

Indhold

<i>Problemfelt</i>	3
<i>Problemformulering</i> :.....	5
<i>Forskningsspørgsmål</i>	6
<i>Læsevejledning - Specialets opbygning</i>	9
.....	9
<i>Metodeovervejelser</i>	10
<i>Del 1:</i>	14
<i>Hvad er det dominerende læringsbegreb i den danske folkeskole?</i>	14
<i>Undervisning</i>	15
<i>Læringstraditioner i folkeskolen i et historisk perspektiv</i>	15
<i>Folkeskolereformen i perspektiv</i>	16
<i>Læring</i>	17
<i>Kritik af læringsbegrebet i folkeskolen</i>	18
<i>Del 2:</i>	24
<i>Hvad er Refleksivt Gruppesamarbejde?</i>	24
<i>Cooperative Learning</i>	26
<i>Baggrunden for udviklingen af CL</i>	26
<i>CL`s teoretiske ståsted</i>	27
<i>Principperne bag CL</i>	28
<i>CL`s læringssyn</i>	28
<i>CL`s- strukturer</i>	29
<i>Pædagogiske grundprincipper i CL`s-strukturerne</i>	30
<i>Kritik af CL</i>	32
<i>Kollaborativ Læring</i>	34
<i>Trine May - CL og KL</i>	36
<i>IC- Modellen - Inquiry Cooperation Model</i>	37
<i>Dannelsesbegrebet i teoretisk perspektiv</i>	38

<i>Del 3:</i>	42
<i>Hvilke læringspotentialer har Refleksivt Gruppesamarbejde i praksis?</i>	42
<i>Refleksivt Gruppesamarbejde</i>	42
Refleksivt Gruppesamarbejde i Praksis.....	44
Mål for forløbet	45
Intro til praksis	45
<i>Observation 1</i>	46
Uddrag fra observation 1 - Refleksivt Gruppesamarbejde i praksis:	48
Evaluering med eleverne	51
Interview med klasselæreren(1)	51
<i>Observation 2</i>	53
<i>Refleksiv gruppeevaluering - før nyt forløb</i>	53
Uddrag fra observation 2 - Refleksivt Gruppesamarbejde i praksis:	55
Refleksiv gruppeevaluering - efter.....	56
Interview med klasselæreren(2)	57
<i>Opsamling efter praksis</i>	58
<i>Evalueringsmetode</i>	59
<i>Diskussion - muligheder/udfordringer</i>	61
<i>Konklusion</i>	63
<i>Perspektivering</i>	63
<i>Litteraturliste</i>	65
Bilag 1	69
Bilag 2.....	70
Bilag 3	72
Bilag 4.....	74
<i>Artikel</i>	80

Problemfelt

I 2014 blev en ny og omfattende folkeskolereform indført i den danske folkeskole (UVM,2014). Undervisningsbegrebet i den nye reform er her forandret fra undervisning til synlig læringsmålstyret læring. Denne forandring er blevet kritiseret for at være en for ensidig forståelse af læringsbegrebet, og dermed medvirke til at danske folkeskoleelever ikke dannes og udvikles som hele mennesker, fordi forandringen fra undervisning til synlig læring kan have en tendens til, at fokusere på bestemte former for læring, som er målbare (Kemp, 2015). Med henblik på denne kritik og problemstilling undersøges derfor i dette speciale begrundelserne for indførelsen af synlig læringsmålstyret læring, og hvordan synlig læringsmålstyret læring i henhold til reformen forestilles forstået og udfoldet i den danske folkeskole.

Efterfølgende undersøges muligheder for at udvikle og nuancere folkeskolens dominerende læringsbegreb med inddragelse af det, som i dette speciale kaldes Refleksivt Gruppesarbejde. Begrundelsen og interessen for at undersøge dette område har baggrund i, at jeg tidligere er uddannet lærer, og har arbejdet som folkeskolelærer i mange år. Jeg er derfor både personligt og professionelt meget optaget af læring i et bredt perspektiv. Jeg studerer nu til kandidat i Lærings- og Forandringsprocesser på Aalborg Universitet og er derfor optaget af, hvorledes læring kan udvikles i både teori og praksis. Læring er et komplekst begreb for hvad er vigtigt at lære, og hvordan lærer en elev bedst?

De danske uddannelsesinstitutioner og arbejdspladser har gennem årene gennemgået store forandringer i forhold til, hvordan læringsbegrebet defineres og praktiseres og i forhold til, hvilke områder og former for læring som opfattes som relevante og brugbare i det samfund vi lever i. Indenfor de senere år, er der bl.a. implementeret en ny folkeskolereform, som danner baggrund for forståelsen af, hvad og hvordan Folketinget forstiller sig at danske folkeskoleelever skal lære (UVM, 2014). Her er fokus på synlig læringsmålstyret læring og dermed fokus på den læring, der er synlig, og som derfor kan måles. Det store fokus på målbar synlig læring, kan kritiseres for at være en for ensidig forståelse af læring, og dermed begrænsende i forhold til at udvikle eleverne i et mere helhedsorienteret perspektiv (Mikkelsen, 2016). I folkeskolereformens operative måltal sættes fokus primært på de faglige resultater i læsning og matematik, og at skolen skal styres efter elevernes resultater i de nationale test på disse to områder. En følge af dette kan med stor sandsynlighed være, at folkeskolens brede formål skubbes i baggrunden til fordel for målet om at sikre elevernes læring af snævre og tekniske færdigheder. Dermed skubbes folkeskolen i en

retning, hvor elevernes alsidige udvikling, lyst til at lære og almene dannelse nedprioriteres til fordel for evnen til at score højt i en test.

Hvis det er den synlige læring, der er i fokus, kan der være en tendens til, at lærerne retter for meget fokus på den synlige og målbare læring med ”teaching to the tests”, som hentyder til, at undervisningens formål bliver, at eleverne kan bestå bestemte tests, hvorfor undervisningen netop koncentrerer sig om de områder, eleverne skal testes i. Dette kan få den konsekvens, at læringsbegrebet bliver begrænset og ikke så bredt og nuanceret (Ibid., 2016). Læringsmålsstyret læring kan også kritiseres for at medvirke til en begrænset læring, fordi når der opstilles mål, så opstilles en form for slutmål, som så kan opfattes, som det optimale i forhold til det læringsniveau, en elev kan og skal opnå. Dette kan begrænse udviklingen af læring og bevirke at læring ikke opfattes som en uendelig proces (Ibid., 2016).

På uddannelsesinstitutioner har der indenfor de senere år været en del fokus på forskellige former for gruppesamarbejde som f.eks. problembaseret projektsamarbejde, Cooperative Læring og Kollaborativ Læring som metoder til, at eleverne kan udvikle læring i samarbejde. Både privat, under uddannelse og i arbejdslivet er der behov for at mennesker kan samarbejde, og derfor undersøges i dette speciale i teori og praksis, hvorledes Refleksivt Gruppesamarbejde kan bidrage til at udvikle og nuancere det dominerende læringsbegreb i folkeskolen (UVM, 2014). Desuden undersøges hvilke muligheder Refleksivt Gruppesamarbejde tilbyder i forhold at udvikle læring med progression, således at ethvert menneske hele tiden udfordres og dermed hele tiden optimerer og udvikler sin egen læring.

Gentagne dårlige resultater i f.eks. internationale PISA-undersøgelser har været medvirkende til indførelsen af den nye folkeskolereform (SFI, 2015). Reformen har ambitioner om at kunne udfordre alle elever til at blive så dygtige som mulige (UVM, 2014). Med indførelsen af synlig målstyret læring i den danske folkeskole, så kan læringen blive begrænset, når det er den synlige målstyrede læring er i fokus (Mikkelsen, 2016). Undervisningsministeriets læringsmål samles i begrebet kompetencer, som inddeles i videns- og færdighedsmål, som evalueres efter ved/ved ikke eller kan/ kan ikke (Ibid., 2016). En kritik af opstillingen af synlige læringsmål kan være, at det kan opfattes som slutmål, som dermed kan medvirke til at eleverne ikke udfordres nok og stopper med at forsøge at udvikle deres læring, når de har opnået et bestemt mål. Denne forestilling udfordres i dette speciale med inddragelse af begrebet pædagogisk fantasi, som en synliggørelse af at læring er en uendelig proces (Skovsmose, 2006). Specialets interesse er at undersøge

læringspotentialer i gruppesarbejde for at udforske gruppesarbejdets muligheder for at kunne tilbyde et mere nuanceret læringsbegreb.

En konsekvens af indførelsen af den nye folkeskolereform er, at der gennemføres flere forandringer i den danske folkeskole (UVM, 2014). Et af reformens overordnede mål er, at alle elever skal have mulighed for at blive udfordret i forhold til at blive så dygtige som mulige (Ibid., 2014). Den ændrede folkeskolereform har flere metoder til, hvordan dette mål opnås f.eks. indførelse af flere timer, understøttende undervisning og synlig læring. I dette speciale undersøges derfor i teori og praksis læringspotentialer i det, der i specialet kaldes Refleksivt Gruppesarbejde, med henblik på at inddrage andre metoder og perspektiver på udvikling af læring, med det formål at kunne opnå et mere nuanceret læringsbegreb og en forståelse af læring som en uendelig proces.

Dette fører mig frem til følgende problemformulering:

Problemformulering:

Hvilke læringspotentialer kan Refleksivt Gruppesarbejde bidrage med i forhold til at udvikle og nuancere det dominerende læringsbegreb i den danske folkeskole?

Problemformuleringstypen i dette speciale placerer sig et sted mellem flere forskellige problemformuleringstyper. Det er et paradoks, en anomali pga. den nye kultur i folkeskolen som den ændrede reform medfører, hvor der problematiseres over eksisterende opfattelser af undervisning og læring, men samtidig også et planlægningsproblem, hvor den manglende viden og forståelse af begrebet læring, problematiseres pga. den komplekse situation i folkeskolen i forbindelse med gennemførelsen af reformen med en lovændring. Denne problemformuleringstype defineres ved, at der er manglende viden om, hvad der kan og bør gøres i en kompleks situation (Olsen & Pedersen, 2014). Der er i en eller anden udstrækning en manglende viden og uenighed blandt politikere, fagforening og lærere om, hvordan begrebet læring i folkeskolen skal forstås og fortolkes, og dette kan betyde at læringsbegrebet tolkes på

mange forskellige måder, og derved kan der være meget store forskelle i den læringsforståelse og dermed læring, der praktiseres i forskellige kommuner. Specialets problemformulering har som målsætning via et casestudie med aktionsforskning i praksis og et teoristudie at undersøge mulighederne for læring i Refleksivt Gruppesarbejde. Specialet tilstræber at anvende Olsen & Pedersens fire kriterier (Olsen & Pedersen, 2014): dokumentation for problemstillingens realitet og forklaring af, hvorfor det er en vigtig problemstilling i videnskabelig og samfundsmæssig sammenhæng, skabe betingelser for at problemformuleringen kan læses præcis, som den er tænkt, samt skabe interesse for hvad et problemfelt skal indeholde i en projektrapport, som det fremgår i *Problemorienteret projektarbejde - en værkstedsbog* fra 2014 (Olsen & Pedersen, 2014). Specialet undersøger derfor læringspotentialer i Refleksivt Gruppesarbejde, og hvilken videnskabelig og samfundsmæssig betydning læring i grupper kan afstedkomme.

Forskningsspørgsmål

Siden indførelsen af folkeskolereformen i 2014 har både forskere, lærere, forældre og elever gentagne gange ydret sig i forskellige medier for og i mod forandringen af undervisningsbegrebet, som i forbindelse med indførelsen af den nye folkeskolereform nu er ændret til synlig læringsmålsstyret læring. Dette speciales forfatter er tidligere uddannet folkeskolelærer og har derfor gennem mange år arbejdet i den danske folkeskole. Jeg er derfor meget interesseret i udvikling af læring i både teori og praksis. Derfor vil jeg i dette speciale gennem et teoristudie undersøge, hvorledes læringsbegrebet har udviklet sig i et historisk perspektiv, for derefter at undersøge og afklare hvilket læringsbegreb, der nu er dominerende i den danske folkeskole efter indførelsen af folkeskolereformen i 2014. Herefter vil jeg ved hjælp af et teoristudie undersøge, hvad Refleksivt Gruppesarbejde er, og hvilke læringspotentialer Refleksivt Gruppesarbejde har. Til sidst undersøges i praksis ved hjælp af et aktionsforskningsforløb i samarbejde med en lærer og en 4.kl. på en større folkeskole i Aalborg Kommune, hvilke læringspotentialer Refleksivt Gruppesarbejde har i forhold til at kunne bidrage til udviklingen af det dominerende læringsbegreb i folkeskolen.

Specialet er opbygget omkring tre overordnede forskningsspørgsmål, der har til formål at medvirke til at besvare specialets problemformulering. Det første spørgsmål undersøges via et teoristudie og skal bidrage til at der opnås en forståelse for, hvordan læringsbegrebet har udviklet sig i den danske folkeskole i et historisk perspektiv. Derefter undersøges og afklares hvad, hvorfor og hvordan det dominerende læringsbegreb er i dag i den danske folkeskole. Efter denne undersøgelse og afklaring opstilles næste undersøgelsesspørgsmål, der har til formål via et

teoristudie at undersøge, hvad Refleksivt Gruppesarbejde er, og hvilke former for læringspotentialer Refleksivt Gruppesarbejde har, og hvad Refleksivt Gruppesarbejde kan tilbyde i forhold til at udvikle det dominerende læringsbegreb i den danske folkeskole. De tredje forskningsspørgsmål er en undersøgelse i praksis, hvor Refleksivt Gruppesarbejde undersøges og analyseres i et aktionsforskningsforløb i samarbejde med en lærer og en 4.kl. på en større folkeskole i Aalborg Kommune. Dette forløb har til formål at undersøge i praksis, hvilke læringspotentialer Refleksivt Gruppesarbejde har i forhold til at kunne bidrage til at udvikle og nuancere det dominerende læringsbegreb i folkeskolen.

Første spørgsmål er en teoretisk og kulturanalytisk begrebsafklaring af læringsbegrebet og lyder:

- **Hvad er det dominerende læringsbegreb i den danske folkeskole?**

Det andet spørgsmål er en teoretisk begrebsafklaring af gruppesarbejde og lyder:

- **2. Hvad er Refleksivt Gruppesarbejde?**

Her undersøges via et teoristudie Cooperative Learning, Kollaborativ Læring og lærebogsforfatteren Trine Mays fortolkede og fordanskede udgave CL og KL og Skovsmoses Inquiry Cooperation Model, der danner baggrund for min udvikling af metoden Refleksivt gruppesarbejde.

Det tredje spørgsmål er pragmatisk og didaktisk og lyder:

- **3. Hvilke læringspotentialer har Refleksivt Gruppesarbejde i praksis?**

Dette undersøges her ved hjælp af et casestudie med aktionsforskning i praksis i samarbejde med en klasselærer og en 4.kl. på en stor folkeskole i Aalborg Kommune

Forud for besvarelsen af de tre hovedspørgsmål er gået overvejelser om, hvilke arbejdsmetoder der giver et fyldestgørende og validt svar. Disse overvejelser uddybes i indledningen ved hvert enkelt afsnit, hvor der eksplicit redegøres for, hvad undersøgelsesspørgsmålet skal give svar på, og hvorfor det er relevant i relation til specialets problemformulering, samt hvordan der er blevet arbejdet for at kunne besvare spørgsmålene. Ud fra disse spørgsmål vil jeg analysere mig frem til, hvilke læringspotentialer Refleksivt Gruppesarbejde i folkeskolen kan afstedkomme, og efterfølgende diskuteres muligheder og begrænsninger i henhold til specialets problemfelt.

Læsevejledningens visuelle diagram skal medvirke til forståelsen og en tydelig synliggørelse af specialets opbygning. Specialet begynder derfor med en undersøgelse af udviklingen af læringsbegrebet i historisk perspektiv, og efterfølgende undersøgelse og afklaring af hvorledes det dominerende læringsbegreb er i den danske folkeskole i dag.

Læsevejledning - Specialets opbygning

Hvilke læringspotentialer kan Refleksivt Gruppesarbejde bidrage med i forhold til at udvikle og nuancere det dominerende læringsbegreb i den danske folkeskole?	Hvad er det dominerende læringsbegreb i den danske folkeskole?	Begrebsafklaring af Undervisning og Læring
	Hvad er Refleksivt Gruppesarbejde?	Læringstraditioner i folkeskolen i historisk perspektiv
		Folkeskolereformen i perspektiv
		Kritik af læringsbegrebet i folkeskolen
		Cooperative Learning
		Kollaborativ Læring
	Hvilke læringspotentialer har Refleksivt Gruppesarbejde i praksis?	Trine Mays CL og KL
		Inquiry Cooperation Model
		Dannelse
		Refleksivt Gruppesarbejde
		Planlægning, gennemførelse og evaluering af casestudie med aktionsforskning
		Afsluttende diskussion Konklusion Perspektivering

Metodeovervejelser

Her vil jeg knytte et par ord til mine tanker i forhold de metoder, der anvendes til at undersøge og analysere problemformuleringen i dette speciale.

Specialet har baggrund i forfatterens mange års erfaring som folkeskolelærer i den danske folkeskole og den dermed store interesse for at udforske læringspotentialer i forskellige sammenhænge. Efter at jeg på kandidatstudiet på Aalborg Universitet har studeret og skrevet flere projektopgaver, hvor jeg har udforsket og undersøgt flere forskellige områder indenfor læring og forandringsprocesser, så er jeg blevet interesseret i at undersøge, hvilke former for læring Refleksivt Gruppesarbejde tilbyder. I dette speciale undersøges dette via et teori- og casestudie med aktionsforskning, hvor jeg i samarbejde med en folkeskolelærer, som er ansat på en større folkeskole i Aalborg Kommune, vil planlægge et undervisningsforløb med fokus på at studere læringspotentialer i fænomenet Refleksivt Gruppesarbejde. I teori og praksis undersøges hvilke muligheder Refleksivt Gruppesarbejde tilbyder i forhold til at udvikle og nuancer det dominerende læringsbegreb, og dermed skabe muligheder for læring som en uendelig proces. Refleksivt Gruppesarbejde undersøges og analyseres i teoretisk og empirisk belysning ved hjælp af observation og kvalitative interviews. I aktionsforskning undersøges i praksis, hvad der sker, når læreren anvender Refleksivt Gruppesarbejde, og hvordan metoden kan udvikles. Analysen er etnodidaktisk, fordi didaktiske spørgsmål, som undervisningens hvad og hvorfor, har tæt tilknytning til hvem - altså, hvilke elever der er tale om, og hvad dette betyder for analysen af gruppesarbejde. Specialet udfolder og analyserer fænomenet Refleksivt Gruppesarbejde og undersøger i teoretisk og praktisk perspektiv forskellige gruppesarbejdsformer.

Casestudiet analyseres med henblik på at blive i stand til at besvare specialets problemformulering. Empirien er indsamlet via aktioner, som gennemføres i en 4.klasse på en større folkeskole i Aalborg Kommune. Det er et casestudie, hvor unikke erfaringer analyseres. Disse erfaringer tilhører en lærer og nogle elever og specialets forfatter, og via aktionsforskning undersøges og designudvikles. Et enkelt casestudie af et bestemt fænomen betyder, at der ikke uden videre kan generaliseres, da et enkelt casestudie er kontekstbestemt, og derfor er det ikke statistiske generaliserbare resultater, hvor der kan findes mønstre, tegn og tendenser, som der kan i et kvantitativt design, men alligevel kan teori- og casestudiet danne baggrund for, at der kan udledes svar på, hvilke muligheder og begrænsninger Refleksivt Gruppesarbejde tilbyder i forhold til at udvikle og nuancere læringsbegrebet.

Problemformuleringen undersøges via et teori- og et casestudie i et praksisforløb. Casestudiet foretages i det miljø, som jeg ønsker at beskrive og involverer observationer og interviews. Casestudie er valgt, fordi det ofte giver en høj grad af økologisk validitet, fordi videnskabelige resultater appliceres i menneskers hverdag, da undersøgelsen har fundet sted i naturlige omgivelser og ikke er kunstigt opstillet. Efterfølgende evalueres forløbet med et kvalitativt interview med klasselæreren. Det kvalitative interview er valgt, fordi det giver mulighed for at få uddybet spørgsmålene. Kvalitativt interview har rod i en hermeneutisk og fortolkningsvidenskabelig tradition, der sigter mod at forstå bestemte fænomener i individers livsverden. Den kvalitative tilgang er empirisk, da den er opdagelsesorienteret og bygger på udsagn om andres erfaringer. Interviewformen anvendes til beskrivelser af personers livsverden med henblik på kvalitativ tolkning af meningen i de beskrevne fænomener (Kvale, 1997, s. 19). Empirien bearbejdes ved hjælp af en transskription. Herefter udvælges relevante passager, der efterfølgende analyseres og fortolkes for at finde frem til, hvilke læringspotentialer Refleksivt Gruppesarbejde afstedkommer. Til sidst opsamles, konkluderes og perspektiveres i forhold til læringspotentialer i det reflektive gruppesarbejde og mulighederne for at udvikle et mere nuanceret læringsbegreb og hvilken betydning dette kan have for folkeskolen og samfundet i fremtiden.

Specialets videnskabsteoretiske tilgang er den hermeneutiske. Som forsker er det min hensigt ved hjælp af undersøgelsen af teori og praksis, at skabe indblik i læringspotentialerne i Refleksivt Gruppesarbejde i et teori- og praksisforløb. Jeg er som forsker selv en del af det, jeg undersøger, idet min hensigt og livsanskuelse kommer til udtryk ved min indsamling og udvælgelse af empiri og den efterfølgende analyse og fortolkning. Specialet kommer derved frem til den mening, som jeg via min teori og empiri samt ovennævnte livsanskuelse lægger ned i teksten (Thisted, 2010). Som forskerapparat er jeg selv et instrument, der via mine handlinger opfanger og systematiserer relationer, der hvor jeg befinder mig (Hasse, 2011, s. 13).

Aktionsforskning anvendes, fordi det er en handlingsrettet forskningsmetode, der baserer sig på et aktivt samarbejde mellem praktikerne (læreren) og forskeren (specialets forfatter). Her skabes et fælles forum for derved at kunne definere de problemer, der undersøges og skabe relevant viden om disse problemer, og derefter foretage forskning som efterfølgende fortolkes i forhold til, hvad aktørerne har lært (Martin, 2001). Aktionsforskningen skal medvirke til at sikre parternes indflydelse på forsknings- og udviklingsprocessen, da relationen mellem aktører og det udforskede

ofte er af en mere synergisk karakter (Launsø - Rieper, 2005). Aktionsforskningens formål er at skabe læring, dybe indsigter og konkrete forandringer. Aktionsforskning forsøger at forene teori og praksis, således at den producerede viden kan anvendes i praksis. Denne aktionsforskning indeholder følgende elementer: planlægning, aktioner, observationer, og refleksioner/evaluering i pædagogisk perspektiv. Aktionsforskningen følger Skovsmoses aktionsforskningsmodel (Skovsmose, 2006). Forskningsspørgsmålet er: Hvilke læringspotentialer har Refleksivt Gruppesarbejde i praksis? Specialets hensigt er at undersøge mulighederne for nye og andre metoder til at opnå læring i samspil med andre, som en mulighed for at udvikle læringsbegrebet i et bredere perspektiv i forhold til den læringsforståelse, som efter indførelsen af den nye folkeskolereform er dominerende (UVM, 2014). Denne aktionsforskning er en top-down forskning, hvor aktionen iværksættes af forskeren(specialets forfatter) efterfølgende udføres aktionen af elever og lærer, og derefter faciliterer forskeren(specialets forfatter) og læreren i fælleskab processen. Forskeren(specialets forfatter) transskriberer og bearbejder stoffet til det skriftlige speciale.

På baggrund af indførelsen af synlig læringsmålstyret læring i forbindelse med folkeskolereformen i 2014, og den kritik dette har medført, så var det fra begyndelsen min intention i dette speciale at foretage en nærmere undersøgelse af det dominerende læringsbegreb og efterfølgende foretage en undersøgelse af, hvilke metoder der kunne bidrage til at udvikle og nuancere det dominerende læringsbegreb. Min interesse var derfor i første omgang at undersøge Cooperative Learning, som er en metode, der stammer fra USA, og som indenfor de seneste år har vundet mere og mere indpas i den danske folkeskole. I forbindelse med undersøgelsen af CL udvidede feltet sig dog mere og mere, og derfor opdagede jeg flere metoder til gruppesarbejde, som jeg fandt interessante at undersøge nærmere. Det som begyndte med en undersøgelse af metoden Cooperative Learning er derfor endt med at jeg, i forbindelse med udarbejdelsen af dette speciale, har udviklet min egen metode med elementer fra flere af de samarbejdsmetoder, som jeg har undersøgt i dette speciale. Metoden kalder jeg Refleksivt Gruppesarbejde, fordi metoden inddrager refleksion både i gruppesarbejdet og evalueringen. Den refleksive evaluering tilbyder en mulighed for at opnå uendelig progression i elevernes læring i stedet for de mere faste mål, som er en del af evalueringen i folkeskolereformen. Metoden Refleksivt Gruppesarbejde er udviklet via dette speciales teori- og casestudie med aktionsforskning i praksis i samarbejde med en klasselærer og en 4.kl. på en folkeskole i Aalborg Kommune. Metoden indeholder elementer fra Cooperative Learning, Kollaborativ Læring og lærebogsforfatteren Trine Mays fortolkede og

fordanskede version af CL og KL og Skovsmoses Inquiry Cooperation Model. Efter del 3, som er det sidste forskningsspørgsmål i specialet, præsenteres en evalueringsmetode, som er blevet udviklet i forbindelse med aktionsforskningen i praksisfeltet. Evalueringsmetoden skal medvirke til at synliggøre og evaluere den læring, som ikke umiddelbart er synlig og dermed ikke så evalueringseget.

Del 1:

Første undersøgelsesspørgsmål er en teoretisk og kulturanalytisk begrebsafklaring af læringsbegrebet og lyder:

Hvad er det dominerende læringsbegreb i den danske folkeskole?

I denne del undersøges via et teoristudie baggrunden for indførelsen af det nye dominerende læringsbegreb i den danske folkeskole, og hvorledes dette forandrede læringsbegreb i henhold til folkeskolereformen tænkes forstået og udfoldet i praksis i den danske folkeskole (UVM, 2014). Herefter undersøges udviklingen af læringsbegrebet i den danske folkeskole i et historisk perspektiv, for på den måde at blive i stand til at kunne forstå, i hvilken kontekst det nuværende dominerende læringsbegreb skal forstås og placeres. Denne undersøgelse skal medvirke til, at kunne blive i stand til sidst i denne del at kunne diskutere muligheder og udfordringer i forhold til det dominerende læringsbegreb og sidst i dette speciale at kunne besvare specialets problemformulering.

Med indførelsen af den nye folkeskolereform (UVM, 2014) besluttede Folketinget at ændre på begrebet undervisning, således at undervisning fremover forandres til læring, med krav om at skolerne i højere grad arbejder ud fra synlige læringsmål med større fokus på elevernes læringsudbytte. Denne forandring blev gennemført på baggrund af de resultater, som danske folkeskoleelever i de internationale PISA-tests over en årrække havde opnået, som i følge Folketinget, ikke havde været tilfredsstillende (SFI,2015). Derfor var Folketingets mål med denne reform, at ændre på danske folkeskoleelevers fremtidige PISA placeringer med ambitionen om at opnå det overordnede mål, at alle elever i folkeskolen udfordres i forhold til at kunne blive så dygtige som mulige. Dette Speciale har som formål at undersøge læringspotentialer i Refleksivt Gruppesamarbejde for at undersøge, hvilke andre former for læring Refleksivt Gruppesamarbejde kan tilbyde i forhold til den læringsforståelse, som der efter indførelsen af den nye folkeskolereform er dominerende i den danske folkeskole (UVM, 2014). I dette afsnit undersøges derfor ved hjælp af et teoristudie den dominerende læringsforståelse i folkeskolen efter indførelsen af den nye folkeskolereform. Først defineres undervisningsbegrebet, og derefter undersøges undervisningstraditioner i den danske folkeskole i et historisk perspektiv for på den måde at skabe en bred forståelse for baggrunden for den skiftende læringsforståelse i folkeskolen gennem tiden, og dermed baggrunden for den læringsforståelse som er dominerende i dag.

Undervisning

Ordet undervisning er afledt af middelnedertysk *unterwisen*, af *unter* - imellem, indbyrdes og *wisen* - vise til rette (Gyldendal, 2011). Undervisning er et systematisk tilrettelagt forløb, der sigter mod at eleverne erhverver sig indsigt, kundskaber og færdigheder inden for et læreemne. Det er ofte samfundsbestemt, hvilke emner der undervises i. Undervisning kan defineres som handlinger, der har til formål at fremme tilegnelse af viden, kunnen, indsigt og forståelse. Undervisning adskiller sig fra opdragelse ved i højere grad at betone videns end holdningsspørgsmål. Det er dog vanskeligt at drage grænsen mellem de to begreber, idet opdragelse altid indeholder elementer af undervisning, ligesom enhver form for undervisning har opdragende konsekvenser (Hermann, 2007). Et kriterie for at der er tale om undervisning er, at der er tale om en intention om at fremme læring. Der skal derfor være tale om systematiske aktiviteter frem for tilfældighed (Ibid., 2007).

Læringstraditioner i folkeskolen i et historisk perspektiv

Før 1950'erne var læreren en autoritet, og en elev en elev. I 1950'erne kom reformpædagogikken og dermed blev et nyt menneskesyn introduceret. Livet skulle ind i skolen, og skolen skulle ud i livet, og skolen skulle dermed være meget andet end skole. Lærerens rolle ændrede sig således også til nu både at være en autoritet men tillige også en omsorgsperson (Hermann, 2007). I 1970'erne ændrede skolen sig, således at et af folkeskolens overordnede mål var at skabe gode og lykkelige mennesker, men også gerne kritiske samfundsborgere (Ibid., 2007). Denne tradition har rod i dannelsesstrategien om det hele menneske og pædagogik og didaktik i modsætning til curriculumtraditionen, hvor mængden af læringsresultater er dominerende. I 70'erne udgjorde demokrati dannelsesstrategien. Eleven blev et aktivt, medbestemmende subjekt og forældrene blev inddraget i skolearbejdet (Ibid., 2007). I 1990'erne kom barnet som personlighed i fokus og selvrealisering, undervisningsdifferentiering og evaluering blev indført og med dette et paradigmeskift, hvor det ikke længere handlede om at lære noget, men om at lære at lære. Eleven blev ansvarlig for egen læring, og lærerens autoritet blev forandret, således at læreren nu blev konsulent. I forbindelse med folkeskolereformen i 2014 blev den nyere reformpædagogik indført. Fokus er nu på elevernes lyst til at lære at præstere og konkurrere. Reformen blev blandt andet til på baggrund af de resultater, som danske elever i en årrække havde præsteret i de internationale PISA-tests og deraf regeringens ønske om at forbedre danske elevers resultater i fremtidige PISA-tests. Dette er baseret på folketingets forståelse af, at det er de højtuddannede, der er brug for i nutidens globale samfund (Hermann, 2007). Nutidens konkurrenceånd og ”teaching to the test”

(læreren tilrettelægger sin undervisning efter de områder, der skal testes i) fører måske til bruger- og kundetilfredshed men ikke til dannelse. Derfor er det vigtigt at insistere på skolen som en demokratisk, retsstatslig institution ud fra ideen om, at det er i skolen, vi finder og fortsat skal finde et væsentligt bidrag til den vesterlandske civilisation og ikke blot til velfærdstaten, og at børn ikke skal skoles til forbrugere eller personligheder, men til samfundsborgere (Hermann, 2007). Med dette synspunkt fra Stefan Hermann, som har beskæftiget sig med uddannelse og pædagogik i det danske samfund gennem en del år, rejses der en kritik af den måde som læringsbegrebet defineres i den danske folkeskole efter indførelsen af skolereformen i 2014. Her kritiserer Hermann reformen for et for ensidigt læringsbegreb, og dermed opfordrer Hermann til udvikling af et mere alsidigt læringsbegreb. Dette speciale beskæftiger sig derfor med at udvikle og definere et mere alsidigt læringsbegreb.

Begrebet undervisning er et systematisk tilrettelagt forløb, der sigter mod at eleverne erhverver sig indsigt, kundskaber og færdigheder inden for et emne udvalgt af læreren. Det er ofte samfundsbestemt hvilke emner, der undervises i. Når der er tale om undervisning, er det læreren, der er i fokus og læreren formidler systematisk sin viden til eleverne. Undervisningsdidaktikken tager ikke udgangspunkt i elevens læring. I undervisning er der mere fokus på lærerens formidlingsproces, og ikke så meget hvad det helt nøjagtigt er eleverne skal lære. Hvis der evalueres foregår dette oftest til sidst i et forløb. Her er undervisning en blanding af en ledende og en administrativ proces, der trækker eleverne med sig via engagement og incitamentsstrukturer i forskellige kombinationer. Her i ligger ofte en stærk rationalisme. Her er læreren ikke kun konsulent eller forstyrrelse, men den der udfører det centrale uddannelsesmæssige arbejde, og læreren har i undervisning den fremtrædende rolle, som aktør der udvælger, strukturer og formidler stof (Hermann, 2007).

Folkeskolereformen i perspektiv

Den nye folkeskolereform lægger sig mest op af den angelsaksiske curriculum tradition, hvor der er øget fokus på fastlagte læseplaner, med præcise mål, hvor det er muligt at evaluere, hvorvidt målene er opnået i modsætning til den kritisk-konstruktive didaktiske tradition, hvor der er mere fokus på det aktive valg, som foretages fra lærerens side. Denne didaktiske tradition giver læreren mere frihed til selv at vælge, hvad der er relevant og tidstypisk og dermed mulighed for at vælge problematikker for at opnå de overordnede mål og idealer som selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Den nye folkeskolereform har som mål at udfordre alle elever til at kunne blive så dygtige som mulige, men folkeskolereformen bygger på en mål-middel-didaktik, hvilket betyder,

at der i princippet ikke tages højde for den enkelte elevs forskellighed i forhold til andre elever modsat den dannelsesteoretiske didaktik, hvor læreren har større mulighed for at undervise og anse eleverne som subjektive individer ved udvælgelse af indholdet og metodemæssig frihed i tilrettelæggelsen af undervisning. Derfor har ændringen fra undervisning til læring store konsekvenser, for hvad der i denne optik fra samfundets side anses for vigtigt at lære for at kunne klare sig i fremtidens samfund, og dermed ændres kulturen, videns-, menneske- og samfundssynet.

Læring

I den nye folkeskolereforms læringsbegreb er læring tilegnelse af færdigheder og viden (UVM, 2014). Læringstraditionen er her inspireret af curriculum traditionen med bestemte læringsidealer. Læring forstås her som en proces, hvor den lærende selv er aktiv. Læring kan defineres som en forskel i tilegnelse af færdigheder og kundskaber og følelsesreaktioner i relationer. Når noget er lært, er der altså en forskel på det eleven kunne før, og det eleven kan nu (Hermansen, 2005). I skolen skal eleverne tilegne sig færdigheder og kompetencer. Læring er en psykodynamisk proces, og dermed er det meget individuelt, hvordan og hvor hurtigt den enkelte elev lærer. Derfor afspejler forståelsen af begrebet læring også den forandring, at hvis der er tale om læring, så er det ikke optimalt at tro at alle børn skal lære det samme på samme tid. Hvis målet er læring er underviserens primære opgave ikke at undervise, men at tilrettelægge et miljø, så eleven selv lærer noget - altså reorganiserer viden, Hvis dette ikke sker, er lærerens opgave at forstyrre eleven, så eleven igen begynder at konstruere viden selv eller sammen med andre (Ibid., 2005). Hvis dette er kendetegnene for læring, kan læreren ikke kun med undervisning og forklaring forårsage læring, da læring forstås som noget den enkelte elev selv ved aktiv medvirken skal sørge for. Den nye folkeskolereforms forståelse af læring har ligheder med newzealænderen John Hatties opfattelse af læring. Hattie mener, at læring skal have evidens, altså at læringsvirkningen skal kunne bevises, og deraf udspringer Hatties begreb synlig læring. Når der arbejdes med synlige læringsmål er det vigtigt at eleven også har viden om, hvad det er, der skal læres. Det skaber motivation og forståelse hos eleven i forhold til at opnå de opstillede læringsmål (Ibid., 2015). Viden om hvad der skal læres er første skridt på vejen til en forståelse af, hvilken indsats der skal ydes for at opnå progression(udvikling) i læringen, og derfor er det vigtigt, at der arbejdes systematisk med feedback (Hattie, 2015). Læringsforskeren Knud Illeris definerer læring som en essentiel del af vores samspil med omgivelserne, og altid noget der sker i direkte eller indirekte samspil med andre mennesker. Illeris betragter læring som et centralt element i samspillet mellem det enkelte individ og omgivelserne. Her ses læring som en social proces, der foregår i samspil med andre

(Illeris, 2015). Illeris har tre grundlæggende læringsdimensioner: Den indholdsmæssige (kognitive og motoriske), der drejer sig om tilegnelsen af det der læres. Den psykodynamiske (følelses-, viljes- og motivationsmæssige) dimension, der drejer sig om læringens drivkræfter. Den sociale (samspils- og samfundsmæssige) dimension, der drejer sig om samspillet mellem individet og omgivelserne (Ibid., 2015).

Kritik af læringsbegrebet i folkeskolen

Både Hattie og Illeris beskæftiger sig begge med begrebet læring, men med den forskel at Hatties forskning bygger på en anden skoletradition end den danske og har faglige resultater og curriculumtænkning i højsædet, til forskel fra Illeris læringsbegreb som knytter sig til den danske skole- og kulturtradition, der også har andet end tests og målbare resultater i fokus f.eks. har dannelsestraditionen gennem år været en gennemgående tradition. Illeris kritiserer Hatties princip om synlig læring ved at påstå at læring og tests i Hatties regi foregår på det reproduktive niveau, fordi der ikke testes i, hvorvidt det lærte kan anvendes i praksis (Illeris, 2014).

Med Folketingets indførelse af den nye folkeskolereform ændres begrebet undervisning til læring (UVM, 2014). De væsentligste forandringer er at undervisning primært forstås som lærerens formidling af et forberedt stof til eleverne. I denne forståelse formidles det samme stof til alle elever på samme tid. En evt. evaluering, af om eleverne har tilegnet sig stoffet, foretages oftest sidst i forløbet. Den primære forandring ved at indføre læring er at læreren mere fungerer som en konsulent og forstyrer, som derved skal medvirke til at eleven eller elevgruppen selv arbejder med at tilegne sig læring. Derfor formidles samme stof ikke til alle elever på samme tid. Læreren evaluerer i samarbejde med eleverne løbende i processen læringsudbyttet. Målene for hvad eleverne skal lære, skal være tydelige og synlige for eleverne. Disse mål udarbejdes, hvis det skal være helt eksemplarisk, i samarbejde med eleverne med udgangspunkt i undervisnings ministeriets mål. Derudover inddrages feedback som redskab til at optimere elevernes læringsudbytte. Det at læring omtales som synlig læring, betyder at der skal være evalueringsegne mål for elevernes læring. Formålet med at anvende læringsmål er at eleverne skal forstå, hvad de skal lære og hvorfor og dermed blive motiveret til at prøve at opnå disse mål (Hattie, 2015). Synlig læring bevirker, at der rettes fokus på den læring, som er synlig, og som dermed kan måles. Derved bliver det bestemte former for læring, der fremhæves frem for andre.

Der er mange idealistiske ambitioner i folkeskolen på lærerens vegne. De idealistiske ambitioner stammer fra to forskellige opgør. Det første fra sidst i 50'erne til ind i 70'erne var vendt mod den

autoritære og stivnede undervisningstradition. Klasseundervisning var den absolutte dominerende undervisningsform, eleverne blev hørt i lektierne og lærebogen gennemgået fra start til slut. Mange elever fandt undervisningen meningsløs men blev holdt på plads af stram disciplin og trusler om afstraffelse. Tanken om meningsfuld, gennemtænkt, aktiverende og afvekslende undervisning var noget af en revolution (Fibæk Laursen, 2015). Det andet opgør fandt sted i 90`erne og er et opgør med det påståede lave faglige niveau hos skolens elever og var og er et forsøg på ved hjælp af managementteknikker og resultater fra pædagogisk forskning at effektivisere skoleledelse og undervisning i håb om bedre elevpræstationer. Udgangspunktet var PISA og andre internationale sammenligninger af elevpræstationer, som placerede Danmark i midten af feltet. Der blev skabt en stemning i offentligheden og blandt politikere af, at det var utilfredsstillende i betragtning af hvor mange penge, der blev brugt på skolen (Ibid., 2015). Der blev strammet op og stillet krav om planer, mål, test, evidens og ”best practice”(det, der ifølge viden virkede). Det første opgør i 60`erne og 70`erne var i høj grad inspireret af reformpædagogikken. Det andet opgør var derimod vendt mod den. Reformpædagogikken og dens kærlige skarphed fik dermed skylden for elevens jævne præstationer med beskyldninger om lærernes dårlige klasseledelse og beskedne krav til eleverne. Begge opgør var dog fælles om at stille krav til lærerne, og selvom det andet opgør nærmest burde have udryddet mange af de lærerkrav, der blev resultatet af det første opgør, så er det nu således, at begge opgørs krav nu nærmest er smeltet sammen, således at idealerne og forventningerne, og kravene til nutidens lærere er enorme både fra lærernes egen side og samfundets (Fibæk Laursen, 2015).

Det første opgør kom i høj grad fra lærere og skoleledere, men opgøret var naturligvis præget af bevægelser i samfundet og kultur. Det andet opgør i 1990`erne blev formuleret af kredse uden for skolen af politikere, embedsmænd og offentlige meningsdannere og forskere, som støttede disses synspunkter. Bag mange aktuelle ambitioner på lærernes vegne ligger en opfattelse af at skolen og dens undervisning skal og må styres udefra, og mange kommunale forvaltninger tænker i et hierarki med Folketing og minister i toppen og nederst i hierarkiet lærere og pædagoger, hvor folketingets beslutninger skal implementeres af lærere og pædagoger, altså er implementeringen noget udefrakommende, som skal indføres (Ibid., 2015). Denne tankegang er en ”top-down” tænkning, hvor tanken er, at beslutninger taget ovenfra skal indføres på skolerne. Problemet er at mange af de ”top down” beslutninger gennem årene ikke er lykket at få ordenligt indført på skolerne, modsat nogle af ting som kommer indefra, altså ”bottom up”, hvor læreren selv i praksis har arbejdet med kvalitetsforbedringer (Ibid., 2015). Mange lærere vurderer deres

undervisningssucces ved, at der ikke er for meget uro, og at lærerne har kontrol. Derfor har der gennem årene fra mange læreres side ikke været så meget fokus på, om det så er sådan, at eleverne lærer mest, fordi lærernes undervisning og deraf elevernes læring ofte er usynlig, det er derfor at Hattie i de seneste år har vundet meget indpas med begrebet synlig læring. Meningen med mål er at målene gør det muligt for lærere og elever at rette undervisning og læring mod netop det, eleverne skal lære, og at grunden til at de skal lære det skal stå klart for både lærer og elever (Fibæk Laursen, 2015). Modsætningen til denne tankegang er tidligere tiders formelle undervisning med stofgennemgang. Her var hvad eleverne skulle lære af det mindre vigtigt. Måske var det bare indlysende for læreren, at eleverne skulle kunne stoffet, og derfor blev resultatet ofte en mekanisk og meningsløs gennemgang af stoffet, som det var beskrevet i lærebogen.

En anden mening med målene er at eleverne skal opleve, at der er krav og forventninger til dem. Det er grundigt fastslået i megen pædagogisk og psykologisk forskning, at mennesker har tendens til at forsøge at leve op til de forventninger, de oplever der stilles til dem (Ibid., 2015). Derfor fremmer det elevernes læring, hvis de oplever at lærerne forventer noget af dem, og forventninger kan blandt andet udtrykkes i læringsmål (Ibid., 2015). Tendenserne i den aktuelle uddannelsespolitik er ambitionerne om mål i undervisning og den internationale tendens til at tænke i kompetencemål. Tankegangen er at viden og færdighed tilsammen skal resultere i kompetence (Illeris, 2011). Problemet er ofte at målene ikke er konkrete og detaljeret nok og derfor ikke en stor nok udfordring for eleverne. Læreren forventninger til eleverne er beslægtet med mål, da det er et positivt signal fra læreren til eleven om, at jeg tror på du kan! At signalere positive forventninger er mere enkelt end at opstille mål, og det fungerer næsten lige så effektivt (Fibæk Laursen, 2015). Dette stemmer overens med Hatties tese om at mål virker læringsfremmende, men det centrale ved målene er udfordringerne og de store forventninger til eleverne snarere end deres rolle i lærernes planlægning (Ibid., 2015). Per Fibæk Laursens bud på de vigtigste pointer om mål og undervisning er at lærernes undervisning skal være meningsfuld og målrettet, og der skal være høje forventninger til eleverne, og at læreren skal forsøge at få eleverne til at forpligtige sig på bestemte læringsmål (Ibid., 2015).

Når undervisning ændres til synlig målstyret læring, så rettes fokus mod den læring, som kan måles og evalueres, men kan alt læring måles? Med læring er fokus på mere curriculum inspirerede læringstraditioner, hvor det er bestemte ting, der skal læres og måles. Den danske

læringsforsker Knud Illeris kritiserer denne form for læring, for at det mere bliver en ”teaching to the test” læring, som betyder, at lærere og elever bruger meget tid på at forberede sig til de kommende tests, og de områder der testes i, for på den måde at bliver bedre til at opnå gode resultater ved disse tests (Illeris, 2015). Dette betyder, at det bliver bestemte udvalgte områder, der undervises i og dermed andre områder, som ikke får fokus. Illeris mener, at denne form for læring gør at eleverne ikke bliver i stand til at anvende læringen i praksis eller andre og nye sammenhænge, således at læringen ikke har en egentlig værdi (Ibid., 2015).

På skoleområdet er nogle for og andre imod læringsmålstyret læring. En fløj er mest optaget af didaktik og en anden fløj har mere fokus på pædagogik, altså nærmest en interesse for hvad der virker, eller en interesse for hvordan det virker. De der er mest interesseret i didaktik har interessen rettet mod eleverne i klassen, og hvad der virker i undervisningen. De er empirisk orienterede og fokuserer på, hvilken evidens der er for det faglige udbytte af undervisningen. De didaktisk interesserede er forholdsvis positive overfor læringsmålstyret undervisning, når det handler om at arbejde med mål og evidensen for det der virker. De mere pædagogiskinteresserede er mere interesserede i skolens rolle i samfundet og har en holdning til, hvilken rolle/opgave skolen spiller for samfundet, og hvilke værdier og menneskesyn skolen og samfundet bør have. Kritikere af læringsmålstyret undervisning mener, at den form for undervisning ikke har meget med egentlig undervisning at gøre (Mårtensson, 2015). Den læringsmålstyret undervisning er beslægtet med dressur eller træning, og dermed bliver den nordiske tradition, hvor fokus er på selve indholdet i undervisningen ligegyldiggjort (Ibid., 2015). I denne form for læring bliver det kompetenceoutputtet og tilpasningsprocessen det væsentlige (Ibid., 2015). På den måde så bliver det vigtigste mål i skolen at forberede eleverne til arbejdsmarkedet. Derved forsvinder menneske og fag mere og mere fra undervisningen og det hele menneske og dannelsesstankengang, hvor der også lægges stor vægt på at udvikle mennesker på mange områder forsvinder dermed mere og mere i den danske folkeskole, når mål og styring bliver det væsentlige i folkeskolen og samfundet (Ibid., 2015).

En anden kritik er, at bare fordi der er opsat mål, så er det jo ikke ensbetydende med, at eleverne så lærer, det de skal. En af de væsentligste faktorer for at eleverne udvikler sig og lærer noget er f.eks. ifølge Fibæk Laursen at lærerne har store forventninger til eleverne og at disse forventninger gøres synlige for eleverne (Fibæk Laursen, 2015). Synlige mål kan derfor udgøre en ramme for læringssamtaler, hvor både lærere og elever kender til undervisningens dagsorden og målsætning.

Mål kan ikke i sig selv skabe den gode undervisning, hvor eleverne trives, lærer og udvikler sig, men målene kan være en hjælp til at synliggøre forventninger til eleverne og på den måde bidrage til, at eleverne udvikler sig og lærer. Viden og udvikling af personlighed må ikke køre som to parallelle og uafhængige spor, for så sker der intet med eleverne (Christensen, 2015). Viden skal kobles til læring og udvikling. Viden skal kunne anvendes både til videre uddannelse og på arbejdsmarkedet, men også i livet i almindelighed (Ibid., 2015). Elever skal derfor reflektere over det lærte- altså udtrykke holdninger og synspunkter (Ibid., 2015). I denne diskussion er det nærmest de empiriske orienterede mod de normativt orienterede - altså evidensfolket mod holdningsfolket. Måske udelukker den ene tankegang ikke den anden? Måske kan det bedste fra begge ”verdener” bruges? Den største konflikt er nærmest om læring er noget der sker i hoved og krop på eleven, eller om læring er en administrativ proces, som staten måler i nationale tests? Der er uenighed om læringsmålsstyret undervisning i folkeskolen. Der er to fløje, den ene fløj er positiv overfor læringsmålstyring og interesserer sig for didaktik og evidens for, hvad der virker. Den anden fløj interesserer sig mere for pædagogikken, og den rolle folkeskolen har i samfundet. Denne fløj er negativ overfor reformen med læringsmålstyring, fordi de mener, at læringsmålstyringen fokuserer for meget på mål og evaluering. Derfor er fløjen negativ, fordi de mener, at der fokuseres for meget på, hvad arbejdsmarkedet efterspørger, og det som kan måles og vejes, og dermed nedprioriteres tankerne om dannelse af det hele menneske.

Nu har jeg undersøgt begrundelsen for indførelsen af folkeskolereformen i 2014. Reformen blev gennemført på baggrund af de resultater, som danske folkeskoleelever i de internationale PISA-tests over en årrække havde opnået, som i følge Folketinget, ikke havde været tilfredsstillende (SFI,2015). Derfor var Folketingets mål med denne reform, at ændre på danske folkeskoleelevers fremtidige PISA placeringer med ambitionen om at opnå det overordnede mål, at alle elever i folkeskolen udfordres i forhold til at kunne blive så dygtige som mulige. Folkeskolereformen anviser flere metoder til dette, men den overordnede metode til at opnå dette mål er det nye dominerende læringsbegreb, som er synlig læringsmålstyret læring, hvilket betyder, at læringen skal være synlig og målbar, og dermed nedprioriteres den læring, som ikke er så synlig og målbar. Indførelsen af det dominerende læringsbegreb: Synlig læringsmålsstyret læring er et udtryk for, hvordan Folketinget mener, at eleverne skal lære, og hvad Folketinget mener, er væsentligt for danske folkeskoleelever at lære for at kunne klare sig i fremtidens globale samfund.

Jeg har i historisk perspektiv undersøgt, hvilke forskellige læringstraditioner og læringsbegreber, der har været i den danske folkeskole gennem tiderne. Folkeskolen har altid været i bevægelse og bør afspejle samfundet, men der har dog i de senere år været utroligt mange forandringer, og derfor er folkeskolen på flere måder under stort pres både inde- og udefra. Hvis forandringerne i den nye folkeskolereform skal implementeres, så afhænger det efter min mening af flere forskellige faktorer. Noget af det mest væsentlige er nok, hvorvidt det kan lykkes de to fløje (de didaktiske orienterede og de pædagogisk orienterede) at forene begge synspunkter. Dette speciale undersøger derfor i teori og praksis Refleksivt Gruppesamarbejde med henblik på metodens potentialer til at kunne bidrage til at nuancere det dominerende læringsbegreb i den danske folkeskole.

Del 2:

Det andet undersøgelsesspørgsmål er en teoretisk begrebsafklaring af gruppesarbejde og lyder:

Hvad er Refleksivt Gruppesarbejde?

Her undersøges via et teorigenstudie de gruppearbejdsmetoder, som inddrages i specialet.

I denne del undersøges og analyseres via et teorigenstudie Cooperative Learning, Kollaborativ Læring Mays fordanskede og fortolkede version af CL og KL og Skovsmoses Inquiry Cooperation Model med henblik på at afklare, hvilke læringspotentialer metoderne tilbyder og dermed sidst i specialet at blive i stand til at kunne diskutere og besvare specialets problemfelt og problemformulering.

Refleksivt Gruppesarbejde er en metode specialets forfatter selv har udviklet på baggrund af dette teori- og praksisstudie. Metoden inddrager refleksion som evalueringsmetode og blander elementer fra Cooperative Learning, Kollaborativ Læring, Trine Mays fortolkning og fordanskede udgave af disse metoder og Skovsmoses Inquiry Cooperations Model (Skovsmose, 2006).

Refleksivt Gruppesarbejdes mål er at tilbyde den faste struktur fra CL for at stilladsere i forhold til fagligt svage elever samtidigt med eleverne anvender elementerne fra Kollaborativ Læring, Trine May og Skovsmoses model med henblik på at udvikle elevernes læring, således at eleverne i Refleksivt Gruppesarbejde lærer **med** hinanden og dermed udfordrer hinanden optimalt, således at læringen hele tiden er dynamisk og tilbyder læringsprogression for den enkelte elev. De opgaver eleverne skal arbejde med i Refleksivt Gruppesarbejde er opgaver, der lægger op til at eleverne i et Refleksivt Gruppesarbejde udvikler sig ved f.eks. udfordringer, at tænke højt, at reformulere, at identificere, at opdage og samarbejde og både alene og sammen reflekterer over læringens udviklingspotentialer.

På uddannelsesinstitutioner har der gennem årene været anvendt gruppesarbejde som en læringsmetode, der skulle bidrage til at udvikle elevernes samarbejdsevner, læring og motivation. Gruppesarbejde er dog også en kompliceret proces og er ofte endt med konflikter og frustrationer, da det at lære i gruppe og samarbejde er en svær og kompleks proces. I det traditionelle gruppesarbejde er det ofte tankegangen, at læringen foregår ved at eleverne lærer af hinanden, og ofte er der nogle bestemte i en gruppe, der laver det meste arbejde, mens andre måske nærmest ingenting laver. Dette i sig selv kan medvirke til store frustrationer i gruppen. Gruppesammensætningen har også en stor betydning for, hvorledes gruppen fungerer. Ofte er det

læreren der danner grupperne, og når eleverne selv danner grupper baseres gruppedannelsen ofte på, hvem de forskellige er venner med, og ikke hvem der arbejdes godt sammen med, eller hvem der evt. kan bidrage med forskellige ting til gruppens arbejde. Indenfor de seneste år er metoden Cooperative Learning, som er et koncept, som stammer fra USA, blevet mere og mere udbredt, som en metode til at samarbejde.

Cooperative Learning, CL er en metode der gennem de seneste år har vundet større og større indpas i det danske uddannelsessystem CL er en innovativ metode, som adskiller sig fra andre metoder, fordi metoden vægter samarbejde og gruppeansvar, i et forsøg på at inddrage alle både fagligt og socialt. I specialet undersøges i teori og praksis læringseffekten af at inddrage hele gruppen. CL adskiller sig ved den meget styrende form og struktur. Hvilken betydning har denne form og struktur set i forhold til læringsprocessen? Hvilken rolle spiller gruppen i forhold til læring? Dette undersøges nærmere i dette afsnit ved hjælp af et teoristudie og efterfølgende i del 3 i praksis i et casestudie i en 4.kl. på en større folkeskole i Aalborg Kommune.

Skolen som dannelsesinstitution bygger på den grundlæggende tanke at skolen er et sted, hvor elever skal lære noget af hinanden, hjælpe hinanden og støtte hinanden, både som læringssubjekter og som mennesker i det hele taget. Læring fremmes gennem indbyrdes interaktion mellem eleverne. Dette er selve meningen med at anbringe eleverne sammen i skoler og klasser. Her lærers fag, kultur tilegnes og sociale færdigheder side om side. I et læringsperspektiv bakkes denne tanke op af undersøgelser, og teorier, der viser, at mennesker lærer mere og bedre gennem samarbejde end gennem alene-læring (Bruffee, 1995). I realiteten foregår en hel del undervisning imidlertid på en måde, som bygger på en anden opfattelse, nemlig forestillingen om skolen som en fabrik, hvor individer uddannes og lærer hver for sig gennem mere eller mindre læreformidlet undervisning. I denne optik er det først og fremmest effektivitetshensyn, der gør, at elever anbringes på skoler og i klasser. Da det er omkostningsbesparende at en lærer underviser flere elever på en gang. Modellen bygger på en til mange kommunikation, hvor eleverne modtager parallelundervisning og denne model minder mest om tankpassermodellen, hvor det gælder om at fylde på eleverne. Her opfattes læring og viden som noget der overføres ligesom benzin til en bil som i behavioristernes stimulus-respons-læring (Beck & Paulsen, 2011). Hvis tankegangen er skolen som fabrik, så bliver målet, at så mange elever som muligt modtager lærerens formidling. Læringsresultater måles her individuelt. Hvis skolen forstås som dannelsesinstitution, er målet at

skabe et læringsmiljø der fremmer aktiv deltagelse, inklusion og udbytterig interaktion på tværs af individuelle forskelle.

Cooperative Learning

Cooperative Learning er et af de undervisningskoncepter, der har vundet stort indpas i det danske skolesystem i de senere år, derfor har jeg valgt at foretage en nærmere undersøgelse af, hvad Cooperative Learning er, og hvilke læringspotentialer denne form for gruppesamarbejde tilbyder. Derfor undersøges hvilke læringspotentialer Cooperative Learning tilbyder i forhold til at kunne bidrage til et mere nuanceret læringsbegreb i forhold til det læringsbegreb, der med indførelsen af folkeskolereformen med synlig læringsmålstyret undervisning er blevet dominerende i den danske folkeskole (UVM, 2014).

Baggrunden for og udviklingen af metoden Cooperative Learning (herefter CL), undersøges her. Der kortlægges hvilke elementer metoden består af og hvilke teoretiske overvejelser, der ligger bag udviklingen af metoden. Dette undersøges via et teoristudie, for at få et indblik i, på hvilken baggrund metoden er opstået. Hvordan metoden har udviklet sig, og for at få viden om metodens teoretiske baggrund, og hvilke elementer CL består af. Metoden til at opnå den ønskede indsigt er via et teoristudie. Den viden som erhverves via dette teoristudie bringes i spil i forhold til specialets problemfelt. Endvidere anvendes denne viden som en del af grundlaget for at diskutere og konkludere til sidst i specialet.

Baggrunden for udviklingen af CL

CL kan kort defineres som elever der samarbejder i på forhånd definerede samarbejds mønstre, de såkaldte CL-strukturer (Kagan, 2011). CL er en overordnet betegnelse for undervisning, hvor eleverne samarbejder efter bestemte principper med henblik på læring. Arbejdet foregår som regel i teams. Et vigtigt element i CL er udviklingen af sociale kompetencer. Spencer Kagan har forsket i og udviklet CL siden 60'erne. Hans tidlige forskning bestod af psykologiske studier indenfor "Situationisme" hvor han arbejdede med at belyse hvilke elementer i forskellige lege, der fik børn til at samarbejde og hjælpe hinanden, og hvilke der havde den modsatte effekt (Ibid., 2011). Disse erfaringer førte til udviklingen af den strukturelle tilgang til CL.

I USA blev metoden CL udviklet på baggrund af at det etablerede skolesystem "tabte" en relativ stor gruppe elever der fagligt eller socialt ikke fungerede, som skolen forventede. Dette er afsættet for indførelsen af CL. CL's mål er at inddrage andre elever med ressourcer, således at disse elever kan medvirke til at inddrage mere passive elever i undervisningen. Tankegangen bag CL er et

opgør med den mere traditionelle måde at tænke skole og undervisning på, der i stor udstrækning bygger på den tankegang, at eleverne i en stor del af undervisningstiden forventes at sidde stille og lytte (Kagan, 2011).

CL`s teoretiske ståsted

I Kagans CL er den teoretiske selvforståelse baseret på socialkonstruktivisme, udviklet og grundlagt af den russiske psykolog og udviklingsforsker Vygotsky. Her fremhæves især Vygotskys begreb om at arbejde i og omkring nærmeste udviklingszone og den amerikanske psykolog Bruners begreb ”Stilladsering”. I Kagans CL betegnes læringssynet som social konstruktivistisk. Konstruktivismen er en teori om læring, som lægger vægt på individers aktive konstruktion af viden. Dette kan kun opstå, når eleven er aktivt engageret i læringsprocessen (Smidt, 2011). Selv om det kan virke som modsatrettede læringsteorier, så anvender CL især i Kagans meget styrende struktur også elementer fra behaviorismen med struktur, styring og klare mål, for hvordan opgaver skal løses. Behaviorisme er et teoretisk perspektiv på læring, som fokuserer på observerbare forandringer i adfærd. To af behaviorismens grundlæggende antagelser er at adfærd er et resultat af en persons respons på stimuli og at eksterne stimuli kan manipuleres for at styrke eller svække et individs adfærd (Tracey&Morrow, 2012). Fra 60'erne og frem til nu har der været stærkt fokus på sociale læringsperspektiver. Disse bygger på fænomenet, at man lærer ved at observere andre, og at man lærer ved at arbejde sammen med andre. Dele af denne teori anvendes i CL (Smidt, 2011). I Kagans forståelse af CL anføres især metodens teoretiske ståsted, som værende inspireret af Vygotskys socialkonstruktivisme, men som ovenfor beskrevet har metoden også teoretisk inspiration fra behaviorismen og Bruners tanker om stilladsering. For at socialkonstruktivisme virkelig får kvalitet, er det nødvendigt, at det er læreren, som har ansvaret og indblikket i hvordan samarbejdet foregår, så undervisningen udfordrer den enkelte elevs nærmeste udviklingszone. Dette kræver at læreren har tilstrækkelig tid til at sætte sig ind i teorien om udviklingszoner og har kendskab til hver enkelt elevs niveau. I Kagans CL kan den behavioristiske tilgang kritiseres for at samarbejdet er baseret en del på, at der er en ”rigtig måde” at løse opgaverne på, som er defineret af læreren. Dette kan bl.a. have den negative virkning, at eleverne ikke bliver dygtige til selvstændig og kreativ tænkning, da det nærmest i Kagans form bliver ” Find ud af hvad det er læreren vil have”(Beck & Paulsen, 2011). Kritikken overfor stilladseringen i Kagans CL er at den meget kraftige stilladsering kan have den negative effekt, at når stilladseringen fjernes, så kan især inklusionselever ikke klare udfordringerne. Dette forsøger den danske lærebogsforfatter Trine May i sine lærebøger om CL at tage højde for ved at arbejde

med flere forskellige former for stilladsering og gentagelser, for at eleverne derved kan overindlære metoder og vaner, der kan hjælpe dem, når stilladset fjernes. CL har en grundlæggende systematisk tilgang til læring koblet med flere forskellige teoretiske forståelser. Grundtanken i den systemiske teoris tankegang er at alting hænger sammen. Alle fænomener betragtes her som en del af en større helhed f.eks. en gruppe. Delenes relationer til hinanden er af stor og afgørende betydning for både helhed og delenes funktion. Tankegangen er her, at et element eller fænomen skal forstås i den helhed og de relationer som de indgår i. Udover den systemiske forståelse har CL også socialkonstruktivistiske tilgange med Yvotskis tanker om læring som en social proces, der finder sted i interaktion med andre. Her er Yvotskis begreb om ”Zonen for nærmeste udvikling” et væsentligt begreb. Dette forstås som en optimal, relationel zone, som altid er latent placeret foran os. Det at den betegnes som relationel betyder, at den ikke er individuel, men en zone vi kan bevæge os ind i - i et samarbejde med andre, her mener CL, at denne zone skal nås ved hjælp af dialog med andre, der kan udfordre ens nuværende viden (Kagan, 2011).

Principperne bag CL

Et konsekvent princip i CL er, at det er elevernes læringsarbejde, der udgør læreprocesserne. CL er baseret på en systematik, der arbejdes med i forhold til at gøre eleverne aktive og ansvarlige for egen læring (Ibid., 2011). Et kritikpunkt i forhold til dette er, at det ikke altid kan forudsættes at eleverne er motiverede til at bidrage til disse læreprocesser, og derfor kan metoden ikke altid anvendes, hvis eleverne ikke selv vil deltage aktivt. Der kan opstilles motivationsfremmende faktorer som bl.a. et inviterende miljø, men ikke gives nogen garanti for at eleverne vil medvirke. Et væsentligt element for at forbedre muligheden for at eleverne vil deltage aktivt i CL er ifølge rapporter, der har undersøgt CL (Beck & Paulsen, 2011), at CL indarbejdes så tidligt som muligt i skoleforløbet, således at eleverne ikke pga. af alder og vaner tager afstand fra CL, som en noget anderledes, ret struktureret og amerikaniseret metode i forhold de metoder, der mere traditionelt anvendes i den danske folkeskole (Ibid., 2011).

CL's læringssyn

CL i Kagans udgave beskriver metodens læringssyn som socialkonstruktivistisk og baserer sig bl.a. på Vygotskys ideer om, at læring er en social proces, der finder sted i interaktion med andre (Vygotsky, 1978). Sproget spiller en central rolle, da det er via den sproglige formulering og mødet mellem forskellige opfattelser at det stof, der arbejdes med udfordrer den enkeltes verden. Det er igennem den sproglige formulering og dialogen med andre, at eleven erkender - eller

konstruerer - sig selv og sin omverden. Her taler Vygotsky om ”Zonen for nærmeste udvikling”, for at der kan ske læring, skal eleven interagere med en anden, der kan hjælpe ham videre fra det, han allerede kan, ind i det felt, hvor han kan løse en opgave sammen med andre, men endnu ikke formår at løse på egen hånd. Processen kræver altså dialog med en partner, der kan udfordre elevens nuværende viden og hjælpe ham videre. I forhold til den mere traditionelle undervisning, hvor det er læreren, der giver feedback til eleverne, inddrager CL alle eleverne på en gang, således at mange flere kan få feedback og sparring samtidig via CL strukturerne, hvor det grundigt beskrives, hvilken rolle hver enkelt elev har i de forskellige strukturer. Kritikken i forhold til CL og Kagans læringssyn er at teorien om Vygotskys zonen for nærmeste udvikling er kompliceret (Beck & Paulsen, 2011). Det kræver derfor en stor indsats af læreren, hvis arbejdet med zonen for nærmeste udvikling skal have kvalitet, især hvis der er mange elever i en klasse. I CL hvor en del af denne arbejdsproces skal udføres af de andre elever, kan dette mål være svært at opfylde, derfor må det også formodes at kvaliteten af dette læringsarbejde er af yderst tilfældig kvalitet, hvilket forringer elevernes udbytte. Hvis der arbejdes med Vygotskys tankegang om zonen for nærmeste udvikling, kræver det meget arbejde fra lærerens side.

CL`s- strukturer

CL-strukturer er interaktionsmønstre, der foregår mellem eleverne. Hver struktur består af en række trin, som definerer, hvordan eleven går i dialog med andre og med stoffet. Strukturerne er indholdsfrige. Strukturen er en slags stillads i elevernes bearbejdning af lærestoffet. Kagans CL-strukturer består af cirka halvtreds forskellige strukturer til at iværksætte et lærings samarbejde. Strukturerne knytter sig til seks læreprocesdomæner - Teambuilding, classbuilding, viden og færdigheder, tænkefærdigheder, kommunikative færdigheder og vidensdeling. Disse domæner repræsenterer de overordnede sociale, faglige og kommunikative kompetencer, der kan fremmes i strukturerne. Når man skal vælge en egnet struktur til den enkelte læringsaktivitet, definerer man først det overordnede mål for aktiviteten. Målet vil i reglen kunne defineres som enten viden og færdigheder, tænkefærdigheder eller vidensdeling, derefter vælger man en struktur, der dækker dette domæne. Det at der er så mange forskellige strukturer er positivt i forhold til at skabe stor variation i undervisningen, men samtidig kræver det også meget af læreren i forhold til at kunne danne overblik og sætte sig ind i de forskellige strukturer. I forhold til inklusionselever kan den meget styrende struktur, som nærmest er en skabelon for hvad, hvorfor og hvordan der arbejdes være en fordel. Variationen i strukturerne, hvor der er en del bevægelse og aktivitet, kan også bidrage til, at inklusionselever får større mulighed for at bevæge sig i timerne, hvilket en del

elever har et stort behov for. Strukturenes formål er at organisere interaktionen imellem eleverne. Strukturerne er altså ikke undervisningens indhold. Strukturerne udgør undervisningens interaktions-modus. En struktur bliver først til en undervisningsaktivitet, når læreren har lagt indhold ind i den. Strukturenes rolle i undervisningen er: Indhold + Struktur = aktivitet. Selvom CL i Kagans forståelse påstår, at CL er en metode, som kan kobles sammen med snart sagt hvilket som helst fag og læring, så har flere forskningsrapporter konkluderet, at CL ikke er lige velegnet overfor alle fag og områder (Beck & Paulsen, 2011). I Kagans CL er det fortrinsvist mundtlighed der trænes.

Pædagogiske grundprincipper i CL`s-strukturerne

De fire grundprincipper i Kagans CL er det, man kalder SPIL principperne.

- Samtidig interaktion
- Positiv indbyrdes afhængighed
- Individuel ansvarlighed
- Lige deltagelse

Samtidig interaktion: Alle klassens teams deltager aktivt i de kommunikative læreprocesser på en og samme tid. I forhold til mere traditionel undervisning, så har hver enkelt elev i CL mere taletid.

Positiv indbyrdes afhængighed: Det er positiv indbyrdes afhængighed, når eleverne har fordel af, at de andre elever klarer sig godt, og når hver elev har behov for andres medvirken for at gennemføre læringsarbejdet. I traditionelt gruppearbejde er positiv indbyrdes afhængighed ikke garanteret. Det er intentionen at eleverne skal hjælpe hinanden, men derfor kan en eller to af eleverne godt lave alt arbejdet. I CL har hver enkelt elev en funktion, som de bidrager med i forhold til det fælles projekt.

Individuel ansvarlighed: I CL mødes hver enkelt elev med jævne mellemrum med kravet om at redegøre for sin egen læring overfor andre. I CL's-strukturen vil eleverne flere gange i en lektion blive bedt om at opsummere, præsentere, problematisere eller evaluere deres forståelse af stoffet. Dette betyder, at man får hyppigt feedback, og derved vænner sig til at være ansvarlig for sin egen læreproces. Der udvikles hermed også bevidsthed og metakognition i forhold til egen læring.

Lige deltagelse: En høj grad af lige deltagelse sikres i strukturerne, hvor arbejdsprocessens regelsæt sørger for, at eleverne er nødt til at skiftes til at bidrage. Principperne hører sammen, for at man kan tale om CL (Kagan., 2011). SPIL-principperne i Kagans CL baserer sig på de fire udvalgte områder.

Ifølge Kagan skal SPIL-principperne medvirke til at danne den struktur, som eleverne skal samarbejde indenfor i arbejdet med de forskellige processer. SPIL- principperne har det formål at medvirke til at skabe motiverende og positiv indbyrdes afhængighed og nye interaktionsmønstre. Principperne skal sikre at flest mulige er aktive samtidigt, at eleverne arbejder sammen, at eleverne hver især tager ansvar på sig, og at de bidrager lige meget til arbejdet. Det at skabe et undervisningsmiljø, hvor eleverne er afhængige af hinanden, kan være med til at bidrage til, at den enkelte elev virkelig føler et ansvar for at bidrage i forhold til gruppen, men dette kan også især hos inklusionselever, opleves som et pres med nogle forventninger som den enkelte ikke kan indfri. Derfor kan dette være medvirkende til at inklusionselever ikke vil eller kan deltage i undervisningen. Samtidig interaktion betyder, at flere elever er i gang på samme tid. Dette princip om at skabe øget dynamik i klassen og at flere elever samtidigt kan fremlægge og få taletid kan

være godt for alle elever. Udfordringen i dette princip er, at det er de andre elever, der agerer tilhørere eller lærere, og som skal give feedback. Dette kan især være svært i forhold til inklusionselever, der måske har brug for ekstra hjælp eller differentiering. Det kan være vanskeligt for inklusionseleverne at være dem, der skal give de andre elever feedback, hvis de har faglige vanskeligheder. Her vil Kagan hævde at de faste strukturer vil afhjælpe nogle af disse problematikker. Den faste struktur, hvor der er tydelige regler for, hvordan en opgave skal løses, vil sikkert også afhjælpe en del af problematikkerne, men alligevel er der især for elever, der skal inkluderes på grund af sociale eller faglige vanskeligheder nogle udfordringer i forhold til at anvende SPIL-principperne. Princippet om lige deltagelse skal sikre at alle deltager, så det ikke er nogle bestemte, der laver alt arbejdet. Dette er et fint mål at have for samarbejdet, men i praksis kan det være svært at opfylde, selv om CL-strukturerne forsøger at give alle deltagere bestemte og tydelige roller, så kan det for inklusionselever med faglige og/eller sociale vanskeligheder være svært at deltage på lige fod med de andre elever i klassen. Hvis denne ide skal foldes mere ud, således at målet med lige deltagelse bliver muligt, så er det vigtigt at læreren kender de enkelte elever og har indflydelse på, hvilke områder den enkelte elev kan deltage i samarbejdet. Dette er et arbejde, som kræver en del forberedelse fra lærerens side.

Læreren har en central rolle som igangsætter og guide for eleverne gennem strukturerne. Nogle gange er lærerens rolle mere tilbagetrukket som konsulent, når arbejdet er i gang. Lærerens rolle er at lytte til kommunikationen i de enkelte teams, og fordi eleverne nærmest hele tiden selv sætter ord på deres læring, er der gode muligheder for læreren for at følge elevernes læreprocesser tæt (Kagan, 2011).

Kritik af CL

Bag CL-metoden er en stærk privat organisation, som påstår at CL som koncept fører til bedre faglige resultater. Fænomenet CL er her blevet udsat for en nærmere analyse. I Kagans CL postuleres det, at hvis CL ikke lykkes, så er det fordi lærerne ikke anvender metoden ordentligt (Kagan, 2011 s.77-78). En sådan tilgang, kan kaldes idealistisk i den forstand, at empiriske fænomener betragtes som uægte kopier af den sande ide. Dette går ud på, at der findes en CL-undervisning, som læreren kan være mere eller mindre i uoverensstemmelse med, alt efter lærernes grad af professionalisme og engagement. Problemet med en sådan tilgang er, at man ikke anerkender forskellige praksiserfaringer - for hvem skal afgøre, om man er en god eller dårlig CL-lærer? CL-diskursen har tendens til at omgive sig med en selvfed retorik. I dette afsnit diskuteres fordele og udfordringer ved metoden på baggrund af specialets teori-og casestudie. Det syn som

CL har på læring og mennesker, som fremføres af folkene bag Kagans koncept CL, rummer problematiske aspekter eller overser vigtige forklaringer, som må diskuteres, hvis en endnu bedre form for CL-tænkning skal udvikles. CL-diskursen lægger op til at CL er løsningen på alting i forbindelse med undervisningen. Derfor har specialet undersøgt undervisningsformens forudsætninger, grænser og behov for supplement og alternativer. Der er undersøgt hvilke læringspotentialer inddragelsen af CL, som en metode til gruppesamarbejde, afstedkommer. Didaktiske spørgsmål, som undervisningens hvad og hvorfor, drøftes således i tilknytning til elevperspektiver og specialets problemfelt.

CL er læreprocesser i samarbejde i klasser og på hold, hvor elever lærer gennem samarbejde med hinanden. Der skelnes mellem to forskellige former for læringssamarbejde - Læring af hinanden, hvor man arbejder individuelt med hver sine opgaver, men hjælper og støtter hinanden. Læring af hinanden - hvor man arbejder sammen om at løse opgaver i fællesskab og Kollaborativ Læring - læring med hinanden. Læringssamarbejdet kan organiseres på forskellige måder, hvor man arbejder med differentiering. CL lægger op til læring af hinanden. CL har gennem de seneste år vundet stor indpas på landets uddannelsesinstitutioner, måske fordi der er brug for metoder, der kan gøre eleverne mere aktive? Måske også fordi, der er brug for at lære at samarbejde, fordi samfundet over tid har fjernet sig fra fællesskabsånden og efterhånden fokuserer mere og mere på individualisering. Thomas Ziehe har gennem flere år gjort opmærksom på, at der er brug for god anderledeshed f.eks. mild ritualisering og en vis regelkultur, som kan afbøde de værste effekter af individualisering og informalisierung og derved aflaste individet for bekymringer i forhold til vedkommendes performance (Ziehe, 1997;2003). Ziehe mener, der er brug for en klasserumskulturtænkning, som ikke tager udgangspunkt i det måske overeksponerede individ. Der skal tages udgangspunkt i kollektivet og kollektivets udfordring af individet som borger og medlem af et fællesskab. CL tager udgangspunkt i teamet og derved læringssamarbejdet. Der bygges gennemstrukturerede læringssekvenser op, som skal skabe ritualisering og regelsætning af læringen. CL inddrager virksomhedspædagogikken, som får den enkelte elev på banen, med den højt strukturerede undervisning, hvor læreren sætter dagsordenen. Dette sker ved at alle elever i teamet får tildelt opgaver og på den måde suges ind i lærerprocessens centrum. Læreren strukturerer og eleverne arbejder. I Kagans CL lægges stor vægt på den talende aktivitet. I denne form for CL kan det at aktivitet vægtes så højt komme til at skygge for, at der ikke er en direkte forbindelse mellem aktivitet og læring. Kagan henviser til Vygotskys sociokognitive tilgang til læring. I Kagans CL er det næsten altid læreren, der stiller spørgsmålene, og eleverne der svarer.

Eleverne lærer således, det som læreren ønsker, samtidig med at der udvikles en række positive stimuli og anerkendelsessystemer, der kan motivere den enkelte elev (Beck & Paulsen, 2011). Man kan derfor anfægte, om der i virkeligheden er tale om en ny form for socialbehaviorisme, hvor eleverne i kraft af diverse positive stimuli bringes i situationer, hvor de lærer det, læreren ønsker de skal lære. Vygotsky interesserede sig for indlæringens udviklingsmæssige aspekt og den enkelte elevs selvstændighed - altså progressionen i undervisningen - progression interesserer ikke CL-skaberne. Derfor er der her en kritik af CL, hvor kritikkerne hævder, at når stilladserne falder, så falder den enkelte elev også, fordi der ikke er blevet arbejdet med progression, selvstændighed og udvikling. Hvordan kan der arbejdes med dette? Dette dilemma tages op i specialets afslutning. Der kan også være en kritik af grundideen, om at det både er de fagligt svage og fagligt stærke, der skal kunne få noget ud af at arbejde med CL. Men skaber CL nogen zone for nærmeste udviklingszone for de dygtigste? Vygotsky udviklede netop teorien om nærmeste udviklingszone på baggrund af empiriske studier, som viste at netop de fagligt dygtigste elever ikke fik noget ud af undervisningen, når de ikke fik opgaver, som matchede deres niveau (Vygotsky, 1987). Måske kan en af løsningerne være andre former for differentiering. Denne problematik tager Kagans CL ikke højde for. Trine May forsøger i sit lærebogsmateriale med CL at tage højde for dette.

Kollaborativ Læring

Kollaborativ Læring kan opfattes som en videreudvikling af Kagans Cooperative Learning, selv om ideerne om Cooperative Learning og Kollaborativ Læring er udviklet indenfor forskellige forskningstraditioner og i forhold til to forskellige målgrupper. CL styrker især folkeskoleelevers tilegnelse af basal viden og grundlæggende færdigheder (Bruffee, 1995). CL er rundet af den forskningstradition som trækker på socialbehavioristisk belønningsteori, hvor læring forstås som noget der foregår inden i hovederne på individer, og som derfor i en behavioristisk forståelse gør det nødvendigt løbende at teste elevernes evner (Ibid., 2005). Kollaborativ Læring er hidtil mest anvendt på ungdoms- eller videregående uddannelser, fordi eleverne her er ældre, men jeg mener ikke, det er urealistisk at inddrage mere Kollaborativ Læring i folkeskolen, hvis læringen tilpasses elevernes alder. Dette kræver fokus på elevernes forskelligheder, som værende en fordel i forhold til, hvordan en gruppe i fælleskab kan udvikle samarbejdet og opgaveløsningen. Dette kunne være motiverende og bidrage til at kvalificere og udvikle læring. Derfor finder jeg det væsentligt at inddrage Kollaborativ Læring i forhold til at fremtidsperspektivere med nye muligheder, der fremover kan danne baggrund for ny forskning. Kollaborativ Læring fokuserer på, hvorledes en gruppes medlemmer sammen i en gruppe kan løse komplekse problemstillinger og

producere ny viden, der ligger på grænsen af, hvad gruppemedlemmerne generelt ved i forvejen. Her er målet ikke som i folkeskolereformens dominerende forståelse af læring, tilegnelse af basalviden, altså en almen paratviden, men derimod at lære at forholde sig kritisk, undersøgende, problematiserende, kreativt og innovativt (Bruffee, 1995). Der arbejdes projektorienteret, og udgangspunktet er et fælles projekt, som udarbejdes i fællesskab. Elevstyringen er høj, mens læreren er konsulenten, der stiller spørgsmål undervejs og vender de studerendes spørgsmål til modspørgsmål. Kollaborativ Læring er udviklet i forlængelse af social-konstruktivisme og pragmatisme (Beck & Paulsen, 2011). De gør begge op med ideen om at viden og læring er noget, der finder sted inde i hovedet på individer. Derimod opfattes viden og læring som fundamentalt knyttet til det sociale handlingsliv og som en social konstruktion, der kan tilegnes gennem deltagelse i en fælles proces. Det handler altså i Kollaborativ Læring om at opbygge gode og dynamiske læringsfællesskaber og konstruktive gruppeprocesser. Hvis personer skal dele viden, må de personer, som skal dele viden, indgå og delagtiggøres i fællesskabet. Lærings samarbejdet opfattes på denne baggrund ikke blot som et middel til individuel læring, men som en integreret del af den måde, hvorpå der læres i det hele taget. Her ses skolen som en dannelsesinstitution. Her er det væsentligt at opbygge et konkret frugtbart læringsfællesskab på skolen, i klassen og i de enkelte grupper, hvor værdier som selvstændighed, kritisk sans, innovationsevne og nysgerrighed kultiveres. Opgaver i kollaborative læreprocesser løses da i reglen også i fællesskab og ikke i uddelegering til de individuelle gruppemedlemmer. Kollaborativ Læring lægger sig i forlængelse af CL og synlig læring, der har som mål at lære elever at lære sammen og skabe social integration i forhold til fagligt arbejde. Kollaborativ Læring har som mål at lære studerende og voksne at arbejde sammen i forhold til at arbejde selvstændigt, konstruere ny viden, gentænke begreber og udfordre den eksisterende viden og dens autoritet, herunder læreren. Udfordringen må være at overveje i hvilken udtrækning eleverne i folkeskolen magter disse metoder. Målet må være en vis grad af progression fra læring til Kollaborativ Læring. Derfor kan læringen suppleres med faser af større grad af projektarbejde og undervisningsformer, hvor der mere selvstændigt dyrkes det mere formidlingsorienterede og dialogiske orienterede undervisningsrum, hvis det er intentionen at uddanne eleverne til at indgå i et demokratisk samfund og blive i stand til at kunne tage selvstændig stilling. Der er derfor især brug for mere feedbackorienterede opgaver, som muliggøres i den mere formidlingsorienterede undervisning og dialogbaserede undervisning og elevinitierede arbejdsformer som f.eks. problembaseret projektarbejde. Læring refererer til socialkonstruktivistisk læringsteori, men der ses også socialbehavioristiske elementer med synlige

mål og evaluering. Kollaborativ Læring lægger op til mere modne og mestrende former for læringsamarbejde og synliggørelse overfor den enkelte elev og hele gruppen af, hvilke stærke sider hver enkelt elev kan bidrage med i forhold til i et samarbejde at kunne løse en fælles opgave. Hvis læringsbegrebet i folkeskolen ændres mere i retningen af den kollaborative lærings tankegang, så vil det kræve store forandringer i folkeskolen og dermed hele samfundet og den forståelse der hidtil har været på undervisning og læring. Der vil også med denne forandring være brug for at eksperimentere med helt andre og nye evalueringsmetoder.

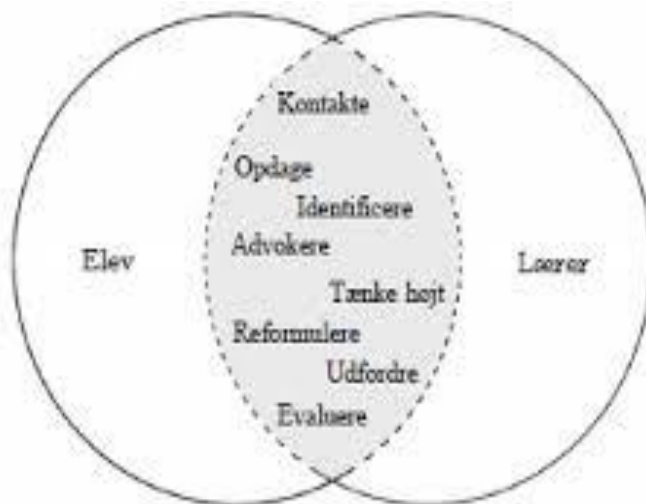
Trine May - CL og KL

Jeg har her afslutningsvis i mit arbejde med at undersøge CL og KL, specielt med henblik på at afdække metodernes anvendelighed i forhold til at nuancere det dominerende læringsbegreb, valgt at rette fokus på Kollaborativ Læring, fordi jeg mener, det ikke er urealistisk at inddrage mere Kollaborativ Læring i folkeskolen. Læringen skal selvfølgelig tilpasses elevernes alder. Med mere fokus på elevernes forskelligheder, som værende en fordel, i forhold til at en gruppe i fælleskab kan udvikle samarbejdet og opgaveløsningen, kan det være motiverende og bidrage til en vellykket inklusion ved at rette fokus på at forskellighed kan bidrage til en bedre opgaveløsning. I CL er det lærerens opgave at være instruktør, og eleverne får gennem de forskellige strukturer mulighed for at anvende faget på overskuelige måder, ikke mindst gennem lærerens dosering af det faglige stof og de konkrete opgaver. CL lægger derfor op til en overvejende deduktiv præget undervisning, hvor eleverne får mulighed for at foretage forståelseskontrol. CL mangler og bør suppleres med faser af større grad af projektarbejde og undervisningsformer, hvor man dyrker det mere formidlingsorienterede og dialogiske orienterede undervisningsrum mere selvstændigt, hvis det er intentionen at uddanne eleverne til at indgå i et demokratisk samfund og blive i stand til at tage stilling selvstændigt. En del af disse områder forsøger May at inddrage i undervisningsmaterialet om noveller og CL. I Kagans CL mangler refleksionen over, hvilke gevinster der er ved det man vælger at inddrage, og hvilke problemfelter der er ved det man giver afkald på. Der er derfor især brug for mere feedbackorienterede opgaver som muliggøres i den mere formidlings-orienterede-undervisning og dialogbaserede undervisning og elevinitierede arbejdsformer som f.eks. projektarbejdet og den form for CL som praktiseres i Mays udgave. I Kagans CL refereres til socialkonstruktivistisk læringsteori, men der ses også kraftige socialbehavioristiske elementer i Kagans CL, som står i vejen for mere progressionsorienterede tilgange til de styringsformer CL lægger op til. Nogle af disse udfordringer forsøger May at komme i møde i hendes forståelse og bearbejdning af CL, hvor det i Mays fortolkning af CL

lægges mere op til progression, demokratisk styring og mere åbne opgaver og løsninger, som kalder på flere muligheder for individuelle løsninger, diskussion, refleksion og stillingtagen. Kollaborativ Læring lægger op til mere modne og mestrende former for læringsamarbejde. Dette er indtil videre ikke er tænkt ind i en sammenhæng i Kagans forståelse af CL, men også her forsøger May at inddrage elementer, der lægger op til en mere kollaborativ læringsform ved f.eks. at arbejde med synliggørelse overfor den enkelte elev og hele gruppen, af hvilke stærke sider hver enkelt elev kan bidrage med i forhold til i et samarbejde at kunne løse en opgave. Der er begrænset evaluering af CL i danske sammenhænge, men det ser ud til, at der peges på at CL fremmer læringsmiljø og læringsamarbejde, men ikke uden videre giver faglige resultater, som det store fokus på aktivitet lægger op til (Beck & Paulsen, 2011).

IC- Modellen - Inquiry Cooperation Model

Figur1: (Skovsmose, 2006 s. 112).



I forbindelse med min undersøgelse af forskellige samarbejdsmetoder har jeg undersøgt Skovsmoses Inquiry Cooperation Model. IC-Modellen viser hvordan man konkret, som lærer kan gøre brug af Inquiry-based Learning i undervisningen. Helle Alrø og Ole Skovsmose (2006) har udviklet IC-Modellen. I modellen indgår der otte dialogiske talehandlinger. Modellen er en indikator for den dialog, der kan finde sted, når lærer/elev eller elev/elev er i gang med en

undersøgende proces. En dialogisk undervisning karakteriseres ved, at der optræder mange dialogiske talehandlinger. Der kan optræde flere end de 8 i IC-modellen, men når forfatterne interesserer sig for disse 8, skyldes det, at de ofte optræder i sammenhæng (Skovsmose 2006, s. 123-134). (Se bilag 1 for en skematisk oversigt over de dialogiske talehandlinger). En dialog er en undersøgende samtale, hvor svar og resultater ikke er givet på forhånd. Det er samtale der finder sted mellem parter, der ønsker at blive klogere sammen – at lære sammen (Skovsmose, 2006). Dialogen har ikke på forhånd en kendt retning eller et kendt resultat, men bevæger sig. Udover at være undersøgende, uforudsigelig og risikofyldt er den også ligeværdig, ligeværdig i medmenneskelig forstand. Selvom samtalen kan være dialogisk er forholdet mellem elev og lærer ofte asymmetrisk, og lærerens rolle er forbundet med magt, derfor kan dialogen vanskeliggøres (Skovsmose 2006).

Hvis man kan observere en læreproces, hvor dialogiske handlinger optræder, er der tale om dialogisk læring. Denne læring har ringe betingelser i opgaveparadigmet og det traditionelle klasseværelse. Det betyder ikke, at der ikke finder læring sted i det traditionelle klasseværelse, men læringen er ikke dialogisk. Det er vigtigt at have for øje, at elementerne i IC-modellen ofte optræder sporadisk eller glimtvis, de optræder ikke en hel undervisningstime (Skovsmose, 2006).

Dannelsesbegrebet i teoretisk perspektiv

I forbindelse med undervisningsbegrebet med folkeskolereformens indførelse i 2014 blev ændret til synlig læringsmålsstyret læring, så har en del af kritikken i forhold til denne forandring været, at dette læringsbegreb medvirker til en for ensidig læring og ikke giver eleverne i folkeskolen en alsidig dannelse. Jeg har derfor her valgt at undersøge begrebet dannelse nærmere, for på den måde at få indblik i hvordan dannelse kan forstås.

Dannelse er et komplekst begreb, men ofte hører man det reduceret til talen om, hvorvidt en person er dannet eller ikke dannet. Når man taler om et dannet menneske, menes et kultiveret menneske, som kender til litteratur, historie og kunst, som besidder gode manerer, og som har en værdig optræden. Dannelse er i denne form udtryk for et klassisk dannelsesideal, hvor det er den kultiverede borger, der er slutmålet for dannelsesprocessen. Denne definition af dannelse er imidlertid både unuanceret, utilstrækkelig og uodynamisk. Dannelse omhandler både resultat og proces. Dannelse betegner både de processer, et menneske indgår i, når det tilegner sig viden, holdninger og kunnen, og selve resultatet af disse processer, dvs. det dannede menneske (Wahlun Pedersen s. 26, 2013).

Den hollandske filosof Erasmus af Rotterdam (1466-1538) fremhævede, at mennesker ikke fødes, de dannes. Dermed understreger han, at dannet ikke er noget, man er, når man fødes, men snarere er noget, man bliver gennem opdragelse, uddannelse m.m. Dannelse refererer således til de egenskaber og evner, der ikke er medfødte hos en person. Det betyder, at dannelse hænger sammen med de omgivelser, som mennesker lever i. Den tyske filosof Wilhelm von Humboldt (1767-1835) fremhævede, at dannelse sker i en vekselvirkning mellem menneske og verden. Dannelse handler om den "dialektiske enhed af menneskets erhvervelse og forståelse af den materielle og åndelige virkelighed og samtidig menneskets forståelse af sig selv som en del af denne virkelighed" (Nielsen, s. 63,1973). Dannelsesprocesser handler om udvekslingen mellem mennesker og sætter mennesket i stand til at indgå i samfundslivet.

Dannelse er tæt forbundet med forestillinger om, hvad der gør mennesket til menneske, det vil sige ønsket om at finde ud af, hvad et menneske er, og hvad man skal opdrage til. I den forstand er dannelse et filosofisk spørgsmål, som ikke kan defineres én gang for alle. Dannelsesforestillinger eller dannelsesidealer forandres nemlig historisk. Frem til 1600-tallet blev barnet for eksempel opfattet som en lille voksen, der skulle tilpasses samfundets krav. Barnet var et objekt, det blev set som et tomt kar, der skulle fyldes på. Senere blev barnet synligt som noget særegent, og man blev optaget af barnet i sig selv. Disse to forskellige syn på barnet vidner om to forskellige syn på opdragelse og dannelse. Den tyske professor i opdragelsesteori og pædagogik, Wolfgang Klafki (1927-), redegør for, at man historisk kan spore to hovedstrømninger, hvad angår dannelse: en materiel position og en formal position. Disse to hovedstrømninger adskiller sig ved at have forskellige menneskesyn og dermed forskelligt syn på opdragerens (pædagogens) rolle. Materiel dannelsesforståelse er videns centreret og opfatter mennesket som et objekt. Mens den formale dannelsesforståelse er elevcentreret og opfatter mennesket som et subjekt.

I den materiale forståelse er barnet eller brugeren objekt for pædagogisk intervention. Barnet skal lære noget bestemt, som pædagogen definerer, og dette noget skal tjene samfundets interesse. Materiel position prioriterer dannelsens indhold, det vil sige, at her vægtes stoffet og det at lære noget bestemt, idet opfattelsen er, at dette fører til dannelse. Omdrejningspunktet er tilegnelsen af viden, og der er fokus på at lære så meget som muligt. Man arbejder med fagdiscipliner og separate metoder, der kan sikre læringen.

Materiel dannelse:

- Objekt filosofi/ydre perspektiv
- Curriculumteorier (kanon-læseplaner)
- Grundlæggende kundskaber
- Faglig tænkning
- Læreren "udvælger" og "formidler". "Verden" transmitteres til eleven
- Sekventielle metoder

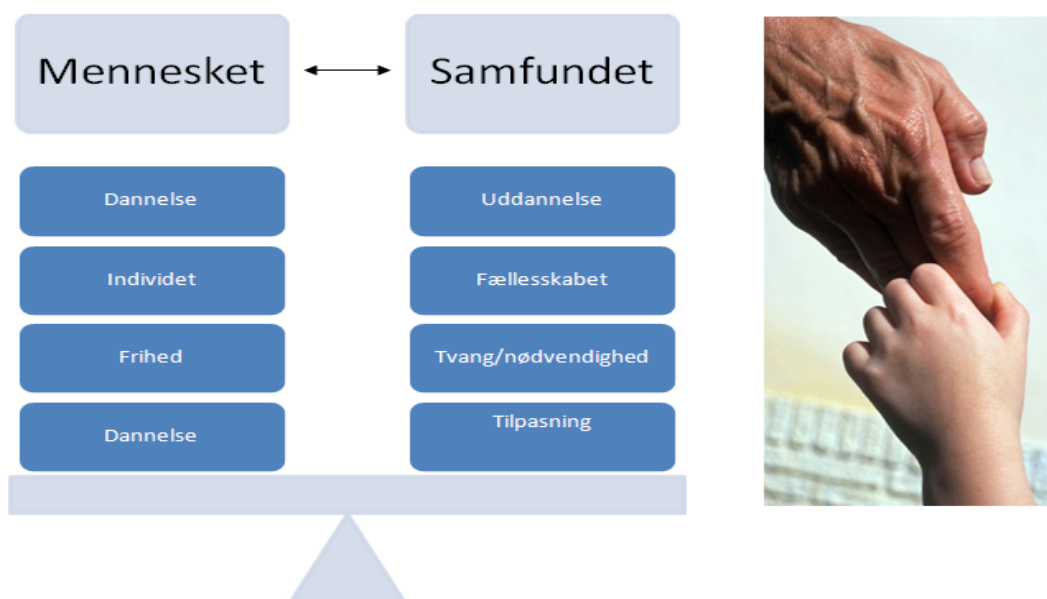
Den formale dannelse indtager det modsatte synspunkt, idet barnet eller brugeren her ses som en selvstændig person, der selv gennem erfaring tilegner sig viden. Dette sker ved hjælp af en pædagog, som skaber muligheder og rammer. Samfundets interesser ses som sekundære, da der tages udgangspunkt i barnet eller brugeren (Falkenberg & Håkonson s. 83, 2000).

Formal dannelse:

- Subjekt filosofi/indre perspektiv
- Erfaringspædagogik
- Helhedsskolen
- Tværfaglig tilgang
- Læreren "tilrettelægger" og "iscenesætter".
- Eleven tilegner sig "verden"
- Holistisk tilgang

Den formale position vægter processen, det vil sige, at der vægtes at lære at lære. Her er det ikke det faglige indhold, der er i centrum for dannelsen, men måden man lærer på. Her vægtes barnets egne erfaringer, og læreprocessen ses som en sammenhængende helhed. Ifølge Klafki er disse to forståelser hver især utilstrækkelige, men de rummer begge centrale aspekter ved dannelse og dannelsesarbejde. De to positioner genfindes også i dansk pædagogisk arbejde, og de har historisk udfordret hinanden, fordi de repræsenterer forskellige værdier, menneskesyn, samfundssyn og opdragelses- og dannelsesmetoder (Falkenberg & Håkonson s. 83, 2000).

Pædagogisk balancekunst.



Figur3: - <https://peadagogikogdidaktik.files.wordpress.com/2011/01/balancekunst.png>

Jeg har nu undersøgt CL, KL, Trine Mays fordanskede og fortolkede udgave af CL og KL og IC-modellen. Elementer fra disse metoder danner baggrund for den metode jeg via dette teori- og casestudie med aktionsforskning har udviklet. Metoden kalder jeg Refleksivt Gruppesarbejde, fordi refleksion inddrages for at medvirke til at udvikle elevernes læring med progression, og som en metode til evaluering af den læring som ikke er så synlig og dermed ikke så målbar. Metoden anvender CL's faste struktur for at hjælpe eleverne til at styre læreprocesserne. Metoden anvender den kollaborative tankegang med at lære **med** hinanden og Skovsmoses måder at samarbejde på ved at inddrage den opdagende, advokerende, reformulerende, udfordrende og evaluerende måde at lære sammen på ved hjælp af dialog og refleksion. I del 3 undersøges Refleksivt Gruppesarbejde i praksis med henblik på at undersøge metodens læringspotentialer og efterfølgende blive i stand til sidst i specialet at diskutere metodens muligheder i forhold til at kunne bidrage til at udvikle og nuancere folkeskolens dominerende læringsbegreb.

Del 3:

Det tredje undersøgelsesspørgsmål er pragmatisk og didaktisk og lyder:

Hvilke læringspotentialer har Refleksivt Gruppesarbejde i praksis?

I denne del undersøges i praksis via et aktionsforskningsforløb i samarbejde med en lærer og en 4.kl. på en større folkeskole i Aalborg Kommune, hvilke muligheder Refleksivt Gruppesarbejde kan tilbyde i forhold til specialets problemfelt.

Refleksivt Gruppesarbejde

Det forløb som planlægges baserer sig hovedsageligt på lærebogsforfatteren Trine Mays undervisningsbog ”Læs Genrer Med CL - Noveller”. Som overordnet fagligt emne undervises i ”Læs genrer med CL”. Undervisningen er lidt strammere i strukturen end sædvanligt. Dette giver en større støtte til de svagere elever. I Kagans CL kritiserer forskningsrapporter metoden for ikke at udfordre de fagligt stærke elever godt nok (Beck & Paulsen, 2011). Her i Mays udgave tages denne udfordring op, således at de fagligt stærke indimellem danner grupper sammen eller har bestemte opgaver på et højere fagligt niveau. Andre gange starter de fagligt stærke elever på at arbejde på andre trin end de fagligt svagere elever, eller de fagligt stærke elever gentager ikke strukturerne igen, som de fagligt svagere ellers gør. I trinmål for faget dansk står der under sprog, litteratur og kommunikation ”at eleverne skal vise indsigt i - og kunne anvende et bredt udsnit af genrer”(EMU, 2016). I materialet arbejdes med læseforståelse, hvor eleverne skal lære at være bevidste og ansvarlige for deres egen læsning og dermed mere aktive i læreprocessen. CL inddrages som en metode til at få alle elever til at deltage mere engageret og aktive i undervisningen, fordi alle elever får en funktion i par eller teams, og fordi alle elever, uanset niveau, kan bidrage til et godt resultat. Det er hensigten at alle elever skal være aktive, og hver enkelt elev får en bestemt og nøjagtig beskrevet opgave. Der arbejdes med stor variation i måden at arbejde på og samarbejdet er i højsædet, hvor man i fællesskab løser en opgave. Disse elementer kan medvirke til, at forbedre elevernes motivation og kollaborative læring. I Mays materiale inddrages også en ny form for litteratur ”Dogmelitteratur”, som betyder at teksterne ikke er så lange, kun det allervigtigste er med og resten er skrællet fra, således er det op til læseren selv at tænke og videreudvikle teksterne i samarbejde med andre. Det er metodens hensigt at gøre eleverne mere motiverede, fordi alle, uanset læsevne og erfaringsgrundlag, kan bidrage til en analyse og fortolkning af de læste tekster og lave en form for meddigtning. Trine May har

fordansket den traditionelle CL og gjort det til hendes egen metode. CL betyder læring i fællesskab. I Mays forståelse af begrebet, og på den måde hun anvender CL i sine genrebøger, så får alle elever i en gruppe en funktion, som anvendes til den fælles forståelse og analyse af forskellige tekster. I Mays fortolkning af CL kobles et danskfagligt indhold på grundtanken om, at elever konstruerer viden sammen. Det danskfaglige er her genrelære, hvor målet er, at eleverne skal blive bedre til at læse, forstå og fortolke litteratur i forskellige genrer. Her veksles mellem elevernes samarbejde i mindre enheder og samlet klasseundervisning, hvor læreren instruerer og modellerer, og hvor både andre elever og læreren er med til at stilladsere, så elever der måske har svært ved at klare det faglige niveau også opnår succes. Grundtankerne bag CL er en ret tydelig struktur, og det motiverende i at alle er aktive og kan bidrage til den fælles løsning af en opgave i et forpligtende samarbejde. Strukturerne i CL er sammensat af fire principper, der tilsammen skaber nye interaktionsmønstre, der forener undervisningens krav om fagligt fokus med elevernes behov for bl.a. kontakt og selvrealisering i stedet for at skabe modsætning mellem dem. Disse principper sikrer på en gang, at flest mulige er aktive samtidig, at eleverne arbejder sammen, at de hver især tager ansvar på sig, og at de bidrager lige meget til arbejdet. Empirien indsamles i en 4.kl. med 29 elever, altså en meget stor klasse. Eleverne er på forhånd blevet præsenteret for og har stiftet bekendtskab med metoden CL. Eleverne sidder i grupper som er inspireret af Kagans teamforståelse. Dette betyder, at der er 4 elever i hver gruppe, som består af en fagligt stærk elev, to middel og en svag faglig elev. Til første observation får hvert team udleveret en kortere skriftlig tekst. Den fagligt stærke elev skal læse teksten højt for de andre i teamet. Inden oplæsningen får hver enkelt elev udleveret et kort, som beskriver den rolle og opgave de har i forhold til at analysere teksten. Kortene læses op og forklares af læreren inden oplæsningen. Opgaverne er på forhånd differentieret af læreren, således at den fagligt stærke får den sværeste opgave osv. (Se bilag 2). Under arbejdet i klassen i de forskellige teams observerer klasselæreren og specialets forfatter samarbejdet. Efter samarbejdet stiller forskeren(specialets forfatter) spørgsmål til klassen om, hvad de lærte af at samarbejde osv. Efterfølgende foretages et kvalitativt interview med klasselæreren med fokus på, hvilke læringspotentialer hun har observeret i gruppensamarbejdet. Efter denne evaluering udarbejder klasselæreren og forskeren en vision for hvilke læringspotentialer, der kan udvikles i gruppensamarbejdet, og hvordan disse læringspotentialer kan videreudvikles i gruppensamarbejde. Disse visioner udvikles med inspiration fra Skovsmoses og Borbas tanker om udvikling af vision og læring (Skovsmose & Borba, 2000). Da læringspotentialerne i denne form for gruppearbejde ikke er traditionelt evalueringsegne vil vi

forsøge at udvikle et anderledes evalueringsværktøj med det formål at kunne synliggøre læringsudvikling både i forhold til eleverne, forældre, samfund og lærerne selv med det formål at skabe motivation især hos elever og lærere, men også at rette fokus og skabe interesse for udviklingen af et bredere læringsbegreb. På baggrund af de opstillede visioner afprøves en ny aktion i praksis med efterfølgende evaluering.

Refleksivt Gruppesarbejde i Praksis

Via et casestudie i en 4.kl. med et hermeneutisk perspektiv undersøges, analyseres og evalueres på specialets problemstillinger, med fokus på at undersøge læringspotentialer i Refleksivt Gruppesarbejde. Dette undersøges for at indsamle empiri, som kan anvendes til at danne evidens i forhold til specialets problemstillinger, således at den indsamlede viden kan medvirke til at danne grundlag for flere perspektiver på specialets problemstillinger. Casestudiet foregår i en 4.kl. Undervisningsforløbet baseres på Refleksivt Gruppesarbejde. Efterfølgende analyseres og evalueres forløbet. Den indsamlede empiri anvendes med henblik på sidst i dette speciale at blive i stand til at diskutere specialets problemstillinger i forhold til læringspotentialer i Refleksivt Gruppesarbejde. Med henvisning til det hermeneutiske perspektiv i dette casestudie, finder jeg det relevant at gøre opmærksom på, at jeg selv er uddannet folkeskolelærer og har arbejdet som sådan i mange år.

I dette praksisforløb indsamles empiri, som skal medvirke til at kunne besvare problemformuleringen i dette speciale. Empirien indsamles via et casestudie i en 4.kl. på en større folkeskole i Aalborg Kommune. Forløbet planlægges i samarbejde med klassens klasselærer. Efterfølgende afprøves undervisningsforløbet ved hjælp af et aktionsforskningsforløb i praksis i en 4.kl. på en større folkeskole i Aalborg Kommune, og derefter evalueres forløbet. Herefter gentages aktionsforskningen med det formål at udvikle undersøgelsen af læringspotentialer i gruppesarbejde. Aktionsforskningen følger Skovsmoses model (Skovsmose, 2006). Aktionsforskningen har til formål at undersøge læringspotentialer i Refleksivt Gruppesarbejde i praksis med inddragelse af elementer fra både Cooperative Learning og Kollaborativ Læring, for på den måde at blive i stand til at kunne konkludere på specialets problemformulering og diskutere læringspotentialer i Refleksivt Gruppesarbejde i forhold til det dominerende læringsbegreb i folkeskolereformen.

Mål for forløbet

Aktionen skal medvirke til at udvikle nye måder at lære sammen på. Motivet er interkulturelt - altså ideen om at bringe forskelligheder i samspil og aktivitetsmotivet - altså antagelsen om, at eleven lærer ved at være aktiv og et ønske om at ændre på arbejdsformerne for at øge elevernes selvstændighed og kompetencer med progression. Derfor undersøges potentialerne i Refleksivt Gruppesamarbejde med henblik på metodens muligheder for at kunne bidrage i forhold til at udvikle og nuancere det dominerende læringsbegreb. Derudover undersøges og beskrives det faglige arrangement med henblik på at undersøge, hvorvidt det faglige arrangement øges med inddragelse af Refleksivt Gruppesamarbejde. Desuden undersøges Refleksivt Gruppesamarbejdes muligheder for at gøre eleverne mere mundtlige aktive og velargumenterende og dermed medvirke til at skabe og udvikle demokratiske medborgere. På mange skoler er der flere og flere elever i klasserne og dermed mindre tid pr. elev til at formulere sig mundtligt i timerne. Flere elever skal efter den ny lov inkluderes i den normale undervisning og dermed har en del elever f.eks. faglige og adfærdsmæssige vanskeligheder. Aktionen har derfor et fagligt motiv, et aktivitets motiv og undersøgelse af mulighederne for at variere undervisningen og at planlægge undervisningen, således at flere elever får mulighed for at deltage aktivt. Lærerens aktion i praksis skal medvirke til at udvikle nye metoder, som eleverne kan lære på gennem Refleksivt Gruppesamarbejde. Motivet for aktionen er at undersøge gruppesamarbejdets muligheder for at udvikle elevernes selvstændighed, blive bedre til at inkludere og det interkulturelle perspektiv med at bringe forskelligheder i spil med det helt overordnede formål at udvikle gruppesamarbejdet og det faglige arrangement med mere mundtlig deltagelse og demokratisk udvikling som formål.

Intro til praksis

Med udgangspunkt i CL, KL, Skovsmoses IC- Model og Trine Mays lærebogsmateriale om CL ” Læs genrer med CL - noveller” planlægges et undervisningsforløb, som er baseret på novelleanalyse. Klassen er en meget stor klasse, og derfor har læreren ikke meget tid til at nå at tale med og vejlede den enkelte elev pr. time. Den store klassestørrelse giver nemt en del uro, og der er både faglige svage, urolige og fagligt dygtige elever i klassen. Klasselæreren har på forhånd lavet arbejdsgrupper med udgangspunkt i det, der i CL sammenhænge omtales heterogene teams, som er sammensat efter princippet med en fagligt dygtig elev, en fagligt svag elev og to fra midtergruppen. Begrundelserne for gruppens sammensætning er ikke kendt af gruppen. I undervisningsforløbet er der taget udgangspunkt i en struktur, hvor alle eleverne i deres teams får tildelt bestemte roller i forhold til at foretage en fælles analyse af en novelle (Se Bilag 2). Inden

forløbet er rollerne på forhånd af læreren inddelt efter sværhedsgrad, således at det er læreren, der styrer hvilken rolle den enkelte elev får. Begrundelserne for at anvende heterogene teams er ifølge Kagans CL, at forskning og erfaringer viser, at heterogene teams giver de bedste resultater, f.eks. fordi de fagligt stærkere elever kan hjælpe de svagere elever og medvirke til at de arbejder med zonen for nærmeste udvikling - altså der hvor eleven ikke selv kan klare opgaven, men har brug for hjælp fra en, der kan mere (Kagan, 2011). Kagans argument for at anvende heterogene teams er bl.a. muligheden for at de fagligt stærkere kan formulere deres forståelse af stoffet overfor de svagere, og dette giver dermed de fagligt stærkeste mulighed for at omformulere og omstrukturere deres egen forståelse af stoffet (Ibid., 2011). Det at det er læreren der danner grupperne, betyder også, at alle elever bliver valgt til en gruppe, og dette kan medvirke til at skabe motivation og inklusion (Ibid., 2011).

Observation 1

4.kl. skal i en dansktime arbejde med at foretage en analyse af en novelle med inddragelse af CL. Eleverne arbejder i heterogene teams, som klasselæreren har lavet. Analysen af novellen foretages ved hjælp af en CL-struktur, hvor alle eleverne i gruppen får forskellige roller i forhold til, hvad de skal bidrage med til i analysen af novellen. Det er læreren, der bestemmer, hvilken rolle den enkelte elev får, og rollerne er inden forløbet inddelt efter sværhedsgrad, således at den fagligt svageste får den nemmeste rolle osv. Under observationen er der særligt fokus på samarbejdsformen i grupperne, mulighederne for faglig-progression i læringen(udvikling), vidensdeling og inklusion. Empirien indsamles i en 4.kl. med 29 elever på en større folkeskole i Aalborg Kommune. Første indsamling af empiri har undring og udforskning af potentialer i gruppesarbejde som fokuspunkter.

- Det overordnede undringsspørgsmål er: **Hvilke læringspotentialer har Refleksivt Gruppesarbejde i praksis?**

Forløbet er planlagt af forsker og klasselæreren og forløbet i praksis gennemføres af klasselæreren. Forskerens rolle er at observere elevernes læring i undervisningsforløbet og efterfølgende foretage et gruppeinterview med henblik på at afklare, hvad eleverne synes de har lært i det refleksive-gruppesarbejde.

Det er tidlig mandag morgen. Selv om det er mandag og tidlig morgen, så er der en god ro og koncentration i klassen. Timen starter med en kort intro, hvor klasselæreren fortæller om forløbet, og jeg fortæller, hvem jeg er og formålet med mit besøg i klassen. Derefter giver klasselæreren en kort intro til undervisningsforløbet. Eleverne er i henhold til den traditionelle CL forståelse placeret i heterogene teams, som består af 4 elever pr. gruppe. I hver gruppe er en faglig stærk elev, to middel og en faglig svag elev. Denne gruppesammensætning skal ifølge CL tænkning bidrage til en god dynamik i gruppen. Først læser læreren en lille tekst på en side med titlen ”Enebarn” skrevet af forfatteren Bent Haller højt for hele klassen (Se bilag 3). Herefter får hver elev udleveret et opgavekort, som beskriver, hvilken opgave eleven har i forhold til at medvirke til at foretage en analyse af teksten. Der er 4 roller i hver gruppe. De 4 roller er:

- 1: Spørge Jørgen - som skal stille vigtige spørgsmål til novellen. Spørge Jørgen er også gruppens(bandets) ordstyrer, som skal sørge for at de andre gruppemedlemmer præsenterer hver deres opgave. Efter hver præsentation skal der udveksles tanker og synspunkter.
2. Klara Klarsyn: Skal skrive stikord ned til det der er læst, således at historien kan genfortælles.
3. Orla Ordsnapper: Skal opsnappe svære eller spændende ord og udtryk. Bagefter læses ordsnaps op for de andre, og der drøftes hvad ordene betyder.
4. 4(6): Per Spektiv: ” Du skal finde noget i novellen, som får dig til at tænke på noget, du selv har oplevet, læst, set eller hørt om”. ”Det kan være fra dit eget liv eller fra film og bøger. Fortæl bagefter det til de andre”. ”Hvad har de andre oplevet?”

De 4 roller har forskeren og læreren på forhånd inddelt efter sværhedsgrad, hvor nr. 1 er den sværeste, og den opgave som gives til den fagligt stærkeste, nr. 2 og 3 gives til de to elever, som har et fagligt middel niveau, og nr. 4 gives til den fagligt svageste elev. Eleverne er ikke vidende om at opgaverne er inddelt efter sværhedsgrad, og at det på forhånd er udvalgt og bestemt, hvilke elever der får de bestemte kort og opgaver.

Efter læreren har præsenteret opgaven og læst teksten højt for hele klassen, læser læreren opgaverne op fra de 4 forskellige kort. Nu skal der arbejdes i grupperne, og den elev, som har kort nr. 1 og altså er den fagligt stærkeste, skal starte med at gentage oplæsningen for hele gruppen. Herefter arbejder eleverne alene i cirka 10 minutter med deres egne opgavekort. Mens eleverne arbejder med deres egne opgavekort, kan de få hjælp ved at række hånden op, så læreren

kan komme og hjælpe eller også de kan spørge og få afklaret med de andre elever i deres gruppe. Der er en god ro i klassen og alle arbejder koncentreret med deres opgavekort. Nogle få elever har i starten lige brug for at få afklaret og stillet spørgsmål til deres egen opgave. Her fordeler dem der ønsker hjælp sig således, at cirka halvdelen rækker hånden op for at få lærerens hjælp, og cirka halvdelen får hjælp og afklaring fra deres gruppe. Alle elever er efter meget kort tid i gang med at løse deres egen opgave. Alle elever er motiveret for at gøre et forsøg og har troen på, at de kan løse den opgave, de har fået tildelt. Herunder bringes uddrag fra observationer fra aktionsforskningen i 4.kl.

Uddrag fra observation 1 - Refleksivt Gruppesamarbejde i praksis:

Den fagligt stærkeste starter med at stille de spørgsmål der er skrevet ned. Spørgsmål” Er pigen stor nok til at være alene hjemme?” Her diskuterer gruppen i fælleskab. En Pige: ”Hvornår er man en stor pige?” En dreng: ”Nogle gange siger min mor og far til mig, at jeg er ved at være en stor dreng, men alligevel så er der mange ting jeg er for lille til”. ” Ofte siger de det også bare, fordi de vil have mig til at gøre et eller andet”. En pige: ”Hvor gammel mon pigen er?” En dreng: ”Mon hun går i skole?”” Står der noget i teksten om det?” En pige: ”Nej det gør der ikke. Hvad mon forældrene laver?” En dreng: ”De kunne være på romantisk ferie og ikke have nogen barnepige”. En pige:” Kan man så godt lade ens barn være alene i 15 dage?” En pige:” Det kommer jo an på hvor gammel pigen er”. En dreng: ”Kan forældre være på arbejde i 15 dage uden at komme hjem?” En pige:” Ja det kan de måske godt”. Nr. 1 Spørge Jørgen samler op og siger til gruppen: ”Nu sætter jeg en streg her, så kan vi vende tilbage til opgaven senere, hvis vi finder på noget mere, så nu går vi videre”. Det næste spørgsmål Spørge Jørgen har skrevet ned er ”Hvorfor må pigen ikke komme ud? En dreng: ”Måske holder hendes forældre så meget af pigen, at de bliver nødt til at låse hende inde, fordi de er bange for, at der sker noget med hende, hvis hun kommer ud”. En pige:” Jamen skal pigen ikke i skole?” Gruppen skiftes til at komme med ideer og meninger, og hvis en i gruppen ikke har sagt noget i lidt tid, spørger de på skift hinanden i gruppen, så de alle bliver hørt, og så de får udvekslet ideer og forestillinger.” Hvorfor kommer forældrene hjem med gaver?” En dreng: ”Måske har de været på ferie og har gaver med hjem?” En pige:” Jamen kan man godt rejse på ferie uden sit barn og så i 15 dage?” En dreng: ”Nej det lyder mærkeligt, men måske er pigen stor?”. En pige:” Man kan også tage gaver med hjem, fordi det er en tradition eller fødselsdag eller jul”. En Pige: ”Jamen synes I ikke, det er mærkeligt at forældrene tager på ferie uden pigen?” En pige:” Jo, men de siger jo, hun er en stor pige”. En dreng:” Ja det kan være at forældrene stoler på hende”.

Klara Klarsyn:

Den elev der har opgave 2, og som skal skrive stikord til historien, fortæller om de stikord der er valgt og begrundet valget og afklarer stikordene i samarbejde med gruppen.

Nora - ikke flere børn - flere gaver - et barn er mere end rigeligt - stor og klog pige - at rive et blad af kalenderen hver morgen - ikke at kunne komme ud - være låst inde - mor og far har låst døren. Eleven, som har opgaven Klara Klarsyn, genfortæller historien med sine egne ord. De andre elever giver på skift respons og tilføjer noget og bekræfter genfortællingen.

Orla Ordsnapper:

Historien har ikke så mange svære ord, men alligevel ord der kan diskuteres og begrebsafklares. Ord - Fordel: Pige: Forklarer fordel ved at tale om modsætninger og at noget kan være en fordel og altså noget godt, og modsat så kan noget være en ulempe, og altså noget som ikke er så godt. Eleverne diskuterer deres forskellige ideer og forståelser. Mikrobølgeovn: Pige: Skiller ordet af en mini -mikro - ovn der kan sende bølger gennem maden - altså en mikroovn. En dreng: tegner, hvordan en mikroovn ser ud. En dreng: Fortæller hvad de bruger en mikroovn til hjemme. Fryseboks: Her skiller gruppen igen i fællesskab ordet af i dele. Fryse - fryser - en boks. De diskuterer om det tidligere hed en fryseboks og så kan man have strøget noget efterhånden og så bare kaldt det en fryser. Igen tegner et par elever, hvordan de synes en fryseboks ser ud. At holde regnskab med noget: Pige: Giver eksempler på ordets betydning. Pige: At holde øje med noget. Pige: Inddrager en af drengene og spørger hvad tror du? Hvad synes du? Dreng: ”Jeg tror, det betyder, at man hele tiden regner efter, ja kontrol er det rigtige ord”. Pige: ”Ja, det er at man holder kontrol med noget”. Kalenderblade: D: tegner og forklarer hvad han forstår med kalenderblade. P: ”Hvilke slags kalendere kende I?” D: ”Ja der kan være julekalender og lommekalender og en tavlekalender, men her tror jeg det er sådan en kalender hvor man kan hive blade af for hver dag”. En dreng tegner og fortæller om hvordan sådan en kalender. D: viser sin tegning til en anden dreng og spørger om han kender sådan en kalender om han forstår hvilken kalender de taler om? D: bekræfter at han kender den slags kalender og forstår hvad de andre mener.

Per Spektiv:

Den fagligt svageste elev har som opgave at fortælle om noget, der ligner historien, som evt. er selvoplevet, set i tv på film eller bøger. Her fortæller nr. 4 om den film, der hedder ”Alene hjemme”, som ofte sendes til jul. Filmen handler om en mindre dreng, der bliver glemt hjemme, da drengens familie tager på juleferie, og så kommer der nogle tyve, som tror at drengens hjem står tomt, og derfor vil de stjæle tingene i huset, men så må den mindre dreng, som er alene hjemme, sørge for at klare tyveknægtene. Drengen: Fortæller også at han har lagt mærke til at de børn, han kender som er enebørn ofte får lidt større gaver og har lidt flere ting end børn der har flere søskende.

Her i første observation ses eksempler på, hvorledes denne form for Refleksivt Gruppesarbejde inddrager elementer fra tankegangen bag CL, KL, Inquiry-based Learning (IC-modellen) og dannelsestænkning. I forløbet arbejder eleverne i et socialt fællesskab med læring i et kritisk, undersøgende, problematiserende og kreativt perspektiv. Her delagtiggøres alle i den viden eleverne i fællesskabet har, og herefter undersøges med kritisk sans og nysgerrighed med hinanden. Her arbejder eleverne sammen om at konstruere ny viden og gentænke begreber og udfordre deres eksisterende viden. I et fællesskab opdager, identificerer, advokerer, tænkes højt, reformuleres, udfordres og evaluerer eleverne. I dette fællesskab lærer eleverne at lære, anvende deres egne og fælles erfaringer og udvikler i det dialogiske og refleksive gruppesarbejde læreprocessen, således at det til sidst bliver til en helhed, hvor alle elever i gruppen i fællesskab har medvirket til en undersøgelse og analyse af en tekst.

Evaluering med eleverne

Efter gruppearbejdet i klassen og første observation afsluttes undersøgelsen med et mundtligt fælles klasseinterview, hvor der stilles spørgsmål til, hvad eleverne syntes, de lærte ved at arbejde i dette gruppearbejde:

- At det var rart, hyggeligt og lærerigt, at kunne snakke sammen i en gruppe og have tid til det
- Det var interessant og lærerigt at høre de andres meninger
- At gruppearbejdet medvirkede til at eleverne udviklede deres evne til at kunne diskutere
- At gruppearbejdet medvirkede til at eleverne blev bedre til at samarbejde
- At alle deltog, fordi der var ordstyrer og hver elev havde sin egen bestemte opgave
- At alle sagde noget og blev bedre til mundtligt dansk
- At opleve at fire opgaver bliver til en - giver motivation
- At det var nemmere at få hjælp fra de andre i gruppen og ikke skulle vente på lærerens hjælp
- At gruppen kunne arbejde mere selvstændigt, fordi de hjalp hinanden

Til sidst foretages en form for pædagogisk fantasi sammen med hele klassen, hvor der spørges ind til, hvordan gruppearbejdet kunne forbedres til næste gang. Her diskuterede klassen, hvorvidt det var en fordel i gruppesarbejde, at alle i gruppen var ens eller en fordel at de var forskellige. I første omgang var stemningen for, at det ville være godt, hvis grupperne var mere ens, men efter diskussion blev klassen enige om, at forskellighed faktisk var bedst i gruppesarbejde, fordi grupperne dermed blev mere forskellige, og derfor kunne gruppesarbejdet være med til at grupperne lærte mere, fordi det var forskellige ting gruppemedlemmerne kunne bidrage med. Eleverne mente også, at når grupperne skal hjælpe hinanden med at bidrage til hver enkelt gruppemedlems opgave, så er det en fordel, hvis alle gruppemedlemmerne også ved hvilken opgave alle de andre i gruppen har, så de dermed bedre forstår, hvad de forskellige gruppemedlemmers opgave er.

Interview med klasselæreren(1)

Efter første observation som er en undring i forhold til at undersøge læringspotentialer i Refleksivt Gruppesarbejde, så fremhæver læreren:

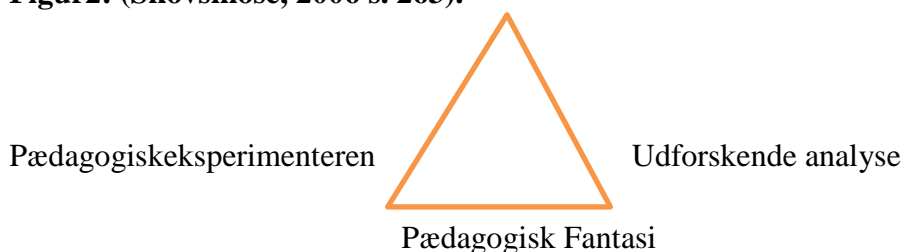
At eleverne:

- lærer at bidrage til en fælles løsning

- i analysen af en tekst kommer mere i dybden, fordi en hel gruppe bidrager med deres forskelligheder
- hjælper hinanden til at udvikle evnen til at reflektere og læse mellem linjerne i en tekst
- udvikler evnen til at kunne stille spørgsmål
- i samarbejde i samtalen udvikler deres evne til at undre sig
- udvikler faglige kompetencer i dansk, som f.eks. at skrive stikord til en tekst og skrive et resume ved hjælp af stikord
- øver ordstyrerrollen
- oplever et større engagement på baggrund af den måde undervisningen er tilrettelagt i forløbet
- er mere i aktivitet i gruppearbejdet end i klasseundervisning, hvor det ofte er læreren og en elev der snakker. I gruppearbejdet kan flere elever snakke og udvikle sig i mundtligt dansk
- er mere motiverede i denne form, hvor alle kan bidrage til det fælles projekt
- i gruppensamarbejdet oplever at der er flere nuancer og bidrag og de bliver mere synlige, fordi de bringes frem i samtalen i gruppensamarbejdet
- har en bestemt opgave, betyder at elever er forberedte på at de skal bidrage med noget, og derfor har de noget at bidrage med til gruppensamarbejdet, og kan derfor opnå engagement og motivation, fordi alle bidrager til det fælles projekt - dette kan medvirke til at eleverne opnår en succesfølelse
- i gruppensamarbejdet opøver evnen til at reflektere over egen læring og udviklingspotentialer

Efter det kvalitative interview foretages en pædagogisk fantasi i samarbejde med læreren, hvor der fantaseres over, hvorledes gruppearbejdet kan udvikles.

Figur2: (Skovsmose, 2006 s. 263).



Den pædagogiske fantasi refererer til den konceptuelle konstruktion der formulerer at noget kunne være anderledes, f.eks. med hensyn til hvordan undervisningen kunne gennemføres, hvordan en

kommunikation kunne forløbe, hvordan eleverne kunne engagere sig i arbejdet osv. Den pædagogiske fantasi etablerer en spænding og samtidig relation mellem en aktuel og en forestillet situation. Fantasien skal medvirke til at bryde med vante forestillinger. Det er muligt at rutiner har fungeret efter bestemte mønstre. Det er muligt at ingen har tænkt på at tingene kunne gøres anderledes. Den pædagogiske fantasi er således et vigtigt element i forestillingen om at pædagogiske forhold kunne være anderledes. Derfor kan det være påkrævet at undersøge disse muligheder på en systematisk måde med en pædagogisk eksperimentren. Dette gøres ved at gøre noget der er ”anderledes” og dette skal medvirke til at opnå indblik i nye muligheder (Skovsmose, 2006).

I forhold til synlig læringsmålsstyret læring, hvor det er evalueringsegne områder der undervises i og evalueres, så er der her i Refleksivt Gruppesarbejde en del læring, som ikke er så synlig og evalueringsegnet, og det er derfor ikke så nemt at se en læringsudvikling. På baggrund af dette er forskerens og lærerens pædagogiske fantasi derfor at undersøge, hvorledes en evalueringmetode kan udvikles som har fokus på synliggørelse og progression af den læring, som finder sted i det refleksive gruppesarbejde. Den pædagogiske fantasi, i forhold til udviklingen af progression i læringen og evaluering i næste observation og indsamling af empiri, bliver derfor et forsøg på at udvikle en metode til evaluering af Refleksivt Gruppesarbejde. Evalueringen bliver således, at hver elev, lige inden næste forløb, skal reflektere og derefter nedskrive tanker om, hvordan de synes, de klarede den sidste opgave, og hvorledes de kan forestille sig, at de kan udvikle og forbedre sig i forhold til det næste gruppearbejde. Herefter skal hvert gruppemedlem fortælle til de andre gruppemedlemmer, hvad de vil forbedre i næste gruppearbejde. De andre gruppemedlemmer må så komme med ideer og feedback i forhold til, hvad de synes gruppemedlemmet kunne arbejde med at forbedre. Efter forløbet gentages denne evaluering med fokus på om eleven har arbejdet med de opstillede punkter fra første evaluering, og så gentages den refleksive evaluering med henblik på at opstille yderligere mål for læringens progression til næste forløb.

Observation 2

Refleksiv gruppeevaluering - før nyt forløb

I fokusgruppen begynder den elev, der har opgave nummer et, som er Spørge Jørgen - der skal stille opklarende spørgsmål til teksten og være ordstyrer. Her har eleven bestemt, at han vil forsøge at stille nogle lidt sværere spørgsmål, hvor svarene ikke står direkte i teksten. Da eleven

fremlægger dette, samtaler gruppen omkring, hvordan det kan gøres, og hvordan spørgsmålene var sidste gang, og derved afklarer de deres forståelse i samarbejde.

Nummer to, som har opgaven Klara Klarsyn - som skal skrive stikord og efterfølgende genfortælle historien kan ikke finde på noget, og spørger derfor de andre i gruppen om de har nogle ideer. De andre i gruppen foreslår, at hun kan fortælle lidt mere om hvad historien handler om, fordi hun ikke fik fortalt så meget om slutningen ved det sidste gruppesarbejde og derfor skal huske at få slutningen med.

Nummer tre, som har opgaven Orla Ordsnapper, har selv overvejet at skrive lidt færre ord, fordi hun havde skrevet rigtig mange ord sidste gang, og det bevirkede at det var svært at nå alle opgaverne i gruppearbejdet, fordi tiden så var gået. Gruppen snakker herefter om de ord der var udvalgt sidste gang og hvordan udvælgelsen af ord kan foregå, således at der bliver færre og ord der er gode at snakke om.

Nummer fire(Seks) - som har opgaven Per Spektiv, der skal komme med eksempler på noget som ligner det som foregår i historien enten noget eleven selv har oplevet, set i tv eller hørt om. Her genfortæller eleven kort hvad hans opgave var. Gruppen diskuterer så i fællesskab deres forståelse af opgaven og hvordan det foregik sidste gang, og hvilke ting der kan være svært ved denne opgave f.eks. hvis historien handler om noget de ikke kender til. Her gives eksempler på en tekst gruppen tidligere har arbejdet med, som handlede om noget med en fattiggård. Eleven som har opgave fire, bliver enig med de andre i gruppen om at han vil forsøge at bruge længere tid til at tænke over, hvad han kender til og dermed skrive noget mere end sidste gang, hvor eleven ikke synes han fik skrevet så meget.

Uddrag fra observation 2 - Refleksivt Gruppesarbejde i praksis:

Spørge Jørgen:

Spørge Jørgen: "Hvad er det for en gruppe drengen gerne vil være medlem af?" P: "Er det en tyvegruppe?" D: "Der står noget om et kamera". P: "Måske vil han bare kende butikken rigtig godt, fordi han kunne tænke sig at blive ansat i butikken?" D: "Ja, men der står jo også noget om at han skjuler sig, og at han vil være medlem, hvad mon det så betyder?" D: "Kan det så være en tyvegruppe?" D: "Ja, men jeg forstå ikke helt det med at han vil have at kassedamen skal tro han er blevet sendt af sin mor?" P: "Men kunne det alligevel være et fritidsjob, han er ude efter?" D: "Ja, men det med at kende butikken og bruge et salathoved som afledning kunne nu tyde på at han vil stjæle" P: "Jeg forstår ikke helt det med de grønsager" D: "Nej jeg synes ikke det giver mening" P: "Ja, men det med at kende butikken godt kunne godt være noget tyve-noget" D: "Ja, jeg tror han har taget noget måske slik og så vil skjule det ved at købe et salathoved". D: Tegner hvordan der ser ud ved en kasse i en butik D: "Det ville da se mærkeligt ud at gå ud ved kassen uden at have købt noget". Gruppen snakker om hvordan man handler og betaler ved kassen og hvordan det ser ud, hvis man bare går ud uden at købe noget P: "Ja men alt det om tøjet og kameraerne, kunne det ikke også være noget med at drengen måske har stjålet før og er bange for at blive genkendt?" D: "Måske er det en prøve på at tyvegruppen kan se at han gør alt hvad de siger?" P: "Ja og så kan han blive medlem".

Klara Klarsyn:

Eleven starter med at læse de udvalgte stikord og begrunde sine valg af stikord. Her snakker hele gruppen sammen om stikordene. Ordene er:- Ikke slik - Salathoved - Store Gøsta - At kende butikken godt - Kamera - At placere sig i forhold til kameraet - At gå langsomt hen til kassen - At have den rigtige påklædning - Medlem. Herefter genfortæller eleven historien og de andre elever bidrager efterfølgende med flere ting og bekræfter at de forstår historien og er enige i genfortællingen.

Orla Ordsnapper:

”Kassedame?” D: ”En dame der bipper”. P: ”Kasse plus dame er kassedame”. D: ”Kan det være en mand?” D: ”Ja, det kan det godt, men man siger bare ikke kassemand”. P: ”Det er ligesom målmand, det kan også være en pige, men man siger ikke målpige”. ”Det hedder målmand”. D: ”Ja, i gamle dage hed det målvogter, men nu er det blevet til målmand”. D: ”Ja, der er også en brandmand, her siger man heller ikke brandpige, men måske kan piger heller ikke være brandmænd?” ”Har i hørt om piger der er brandmænd?”

Per Spektiv:

”Jeg kender det med at handle, jeg har selv handlet for min mor. Jeg har også prøvet at gøre et eller andet i smug, fordi jeg ikke ville have at det blev opdaget f.eks. at tage noget slik fra slikskabet hjemme. Jeg har også selv prøvet at gøre noget for at få lov til at være med i en gruppe f.eks. at komme med til et svømmestævne eller en håndboldfest. Drengen i historien lyver overfor kassedamen for at slippe afsted med at stjele”.

Refleksiv gruppeevaluering - efter

Efter gruppensamarbejdet skal hver gruppe evaluere på baggrund af de refleksioner og de mål, de selv i samarbejde med deres gruppe opstillede i før gruppearbejdet. Her siger Spørge Jørgen, at hans mål var at skrive nogle lidt bedre spørgsmål, hvor svaret ikke bare stod i teksten. Herefter afklarer eleven med gruppen hvorvidt de synes han har opnået dette. Gruppen bekræfter at elevens spørgsmål var bedre denne gang i forhold til at finde spørgsmål, der ikke bare stod i teksten. Hvis der fortsat skal opstilles mål for en progression, så snakker gruppen om, at det kunne være bedre ordstyring, så alle får næsten lige meget taletid. Eleven, som har opgaven Spørge Jørgen, siger selv at spørgsmålene hele tiden kan udvikles og gøres bedre, og at han tror, at ved at øve sig, så kan man blive bedre og dermed mester. Eleven, der har opgaven Klara Klarsyn, siger, at hun gerne næste gang vil skrive flere stikord ned, og at hun har oplevet at det er vigtigt at stikordene skrives i rækkefølge, således at det bliver nemmere at genfortælle historien. Eleven, der har Orla Ordsnapper, siger at hun måske stadig havde for mange ord, selv om hun havde skrevet færre end sidst, og hun synes, at de ord hun havde udvalgt var gode at diskutere. De andre i gruppen bekræfter hendes antagelser. Eleven, som har opgave nummer fire, som er Per Spektiv, siger at

han har oplevet at det at have en god styring af hvem der snakker og hvor lang tid der bruges på hver opgave er vigtigt, for at alle når at bidrage. Per Spektiv siger, at hans mål var at forbedre hans egen måde at arbejde med opgaven på ved at bruge længere tid til at finde flere eksempler end han brugte ved sidste gruppearbejde. Det synes han, at han fik gjort denne gang og gruppen bekræfter dette. Eleven siger selv, at hvis han skal udvikle dette til en anden gang, så skal han øve sig i at kunne tænke mere ud af boksen og tænke på flere forskellige ting, således at han kan komme med endnu flere eksempler.

Efter dette gruppearbejde foretages et kort mundtligt klasseinterview med hele klassen, hvor spørgsmålet er, hvordan eleverne oplevede udviklingen af læringen, når der inddrages refleksion og feedback i evalueringen. Her siger flere elever, at det fungerede godt med feedback og at alle elever skulle opstille noget de ville arbejde med at udvikle og forbedre i gruppearbejdet. Eleverne siger at de lærte, hvordan de kunne forbedre sig, i stedet for som når klassen har haft test eller opgaver, hvor man får at vide, at man f.eks. har tre fejl. En elev siger: ”I den slags opgaver er det svært at vide, hvad det så er, man skal gøre for at forbedre sig næste gang”. Det kunne eleverne meget bedre forstå i dette gruppearbejde, hvor de arbejdede med, hvordan de kunne forbedre sig.

Interview med klasselæreren(2)

Efter det andet forløb i klassen foretages et interview med klasselæreren. Her er fokus på, hvordan læreren oplevede den refleksive evaluering. Læreren siger: *”Jeg oplevede, det at eleverne både skulle evaluere før og efter forløbet som meget positivt, fordi det betød, at eleverne skulle reflektere over deres egen læringsudvikling og både se på sig selv med kritiske øjne og opstille mål for, hvad de ville forbedre, og efterfølgende se på om det var lykket, og hvordan de evt. kunne udvikle sig mere i næste forsøg”.* Det at der var afsat tid til refleksion, som i første omgang var skriftlig, og efterfølgende så kunne gruppen hjælpe hinanden med at komme med forslag og feedback til hinanden, synes jeg virkede rigtig godt”. *”Jeg oplevede at netop tiden til den skriftlige refleksion og den efterfølgende sparring med gruppen var medvirkende til at alle i klassen fik arbejdet konstruktivt med refleksion over egen læringsudvikling og potentialer for udvikling”.* Jeg stiller efterfølgende spørgsmål til, hvordan læreren ellers plejer at evaluere. Læreren siger: *”Jeg prøver at evaluere eleverne, f.eks. når de afleverer skriftligt arbejde som f.eks. stil. Dette tager bare meget lang tid, hvis det skal gøres med kvalitet, når der er 29 elever i klassen. Desuden så tager det også meget lang tid, hvis der skal være tid til mundtligt at følge op på hver enkelt elevs læring og læringsudviklingspotentialer med 29 elever i klassen og kun en lærer, der samtidig også skal stå for undervisningen i klassen”.* Læreren siger: *”Når klassen f.eks.*

har haft nationale test, så har jeg selvfølgelig set på hver enkelt elevs resultat som en summativ evaluering, men jeg har ikke arbejdet med resultaterne formativt, fordi jeg har synes, det har været svært at forstå, hvordan det kunne gøres, og det ville også kræve rigtig meget tid". Læreren siger: "Jeg synes, at det at anvende de nationale test har en begrænset effekt, fordi den måde jeg anvender de nationale test på, er noget jeg kun gør, fordi jeg skal, og derfor synes jeg ikke rigtig, jeg kan bruge resultaterne til at arbejde videre med, hvordan eleverne så bagefter kan bruge resultaterne til at optimere deres læring". Læreren siger: "Det at anvende reflektiv-evaluering, som i dette forløb, er noget jeg gerne vil bruge fremover, fordi jeg kan se, at det medvirker til at synliggøre læringen og motivere eleverne til at se kritisk på deres egen læring, og dermed medvirker denne form for evaluering til at eleverne bliver bedre til at opstille deres egne personlige mål, for hvorledes de kan arbejde med læringsprogression". Læreren siger: " Det reflektive- gruppesarbejde og evalueringen har medvirket til at alle elever har arbejdet rigtig godt og motiveret i forløbet. "Strukturen i forløbet og det at have bestemte opgaver og en gruppe til at sparre med har også medvirket til at flere elever har kunnet deltage i forløbet, og eleverne har også givet udtryk for, at de synes, de kan bruge den skriftlige og mundtlige refleksion over egen læringsudvikling til at synliggøre, hvordan og hvad de lærer".

Opsamling efter praksis

Jeg har nu her i del 3 undersøgt i praksis, hvilke læringspotentialer metoden Refleksivt Gruppesarbejde har. Refleksivt Gruppesarbejde kan bidrage til, at eleverne bliver mere aktive, at undervisningen får variation og at eleverne derved motiveres til at lære. Det reflektive gruppesarbejde kan også medvirke til at inkludere flere elever f.eks. de mere urolige eller fagligt svagere elever, fordi der anvendes ret faste strukturer fra CL, som medvirker til at alle elever får en rolle eller opgave, og at gruppen medvirker til at stilladsere, så der kan stilles spørgsmål og afklares, hvis der er behov for det. Det reflektive gruppesarbejde kan også medvirke til at flere elever kan samtale på en gang og på den måde træne deres mundtlighed mere end i forhold til den traditionelle klasseundervisning, hvor det mest er en enkelt elev og læreren der samtaler. Refleksivt Gruppesarbejde inddrager også elementer fra KL og IC-modellen, hvor eleverne lærer **med** hinanden, og dermed optimeres det faglige niveau til gavn for både den enkelte elev og hele gruppens proces og resultat. Refleksivt Gruppesarbejde lærer bl.a. eleverne at opdage, advokere, tænke højt, reformulere, udfordre og evaluere sammen. Den form for læring bidrager til, at alle elever uanset niveau kan opnå en ny læring og dermed få progression i deres læring. Refleksivt Gruppesarbejde tilbyder en anden form for læring end den synlige

læringsmålstyrende læring, og derfor kan Refleksivt Gruppesarbejde bidrage til at eleverne får en mere alsidig dannelse og nuanceret læring. Den refleksive evaluering kan bidrage til at synliggøre læringens progression og dermed skabe motivation for læring. En udfordring i det refleksive gruppesarbejde kan være, at det kræver at eleverne kan og vil arbejde på denne måde og at grupperne formår at få et vist niveau og kvalitet ind i samarbejdet. Måske kan evnen til dette opnås ved træning af denne arbejdsform, men uanset hvad så kræver metoden stadig, at læreren har et rigtigt godt kendskab til alle elevers niveau og zone for nærmeste udvikling, hvis elevernes læring hele tiden skal foregå med progression. Dette kan være en af de største udfordringer ved at anvende Refleksivt Gruppesarbejde, fordi det kræver meget forberedelse og tid, hvis elevernes læring skal have kvalitet og progression.

Evalueringemetode

Den refleksive evalueringemetode som anvendes i dette forløb har ligheder med portfolio metoden, som er en metode til organisering af en systematisk indsamling af elevarbejder, som viser elevernes anstrengelser, fremskridt og præstationer inden for et eller flere områder (Taube, 1999). Formålet med portfolioen er at udvikle evnen til at reflektere over egen læring (Lund, 2013). Der kan være flere begrundelser for at anvende refleksiv-evaluering eller portfolio. Metoderne indeholder både potentialer og udfordringer. Metoderne har potentialer i forhold til muligheden for at udvikle elevens evne til at reflektere over egen læring og læringsudviklingspotentialer, og i forhold til at evaluere gennem hele læringsprocessen. Metoderne har også potentiale til at evaluere andre områder og mere bredt end de tests og evalueringsredskaber som ellers anvendes i folkeskolen. Metoderne tilbyder muligheder for at evaluere mere differentieret i forhold til hver enkelt elev. Metoderne indeholder også udfordringer, f.eks. kan metoderne kræve øget tidsforbrug både fra elevernes og lærernes side. Refleksionerne eller portfolioens indhold kan også blive for omfattende eller for bredt og rodet, hvis der ikke vedtages en ramme for indhold og mål på forhånd. Refleksiv-evaluering og portfolio, som evalueringemetode, har også den udfordring, at det er en anden og ny evalueringstradition, end den evalueringstradition der de seneste år har været anvendt i folkeskolen som f.eks. eksamen og de nationale tests. De nationale tests er tests, der afvikles på computeren, og som afspejler et øjebliksbillede af elevens standpunkt indenfor de områder der testes i. Det er denne form for evaluering, som hidtil har været gældende, og dermed anerkendt som den tradition og form, hvor på folkeskolen evaluerer eleverne. Denne metode er meget anderledes end den tankegang, der ligger bagved refleksiv-evaluering eller portfoliomethoden som evalueringsredskab. Karin Taube,

som gennem den del år har undersøgt og anvendt portfoliomethoden, fremhæver at portfolio er en metode til at arbejde med den enkelte elevs læring og refleksion, hvor motivationen for at eleven aktivt benytter portfolio bl.a. er at eleven selv i samarbejde med læreren vælger indhold og opstiller mål for den enkelte elevs læringsportfolio (Taube, 1999). Refleksiv-evaluering og portfolio, som evalueringsmetode, har endnu ikke været så udbredt i folkeskoleregi. På en del videregående uddannelser har der i flere år været tradition for portfolio-lignende former, og den læringsteoretiske tankegang der ligger bag denne metode. I mange år har AAU's uddannelser været baseret på problemorienteret projektundervisning. Der er således en lang tradition for at undervisningen baseres på tæt samarbejde mellem studerende, der konstant giver hinanden feedback, reviderer, og sammenskriver oplæg i en fælles defineret problemorienteret læreproces. De studerende følges af en vejleder, som giver tilbagemelding inden de studerendes arbejde får en summativ evaluering(eksamen). Overvejelser om refleksiv-evaluering og portfolioens læringsmæssige potentiale, som fastholdelse af læringsmål og portfolioens muligheder for at danne grundlag for en formativ evaluering gennem løbende feedback og selvevaluering, er her den pædagogiske tænkning bag brugen af portfolio. Refleksiv-evaluering og portfolioens funktion som læringsredskab påvirkes af de evalueringsbetingelser, der knyttes til dem. Hvis der anlægges en stærk kognitiv teoribasis, er der tendens til at fokusere på individet, målsætning, opøvelse af refleksionsevne og læringsresultat, mens et sociokognitivt og sociokulturelt perspektiv på læring i højere grad vil betone den kollektive vidensproduktion og vidensopbygning (Lund, 2013). Det videnskabsteoretiske perspektiv er i min praksis udarbejdet ud fra et hermeneutisk og socialkonstruktivistisk perspektiv. I det jeg ser læring som noget, der konstrueres hos den lærende i et samspil med dennes forudsætninger, baggrund og omgivelserne. Viden forstås her som noget, der bygges op, konstrueres og korrigeres i et fællesskab af lærende. Virkeligheden er social og forhandlet med andre og distribueret mellem dem (Lund, 2013). På baggrund af strukturer og tendenser i samfundet har der indenfor de senere år fra flere uddannelsesinstitutioner været efterspurgt og afprøvet andre evalueringsmetoder. Nogle af grundene til dette er, at samfundet efterspørger omstillingsparate, selvstændige og kritisk refleksive individer, der kan dokumentere, kvalificere og udvikle praksis. Refleksiv-evaluering og portfolio bygger på principperne om selvledelse, individualisering og ansvar for egen læring. Læringsteoretiske begrundelser for at anvende refleksiv-evaluering og portfolio kan være at kognitive resultatmål kan være vanskelige at indfange og måle f.eks. mange af de sammensatte kompetencer, der efterspørges som problemløsningsevne, omstillingsevne, samarbejdskompetence, kreativitet, innovationsevne,

handlekompetence osv. Derfor efterspørges didaktikker og evalueringsmåder, der både sigter mod at evaluere og udvikle bredere læringsperspektiver. Målet for den reflektive-evaluering i dette speciale er at sigte mod at eleverne lærer at evaluere sig selv i forhold til dem selv og ikke i forhold til andre, og som et redskab til at dokumentere, hvad eleverne har lært for på en måde at give selvtillid og hjælp til at sætte realistiske mål for det videre arbejde, og at medvirke til undervisningsdifferentiering. Refleksiv-evaluering og/eller portfolio kan være en mere valid evalueringsmetode end traditionelle tests, der ikke kan fange hele bredden og kompleksiteten i elevernes læring. Taube mener, det er eleven der må sætte personlige mål, og selv vurdere egne præstationer i relation til disse, fordi kun dermed kan det gøres til ønskværdige mål, der kan motivere eleven (Taube, 1999). Eleverne bør altså opmuntres til at beskrive egne personlige mål, som de virkelig er tændte på (Ibid., 1999). Eleverne skal derfor opmuntres til at beskrive egne personlige mål, da chancen for, at elever udnytter hele deres potentiale øges, hvis de får lov til at deltage i styringen af deres egen indlæring. Udviklingen af evnen til at sætte mål for og evaluere eget arbejde og dermed udvikle forståelse for, hvad der giver et arbejde kvalitet sker gennem kontinuerlig tilbagemelding på eget arbejde, hvilket er afgørende for at skabe progression i læringsforløbet. Metodikken fremstår her som stærkt inspireret af kognitionspsykologien. Det er centralt i en kognitiv læringsforståelse, at læring indbefatter omstrukturering af viden. Evnen til at tænke og danne begreber udspringer af aktiviteter, hvor den lærende er aktiv og prøver sig frem i en aktiv konstruktionsproces, hvor kontinuerlig reorganisering af mentale strukturer er grundlæggende, hvis det er nødvendigt for at indpasse ny forståelse. Piagets konstruktivistiske teori om, hvordan mennesket gennem læring og erkendelse selv konstruerer sin forståelse af omverdenen, er en grundlæggende inspirationskilde bag denne didaktik, hvorfor elevaktivitet fremhæves som en afgørende og grundlæggende præmis i metodikken (Lund, 2013).

Diskussion - muligheder/udfordringer

Når det dominerende læringsbegreb er synlig læringsmålstyret læring, kan det have den udfordring, at fokus bliver for meget på den synlige og målbare læring og de nationale tests og andre tests, dette læringsbegreb medfører. Således at der dermed fokuseres mest på, at eleverne kommer til at kunne klare denne summative evaluering. Illeris kritiserer denne form for læring for at være for ensidig og have en tendens til at blive en form for ”teaching to the test” som bevirker, at eleverne kun opøver en evne til på et givent tidspunkt, at kunne blive i stand til at bestå de tests, der skal gennemføres. Kritikken fra Illeris lyder, at dette kan betyde, at eleverne så ikke bliver i stand til at anvende deres læring i praksis og med abstraktion i nye sammenhænge (Illeris, 2014).

Per Fibæk mener, at det at eleverne har viden om hvad, hvorfor og hvordan, de skal lære, at læreren har høje ambitioner og forventninger til eleverne og giver feedback, har en meget stor betydning for udviklingen af elevernes læring (Fibæk Laursen, 2015). Hatties meget omfattende forskning, hvor Hattie også fremhæver synlig målstyret læring som væsentlig i forhold til at udvikle elevernes læring, har inspireret til indførelsen af synlig læringsmålstyret læring i forbindelse med indførelsen af folkeskolereformen, men Hatties forskning har fundet sted i andre lande, som ikke har de samme læringstraditioner som Danmark (Hattie, 2015). Desuden fortolkes synlig læringsmålstyret læring på forskellige måder. Måske er synlig læringsmålstyret læring blevet overfortolket og har dermed fået en for fremtrædende plads, således at der bliver alt for meget fokus på dette begreb. Så dette bevirker, at forståelsen af læringsbegrebet bliver for smalt og unuanceret? Derfor kan både Illeris, Fibæk Laursen og Hattie have ret i deres forståelse af læring. I specialets casestudie i praksis er der i et aktionsforskningsforløb undersøgt læringspotentialer i Refleksivt Gruppesamarbejde. Her undersøges hvordan Refleksivt Gruppesamarbejde kan bidrage til at udvikle og nuancere det dominerende læringsbegreb. Refleksivt Gruppesamarbejde er Cooperative Learnings faste struktur, som medvirker bl.a. til at inddrage alle eleverne i gruppen, skabe motivation og mulighed for inklusion, fordi eleverne får bestemte roller og opgaver og derfor er bevidste om, hvad der forventes af dem, og hvorledes en opgave skal udføres. Desuden sikrer den faste og styrende struktur fra CL, at grupperne styres gennem forskellige niveauer både h.m.t. hvilken rækkefølge og hvilket fagligt niveau læringen foregår i. Refleksivt Gruppesamarbejdes kerne er elevernes refleksion over både egen og gruppens lærings og udviklingspotentiale. Dermed synliggøres elevernes læring, og dette kan medvirke til at motivere eleverne til at lære med progression og synliggøre læring som en uendelig proces. En af udfordringerne i at arbejde med synlig læringsmålstyret læring er, at hvis dette skal gøres professionelt og med kvalitet, så kræver dette meget tid og forberedelse fra lærerens side, især hvis det er meget store klassestørrelser, da selve kernen i at lære ved hjælp af synlig læringsmålsstyring bygger på Vygotskis socialkonstruktivistiske begreb, om at elever skal arbejde i og omkring nærmeste udviklingszone. Hvis dette skal kunne lade sig gøre og have kvalitet, så er det læreren, der må tilegne sig denne viden om hver enkelt elevs niveau og nærmeste udviklingszone. Her i Refleksivt Gruppesamarbejde, kan en del af dette arbejde ske i selve gruppesamarbejdet og derved frigøres en del lærerkræfter. Det er dog fortsat nødvendigt, at læreren har viden om den enkelte elevs niveau og udviklingszone, således at det fortsat er lærerens opgave at sørge for, at grupperne hele tiden kan udvikle deres læring og arbejde med progression i læringen.

Konklusion

Hvilke læringspotentialer kan Refleksivt Gruppesarbejde bidrage med i forhold til at udvikle og nuancere det dominerende læringsbegreb i den danske folkeskole?

Det dominerende læringsbegreb er efter indførelsen af folkeskolereformen i 2014 synlig læringsmålsstyret læring. Det kan have den konsekvens, at fokus rettes for meget på den synlige og målbare læring, og dermed kan der komme mindre fokus på den læring, som ikke er så synlig og evalueringseget. Med henblik på at tilbyde et mere alsidigt og nuanceret læringsbegreb har dette speciale derfor både i teori og praksis undersøgt metoden Refleksivt Gruppesarbejde, som er en metode specialets forfatter har udviklet i forbindelse med udarbejdelsen af dette speciale. Refleksivt Gruppesarbejde er en sammenblanding af elementer fra Cooperative Learning, Kollaborativ Læring, Mays fordanskning og fortolkning af CL og KL og Skovsmoses Inquiry Cooperation Model. Refleksivt Gruppesarbejde anvender CL's ret stramme og styrende struktur for at medvirke til at eleverne i en gruppe får en struktur til at styre gruppesarbejdet, skabe motivation, inkludere og styre læringen med progression samt synliggøre hvad, hvorfor og hvordan læringen skal foregå. Indholdet i Refleksivt Gruppesarbejde er baseret på læring i gruppesarbejdet, og anvender begreber som at opdage, advokere, tænke højt, reformulere, udfordre og evaluere i et Refleksivt Gruppesarbejde. Refleksivt Gruppesarbejde lærer og styrker elevernes evner til at samarbejde, være kreative, innovative, anvende kritisk tænkning og refleksion. Refleksivt Gruppesarbejde kan derfor bidrage til udviklingen af et bredere og mere nuanceret læringsbegreb. Læringen i Refleksivt Gruppesarbejde inddrager nye måder at forstå læring på. Her forstås læring, som en læring der er med til at udvikle og danne den enkelte elev på en mere alsidig måde end den målbare og synlige læring. Synlig læringsmålstyret læring og Refleksivt Gruppesarbejde udelukker ikke hinanden. Der er behov for både synlig læringsmålstyret læring og Refleksivt Gruppesarbejde, som et eksempel på en metode til at arbejde med læring der ikke er så synlig og dermed evalueringseget, for at eleverne i den danske folkeskole lærer og udvikler sig som både elever og mennesker i et alsidigt og nuanceret perspektiv.

Perspektivering

Konklusionen på specialet påviser metoden Refleksivt Gruppesarbejdes potentialer i forhold til at kunne bidrage til at udvikle og nuancere det dominerende læringsbegreb i den danske folkeskole, hvor fokus er på synlig læringsmålstyret læring. Der er fortsat behov for yderligere forskning og diskussion i forhold til at undersøge, hvilket læringsbegreb som er væsentligt at

anvende i den danske folkeskole, for på den måde at medvirke til at skabe de bedste betingelser for elevers læringsudvikling i et alsidigt og nuanceret perspektiv. Der er også behov for at undersøge nærmere, hvorvidt det dominerende læringsbegreb i folkeskolen som er synlig læringsmålsstyret læring til en vis grad er blevet overfortolket, og dermed har fået for meget fokus som læringsbegreb. En af grundene til dette kan være sket er Folketingets ønske om få viden om, hvorvidt eleverne i den danske folkeskole lærer noget. Et perspektiv på dette spørgsmål kunne være fremover at iværksætte ny forskning med det formål, at undersøge og udvikle nye evalueringsformer, der retter fokus på at evaluere læring i et meget mere bredt og nuanceret perspektiv.

Litteraturliste

Bakka, J.F. & Fivelsdal, E (2010): **Organisationsteori - struktur, kultur, processer**. (5.udgave, 1.oplag).: Handelshøjskolens Forlag.

Beck, Steen & Paulsen, Michael (2011): **Læringsamarbejde - en etnografisk analyse af Cooperative Learning på HF og VUC**: Syddansk Universitet.

Boud D, Cohen R, Samson J (1999): **Assessment and Evaluation in Higher Education**: University of Technology, Sydney, Australia.

Bruffee, Kenneth A. (1995): **Sharing Our Toys: Cooperative Learning versus Collaborative Learning. I Change**, Vol. 27, No1 (Jan. - Feb., 1995), pp. 12-18 Published by: Heldref Publications.

Bråten, Ivar (2009): **Læseforståelse - læsning i videnssamfundet - teori og praksis**: Klim.

Ceptra-Striben - Tidsskrift for evaluering i praksis (2008, oktober nr. 3) Tema: **Evalueringspraksis i folkeskolen**.

Ceptra- Striben - Tidsskrift for evaluering i praksis (2009, januar nr.4) Tema: **Evaluering som udvikling**.

Christensen, Andreas Rasch (2015): **Folkeskolen - efter reformen**. Hans Reitzels Forlag.

Egelund, Niels (2004): **Specialpædagogik - fra gamle mod nye paradigmer**. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Egelund, Niels mfl.(2013): **Kommunernes omstilling til øget inklusion**. SFI & DPU, Aarhus Universitet.

EMU.dk (2016): **Dansk**. Lokaliseret d. 21. april 2016 på World Wide Web:
<http://www.emu.dk/omraade/gsk-1%C3%A6rer/ffm/dansk#>

EVA (2011): **Undervisningsdifferentiering som bærende pædagogisk princip**. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA (2012). **Inklusion et nøgleord**. Lokaliseret d.9. marts 2016 på World Wide Web:
<http://www.eva.dk/tema/inklusion/inklusion-et-nogleord>

Falkenberg, Cecilie & Håkonson, Erik (2000): **Storylinebogen: En håndbog for undervisere**. Kroghs Forlag.

Fibæk Laursen, Per (2015): **Drop Ambitionerne - og lav bedre undervisning.** (1. udgave, 1. oplag): Hans Reitzels Forlag.

Fibæk Laursen, Per (2016): **Didaktiske Ambitioner - alle elever med.** (1. udgave, 1. oplag): Hans Reitzels Forlag.

Gyldendal (2011): **Den store danske.** Lokaliseret d. 10. marts 2016 på World Wide Web: <http://www.denstoredanske.dk/>

Hasse, Cathrine (2011): **Kulturanalyse i Organisationer: Begreber, metoder og forbløffende læreprocesser** (1. udgave). Frederiksberg C: Samfundslitteratur.

Haller, Bent(2010): **Grænsebørn.** Forlaget Høst & Søn.

Hattie, John (2015): **Synlig læring - for lærere.**(1. udgave, 10 oplag): Dafolo.

Hermann, Stefan (2007): **Magt og oplysning.** Folkeskolen 1950-2006. København: Unge Pædagoger.

Hermansen, Mads (2005):. **Læringens Univers:** Klim.

Hiim, H & Hippe, E (2007): **Læring gennem oplevelse, forståelse og handling.** København: Gyldendals Boghandel.

Hildebrandt, Steen & Fibæk Laursen, Per (2009): **Når klokken ringer ud - opgør med industrisamfundets skole.** Gyldendal Public.

Illeris, Knud (1974): **Problemorientering og deltagerstyring - oplæg til en alternativ didaktik.** Munksgaard.

Illeris, Knud (2011): **Kompetence. Hvad, hvorfor, hvordan?** Samfundslitteratur.

Illeris, Knud (2014): **Læring i konkurrencestaten - kapløb eller bæredygtighed.** Samfundslitteratur.

Illeris, Knud (2015): **Læring.** (3. udgave) Samfundslitteratur.

Kagan, Spencer & Stenlev, Jette (2011):**Cooperative Learning** (1. udgave). København: Alinea.

Kemp, Peter (2015): **Løgner om Dannelse - Opgør med halvdannelsen:** Tiderne Skifter.

KL, UVM, FM (2010): **Analyse af specialundervisning i folkeskolen.** Lokaliseret d. 11. marts 2016 på World Wide Web:

www.kl.dk/ImageVault/Images/id_42972/.../ImageVaultHandler.aspx

KORA (2016): **Review af resultatbaseret styring.** Lokaliseret d. 17. maj 2016 på World Wide Web: <http://www.kora.dk/udgivelser/udgivelse/i12749/Review-af-resultatbaseret-styring>

- Kvale, Steiner (1997): **Interview - En introduktion til det kvalitative forskningsinterview**. København: Hans Reitzels Forlag.
- Launsø, Laila - Rieper, Olaf (2005): Forskning om og med mennesker: **Forskningstyper og forskningsmetoder i samfundsforskning**. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Lund, Birthe (2013): **Portfolio - i et lærings- og uddannelsesperspektiv**. Aalborg Universitetsforlag.
- Manger, Tejre (2009): **Det ved vi om motivation og mestring**: Dafolo.
- Martin, Ann L. (2001): Large-group Processes as Action Research. Reasons, Peter - Bradbury, Hilary (eds). Handbook of Actions Research: **Participative Inquiry and Practice**. London: SAGE Publications. 200-208.
- May, Trine (2012): **Læs genrer med CL-Noveller**: Gyldendal.
- Mikkelsen, Helle Ankerstjerne (2016): **Fra Undervisning til Læring**. Aalborg Universitet.
- Mikkelsen, Helle Ankerstjerne Mikkelsen (2016a): **Læringspotentialer i Refleksivt Gruppesarbejde**. Aalborg Universitet.
- Mårtensson, Brian Degn (2015): **Konkurrencestatens pædagogik - en kritik og et alternativ**. Aarhus Universitetsforlag.
- Nielsen, Bent (1973): **Praksis og kritik**. Chr. Ejlers Forlag.
- OECD (2010): **The High Cast of Low Educational Performance**. Paris: OECD.
- Olsen, Bitsch & Pedersen, Kaare (2014): **Problemorienteret projektarbejde - en værktøjsbog**. Roskilde Universitetsforlag. 3. udgave, 8. oplag.
- Pedersen, Lars Wahlun (2013): **Håndbog til pædagoguddannelsen - dannelsesbegrebet i institutionen**. Hans Reitzels Forlag. 1. udgave, 1. oplag.
- Piaget, J. (1992): **Barnets psykiske udvikling**. København: Hans Reitzels Forlag.
- Qvortrup, Ane & Wiberg, Merete (2013): **Lærings-Teori & Didaktik**. Hans Reitzels Forlag. 1. udgave, 1. oplag.
- SFI.dk (2015): **PISA**. Lokaliseret d. 10.marts 2016 på World Wide Web: <https://pisa.sfi.dk/n>
- Skovmand, Keld (2016): **Uden mål og med - forenkede Fælles Mål?** Hans Reitzels Forlag.
- Skovmose, Ole & Borba, Marcelo (2000): **Research methodology and critical mathematics education**. Publication; Nr. 17.
- Smidt, Sandra (2011): **Vygotsky og små børns læring - en introduktion**. København: Hans Reitzels Forlag.

Taube, Karin (1999): **Portfoliometoden -undervisningsstrategi og evalueringsværktøj**. Vejle: Kroghs Forlag.

Thisted, Jens (2010): **Forskningsmetode i praksis: Projektorienteret videnskabsteori og forskningsmetodik** (1.udgave, 4. oplag). København: Munksgaard.

Tracey, Diane H & Morrow, Lesley Mandel (2012): **Læsningens Linser - en introduktion til teorier og modeller**: Klim.

Undervisningsministeriet (2009): **Fælles Mål: Dansk**.

Undervisningsministeriet (2014): **Nationale Mål og enklere regler**. Lokaliseret d. 10.marts 2016 på World Wide Web: [Den-nye-folkeskole/Skoleledelse-og-styring/Nationale-maal-og-enklere-regler](http://www.uvm.dk/Service/Statistik/Statistik-om-folkeskolen-og-frie-skoler/Statistik-om-elever-i-folkeskolen-og-frie-skoler/Statistik-om-specialundervisning)

Undervisningsministeriet (2014 a): **Inklusion - Undervisningsministeriet**. Lokaliseret d.9. marts 2016 på World Wide Web:<http://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Inklusion-og-specialundervisning/Inklusion>

Undervisningsministeriet (2014 b): **Specialundervisning og segregering**. Lokaliseret d. 9.marts 2016 på World Wide Web:<http://www.uvm.dk/Service/Statistik/Statistik-om-folkeskolen-og-frie-skoler/Statistik-om-elever-i-folkeskolen-og-frie-skoler/Statistik-om-specialundervisning><http://www.uvm.dk/>

Wahlgren, Bjarne (2009): **Effekterne af Cooperative Learning**: Nationalt Center for Kompetenceudvikling.

Vygotsky, L.S. (1978): **Mind in Society**, Harvard University Press.

Vygotsky L.S. (1930/1987): **Thinking and Speech**: Plenum Press.

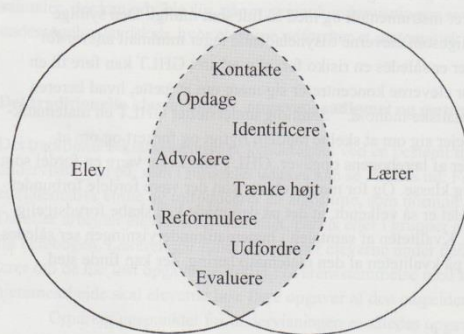
Ziehe, T.(2004): **Øer af intensitet I et hav af rutine - Nye tekster om ungdom, skole og kultur**. København: Forlaget Politisk Revy.

Bilag 1

Fra Skovsmose & Blomhøj: "Kunne det tænkes?" (2006). Forlaget Malling Beck.

proces. Vi vil derfor gerne udfordre opgaveparadigmet på en måde, der åbner nye muligheder for elevaktiviteter og nye former for læringsamtaler, der har en mere nysgerrigt undersøgende karakter. Vi organiserer matematikundervisningen som et undersøgelseslandskab.⁵⁹ Et undersøgelseslandskab er karakteriseret ved, at der ikke er nogen på forhånd definerede opgaver, som skal løses. Læreren sætter scenen ved at introducere nogle temaer, som eleverne kan lade sig inspirere af, men de vælger selv deres vej ind i undersøgelseslandskabet.

Vi vil se på nogle af de former for dialog, der kan optræde i et undersøgelseslandskab. Vi opfatter en dialog som en samtale med særlige kvaliteter. Vi vil især fremhæve, at en dialog er et *led i en undersøgelse*, at den er *risikovillig*, at den er *uforudsigelig*, og at den er baseret på *ligeværd*. Når vi taler om disse særlige kendetegn for en dialog, så er det bl.a. fordi ordet "dialog" bruges i mange forskellige sammenhænge. Man kan tale om, at en dialog i et teaterstykke er godt skrevet, eller at dialogen mellem ledelse og medarbejdere er brudt sammen. Det er imidlertid ikke sådanne brug af ordet, vi refererer til.



Figur 1: IC-Modellen.

I en dialog optræder forskellige "dialogiske talehandlinger", og vi vil især hæfte os ved de otte, der indgår i IC-Modellen (Inquiry Cooperation Model) nemlig: kontakte, opdage, identificere, advokere, tænke højt, reformulere, udfordre og evaluere.⁶⁰ IC-Modellen er en indikator for den dialog, der kan finde sted, når lærer og elever eller elever indbyrdes er i gang med en undersøgende proces. Når de dialogiske handlinger i modellen optræder i undervisningen, kan de give anledning til en læring med særlige

⁵⁹ Se Skovsmose (2002); samt Alrø og Skovsmose (2002).

⁶⁰ Se Alrø og Skovsmose (1999, 2002).

Bilag 2

Fra ” Læs Genrer Med CL - Noveller” af Trine May(2012). Forlaget Gyldendal.

1.



SPØRGE-JØRGEN

- Du skal stille vigtige spørgsmål til novellen. Find 4–5 gode spørgsmål, som skal få de andre til at tale om novellen. Svaret på dine spørgsmål skal findes mellem linjerne. Skriv dine spørgsmål ned undervejs, mens du læser.
- Det er også dig, der er bandets ordstyrer. Du skal lade de andre bandmedlemmer præsentere hver deres opgave. Efter hver præsentation skal alle udveksle tanker og synspunkter.

2.



KLARA KLARSYN

- Du skal, efter hver halve side, du har læst, skrive nogle stikord om det, du lige har læst. De skal hjælpe dig til at huske handlingen i novellen.
- Genfortæl bagefter handlingen for de andre, og hør, om de er enige i dine valg. Synes de, der er noget vigtigt, du ikke har med – eller synes de, du har uvæsentlige detaljer med?

3.



ORLA ORDSNAPPER

- Du skal opsnappe svære eller spændende ord og udtryk.
- Læs bagefter dine ordsnaps op for de andre, og drøft, hvad de betyder.

Bilag 2

Fra "Læs Genrer Med CL - Noveller" af Trine May(2012). Forlaget Gyldendal.

4.



C. FREM

- Du skal skrive stikord til, hvad du tror, der videre sker for novellens personer.
- Fortæl om dine forudsigelser til de andre, og drøft andre muligheder.

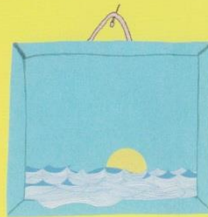
6.



PER SPEKTIV

- Du skal finde noget i novellen, som får dig til at tænke på noget, du selv har oplevet, læst, set eller hørt om. Det kan være fra dit eget liv eller fra film eller bøger.
- Fortæl om det til de andre. Hvad har de oplevet?

5.



CITATSAMLER CITTA

- Du skal samle på flotte sproglige billeder.
- Måske er der noget i novellen, du mener, skal forstås symbolsk – og altså læses med fordobling. Måske er der flotte sammenligninger eller anden ordkunst.
- Læs dine citater op for de andre, og hør, hvad de siger til dem.

EFTER I HAR LÆST



Hvert bandmedlem præsenterer på skift sit arbejde. Spørge-Jørgen begynder og er ordstyrer.

Bilag 3

Fra "Grænsebørn" af Bent Haller (2010). Forlaget Høst & Søn.

Enebarn

låme

Mor og far ville ikke have flere børn. De havde nok i Nora, og det var Nora godt tilfreds med, så behøvede hun ikke snakke med nogen. Det var også en stor fordel, når man skulle have gaver. Hun havde selv hørt dem sige, at ét barn var mere end rigeligt. Når de ikke var hjemme, havde Nora det hele for sig selv. Hun var en stor pige. Mor og far havde sagt: *Nora er sagtens passe sig selv. Hun behøver ikke hjælp til noget.* Hun var altså en stor og klog pige. Mad var der nok af. Hun skulle blot huske at tage portionerne ud af fryseboksen, dagen før hun skulle spise det. Hun havde fuldstændig tjek på mikkelt bølgeovnen. Der var også mælk og juice og sodavand. Frugt var der i køleskabet. Og is. Hun havde masser af spil og film. Hun havde også mad på dåse. Når vandet kogte i gryden, puttede hun dåsen ned i det kogende vand. Hver morgen tog hun et blad af kalenderen. På den måde kunne hun holde regnskab med, hvor mange dage der gik. Det eneste problem var, at hun ikke kunne komme ud. For en sikkerheds skyld havde mor og far nemlig låst døren. De ville være helt sikre på, hvor hun var. Til sidst blev det kedeligt. Hun begyndte at tælle kalenderbladene. Når hun havde femten, ville hun komme hjem med masser af gaver.

Bilag 3

Fra "Grænsebørn" af Bent Haller(2010). Forlaget Høst & Søn.

Butik

Han skulle købe et eller andet, men ikke slik. Det var bedre at købe et salathoved, for så ville kassedamen tro, han var blevet sendt i byen for sin mor. Det var sådan, det skulle gøres, havde Gøsta sagt. Store Gøsta. Man skulle tænke på alt. Planlægge sine træk. De dumme og uforsigtige blev altid opdaget. Han måtte have kontrol over det hele, sine bevægelser, vejtrækningen. Han måtte frem for alt se rolig ud, aldrig gå i panik og få usikkert blik. Måske var det muligt at snakke lidt med kassedamen eller med de damer, der eventuelt stod i køen. Det var selvfølgelig også vigtigt med den rigtige påklædning, helst en vindjakke, som kunne stå åben, netop fordi inderlommerne ikke skulle bruges. Det var bukserne, der skulle være rigtige, skjorten. Man var også nødt til at vide, hvor de forskellige varer stod. Man måtte kende butikken godt. Især var det vigtigt, at man fandt ud af, hvor kameraet var sat op. Han standsede ved frugt og grønt og tog et salathoved. Vendte og drejede det og gik derefter langsomt hen til kassen. Den gamle stivhed i ansigtet var forsvundet. – Min mor glemte salaten, sagde han. – Så er det da godt, at hun har dig, sagde kassedamen og smilede. Det gik fint. Nu var han snart parat til at blive medlem.

Bilag 4

Transskriberinger fra casestudiet i praksis - forår 2016. En klasselærer og en 4.kl. på en større folkeskole i Aalborg Kommune.

Observation 1:

Spørge Jørgen: Den fagligt stærkeste starter med at stille de spørgsmål, der er skrevet ned. Spørgsmål” Er pigen stor nok til at være alene hjemme?” Her diskuterer gruppen i fælleskab. En Pige: ”Hvornår er man en stor pige?” En dreng:” Nogle gange siger min mor og far til mig, at jeg er ved at være en stor dreng, men alligevel så er der mange ting jeg er for lille til”. Ofte siger de det også bare, fordi de vil have mig til at gøre et eller andet”. En pige: ”Hvor gammel mon pigen er?” En dreng: ”Mon hun går i skole?” ”Står der noget i teksten om det?” En pige:” Nej det gør der ikke”. ”Hvad mon forældrene laver?” En dreng:” De kunne være på romantiskferie og ikke have nogen barnepige”. En pige:” Kan man så godt lade ens barn være alene i 15 dage?” En pige: ”Det kommer jo an på hvor gammel pigen er”. En dreng:” Kan forældre være på arbejde i 15 dage uden at komme hjem?” En pige: ”Ja det kan de måske godt”. Nr. 1 Spørge Jørgen samler op og siger til gruppen: ”Nu sætter jeg en streg her, så kan vi vende tilbage til opgaven senere, hvis vi finder på noget mere, så nu går vi videre”. Det næste spørgsmål Spørge Jørgen har skrevet ned er ”Hvorfor må pigen ikke komme ud?” En dreng: ”Måske holder hendes forældre så meget af pigen at de bliver nødt til at låse hende inde, fordi de er bange for, at der sker noget med hende, hvis hun kommer ud”. En pige: ”Jamen skal pigen ikke i skole?” Gruppen skiftes selv til at komme med ideer og meninger, og hvis en i gruppen ikke har sagt noget i lidt tid, spørger de på skift hinanden i gruppen, så de alle bliver hørt, og så de får udvekslet ideer og forestillinger. ”Hvorfor kommer forældrene hjem med gaver?” En dreng: ”Måske har de været på ferie og har gaver med hjem”. En pige: ”Jamen kan man godt rejse på ferie uden sit barn og så i 15 dage?” En dreng: ”Nej det lyder mærkeligt, men måske er pigen stor”. En pige:” Man kan også tage gaver med hjem, fordi det er en tradition eller fødselsdag eller jul”. En Pige: ”Jamen synes I ikke, det er mærkeligt at forældrene tager på ferie uden pigen?” En pige:” Jo, men de siger jo, hun er en stor pige”. En dreng: ”Ja det kan være at forældrene stoler på hende”.

Klara Klarsyn: Den elev der har opgave 2, og som skal skrive stikord til historien, fortæller om de stikord der er valgt og begrundet valget og afklarer stikordene i samarbejde med gruppen.

Nora - ikke flere børn - flere gaver - et barn er mere end rigeligt - stor og klog pige - at rive et blad af kalenderen hver morgen - ikke at kunne komme ud - være låst inde - mor og far har låst døren. Eleven, som har opgaven Klara Klarsyn, genfortæller historien med sine egne ord. De andre elever giver på skift respons og tilføjer noget og bekræfter genfortællingen.

Orla Ordsnapper: Historien har ikke så mange svære ord, men alligevel ord der kan diskuteres og begrebsafklares. Ord - Fordel: Pige: Forklarer fordel ved at tale om modsætninger og at noget kan være en fordel og altså noget godt, og modsat så kan noget være en ulempe, og altså noget som ikke er så godt. Eleverne diskuterer deres forskellige ideer og forståelser. Mikrobølgeovn: Pige: Skiller ordet af en mini -mikro - ovn der kan sende bølger gennem maden - altså en mikroovn. En dreng: tegner, hvordan en mikroovn ser ud. En dreng: Fortæller hvad de bruger en mikroovn til hjemme. Fryseboks: Her skiller gruppen igen i fællesskab ordet af i dele. Fryse - fryser - en boks. De diskuterer om det tidligere hed en fryseboks og så kan man have strøget noget efterhånden og så bare kaldt det en fryser. Igen tegner et par elever, hvordan de synes en fryseboks ser ud. At holde regnskab med noget: Pige: Giver eksempler på ordets betydning. Pige: "At holde øje med noget". Pige: Inddrager en af drengene og spørger: "Hvad tror du?" "Hvad synes du?" Dreng: "Jeg tror, det betyder, at man hele tiden regner efter, ja kontrol er det rigtige ord". Pige: "Ja, det er at man holder kontrol med noget".

Per Spektiv: Den fagligt svageste elev har som opgave at fortælle om noget, der ligner historien, som evt. er selvoplevet, set i tv på film eller bøger. Her fortæller nr. 4 om den film, der hedder "Alene hjemme", som ofte sendes til jul. Filmen handler om en mindre dreng, der bliver glemt hjemme, da drengens familie tager på juleferie, og så kommer der nogle tyve, som tror at drengens hjem står tomt, og derfor vil de stjæle tingene i huset, men så må den mindre dreng, som er alene hjemme, sørge for at klare tyveknægtene. Drengen: Fortæller også at han har lagt mærke til at de børn, han kender som er enebørn ofte får lidt større gaver og har lidt flere ting end børn der har flere søskende.

Evaluering med eleverne 1:

Efter gruppearbejdet i klassen og første observation afsluttes undersøgelsen med et mundtligt fælles klasseinterview, hvor der stilles spørgsmål til, hvad eleverne syntes, de lærte ved at arbejde i dette gruppearbejde. At det var rart, hyggeligt og lærerigt, at kunne

snakke sammen i en gruppe og have tid til det. Det var interessant og lærerigt at høre de andres meninger. At gruppearbejdet medvirkede til at eleverne udviklede deres evne til at kunne diskutere. At gruppearbejdet medvirkede til at eleverne blev bedre til at samarbejde. At alle deltog, fordi der var ordstyrer og hver elev havde hver sin bestemte opgave. At alle sagde noget og blev bedre til mundtligt dansk. At opleve at fire opgaver bliver til en - giver motivation. At det var nemmere at få hjælp fra de andre i gruppen og ikke skulle vente på lærerens hjælp. At gruppen kunne arbejde mere selvstændigt, fordi de hjalp hinanden. Til sidst foretages en form for pædagogisk fantasi sammen med hele klassen, hvor der spørges ind til, hvordan gruppearbejdet kunne forbedres til næste gang. Her diskuterede klassen, hvorvidt det var en fordel i gruppesarbejde at alle i gruppen var ens eller en fordel at de var forskellige. I første omgang var stemningen for at det ville være godt, hvis grupperne var mere ens, men efter diskussion blev klassen enige om at forskellighed faktisk var bedst i gruppesarbejde, fordi grupperne dermed blev mere forskellige, og derfor kunne gruppesarbejdet være med til at grupperne lærte mere, fordi det var forskellige ting gruppemedlemmerne kunne bidrage med. Eleverne mener også, at når grupperne skal hjælpe hinanden med at bidrage til hver enkelt gruppemedlemsopgave, så er det en fordel, hvis alle gruppemedlemmerne også ved hvad opgave de andre i gruppen har, og dermed bedre forstår, hvad de forskellige gruppemedlemmer har som opgave.

Interview med læreren:

At eleverne lærer at bidrage til en fælles løsning. Analysen af en tekst kommer mere i dybden, fordi en hel gruppe bidrager med deres forskelligheder, hjælper hinanden til at udvikle evnen til at reflektere og læse mellem linjerne i en tekst, udvikler evnen til at kunne stille spørgsmål i samarbejde i samtalen udvikler deres evne til at undre sig, udvikler faglige kompetencer i dansk, som f.eks. at skrive stikord til en tekst og skrive et resume ved hjælp af stikord, øver ordstyrerrollen, oplever et større engagement på baggrund af den måde undervisningen er tilrettelagt i forløbet, er mere i aktivitet i gruppearbejdet end i klasseundervisning, hvor det ofte er læreren og en elev der snakker. I gruppearbejdet kan flere elever snakke og udvikle sig i mundtligt dansk, er mere motiverede i denne form, hvor alle kan bidrage til det fælles projekt, i gruppesarbejdet opleves at der er flere nuancer og bidrag og det bliver mere synligt, fordi det bringes frem i samtalen i gruppesarbejdet. Alle har en bestemt opgave, og det betyder at elever er forberedte på, at de skal bidrage med

noget, og derfor har de noget at bidrage med til gruppesarbejdet, og kan derfor opnå engagement og motivation, fordi alle bidrager til det fælles projekt, dette kan medvirke til at eleverne opnår en succesfølelse, i gruppesarbejdet opøves evnen til at reflektere over egen læring og udviklingspotentialer. Efter det kvalitative interview foretages en pædagogisk fantasi i samarbejde med læreren, hvor der fantaseres over, hvorledes gruppearbejdet kan udvikles.

Observation 2:

Spørge Jørgen: ”Hvad er det for en gruppe drengen gerne vil være medlem af?” P: ”Er det en tyvegruppe?” D: ”Der står noget om et kamera” P: ”Måske vil han bare kende butikken rigtig godt, fordi han kunne tænke sig at blive ansat i butikken?” D: ”Ja, men der står jo også noget om at han skjuler sig, og at han vil være medlem, hvad mon det så betyder?” D: ”Kan det så være en tyvegruppe?” D: ”Ja, men jeg forstå ikke helt det med at han vil have at kassedamen skal tro han er blevet sendt af sin mor?” P: ”Men kunne det alligevel være et fritidsjob, han er ude efter?” D: Ja, men det med at kende butikken og bruge et salathoved som afledning kunne nu tyde på, at han vil stjæle”. P: ”Jeg forstår ikke helt det med de grønsager”. D: ”Nej, jeg synes ikke det giver mening” P: ”Ja, men det med at kende butikken godt kunne godt være noget tyve-noget” D: ”Ja, jeg tror han har taget noget, måske slik, og så vil skjule det ved at købe et salathoved”. D: Tegner hvordan der ser ud ved en kasse i en butik D: ”Det ville da se mærkeligt ud at gå ud ved kassen uden at have købt noget”.

Gruppen snakker om, hvordan man handler og betaler ved kassen, og hvordan det ser ud, hvis man bare går ud uden at købe noget P: ”Ja men alt det om tøjet og kameraerne, kunne det ikke også være noget med at drengen måske har stjålet før og er bange for at blive genkendt?” D: ”Måske er det en prøve på at tyvegruppen kan se at han gør alt hvad de siger”.

Klara Klarsyn: Eleven starter med at læse de udvalgte stikord og begrunde sine valg af stikord. Her snakker hele gruppen sammen om stikordene. Ordene er:- Ikke slik - Salathoved - Store Gøsta - At kende butikken godt - Kamera - At placere sig i forhold til kameraet - At gå langsomt hen til kassen - At have den rigtige påklædning - Medlem. Herefter genfortæller eleven historien og de andre elever bidrager efterfølgende med flere ting og bekræfter, at de forstår historien og er enige i genfortællingen.

Orla Ordsnapper: Kassedame? D: "En dame der bipper". P: "Kasse plus dame er kassedame". D: "Kan det være en mand?" D: "Ja, det kan det godt, men man siger bare ikke kassemand". P: "Det er ligesom målmand, det kan også være en pige, men man siger ikke målpige. Det hedder målmand". D: "Ja, i gamle dage hed det målvogter, men nu er det blevet til målmand". D: "Ja, der er også en brandmand, her siger man heller ikke brandpige, men måske kan piger heller ikke være brandmænd?" "Har i hørt om piger der er brandmænd?"

Per Spektiv: "Jeg kender det med at handle, jeg har selv handlet for min mor". "Jeg har også prøvet at gøre et eller andet i smug, fordi jeg ikke ville have at det bliver opdaget f.eks. at tage noget slik fra slikskabet hjemme". "Jeg har også selv prøvet at gøre noget for at få lov til at være med i en gruppe f.eks. at komme med til et svømmestævne eller en håndboldfest". "Drengen i historien lyver overfor kassedamen for at slippe afsted med at stjele".

Interview med klasselæreren 2:

Efter det andet forløb i klassen foretages et interview med klasselæreren. Her er fokus på, hvordan læreren oplevede den refleksive evaluering. Læreren siger: "Jeg oplevede, det at eleverne både skulle evaluere før og efter forløbet som meget positivt, fordi det betød, at eleverne skulle reflektere over deres egen læringsudvikling og både se på sig selv med kritiske øjne og opstille mål for, hvad de ville forbedre, og efterfølgende se på om det var lykket, og hvordan de evt. kunne udvikle sig mere i næste forsøg". "Det at der var afsat tid til refleksion, som i første omgang var skriftlig, og efterfølgende så kunne gruppen hjælpe hinanden med at komme med forslag og feedback til hinanden, synes jeg virkede rigtig godt". "Jeg oplevede at netop tiden til den skriftlige refleksion og den efterfølgende sparring med gruppen var medvirkende til at alle i klassen fik arbejdet konstruktivt med refleksion over egen læringsudvikling og potentialer for udvikling". Jeg stiller efterfølgende spørgsmål til, hvordan læreren ellers plejer at evaluere. Læreren siger: "Jeg prøver at evaluere eleverne, f.eks. når de afleverer skriftligt arbejde som f.eks. stil". "Dette tager bare meget lang tid, hvis det skal gøres med kvalitet, når der er 29 elever i klassen". "Desuden så tager det også meget lang tid, hvis der skal være tid til mundtligt at følge op på hver enkelt elevs læring og læringsudviklingspotentialer med 29 elever i klassen og kun en lærer, der samtidig også skal stå for undervisningen i klassen". Læreren siger: "Når klassen f.eks.

har haft nationale test, så har jeg selvfølgelig set på hver enkelt elevs resultat som en summativ evaluering, men jeg har ikke arbejdet med resultaterne formativt, fordi jeg har synes, det har været svært at forstå, hvordan det kunne gøres, og det ville også kræve rigtig meget tid". Læreren siger: "Jeg synes, at det at anvende de nationale test har en begrænset effekt, fordi den måde jeg anvender de nationale test på, er noget jeg kun gør, fordi jeg skal, og derfor synes jeg ikke rigtig, jeg kan bruge resultaterne til at arbejde videre med, hvordan eleverne så bagefter kan bruge resultaterne til at optimere deres læring". Læreren siger: "Det at anvende reflektiv-evaluering, som i dette forløb, er noget jeg gerne vil bruge fremover, fordi jeg kan se, at det medvirker til at synliggøre læringen og motivere eleverne til at se kritisk på deres egen læring, og dermed medvirker denne form for evaluering til at eleverne bliver bedre til at opstille deres egne personlige mål, for hvorledes de kan arbejde med læringsprogression". Læreren siger: " Det refleksive- gruppesamarbejde og evalueringen har medvirket til at alle elever har arbejdet rigtigt godt og motiveret i forløbet. Strukturen i forløbet og det at have bestemte opgaver og en gruppe til at sparre med har også medvirket til at flere elever har kunnet deltage i forløbet, og eleverne har også givet udtryk for, at de synes, de kan bruge den skriftlige og mundtlige refleksion over egen læringsudvikling til at synliggøre, hvordan og hvad de lærer".

Artikel

Vejleders navn: Ole Ravn

Artiklens omfang: 11.891

Mål eller selvmål?

Helle Ankerstjerne Mikkelsen

Stud.mag. i Læring og Forandringsprocesser

Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi

Aalborg Universitet

Abstract

I 2014 blev en ny og omfattende folkeskolereform indført i den danske folkeskole (UVM,2014). Undervisningsbegrebet i den nye reform er her forandret fra undervisning til synlig læringsmålstyret læring. Denne forandring er blevet kritiseret for at have en for ensidig forståelse af læringsbegrebet og dermed medvirke til, at danske folkeskoleelever ikke dannes og udvikles som hele mennesker, fordi forandringen fra undervisning til synlig læring kan have en tendens til at fokusere på bestemte former for læring, som er målbare (Kemp, 2015). Med henblik på denne kritik og problemstilling har jeg derfor i mit speciale undersøgt mulighederne for at nuancere folkeskolens dominerende læringsbegreb med inddragelse af det, som i specialet kaldes Refleksivt Gruppesarbejde. Læringsbegrebet i den danske folkeskole er via et teoristudie blevet undersøgt. Herefter er Cooperative Learning, Kollaborativ Læring, Trine Mays fordanskede og fortolkede udgave af CL og KL og Skovsmoses Inquiry Cooperation Model blevet undersøgt ved hjælp af et teoristudie. Disse undersøgelser har dannet baggrund for min egen udvikling af en metode, som jeg kalder Refleksivt Gruppesarbejde, fordi metoden indeholder elementer fra de ovenfor nævnte metoder og anvender refleksion i gruppesarbejdet og evalueringen. Læringspotentialer i Refleksivt Gruppesarbejde er derefter undersøgt i praksis via et casestudie med aktionsforskning i samarbejde med en klasselærer og en 4.kl. på en skole i Aalborg kommune. Konklusionen på undersøgelsen i praksis er, at Refleksivt Gruppesarbejde, hvor eleverne i fællesskab samarbejder om at udvikle deres læring ved hjælp af en opdagende, advokerende, højtstående, reformulerende og udfordrende refleksiv metode, kan bidrage til at udvikle og nuancere det dominerende læringsbegreb i folkeskolen ved at styrke elevernes evner til samarbejde, kreativitet, innovation, kritisk

tænkning og refleksion. Fremover er der dog behov for yderligere forskning og udvikling af evalueringsmetoder, således at synet på læring og evaluering nuanceres til gavn for både det enkelte menneske og hele samfundet.

Problemfelt

Mit speciale har baggrund i mine mange års erfaring som folkeskolelærer i den danske folkeskole og den deraf store interesse for at udforske læringspotentialer i forskellige sammenhænge. I 2014 blev en ny og omfattende folkeskolereform indført i den danske folkeskole (UVM, 2014). Undervisningsbegrebet i reformen er her forandret fra undervisning til synlig læringsmålstyret læring. Denne forandring er blevet kritiseret for at være en for ensidig forståelse af læringsbegrebet og dermed medvirkende til, at danske folkeskoleelever ikke dannes og udvikles som hele mennesker, fordi forandringen fra undervisning til synlig læring kan have en tendens til at fokusere på bestemte former for læring, som er målbare (Kemp, 2015). Med henblik på denne kritik og problemstilling har jeg derfor i mit speciale valgt at undersøge mulighederne for at nuancere folkeskolens dominerende læringsbegreb med inddragelse af det, som i specialet kaldes Refleksivt Gruppesarbejde.

Metodeovervejelser

Specialet har undersøgt, hvilke læringspotentialer Refleksivt Gruppesarbejde kan bidrage med i forhold til at udvikle og nuancere det dominerende læringsbegreb i den danske folkeskole. I specialet undersøges dette via et teori- og casestudie med aktionsforskning, hvor jeg i samarbejde med en klasselærer på en folkeskole i Aalborg Kommune, har planlagt et undervisningsforløb med fokus på at undersøge læringspotentialer i fænomenet Refleksivt Gruppesarbejde. I aktionsforskning er undersøgt, hvad der sker, når Refleksivt Gruppesarbejde anvendes, og hvordan metoden kan udvikles. Med observationer og kvalitative interviews er der søgt indblik i dette. Analysen er etnoidaktisk, fordi didaktiske spørgsmål, som undervisningens hvad og hvorfor, har tæt tilknytning til hvem - altså, hvilke elever der er tale om, og hvad dette betyder for analysen af Refleksivt Gruppesarbejde.

Casestudie er valgt, fordi det ofte giver en høj grad af økologisk validitet, fordi videnskabelige resultater appliceres i menneskers hverdag, da undersøgelsen har fundet sted i naturlige omgivelser og ikke er kunstigt opstillet. Det kvalitative interview er valgt, fordi det giver mulighed for at få uddybet spørgsmålene. Kvalitativt interview har rod i en hermeneutisk og fortolkningsvidenskabelig tradition, der sigter mod at forstå bestemte fænomener i individers livsverden. Den kvalitative tilgang er empirisk, da den er opdagelsesorienteret og bygger på udsagn om andres erfaringer. Interviewformen anvendes til beskrivelser af personers livsverden med henblik på kvalitativ tolkning af meningen i de beskrevne fænomener (Kvale, 1997, s. 19). Empirien er blevet bearbejdet ved hjælp af en transskription. Herefter er udvalgt relevante passager, der efterfølgende er blevet analyseret og fortolket for på den måde at finde frem til, hvilke læringspotentialer Refleksivt Gruppesarbejde afstedkommer.

Specialets videnskabsteoretiske tilgang er den hermeneutiske. Som forsker er det min hensigt ved hjælp af undersøgelsen af teori og praksis, at skabe indblik i

læringspotentialerne i gruppesarbejde. Jeg er som forsker selv en del af det, jeg undersøger, idet min hensigt og livsanskuelse kommer til udtryk ved min indsamling og udvælgelse af empiri og den efterfølgende analyse og fortolkning. Specialet kommer derved frem til den mening, som jeg via min teori og empiri samt ovennævnte livsanskuelse lægger ned i teksten (Thisted, 2010).

Aktionsforskning er anvendt, fordi det er en handlingsrettet forskningsmetode, der baserer sig på et aktivt samarbejde mellem praktikerne og forskeren. Her skabes et fælles forum for derved at definere de problemer, der undersøges, og der skabes relevant viden om disse problemer, og derefter foretages forskning som efterfølgende fortolkes i forhold til, hvad aktørerne har lært (Martin, 2001). Aktionsforskningen skal medvirke til at sikre parternes indflydelse på forsknings- og udviklingsprocessen, da relationen mellem aktører og det udforskede ofte er af en mere synergisk karakter (Launsø - Rieper, 2005).

Aktionsforskningens formål er at skabe læring, dybe indsigter og konkrete forandringer. Aktionsforskning forsøger at forene teori og praksis, således at den producerede viden kan anvendes i praksis. Denne aktionsforskning indeholder følgende elementer: planlægning, aktioner, observationer, og refleksioner/evaluering i pædagogisk perspektiv.

Forskningsspørgsmålet er: Hvilke former for læringspotentialer afstedkommer Refleksivt Gruppesarbejde i praksis? Specialets hensigt er at undersøge metoder til at opnå læring i samspil med andre, som en mulighed for at udvikle og nuancere læringsbegrebet i et bredere perspektiv i forhold til den læringsforståelse, som efter indførelsen af folkeskolereformen er dominerende (UVM, 2014). Denne aktionsforskning er en Top-down forskning, hvor aktionen iværksættes af forskeren og efterfølgende udføres aktionen af elever og lærer, og derefter faciliterer forskeren og læreren i fælleskab processen. Forskeren transskriberer og bearbejder stoffet til det skriftlige speciale.

Resultater

Refleksivt Gruppesarbejde er en metode til samarbejde, som er udviklet i forbindelse med udarbejdelsen af specialet. Metoden indeholder elementer fra Cooperative Learning, Kollaborativ Læring, Mays fordanskede og fortolkede udgave af CL og KL og Skovsmoses Inquiry Cooperation Model. I Refleksivt Gruppesarbejde anvendes refleksion i gruppesarbejdet og evalueringen (Mikkelsen, 2016a). CL inddrages som en metode til at få alle elever til at deltage mere engageret og aktive i undervisningen, fordi alle elever får en funktion i par eller teams, og fordi alle elever, uanset niveau, kan bidrage til et godt resultat. Det er hensigten, at alle elever skal være aktive, og hver enkelt elev får en bestemt og nøjagtigt beskrevet opgave. Der arbejdes med stor variation i måden at arbejde på og samarbejdet er i højsædet, hvor man i fællesskab løser en opgave. Disse elementer skal medvirke til, at forbedre elevernes motivation og kollaborative læring, hvor eleverne ikke bare lærer af hinanden men også **med** hinanden. Denne form for læring kan skabe motivation og bidrage til at de fagligt stærke elever også udvikler deres læring. Alle elever i en gruppe får en funktion, som bidrager til den fælles forståelse og analyse af forskellige tekster. I specialet kobles et danskfagligt indhold på grundtanken om, at elever konstruerer viden sammen. Det danskfaglige er her tekstanalyse, hvor målet er, at eleverne skal blive

bedre til at læse, forstå og fortolke litteratur i forskellige genrer. Her veksles mellem elevernes samarbejde i mindre enheder og samlet klasseundervisning, hvor læreren instruerer og modellerer, og hvor både andre elever og læreren er med til at stilladsere, så elever, der måske har svært ved at klare det faglige niveau, også opnår succes. Her anvendes den faste og ret tydelige struktur fra CL, og det at alle er aktive og kan bidrage til den fælles løsning af en opgave i et forpligtende samarbejde. Desuden inddrages elementer fra Kollaborativ Læring og Skovsmoses IC-model, hvor eleverne i samarbejde udvikler deres læring ved hjælp af en opdagende, advokerende, højtstående, reformulerende og udfordrende refleksiv metode. Læringen i Refleksivt Gruppesamarbejde får progression ved hjælp af en refleksiv evaluering, hvor eleverne både i samarbejde og alene reflekterer over udviklingspotentialer i deres læring.

Diskussion

I en ny forskningsrapport fra KORA, er konklusionen at målstyringen i folkeskolen ikke virker efter hensigten. I stedet skaber denne målfiksering, social slagside og skæv ressourcefordeling, og dermed er der fare for, at denne målstyring, som egentlig skulle medvirke til at dygtiggøre alle elever, i stedet medvirker til at alle elever bliver dummere (KORA, 2016). De bivirkninger indførelsen af målstyring har givet, er ifølge KORA alvorlige, og derfor kan det som fra Folketingets side med indførelsen af reformen i 2014 og det dermed ændrede dominerende læringsbegreb, hvor synlig læringsmålstyret læring er i fokus, ende med i stedet for den tilsigtede virkning at blive et selvmål. Så eleverne i stedet for at blive dygtigere og komme i mål ved hjælp af mål i stedet bliver dummere. Læringsmålstyret læring og Forenklede Fælles Mål er konstrueret af teknokrater og derfor løsrevet fra praksis (Per Fibæk Laursen, 2015). Dette betyder, at måden at drive skole på er blevet mere og mere overtaget af teknokrater, og dermed er lærernes metodefrihed og ejerskab blevet mere og mere fjernet ude på de enkelte folkeskoler. Dermed er demokratiet på vej til at blive sat ud af spil, og lærerne har fået mundkurv på og tvinges til at arbejde efter en metode, som enkelte forskere og embedsmænd har lavet (Ibid., 2015). Professor fra DPU, Per Fibæk Laursen mener, at noget af det som virkelig kan medvirke til at forbedre elevernes læring er, at læreren har høje forventninger til elevernes præsentationer, og at eleverne har viden om, hvad det er, de skal lære, og at læreren giver feedback til eleverne, således at eleverne hele tiden har mulighed for at udvikle og optimere deres egen læringsudvikling med progression (Ibid., 2015). Når der er tale om en folkeskolelov, så er lærerne nødt til at arbejde indenfor denne lov, indtil en anden evt. indføres. Derfor kan læringsmålstyret læring ikke bare vælges fra, men en større bevidsthed om udfordringerne i synlig læringsmålstyret læring kan forhåbentligt medvirke til, at lærerne blive mere bevidste om at tilføre deres undervisning flere nuancerer, således at det ikke kun er den målstyrede læring, der er i fokus. Der er fordele ved synlig læringsmålstyret læring, men der er også et stort behov for, at lærerne får et større indblik i den synlige læringsmålstyrede lærings udfordringer. Jeg har derfor i mit speciale undersøgt mulighederne for at inddrage andre undervisningsmetoder som en mulighed for at udfolde og nuancere det dominerende læringsbegreb i folkeskolen, for derved måske at kunne bidrage til at optimere læringen i

folkeskolen og dermed medvirke til et bredere læringsbegreb, hvor elevernes alsidige udvikling og dannelse også er i fokus.

Konklusion

Det dominerende læringsbegreb i folkeskolen er efter indførelsen af folkeskolereformen forandret til synlig læringsmålstyret læring. Dette kan have den konsekvens at fokus ændres, således at den læring, som ikke er så synlig, får mindre fokus, således at eleverne i den danske folkeskole ikke dannes og tilegner sig viden og læring i et bredt og alsidigt perspektiv. Jeg har i mit speciale udviklet en metode, jeg kalder Refleksivt Gruppesarbejde, som kan medvirke til, at eleverne lærer ved hjælp af en opdagende, advokerende, højtænkende, reformulerende og udfordrende refleksiv metode. Læringen i Refleksivt Gruppesarbejde får progression ved hjælp af en refleksiv evaluering, hvor eleverne både i samarbejde og alene reflekterer over udviklingspotentialer i deres læring. Refleksivt Gruppesarbejde kan bidrage til at udvikle og nuancere det dominerende læringsbegreb i folkeskolen ved at styrke elevernes evner til samarbejde, kreativitet, innovation, kritisk tænkning og refleksion.

Perspektivering

Tankegangen bag folkeskolereformens synlige læringsmålstyrende læringsbegreb har den udfordring, at den kan skabe for meget målfiksering (KORA, 2016) Elever lærer og profiterer af at vide hvad, hvorfor og hvordan de skal lære, men dette kan i stedet for mål også ske ved, at læreren har ambitioner og høje forventninger til eleverne (Fibæk Laursen, 2015). Med udgangspunkt i dette, så er der fortsat behov for diskussion og forskning for at skabe mere viden om, hvordan elever lærer mest og bedst, og hvad der er vigtigt at lære i folkeskolen for at klare sig i samfundet fremover. Det er også nødvendigt at udvikle evalueringsmetoder, der kan evaluere flere former for læring, således at læring bliver anerkendt i et mere nuanceret perspektiv fremover.

Referencer

Bakka, J.F. & Fivelsdal, E (2010): **Organisationsteori - struktur, kultur, processer**. (5.udgave, 1.oplag).: Handelshøjskolens Forlag.

Beck, Steen & Paulsen, Michael (2011): **Læringsamarbejde - en etnografisk analyse af Cooperative Learning på HF og VUC**: Syddansk Universitet.

Boud D, Cohen R, Samson J (1999): **Assessment and Evaluation in Higher Education**: University of Technology, Sydney, Australia.

Bruffee, Kenneth A. (1995): **Sharing Our Toys: Cooperative Learning versus Collaborative Learning. I Change**, Vol. 27, No1 (Jan. - Feb., 1995), pp. 12-18 Published by: Heldref Publications.

Bråten, Ivar (2009): **Læseforståelse - læsning i videnssamfundet - teori og praksis**: Klim.

Ceptra-Striben - Tidsskrift for evaluering i praksis (2008, oktober nr. 3) Tema: **Evalueringspraksis i folkeskolen**.

Ceptra- Striben - Tidsskrift for evaluering i praksis (2009, januar nr.4) Tema: **Evaluering som udvikling**.

Christensen, Andreas Rasch (2015): **Folkeskolen - efter reformen**. Hans Reitzels Forlag.

Egelund, Niels (2004): **Specialpædagogik - fra gamle mod nye paradigmer**. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Egelund, Niels mfl.(2013): **Kommunernes omstilling til øget inklusion**. SFI & DPU, Aarhus Universitet.

EMU.dk (2016): **Dansk**. Lokaliseret d. 21. april 2016 på World Wide Web:
<http://www.emu.dk/omraade/gsk-1%C3%A6rer/ffm/dansk#>

EVA (2011): **Undervisningsdifferentiering som bærende pædagogisk princip**. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA (2012). **Inklusion et nøgleord**. Lokaliseret d.9. marts 2016 på World Wide Web:
<http://www.eva.dk/tema/inklusion/inklusion-et-nogleord>

Falkenberg, Cecilie & Håkonson, Erik (2000): **Storylinebogen: En håndbog for undervisere**. Kroghs Forlag.

Fibæk Laursen, Per (2015): **Drop Ambitionerne - og lav bedre undervisning.** (1. udgave, 1. oplag): Hans Reitzels Forlag.

Fibæk Laursen, Per (2016): **Didaktiske Ambitioner - alle elever med.** (1. udgave, 1. oplag): Hans Reitzels Forlag.

Gyldendal (2011): **Den store danske.** Lokaliseret d. 10. marts 2016 på World Wide Web: <http://www.denstoredanske.dk/>

Hasse, Cathrine (2011): **Kulturanalyse i Organisationer: Begreber, metoder og forbløffende læreprocesser** (1. udgave). Frederiksberg C: Samfundslitteratur.

Haller, Bent(2010): **Grænsebørn.** Forlaget Høst & Søn.

Hattie, John (2015): **Synlig læring - for lærere.**(1. udgave, 10 oplag): Dafolo.

Hermann, Stefan (2007): **Magt og oplysning.** Folkeskolen 1950-2006. København: Unge Pædagoger.

Hermansen, Mads (2005):. **Læringens Univers:** Klim.

Hiim, H & Hippe, E (2007): **Læring gennem oplevelse, forståelse og handling.** København: Gyldendals Boghandel.

Hildebrandt, Steen & Fibæk Laursen, Per (2009): **Når klokken ringer ud - opgør med industrisamfundets skole.** Gyldendal Public.

Illeris, Knud (1974): **Problemorientering og deltagerstyring - oplæg til en alternativ didaktik.** Munksgaard.

Illeris, Knud (2011): **Kompetence. Hvad, hvorfor, hvordan?** Samfundslitteratur.

Illeris, Knud (2014): **Læring i konkurrencestaten - kapløb eller bæredygtighed.** Samfundslitteratur.

Illeris, Knud (2015): **Læring.** (3. udgave) Samfundslitteratur.

Kagan, Spencer & Stenlev, Jette (2011):**Cooperative Learning** (1. udgave). København: Alinea.

Kemp, Peter (2015): **Løgner om Dannelse - Opgør med halvdannelsen:** Tiderne Skifter.

KL, UVM, FM (2010): **Analyse af specialundervisning i folkeskolen.** Lokaliseret d. 11. marts 2016 på World Wide Web:

www.kl.dk/ImageVault/Images/id_42972/.../ImageVaultHandler.aspx

KORA (2016): **Review af resultatbaseret styring.** Lokaliseret d. 17. maj 2016 på World Wide Web: <http://www.kora.dk/udgivelser/udgivelse/i12749/Review-af-resultatbaseret-styring>

- Kvale, Steiner (1997): **Interview - En introduktion til det kvalitative forskningsinterview**. København: Hans Reitzels Forlag.
- Launsø, Laila - Rieper, Olaf (2005): Forskning om og med mennesker: **Forskningstyper og forskningsmetoder i samfundsforskning**. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Lund, Birthe (2013): **Portfolio - i et lærings- og uddannelsesperspektiv**. Aalborg Universitetsforlag.
- Manger, Tejre (2009): **Det ved vi om motivation og mestring**: Dafolo.
- Martin, Ann L. (2001): Large-group Processes as Action Research. Reasons, Peter - Bradbury, Hilary (eds). Handbook of Actions Research: **Participative Inquiry and Practice**. London: SAGE Publications. 200-208.
- May, Trine (2012): **Læs genrer med CL-Noveller**: Gyldendal.
- Mikkelsen, Helle Ankerstjerne (2016): **Fra Undervisning til Læring**. Aalborg Universitet.
- Mikkelsen, Helle Ankerstjerne Mikkelsen (2016a): **Læringspotentialer i Refleksivt Gruppesarbejde**. Aalborg Universitet.
- Mårtensson, Brian Degn (2015): **Konkurrencestatens pædagogik - en kritik og et alternativ**. Aarhus Universitetsforlag.
- Nielsen, Bent (1973): **Praksis og kritik**. Chr. Ejlers Forlag.
- OECD (2010): **The High Cast of Low Educational Performance**. Paris: OECD.
- Olsen, Bitsch & Pedersen, Kaare (2014): **Problemorienteret projektarbejde - en værktøjsbog**. Roskilde Universitetsforlag. 3. udgave, 8. oplag.
- Pedersen, Lars Wahlun (2013): **Håndbog til pædagoguddannelsen - dannelsesbegrebet i institutionen**. Hans Reitzels Forlag. 1. udgave, 1. oplag.
- Piaget, J. (1992): **Barnets psykiske udvikling**. København: Hans Reitzels Forlag.
- Qvortrup, Ane & Wiberg, Merete (2013): **Lærings-Teori & Didaktik**. Hans Reitzels Forlag. 1. udgave, 1. oplag.
- SFI.dk (2015): **PISA**. Lokaliseret d. 10.marts 2016 på World Wide Web: <https://pisa.sfi.dk/n>
- Skovmand, Keld (2016): **Uden mål og med - forenkede Fælles Mål?** Hans Reitzels Forlag.
- Skovmose, Ole & Borba, Marcelo (2000): **Research methodology and critical mathematics education**. Publication; Nr. 17.
- Smidt, Sandra (2011): **Vygotsky og små børns læring - en introduktion**. København: Hans Reitzels Forlag.

Taube, Karin (1999): **Portfoliomethoden -undervisningsstrategi og evalueringsværktøj**. Vejle: Kroghs Forlag.

Thisted, Jens (2010): **Forskningsmetode i praksis: Projektorienteret videnskabsteori og forskningsmetodik** (1.udgave, 4. oplag). København: Munksgaard.

Tracey, Diane H & Morrow, Lesley Mandel (2012): **Læsningens Linser - en introduktion til teorier og modeller**: Klim.

Undervisningsministeriet (2009): **Fælles Mål: Dansk**.

Undervisningsministeriet (2014): **Nationale Mål og enklere regler**. Lokaliseret d. 10.marts 2016 på World Wide Web: [Den-nye-folkeskole/Skoleledelse-og-styring/Nationale-maal-og-enklere-regler](http://www.uvm.dk/Service/Statistik/Statistik-om-folkeskolen-og-frie-skoler/Statistik-om-elever-i-folkeskolen-og-frie-skoler/Statistik-om-specialundervisning)

Undervisningsministeriet (2014 a): **Inklusion - Undervisningsministeriet**. Lokaliseret d.9. marts 2016 på World Wide Web:<http://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Inklusion-og-specialundervisning/Inklusion>

Undervisningsministeriet (2014 b): **Specialundervisning og segregering**. Lokaliseret d. 9.marts 2016 på World Wide Web:<http://www.uvm.dk/Service/Statistik/Statistik-om-folkeskolen-og-frie-skoler/Statistik-om-elever-i-folkeskolen-og-frie-skoler/Statistik-om-specialundervisning><http://www.uvm.dk/>

Wahlgren, Bjarne (2009): **Effekterne af Cooperative Learning**: Nationalt Center for Kompetenceudvikling.

Vygotsky, L.S. (1978): **Mind in Society**, Harvard University Press.

Vygotsky L.S. (1930/1987): **Thinking and Speech**: Plenum Press.

Ziehe, T.(2004): **Øer af intensitet I et hav af rutine - Nye tekster om ungdom, skole og kultur**. København: Forlaget Politisk Revy.