

Cooperative Learning – måske alligevel en mirakelkur?

Af Birgit Schøn – i samarbejde med Jette Stenlev

“CL kan bryde de fastlåste roller, som mange elever ellers får i en klasse. “Klovnen”, “den stille pige”, “dul-len”, “nørden” og “ballademageren” bliver tvunget ud af de vante mønstre og med CL kommer alle til at opleve, at de godt kan fungere på en helt anden måde, hvilket kan være en øjenåbner og et “turning point” for mange.”

“CL bevirker også, at nogle elever husker bedre, fordi læringens indhold bliver sat ind i en meningsfuld kontekst, hvor man selv er parthaver.”

“Jeg har oplevet, at der er rigtig, rigtig mange børn, som pludselig står frem på en helt anden måde, end de nogensinde før har gjort.”

Sådan lyder nogle af de rigtig mange positive udtalelser fra de interviews, der indgår i Frans Ørsted Andersen's forskningsrapport fra Petersmindeskolen.

Rapportens indhold og konklusion

Rapporten kommer ind på en del af de mange fordele ved CL, der allerede for længst er dokumenteret i talrige forskningsrapporter. Når man læser selve rapporten, finder man den ene side efter den anden med næsten udelukkende positive tilbagemeldinger om effekten af CL på elevernes faglighed, trivsel mv. Og de antyder, at CL kan være løsningen på mange af de helt store problematikker i det danske skolesystem.

Set i dette lys er det temmelig uforståeligt, at rapportens hovedkonklusion er præget af skepsis, ja næsten mistænkeliggørelse og ikke mindst misforståelser af, hvad CL er. Den lyder som følger:

“Resultaterne af projektet viser bl.a., at det er vigtigt at have en pragmatisk og afbalanceret tilgang til CL, der kan være et værdifuldt redskab i lærerens værktøjskasse, men samtidig er det også tydeligt, at CL ikke må blive til et “gennemgribende princip” eller en hel “pædagogik”, der kan erstatte lærerens didaktiske refleksioner med et fikst og færdigt koncept, hvor det bare gælder om at starte ved punkt 1 og så ellers køre derudad. Når det er sagt, viser projektet samtidig, at der er mange flere fordele end ulemper ved en sådan fornuftig brug af Cooperative Learning i skolens hverdag.” (s.4)

Konklusionen advarer mod at opfatte CL som et “gennemgribende princip” eller en “hel pædagogik” og at se CL som et “fikst og færdigt koncept”. Til det er kun at sige, at det er alle frit for at anvende så meget eller lidt af CL, som man vil. Men ønsker man at opnå nogle af de resultater, som tusindvis af forskningsprojekter i CL peger på: højere fagligt udbytte, bedre udvikling af sprogfærdigheder, udvikling af gode samarbejdsfærdigheder, højere grad af omsorgsfuld adfærd blandt eleverne, større selvværd, bedre udvikling af tænkefærdigheder og mere glæde ved at gå i skole, så skal CL ikke være en gimmick, som læreren iscenesætter fredag eftermiddag. Så skal det tages alvorligt, implementeres professionelt og anvendes hyppigt – altså netop som et gennemgribende princip.

CL-strukturerne udfordrer i høj grad lærernes didaktiske tænkning, kreativitet og refleksion. Det er ikke muligt bare at “køre derudad” på automatpilot. Og måske er netop dette CL' s største akilleshæl, at det på trods af, at det umiddelbart synes som en simpel og let tilgængelig undervisningsstrategi, alligevel kræver masser af viden og didaktisk refleksion. Hvis læreren har besluttet sig til at bruge en CL-struktur, må hun forholde sig til, hvilken struktur der skal vælges. Det afhænger af de læreprocesser, man ønsker. Skal eleverne træne færdigheder, bearbejde komplekse mængder af viden, brainstorme, diskutere, eller måske dele viden? Skal eleverne starte alene og slutte sammen, eller starte sammen og slutte alene? Hvordan skal opgaverne formuleres for at give det bedste faglige udbytte for eleverne, og således at både de stærke og svage elever kan mestre arbejdet? Hvad skal komme før, hvad skal komme efter, er det mest hensigtsmæssigt, at det foregår i team, makkerpar el. på tværs af alle klassens elever? Hvilke sociale færdigheder kræver arbejdet af dem? Hvilke sociale færdigheder har mine elever brug for at udvikle, og hvordan giver strukturen mulighed for dette? Hvordan passer strukturen sammen med det, der ellers er foregået i dag, har eleverne siddet meget ned, lyttet meget, snakket meget, er det først på dagen, sidst på dagen... Hvad skal jeg huske at drøfte med dem/præcisere inden jeg sætter strukturen i gang...

Rapportens opregning af ulemper ved CL

Overfor de mange meget betydningsfulde fordele, der er nævnt i rapporten, står så listen over “ulemper”. Kendetegnende for disse indvendinger imod CL er, at de enten beror på misforståelser omkring CL eller – hvad der må-



Cooperative Learning i engelsk. Enghaveskolen.

ske er endnu værre – fordrejer og misrepræsenterer det indhold, der står i selve rapportens tekst. Jeg vil i det følgende kommentere nogle af punkterne fra "oversigt over CL ulemper og anbefalinger," (s.27) i rapporten.

"Der er lærere, der kun sjældent eller under særlige omstændigheder bør anvende CL, fordi deres undervisningsstil og/el. personlighed ikke passer så godt med CL-metoden".

Hvor lidt og hvor meget en lærer gør brug af CL, findes der ikke et dogme for, men at snakke om, at veldokumenterede undervisningsstrategier med stor positiv effekt for eleverne "ikke passer til ens personlighed/stil", er vel et skråplan for vores profession, da vores brug af undervisningsstrategier må formodes at bygge på (fag-) didaktiske viden, refleksion og forskning. Jeg går bestemt ikke ind for tvang og hylder metodefriheden, men metodefrihed betyder også metodeansvarlighed, altså skal vi altid kunne begrunde vores valg, hvad enten vi snakker om CL, Mange intelligenser, Storyline... - ud fra et professionelt perspektiv.

"Der er visse elever, fx meget "nørdede" og/eller "generte" typer, der ikke fungerer så godt med CL".

CL-undervisning er skabt med henblik på at udvikle en lang række faglige, personlige og sociale kompetencer hos eleverne. Har eleverne alle disse kompetencer i forvejen? Naturligvis ikke. Det betyder ikke, at disse kompetencer er irrelevante for eleverne, men at de endnu ikke har lært dem.

Alle elever er forskellige, og det vil derfor også være forskelligt, hvilke af aspekterne i CL, de finder ligger lige til højrebænet og hvilke der er svære – måske endda i starten grænseoverskridende. Men hvis en genert elev finder det grænseoverskridende at hilse på, stille spørgsmål eller give feedback til en kammerat – betyder det så, at det er ting, han ikke behøver at lære? Eller kunne man måske forestille sig, at netop for denne elev er det overordentligt nyttigt og vigtigt at arbejde med disse ting? Når en elev "ikke fungerer godt med CL", så har han i virkeligheden vist, at der er vigtige personlige eller sociale kompetencer, han har brug for at arbejde med. Det er her, CL virkelig kommer til sin ret.

"Der findes elever med specielle behov (elever med forskellige støttekrævende problemer), der ikke kan finde ud af CL".

Rapporten understreger faktisk, at "CL bidrager til bedre

muligheder for undervisningsdifferentiering (s. 32), som jo netop er væsentlig for at kunne inkludere børn med specielle behov. Der står: "I klassen er der først og fremmest elever med særlige vanskeligheder som fx ADHD, og elever, der er tosprogede. Disse elever kunne sagtens deltage gennem hele undervisningen, og det var ikke at bemærke, at de havde vanskeligheder med at fungere under de rammer, som CL giver". Hvordan dette er blevet til en "ulempe" i rapporten, er en gåde. Der er i øvrigt masser af speciallærere i Danmark, som gør sig mange positive erfaringer med at bruge CL, og de oplever netop, at de ved brug af CL formår at praktisere reel inklusion.

"Der mangler et selvstændighedselement i CL, som fx er langt mere til stede i projektarbejde og værkstedsundervisning".

Ét perspektiv på CL er at forstå strukturerne som en stilladsering, der skaber nogle afgrænsede rammer, hvor eleverne får muligheden for at udvikle og træne nogle af de samarbejdsfærdigheder, som fx projekt- og gruppearbejde kræver af dem. I denne kontekst kan man sige, at jo mere skrøbelige elevernes samarbejdsfærdigheder er, desto mere strukturering. Efterhånden som eleverne udvikler disse færdigheder og kompetencer, kan læreren med fordel slippe noget af sin strukturering og overlade det gradvist mere til eleverne selv at strukturere deres samarbejde.

"CL er så regelbundet og specielt, at vikarer ofte ikke kan magte det".

At opstille det som en ulempe for en undervisningsstrategi, at andre, der ikke kender den, vil have svært ved at bruge den, er jo en tankegang, der vil være begrænsende for alle former for fornyelse og forandring – ikke bare i undervisning, men overalt i samfundet. Og er konsekvensen i så fald, at niveauet på al undervisning i den danske folkeskole, både metoder og indhold, skal nedjusteres, så uforberedte vikarer kan levere den? Man forestiller sig vel, at en professionel lærer skal kunne mere end det?

"Man bør se bort fra princippet om, at CL altid skal foregå i klasserummet".

Et helt afgørende element når man arbejder i selve strukturerne, er den fælles dynamik, der kommer af, at alle er til stede i rummet. Den skaber ganske enkelt motivation og synergi. Desuden er der så mange skift i CL: strukturen skal igangsættes, eleverne skal guides videre til næste trin, der skal afsluttes og samles op, eller der skal gives supplerende instruktioner, at det er helt håbløst at skulle sende eleverne ud og ind af det fælles lokale. Men det betyder ikke, at eleverne ikke i de arbejdsprocesser, der ligger imellem strukturerne, fx individuel læsning, informa-

tionssøgning osv. kan finde sig andre steder.

"Udover "idræt" peger flere lærere på skolen også på, at "musik" og "hjemkundskab" er fag, som ikke er særligt velegnede for brug af CL."

CL ønsker jo at skabe engagement, bevægelse og samspil. Men disse elementer er jo ofte til stede i forvejen i førnævnte fag, hvorfor behovet for CL måske ikke synes lige så aktuelt her. Alligevel ville udsagnet om, at CL ikke kan bruges i disse fag, stå i dyb kontrast til de lærere, der rundt omkring i Danmark rent faktisk gør sig mange erfaringer med at bruge CL i disse fag. En af de fortællinger, jeg særligt husker, var, da en musiklærer fortalte om hendes erfaring med fx at bruge Rollelæsning til sangtekster. Det interessante var ikke det, at hun brugte Rollelæsning, men at hun oplevede, at eleverne fik en meget bedre forståelse for og dermed indlevelse i teksten, fx da den efterfølgende skulle synges.

Det mest ærgerlige ved listen er i virkeligheden, at den ikke rigtigt afspejler rapportens overvejende meget positive indhold. Derfor håber vi, at interesserede giver sig tid til at læse selve rapporten. Man kan også besøge Kagens hjemmeside¹, hvor man kan læse masser af artikler om CL, bl.a. med dygtige CL læreres erfaringer inden for alle mulige aspekter af CL.

Lidt om grundlaget for forskningsprojektet

I rapportens kapitel tre "Hvad er Cooperative Learning?" skriver Frans Ørsted Andersen:

"Selv om man i Danmark ofte refererer til Kagan & Stenlev (2006)², når det handler om CL, holder man sig hverken i praksis eller i rapporten her alene til deres forståelse. Også fx israelske og tyske udgaver af CL er på spil i Danmark. I denne rapport vil vi således anvende CL-begrebet mere generelt og med afsæt i den undersøgte praksis på Petersmindeskolen se på muligheder (og begrænsninger) ved struktureret gruppearbejde som redskab for lærernes didaktiske virksomhed."

Efter et par andre indledende afsnit følger en gennemgang af CL, som udelukkende er baseret på Kagans tilgang. I rapporten henvises der til Kagan og Stenlevs bog 17 gange, mens der ikke henvises til tysk eller israelsk litteratur. I litteraturlisten er også kun den danske bog nævnt.

Med hensyn til lærernes undervisningspraksis viser samtaler med skolens leder og en af de i rapporten citerede lærere, at de af lærerne, der har været på kursus i

¹ www.kaganonline.com

² Spencer Kagan og Jette Stenlev: Cooperative Learning – undervisning med samarbejdsstrukturer, Alinea, 2006, tidligere trykt på Forlag Malling Beck

"Det er meget enkelt. Det er bare en anden måde at organisere sin undervisning på, ellers er der ikke noget nyt i det. I kan bruge de samme undervisningsmaterialer, som I altid har brugt, så det kommer ikke til at koste jer en krone. I skal blot lære at tænke anderledes."

(Kursusinstruktør Helle Egekov)

CL i forbindelse med forskningsprojektet – og det er langt fra alle – har været det i Kagans strukturerede tilgang.

I forbindelse med samtaler med Frans Ørsted Andersen og en lærer på skolen har vi hørt begreber som "lokalt islæt", "tilpasset" og i rapporten altså udtrykket "CL mere generelt". Men når man står i klassen og underviser med CL, er der ikke noget, der hedder "mere generel" Cooperative Learning. Der findes mange typer af CL, men de er alle meget specifikke, og de andre typer er meget forskellige fra Kagans form for CL. Hvis nogle af disse har været anvendt, burde det stå i rapporten og i rapportens litteraturliste.

Måske er det største problem med forskningsprojektet på Petersmindeskolen, at det mere eller mindre postulerer at være en undersøgelse af, om CL virker. I stedet ville det være mere på sin plads, hvis rapporten stod ved, at det den prøver at dokumentere er, i hvilket omfang lærerne på Petersmindeskolen, med de forudsætninger de nu har haft, har fået aspekter af CL til at lykkes.

Vi har stor respekt for lærerne på Petersmindeskolen skolen, som på mange måder ser ud til at have opnået fantastiske resultater. Det er selve "forskningen", der er problematisk, og det må forskerne tage ansvaret for.



Birgit Schøn er folkeskolelærer og uddannet som Cooperative Learning instruktør i USA. Hun er ansat i Cooperative Learning DK og har i de sidste to år holdt workshops og arbejdet med implementering af Cooperative Learning på skoler og andre uddannelsesinstitutioner landet over.

