds mulighederne. Det må tilstræbes, at lærerne har mulighed for at mødes i deres team på fælles arbejdsdage.

Undervisning i CL – grundbog og kursusdag. Erfaringerne peger på, at lærerkvalificeringen generelt har fungeret. Men det vurderes, at kursusdagen om CL bør placeres i bedre tid inden undervisningens begyndelse. Tilsvarende ønskes på sigt et undervisningsmateriale (grundbogen), som retter sig mod og henter eksempler fra voksenundervisningen.

Videndeling på tværs af lærerteamene er nærmest ikke eksisterende. Hverken internt mellem projektdeltagerne på det enkelte VUC eller på projektets fælles intranet, Fronter. Det kan derfor anbefales, at denne proces styrkes.

Den største pædagogiske udfordring ligger imidlertid i, om CL kan udvikles og implementeres i en sådan form, at metoden kan engagere og aktivere gruppen af svage kursister med svingende fremmøde.