



BOGEN *COOPERATIVE LEARNING* STORMER FREM I GYMNASIEVERDENEN. LÆS TO ANMELDELSER AF SØREN H. KLAUSEN OG STEEN BECK.

SIDE 1 OG 4



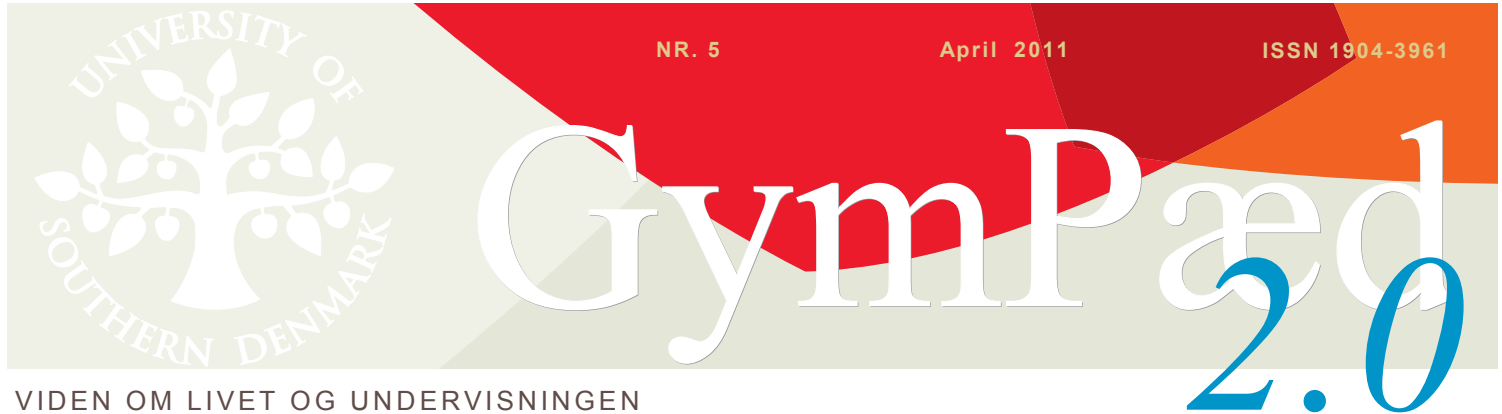
SKOLERNE BRUGER DE KOMPETENCER, SOM GYMNASIELÆRERE OPNÅR MED EN MASTERUDDANNELSE I GYMNASIEPÆDAGOGIK.

SIDE 9



LEKTIER I KLASSISK FORSTAND ER GAMMELDAGS. FOR HVEM HAR EGENTLIG ANSVARET FOR, AT ELEVERNE LÆRER AF DEM?

SIDE 7



VIDEN OM LIVET OG UNDERVISNINGEN
PÅ DE GYMNASIALE UDDANNELSER

www.sdu.dk/gp2

Anmeldelse 1. Cooperative Learning har et tyndt og diskutabelt teoretisk grundlag, og den gør os ikke klogere på hvad kollektiv læring er. Men den rummer mange nyttige, konkrete forslag til hvordan man kan give mere plads til samarbejde i undervisningen, og begejstringen er smittende.

Engagementet driver værket

AF SØREN HARNOW KLAUSEN

Bogen *Cooperative Learning* efterlader et meget blandet indtryk. Den er, som det gerne skulle fremgå af det følgende, en god og meget nyttig bog. Men den er samtidig en ret irriterende bog, som giver udtryk for nogle diskutabile opfattelser. Skrivestilen er effektiv, men ikke for sarte sjæle.

Cooperative Learning (herefter CL) er et særligt undervisningssystem, som lægger vægt på at få eleverne til at samarbejde. Det er udviklet af den amerikanske

psykolog Spencer Kagan, som har arbejdet for at udbrede systemet på verdensplan gennem kurser og publikationer. Og der er noget meget amerikansk og nærmest vækelsesprædikantagtigt ved bogen. Kagan præsenteres konsekvent som "Dr. Spencer Kagan", der henvises vagt og besværgelsesagtigt til forskere som har foretaget "hundredevis af undersøgelser" og det be-
dyres at CL har et "massivt" forskningsmæssigt grundlag og bygger på "moderne læringsteori" (11).

Fortsættes side 3

NYT FRA IFPR

BA i Interkulturel pædagogik. IFPR udbyder nu en BA i Interkulturel pædagogik og sprog. Man kan læse mere om uddannelsen på SDUs [studiesider](#). Se også leder.

Forskning i innovation. Nye udgivelser i IFPRs skriftserie *Gymnasiepædagogik*, bl.a. om innovation i gymnasiet. Kan downloades gratis på *Gymnasiepædagogiks* [hjemmeside](#).

Ny skriftlighed-kurser var efterspurgt. Det seneste halve år har mere end 270 gymnasielærere fra hele landet og fra alle skoleformer plus fagkonsulenter været på IFPRs 5-dages efteruddannelseskursus i Ny skriftlighed.



CL? CL! En leder

Gymnasiepædagogikken har sit eget sprog og udvikler sine egne forkortelser, som kun kendes af de indviede. En af forkortelserne, som inden for få år er blevet meget udbredt, er CL. CL? tænker nogen måske. Ja, CL som for Cooperative Learning, selvfølgelig! Hvis man vil være sikker på at kunne følge med i gymnasieundervisningen, som den udvikler sig i disse år, er man ganske enkelt nødt til at kende denne forkortelse. Men hvad ligger egentlig bag CL? Er det et modeord eller et fænomen, der er

Fortsættes side 2

Fortsat fra side 1

kommet for at blive?

I dette nummer af *GymPæd 2.0* har vi bedt en filosof og en uddannelsesforsker om at anmelde Spencer Kagan og Jette Stenlevs meget populære bog: *Cooperative Learning. Undervisning med samarbejdsstrukturer*. Vi tænkte, at de måske ville have helt forskellige tilgange og meninger om bogens teoretiske udgangspunkt og praktiske forslag. Læs artiklerne af Søren Harnow Klausen og Steen Beck, og se, om det holder stik!

Flemming B. Olsens artikel er skrevet på baggrund af hans ph.d.-afhandling og har den provokerende titel: *Lektier er gammeldags*. Den dømmer ikke lektierne ude, men giver bolden op til lærerne, når det gælder om at strukturere lektiearbejdet og anvende det relevant i forhold til undervisningen.

Marianne Abrahamsen redegør i sin artikel *Skolerne har brug for og bruger masterne* for delresultater fra sin nye undersøgelse af, hvordan færdige mestre på både didaktik- og ledelseslinien i Gymnasiepædagogik anvender deres uddannelse. Hun sammenligner med en lignende undersøgelse fra 2005 og kan konkludere, at masteren i endnu højere grad end for 5 år siden anerkendes og kan anvendes i praksis. Det viser sig derfor, at man med graden i hånden i høj grad har mulighed for at skifte arbejdsfunktioner og/eller job.

Nyt forskningsprogram på IFPR

Pr. 1. februar er der på IFPR oprettet en ny forskningsgruppe ledet af lektor Steen Beck.

Forskningsprogrammet Kultur & Læring skal beskæftige sig med forholdet mellem kultur og læring i såvel institutionelle som ikke-institutionelle rammer. Sammenhængen mellem kultur og læring udforskes gennem en særlig interesse for "læreprocesser i praksis", dvs. hvordan børns, unges og voksnes læring bliver til og udvikler sig i kulturelle kontekster. Programmet vil have en særlig interesse for uddannelsesproblemstillinger på tværs af grundskole, ungdomsuddannelser, videregående uddannelser og alternative uddannelser (højskoler osv.).

Et særligt indsatsområde vil være kvalificering af den forskning, der foregår på instituttet i tilknytning til udviklingsprojekter på skoler, i pædagogiske institutioner, på pædagog- og læreruddannelser, på pædagogikum og i kulturformidlingsinstitutionelle sammenhænge. Forskningsprogrammet beskrives på IFPRs [forskningsider](#).

God læsning!

Venlig hilsen
Marianne Abrahamsen
Nikolaj Frydensbjerg Elf
Anne Jensen

PS. Tidligere numre af *GymPæd 2.0* kan læses/downloads på hjemmesiden www.sdu.dk/gp2. Her kan du også tilmelde dig en mailliste, så du får de nye numre tilsendt automatisk.

Redaktion af GymPæd 2.0

Marianne Abrahamsen, ph.d., ekstern lektor ved Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet.
E-mail: marianne.abrahamsen@ifpr.sdu.dk

Nikolaj Frydensbjerg Elf, ph.d., post doc. ved Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet.
E-mail: nfe@ifpr.sdu.dk

Anne Jensen (ansv.havende), ph.d., institutleder ved Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet.
E-mail: anne.jensen@ifpr.sdu.dk

Engagementet driver værket...

Fremstillingen er til tider præget af en næsten New Age-agtig begejstring. I forordet takker Kagan sin danske elev og formidler Jette Stenlev for det ”fremragende arbejde hun har gjort ... for at viderebringe strukturenes kraft til danske undervisere”. Sprogligt er vi ikke langt fra Star Wars-universet, hvor kraften helst skal være med en. Det er heller ikke småting der loves. CL er godt for både stærke og svage elever, styrker både læreprocesserne og hukommelsen, forbedrer fagligheden, kvalificerer eleverne til at leve i videnssamfundet, fremmer deres personlige udvikling, skaber ”et overordentligt demokratisk læringsrum”, gør det muligt at arbejde individ- og fællesskabsorienteret samtidig (15) og fungerer lige godt hvad enten det drejer sig læsning, skrivning, matematik, historie eller naturvidenskab (44). Det kan godt få alarmklokkerne til at ringe hos en mere skeptisk læser som undertegnede, der normalt antager at selv de mest effektive undervisningsformer har en bagside. De fremmer nogle læringsmål på bekostning af andre, og den videnskabelige påvisning af at en bestemt undervisningsmetode er andre overlegen, er i reglen en yderst vanskelig affære.

Engagement

Men begejstring er som bekendt smittende, og det gælder også selv om den er iført tvivlsomme stilistiske gevandter og lånte videnskabelige fjer.

Bogen er skrevet med et engagement og *drive* som gør det vanskeligt at bevare modviljen (om end det også kan få én til at spekulere over om CL bl.a. synes at være effektiv fordi den praktiseres af særligt engagerede undervisere, som under alle omstændigheder ville opnå resultater over gennemsnittet). Nok gøres der en hel del – efter min mening for meget – ud af at underbygge CL teoretisk og sikre foreneligheden med forskellige indflydelsesrige strømninger.

Men bogen er primært en udfordret brugsbog som giver meget konkrete anvisninger og langt hen ad vejen bygger på almindelig sund fornuft. Det mystificerende begreb ”strukturene” viser sig blot at betegne en lang række (i alt 46) forskellige gruppeaktiviteter man som lærer med fordel kan iværksætte i undervisningen. De mange, yderst konkrete og klare praktiske anvisninger er bogens store styrke. Øvelserne virker gennemførlige, de kan bruges inden for næsten alle fag (uafhængigheden af et bestemt fagligt indhold er netop grunden til at de kaldes ”strukturer”).

Men begejstring er som bekendt smittende, og det gælder også selv om den er iført tvivlsomme stilistiske gevandter og lånte videnskabelige fjer.

Selv om en del minder om velkendte gruppearbejdsaktiviteter, er der mange man næppe selv ville være kommet på, f.eks. ”En for alle” (eleverne forbereder sig gruppevis, men ved ikke hvem der bliver spurgt) eller ”Resumé-pas” (eleverne resumerer og føjer til hinandens diskussionsindlæg). Faktisk gør bogen en dyd ud af at være enkel, kontant og uakademisk: ”strukturene garanterer principperne” (22), dvs. man behøver ikke som lærer i kampens hede at forholde sig til læringsprincipperne, man skal blot følge anvisningerne, så vil man dermed automatisk efterleve principperne. Det kan lyde kynisk, men det er sikkert rigtigt at man som lærer sjældent har overskud til at anvende pædagogiske teorier. Man har brug for at nogen har tænkt og gjort erfaringer for én og stiller umiddelbart anvendelige værktøjer til rådighed, og det behov opfylder bogen glimrende.

Tyndt læringsteoretisk grundlag

Det er derfor ikke nogen alvorlig anke at det teoretiske grundlag for CL er noget tyndt, eller at de forskellige forsøg på at tilnærme systemet til konstruktivistisk læringsteori (Vygotsky) (12) eller det danske uddannelsessystem (53) virker noget kunstige.

Alligevel kan der være grund til at hæfte sig ved et par af disse svagheder, fordi de er symptomatiske og teoretisk interessante. For det første er selve opfattelsen af ”kooperativ læring” temmelig traditionel. Der er ikke tale om at læring grundlæggende forstås som et kollektivt fænomen. Det drejer sig ikke om at frembringe et kollektivt læringsprodukt, dvs. at gruppen (eller teamet, som det hedder i bogen) lærer noget qua gruppe (se Paulsen og Klausen 2009). Samarbejde tænkes primært som et effektivt middel til at fremme den enkelte elevs læring. Det er der ikke nødvendigvis noget galt i, det kan også ses som udtryk for en fornuftig realism,

ikke mindst med tanke på de krav der p.t. stilles til skolen. Men det rejser spørgsmålet om hvor ambitiøst eller revolutionerende CL egentlig er. Mange af aktiviteterne er desuden stærkt lærerstyrede (15; 26). Det er helt bevidst, idet det skal modvirke den diffuse ansvarsfordeling og store variation i elevernes læringsudbytte som ofte kendetegner traditionelt gruppearbejde (18). Men det betyder at CL reelt ligger længere fra den danske tradition for fællesskabsorienteret og elevcentreret undervisning end det umiddelbart fremgår. Det drejer sig nok om samarbejde og til en vis grad selvstændig problemløsning, men inden for meget faste rammer og under lærerens

Søren Harnow Klausen



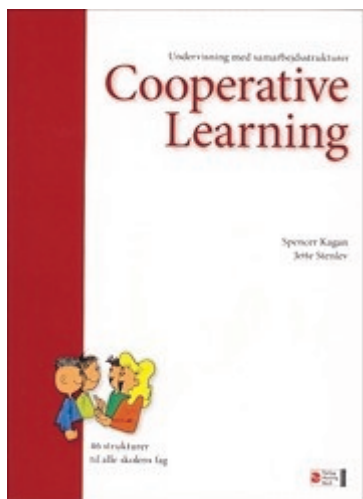
Søren Harnow Klausen er professor, dr.phil., ved Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier.

alvidende blik og stramme målstyring.

Endvidere springer det i øjnene at ikke så få øvelser, f.eks. ”Flashcard-spil” (102) eller ”Quiz og byt” (134), drejer sig om at tilegne sig og håndtere paratviden. Det kan nok retfærdiggøres med at indholdet til dels er underordnet og primært er et middel til at træne metakognition og sociale kompetencer. Men CL skulle jo også styrke fagligheden på alle niveauer. Øvelserne afslører at CL er udviklet i en sammenhæng hvor læring overvejende drejer sig om at træne eleverne i at løse standardiserede opgaver og tilegne sig bidder af færdigtygget stof. Heller ikke det er der nødvendigvis noget galt i, men det kan rejse tvivl om hvorvidt CL er lige så anvendeligt i gymnasiet og på videregående uddannelser som i grundskolen, sådan som Stenlev hævder (7). Jeg er dog sikker på at mange af øvelserne også vil være relevante i gymnasie- og endog universitetsundervisningen, som sikkert kan have godt af en vis strukturering og et element af det man tidligere kaldte indlæring, specielt når det som her samtidig udvikler andre kompetencer. Endelig må det fremhæves at forfatterne trods det missionerende tonefald klart fraråder at bruge CL hele tiden (173), og i stedet meget fornuftigt foreslår at bruge øvelserne til at skabe afveksling i forhold til andre undervisningsformer.

Virker i praksis

Der er ingen grund til at træde rundt i de teoretiske svagheder i bogen, der ikke betyder det store for den praktiske del. Det skal blot nævnes



at det f.eks. lidt for ukritisk antages at kollektiv læring har allehånde fordele og ingen ulemper eller omkostninger. F.eks. hævdes det at kreativitet stimuleres ved at ”dele med hele klassen” (107) eller gennem brainstorming. Mere

seriøs forskning i gruppekreativitet er imidlertid nået til mere blandede eller negative resultater. Brainstorming er ikke nødvendigvis så effektiv til at frembringe nye gode ideer som hvis man lader eleverne arbejde enkeltvis; dens popularitet bygger til dels på en ”illusion om gruppeeffektivitet” (Nijstad et al. 2003). Visse former for kreativitet findes især hos asociale personlighedstyper og i miljøer der ikke er specielt harmoniske eller demokratiske. Det rokker ikke ved at der er rigeligt med gode grunde til at lægge mere vægt på samarbejde i undervisningen, og som sagt er manglen på nuancer og egentlig forskningsbaseret ikke nogen tungtvæjende indvending mod bogen. Det understreger blot hvilken genre der er tale om. *Cooperative Learning* gør os ikke klogere på den kollektive lærings natur eller dybere rationale, den kan dårligt nok siges at præsentere en særlig undervisningsform. Den er først og fremmest et praktisk idékatalog, hvilket der også kan være god brug for.

REFERENCER

Nijstad, B. J. et al. 2003. ”Cognitive Stimulation and Interference in Idea-Generation Groups”, i Paulus, P. B. & Nijstad, B. A. (red.). *Group Creativity. Innovation through Collaboration*. Oxford: Oxford University Press, s. 137-159.

Paulsen, M. og Klausen, S. H. 2009. ”At begribe kollektiv læring – en introduktion”, i Paulsen, Michael et al. (red.): *Filosofiske perspektiver på kollektiv læring*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag, s. 7-14.

Cooperative Learning i teori og praksis

Anmeldelse 2. CL skal hilses velkommen som et bud på, hvordan man som lærer kan udvide sit repertoire i forhold til den praktiske pædagogik. CL løser ikke alle problemer, men nogle problemer. Og det er vel også godt nok.

AF STEEN BECK

CL bygger på ideen om det højt strukturerede teamarbejde, hvor elever på højt og lavt niveau arbejder sammen. CL lægger op til forholdsvis korte læringssekvenser med klare anerkendelses-, gruppebelønnings- og rosningsritualer. Samtidig er de fleste af de såkaldte strukturer udformet således, at alle teammedlemmer bliver aktive og dermed tager del i den fælles konstruktion af viden.

Det er ikke for meget sagt, at der er tale om en hel industri med dertil hørende kurser og særlige CL-konsulenter, som valfarter rundt i det ganske danske land for at opmuntre nye disciple ud i kunsten at skabe aktiv læring. Fundamentet er CL-bogen (1), hvor grundlæggeren Spencer Kagan og hans danske medforfatter Jette Stenlev udlægger samarbejdslærings grundideer. De præsenterer på manualagtig manér de i alt 46

strukturer, som er lige til at hoppe ud i for den lærer, som har brug for alternativer til tavleundervisningen og det relativt løse gruppearbejde. Denne artikels forfatter har ved selvsyn konstateret, at der kan være ræson i at bruge de såkaldte CL-strukturer i undervisningen – også på gymnasiale uddannelser. Det er imidlertid også nødvendigt at diskutere det menneske- og læringssyn, som CL implicerer.

Tidens tegn

CL imødekommer utvivlsomt et behov i tiden. Den kulturelle frisættelse og de tendenser, der er fulgt i kølvandet i retning af individualisering og informalisering, har skabt en moderne skole, hvor det i stigende grad er blevet svært at få samarbejde og aktiv læring til at fungere. Eleverne selv vurderer ofte gruppearbejde lavt, og det ser ud til, at alternativerne til en undervisning, hvor læreren er den der er på er svære at finde, på trods af de

pædagogiske teoris vedholdende og nærmest monotone udsagn om, at kun den, der arbejder, lærer. Der er gjort diverse forsøg på ikke bare diskursivt at opvurdere projektarbejdets velsignelser, men også at udvikle deciderede projektværktøjer for elever. Men *individualiseringen* har skabt en situation, hvor forestillingen om den unikke elev med sine særlige rettigheder har været markant. Inden for pædagogikken har strømmingen givet sig udtryk i mere eller mindre sværmeriske forestillinger om individuelle læringsstile. *Informaliseringen* har bevirket, at regel- og normbestemte socialformer i stigende grad er eroderet bort, og den har efterladt både lærere og elever i en situation, hvor det kan være svært at gennemskue, hvad reglerne skal være i det offentlige rum, som en klasse er.

Thomas Ziehe har i snart mange år gjort opmærksom på, at der i denne situation er brug for ”god anderledeshed”, fx en mild ritualisering og en vis regelkultur, som kan afbøde de værste effekter af individualisering og informalisering. Der er brug for en (klasserums)kulturel tænkning, som ikke tager udgangspunkt i det højt besungne - og måske også overeksponerede - ”individ”. Den skal tage udgangspunkt i kollektivet og kollektivets udfordring af individet som ”borger” og som medlem af et fællesskab, der rummer mere end blot det, der kan ses på spidsen af ens egen næsetip.



Steen Beck er lektor, ph.d., på Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, SDU.

¹ Spencer Kagan & Jette Stenlev (2009) *Cooperative Learning – Undervisning med samarbejdsstrukturer*. Alinea.

² Steen Beck & Michael Paulsen (2011) *Fællesskab og Mangfoldighed – en etnopedagogisk analyse af kursisttilgange og klasserumskultur på hf og VUC*. Gymnasiepædagogik 80. ". Projektets anden bog, som rummer analyser af bl.a. CL-undervisning, forventes at udkomme efteråret 2011.

³ Lev S. Vygotsky (1930/1987) *Thinking and Speech*. I Rieber, R.W. & Carton, A.S. (eds.): *The collected works of L.S. Vygotsky* Vol. I. New York: Plenum Press.

CL kan ses som en pædagogisk idé, som på enkel vis imødekommer sådanne behov i tiden. I CL tages der udgangspunkt i *team*'et og dermed i samarbejds-læring. Der bygges gennemstrukturerede læringssekvenser op, som skal skabe netop den ritualisering og regelsætning af læringen, som kan imødegå den tiltagende forvirring. Også læringsteoretisk synes CL at være i god samklang med tidens fordring. Kigger man sig omkring i det læringsteoretiske landskab, opdager man hurtigt, at forestillingen om den skabende elev og samarbejds-læring er i centrum inden for diverse socialkonstruktivistiske retninger, der orienterer sig mod teoretikere som Vygotsky og Lave & Wenger. Hvor en strømning som *Ansvar For Egen Læring* (AFEL) betonedede den individuelle elevs (moraliske) ansvar, der tager CL udgangspunkt i, at kognitivt understrukturerede elever med affektive behov for at høre til et fællesskab har brug for høj procedurestyring. Denne styring forbindes traditionelt med lærerens aktiviteter ved tavlen, men her er det, at CL har lagt et lille guldæg. Her kombineres nemlig virksomhedspædagogikken, som får den enkelte elev på banen, med den højt strukturerede undervisning, hvor læreren sætter dagsordenen. Det sker ved, at alle elever i teamet får tildelt opgaver og på den måde suges ind i læreprocessens centrum. Med andre ord: Læreren strukturerer - eleverne arbejder. Og det affektive og kognitive inddrages i kraft af strukturerne, som på én gang gøres spændende, konkurrenceprægede, inddragende og fagligt lærerige.

CL i praksis

Som bekendt skal pædagogiske ideer stå deres prøve i praksis. I et aktuelt projekt på Randers HF & VUC har jeg observeret undervisning og interviewet elever og lærere, som bruger CL i deres undervisning (2).

Observationer og interviews peger i retning af, at lærere med fordel kan lade sig inspirere af CL-strukturerne. I en klasse, som var præget af flerkulturalitet og dermed manglende bevidsthed om den kollektive læringsproces' betydning, har brugen af CL haft en entydigt positiv betydning, også selv om det har været en kamp for lærerne at få enkelte ele-

ver til at acceptere, at man skal samarbejde – ja måske ligefrem være i team – med klassekammerater, som man ikke bryder sig om og normalt går i en stor bue uden om. CL kan i den forstand give nogle håndfaste hjælpemidler til at tømme klasserumskultur op, som er stivnet i klinedannelse og flerkulturalitet.

Det er også tydeligt, at mange kursister på hf har det godt med arbejds-måder, som er overskuelige, som aktiverer dem, og som giver "hurtige" resultater i den forstand, at de føler, at de har lært noget. Der lyder dog også kritiske røster. I en skoleform, hvor fravær ikke er et ukendt fænomen, er det et stort problem, at mange team ofte er hullede således at forstå, at nogle af teammedlemmerne mangler. Dette er en reel trussel overfor en arbejdsform, som bygger på ideen om det forpligtede teammedlem. Omvendt er der også kursister som taler om, at de

Jeg mener dog på ingen måde, at der er tale om et mirakelmiddel, og derfor kan det være en anstrengende oplevelse at læse specielt de første 80 sider af CL-bogen, hvor Kagan og Stenlev på værste sælger-manér promoverer de på mange måder lavpraktisk orienterede strukturer, som om det var et didaktisk vidundermiddel.

faktisk har et mindre fravær nu, hvor deres team har brug for dem; deres ansvarlighed er steget som følge af, at de betyder noget for andre. Et andet problem er, at nogle kursister synes, at det kan forekomme kunstigt med alle CL's regler, ritualer og indimellem også stressende sekvenseringer. I CL bliver den enkelte konstant "prajet" af andre teammedlemmer, hvilket nogle synes er irriterende – hvis de gerne vil have lov til at tænke selv.

I praksis løses dette problem dog ved, at man kun bruger CL-strukturerne indimellem. Den halvdogmatiske idé

om CL som pædagogikken, der løser alt – og som faktisk promoveres i CL-bogen – deles ikke af de lærere, jeg har stiftet bekendtskab med. De bruger snarere CL-strukturerne som (endnu) et redskab i variationen, selv om selve teamtankegangen ofte bringes med ind i andre arbejdsformer.

Vygotsky mig her – og Vygotsky mig der

Som det forhåbentlig er fremgået af det ovenstående, kan denne artikels forfatter se mange muligheder i CL. Jeg mener dog på ingen måde, at der er tale om et mirakelmiddel, og derfor kan det være en anstrengende oplevelse at læse specielt de første 80 sider af CL-bogen, hvor Kagan og Stenlev på værste sælger-manér promoverer de på mange måder lavpraktisk orienterede strukturer, som om det var et didaktisk vidundermiddel. Argumentationen er

sine steder mere religiøs og vækkelsesagtig end rationel. (Gør dette eller hint, og alting – som i *alting*, som min datter siger – bliver bedre). Det er ikke rar læsning – og man spørger sig selv, om der da ikke er nogen, der kan fortælle forfatterne, at de med denne selvfede fremstillingsform mere fremstår som brugtvognsforhandlere end som seriøse didaktikere. Nok om retorikken! Mine Randers-erfaringer fortæller mig, at lærerne griner ad manipulationsløjerne og iler til den noget mere sobre gennemgang af de 46 strukturer. Så lad mig ikke bruge mere krudt på det, men i stedet vende mig mod det langt mere interessante spørgsmål om læringssynet i CL.

Når Kagan og Stenlev skal forklare deres tilgang til læring og undervisning, henviser de til Lev Vygotsky og socialkonstruktivismen. Spørgsmålet er imidlertid, om det ikke er falsk varetegnelse. I CL er det stort set altid læreren, der stiller spørgsmålene og eleverne, der svarer. Eleverne lærer således det, som læreren ønsker, at de skal lære, samtidig med at der udvikles en række positive "stimuli" og anerkendelsessystemer, der kan motivere den enkelte elev. Man kan derfor spørge, om der ikke snarere er tale om en sofistikeret form for socialbehaviorisme, hvor eleverne i kraft af diverse positive stimuli bringes i situationer, hvor de lærer det, læreren ønsker, at de skal lære. Vygotsky selv havde stærke bånd til reflexologien, den russiske variant af behaviorismen. Det er derfor ikke så underligt, at man kan kalde en pædagogisk retning med stærke behavioristiske rødder for "socialkonstruktivistisk" – en forveksling, som Kagan og Stenlev ikke er de eneste, der laver i disse år.

I det hele taget er det interessant at overveje forbindelsen mellem CL og Vygotsky (3). Vygotsky interesserede sig for indlæringens udviklingsmæssige aspekt og mente, at internaliseringen af sociale former måtte rette sig mod højere mentale processer og dermed den enkelte elevs selvstændighed og evne til "i morgen" at kunne det, som man kun kun-

ne sammen med andre i dag. Han interesserede sig med andre ord for progressionen i undervisningen. I denne forbindelse er det interessant, at progression ikke ser ud til at interessere CL-tænkerne synderligt. Spørgsmålet til CL bliver derfor: Hvis CL skaber stærke stilladser i en art sofistikeret stimulus-respons-aktivitet, hvilket der ikke er grund til at tvivle på, hvad skal der så til, for at stilladserne falder og den enkelte kursist bliver selvstændigt lærende?

Også et andet spørgsmål, som relaterer sig til teorien bag CL, må rejses. Som tidligere nævnt er grundideen, at både de mindre dygtige og de dygtige får noget ud af et samarbejde med hinanden. Forfatterne henviser også her til Vygotsky og hans populære (men som regel misforståede) begreb, zonen for nærmeste udvikling (ZNU). Spørgsmålet er imidlertid, om der med de teamstrukturer, der dannes i CL, skabes nogen nærmeste udviklingszone for de dygtigste kursister, eller om disse vil få svært ved at udvikle sig, når deres opgave bliver at arbejde sammen med elever, som kan mindre, end de kan. Vygotsky selv udviklede faktisk idéen om den nærmeste udviklingszone på baggrund af empiriske studier, som viste, at netop de fagligt

dygtigste kursister ikke fik noget ud af undervisningen, når de ikke fik opgaver, som matchede deres niveau (Vygotsky 1934/1997). Se, dette er en interessant diskussion, som måske peger i retning af behovet for undervisningsdifferentiering. Men den problematik tager CL-bogen på ingen måde højde for. Her kan man blot læse, at CL ”er mindst ligeså ambitiøs på de stærke elevers vegne. Mange dygtige elever sidder inde med ressourcer og potentialer, der aldrig mobiliseres”. Men man finder aldrig ud af, hvordan de dygtigste elevers zone for nærmeste udvikling udfordres, når de skal arbejde sammen med de mellemgode og svage elever – hvilket skriger til himlen al den stund, at det lige netop var det problem, der optog den Vygotsky, og hvis fjer Kagan og Stenlev låner til at smykke sig med.

Dette betyder på ingen måde, at jeg vil afvise CL’s styrker, men blot, at det her – som i alle andre forhold – handler om at være kritisk over for pædagogiske ideologier, der lover guld og grønne skove, men som har svært ved at diskutere grænserne for deres bidrag. Hvis der skal være tale om progression i uddannelsesforløb, hvor man bevæger sig fra høj lærerstyring til

mindre høj lærerstyring, forekommer det mig afgørende at udvide og endda forlade CL, efterhånden som eleverne kommer til at beherske denne form for teamarbejde til fordel for fx et mere selvstændigt gruppearbejde. Hertil kommer, at jeg aldrig rigtig har forstået, hvorfor tavleundervisning *som sådan* skal tales ned under gulvbrædderne. Det handler jo om at hjælpe elever til også at kunne tackle forelæsninger. Det er en studiekompetence, som man ikke kan se bort fra på de videregående uddannelser, hvor undervisningen skal være forskningsbaseret, og derfor *også* må rumme elementer af forskningsformidling. Man skulle da hellere spørge, hvordan man kan kvalificere tavleundervisningen som farve på variationens palet frem for at gå i byen med simplificerende dikotomiske udsagn om modsætningen mellem CL og klasseundervisning.

Min konklusion er, at CL et bud på, hvordan man som lærer kan udvide sit repertoire i forhold til den praktiske pædagogik. CL løser ikke alle problemer, men nogle problemer. Og det er vel også godt *nok*.



Lektier er gammeldags

Lektier er gammeldags. Hvis eleverne skal se en mening i at lave lektier i dag og ikke vælge det fra, skal lektierne i højere grad understøtte den moderne og varierede undervisning som foregår i kompetencegymnasiet. Lektiearbejdet bør tages op til fornyet overvejelse og reformeres.

AF FLEMMING B. OLSEN

Med afskaffelse af det pensumstyrede gymnasium og med indførelse af kompetencegymnasiet er en diskussion af lektiernes funktion og effekt blevet yderligere aktualiseret. Tidligere var logikken at eleverne blev nødt til at læse lektier i en lærebog for at de kunne nå at få gennemgået pensum og dermed opfylde fagets mål. Men i dag kan eleverne opnå fagenes kompetencer med andre midler og med andre former.

Lektier bør understøtte udviklingen af elevernes kompetencer. Med det øgede fokus på variationen i arbejdsformerne og elevernes aktivitet i undervisningen øges tilsvarende fokus på lektiernes sammenhæng med den øvrige undervisning, og man kan spørge om lektierne understøtter undervisningen i skolen, eller om de undergraver dem?

Min ph.d. afhandling *Lektielæsningsens betydning for gymnasieelevers læreprocesser* undersøger hvilken betydning sammenhængen mellem læselektier, arbejdsformer og lærebøger har for elevernes læring.

Afhandlingen bygger på tre undersøgelser med hver deres empiri:

1. Udviklingsprojekt 1 (2004): Lektieundersøgelsen
 - Empiri: Survey-undersøgelse, skoledagbøger
2. Udviklingsprojekt 2 (2005): Læremiddelundersøgelsen
 - Empiri: Fokusgruppeinterviews med elever, interviews med lærere, logbøger fra lærere og klasserumsobservationer
3. Læringsundersøgelsen (2006)
 - Empiri: Re-interviews med elever, som skrev skoledagbog 2½ år tidligere.

Det er min hovedkonklusion at det er *anvendelsen* af lektierne der er udgangspunktet for at eleverne kan se en mening med at lave dem.

Når eleverne laver lektier, forudsiger de hvad lektierne skal bruges til i undervisningen. Hvis eleverne forudsiger at undervisningen ikke lægger op til elevaktiverende arbejdsformer, påvirker det lektiearbejdet. Et eksempel er tavleundervisning.

Hvis eleverne forudsiger at lektionen bliver gennemgået som tavleundervisning, laver de ikke lektier, fordi de forudsiger at lektionen alligevel bliver gennemgået.

Tilsvarende påvirkes elevernes lektiearbejde i en negativ retning hvis eleverne mangler forståelse for hvordan de skal lave lektierne; hvad de skal bruge af det de læser, hvad de skal lægge mærke til under læsningen, og på hvilken

Tilsvarende påvirkes elevernes lektiearbejde i en negativ retning hvis eleverne mangler forståelse for hvordan de skal lave lektierne; hvad de skal bruge af det de læser, hvad de skal lægge mærke til under læsningen, og på hvilken måde lærebogens viden skal indgå i undervisningen.

måde lærebogens viden skal indgå i undervisningen. Et eksempel på denne problematik er når eleverne føler sig (for)tabt i alle lærebogens informationer og ikke på forhånd ved hvad de skal fokusere på.

Hvis eleverne ikke kan forudsige hvad lektierne skal anvendes til, og hvis de ikke kan forstå hvordan lektionen skal læses i forhold til arbejdet med den i undervisningen, bliver deres lektiearbejde meningsløst og overfladisk. Konsekvensen bliver at de vælger lektierne fra, fordi disse ikke er meningsfulde, i den forstand at de ikke oplever dem som anvendelige, relevante og nødvendige.

Eleverne benytter sig af det som jeg kalder en lavpraktisk nødvendighedslogik.

Eleverne har forskellige opfattelser af hvad viden er

Man kan tale om to former for viden hos eleverne, som knytter sig til to måder at læse lektier på. Den reproduktionsorienterede vidensform, som er karakteriseret ved at de forstår viden som udelukkende reproduktion af faktuel viden, og hvor elever læser lektier med henblik på at kunne reproducere den viden der er eksternaliseret i lærebogens tekst. I denne vidensorientering benytter eleverne *overfladestrategier* og er tilbøjelige til at fokusere på de isolerede fakta uafhængigt af hinanden.

Den anden vidensform, den meningsorienterede vidensform, er karakteriseret ved at forstå viden som en personlig konstruktion og at læse lektier for at producere en viden der bliver internaliseret som en forstået og perspektiverende viden. I denne vidensform benytter eleverne *dybdestrategier*, hvor eleverne fokuserer på de grundlæggende principper og ideer i teksten,

FLEMMING B. OLSEN



Ph.d. med afhandlingen *Lektielæsningsens betydning for gymnasieelevers læreprocesser* (2010) og lektor på Tornbjerg Gymnasium. Desuden ansat som ekstern lektor ved Teoretisk Pædagogikum (SDU)

hvad der binder teksten sammen. Her vil eleverne også forsøge at forbinde indholdet med deres viden og erfaring fra andre sammenhænge.

De to vidensformer er ikke adskilte eller står i modsætning til hinanden, da den meningsorienterede vidensform antageligvis er sammenflettet med den reproduktionsorienterede vidensform. Pointen er at elever skal bevæges fra at se viden som udelukkende reproduktionsorienteret og ved hjælp af bl.a. kritisk læsning at være meningsorienteret i deres konstruktion af viden.

Anvendelsen af lektierne kan understøtte elevernes opfattelse af hvad viden er

Forskellige elementer i undervisningen understøtter elevernes orientering i vidensform. Mit projekt har fokus på hvordan anvendelsen af lektierne kan understøtte en meningsorienteret vidensform. Min pointe er, at hvis lektierne ikke understøtter en meningsorienteret vidensform kan man antage at eleverne fastholdes mod reproduktion af viden og dermed ikke forholder sig kritisk til stoffet i undervisningen.



Og hvordan kan dette lade sig gøre?

Jeg skelner mellem en mekanisk og dynamisk anvendelse af lektierne. Den *mekaniske* anvendelse af lektierne sker ved rutineprægede arbejdsformer hvor eleverne ikke har mulighed for at være aktive i særlig høj grad. Den *dynamiske* anvendelse af lektien er i modsætning hertil karakteriseret ved en høj grad af variation hvor eleverne har mulighed for at være meget aktive i undervisningen. Når lektien anvendes mekanisk, er resultatet at eleverne – fordi de kan forudsige at den mekaniske anvendelse når de laver lektierne hjemme – enten ikke laver lektierne eller kun laver dem overfladisk. Når lektien anvendes dynamisk, vil eleverne anvende dybdestrategier i deres lektiearbejde.

Konklusionen er, at det er anvendelsen af lektierne i undervisningen der er den psykologiske ramme for hvordan eleverne laver lektier.

Lærerne har det didaktiske ansvar – også når det gælder lektierne

Jeg hører tit fra gymnasielærere at eleverne ikke kan nå alle lektier, og derfor bliver de nødt til at

prioritere i mellem dem. Pointen er at lærerne finder denne prioritering udviklende for studiekompetencen, da det er op til eleverne selv at strukturere og disciplinere sig, at kunne gennemskue hvad der er vigtigt at læse, hvorfor og hvordan det skal læses og at organisere tiden. Det er kompetencer, der er brug for i de videregående uddannelser.

Men jeg vil tillade mig at spørge om det er eleverne der har ansvaret for at udvikle disse kompetencer – er det ikke lærerne? Lærerne er uddannede undervisere og har et didaktisk grundlag for tilrettelæggelsen af undervisningen, og denne didaktiske baggrund har eleverne ikke.

Man kan betragte lektiearbejdet som et felt hvor alle lærere med deres vigtige fag kæmper om elevernes opmærksomhed. Der er tale om et ultraliberal marked hvor lærerne kæmper om markedssandele af den knappe ressource som de unges lektietid udgør. Min konklusion er at der skal mere regulering til på lektiemarkedet, og lærerne skal tage ansvaret for undervisningens tilrettelæggelse – og dermed også prioriteringen af lektiearbejdet – på sig og give eleverne mu-

Jeg hører tit fra gymnasielærere at eleverne ikke kan nå alle lektier, og derfor bliver de nødt til at prioritere i mellem dem. Pointen er at lærerne finder denne prioritering udviklende for studiekompetencen, da det er op til eleverne selv at strukturere og disciplinere sig, at kunne gennemskue hvad der er vigtigt at læse, hvorfor og hvordan det skal læses og at organisere tiden. Det er kompetencer der er brug for i de videregående uddannelser.

Men jeg vil tillade mig at spørge om det er eleverne der har ansvaret for at udvikle disse kompetencer – er det ikke lærerne?

ligheder for at kunne nå at fordybe sig i de lektier de så får for.

Skolerne har brug for og bruger masterne

Fra vores egen verden: Ny undersøgelse af Masteruddannelsen i Gymnasiepædagogik (MIG). Skolerne bruger mere end tidligere masternes ny erhvervede kompetencer.

AF MARIANNE ABRAHAMSEN

En ny spørgeskemaundersøgelse af Masteruddannelsen i Gymnasiepædagogik (MIG) fra efteråret 2010 afdækker i hvor høj grad masteruddannelsen kan anvendes og bliver anvendt på skolerne.

Den glædelige nyhed er, at resultaterne viser, at anerkendelsen af masternes kompetencer og tendensen til at anvende masterne på skolerne er stigende. Dette er en udvikling i forhold til en lignende undersøgelse fra 2005. Her nævnte en stor del af svarpersonerne, at de havde oplevet reaktioner blandt kollegerne, der spændte fra manglende interesse til direkte modvilje, hvilket de henvorde til gymnasiekulturens lighedsideal – ingen skal være mere end andre.

I den nye undersøgelse svarer alle responden-

ter (jf. faktaboks), at de har mulighed for at anvende deres kompetencer i praksis, mere eller mindre. 10% angiver, at de anvender dem delvist, men ingen nævner kulturel eller kollegial modstand i organisationen.

Vi har spurgt, *hvad* masterne helt konkret anvender deres nye kompetencer til, og her tegner undersøgelsen et billede af et gymnasium, der er i udvikling. Nye funktioner er opstået med reformen, og reformens 'natur' stiller krav om nye kompetencer, der retter sig mod den organisatoriske og fagligt-pædagogiske koordinering og udvikling – steder hvor masterne i praksis går ind og virker. Her er hvad to mestre svarer:

"Anvendes meget både personligt og organisatorisk - ad-hoc i udviklingsarbejder samt ikke mindst i pædagogikumarbejdet - initiativer i faggrupppearbejde, mv." (*Didaktikmaster*)

"Jeg bruger mine kompetencer hele tiden, ville ikke kunne bestride mit nuværende job uden en master i ledelse" (*Ledelsesmaster*)

Som det antydes, giver uddannelsen mulighed for skift i arbejdsfunktioner og i den personlige karriere, hvilket gælder for begge linjer.

Ledelsesmasterne bevæger sig mest vertikalt i organisationen:

- uddannelsesledere er steget fra 3% til 22%
- vicerektor/souschef fra 16% til 35%
- rektor fra 5% til 20%.

Og *didaktikmasterne* bevæger sig både vertikalt og horisontalt:

- pædagogisk koordinator fra 23% til 57%
- teamleder/-koordinator fra 17% til 23%
- uddannelsesleder fra 0% til 11%.

Relevante temaer

Vi har spurgt hvilke elementer og temaer, som masterne især fandt relevant i uddannelsen. Her fremhæver de alle vekselvirkningen mellem teori og praksis som særdeles relevant. Teorien sætter en ramme for både at forstå og handle i praksis, og de studerende har løbende mulighed for at arbejde med egne problemstillinger. Det er disse elementer, som svarpersonerne især fremhæver som givende. En siger:

"Jeg synes, at det er rigtig spændende at have mulighed for at koncentrere mig om specielle

selvvalgte problemstillinger. Koblingen af teori og praksis er meget givende. Jeg får større perspektiv på min hverdag." (*Didaktikmaster*)

Nogle temaer opleves som mere relevante end andre. Forståelse af omverden, kultur og struktur, strategi og resurser i organisationen samt læring, didaktik og evaluering opleves som særdeles relevante. Evaluering ligger dog lavest. Af andre temaer ønsker enkelte mestre mere konkret arbejde med skolernes økonomiområde, hvilket afspejler den øgede fokus på økonomi, som selvejeren har fremkaldt:

"Jeg kunne godt tænke mig mere konkret arbejde med økonomien" (*Ledelsesmaster*)

Andre – det gælder især nogle af didaktikmasterne – ønsker mulighed for at arbejde mere tværgående med organisation og skoleudvikling. Det afspejler et behov for at lære at tænke skolen og dens udvikling som en helhed.

"Mere om ledelse og organisation, da denne del fylder mere og mere for alle i undervisningsverdenen..." (*Didaktikmaster*)

Hvorfor gennemføre master?

Som begrundelse for at gennemføre en masteruddannelse, og for netop at vælge MIG, anfører svarpersonerne ønsket om

- kompetenceløft
- højere grad af professionalisering
- teoretisk perspektivering
- personlig udvikling.

To af begrundelserne lyder sådan her:

"Interesse for at blive professionaliseret leder.

Anvende mine erhvervede kompetencer til at skifte fra inspektør til vicerektor/rektor." (*Ledelsesmaster*)

"Jeg ønskede at komme på omgangshøjde med de nye krav til en gymnasielehrer, som stilles med reformen" og "Jeg ville gerne arbejde med pædagogik" (*Didaktikmaster*)

At valget er faldet på MIG, begrundes svarpersonerne med, at uddannelsen er

- målrettet mod de gymnasiale uddannelser
- er den mest relevante uddannelse
- at prisen er økonomisk overkommelig
- samt at de har fået den anbefalet af deres leder eller af kolleger.

"Dens direkte relevans for gymnasiet og pæ-

Marianne
Abrahamsen



Ph.d. i ledelse og organisation i gymnasiet. Tidligere rektor ved Marselisborg Gymnasium.

Ekstern lektor ved masteruddannelsen i ledelse ved IFPR.

FAKTA OM MIG

MIG er en professionsrettet uddannelse på kandidatniveau, hvis formål er at give lærere og ledere i gymnasiet en videreuddannelse med fokus på gymnasiale forhold. Den udbydes med en *didaktiklinje* og en *ledelseslinje*.

Uddannelsen er fleksibel, således at deltagerne kan tage en *etape* (to tema-afgrænsede kursusgange), et *modul* (et helt semester) eller *hele forløbet* (fire semestre), som afsluttes med en masterafhandling.

Pris:
Samlet forløb: kr. 72.000
Et modul: kr. 18.000
Enkelt etape: kr. 8.000

dagogikum. Dens lødighed og 'faglige fylde'." (*Didaktikmaster*)

"Uddannelsen er superrelevant og et godt tilbud til folk i gymnasiesektoren".

(*Ledelsesmaster*)

Fra aftagersiden, en rektor, har vi fået følgende udtalelse:

"I dag kræves en lang række forskellige kvalifikationer [...] en længere og mere dybtgående uddannelse, som et masterstudium repræsenterer. Det er der behov for."

Alt i alt viser undersøgelsen, at MIG-uddannelsen er en meget populær uddannelse. Der er naturligvis plads til løbende forbedringer, men uddannelsen opleves frem for alt som en alsidig og brugbar uddannelse, som rent faktisk bruges i dagens gymnasieskole.

IFPR arbejder løbende med at revidere og videreudvikle masteren, og en justering er på vej. Desuden gennemgår uddannelsen en akkrediteringsproces i løbet af foråret, og resultatet herfra vil blive inddraget i den kommende udformning af masteruddannelsen.

FAKTA

Udsendte spørgeskemaer: 198

Indkomne svar: 81

STX: 72%

HHX: 13%

HTX: 3%

VUC: 8%

IFPR orienterer

Seneste udgivelser i skriftserien Gymnasiepædagogik

GYMNASIEPÆDAGOGIK nr. 80 **Mangfoldighed og fællesskab**

En etnoidaktisk analyse af kursisttilgange
og klasserumskultur på HF og VUC

Af Steen Beck og Michael Paulsen

GYMNASIEPÆDAGOGIK nr. 79 **Innovation i gymnasiet, rapport 1**

*Af Michael Paulsen, Peter Hobel og Torben
Spanget Christensen*

GYMNASIEPÆDAGOGIK nr. 78 **Sporskifte i gymnasiet**

Reform og handlemuligheder

*Af Lilli Zeuner, Steen Beck, Lars Frode
Frederiksen, Michael Paulsen, Erik Kruse
Sørensen*

GYMNASIEPÆDAGOGIK nr. 77 **Videnskabsretorik og skrivedi- daktik**

Rapport om et forsknings- og udviklingspro-
jekt med deltagelse af Avedøre Gymnasi-
um, Kongsholm Gymnasium & HF samt
Syddansk Universitet

Redigeret af Ellen Krogh

GYMNASIEPÆDAGOGIK nr. 76 **Ret og gyldighed i gymnasiet**

Fjerde delrapport fra forskningsprojektet om
nye lærerroller efter 2005-reformen

*Af Lilli Zeuner, Steen Beck, Lars Frode
Frederiksen, Michael Paulsen, Erik Kruse
Sørensen*

GYMNASIEPÆDAGOGIK nr. 75 **Mellem Bagenkop og Harbøre - elevfortællinger fra danske ud- kanter**

Af Steen Beck og Aase B. Ebbensgaard

Abonnement på skriftserien kan opnås ved
henvendelse til Bettina Ross på betti-
na.ross@ifpr.sdu.dk eller telefon 6550
3659.

Abonnementet tegnes for fire numre ad
gangen, og prisen for abonnementet på kr.
240 pr. fire numre dækker instituttets udgif-
ter til administration og forsendelse.

Det er muligt at få tilsendt en enkelt publi-
kation (pris kr. 60), men man kan også få
det enkelte nummer ved at downloade det
gratis fra IFPRs hjemmeside, [www.sdu.dk/
ifpr](http://www.sdu.dk/ifpr), eller ved at afhente det på instituttet.