

TIDSSKRIFT FOR SPROG-
OG KULTURPÆDAGOGIK

nummer 53 · december 2011

Cooperative Learning

»Man kan med brug af CL-strukturer videreudvikle den kommunikative sprogundervisning, men det forudsætter at CL-strukturernes potentialer forankres i pædagogiske teorier.«

Michael Svendsen Pedersen

AARHUS UNIVERSITETSFORLAG

SPROGforum

TIDSSKRIFT FOR SPROG- OG KULTURPÆDAGOGIK

nummer 53 · december 2011

SOFIA ESMANN

Kronik: At styrke ved at afskaffe dansk
som andetsprog i læreruddannelsen [6](#)

PIA ZINN OHRT

Kreativitet i italienskundervisningen
ved hjælp af CL-strukturer [12](#)

MICHAEL SVENDSEN PEDERSEN

CL på den pædagogiske og didaktiske
dagsorden [23](#)

FABIENNE BAUJAULT BORRESEN

OG JOSEFINE ROSENKVIST

CL og fransk i folkeskolen [34](#)

LISSIE L. JENSEN

CL og mundtlige færdigheder i dansk
som andetsprog [40](#)

GUNHILD HANSEN

CL på A-niveau i engelsk [48](#)

MICHAEL SVENDSEN PEDERSEN

CL møder sprogfagsdidaktikken
– inspiration fra en bog [56](#)

PIA ZINN OHRT

CL-strukturer i praksis i engelsk, tysk
og fransk [63](#)

LOUISE ZINCK NIELSEN

Åbne sider: Læsning på dansk
som andetsprog på FVU [68](#)

Godt Nyt og Andet Godt Nyt [75](#)

SPROGforum

Cooperative Learning

Sprogforum årg. 17, nummer 53, december 2011

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik

© 2011 Aarhus Universitetsforlag og den enkelte forfatter/fotograf/tegner

Sprogforum er fra og med nr. 48 et fagfællebedømt tidsskrift.

Temareaktionen for dette nummer:

Karen Lund, Michael Svendsen Pedersen, Pia Zinn Ohrt, Karen-Margrete Frederiksen og Birte Dahlgreen

Tidsskriftet Sprogforum redigeres af en fast redaktionsgruppe:

Karen Lund (ansv.), Bergthóra Kristjánsdóttir og Karen Sonne Jakobsen

– med bidrag fra: INFODOK, Informations- og Dokumentationscenter

for Fremmedsprogpædagogik på Danmarks Pædagogiske Bibliotek:

<http://www.dpb.dpu.dk/ombiblioteket/infodokvelkommen>

– og med baggrund i en bred redaktionel storgruppe:

Gülüm Akbas, Bettina Brandt-Nilsson, Petra Daryai-Hansen, Birte Dahlgreen,

Karen-Margrete Frederiksen, Annegret Friedrichsen, Annette Søndergaard Gregersen,

Anne Holmen, Karen Sonne Jakobsen, Mads Kirkebæk, Bergthóra Kristjánsdóttir,

Karen Lund, Elina Maslo, Bente Meyer, Pia Zinn Ohrt, Michael Svendsen Pedersen,

Ulla Prien, Karen Risager, Lilian Rohde, Iben Stampe Sletten, Lars Stenius Stæhr,

Peter Villads Vedel og Merete Vonsbæk

Redaktionens adresse:

Sprogforum

Institut for Uddannelse og

Pædagogik (DPU)

Tuborgvej 164, Postbox 840

2400 København NV

E: sprogforum@dpu.dk

T: 8715 1796

Forlagets adresse:

Aarhus Universitetsforlag

Langelandsgade 177

8200 Aarhus N

E: unipress@au.dk

www.unipress.dk

T: 8715 3963

F: 8715 3875

Design og sats: Carl-H. K. Zakrisson & Tod Alan Spoerl

Ebogsproduktion: Narayana Press

Oplag: 900

ISSN 0909-9328

ISBN 978-87-7124-292-8

Abonnement

Fra 2012 udkommer Sprogforum med to numre årligt

Pris for to temanumre: 225 kr. for private abonnenter og 325 kr. for institutioner.

Abonnement kan tegnes ved henvendelse til Aarhus Universitetsforlag:

sprogforum@unipress.au.dk

Løssalg

I løssalg koster Sprogforum 140 kr. + porto per nummer.

Sprogforum kan købes på Danmarks Pædagogiske Bibliotek

og Aarhus Universitetsforlag.

På nettet

Sprogforum nr. 1-35 kan bestilles på pluk@dpu.dk

Artikler fra nr. 1-35 kan ses på <http://www.dpb.dpu.dk/ombiblioteket/infodokvelkommen/infodokogsprogforum/>

Sprogforum nr. 36-53 kan bestilles på sprogforum@unipress.au.dk

eller købes via forlagets hjemmeside www.unipress.dk

Forord

Som noget interessant kan vi iagttage hvordan forskellige teorier, forskellige metoder eller forskellige teknikker breder sig som en løbeild inden for undervisningsverdenen. Læringsstile, læring og pædagogik (LP), individuelle læreplaner, elevautonomi og så videre. En trend i tiden inden for såvel forskellige uddannelsesinstitutioner som forskellige fag er Cooperative Learning – CL. På denne baggrund har vi for dette temanummer af Sprogforum valgt at sætte fokus på CL.

Tilbage i 2003 bragte Sprogforum en artikel om CL i et nummer der havde læringsrum som tema. Her skrev den danske foregangskvinde for CL, Jette Stenlev, artiklen *Cooperative Learning i fremmedsprogsundervisningen* (nr. 25). Siden da er der mange (sprog)lærere der har taget CL ind i klasseværelset. Det var derfor oplagt at Stenlevs artikel også var med i jubilæumsnummeret sidste år (nr. 50).

Vi vil i dette temanummer gå tæt på det grundlag CL bygger på, og ikke mindst den praksis de forskellige CL-strukturer foranlediger i fremmed- og andetsprogs kontekster. Vi sætter fokus på CL ud fra forskellige vinkler for at se hvordan denne undervisningsform virker, hvilke læringssyn man kan udlede af CL, om CL-strukturerne lægger op til specifikke sproglæringssyn, og i givet fald hvilke. Nummeret indeholder varierede eksempler på praksis i klasseværelset. Artiklerne dækker mange sprog, mange CL-strukturer og forskellige skoleformer, og vi opfordrer derfor vores læsere til at orientere sig i flere artikler for at få det fulde billede af temaet og for at få gavn af den overføringsværdi der er sprogfagene imellem.

Kronikøren i dette nummer, *Sofia Esmann*, gør i kronikken *At styrke ved at afskaffe dansk som andetsprog i læreruddannelsen* rede for hvordan anbefalingen om at nedlægge linjefaget dansk som andetsprog på læreruddannelsen kan få katastrofale følger. Anbefalingen om nedlæggelse af dansk som andetsprog kommer fra en følgegruppe, som blev nedsat i 2007 i forbindelse med vedtagelsen af bekendtgørelsen om læreruddannelsen fra samme år. Denne anbefaling har regeringen valgt at følge, idet sprogfaget dansk som andetsprog er blevet fjernet i forligsteksten fra 1. juni 2012. Det skal blive interessant at se hvordan et fag reduceres til et element i den kommende bekendtgørelse om læreruddannelsen.

Pia Zinn Ohrt introducerer i første del af sin artikel: *Kreativitet i italienskundervisningen ved hjælp af CL-strukturer* de grundlæggende principper i CL. I anden del af artiklen giver hun konkrete eksempler fra sin undervisning i italiensk på hvordan og ud fra hvilke sprog læringsmål sproglæreren kan integrere CL-strukturer i sit klasseværelse.

I artiklen *CL på den pædagogiske og didaktiske dagsorden* træder Michael Svendsen Pedersen et skridt tilbage fra begejstringen for CL i sprogundervisningen og gransker CL kritisk og reflekterende. Han undersøger først hvad det er CL generelt kan og ikke kan; for det andet undersøger han hvordan brugen af CL i sprogundervisningen forholder sig til aktuelle former for sprog fagsdidaktik; og for det tredje sætter han brugen af CL ind i en større uddannelsespolitisk sammenhæng.

CL og fransk i folkeskolen har Fabienne Baujault Borresen og Josefine Rosenkvist kaldt deres artikel, som repræsenterer et eksempel på brug af CL i begynderundervisningen. Forfatterne præsenterer og forklarer følgende CL-strukturer grundigt: Duetlæsning, Flashcards, Lyt-tegn-skriv, Dobbeltcirkler, Find-en-der og Samtidig skrivetur. Fremgangsmåder, fordele og eventuelle ulemper bliver systematisk gennemgået i artiklen.

Også i dansk som andetsprogsundervisningen vinder CL mere og mere udbredelse. Lissie L. Jensen behandler i sin artikel *CL og mundtlige færdigheder i dansk som andetsprog* et udvalg af CL-strukturer som hun og hendes kolleger har fundet særligt velegnede til udvikling af de mundtlige færdigheder som kursisterne på danskuddannelserne skal beherske til modulprøverne. Forfatteren fremhæver også den sidegevinst at kursisterne udvikler pragmatiske kompetencer i social sprogbrug som fx at hilse, rose hinanden og takke hinanden, hvilket er med til at gøre læringsrummet mere aktivt og fyldt med latter.

Med udgangspunkt i sine erfaringer fra gymnasiet gør Gunhild Hansen i artiklen *CL på A-niveau i engelsk* rede for hvordan hun bruger CL i sprogundervisning på højt niveau. Forfatteren præsenterer et udvalg af CL-strukturer som er velegnede til at arbejde eksamensrettet og til at få det mundtlige og det skriftlige til at støtte hinanden.

I *CL møder sprog fagsdidaktikken – inspiration fra en bog* diskuterer Michael Svendsen Pedersen den didaktiske kontekst for brug af CL i sprogundervisningen. Indledningsvis stiller han følgende spørgsmål: Hvor kommer de indholds frie CL-strukturer fra, og hvad sker der når man inddrager dem i sprogundervisningen? Som svar på disse spørgsmål inddrager han Steven G. McCafferty og andre for-

fattere fra antologien *Cooperative Learning and Second Language Teaching* (2006). Svendsen Pedersen diskuterer centrale pointer fra bogen som er af interesse for fremmed- og andetsproglærere i den videre diskussion om CL.

Pia Zinn Ohrt anmelder i artiklen *CL-strukturer i praksis i engelsk, tysk og fransk* en ny serie: Cooperative Learning, in English, auf Deutsch og en Francais, udkommet på Alinea 2010-2011.

På Åbne sider skriver *Louise Zinck Nielsen* om *Læsning på dansk som andetsprog på FVU* (Forberedende Voksen Undervisning). Forfatteren dokumenterer i sin artikel misforholdet mellem FVU læsetest og andetsprogede kursisters dansksproglige kompetencer. På baggrund af en undersøgelse sætter forfatteren spørgsmålstejn ved de tekstvalg FVU-testen bygger på.

Derudover indeholder dette nummer følgende rubrikker: *Godt Nyt* med udvalgt nyere litteratur til temanummeret fra Danmarks Pædagogiske Biblioteks sprogsamling samt udvalgte elektroniske ressourcer til emnet, *Andet Godt Nyt* med udvalgte værker om sprog og sprogundervisning som for nylig er indgået på Danmarks Pædagogiske Bibliotek, samt *Kalender*.

Med dette nummer ønsker redaktionen at bidrage med ny viden om CL i sprogundervisning. God læselyst.

Fra 2012 ændres udgivelsestakten til to numre årligt, så Sprogforum fremover udkommer i maj og oktober. Omfanget øges til 104 sider, mens prisen for abonnementet fastholdes; dvs. to temanumre: 225 kr. for private abonnenter og 325 kr. for institutioner.

Redaktionen

At styrke ved at afskaffe dansk som andetsprog i læreruddannelsen

Den nuværende læreruddannelse, der er under revision, er fra 2007. I denne læreruddannelse indgår sprogfaget »Dansk som andetsprog« som et af de linjefag, de studerende kan vælge. I 2001 blev faget indført som linjefag i læreruddannelsen som et forsøg. Det faldt heldigt ud. Mange lærerstuderende valgte dansk som andetsprog som et af deres linjefag.

I sidste århundrede diskuterede man, hvorvidt dansk som andetsprog overhovedet var et fag. I midten af 1990'erne udstedte Undervisningsministeriet et faghæfte for undervisningen i dansk som andetsprog, og dermed erkendte Undervisningsministeriet, at undervisning af elever, der ikke havde sproget dansk som deres modersmål, skulle indeholde andre centrale indholds- og færdighedsområder end undervisning af elever, der har dansk som modersmål. Et nyt faghæfte for dansk som andetsprog medførte spørgsmål om, hvem der skulle undervise tosprogede elever i folkeskolen, og behovet for ekspertise inden for fagfeltet dansk som andetsprog blev mere og mere udtalt. Det var i det lys, linjefaget dansk som andetsprog blev indført i læreruddannelsen. Læreruddannelsen fra 2007 indeholder ikke alene tilbud om linjefaget dansk som andetsprog. Man finder også en bestemmelse om, at alle lærerstuderende skal tilegne sig kompetencer for at kunne undervise i den »kulturelt mangfoldige folkeskole«:



SOFIA ESMANN

Lektor, University College Sjælland

see@ucsj.dk

Elever med anden etnisk baggrund end dansk. Målet er at udvikle den studerendes kompetencer til at undervise i den kulturelt mangfoldige folkeskole. Indholdet er kulturteorier, teorier og forskning om identitetsudvikling og læring hos børn og unge med forskellig social og kulturel baggrund. Den studerende skal arbejde med teorier om flerkulturel baggrund, om social integration og kulturmøder samt med interkulturel pædagogik. Bekendtgørelse af 12.3.2007.

Læreruddannelsen fra 2007 indeholder bestemmelser om, at der skal uddannes eksperter i dansk som andetsprog gennem et valgfag, ligesom den således også foreskriver, at alle lærerstuderende skal erhverve sig viden om undervisning i den kulturelt mangfoldige folkeskole.

En følgegruppe ude af trit med samfundsudviklingen

Da læreruddannelsen fra 2007 blev etableret, nedsatte tidligere undervisningsminister Bertel Haarder en følgegruppe til læreruddannelsen. Denne følgegruppe fik til opgave »at overvåge« den nye læreruddannelse samt komme med anbefalinger til en eventuel ændring efter fire år. Følgegruppen afsluttede arbejdet ved udgangen af 2011, og den 18. januar 2012 blev deres rapport offentliggjort. Heraf fremgik det, at den anbefalede linjefaget dansk som andetsprog afskaffet – for at styrke det!

ANBEFALING 6. Følgegruppen anbefaler, at alle studerende skal have kendskab til specialpædagogik og dansk som andetsprog.

Med den nye læreruddannelse er specialpædagogik og dansk som andetsprog indført som linjefag. Det er følgegruppens vurdering, at udfordringen ved dette er, at ansvaret for elever med behov for specialpædagogisk støtte eller dansk som andetsprog udelukkende kommer til at ligge hos lærere med linjefag heri. På denne baggrund vurderer følgegruppen, at centrale elementer fra fagene skal integreres i øvrige linjefag og/eller pædagogiske fag, således at alle studerende opnår kompetencer i specialpædagogik og dansk som andetsprog. Som konsekvens heraf anbefaler følgegruppen således, at de 2 fag udgår som selvstændige linjefag.

Det er ganske paradoksalt, at Følgegruppen for ny læreruddannelse mener, at man styrker ved at afskaffe. Følgegruppens anbefaling om, at alle studerende skal have kendskab til dansk som andetsprog, er en forpligtelse, der allerede er indskrevet i læreruddannelsen fra 2007, eftersom de studerende skal udvikle kompetencer til at undervise i den kulturelt mangfoldige folkeskole. Konklusionen, som man kan drage, når man læser følgegruppens ANBEFALING 6, er derfor en stærk nedprioritering af dansk som andetsprog og specialpædagogik. Andetsprogsfaglighed bliver hermed reduceret til *centrale elementer*.

Det kan umiddelbart lyde meget positivt, at Følgegruppen for ny læreruddannelse vil styrke dansk som andetsprog ved at anbefale, at *centrale elementer* fra faget skal integreres i de andre linjefag og/eller pædagogiske fag. Problemet er, at *centrale elementer* vil blive spredt og fragmenterede i forhold til en overordnet og gennemtænkt sprogpædagogisk sammenhæng i 2007-læreruddannelsen. Dansk som andetsprog vil miste status som et sprogfag med veldefinerede indholdsområder. Jeg kan give et eksempel på, hvad der sker, når en sprogpædagogisk faglighed reduceres til centrale elementer: Hvis de studerende ikke er i besiddelse af de faglige kompetencer inden for dansk som andetsprog, der skal til for at undervise elever med andre modersmål end dansk, vil de ikke kunne åbne op for de læseproblematikker, der er i fag som fx geografi og biologi. Det er stærkt foruroligende, hvis dansk som andetsprog reduceres til *centrale elementer* i fagene og derved mister sin fagfaglighed. For elever med dansk som andetsprog er der mangeartede sproglige udfordringer fx i udviklingen af det mundtlige sprog, i lytteforståelsen, i forståelsen af det danske sprogs struktur og grammatik, i tilegnelse af faglige registre osv. I de seneste 20 år er der opbygget en veludviklet andetsprogs pædagogisk indsigt, der danner grundlag for undervisningen i dansk som andetsprog. Denne viden vil aldrig kunne skilles ad i *centrale elementer*, uden at dansk som andetsprog bliver fragmenteret. Hvis man følger følgegruppens anbefalinger, risikerer man at uddanne en hel generation af nye lærere, der ingenting ved om dansk som andetsprog. Det er næppe til gavn for nogen, hverken folkeskolen, lærerne, de dansk modersmålstalende elever eller dem, det først og fremmest drejer sig om, nemlig de tosprogede elever.

Et linjefag i læreruddannelsen og dets funktion i skolen

Indholdet i alle læreruddannelsens linjefag er meget nøje beskrevet. Det gælder også sprogfaget dansk som andetsprog. Af de centrale kundskabs- og færdighedsområder for dansk som andetsprog fremgår det, at linjefaget uddanner eksperter med forskellige funktioner i skolen:

Målet er, at den studerende opnår kompetencer til:

- a) at kunne medvirke til fagets fortsatte udvikling, herunder at kunne fortolke og anvende resultater af forsknings- og udviklingsarbejde med relevans for dansk som andetsprog,
- b) at kunne forholde sig til bestemmelser om faget i forhold til eget og andres fagsyn samt se faget i et større perspektiv, bl.a. et historisk perspektiv og et udviklingsperspektiv, for på den baggrund at kunne overveje og beskrive faglige mål og faglig progression,
- c) at kunne afdække, vurdere og karakterisere tosprogede elevers udvikling i dansk som andetsprog, herunder vurdere elevernes forudsætninger og behov,
- d) at kunne begrunde, tilrettelægge og evaluere læringsforløb med udgangspunkt i den enkelte elev eller grupper af elever og
- e) at kunne samarbejde med kollegaer og andre om undervisning af tosprogede elever i faget dansk som andetsprog og indgå i samspil med skolens andre fag og i rådgivning og vejledning.

De studerende skal have omfattende viden om sprog og sprogtiltagelse for at kunne levere kvalificeret undervisning for elever med andet modersmål end dansk.

Linjefagsstuderende opnår indsigt i fx intersprogsudvikling og andetsprogstiltagelse – en viden, de skal bruge for at tilrettelægge undervisning i dansk som andetsprog. Det vil med andre ord sige, at de linjefagsuddannede lærere har et meget solidt kendskab til, hvordan tosprogede elever rent sprogligt lærer dansk. Den viden bruger de, når de skal tilrettelægge læringsforløb for tosprogede elever. En linjefagsuddannet lærer i dansk som andetsprog kan på et meget mere kvalificeret grundlag undervise tosprogede elever end lærere, hvor dansk som andetsprog blot har været *et element* i deres læreruddannelse.

Punkt e) har den ambition, at de studerende skal være i stand til at vejlede og samarbejde med andre kollegaer omkring tosprogede elever. Heri ligger der et væsentligt incitament til at udbrede viden om andetsprogs pædagogik i praksisfeltet.

Linjefaget dansk som andetsprog uddanner lærere til på en meget kvalificeret måde at opnå en solid viden om sprog, intersprog, sprogtilegnelse og andetsprogs pædagogik, der sætter dem i stand til at tilrettelægge en målrettet undervisning i dansk som andetsprog såvel som at indgå i samarbejde med faglærere i folkeskolen. Begge funktioner er forudsætninger for at kunne opfylde de faglige mål i Faghefte 19 – Fælles Mål for Dansk som andetsprog.

Kommunernes behov for lærere med ekspertviden i dansk som andetsprog

Kommunerne har i en del år brugt mange resurser på efteruddannelse af deres lærere i dansk som andetsprog, eftersom der ikke har været nok lærere med tilstrækkelige kompetencer. Dette faktum skal ses i lyset af, at linjefaget dansk som andetsprog er et »ungt« linjefag. Det har kun eksisteret i læreruddannelsen siden 2001. Selvom mange studerende har valgt det, så har læreruddannelsen ikke kunnet levere tilstrækkeligt med uddannede lærere. Der er altså med andre ord et massivt behov for lærere med ekspertviden. Staten og kommunerne har ligeledes brugt mange penge på at iværksætte forskellige faglige netværk med konsulenter og undervisere fra læreruddannelserne for at sikre den nødvendige faglige viden om dansk som andetsprog. Disse netværk vil risikere at forsvinde, hvis der ikke kommer ny forskningsbaseret viden til hverken lærerne eller elevernes undervisning. Den viden opnår man ikke, hvis dansk som andetsprog skal integreres i andre fag. Det er en vej, der har været prøvet før, mange gange uden at tilføre lærerstuderende den tilstrækkelige viden. Det kan derfor undre, at følgegruppen foreslår gammel vin på nye flasker. Navnlige i forlængelse af en EVA-evalueringsrapport fra 2007, der dokumenterer, at dansk som andetsprog skal styrkes.

Derfor må budskabet være, at man styrker undervisning og uddannelse af tosprogede elever ved dels at bibeholde det allerede eksisterende linjefag i dansk som andetsprog, dels ved at styrke dansk som andetsprog som dimension i fagene.

Ved redaktionens afslutning den 5. juni 2012 er dansk som andetsprog ikke længere et fag i læreruddannelsen.

Litteratur

Bekendtgørelse om uddannelse af lærere til folkeskolen. <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=23510>

Danmarks Evalueringsinstitut, EVA (2007): *Undervisning af tosprogede elever i folkeskolen*. Evalueringsrapport. http://www.eva.dk/eva/nyheder/projekter/2010/den-nye-laererruddannelses-faglighed/projektprodukter/laererruddannelsens-faglige-kvalitet?utm_medium=email&enabled=True&utm_source=newsletter&utm_campaign=grundskole

University College Sjælland (2011): *Studieordning for Lærerruddannelsen*. http://www.ucsj.dk/fileadmin/user_upload/Laererruddannelsen/Studieordning_Laererruddannelsen.pdf

Kreativitet i italiensk-undervisningen ved hjælp af CL-strukturer

CL består af en række forskellige strukturer, dvs. aktivitetstyper, der bidrager til at skabe forskellige former for interaktion mellem eleverne som oftest i team eller i par. Hver struktur består af en række faser, som hver definerer, hvordan eleven skal løse en given opgave enten alene eller sammen med andre. Strukturernes form er en form for stillads, som eleverne anvender i deres bearbejdning af stoffet: de diskuterer, analyserer, løser problemer, udvikler ideer og kommunikerer sig trin for trin frem til en dybere indsigt i eller mestring af det stof og de ideer, de arbejder med. Strukturernes form er ikke knyttet til bestemte fag, men kan anvendes i forskellige fag med vidt forskelligt indhold.

Hver struktur har forskellige forcer og lægger op til forskellige former for læring. For at få overblik over, hvilke typer læreprocesser de forskellige strukturer fører med sig, har Spencer Kagan og Jette Stenlev opstillet seks forskellige læreprocesdomæner, der repræsenterer de overordnede sociale, faglige og kommunikative kompetencer, der kan fremmes i strukturerne.

Kagan og Stenlev definerer de seks læreprocesdomæner som følger:

- I *Teambuilding* opbygges samarbejdsfærdigheder, og følelsen af et team-samarbejdsforhold styrkes.
- I *Classbuilding* styrkes de positive indbyrdes relationer på tværs af team, idet eleverne møder kammerater fra andre team og kommunikerer med dem.



PIA ZINN OHRT

Lektor i italiensk og dansk på Frederiksberg Gymnasium.

Master i fremmedsprogs-pædagogik

po@frederiksborggymnasium.dk

- Inden for *Viden og færdigheder* sigtes der mod tilegnelse af viden og opøvelse af færdigheder inden for de faglige områder, det måtte dreje sig om. Det kan f.eks. være sproglige færdigheder.
- Når eleverne arbejder med *Tænkefærdigheder*, udfordres deres selvstændige tænkning, og deres evne til at reflektere over deres egen læring udvikles.
- I de *Kommunikative færdigheder* arbejder eleverne med at styrke deres færdigheder i at kommunikere klart med andre,
- og i *Videndeling* lærer eleverne færdigheder i at præsentere og formidle viden.

Den enkelte CL-struktur dækker et eller flere af disse seks domæner, og ved at kombinere flere af dem kan man tilrettelægge et undervisningsforløb, der tilsammen tilgodeser en række faglige mål.

I CL er der imidlertid kun fokus på interaktionen (mundtlig og skriftlig) mellem eleverne, hvorimod strukturerne ikke siger noget om de kommunikative mål. Når man som lærer tilrettelægger et forløb, må man derfor først fastsætte de overordnede sprogpædagogiske mål. Derefter kan man vælge, hvilke strukturer der kan bidrage til opfyldelse af disse mål.

Alle CL-strukturer er bygget op omkring fire SPIL-principper. SPIL står for Samtidig interaktion, Positiv indbyrdes afhængighed, Individuel ansvarlighed og Lige deltagelse.

Samtidig interaktion:

Dette indebærer, at flere elever skal være aktive på én gang. Herved får den enkelte mere taletid og dermed mere træning, end hvis det er én elev ad gangen, der formulerer sig.

Positiv indbyrdes afhængighed:

For at løse de enkelte opgaver har eleverne brug for hinanden. Det medvirker til, at alle inddrages i arbejdet, og alle er derfor interesserede i, at de andre i teamet klarer sig godt.

Individuel ansvarlighed:

I mange strukturer bliver der stillet krav til eleverne om at redegøre for det, de har lært i form af at opsummere, præsentere, problematisere eller evaluere deres forståelse af et emne over for mindst én kammerat. Med disse strukturer lærer eleverne at føle et ansvar for det fælles projekt.

Lige deltagelse:

Strukturerne er konstrueret således, at alle elever skal deltage aktivt. Ingen får lov til at gemme sig, alle lærer at være ansvarlige enten over for en kammerat eller et team.

Det er vigtigt at understrege, at de fire SPIL-principper skal være realiseret på én gang, før der er tale om CL. Hvis blot én af dem ikke er overholdt, er det ikke længere CL, der foregår.

I det følgende vil jeg gennemgå nogle eksempler på CL-strukturer, som jeg har valgt til en del af et forløb om »Amore« (»Kærlighed«). Den valgte tekst er Castellanetas »Un'avventura coniugale«, der handler om et 'moderne' ægtepar, som beslutter sig for at holde ferie hver for sig, begge sammen med deres elsker/inde.

De faglige mål med forløbet er, at eleverne skal kunne:

- læse og forstå en ubearbejdet skønlitterær tekst på italiensk, her formidlet gennem »Un'avventura coniugale«
- analysere og fortolke den skønlitterære tekst og sætte den ind i en kulturel og samfundsmæssig sammenhæng
- deltage i samtale og diskussion på italiensk om et kendt emne (her 'Amore').

Mine sprogpædagogiske mål med forløbet er, at eleverne skal:

- træne og kunne beherske det semantiske ordforråd inden for 'amore', 'tradimento', 'gelosia' (trænes gennem 'Quiz og byt')
- have færdigheder i at referere og kort præsentere en tekst eller dele af en tekst (trænes gennem 'Rollelæsning')
- kunne genkende og anvende centrale grammatiske områder, der kan støtte dem i anvendelsen af sproget (trænes gennem 'Huskesedler' og 'Bordet rundt'). De valgte grammatiske områder i nedenstående forløb er adjektiver, personlige pronominer, imperfektum og præpositioner sammensmeltet med den bestemte artikel
- opnå kompetencer i interaktion med andre om emnet 'Amore' (trænes gennem 'Vælg fra viften').

Ud fra denne forudsætning har jeg efterfølgende valgt, hvilke CL-strukturer der bedst kan træne disse kompetencer og ladet dem indgå i mit forløb. Jeg har ovenfor kort nævnt, hvilke strukturer jeg har valgt til at træne hvilke sprogpædagogiske mål. De gennemgås i detaljer nedenfor.

»Quiz og byt« (1) er en struktur, der er særlig velegnet til indlæring af ordforråd. Det er en classbuilding-struktur, hvor de indbyrdes relationer mellem eleverne styrkes ved, at eleverne møder kammerater fra andre team og kommunikerer med dem. Alle elever kommer i aktivitet samtidig.

Quiz og byt (1)

Forberedelse:

Læreren forbereder i forvejen et sæt kort med de gloser, som eleverne skal lære. Alle gloser er forskellige (se eksempler nedenfor).

Fremgangsmåde:

1. Eleverne bliver bedt om at rejse sig og komme ind midt på gulvet. Alle får udleveret et kort.
2. Eleverne går rundt mellem hinanden og finder en partner.
3. Eleverne hilser på hinanden (på målsproget), og elev A stiller sit spørgsmål.
4. Elev B svarer.
5. A roser, eller hvis B har problemer, hjælper A, der har svaret stående på sit kort.
6. Parterne bytter roller, så elev B spørger, og A svarer.
7. Parterne bytter kort.
8. Eleverne siger farvel (på målsproget), rækker hånden i vejret for at markere, at han/hun er ledig og finder en ny partner.
9. Der fortsættes med punkt 3-8.

Formålet med, at svaret står på kortet, er, at spørgeren kan hjælpe sin partner, hvis denne ikke kender eller kan huske glosen.

Eksempler på kort til teksten »Un'avventura coniugale«:

Come si dice: ægteskab <i>matrimonio</i>	Come si dice: hemmelig <i>segreto</i>	Come si dice: elsker/inde <i>amante m/f</i>
---	--	--

Come si dice: en rejse <i>un viaggio</i>	Come si dice: at tilbringe <i>passare</i>	Come si dice: enestående <i>unico</i>
---	--	--

Fordele

Når man anvender en classbuilding-aktivitet, bliver eleverne blandedt rundt imellem hinanden, og via forskellige former for korte udvekslinger på kryds og tværs får de mulighed for at opbygge og vedligeholde de løbende, gode relationer med kammerater, de ikke i øjeblikket er i team med. »Quiz og byt«-aktiviteten egner sig særdeles godt, når man vil ryste en ny gruppe elever sammen eller skal skabe et mere trygt læringsmiljø i en klasse, hvor eleverne ikke af sig selv interagerer med hinanden.

Et af formålene med classbuilding-aktiviteter er at skabe tryghed og lyst til at samarbejde, men den fysiske aktivitet gør endvidere, at det efterfølgende arbejde kan udføres med ny energi.

De læreprocesser, der er i spil i »Quiz og byt«-aktiviteten, er mestring af viden og elementære læsefærdigheder (Viden og færdigheder), analytisk/kritisk og reflekterende tænkning (Tænkefærdigheder) og kommunikative og sociale færdigheder, der kommer til udtryk, når eleverne hilser, hjælper, roser og takker hinanden.

Når eleverne har fået introduceret ordforrådet, kan de gå i gang med selve tekstlæsningen. Denne kan f.eks. foregå vha. »Rollelæsning« (2), der hjælper eleverne igennem stoffet, så alle bedre forstår og husker, hvad de læser.

Rollelæsning (2)

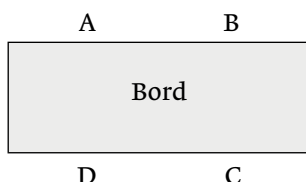
Forberedelse:

1. Læreren fremstiller på forhånd et A4 ark pr. team med nedenstående fire rollekort på: Oplæser, Referent, Overskriftsmester og Sammenhængsmester.
2. Læreren tegner de samme kasser på tavlen og forklarer eleverne, hvad de fire roller indebærer, og hvad man skal gøre, når man får de forskellige roller.

Oplæser	Referent
Overskriftsmester	Sammenhængsmester

Fremgangsmåde:

Klassen inddeles i team på fire, og hver elev får tildelt en af rollerne A – B – C – D.



1. A får tildelt rollen som »Oplæser« og læser det første afsnit højt.
2. B er »Referent« og giver et referat af det vigtigste indhold af afsnittet på målsproget.
3. C er »Overskriftsmester« og skal forsøge at finde en dækkende overskrift til afsnittet. Alle team-medlemmer skriver disse overskrifter ned.
4. D er »Sammenhængsmester« og forklarer sammenhængen med det forudgående afsnit eller prøver at forudsige, hvad der kommer i næste afsnit.
5. Når første afsnit er læst, går teamet videre til næste afsnit. Rollerne roterer med uret, således at det nu er B, der er oplæser, C, der er referent, D, der er overskriftsmester, og A, der er sammenhængsmester.
6. Således fortsættes, til hele teksten er læst.
7. Til slut opsamles alle overskrifter, så teamet får en samlet oversigt over tekstens afsnit.

Fordele ved »Rollelæsning«

»Rollelæsning« er en teambuilding-aktivitet, som hjælper med til, at alle forstår hvert afsnit af teksten, før man læser videre. Derved mindsker man risikoen for, at elever »står af« undervejs, fordi de ikke har forstået afsnittet. Som i de øvrige strukturer består aktiviteten både af kognitive og kommunikative processer, og det gør, at stoffet fæstnes bedre i hukommelsen. Endvidere giver »Rollelæsning« en god indsigt i en teksts opbygning og opøver elevernes evne til at fokusere på det væsentligste i hvert afsnit.

»Rollelæsning« styrker mestring af viden og læsefærdigheder og udvikler analytiske og reflekterende tænkefærdigheder. Endvidere forstærkes kommunikative og sociale færdigheder, når eleverne opsummerer, formulerer sig skriftligt, giver ordet videre (turtagning), søger kompromisser og hjælper hinanden.

Efter »Rollelæsning« kan det være en god idé at have en struktur, der tilgodeser nogle sproglige aspekter i teksten. En måde at arbejde med flere grammatiske områder på én gang på er at anvende strukturen »Huskесedler« (3).

Huskесedler (3)

Forberedelse:

Til hvert team bestående af fire medlemmer udleveres et antal kort med nogle få sætninger fra den tekst, man er i gang med. I hver sætning er et ord fremhævet – dette ord henviser til det grammatiske emne, der skal arbejdes med. Øverst skal der være plads til at angive navnet på emnet. Eksemplerne er hentet fra Castellaneta: »Un’avventura coniugale«.

Grammatisk emne:	Grammatisk emne:
dal momento che che cosa avete detto ai figli alla fine sullo sfondo del mare fare un sonno nel fresco dell’aria condizionata sento il sale della sua pelle	Pensavo solo che ... ho detto che partivamo insieme Lula mi salutava non era mai sazia del sole noi c’eravamo già
(Navn/initialer)	(Navn/initialer)

Grammatisk emne:	Grammatisk emne:
una destinazione segreta il vino ghiacciato la camicetta trasparente l’aria condizionata gli occhiali da sole abbandonati	voglio saperlo mi lasciò con queste parole lei l’aveva definita così (la vacanza) ti porto via la crema non dovevo mangiarla
(Navn/initialer)	(Navn/initialer)

De fire grammatiske emner er hhv. 1) sammentrækning af præposition og bestemt artikel, 2) bøjning af verber i imperfetto (datid), 3) O- og E-adjektivs bøjning og 4) de ubetonede pronominers former som direkte objekt og deres placering.

Fremgangsmåde:

1. Klassen inddeles i team à fire medlemmer.
2. Kortene placeres med bagsiden opad midt på bordet, og team-medlemmerne skiftes til at trække et kort og skrive, hvilket grammatisk område sætningerne henviser til. Det grammatiske område skrives på kortet, der nu vendes med forsiden opad.
3. Når alle kort vender med forsiden opad, skriver de teammedlemmer, der kan forklare det pågældende emne, deres navn eller initialer på kortet.
4. De emner, som alle kan forklare, samles i en bunke, der kaldes »Lo sappiamo« (»Det kan vi«).
5. Teammedlem A vælger nu blandt de øvrige kort et emne, som han/hun *ikke* kan forklare. Denne bunke kaldes »Non lo sappiamo« (»Det kan vi ikke-bunken«).
6. De teammedlemmer, der har signeret kortet, forklarer emnet for de andre. Derefter signerer A kortet, og dette lægges i bunken »Lo sappiamo«.
7. Der fortsættes med trin 5 og 6, indtil alle emner er forklaret.

Fordele ved »Huskседler«

Alle elever får i denne aktivitet tænkt igennem, hvad de har lært. Der anvendes kun tid på at forklare de stofområder, som der er behov for at repetere eller måske tilegne sig. De sedler, der lægges over i »det-kan-vi-bunken«, giver en konkret følelse af, at der er noget, man kan, og at stoffet læres undervejs. Endvidere kan elever, der er kommet bagud, få en opdatering af, hvad der er gennemgået. Der er således en særlig vægtning af den kognitive dimension.

Når eleverne arbejder med »Huskседler«, er der tale om en teambuilding-aktivitet, der har fokus på mestring af viden og viden-delning. Endvidere arbejdes der med kommunikative og sociale færdigheder som turtagning, at hjælpe og at bede om hjælp.

Efter at have identificeret og repeteret reglerne i ovenstående emner kan anvendelsen af dem repeteres mundtligt i strukturen »Bordet rundt« (4).

Bordet rundt (4)

Forberedelse:

Læreren forbereder et antal kort, hvor emnet (f.eks. sammentrækning af præposition og bestemt artikel) svarer til de emner, der er blevet arbejdet med i strukturen »Huskeregler«. Klassen er inddelt i team.

Fremgangsmåde:

1. Hvert team får udleveret et antal kort med fire sætninger på dansk på hvert kort. Kortene placeres på bordet med bagsiden opad.
2. Elev A trækker et kort, læser sætning 1 op og oversætter den mundtligt til italiensk.
3. Kortet leveres videre til elev B, der læser næste sætning op og oversætter til italiensk.
4. Der fortsættes på denne måde, indtil alle i teamet har oversat en sætning. Derefter trækkes et nyt kort, og der fortsættes fra trin 2. Der fortsættes, indtil alle kort er taget og oversat.

Grammatisk emne: Sammentrækning af præposition og bestemt artikel 1. I historien fortæller man om en familie 2. En familie fra det højere borgerskab 3. Morgenmaden serveres på værelsets terrasse 4. Der er en duft af mynte i luften	Grammatisk emne: Bøjning af verber i imperfetto 1. Hotellet lå (trovarsi) ved vandet 2. Solen skinnede altid 3. Himlen havde samme farve som Middelhavet 4. Lula boede ofte på hotellet
Grammatisk emne: O- og E-adjektivers bøjning 1. Himlen var blå og klar 2. Lulas øjne var store og smukke 3. Hotellet har flotte værelser og en skøn udsigt 4. Der var mange udenlandske turister	Grammatisk emne: De ubetonede pron's former som direkte objekt og deres placering 1. Han tager hende med til hotellet 2. Hun betragter ham 3. Lula og hendes elsker betragter dem (lysene) 4. Tager du mig med til havet?

Alle eksempler er taget fra Castellanetas »Un'avventura coniugale«.

Fordele ved »Bordet rundt«

Det cirkulerende ark sikrer, at alle bidrager, og samtidig tilskynder det eleverne til at tænke hurtigt. Aktiviteten kan være enten mundtlig eller skriftlig. Team-medlemmerne kan hjælpe hinanden, hvis nogen skulle gå i stå.

De læreprocesdomæner, der er i spil her, er mestring af viden og træning i at tænke og evt. skrive hurtigt (viden og færdigheder). Af tænkefærdigheder trænes analytisk og reflekterende tænkning, og af de kommunikative og sociale færdigheder trænes turtagning, f.eks. regler for hvem der har ordet, hvordan man overlader ordet til en anden eller selv tager ordet.

Den sidste struktur, jeg vil omtale, er »Vælg fra viften« (5). Det er en struktur, der både egner sig godt til at tale om enkeltdele i en tekst og til at samle op på de vigtige pointer.

Vælg fra viften (5)

Forberedelse:

Læreren har på forhånd udarbejdet et sæt kort med spørgsmål til teksten. Hvert team får udleveret et sæt kort. Kortene bredes ud på bordet i en vifte med bagsiden opad.

Mulige spørgsmål til Castellanetas »Un'avventura coniugale«

<i>Un'avventura coniugale</i> A quale stato sociale appartengono Silvia e suo marito?	<i>Un'avventura coniugale</i> Che nuova moda decidono Silvia e suo marito di seguire?	<i>Un'avventura coniugale</i> In che cosa consiste una vacanza da »isolati«?
--	--	---

<i>Un'avventura coniugale</i> Dove si trovano il marito a Lula all'inizio della storia?	<i>Un'avventura coniugale</i> Silvia e il marito che cosa hanno detto ai bambini? e perché?	<i>Un'avventura coniugale</i> Descrivete Lula. Qual'è il suo passatempo preferito?
--	--	---

<i>Un'avventura coniugale</i> Qual'è il passatempo del marito mentre Lula prende il sole?	<i>Un'avventura coniugale</i> Chi ha trovato l'albergo e come?	<i>Un'avventura coniugale</i> D'un tratto il marito scopre qualcosa di terrificante e indefinibile. Cos'è?
--	---	---

Fremgangsmåde:

1. Elev A tager et kort og læser spørgsmålet op.
2. Elev B svarer på spørgsmålet.
3. Elev C giver feedback i form af hjælp eller tilføjelser og roser til sidst.
4. Elev D noterer grammatiske fejl – f.eks. i verbeøjningen.
5. Rollerne roterer med uret, således at B nu tager et kort og læser spørgsmålet, C svarer, D giver feedback og A noterer grammatiske fejl.
6. Til sidst hjælpes teammedlemmerne ad med at rette de grammatiske fejl, der er blevet noteret.

Fordele ved »Vælg fra viften«

Eleverne er hver især ansvarlige for at svare, og dette opleves som en personlig udfordring, der får alle til at yde deres bedste. Samtidig arbejder eleverne i trygge rammer inden for teamet, og den enkelte elev tør derfor komme mere frem.

I denne aktivitet arbejdes der med mestring af viden (Viden og færdigheder), analytisk/kritisk og analyserende tænkning (Tænkfærdigheder) og med turtagning, at lytte, at hjælpe og at rose (Kommunikative og sociale færdigheder).

Jeg har ovenfor givet eksempler på fem CL-strukturer, som jeg har givet liv ved at anvende dem på et italiensk materiale. De fem strukturer kan samlet set anvendes i et miniforløb, hvor eleverne arbejder med en tekst ud fra forskellige vinkler. I dette forløb har eleverne analyseret, diskuteret, løst problemer, udviklet deres kommunikative kompetencer og forhåbentlig fået en dybere indsigt i lige præcis dette emne. Men det er vigtigt, at man som (sprog)underviser gør sig klart, hvad målet med et givent forløb er, og hvilke kompetencer man ønsker at træne. Først når det ligger fast, kan man begynde at vælge CL-strukturer og lægge indhold ind i de enkelte strukturer. CL-strukturer kan således ikke stå alene, men de er et godt supplement til at gøre undervisningen både motiverende, engagerende og befordrende for at lære italiensk.

Litteratur

Boysen, Gerhard m.fl. (1990): *Castellana: Un'avventura coniugale. I: Racconti italiani. Lette italienske tekster.* København: Gjellerup & Gad.

Kagan, Spencer & Stenlev, Jette (2006): *Cooperative Learning.* Albertslund: Malling Beck. (senere udgave: København: Alinea, 2009).

CL på den pædagogiske og didaktiske dagsorden

Overalt i uddannelsessystemet har undervisere og hele lærergrupper – herunder fremmed- og andetsproglærere – med begejstring taget Cooperative Læring (CL) til sig. Andetsproglærere beskriver f.eks. deres erfaringer med CL på denne måde: »Vi har været meget glade for det, da det tvinger alle kursister til at være aktive, til at hjælpe hinanden og til at tage ansvar« (Schou et al. 2011:8), »Vi mener at CL øvelserne gør en stor forskel for undervisningen. Kursisterne er mere aktive, og de hjælper hinanden betydeligt mere.« (Jensen 2011:3). En tysklærer fortæller om brugen af de forskellige aktivitetsformer (strukturer): »Med CL er der ingen elever, der ikke får muligheden for at være aktive. Alle får taletid, og fokus flyttes fra læreren til eleverne. Det er jo den som taler, der lærer.« Og læreren konkluderer: »jeg ville ønske, at jeg havde kendt til CL tidligere i mit lærerliv.« (Petersen 2011:7).

Sproglærere har altså oplevet at anvendelsen af CL i undervisningen gør en positiv forskel, i mange tilfælde en kvalitativ forskel, og udbredelsen af CL tyder desuden på at der her er en tilgang til undervisningstilrettelæggelse som er praktisk håndterbar for undviserne. CL vil derfor sandsynligvis også fremover spille en vigtig rolle i sprogundervisningen, og det bliver interessant at følge den fortsatte udvikling af kreative læringsaktiviteter med anvendelse af CL-strukturer.

Det er imidlertid vigtigt ikke bare at lade sig rive med af begejstringen, men også at forholde sig reflekterende og kritisk til CL. I denne artikel vil jeg derfor træde et skridt tilbage og sætte CL i sprogundervisningen ind i en større sammenhæng.



MICHAEL SVENDSEN PEDERSEN

Lektor, Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning
Roskilde Universitet
misvpe@ruc.dk

Jeg vil for det første se på hvad det er CL generelt kan og ikke kan; for det andet vil jeg undersøge hvordan brugen af CL i sprogundervisningen forholder sig til aktuelle former for sprogfagsdidaktik; og for det tredje vil jeg sætte brugen af CL på tværs af fag og uddannelser ind i en større uddannelsespolitisk sammenhæng.

Læringssynet i CL

De grundlæggende formål med CL der bliver beskrevet i litteraturen, kan sammenfattes til følgende: 1) videns- og færdighedstilægnelse, 2) udvikling af læringsfællesskaber, 3) personlig udvikling (jf. Kagan & Stenlev 2006/2011; Johnson et al. 1994; Slavin 1990).

Men selvom der er en vis overensstemmelse mellem hvad forskellige forfattere ser som formålene med brugen af CL, kan det alligevel være vanskeligt at indkredse hvad CL er for en størrelse, ikke bare fordi der er mange udgaver af CL, men også fordi der synes at være en del 'løse forbindelser' mellem på den ene side CL i et pædagogisk og læringsteoretisk perspektiv, og på den anden side CL i en fagdidaktisk sammenhæng.

Af den nok mest benyttede bog om CL i Danmark, Kagan og Stenlevs »Cooperative Learning«, fremgår det at CL bygger på et socialkonstruktivistisk læringssyn med inspiration fra Vygotskijs idéer om at »læring er en social proces, der finder sted i interaktion med andre«, og at den lærende igennem denne interaktion kan bevæge sig gennem zonen for nærmeste udvikling (Kagan & Stenlev 2006/2011:13). Anvendelsen af CL-strukturerne har så til formål at sætte en sådan socialkonstruktivistisk baseret læreproces i gang ved at skabe »nye interaktionsmønstre, der forener undervisningens krav om fagligt fokus med elevernes behov for bl.a. kontakt og selvrealisering« (ibid. p. 19). Dette sker i kraft af CL's fire principper, de såkaldte SPIL-principper: Samtidig interaktion, Positiv indbyrdes afhængighed, Individuel ansvarlighed, Lige deltagelse, og pointen er så at brugen af strukturerne *i sig selv* sikrer realiseringen af principperne.

Der er ingen tvivl om at eleverne ved at indgå i en aktivitet der bygger på en CL-struktur, *objektivt* interagerer med hinanden og bliver afhængige af hinanden – sådan er aktiviteten organiseret – men spørgsmålet er om det også umiddelbart fører til at de *subjektivt* oplever en positiv følelse af afhængighed, en indre følelse af ansvarlighed og ligeværd, og om de uden videre gennemgår en selvrealiseringsproces. Hvad der reelt sker, må naturligvis undersøges i den konkrete situation, men at anvendelsen af den valgte CL-struktur

ikke uden videre fører til ændringer i de sociale relationer i klassen, kan illustreres med følgende lille episode.

En dansklærer fortæller om brugen af nogle CL-strukturer i forbindelse med romanlæsning og siger i sin erfaringsopsamling bl.a.: »Mit indtryk var klart, at der [...] var flere aktive elever end ellers, så ud fra en aktivitetsmæssig målestok vil jeg mene, at disse arbejdsformer genererer høj deltagelse og aktivitet. Men det interessante spørgsmål ligger i, om de strukturer, der i forvejen lå i klassen, blev ændret væsentligt, og det gjorde de tilsyneladende ikke. Det var de samme elever, der søgte sammen, de samme elever, der ikke havde læst lektier, de samme elever, de andre klassekammerater ikke lyttede ordentligt til, og de samme elever, der havde svært ved at sætte ord på, og de samme elever, der ikke viste motivation. [...] dobbeltcirklen [ændrede] ikke synderligt ved de elevhierarkier, der i forvejen lå i klassen.« (Burchardt & Fabrin, uden år:63).

I Kagan & Stenlev bliver der argumenteret for at anvendelse af CL-strukturer kan skabe større motivation, følelsesmæssigt engagement og bedre faglig indlæring; den kan udvikle færdigheder i at kommunikere og tænke; den kan udvikle fællesskab og demokrati i klasseværelset samt en hel del mere – med andre ord stort set alt hvad der hører til god pædagogik.

Men kan brugen af CL-strukturer uden videre og af sig selv bidrage til så omfattende læreprocesser? Potentialerne hertil kan formentlig godt ligge i CL-strukturerne, men hvis disse potentialer skal udnyttes, må det ske med inddragelse af læringsteorier der kan bidrage til at udstikke rammerne for det.

CL i en pædagogisk sammenhæng

CL-potentialerne må ligeledes udfoldes inden for rammerne af en overordnet pædagogisk tilgang til undervisning og læring, hvor anvendelsen af CL-strukturer er et middel til at opnå bestemte pædagogiske mål. Hvis man skal eksperimentere med strukturernes potentialer i forbindelse med elevernes faglige, sociale og personlige læring, må det altså ske ved at tilrettelægge undervisningen ud fra en overordnet pædagogik der netop har sådanne intentioner. Brugen af CL-strukturerne udgør ikke i sig selv en pædagogisk tilgang, som det blev illustreret med eksemplet ovenfor, men med afsæt i de rette pædagogiske intentioner kan anvendelsen af CL-strukturerne bidrage til at skabe de ønskede læringsmuligheder.

Når Kagan & Stenlev henviser til Vygotskij og socialkonstruktivistisk læring, kunne perspektiverne i denne tilgang udfoldes til

en egentlig pædagogisk ramme for brugen af CL-strukturerne, men det bliver ved henvisningen. Målet i en sociokulturel tilgang til læring er at forstå »the relationship between human mental functioning, on the one hand, and cultural, historical, and institutional setting, on the other« (Lantolf & Thorne 2006/2009:3). Socialkonstruktivistisk læring drejer sig derfor ikke alene om social læring som sådan; den drejer sig om menneskers situerede socialiseringsprocesser i konkrete kulturelle, historiske og institutionelle sammenhænge medieret af fysiske og symbolske redskaber. Det indebærer at underviseren skal afsøge og forholde sig kritisk til hvad det er for redskaber og kontekster der er tale om, og hvad det er for socialisationsprocesser de givne CL-strukturer kan bidrage med. Hvis disse perspektiver ikke indtænkes, står man tilbage med nogle læringsstrukturer der ikke er rigtigt forankrede læringsteoretisk og pædagogisk.

Brugen af CL-strukturer bidrager måske til socialkonstruktivistisk læring, men som sagt *that depends*; den bidrager måske til at skabe fællesskaber, men som sagt *that depends*; den bidrager måske til lighed og demokratisk udvikling, men *that depends*. Og det som det afhænger af, er hvilken pædagogisk sammenhæng man anvender CL-strukturerne i.

Men hvad sker der hvis man ikke forankrer CL-strukturerne i en læringsteoretisk og pædagogisk sammenhæng? Hvilke læringspotentialer indeholder CL-strukturerne *i sig selv*?

CL-strukturer som teknikker

Et karakteristisk træk ved beskrivelsen af strukturerne er at de er adskilte eller enkeltstående aktivitetsformer. Man vælger ifølge Kagan & Stenlev (2006/2011) strukturer der hver for sig egner sig til at arbejde med specifikke læringsmål, og det samlede undervisningsforløb kommer dermed til at bestå af »en sekvens af strukturer« (ibid. p. 174). En konsekvens af denne måde at tænke undervisningstilrettelæggelse på kan være at målene bliver hakket op i delmål og delkompetencer.

Kagan og Stenlev åbner imidlertid også for at »man kan vælge at lægge en enkelt CL-aktivitet eller to ind i et forløb, man ellers tilrettelægger efter helt andre principper end CL« (Kagan & Stenlev 2006/2011:174), men er det så principper der ikke indebærer socialkonstruktivistisk læring, kan man spørge, og så i øvrigt notere sig at de principper der nævnes, ikke er overordnede pædagogiske principper, men forskellige andre praktiske tilrettelæggelsesformer som værkstedsundervisning, story line, projektarbejde.

I Kagan & Stenlev bliver der hverken givet nogen udfoldede anvisninger hvad angår overordnede pædagogiske rammer eller specifikke læringsteoretiske tilgange. Dermed risikerer CL-strukturerne at blive til nogle *teknikker* eller værktøjer der fører til en opsplitning af undervisningen og læreprocessen i usammenhængende enkeltelementer. Man kan sige at der sker en *partikularisering* af undervisningen og læreprocessen.

Læreprocessen foregår dermed gennem en sekvens af strukturer der relaterer sig til adskilte læringsmål, med et indhold der er opdelt i afgrænsede størrelser; og det er gennem brugen af de enkelte strukturer der skal skabes motivation, fællesskaber, ansvarlighed osv. Men man må så spørge hvordan eleverne kan udvikle faglighed, fællesskab og personlig udvikling som *helheder* der relaterer sig til deres baggrund, erfaringer og identiteter. Med en usammenhængende række af aktiviteter bliver læringsprocessen ikke en del af en samlet dannelsesproces, men får i stedet til formål at give eleverne *enkeltkompetencer* der igen kan opdeles i forskellige typer. Det åbner for en *kvantificering* af læringsresultaterne, dvs. de kan gøres til målbare størrelser som kan opgøres statistisk. Og fortsætter man i dette spor, kan man se en negativ logik hvor anvendelse af CL-strukturerne bliver til et redskab for *lærerstyring* og class management.

I denne proces kan de pædagogiske potentialer i CL-strukturerne gå tabt, og i stedet kan de blive indfanget af og brugt i en overordnet uddannelsespolitisk dagsorden der lægger vægt på virkning og effektivitet fremfor spørgsmålet om hvad formålet er med uddannelse (Biesta 2010). Det vil jeg vende tilbage til i slutningen af artiklen.

Hvis den begejstring over CL som sproglærerne gav udtryk for i citaterne ovenfor, er udtryk for at der er sket et kvalitativt spring fra et lærerstyret læringsmiljø med passive elever til et læringsmiljø med aktive elever, er der grund til at dele begejstringen; men samtidig er det afgørende for den videre udvikling at den er styret af pædagogiske intentioner, og at CL-strukturer i sprogundervisningen indarbejdes i en sprogfagsdidaktik.

I det følgende vil jeg se på hvordan eksperimenter med anvendelsen af CL-strukturerne kan tænkes ind i en videreudvikling af sprogfagsdidaktikken.

CL og sprogfagsdidaktik

I rapporter om erfaringer med brug af CL-strukturer i sprogundervisningen bliver der givet mange kreative bud på hvordan de kan bruges til at arbejde med forskellige aspekter af sproglæring: gram-

matik, tekstforståelse, skriftlighed osv., og igen kan gevinsten være aktive og motiverede elever. Men hvis udviklingen stopper her og ikke bliver tænkt ind i en fagdidaktisk sammenhæng, kan undervisningen – som nævnt ovenfor – komme til at bestå af en række adskilte aktiviteter der ikke bindes sammen til lektionsforløb med udgangspunkt i et afklaret læringssyn, og indholdet i de enkelte aktiviteter kan føre til et utidssvarende sprogsyn. Man kan med andre ord i princippet lave sprogundervisning hvor aktiviteterne er baseret på CL-strukturer, men hvor det faglige indhold er taget med over fra en traditionel sprogundervisning. CL-strukturer er, som Kagan & Stenlev siger, indholdsfrige, og det er sproglæreren selv der må sikre at indholdet har en fagdidaktisk kvalitet – brugen af CL-strukturer skaber ikke i sig selv professionel sprogundervisning.

Der er mange aspekter ved CL der kan minde en sproglærer om kommunikativ undervisning: en del af strukturerne vil umiddelbart være velkendte som *task*-opgaver – dvs. kommunikative problemløsningsopgaver som spiller en afgørende rolle i kommunikativ sprogundervisning (Pedersen 2009). I deres bog om forskellige tilgange og metoder i sprogundervisningen (Richards & Rodgers 2001/2002) ser forfatterne da også CL som en udvidelse af principperne i kommunikativ sprogundervisning.

I deres beskrivelse af kommunikativ sprogundervisning udpeger Richards & Rodgers CL-strukturer som en del af »Types of learning and teaching activities« der omfatter »kinds of tasks and practice activities to be employed in the classroom and in materials« (ibid. p. 33). Det overordnede formål med CL-strukturerne i den kommunikative sprogundervisning er ifølge Richards & Rodgers at skabe samarbejde, udvikle kritisk tænkning og kommunikativ kompetence, mens det mere specifikke formål som f.eks. udvikling og evaluering af specifikke færdigheder og kundskaber, afhænger af den konkrete kontekst hvori aktiviteterne bruges.

Ved at knytte CL til en kommunikativ undervisning forsøger Richards & Rodgers på den ene side at give CL-strukturerne den rolle som *task*-aktiviteter normalt har i den kommunikative undervisning: udvikling af kommunikativ kompetence og specifikke færdigheder, og på den anden side en rolle der går ud over den *task*-baserede kommunikative undervisning: samarbejde og kritisk tænkning. CL er, siger de: »a way of promoting communicative interaction in the classroom and is seen as an extension of the principles of Communicative Language Teaching« (ibid. p. 193). Det er der spændende perspektiver i, men de får ikke vist hvordan der kan komme en samlet sprogdidaktisk tilgang ud af det; også her er der 'løse forbindelser' som det overlades til sproglæreren at udbedre.

Jeg vil derfor se på hvilke specifikke roller *task*-aktiviteter – der altså omfatter en del af CL-strukturernes repertoire – har i den kommunikative undervisning, og dernæst hvordan CL-strukturer kunne bidrage til en udvidelse af den kommunikative undervisning.

Task-baseret kommunikativ undervisning

Kommunikativ sprogundervisning med anvendelse af *tasks*, bygger på et kognitivt læringssyn og et funktionelt sprogsyn. *Task*-aktiviteterne kan bidrage til *betydningsforhandling* og derigennem til udviklingen af de lærendes intersprog. For at intersproget kan blive mere korrekt, flydende og sofistikeret, kræver det sproglig opmærksomhed i relation til den kommunikative brug af sproget, og også hertil anvendes forskellige slags problemløsningsopgaver.

I tilrettelæggelsen af kommunikativ sprogundervisning er der således en indre sammenhæng mellem *task*-aktiviteterne og de aktiviteter der kommer før og efter *task*'en. I før-*task*'en åbnes der for de lærendes viden om emnet og deres sproglige forkundskaber, og de får nogle nye forståelser og sproglige redskaber de kan tage med sig i arbejdet med *task*'en. Under arbejdet med selve *task*'en anvender de lærende sproget til 'autentisk' kommunikation, hvilket giver anledning til *betydningsforhandling*, og endelig kan der efter *task*'en arbejdes med de sproglige problemstillinger der har vist sig i forbindelse med den kommunikative problemløsningsproces.

En *task*-baseret kommunikativ sprogundervisning kunne imidlertid med fordel udfordres og åbnes af netop en sociokulturel tilgang baseret på anvendelse af CL-strukturer. I CL er udviklingen af sociale fællesskaber et gennemgående element i brugen af strukturerne. Kommunikativ undervisning kræver også sociale kompetencer af eleverne for at de kan arbejde sammen for at løse *task*-opgaverne, men hvor det læringsmæssige rationale med *task*'ene først og fremmest er *betydningsforhandling*, kunne en inddragelse af CL-strukturer bidrage til udvikling af team, klassefællesskaber og forhandling af identitet.

Nye paradigmer for sprogtilegnelse

Det sprogtilegnelsesparadigme som kommunikativ sprogundervisning bygger på, har imidlertid allerede længe været under kraftig revision og udvidelse med inspiration fra bl.a. sociokulturel teori, som undersøger hvordan de enkelte lærende i forbindelse med kommunikative aktiviteter ikke bare producerer sprog, men positionerer sig forskelligt alt efter deres personlige baggrund, deres formål

med at lære sprog og deres kommunikative færdigheder (Lantolf & Thorne 2006/2009:236).

Hermed kommer *agency*, identitet, deltagelse i aktiviteter i bestemte sociokulturelle kontekster ind som integrerede dimensioner af sproglæringen, og til forskel fra det tidligere dominerende tilgængelsesparadigme der har taget udgangspunkt i en almen og generaliseret sproglærende, er der i stadigt højere grad fokus på de konkrete levende enkeltpersoner der på baggrund af deres erfaringer og livshistorier lærer sprog i hverdagslivets situationer, hvor det drejer sig om at forhandle identitet i livssammenhænge præget af magtforhold (Norton 2000; Atkinson 2011; Benson & Nunan 2004).

Med inspiration fra bl.a. Vygotskij om socialt medierede læringsprocesser, fra Dewey om erfaringsbaseret læring, fra Wenger om læring i praksisfællesskaber, kan man med brug af CL-strukturer i sprogundervisningen videreudvikle og udfordre den kommunikative undervisning kvalitativt med udgangspunkt i netop Kooperation/samarbejde, men det forudsætter at CL-strukturernes potentialer forankres direkte og eksplicit i pædagogiske teorier og i f.eks. sociokulturelle læringsteorier, og at der sker en systematisk anvendelse af disse læringsteorier i sprogfagsdidaktikken; ellers kan brugen af CL-strukturerne i sprogundervisningen udvikle sig til en undervisningspraksis der bygger på teknikker i en teknokratisk uddannelsesdiskurs (Biesta 2010) – sådan som jeg antydede det ovenfor, og som jeg vil uddybe i det følgende.

Målingskultur

I sin bog »Good Education in the Age of Measurement« giver Gert J.J. Biesta en kritisk analyse af hvad han kalder målingskulturen i uddannelsessystemet, og som indebærer at man er mere optaget af *efficiency* og *effectiveness* end af hvad god uddannelse er. Spørgsmålet om formålet med uddannelse er ifølge ham blevet erstattet af andre diskurser som erstatter det normative spørgsmål om hvad »good education« er, med tekniske og styringsmæssige spørgsmål om »efficiency and effectiveness of processes«, og ikke hvad disse processer skal gøre godt for (Biesta 2010:2). Han henviser i denne sammenhæng direkte til CL, og siger at ganske vist er der sket store ændringer fra en traditionel, lærerstyret undervisning til en undervisning hvor eleverne er aktive og indgår i et samarbejde med hinanden med læreren som facilitator; men det betyder ikke uden videre at den ene form for undervisning er bedre end den anden – det afhænger af hvad formålet med undervisningen er, og hvad der skal læres: »Whether collaborative forms of student activity are to

be preferred [...] entirely depends on the purpose of the activity, that is, on the outcomes that are considered to be educationally desirable« (ibid. p. 4).

Den målingskultur Biesta beskæftiger sig med i sin bog, viser sig i en udbredt brug af læringsbegrebet forstået som et individualistisk begreb, også selvom det indgår i kollaborativ læring. Læring i denne forståelse refererer til »what people, as individuals, do – even if it is couched in such notions as collaborative or cooperative learning« (p. 18). Desuden er man i målingskulturen mere optaget af læringsprocessen end af læringens indhold og retning. Målingskulturen viser sig også i evidensbaseret uddannelse baseret på eksperimentelle positivistiske undersøgelser af effekten af forskellige pædagogiske interventioner.

Heroverfor understreger Biesta at der inden for uddannelse ikke er en ydre sammenhæng mellem årsag og virkning, men at uddannelse drejer sig om en interaktion mellem lærere og elever der er symbolsk medieret, dvs. en interaktion hvor deltagerne skaber og forhandler faglig, begrebs- og betydningsmæssig, personlig og social mening i en historisk-kulturel kontekst. Det er i denne kontekst der skal skabes sammenhæng mellem pædagogiske midler og uddannelsens formål.

Hvis CL anvendes til at skabe aktive læringsrum hvor eleverne indgår i kollaborative aktiviteter, men uden at det sker på grundlag af pædagogiske og didaktiske overvejelser over hvordan det kan bidrage til 'god uddannelse', risikerer en CL-baseret undervisning at blive en del af målingskulturen. Den risiko er så meget desto større, som målingskulturen indgår i en mere overordnet neo-liberal uddannelsespolitisk dagsorden. Biesta sætter således målingskulturens udbredelse i forbindelse med en styring af samfundet der kombinerer markedsgjort individualisme med central kontrol.

»Ren« eller »uren« pædagogik?

En tilsvarende analyse af uddannelsessystemet i Danmark finder man i bogen »Uren pædagogik«, hvor forfatterne diskuterer hvordan der inden for en neoliberal uddannelsespolitisk kontekst er opstået et nyt pædagogisk hegemoni baseret på en antagelse om »at det er muligt i en pædagogisk videnskab at identificere rene pædagogiske metoder, der virker uafhængigt af, hvad og hvor der læres« (Rømer et al. 2011:7). En sådan »ren« pædagogik er adskilt fra et fagligt indhold, tømt for kultur, og den udgrænser de lærende som personer med krop, hoved og hjerte der handler på uventede måder ud fra deres egne intentioner. Pædagogikken er blevet til

teknikker og metodelære. Et af de eksempler der tages op i bogen, er brugen af Howard Gardners teori om de mange intelligenser i en pædagogik der fokuserer på læringsstile. Kritikken går ikke på Gardner selv, men på at hans teori er blevet »renset« gennem en for-simpling og løsrivelse fra en større pædagogisk sammenhæng.

Den »urene« pædagogik der stilles over for den »rene«, er en pædagogik der er knyttet til et konkret indhold og til en konkret historisk og institutionel praksis, hvor levende mennesker interagerer med hinanden og bidrager til fælles lærings- og dannelsesprocesser.

På lignende vis kan brugen af CL-strukturerne risikere at blive til en form for »ren« pædagogik, hvis underviserne ikke sørger for at forankre brugen af dem i en reflekteret fagdidaktisk praksis. Man kan spørge sig om den afprofessionalisering der er sket med den neoliberale styring af uddannelser, har ført til et pædagogisk og fagdidaktisk tomrum som bliver udfyldt af »rene« pædagogiske koncepter som læringsstile og måske – CL.

Hvis det er tilfældet, står sprogunderviserne over for en stor opgave der ikke alene består i at bruge CL som inspiration til fagdidaktiske eksperimenter, men i at se den fortsatte udvikling af andet- og fremmedsprogsundervisningen som en politisk opgave der drejer sig om (gen)erobringen af den professionelle sprogfaglighed.

Litteratur

- Atkinson, Dwight (red.) (2011): *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*. Abington/New York: Routledge.
- Benson, Phil & David Nunan (eds.) (2004): *Learners' Stories. Difference and Diversity in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Biesta, Gert J.J. (2010): *Good Education in the Age of Measurement*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Burchardt, Mette & Liv Fabrin (red.) (uden år): *Kultur i fagene – en interkulturel og transnational læreplan i klasserummet? Et aktionsforskningsprojekt*. <http://www.staff.hum.ku.dk/buchardt/Buchardt%20&%20Fabrin%20Kultur%20i%20kulturfagene.pdf>
- Jensen, Lissie L. (2011): Erfaringer med Cooperative Learning på DU1 og DU2. I: *Fokus* nr. 55, september 2011.
- Johnson, David W. & Roger T. Johnson & Edythe J. Holubec (1994): *Cooperative Learning in the Classroom*. Alexandria, Virginia: ASCD, Association for Supervision and Curriculum Development.

- Kagan, Spencer & Jette Stenlev (2006/2011): *Cooperative Learning*.
Malling Beck (2006)/Alinea (2011).
- Lantolf, James P. & Steven L. Thorne (2006/2009): *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*.
Oxford: Oxford University Press.
- Norton, Bonny (2000): *Identity and Language Learning*. Harlow: Longman.
- Pedersen, Michael Svendsen (2009): Kommunikative problemløsningsopgaver. Hvad kan en task (ikke)?
I: Henriksen, Carol, Julia de Molade & Marianne Hjorth Nielsen (red.): *Sproglærer – lær at lære fra dig!* Roskilde Universitet, Institut for Kultur og Identitet.
- Petersen, Mette Stange Juul (2011): Læring i fællesskaber – Cooperative Learning i fremmedsprogsundervisningen. I: *Sproglæreren* 1, 2011, pp. 7-10.
- Richards, Jack C. & Theodore S. Rodgers (2001/2002): *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rømer, Thomas Aastrup, Lene Tanggaard & Svend Brinkmann (2011): Indledning. I: Rømer, Thomas Aastrup, Lene Tanggaard & Svend Brinkmann (red.): *Uren pædagogik*. Aarhus: Klim.
- Schou, Ellen, Eva Roll & Dorte Jørgensen (2011): Cooperative Learning i alfa-undervisningen. I: *Fokus* nr. 55, September 2011.
- Slavin, Robert E. (1990): *Cooperative Learning, Theory, Research and Practice*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

CL og fransk i folkeskolen

I franskundervisningen i folkeskolen er CL blevet et hyppigt anvendt redskab. Der er mange forskellige strukturer, som kan bruges til træning af forskellige sprogkompetencer og på forskellige niveauer. Vi vil komme ind på brugen af de CL-strukturer, vi finder mest anvendelige, og diskutere fordele og eventuelle ulemper ved deres anvendelse på forskellige klassetrin. Som ved andre arbejdsmetoder giver arbejdet med CL-strukturerne det bedste resultat, hvis de bliver praktiseret regelmæssigt, og der opnås en genkendelighed i strukturerne. Det bliver også en mere brugbar metode for læreren, fordi man ved den konstante brug bliver vant til at tænke sin forberedelse og sit stof ind i rammerne af CL.

I denne artikel vil vi præsentere, hvordan man kan arbejde med følgende strukturer: Duetlæsning, Flashcards, Lyt-tegn-skriv, Dobbeltcirkler, Find-en-der og Samtidig skrivetur. Alle strukturer er repræsenteret i hhv. *Cooperative Learning Vocabulaire et Communication I* samt i *Cooperative Learning Présentation et Discussion II*. Disse strukturer egner sig dels til at øve mundtlighed, dels til at træne skriftlighed.

Duetlæsning er en parstruktur, der foregår ved, at hver elev får udleveret den samme tekst. Alle elever vælger en læsemakker – det kan være sidekammeraten eller en anden elev, de finder ved at gå rundt i klassen.



FABIENNE BAUJALT BORRESEN

Cand.mag. i fransk og fremmedsprogspædagogik

Lærer på Skovvangsskolen, Allerød

Fabienne.borresen@gmail.com



JOSEFINE ROSENKVIST

Cand.ling.merc. i fransk samt meritlærer

Lærer på Skovshoved skole

josefinerosenkvist@hotmail.com

TRIN 1: I hvert par vælges en elev A og en elev B.

TRIN 2: I par læser eleverne hver især de linjer, der er markeret med deres bogstav. Linjer markeret AB læses i kor af begge elever.

Duetlæsning hjælper eleverne med udtale og intonation, samtidig med at den fremmer læring af et bestemt ordforråd. Dialogen fungerer godt til at øve scener fra deres egen hverdag, de så kan opføre for hinanden. Og det kan de godt lide. Ved Duetlæsning er alle eleverne *sprogligt aktive*, fordi de enten skal lytte og rette deres makker eller læse højt. Det giver både god dynamik og tryghed at læse i par. Eleverne tager del i hinandens læringsproces, fordi de *hjælper og retter hinanden*. I denne struktur kan læreren vælge at koncentrere sig om at lytte til få ad gangen og bedre kunne hjælpe og støtte der, hvor behovet er størst. Vi oplever, at eleverne gør sig mere umage med at øve deres dialog, når de ved, at de skal opføre den for et andet par eller for klassen.

Strukturen egner sig udmærket til, at eleverne står op eller sidder rundt omkring i klassen og læser op for hinanden. Strukturen kan bruges på alle klassetrin. Duetlæsning kan også bruges til læsning af andet end dialogtekster. Man fokuserer på intonation, udtale og mundtlighed, og alle elever bliver aktiveret. I denne struktur er det vigtigt, at eleverne ikke altid har den samme makker, så de udfordres forskelligt. Omvendt giver det også god mening, at læreren parrer eleverne, så alle får bedst muligt udbytte. Læreren sørger endvidere for at gøre eleverne opmærksomme på, at det er lige så vigtigt at lytte og kommentere, som det er at læse op.

Flashcards er en parstruktur, som består i, at hvert par har et antal kort med spørgsmål/tekst på den ene side og svar/illustration på den anden. Den ene elev er 'tutor', den anden er »elev«.

TRIN 1: Tutoren har alle kortene. Han tager det første kort og viser det til eleven.

TRIN 2: Eleven fortæller, hvad han ser på kortet. Hvis eleven svarer rigtigt, vinder eleven kortet, og tutoren roser ham. Der bruges overdreven ros, og rosen varieres hver gang. Hvis eleven ikke kan svare, giver tutoren svaret, og kortet lægges tilbage i bunken.

TRIN 3: Der fortsættes til eleven har vundet alle kort.

TRIN 4: Der byttes roller.

Eleverne synes generelt, det er sjovt at lave noget, der minder om leg eller spil. Strukturen egner sig rigtig godt til at lære eller genopfriske glosser eller grammatiske bøjninger. Det er en parstruktur, som igen giver tryghed og større frihed til at turde udfolde sig. Eleverne er hinandens tutorer og hjælper hinanden. Flashcards kan også laves som en konkurrence makkerne imellem, hvis man vælger at lave den på tid. Den kan også varieres ved, at eleverne skal kunne sætte glosen ind i en sætning for at vinde kortet. Spillet er oplagt til at øve eller repetere nye glosser *før* et nyt tema, ligesom den kan bruges ved afslutning og evaluering af et gloseområde/tema i form af billedlotteri. I stedet for at klippe kortene ud kopierer læreren flashcard-arket, deler i to og deler det ud som billedlotteri-plader. Eleverne krydser af på pladen, når ordet råbes op. Flashcards kan også bruges til at repetere grammatiske bøjninger allerede fra 7. klasse, fx être, avoir samt andre relevante verber. Afhængigt af stofområde er strukturen anvendelig på alle klassetrin.

Lyt-tegn-skriv er en gruppestruktur.

TRIN 1: Eleverne lytter, mens læreren dikterer de første sætninger i tegnediktaten.

TRIN 2: Et passende sted holdes en pause i diktaten, og eleverne tegner det, de lige har hørt.

TRIN 3: Eleverne inddeles i par. Elev A forklarer sin tegning til partneren, elev B.

TRIN 4: Eleverne opsummerer hver især det, de har hørt, og noterer de forskellige glosser i kanten af tegningen.

TRIN 5: Diktaten fortsætter, og processen gentages fra Trin 2. Dette fortsætter, til diktaten er færdig.

Eleverne er meget glade for at tegne. De laver et produkt, som kan limes ind i deres portfolio eller sættes op på en opslagstavle i klassen. Produkterne kan også tages frem igen ved repetition af et bestemt tema. Det er nyt for mange, at de skal tegne i sprogtimen – og så lære samtidig. Når der arbejdes med denne struktur, er der en rigtig god stemning i klassen. Eleverne gør sig umage med deres tegning og glosser i margenen. Strukturen egner sig godt til begynderundervisningen i sprog. Den har både fokus på lyttefærdighed og skriftlighed. Opgaven egner sig godt til differentiering, da de dygtigste elever kan få til opgave at skrive en sammenhængende tekst om det, de ser på tegningen, hvor andre kan »nøjes« med at skrive glosser og artikler. På de ældste klassetrin vil denne struktur være god til at træne billedbeskrivelse, som er en del af den frie skriftlige fremstilling i afgangsprøven. Diktatdelen kan her have

fokus på, at eleverne træner forholdsbordene og placeringen i billedet. À droite il y a..., derrière on voit un...

Dobbeltcirkler er en klassestruktur.

TRIN 1: Halvdelen af eleverne former en cirkel og vender ryggen imod cirkelns centrum. Den anden halvdel af eleverne danner en cirkel udenom, således at hver elev stiller sig ansigt til ansigt med en fra indercirklen.

TRIN 2: Læreren stiller et spørgsmål og/eller skriver det på tavlen.

TRIN 3: Partnerne diskuterer/præsenterer deres synspunkt i fx et minut.

TRIN 4: Partnerne takker for snakken, og ydercirklen rykker en person til højre.

TRIN 5: Partnerne diskuterer/præsenterer deres synspunkt over for en ny partner i den aftalte tid.

TRIN 6: Læreren stiller et nyt spørgsmål, og eleverne diskuterer med deres nye partnere.

Strukturen forbereder eleverne til den mundtlige prøve, idet den træner fri formulering. Fri formulering er vores største udfordring på et fremmedsprog og ikke mindst på fransk, som eleverne ikke har så meget forbindelse med uden for skolen. For at denne struktur skal give udbytte, skal den forberedes grundigt: eleverne skal have trænet nogle skriftlige stikord, sætningsindledere, spørgeord, gambitter og andre faste vendinger. Gentagelsen er her meget vigtig for at få automatiseret udtrykkene. Det er også vigtigt, at emnet ikke er for svært.

Eleverne kan have forberedt spørgsmålene hjemme eller fået lov at besvare dem med stikord i klassen, kort før øvelsen går i gang. Ulempen ved denne struktur er, at den let kan blive lidt kaotisk, fordi de elever, som har det sværere eller ikke har forberedt sig på spørgsmålet, ikke kan udnytte deres taletid hensigtsmæssigt. Det kræver, at man som lærer holder stramt på tiden og giver dem nogle spørgeord eller anerkendende ord, som de kan skyde ind, når de ikke ved, hvad de skal svare. Dialog og respons skal have fokus på indholdet og skal være enkelt og genkendeligt.

Find – én – der er en klassestruktur, hvor alle elever får udleveret en kopi af et ark med spørgsmål. På arket er der plads til underskrifter.

TRIN 1: Eleverne cirkulerer rundt i klassen, rækker hånden i vejret og finder en partner, som også har en hånd i vejret.

TRIN 2: De to partnere hilser og stiller hinanden spørgsmål fra arket. Hvis de kan svare bekræftende på et spørgsmål, skriver de under på hinandens ark.

TRIN 3: Partnerne takker, siger farvel og signalerer ved at række hånden i vejret, at de er »ledige« til en ny partner.

TRIN 4: I det nye par stilles et nyt spørgsmål fra arket.

TRIN 5: Eleverne fortsætter på samme måde, til opgavearket er fyldt. Når en elev har alle svarene, sætter han sig, men han kan stadig spørges af andre.

TRIN 6: Når alle sidder ned, er strukturen færdig.

Strukturen kan bruges som »isbryder« i starten af en lektion efter weekenden eller ferien og kan anvendes til både mundtlig dialog og gerne med et grammatisk fokus som fx passé composé (før nutid) og/eller futur proche (den nære fremtid) og la négation. Indholdet kan samtidig være temabaseret. Den er bedst i 8. og 9. klasse, hvor eleverne har fået lidt større grammatisk kendskab og ordforråd, men kan forenkles og bruges i 7. klasse, hvor der stilles simple spørgsmål i présent. Den er meget konkret og lader eleverne øve sig på at stille spørgsmål og svare i forskellige grammatiske tider; samtidig trænes dialog og respons. Den bidrager til en god dynamik blandt eleverne.

Samtidig skrivetur er en gruppestruktur. Gruppen får udleveret en illustration med tilhørende spørgsmål og gloser, som de skal bruge som udgangspunkt for opgaven.

TRIN 1: Opgaven fremgår af de enkelte ark og illustrationer.

TRIN 2: Eleverne skriver deres bidrag på det ark, de sidder med.

TRIN 3: Når tiden for første skriveopgave/spørgsmål er gået, beder læreren eleverne give deres ark videre til personen til venstre.

TRIN 4: Der startes forfra fra trin 1. Skriveturen fortsætter, til alle fire medlemmer i gruppen har skrevet på alle fire ark. Det er vigtigt, at arket slutter hos den elev, hvor det startede. Eleverne kan evt. fortsætte med at bytte tekster med hinanden eller en anden gruppe, som så retter dem i en Samtidig skrivetur.

I denne struktur oplever eleverne en anden måde at skrive på. Vi har ikke oplevet nogen, der ikke vidste, hvad de skulle skrive. Hjælpe-spørgsmålene er en stor støtte, når eleverne i deres gruppe laver et produkt – ligesom i lyd-tegn-skriv. Ideen trækker på princippet om »fristil« på tid. Eleverne er generelt meget optaget af at skrive en

god og sjov historie, og de bliver glade over, at de kan skrive mere, end de tror. Rette-turen er meget udbytterig. Denne struktur trækker på det, mange elever kender fra procesorienteret skrivning, hvor de gennem gensidig inspiration hjælper hinanden med den svære skriveproces.

Produkterne kan gemmes i elevernes portfolio og tages frem som repetition. Den mundtlige dimension kan også komme ind her, hvis man beder eleverne præsentere én af deres historier for en anden gruppe.

De nævnte strukturer er alle nogle, vi har afprøvet med succes i vores undervisning. Det er vores erfaring, at CL fungerer rigtig godt i sprogundervisningen. Det skyldes først og fremmest, at CL har noget at byde på mht. en faktor, som er helt afgørende for, at der kommer gang i sproglæringen, nemlig at eleverne er aktivt kommunikerende sammen med andre.

Udbyttet bliver størst, når der opnås en vis genkendelighed i strukturerne. Som med al anden undervisning skal indholdet varieres, selvom strukturerne og opgaverne gentages. Efter vores mening er det en fordel med en lille dosis CL i hver lektion eller i hvert fald ugentligt. Fordelen ved CL er, at det kan tilpasses forskellige sprogpædagogiske tilgange, og alt efter hvilket tema og hvilke kommunikationsformer, man arbejder med, kan man vælge den/de CL-strukturer, der passer bedst til formålet.

Aktiviteterne er korte og har god effekt som break i et modul eller som en aktivitet, der giver dynamik i undervisningen. Der kan veksles mellem stående og siddende aktiviteter. CL fungerer i grupper, par eller i hele klassen. Ud over lytte-, tale-, og skrivekompetencer styrker CL de sociale kompetencer på holdet, hvilket er en fordel, da eleverne ofte er samlet fra forskellige klasser og ikke kender hinanden så godt. Alle elever inkluderes, både de svage, de generte og de livlige. Når CL bliver en indarbejdet metode, vil det falde naturligt for eleverne og læreren at tænke stoffet og forberedelsen ind i rammerne af CL, uden at metoden nødvendigvis skal trækkes ned over alt. CL kan flettes ind i den daglige undervisning og bruges på alt stof. Det handler om at tænke i at aktivere eleverne og indarbejde strukturerne lidt efter lidt, så både lærer og elever bliver vant til at arbejde på denne måde, og eleverne bliver mere selvkørende.

Litteratur

Borresen, F. & Rosenkvist, J. (2010):
Vocabulaire et Communication. (Cooperative Learning I). København: Alinea.

Borresen, F. & Rosenkvist, J. (2010):
Présentation et Discussion. (Cooperative Learning II). København: Alinea.

CL og mundtlige færdigheder i dansk som andetsprog

Jeg underviser i dansk som andetsprog og anvender i den forbindelse CL-strukturer. Hele lærerkollegiet har været på to inspirerende 1-dags kurser i brugen af Spencer Kagan og Jette Stenlevs bog om undervisning i samarbejdsstrukturer, og lærerne udveksler løbende ideer til undervisningsforløb med en række CL-strukturer. Jeg og mine kolleger ser brugen af CL-strukturer som et redskab til at få kursister til at tage mere ansvar for egen læring og samtidig en mulighed for, at kursisterne på lige vilkår får mere taletid. I alle sprogcentres lokaler er bordene opstillet til grupper på fire, hvilket gør, at kursisterne automatisk kommer til at sidde i team. Man kan så starte dagen med, at teammedlemmerne hilser på hinanden, småsnakker og tildeles numre, hvis man har planlagt, at kursisterne i løbet af dagen skal anvende CL-strukturer i team. I mit udviklingsteam med seks lærere har vi i foråret 2011 koncentreret os om CL-strukturer, der egner sig til arbejdet med mundtlige kompetencer i forbindelse med læsning af romanerne til den mundtlige modultest 2-5.

På Danskuddannelse 2 (DU 2) består den mundtlige deltest af følgende to dele:

- Interview/diskussion – på modul 1 & 2 testes der i perception og produktion af spørgsmål, og på de efterfølgende moduler 4-5 skal kursisten indgå i en diskussion med en anden kursist om et alment hverdagsemne.
- Præsentation på ca. 1 min. af én af tre romaner eller ét af to emner/projekter samt uddybende og evt. perspektiverende svar på testens spørgsmål.



LISSIE L. JENSEN

Lærer, Sprogcenter Nordsjælland, Helsingør

lissiejensen@yahoo.dk

De generelle mål for sprogskolekursister er, at de skal forstå et enkelt, tydeligt udtalt, men ret komplekst hverdagsdansk, og de skal kunne tale om hverdagsforhold i et enkelt, sammenhængende og flydende, nogenlunde korrekt og nuanceret sprog. Træning af kommunikative færdigheder sker dels ved undervisning i emner som for eksempel familie/bolig på begynderniveau (A1) til arbejde/uddannelse på modul 4-5 (B2). Eksemplerne i denne artikel vedrører DU 2-kursister, der har en kortere skole- og uddannelsesbaggrund og går på modul 3 (A2). (Se Danskuddannelsesmodellen for undervisning i dansk som andetsprog for voksne, s. 46-47).

Mundtlig modultest

Den ene del af den mundtlige modultest bygger som nævnt ovenfor blandt andet på fortællende tekster – ofte Special-pædagogisk forlags letlæsningsserier. De er udarbejdet til at styrke indvandrerens læseproces gennem et større udbud af frilæsningsbøger med spændingen som drivkraften. Disse findes i fem læseniveauer i fem farver, hvor for eksempel den grønne serie passer til DU 2, modul 3. Letlæsningsbøgerne omtales som romaner i det følgende. I løbet af en uge med 15 lektioner afsættes på vores sprogcenter typisk 2-3 lektioner til arbejdet med romaner.

Da vi ønsker, at vores kursister oplever, at det er både nyttigt og rart at kunne læse dansk, vægter vi sprogindlæringens form side mindre ved den lystbetonede romanlæsning end for eksempel i arbejdet med hverdagstemaer, der fylder ca. 10-12 lektioner på skemaet. For at stimulere læselysten er det vigtigt, at kursisterne får tekster, som de har lyst til at læse og faktisk kan læse, og som der er et kommunikativt mål med. Et nyt emne/tema startes pædagogisk med forforståelsen, og det sker også, når vi går i gang med en ny roman. Som afsæt for forforståelse og brainstorming kan før læsningen bestå af teamarbejde ud fra illustrationen på bogens forside og intensiv læsning af resuméet på bagsiden. Kursisterne arbejder derefter individuelt 1-2 uger, og når alle har fået læst deres roman, udarbejder kursisterne 10-15 relevante stikord (om hovedpersoner, tema og problemstilling) sammen eller i samråd med læreren.

Før CL var proceduren den samme til dette punkt, men fortættelsen er ændret: Tidligere sad læreren sammen med en eller to kursister og overhørte deres genfortælling. Men som underviser var det ikke tilfredsstillende, at kursisternes taletid var minimal og fokus det meste af tiden på det receptive i stedet for det produktive. Mange kursister havde svært ved at opnå grundlaget for at komme

til test, som er at give et kort resume af tre romaner. De havde brug for mere hjælp, brug for at høre romanen genfortalt på forskellige måder, og CL har vist sig at være et godt redskab.

CL og romanlæsning

Vi har især arbejdet med »Huskesedler«, »Fang en makker«, »Vælg fra viften« og »Rollelæsning«. I alle disse øvelser skal læreren udfærdige materiale, og tre af strukturerne forudsætter, at flere eller alle kursister har læst den samme roman på det givne tidspunkt.

Huskesedler

I »Huskesedler« skal kursisterne i team genfortælle afsnit med enkel, korrekt syntaks. Det er en CL- struktur, hvori stikord indgår, og det er en god opsamlings- og repetitionsstruktur, hvor teammedlemmer samarbejder om at få hinanden ajourført i for eksempel en roman. Læreprocesdomænerne, som refererer til de læreprocesser, der fremmes i de forskellige CL-strukturer, er foruden teambuilding mestring af viden og færdigheder, videndeling samt kommunikative og sociale færdigheder (at hjælpe og at bede om hjælp). Læreren deler romanen op i 4-5 dele og laver tilsvarende 4-5 kort i rækkefølge med få nøgleord til fx romanen »Mobber de dig?« Hver kursist skal lave enkle, sammenhængende udsagn ud fra sine huskeord, og der er fokus på, at alle sætninger skal indeholde subjekt og verballed. Kortene placeres på bordet, og teammedlem 1 begynder med kort 1, og teammedlemmerne skriver deres initialer på det afsnit, de kan genfortælle. De teammedlemmer, der har signeret sedlen, fortæller om afsnittet. Så tager teammedlem 2 seddel 2, og processen gentages. Denne fremgangsmåde sikrer, at alle får lyttet og fortalt det centrale i romanen i små bidder 3-4 gange. »Huskesedler« er god, når en roman er færdiglæst, og der er arbejdet med sprogforståelsen gennem forskellige opgaver. Det er så første gang, kursisterne forsøger mundtlig genfortælling af det læste. Det sker i småbidder med hjælpeord, og det sker i en tryk ramme, nemlig det lille team. Kursisternes formål med at lytte er at blive inspireret af de andres måde at udtrykke sig på, og en usikker kursist kan få hjælp. Læreren går rundt og lytter med og sikrer sig, at processen fungerer hensigtsmæssigt.

Fang en makker

I »Fang en makker« skal kursisterne parvis lytte og besvare og eventuelt diskutere lærerens spørgsmål. Det er en såkaldt »classbuilding«-struktur, hvor kursisterne nemt og hurtigt mødes med medlemmer af andre team og udveksler tanker og ideer. Den giver en herlig afbrydelse i stillesiddende arbejde. At komme ud på gulvet og bruge kroppen skaber ny energi både under og efter strukturen. Foruden classbuilding kan læreprocesdomænerne i »Fang en makker« fremme mestring af viden og færdigheder, tænkefærdigheder (analytisk/kritisk, problemløsende, innovativ, reflekterende tænkning) samt kommunikative og sociale færdigheder (at hilse, hjælpe og takke) (Kagan og Stenlev 2006:9).

Til romanen »Mobber de dig?« lavede jeg en række samtaleemner og HV-spørgsmål: Fortæl om Josefine/ Fortæl om hendes forældre/ Hvordan driller pigerne hende?/ Hvad gør lærerne? Nogle lærere lader kursisterne udarbejde spørgsmålene, men her må man som lærer overveje, hvad der er i fokus. Det kan gå helt galt, hvis spørgsmålene er uforståelige eller ukorrekte, og det er meget tungt, hvis læreren først skal ind over og tjekke dem. Læreren kan, efter et spørgsmål er færdigdebatte ret, vælge at spørge et par stykker, hvad de har snakket om, og dermed tjekke, at svarene er OK, før der fortsættes med at fange en ny makker, men mange, lange afbrydelser dræber naturligvis dynamikken. Det er derfor en ide at skifte mellem enkle og mere komplicerede spørgsmål. »Fang en makker« kan anvendes midt i processen eller til sidst eller til repetition. Det samme gør sig gældende med »Vælg fra viften«, som også består af spørgsmål og svar. Her sidder kursisterne dog ned og læser selv spørgsmålene op efter tur.

Vælg fra viften

I »Vælg fra viften« skal kursisterne læse, lytte, rose og besvare spørgsmål i team. Det er en CL- struktur, der er velegnet til repetition af komplekst stof, hvor der skal huskes og tænkes. Eftersom det føles som et spil, kan kursisterne blive ved med at arbejde og oven i købet have det sjovt samtidig. Læreprocesdomænerne er stort set de samme som i »Fang en makker«. Her har læreren skrevet spørgsmål til romanen på aflange laminerede kort. Kursisterne sidder i team på 3-4, og kursist 1 holder viften med spørgsmål, kursist 2 trækker et kort og læser spørgsmålet højt, kursist 3 svarer, og hvis der er fire i teamet, kan kursist 4 rose. Efter hvert spørgsmål roterer rollerne.

Til forskel fra »Fang en makker« er det her kursisterne og ikke læreren, der læser spørgsmålene højt, hvilket styrker den sproglige opmærksomhed yderligere. Man kan lade kursisterne selv udarbejde spørgsmålene som en selvstændig opgave, hvis man vil træne spørgsmål. Da der tilstræbes korrekt formulerede spørgsmål, skal læreren først tjekke og rette, før man kan bruge øvelsen, og da målet med romanarbejdet hovedsagligt er mundtlig kommunikation, anbefaler vores udviklingsteam, at man springer dette led over her. Man kan så træne spørgestrukturer på andre tidspunkter med andre CL-strukturer. Vi veksler mellem at bruge »Vælg fra viften« og »Fang en makker« alt efter, om kursisterne har brug for at sidde i ro i team, eller om der skal mere energi i lokalet, hvilket kan opnås med »Fang en makker«.

Rollelæsning

»Rollelæsning« er også et teamsamarbejde, og her skal kursisterne læse, referere og give en overskrift til en ukendt tekst. Denne CL-struktur hjælper kursisterne igennem lidt sværere stof, så alle bedre forstår og husker, hvad de læser. Læreprocesdomænerne er classbuilding, mestring af viden, læsefærdigheder samt kommunikative og sociale færdigheder som opsummering, turtagning og hjælp. Strukturen er mest relevant ved læsning af tekster, der er kognitivt eller sprogligt udfordrende for kursisterne.

Læreren udarbejder eller finder en for niveauet passende tekst med romanens emne, men lidt mere sprogligt udfordrende. Vi har i klassen afprøvet en omskrevet version af »Den grimme ælling«, hvor temaet er mobning som i romanen »Mobber de dig?«. Vi brugte en Pixie-udgave, som blev kraftigt reduceret og let omskrevet. Som forforståelse til H.C. Andersens eventyr fik kursisterne et papir med illustrationer fra historien, som de først snakkede om. Det viste sig, at kun én kursist kendte eventyret i forvejen, mens en del kunne genkende and, ællinger, svane, sø, vinter. De fleste forstod med det samme, at der var tale om en mobbehistorie. Alle kursister fik hele historien udleveret. Den blev delt i tre eller fire dele vha. blyantsstreger eller mellemrum afhængigt af, hvor mange kursister der var i teamene. Proceduren er: Kursist 1 læser første afsnit, kursist 2 genfortæller ganske kort, kursist 3 giver en overskrift, og er der en kursist 4, roser denne. Den sidste rolle med at rose er vores egen variation – egentlig skal kursist 4 forklare sammenhængen eller forudsige, hvad der følger. Dette kan prøves på højere niveauer. Grunden til, at vi begyndte på »rollelæsning«, var, at vi i udvik-

lingsteamet havde erfaret, at nogle kursister refererer ganske godt, men har problemer med lærerens efterfølgende mere generelle spørgsmål. Disse kursister har ofte meget lidt kontakt med danskerne og dansk hverdagsliv og kultur. De har brug for flere vinkler på problemstillingerne, og hvorfor så ikke introducere H.C. Andersen i samme omgang i en CL-struktur, hvor kursisterne hjælper hinanden. Man kan sige, at vi udvider romanens tema, og ved hjælp af CL bliver opgaven ikke kun mere receptiv læsning, men en aktiv, kommunikativ øvelse i ens eget team, hvor alle er indstillet på at hjælpe. Uden at gøre romanen til et mere omfattende emne kan kursisters begrebsverden udvides og gøre det lettere for kursisterne at svare på mere generelle spørgsmål. Til en anden roman, der hedder »Indbruddet«, har vi omskrevet en virkelig kriminalsag om hjemmørveri refereret i en avis og brugt den på samme måde.

Et aktivt læringsrum med energi og latter

Vi mener, at CL-strukturerne letter sprogindlæringen for vores kursister og gør en stor forskel i undervisningen. Med hensyn til træning af mundtlige færdigheder får kursisterne fortalt, hørt og repeteret en roman på flere forskellige måder. Hver enkelt kursist får 25-50 % taletid hver gang, man anvender en CL-struktur, hvilket betyder, at kursisterne taler langt mere end tidligere. Desuden værner de sig til at hjælpe hinanden og gør det betydeligt mere end før. Kursisterne er mere ligeligt i centrum, og det hele sker i en positiv atmosfære. CL-strukturerne varierer på en ny og spændende måde de ellers lidt kedsommelige, men nødvendige gentagelser, der skal til, for at et sprog fæstner sig. Det er svært at måle, om kursisterne er blevet bedre til at referere, men de har fået mere fokus på syntaks og er blevet rigtigt gode til at værdsætte og bruge hinanden til at lære dansk. En sidegevinst i CL er, at kursisterne jævnligt anvender og derfor lærer at beherske et bredt spektrum af mange dagligdags sprog handlinger, som er indbygget i strukturerne. Kursisterne kan i løbet af en dag komme til at hilse, fortælle, forklare, undskylde, rose og takke flere af klassekammeraterne på mangfoldige måder. At anvende CL-strukturer kan således medvirke til at forbedre kursisters mundtlige udtryksfærdighed, hvilket kan kompensere for eventuelle udtalefejl eller syntaktiske mangler i deres mundtlige sprog. Et vigtigt princip i CL, der adskiller sig fra anden form for gruppearbejde, er, at det vægtes højt, at man roser hinanden. Man kan i hver struktur indlægge positiv feedback. På sprogcentret startede flere af os med at lave plancher med »ROSE-ord«, dels en plan-

che, hvor verbet er oversat til for eksempel tyrkisk, arabisk og polsk, og dels danske udtryk og vendinger a la ’super’; ’godt gået’; ’sådan’! Alle overdriver vildt, og vi morer os sammen med at skamrose hinanden, hvilket yderligere er med til at skabe et godt læringsrum.

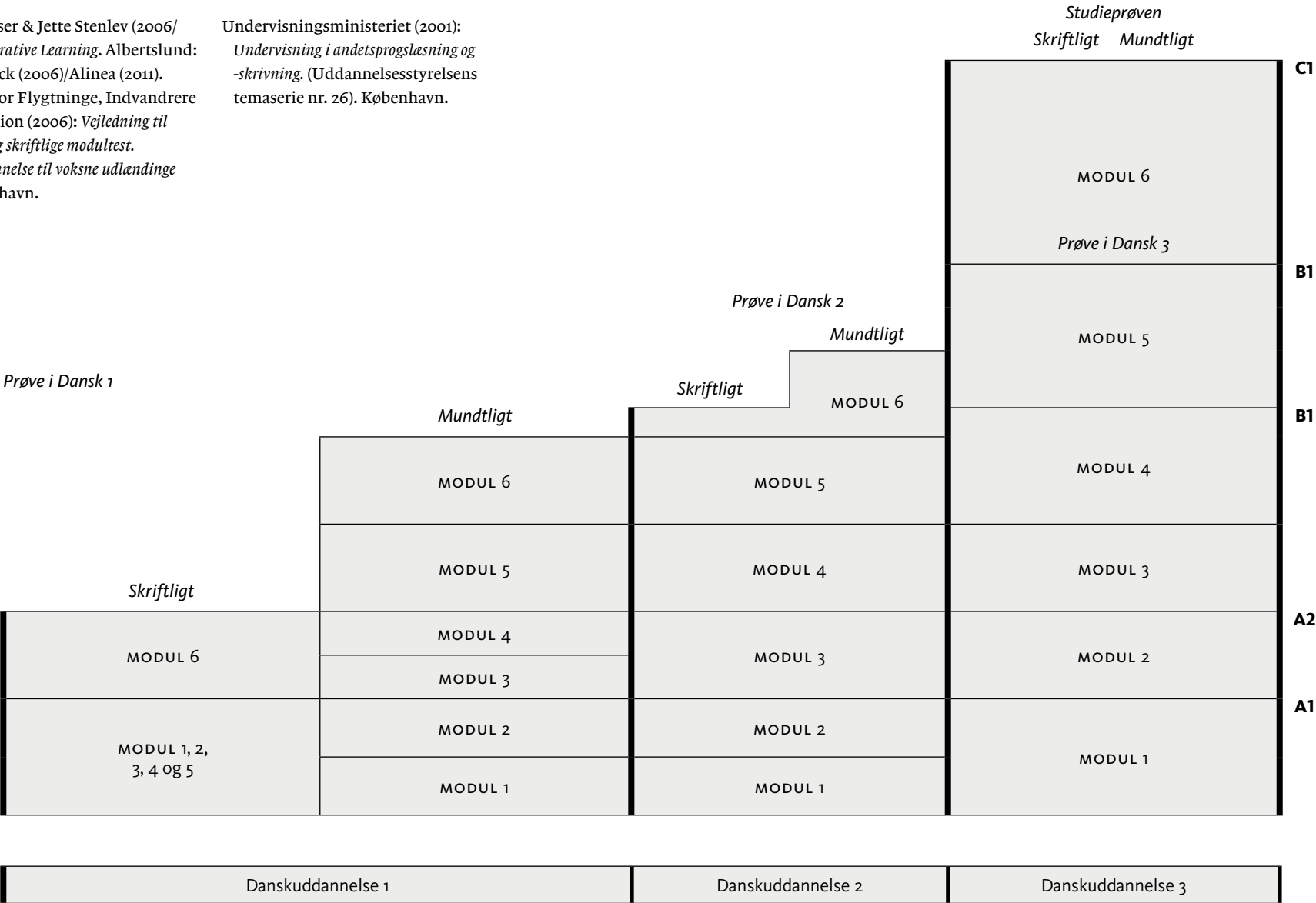
Litteratur

Kagan, Spenser & Jette Stenlev (2006/2011): *Cooperative Learning*. Albertslund: Malling Beck (2006)/Alinea (2011). Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration (2006): *Vejledning til mundtlige og skriftlige modultest. Danskuddannelse til voksne udlændinge m.fl.* København.

Undervisningsministeriet (2001): *Undervisning i andetsproglæsning og -skrivning*. (Uddannelsesstyrelsens temaserie nr. 26). København.

Danskuddannelse til voksne udlændinge
Niveaumodel (juni 2006)

A1, A2, B1, B2 og C1 relaterer til niveauerne i Europarådets beskrivelse af sprog niveauer.



CL på A-niveau i engelsk

I denne artikel vil jeg give eksempler på, hvordan der kan arbejdes med CL-strukturer på A-niveau i engelsk¹. Jeg vil præsentere, hvordan man kan arbejde med følgende tre strukturer: Teamrokade, Par-på-tid og Partnere (Kagan og Stenlev 2006). Der er fokus på følgende områder: at arbejde eksamensrettet, at få det mundtlige og det skriftlige til at støtte hinanden samt på, hvordan en række redskaber gøres tilgængelige for eleverne før eller under strukturen.

I kraft af de fire SPIL-principper – Samtidig interaktion, Positiv indbyrdes afhængighed, Individuel ansvarlighed og Lige deltagelse – sikres der stor selvstændighed hos eleverne og høj lærerstyring i organiseringen. Mine eksempler er taget fra 3.g. Engelsk A-niveau.

Teamrokade

I denne struktur er der følgende trin:

1. Hvert team stiller sig i en lille kreds med front mod hinanden. Teammedlemmerne har numrene 1-4.
2. Læreren stiller spørgsmål eller opgave.
3. Teamet diskuterer og belyser spørgsmålet fra forskellige vinkler.
4. Når tiden er gået, roterer teammedlem 1 i hvert team »med uret« til det næste team.
5. Det nye teammedlem fortæller de andre, hvad hans »gamle« team talte om.
6. Læreren stiller nyt spørgsmål eller ny opgave, som diskuteres i de nye team.



GUNHILD HANSEN

Lektor, Rødovre gymnasium

Gunhill7@hotmail.com

7. Teammedlem 2 i hvert team roterer *to team* med uret og præsenterer for det nye team. Osv.
8. Tredje gang roterer teammedlem 3 tre team med uret.
9. Der fortsættes 3-4 gange.

Det er en struktur, som egner sig fortrinligt til arbejde med tekstanalyse, anvendelse af fagets metoder, refleksion over tematik m.m.; der tilføres hele tiden nye tanker, ny viden og ny kommunikation, og det at bevæge sig i rummet er en mulighed for at skabe afveksling til det mere stillesiddende arbejde.

Den faglige kontekst er et historisk forløb om »Britain« – i denne sekvens nærmere betegnet »Working Class Literature«. Vi har set filmen »Billy Elliot« om en dreng fra en minearbejderfamilie, og der venter ti dage senere en skriftlig opgave, hvori der ønskes en sammenligning af denne film med Alan Sillitoe's »The Bike«, en novelle fra 1950'erne om en arbejderklassedreng, der lærer om sin klasses idealer på den hårde måde. Inden vi går i gang med Teamrokade, skal følgende to elementer være på plads:

De faglige mål, som vi arbejder med, bliver skrevet på tavlen:

- At udvælge og anvende analyseelementer fra fagets værktøjskasse (setting, characterization, narrative technique, theme, point-of-view etc.) – også med henblik på elevernes skriftlige eksamensopgave, som i dette tilfælde rummer tre af de nævnte elementer.
- At blive inspireret af andre i sin analyse og fortolkning.
- At indsamle ideer, tanker, tolkninger og formuleringer til brug i egen opgave.
- At øve sig i at kunne opsummere andres bidrag i en kort, præcis redegørelse.

Sociale færdigheder og samarbejdsfærdigheder:

- At vise anerkendelse/hilse a la »Thank you for your contribution«, »See you later«, »Welcome to our team«, »Good to see you«, »How do you do?«
- At lytte til alle.
- At viderebringe andres bidrag loyalt, selv om man ikke selv er 100 % enig. (En meget vigtig færdighed, som ikke kun er social, men også faglig, idet den er nødvendig i den akademiske disciplin, som hedder »diskussion« og »vurdering« – det taksonomiske niveau, hvor man forventer nuancer og en oprigtig forholde sig til fakta, argumenter og holdninger, som ikke nødvendigvis harmonerer med ens egen forforståelse.

De sociale færdigheder rummer mange også ikke-sproglige elementer. Ofte er der tale om, at eleverne sammen med mig sætter ord på, hvad det kræver af dem/os som mennesker at deltage i en given samarbejdsstruktur. De er ikke altid ekspliciteret på tavlen, men der er sat fokus og ord på.

Følgende redskaber er synlige og tilgængelige inden og under strukturen: På skærmen – og synligt for alle – står vores »Toolbox«, altså de vigtigste elementer fra den tekstanalytiske værktøjskasse – denne gang taget fra Contexts, en antologi som indeholder diverse analyseredskaber (Hanne Ohland-Andersen, Jonna Engberg-Pedersen, Mette Grønvold 2004).

Der er således adgang til værktøjet, mens strukturen kører – vi har så at sige »fodret« strukturen, inden den går i gang, og dermed skabt et stillads, der gør det muligt for eleverne at stå på egne ben i den læreproces, der foregår. Undervejs og efter strukturen skriver eleverne ned, hvad de synes, de kan bruge i deres skriftlige opgave – det er *en* af de måder, det mundtlige og det skriftlige kan støtte hinanden på i en CL-struktur.

Første rokade (dvs. Trin 2 i ovenstående beskrivelse): »Which one of the tools on the board would you choose to start your analysis and why?« Der gives tænketid, eleverne orienterer sig i toolboxen på tavlen, og herefter går teammedlem nr. 1 i gang med sit bud. Nr. 2 fortsætter, nr. 3 og nr. 4 slutter af. Herefter beder jeg nr. 1 om at samle tanker og rokere et team med uret. Denne elev har til opgave at opsummere for det nye team. Som en lille ekstraopgave beder jeg en elev – f.eks. nummer 3 i det modtagende team – om at referere for det nyankomne medlem, hvad der er blevet talt om hos det modtagende team. Jeg cirkulerer og lytter til elevernes samtale – jeg skal bruge deres bidrag i opsamlingen bagefter.

Anden rokade (Trin 6 i beskrivelsen ovenfor. Fokus er nu specifikt på miljøbeskrivelse): »Many of you mentioned the setting in the film – how would you describe the contrasts in Billy's environment?« Tænketid – og herefter starter en runde ligesom før. Det er nu 2'eren's opgave at rokere to team med uret, således at vedkommende møder helt nye kammerater. Der bydes velkommen og hilses. Eleverne jonglerer med stilniveauer inden for hilsner: »Hey, dude«, »What a pleasure to see you«, »Welcome to our midst« etc. 2'eren opsummerer fra det gamle team og får information fra det nye team.

Tredje rokade (Trin 8 i strukturen. Jeg vælger et fortolkende og vurderende spørgsmål): »What is the impression you get of working class life in the film – positive, negative or what? Give an example

to support your view?» Tænketid – der tages en runde, og 3'eren bærer information videre og bliver informeret igen.

Fjerde og femte rokade indeholder spørgsmål om forskelle i fremstilling af »working class values« mellem film og novelle. Hele sekvensen med teamrokade tager ca. 14-17 minutter. Vi evaluerer til sidst: »Nåede I de mål, som stod på tavlen?«, »Fik I noget med hjem til skriveprocessen?«, »Hvad var det vanskeligste?« Et par elever nævner, at det var temmelig krævende at skulle opsummere 3-4 menneskers bidrag, og jeg nævner, hvor vigtigt det er at vælge ud og prioritere, nøjagtig ligesom i en skriftlig opgave. Alle er enige om, at de har fået ting med hjem, som de kan skrive videre på. Jeg nævner 3-4 ting, som jeg har hørt fra eleverne undervejs, og som ridser de allervigtigste pointer op. Det er vigtigt, at denne opsamling finder sted – man kan se på det som en slags sikkerhedsnet, som gør, at eleverne får konsolideret deres læring. Bagefter er der fem minutter til nedskrivning af de ideer, gloser/vendinger, fortolkningsbud m.m., som eleverne skal have med hjem til den skriftlige opgave.

Alle elever har talt engelsk, alle har brugt fagets begreber, mange har fået nuanceret deres tekstforståelse, også de stærke elever. De elever, som er yderst tilbageholdende i den klassiske tavleundervisning, føler sig tydeligvis tryggere i de små team. Den positive indbyrdes afhængighed i teamrokade – det at alle f.eks. nyder godt af alles bidrag – gør, at selv den svageste elev får foretaget en aktiv udvælgelse af analytiske redskaber, som så anvendes på teksten/filmen.

Skriftligheden støttes således af det mundtlige arbejde i klassen – målene bliver meget tydelige for eleverne – dokumentation, analyse og fortolkning – alle disse elementer skal med i en god skriftlig opgave.

1. Læreren stiller en opgave
2. Der gives tænketid
3. Partner A forklarer/præsenterer, partner B lytter
4. Når tiden er gået, giver partner B feedback
5. Partnerne bytter roller

Par-på-tid

Par-på-tid er en struktur, som giver samtlige elever mulighed for at redegøre for deres tænkning i en sammenhængende præsentation. Strukturen er i praksis en lille eksamenssituation, hvor disponering af stoffet samt (eksamens)strategier som fx stikord, talepapir og diskursmarkører kan trænes.

Den faglige kontekst er romanen *Fight Club* af Chuck Palaniuk, som problematiserer »maskulinitet« og »femininitet« i det senmoderne samfund. Eleverne er halvvejs gennem romanen og har set filmen.

Faglige mål:

- At kunne tale nuanceret om temaer, så det ikke bliver et facit, hvilket nogle af eleverne har for vane, fx: »Temaet i novellen er venskab og selvmord«.

Jeg har som forberedelse til undervisningen skrevet nogle spørgsmål på en powerpoint, mest fordi jeg skal bruge tavlen til opsamling efter strukturen er gennemgået. Spørgsmålene er tænkt som igangsættende for refleksion, og de skal ikke nødvendigvis besvares i rækkefølge.

- What are our expectations of a man these days? How do Tyler and Jack fit into these expectations?
- How have these expectations changed in the last 50 years?
- What qualities are definitely masculine, would you say?
- Who do you think of when we say »a real man«? Why?
- Are there any jobs or functions in our society that only a man can perform?

Ud over de igangsættende spørgsmål har vi i klassen udarbejdet en planche med »diskursmarkører«, som kan tages frem ved længere præsentationer. Den indeholder ord og vendinger som:

First of all, secondly, finally, however, also, but, in addition, on the contrary, as opposed to, obviously, basically, in conclusion, to sum things up, another aspect ...

Igen er der tale om, at der organiseres en ramme, en såkaldt faglig »stilladsering«, som støtter elevernes egen læringsproces.

Oplæg til strukturen: *Prepare a 2-minute presentation of your reflections. You will need keywords on a piece of paper/your laptop – not sentences, only keywords. Use discourse markers to organize your presentation.*

De sociale færdigheder – samarbejdsfærdigheder:

Eleverne arbejder solo i ti minutter, skriver nøgleord, spørger de nærmeste om gløser, de er i tvivl om, og laver et talepapir. Jeg beder eleverne om at finde en makker – normalt blot den nærmeste, der ikke er med i ens team, men med denne klasse kan jeg udfordre og faktisk bede dem om at opsøge en person, de ikke har snakket så meget med i den sidste uge. Det er et væsentligt led i den del af CL,

som angår klasserumsarbejdet, at lærer og elever deler en metadialog om relationerne i klassen.

Instruktion:

- Der må ikke afbrydes, kun lyttes.
- Lytteren er ansvarlig for at nævne to gode gloser/vendinger og to diskursmarkører efter præsentationen samt bruge en anerkendende respons, som vedkommende selv vælger.
Vi hører lige et par gode eksempler, inden vi går videre:
»Thank you for your contribution«, »I really appreciate what you just told me«, og den korte australske: »Thanks, mate«.
- Hold stemmerne helt nede (– vi er mange og lokalerne er små).
- Person A skal starte, og A vælges ud fra et tilfældighedsprincip: I dag er det den person, der har flest knapper i tøjet.

A går i gang; min tidtager kan ses på skærmen; B lytter, og der er en fokuseret, summende atmosfære af par, som læner sig ind mod hinanden for at få det hele med. Da tiden er gået, fortæller B, hvilke to vendinger der er gode. Det tager blot ca. ti sekunder, og så er det B's tur til at have to minutter. A lytter og giver respons til sidst. Responsen afstedkommer hver gang smil og latter, stemningen løftes, alle er blevet anerkendt.

Mens uret tikker, går jeg rundt og lytter; ikke kun som et led i min evaluering af enkeltelever, men også for at fornemme, om de kan abstrahere og få et tema til at blive levende og vedkommende. Enkelte elever løber tør, inden de to minutter er gået. Andre har tydeligvis krudt nok til at fortsætte i flere minutter. Et par af eleverne er helt høje af at få så meget sammenhængende taletid. Det tager vi op med det samme i opsamlingen – det er en væsentlig læring at finde ud af, hvor meget ens nøgleord kan bære i en eksamenssituation, og at finde ud af, hvad man kan gøre undervejs for at støtte sin egen hukommelse og fremlæggelse. Jeg nævner et par eksempler på gode formuleringer om tema og roman, som jeg har lyttet mig til undervejs – fremhæver brug af diskursmarkører og angiver, at vi næste gang i Par-på-Tid skal præsentere analyse og fortolkning.

Afslutningen på aktiviteten viser her, hvordan man som lærer samler op og udstikker, hvad der skal ske den følgende gang. Et godt eksempel på, at man som lærer spiller en aktiv rolle som organisator. Denne struktur viser tydeligt høj lærerstyring, men også, at det er elevernes sprog, viden og forståelse, der fylder rammen ud – ikke i form af reproduktion, men som en fokuseret afprøvende proces. Min lærerrolle er her iscenesættende, lyttende og guidende. Den meget lige deltagelse i Par-på-Tid giver, hvad jeg vil kalde et »leven-

de demokrati« – alle elever føler sig værdsat. Den individuelle ansvarlighed – det at mindst ét andet menneske lytter til dig – giver en læreproces, hvor ingen smyger sig udenom, alle er aktive.

Partnere

I denne struktur formidler eleverne stof til hinanden.

1. Eleverne starter med at sidde i par, hvor den ene partner får udleveret A-materiale og den anden B-materiale.
2. Alle A-elever går til den ene side af lokalet og alle B-elever til den anden side. Hvis eleverne ønsker det, finder de sammen med en eller flere andre i deres side af lokalet, som de arbejder sammen med.
3. Eleverne forbereder deres materiale inden for et aftalt tidsrum med henblik på at præsentere det for deres partner.
4. Når tiden er gået, vender alle tilbage til deres oprindelige partner.
5. A præsenterer for B i et antal minutter, B giver derefter feedback eller stiller spørgsmål.
6. B præsenterer, A giver feedback eller stiller spørgsmål.

Faglige mål:

- At kunne forklare træk ved en bestemt ordklasse.
- At kunne rette og forklare fejlsætninger med korrekt grammatisk terminologi (relevant for den skriftlige eksamen ved delprøve 1 uden hjælpemidler).

A-materiale: Paragraffer om adverbier. Fejlsætninger, hvor adverbier er anvendt dér, hvor der rettelig burde være adjektiver (eksempelvis som subjektsprædikat).

B-materiale: Paragraffer om adjektiver. Fejlsætninger, hvor adjektiver er anvendt dér, hvor der rettelig burde være adverbier.

Oplæg inden de skilles og går til hhv. A-siden og B-siden af lokalet: »I er alle bekendt med ordklasserne, men I er endnu i træningsfasen mht. at forklare alle anvendelsesmulighederne – så accepter, at der er tale om en øvelse«. Hold øje med, hvad der er sværest.«

Alle A'erne går til vinduessiden, alle B'erne går til dørsiden. De finder grammatikbogen frem, sætter sig i små grupper og konfererer om deres fejlsætninger. Jeg lister rundt og holder øje med, at ingen sidder mutters alene – med mindre der er tale om meget selvkørende elever, som faktisk ofte arbejder og lærer godt alene (denne elevtype støttes også i adskillige af CL-strukturerne).

A starter med at fremlægge sin ordklasse og tilhørende fejlsætninger. Der er afsat tre minutter til denne sekvens, men mange

elever signalerer, at de behøver mere tid, så der forlænges med to minutter. B formidler ligeledes sit stof til A. Da tiden er gået, er der enkelte par, som gerne vil stille spørgsmål til deres makker, og det opfordrer jeg til. Det fremgår, at mange bakser med at forklare helt præcist, hvad de to ordklasser kan og skal.

Eleverne er i opstartsfasen, hvad angår den helt store adverbium/adjektiv-ekspertise, så der venter flere øvelser og senere en oversættelse med fokus på dette grammatiske område. Med denne struktur er det indtil videre tydeliggjort for alle deltagere, hvad forskellen er på de to ordklasser og deres anvendelse.

Gennem aktiviteter i de præsenterede strukturer får alle elever afdramatiseret eksamenssituationen – den møder de mere eller mindre i hver lektion. Eleverne bliver aktive deltagere i et fællesskab, hvor de faglige krav – og faget som videns-, færdigheds-, og kulturfag, bliver en meget synlig del af en afprøvende, konstruerende proces. »Koderne knækkes« ikke blot ved, at læreren fortæller, hvad de dækker, men eleverne afdækker selv helt konkret med sproget, hvad det vil sige »at tematisere«, »at redegøre«, »at analysere«, »at præsentere« osv. CL-strukturen er et rum, inden for hvilket eleverne selv afprøver sprog, metoder og tankegods. Det sociale fællesskab får liv og et formål, og det er desuden en styrke ved CL, at det giver mulighed for at arbejde med klasserummet; der skabes relationer og solidaritet, samtidig med at der arbejdes fagligt.

Note

1. A-niveau i engelsk: højeste niveau på de gymnasiale uddannelser.

Litteratur

- Jensen, Eric (2005): *Teaching with the brain in mind*. Alexandria: ASCD Alexandria, VA.
- Kagan, Spencer og Stenlev, Jette (2006): *Cooperative Learning. Undervisning med samarbejdsstrukturer*. Albertslund: Malling Beck. (Senere udgave: København: Alinea).
- Kagan, Spencer (2009): *Kagan Cooperative Learning*. California: Kagan Publishing.
- Murning, Susanne (2011): *Hvad sker der i klasserummet? De sociale og faglige relationers betydning for fastholdelse*. 27. april 2011, www.cefu.dk
- Ohland-Andersen, Hanne, Engberg-Pedersen, Jonna & Grønvold, Mette (2004): *Contexts*. København: Gyldendal.
- Stenlev, Jette: »Cooperative Learning i fremmedsprogsundervisningen«. I: *Sprogforum* 25, 2003.

CL møder sprogfagsdidaktikken – inspiration fra en bog

I dette nummer af Sprogforum giver sproglærere en række bud på hvordan de enkelte CL-strukturer kan anvendes i fremmed- og andetsprogsundervisningen, og hvordan strukturerne kan indgå i en samlet lektionsplanlægning. Men skal denne kreativitet udnyttes til en målrettet videreudvikling af sprogfagsdidaktikken, må man sætte strukturerne ind i en pædagogisk og fagdidaktisk sammenhæng og spørge: Hvor kommer de indholdsfrie CL-strukturer fra, og hvad sker der når man inddrager dem i sprogundervisningen?

For at få nogle bud på svar på disse to spørgsmål, kan man læse bogen »Cooperative Learning and Second Language Teaching«, der indeholder artikler af forskere og undervisere fra en række forskellige lande. Jeg vil her uddrage nogle centrale pointer fra bogen som jeg mener kan være af interesse for den videre diskussion og udvikling af sprogundervisningen med brug af CL i en dansk sammenhæng.

Forfatterne tager udgangspunkt i denne definition af CL: »Cooperative learning is the instructional use of small groups so that students work together to maximize their own and each other's learning« (Introduction p. 3) og fremhæver at der er to begreber der går igen i stort set alle definitioner af CL, nemlig for det første *positive interdependence*, dvs. oplevelsen af at hvad der hjælper ét medlem af en gruppe, hjælper alle; og for det andet *individual accountability* der indebærer at gruppens/teamets succes afhænger af hvert medlems læring, og at alle derfor er ansvarlige for alles læring.



MICHAEL SVENDSEN PEDERSEN

Lektor, Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning
Roskilde Universitet

misvpe@ruc.dk

Inden bogen går over til at undersøge forbindelsen mellem CL og sproglearning, afdækker den CL's rødder i forskellige psykologiske teorier (Jacobs et al. 2006).

CL's rødder

En rod er socialpsykologien, hvor der er blevet arbejdet med at facilitere effektive gruppedynamikker bl.a. med anvendelse af teknikken puslespil (*jigsaw*). I puslespilsopgaver har hver deltager oplysninger som de andre i gruppen har brug for til løsningen af den fælles opgave; det bevirker at medlemmer af gruppen bliver nødt til at arbejde sammen for at kunne løse opgaven.

En anden rod er udviklingspsykologien, hvor Vygotskijs begreb om zonen for nærmeste udvikling har spillet en central rolle i udviklingen af kooperative aktiviteter. Også teorien om læring i praksisfællesskaber (Lave & Wenger 1991) er relateret til CL der søger at skabe et gruppetilhørsforhold gennem de lærendes deltagelse i interaktionen med hinanden.

En tredje rod er kognitiv psykologi der har arbejdet med kooperative læringsteknikker der kan bidrage til gentagelse og restrukturering af informationer og idéer og dermed bedre læringsresultater.

Andre rødder til CL er motivationsteorier inden for psykologien, hvor CL kan bidrage til den enkeltes personlige udvikling, og endelig global uddannelse (med inspiration fra Dewey og Freire), hvor det der sker i klasseværelset, sættes i relation til verden udenfor gennem elevernes oplevelse af en positiv, gensidig afhængighed, ikke bare af hinanden i undervisningen, men af hele menneskeslægten og af andre arter på planeten Jorden.

Forfatterne til artiklen i bogen finder således mange rødder til CL i psykologisk baserede læringsteorier, og inden for hver af dem har læringsaktiviteterne en bestemt funktion.

CL ses følgelig ikke som en selvstændig pædagogisk tilgang, men kan anvendes i forskellige pædagogiske sammenhænge med inspiration fra forskellige læringsteorier; og det bliver understreget at der ikke er nogen der advokerer for at CL skal være den eneste undervisningsstrategi der bruges i et klasseværelse. CL tjener nogle pædagogiske formål bedre end andre, og det er op til læreren at afgøre hvordan den bedst kan bruges (Jacobs p. 31). Det betyder at CL indeholder nogle potentialer til at skabe læreprocesser, men det er underviserens pædagogiske og fagdidaktiske håndtering af CL der er afgørende for hvad det er for nogle konkrete læreprocesser der

bliver resultatet. CL kan dermed ikke erstatte eller gøre det ud for f.eks. en sprogfagsdidaktik, men kræver at sproglærerne forholder sig fagligt professionelt til anvendelsen af CL. I McCafferty bliver det fremhævet at CL er resultatet af en »ongoing investigation based on theory, research, and practice as to how to maximize the benefits of student-student interaction« (ibid. p. 4) – en proces sproglærerne kan fortsætte for at udforske hvordan de kan bruge CL til at videreudvikle fagdidaktikken.

I en af artiklerne i bogen (Jacobs & McCafferty) undersøges forbindelserne mellem CL og sprogundervisning.

CL og sproglæringsteorier

I artiklen viser forfatterne hvordan der i Interaktionshypotesen (The Interaction Hypothesis) bliver lagt vægt på kommunikativ interaktion som et middel til betydningsforhandling (*negotiation of meaning*). Ved at de sproglærende sammen arbejder med en kommunikativ problemløsningsopgave, får de lejlighed til at forhandle sig frem til en fælles forståelse af det de prøver at kommunikere til hinanden, hvorved de får et forståeligt input (*comprehensible input*) som de kan bruge i deres kognitive bearbejdning. Men de lærende har også brug for at få feedback på forståeligheden af deres output. I sin forskning i sprogfagsprogrammer i fransk som andetsprog i Canada, hvor eleverne modtager en del af deres faglige undervisning på målsproget, fandt M. Swain ud af at mens de elever der havde fransk som andetsprog, klarede sig lige så godt som de elever der havde fransk som førstesprog når det gjaldt de receptive færdigheder (lytte, læse), var der forskel i niveauet i de produktive færdigheder (skrive, tale), og hun konkluderede derfor at forståeligt input skulle suppleres med muligheder for output. Dette kan ske i form af dictogloss, hvor eleverne hjælper hinanden med skriftligt at rekonstruere en tekst de har fået læst op. Herigennem får eleverne mulighed for at producere sprog og få feedback.

I en sociokulturel tilgang til sproglæring med inspiration fra Vygotskij bevæger den sproglærende sig gennem zonen for nærmeste udvikling i sproglig interaktion med en lærer og/eller andre lærende. Sociokulturel teori lægger vægt på læringens sociale karakter, og gennem kooperative læringsaktiviteter får de sproglærende mulighed for at bruge deres egen historie, hinanden, sproglig kommunikation og læringsmiljøet til at skabe mening både i og gennem det sprog de skal lære.

Også i læringsteorier der i højere grad tager udgangspunkt i individuelle forskelle mellem de sproglærende, er CL-aktiviteter relevante. I denne tilgang er der fokus på de sproglærendes forskellige læringsstrategier, og CL kan her tilbyde de sproglærende mulighed for i fællesskab at udvikle sociale læringsstrategier samt forstå og lære af hinandens forskelligheder. Desuden kan samarbejdet mellem de lærende bidrage til at reducere usikkerhed og øge motivationen.

Endelig peger Jacobs & McCafferty på at CL kan bidrage til udviklingen af elevernes (med)ansvar for egen læring (*learner autonomy*) ved at de gennem samarbejdsformer de selv har indflydelse på, får mulighed for at planlægge, gennemføre og evaluere deres egen læring.

I artiklen konkluderer forfatterne at selvom CL ligger tættere op ad sociale end kognitive læringstilgange, så er resultatet alligevel at »one dimension or another of all second language approaches covered in the chapter was found to interface positively with cooperative/collaborative learning, lending strong support for its use as a technique in L2 classrooms.« (Ibid. p. 29).

Det er her vigtigt at lægge mærke til formuleringen »one dimension or another« da det betyder at CL ikke udgør en sprogdidaktik i sig selv, men kan bruges til forskellige formål i sprogundervisningen, og at det derfor er den professionelle sproglærers opgave at tage stilling til hvilke formål det skal være i den fagdidaktiske sammenhæng. Det er, som Jacobs & McCafferty konkluderer af »critical importance« hvordan CL bruges i relation til specifikke undervisningskontekster. (p. 29).

CL i praksis

I bogens konkluderende kapitel (Iddings) understreger forfatteren at de sproglærere der i bogen fortæller om deres brug af CL, ikke bare på mekanisk vis bruger et sæt af CL-aktiviteter, men tager højde for de særlige kontekstuelle forhold i deres undervisning, såsom elevernes kulturelle baggrunde, alder, interesser og behov, såvel som deres evne til at arbejde sammen om at nå fælles mål (Iddings p. 177).

Ud over at vise hvordan lærerne tager udgangspunkt i elevernes baggrunde og forudsætninger, giver sproglærerne i deres fortællinger også eksempler på hvordan de bruger CL til at udvikle elevernes sociolingvistiske kompetencer gennem fælles stilladsbygning (scaffolding), og til at give eleverne mulighed for at bearbejde uenig-

heder og konflikter. Desuden bruger de den fælles opgaveløsning til at give eleverne mulighed for at indgå i autentiske aktiviteter, dvs. 'virkelige' aktiviteter med et 'virkeligt' formål. Alt i alt betyder det at undervisningen ændres fra en transmissionsmodel, hvor læreren overfører viden og færdigheder til eleverne, til en transformationsmodel, hvor eleverne indgår i en aktiv sprogbearbejdnings- og sprogtilegnelsesproces med udgangspunkt i deres egne forudsætninger, behov, motivation osv.

Der er mange gode og forskelligartede eksempler på sproglærernes brug af CL i deres undervisning med 'gode idéer' som det kan anbefales at se nærmere på.

I det følgende vil jeg vise nogle eksempler på hvordan artiklerne i bogen indarbejder brugen af CL i forskellige pædagogiske og didaktiske perspektiver i undervisningen. Her er det interessant at se at det ikke er CL der sætter den pædagogiske og didaktiske dagsorden, men CL der indarbejdes i en allerede eksisterende pædagogisk dagsorden, og dermed viser hvordan en udnyttelse af CL's potentialer kan føre til pædagogisk og didaktisk udvikling.

To lærere der underviser i engelsk som fremmedsprog i Libanon, fortæller (i Ghaith & Kawtharani) hvordan borgerkrigen i begyndelsen af 1990'erne havde en meget negativ indflydelse på uddannelsessystemet i form af fravær, ødelæggelse af skoleinventar, mistro og kraftig nedgang i fagligt niveau. I denne kontekst skulle anvendelsen af CL bidrage til at eleverne gennem interaktion med hinanden kom til at føle en samhørighed med deres team og klassen som helhed, således at der derigennem blev skabt »a culture of peace, harmony, and cooperation among students« (p. 88). Ved at arbejde sammen i små grupper med henblik på at nå fælles mål udviklede der sig en følelse af empati, forståelse og sympati eleverne imellem koblet med en forbedring af elevernes faglige færdigheder. Forfatterne ser dette som et udtryk for værdien af brugen af CL i sprogundervisningen især i »postwar settings, where various forms of physical, psychological, and ecological violence may be exacerbated and where the need for constructive conflict solution is pressing« (p. 89).

CL's potentialer til at skabe samarbejde blev her udnyttet til det som forfatterne kalder undervisningens »noncognitive goal«, altså til at skabe »low-risk and stress-reduced environment« (p. 79). Samtidig blev CL-strukturerne imidlertid tilpasset en uændret fagdidaktisk dagsorden med anvendelse af de samme lærebøger som hidtil med de samme mål der var fastsat af skolen, og med de samme færdighedsmål: »students' ability to develop automaticity in language

processing in addition to building their linguistic and grammatical competence« (p. 78), hvilket endnu engang understreger at CL kan anvendes til mange forskellige sprogpædagogiske formål, og at det er læreren der ud fra sin fagdidaktiske professionalisme afgør disse formål.

I et andet kapitel (Joritz-Nakagawa) bidrager en lærer der underviser i engelsk som fremmedsprog på et universitet i Japan med en fortælling om, hvordan hun tog udgangspunkt i en humanistisk og elevcentreret undervisning der for hende ikke alene betyder at hun respekterer de studerendes individuelle forskelligheder, men også bruger de studerendes idéer og de studerende selv som indhold i undervisningen. Her kunne hun bruge CL til at få bedre muligheder for at observere sine studerende i forbindelse med deres opgaveløsning og dermed få den viden om de studerende hun har brug for til at gennemføre sine pædagogiske intentioner. Samtidig kunne hun bruge classbuilding- og teambuilding-øvelser fra CL til at skabe et godt forhold mellem sig selv og eleverne i et trygt og understøttende miljø, men samtidig et miljø der opmuntrede de studerende til »risk-taking and self-expression« (p. 136).

Det pågældende engelskkursus var obligatorisk, og de studerende følte ikke noget særligt behov for at lære sproget. Så i stedet for udelukkende at arbejde med sproget, ønskede hun at de studerende gennem kurset skulle arbejde med et emne der kunne motivere dem. Hun valgte her interkulturel forståelse og globale problemstillinger. I denne sammenhæng blev CL ikke alene brugt som en arbejdsform; CL's potentialer for at skabe »positive interdependence« blev videreudviklet til at blive emnet for undervisningen, således at den positive gensidige afhængighed kom til at omfatte »all the creatures on our fragile planet linked in an interdependent web of life«. Kooperativ læring blev således til global uddannelse, dvs. undervisning i globale spørgsmål som multikulturalisme, miljø, menneskerettigheder, bæredygtig udvikling, fred osv. (p. 136-37).

Beretningerne om erfaringer med brugen af CL i sprogundervisningen viser således hvordan CL kan anvendes i meget forskelligartede pædagogiske og sprogdidaktiske dagsordener: Til at skabe et godt samarbejdsmiljø i klassen på tværs af forskelligheder, til at arbejde med et traditionelt fagligt og sprogligt indhold og til at udvikle en global forståelse hos eleverne.

Bogens artikler gør det klart at CL-strukturerne ikke er teknikker der af sig selv skaber nye læringsrum og læreprocesser, og CL

udgør ikke i sig selv en pædagogik eller fagdidaktik. Strukturerne har deres rødder i forskellige læringsteorier hvor de har specifikke funktioner, og når de anvendes i f.eks. sprogundervisningen, skal de sættes ind i en ny pædagogisk og fagdidaktisk sammenhæng, de skal så at sige re-kontekstualiseres, og det forudsætter stor professionalisme hos lærerne; men omvendt betyder det også at de kan bruge CL til at eksperimentere med videreudvikling af sprogfagsdidaktikken.

Litteratur

- Alle kapitler i:* McCafferty, Steven G., George M. Jacobs & Ana Christina DaSilva Iddings (eds.) (2006): *Cooperative Learning and Second Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ghaith, Ghaze & Anwar Kawtharani (2006): Using cooperative learning with primary school students. I: McCafferty et al. 2006.
- Iddings, Ana Christina DaSilva (2006): Conclusion, I: McCafferty et al. 2006.
- Jacobs, George M. et al. (2006): Roots of cooperative learning in general education, I: McCafferty et al. 2006.
- Jacobs, George M. & Steven G. MacCafferty (2006): Connections between cooperative learning and second language learning and teaching. I: McCafferty et al. 2006.
- Joritz-Nakagawa, Jane (2006): Integrating global education and cooperative learning in a university foreign language reading class. I: McCafferty et al. 2006.

CL-strukturer i praksis i engelsk, tysk og fransk

Cooperative Learning in English, auf Deutsch og en Francais er en serie til fremmedsprogundervisningen, der består af to bøger til hvert sprog. Hver bog er centreret om et konkret emne og opbygget omkring fem udvalgte strukturer. Bog I fokuserer på ordforråd og samtale og Bog II på samtale og præsentation.

Cooperative Learning er en anderledes måde at tilrettelægge undervisningen på, end man har været vant til for bare 10 år siden. CL-organiseret undervisning bygger på en række strukturer, hvor eleverne samarbejder efter bestemte principper enten i team eller i »classbuilding«-aktiviteter. Formålet ved begge aktivitetstyper er at opbygge situationer, hvor den enkelte elev er tryk og føler sig som en vigtig del af et fællesskab. Aktiviteterne skaber tryk og lyst til at samarbejde.

Undervisningsserien tager afsæt i bogen *Cooperative Learning* (Kagan & Stenlev, 2006) som giver en generel indføring i de ideer og principper, der ligger til grund for CL-strukturerne, og som diskuterer de konkrete sociale, kognitive og kommunikative processer, der finder sted. Efterfølgende præsenterer Kagan & Stenlev en lang række forskellige CL-strukturer, hvor der inden for hver struktur først gives en konkret beskrivelse af fremgangsmåden; derefter fremhæves fordele ved den pågældende struktur, og praktiske tips og variationer foreslås. Det er så den enkelte sproglærers opgave at udtænke, hvilke strukturer der egner sig bedst til bestemte tekster og sprogbrugssituationer og anvende dem på det sprog, han/hun underviser i. Fordelen ved denne generelle tilgang til CL-strukturerne er, at man kan tilpasse dem forskellige niveauer og selv efter-



PIA ZINN OHRT

Lektor i italiensk og dansk på Frederiksberg Gymnasium.
Master i fremmedsprogspædagogik
po@frederiksberggymnasium.dk

hånden opbygge sit eget undervisningsmateriale. Det er et spændende, stimulerende og kreativt arbejde, men samtidig slidsomt.

Derfor er det også så meget mere kærkomment, at der allerede nu foreligger et undervisningsmateriale til engelsk-, tysk- og franskundervisningen primært til folkeskolen, som er bygget op omkring CL-strukturer med et konkret, brugbart materiale lige til at anvende i undervisningen. Der foreligger som nævnt to bøger til hvert sprog. De er inddelt i temaer, hvor eleverne arbejder enten parvis, i team eller hele klassen samlet (classbuilding-strukturer). Bøgerne dækker undervisningen fra 6. klasse (engelsk) eller 7. klasse (tysk og fransk) til 10. klasse.

Bog I starter på alle tre sprog med en generel introduktion til Cooperative Learning og spilprincipperne (vedr. spilprincipper, se anden artikel i bladet af Pia Zinn Ohr: Kreativitet i italienskundervisningen, s. 12). Dernæst opridses forskellen på classbuilding-aktiviteter og teambuilding-aktiviteter, hvorefter fremgangsmåden i fem udvalgte strukturer gennemgås. Herefter følger de forskellige temaer, som hver især starter med en lærervejledning efterfulgt af konkret, farvelagt materiale inden for hver af de fem strukturer, der på forskellig vis belyser emnet og aktiverer eleverne.

Hvert emne består af en række strukturer til aktiviteter, som varierer fra emne til emne. Flere af dem starter med træning af ordforråd eller introduktion og repetition af kulturelt stof (begivenheder, personligheder, vaner) f.eks. i form af en 'mix og match'-struktur. Derefter følger andre strukturer, der træner eleverne i at kommunikere om det pågældende emne og udtrykke egne meninger med strukturer som 'Find én der...', 'Dobbeltcirkler' eller 'Vælg fra viften'. I flere temaer forudsættes det, at der tidligere har været arbejdet med emnet og ordforrådet, og at eleverne behersker eller har kendskab til bestemte grammatiske former. Der er således ikke tale om et kommunikativt forløb med inddragelse af ordforråd, grammatiske emner, kulturelt input, tekstlæsning, som samlet set kan udgøre et forløb om et givent emne. Det er op til sproglæreren selv at sætte sig et mål for et givent emne og derudfra vælge en eller flere CL-strukturer, der kan støtte dette mål. Bøgerne byder på rigtig mange gode input, men man skal ikke tro, at man kan nøjes med disse. Der skal mere til for at opfylde de faglige mål.

Engelsk

Bog I handler om »Vocabulary and Communication« og er beregnet på elever i 6. og 7. klasse. Temaerne er:

- Me and my preferences – om elever, deres præferencer og dagligdag
- Sport – om forskellige sportsgrene
- Fashion – om mode
- Friends – om venner
- School – om skoletiden
- Teenage life – om teenagekulturen

I bog I er de fem strukturer: Fan-N-Pick, Find Someone Who, Three Step Interview, Match Mine og Flash Card Game.

Bog II handler om »Communication and Presentation« og er beregnet til elever i 8.-10. klasse. Der er følgende temaer:

- The teenage consumer – om unges vaner
- A year abroad – om at rejse, studere eller arbejde i et andet land
- Living in a virtual world – om elektroniske nyskabninger
- Poetry Slam – om at arbejde med gestik, intonation, mimik og rytme
- Touring Australia – om at rejse rundt i Australien
- Teenager living on the edge – om teenage problemer

I bog II finder man strukturerne Rotating Role Reading, Fan-N-Pick, Jigsaw-Expert Puzzle, Quiz-Trade og Talking Chips.

Tysk

Bog I handler om »Wortschatz und Gespräch« og er beregnet til undervisning i 7.-8. klasse. Temaerne er:

- Hier bin ich – om at præsentere sig
- Autokennzeichen – om tal og bogstaver
- Das Model – om mode og tøj
- Das Haus – om møbler og værelsesindretning
- In der Freizeit – om tidsangivelser, sport og fritidsaktiviteter
- Im Kino – om film, filmstjerner og det at gå i biografen

De valgte strukturer er: Duetlesen, Mix und Match, Flash-Karten, Hören-zeichnen-schreiben, Quiz und Tausch.

Bog II handler om »Gespräch und Präsentation« og er beregnet til undervisning i 8. til 10. klasse. Der er følgende temaer:

- Willkommen an Bord – om ferie og rejser
 - Meine Stadt – om det sted, hvor du bor
 - 1989 – om optakten til murens fald og Tysklands genforening
 - Kummerkasten – om pinligheder og unges problemer
 - Das muss ich haben – om penge, reklamer og forbrug
 - Das macht mir Spass – om fritidsinteresser og hobbyer
- I »Gespräch und Präsentation« er strukturerne: Findet jemanden, der ..., Experten-Puzzle, Team-Interview, Resumé-Pass og Quiz und Tausch.

Fransk

Bog I »Vocabulaire et Communication« er beregnet til undervisning i 7.-8. klasse. Temaerne er:

- Le temps qui passe – om vejrudtryk, årstider, klokken, tal og datoer
- Ma chambre – om værelse og en skoletaskes indhold
- Je me présente – om at beskrive sig selv, sin familie og sin bolig
- Après l'école – om fritidsinteresser
- On mange – om mad og franske specialiteter
- Ma valise – om tøj og tilbehør
- En voyage – lande, nationaliteter, sprog og fransk geografi
- Allez on conjugue – Repetition af grammatik

I »Vocabulaire et Communication« er de fem strukturer: Duetlæsning, Flashcard-spil, Huskesedler, Quiz og Byt og Lyt-tegn-skriv.

Bog II »Présentation et Discussion« er beregnet til undervisning i 8. til 10. klasse. Der er følgende otte temaer:

- Sport en direct – om sport og kendte sportsbegivenheder
- Vive les vacances! – om ferier og rejser
- Les loisirs – om fritidsinteresser: arbejde, familie, musik og sociale aktiviteter
- La France et les Français – om fransk kultur: film, litteratur, mode, historie, kunst
- Bon appétit! – om fransk madkultur og elevernes egne madvaner

- Ta vie aujourd'hui et demain – om skole, familie, venner, land og by og fremtid
- Mon vocabulaire – om personlighed og følelser
- Ma grammaire – om at stille spørgsmål

I »Présentation et Discussion« er følgende strukturer:

Dobbeltcirkler, Find én der, Vælg fra viften, Mix og match og Samtidig skrivetur.

Jeg synes, at disse materialer til engelsk, tysk og fransk er meget appetitlige og motiverende at arbejde med. Man kan som sprog-lærer få mange gode ideer til afvekslende undervisning ved at over-føre materialerne og strukturerne til sit eget undervisningssprog. Derfor er disse materialer en stor inspirationskilde for mange, men en guldgrube for engelsk-, tysk- og fransklærere i folkeskolen.

Et spansk materiale til gymnasiet er under udarbejdelse, og man kan håbe på, at der vil komme flere gymnasierelevante materialer til andre sprog.

Litteratur

Borresen, Fabienne Baujault & Rosenkvist, Josefine (2010): *Vocabulaire et Communication*. (Cooperative Learning I). København: Alinea.

Borresen, Fabienne Baujault & Rosenkvist, Josefine (2010): *Présentation et Discussion*. (Cooperative Learning II). København: Alinea.

Chammon, Jacob Ragnvid (2010): *Wortschatz und Gespräch*. (Cooperative Learning I). København: Alinea.

Chammon, Jacob Ragnvid (2011): *Gespräch und Präsentation*. (Cooperative Learning II). København: Alinea.

Kagan, Spencer & Stenlev, Jette (2006): *Cooperative Learning*. Alberslund: Malling Beck). (Senere udgaver: København: Alinea).

Petersen, Helle Kirstine (2010): *Vocabulary and Communication* (Cooperative Learning I). København: Alinea.

Petersen, Helle Kirstine (2011): *Communication and Presentation* (Cooperative Learning II). København: Alinea.

Læsning på dansk som andetsprog på FVU

– Misforhold mellem forventninger og forudsætninger

Tilbuddet om FVU-læsning benyttes i dag ikke blot af voksne med dansk som modersmål, men i høj grad også af voksne med dansk som andetsprog. Jeg har i forbindelse med mit job som FVU-underviser mødt mange voksne kursister med dansk som andetsprog. Bl.a. af denne grund valgte jeg i forbindelse med mit speciale at undersøge forholdet mellem dansksproglige forudsætninger hos denne gruppe af kursister og den undervisnings- og testpraksis, som anvendes på FVU-læsekurser. Dette undersøgte jeg både ud fra analyser af tekster og testformater anvendt i FVU-læsesammenhæng og ud fra analyser af kursisters besvarelser af cloze-test¹.

Metode

I min undersøgelse deltog i alt ti kursister med dansk som andetsprog, fem fra trin 2 og fem fra trin 4. Nogle af disse kursister havde opholdt sig i Danmark i ganske få år, mens andre havde boet i Danmark i op til 25 år. Dette havde naturligvis betydning for deres dansksproglige kompetencer, og der var derfor tale om en meget heterogen gruppe med forskellige typer af vanskeligheder og forskellige forudsætninger for at indgå i FVU-systemet.

Jeg valgte som det første at foretage en analyse af tekster og spørgsmål fra test på to af de fire FVU-trin. Jeg valgte en tekst fra



LOUISE ZINCK NIELSEN
Cand.mag. i audiologopædi
VUC, Jammerbugt
louisezn@zincknielsen.dk

trin 2 og én fra trin 4 og foretog en analyse af læsbarheden og dermed sværhedsgraden i disse tekster. For at vurdere en teksts grad af læsbarhed er det dog ikke nok kun at forholde sig til teksten, den enkelte læsers læsefærdighed må også tages i betragtning. De analyserede teksters sværhedsgrad måtte derfor nødvendigvis også bedømmes i forhold til deres målgruppe. Dette gjorde jeg både igennem en analyse af kursisternes svar på testspørgsmålene til de to tekster samt igennem en analyse af kursisternes udfyldning af en cloze-test, som jeg konstruerede ud fra hver af de to tekster.

Jeg beskæftiger mig i denne artikel udelukkende med analysen af teksten fra prøven på trin 2 samt med besvarelserne af læseforståelsesspørgsmålene og cloze-testene fra kursisterne på trin 2. For analyseresultaterne på trin 4 henviser jeg til mit speciale, som denne artikel bygger på.

Resultater af tekstanalysen

En tekst kommunikerer altid en relation mellem afsender og modtager, hvilket betyder, at den altid har en målgruppe (Ulbæk 2005). Teksten på trin 2 er en artikel, som stammer fra magasinet Samvirke. Magasinet skriver på sin hjemmeside, at det er: »*Danmarks mest udbredte og mest læste månedsmagasin*»². Det kan derfor forventes, at artiklerne er skrevet på en sådan måde, at de fleste vil kunne læse dem uden særlige vanskeligheder. Spørgsmålet i forhold til min undersøgelse er, om artiklen er valgt til kursister med dansk som andetsprog.

Ud over at kommunikere en relation, så kommunikerer en tekst også altid et indhold og et mål (Ulbæk 2005). Artiklen på trin 2 kan klassificeres som en tekst tilhørende teksttypen »beretning« (Arnbak 2003). Formålet med denne type tekst er at underholde modtageren og/eller at informere denne om noget. Artiklen på trin 2 er opbygget som en typisk beretning, dvs. med en indledning, en fortælling af en række begivenheder i kronologisk rækkefølge og til sidst en afslutning. At der er tale om en beretning ses ikke kun i opbygningen af teksten, men også i de enkelte sproghandlinger (Ulbæk 2005). En analyse heraf viser netop, at der primært er tale om sproghandlinger af typen repræsentativer, dvs. sproghandlinger, hvor afsenderen fortæller noget. Formålet med teksten synes derfor primært at være at underholde og informere modtageren.

Titlen på artiklen på trin 2 er »Måtte flygte fra hus og rotter«. Den handler om en familie, som kort tid efter at have købt et nyt hus finder ud af, at huset er fyldt med rotter. Dette betyder bl.a., at håndværkere må i gang med at rive vægge i huset ned. Den diskurs,

som dominerer i artiklen, har jeg valgt at kalde en bygningshåndværksdiskurs. Denne kommer til udtryk bl.a. ved brug af ord som »krybekalder«, »ydervægge«, »hulrumsisolering« og »murbinder«. Disse er efter min vurdering alle fagtermer, hvilket vil sige, at de forudsætter fagspecifik viden hos læseren. Hvis tekstens læsere ikke har kendskab til bygning og reparation af huse og/eller ikke har danske ord i ordforrådet, som bruges inden for dette domæne, er det min vurdering, at tekstens diskurs kan gøre den svær at forstå.

På det semantiske tekstlingvistiske niveau viser min analyse, at der er tale om en tekst med en overvejende god og tydelig kohærens og kohæasion. Der er dog også enkelte tilfælde, hvor det modsatte gør sig gældende. Det følgende er et eksempel fra tekstens underoverskrift: »*Det kriblede og krablede i væggene og under gulvet hos familien Rasmussen i Thisted. Til sidst måtte de trodse tabuet om rotter og flytte ud i et sommerhus.*« For at kunne forstå denne underoverskrift, må læseren være i stand til at danne den logiske slutning mellem de to sætninger, at det var rotterne, som kriblede og krablede i væggene og under gulvet hos familien Rasmussen, og at det var derfor, de måtte flytte i sommerhus. Dette bliver ikke nævnt direkte i teksten. Det er ikke sikkert, at en andetsproglæser på dette niveau vil kunne klare denne inferens, da verber som *krible* og *krable* hører hjemme i den mere specifikke del af ordforrådet.

På det syntaktiske niveau er der i en del tilfælde tale om konstruktioner, som kan tænkes at gøre teksten vanskelig at læse. Der er enkelte lange forfelter, lange sætninger med flere underordnede ledsætninger, passivkonstruktioner og sætninger uden subjekter. Et eksempel på den komplicerede syntaks ses i følgende sætning, hvor det er det lange forfelt, der er problematisk: »**Da strømmen så en aften gik, og huset blev mørkelagt, fordi en rotte havde bidt hul i elsystemet, besluttede.**« Før læseren kommer til helsætningens verballed, skal han først igennem to sideordnede tidsledsætninger efterfulgt af endnu en underordnet ledsætning (fordi..).

På det leksikalske niveau i teksten er det specielt de mange fagspecifikke ord i teksten, som, efter min vurdering, kan være vanskelige for andetsproglæsere. Jeg har en forventning om, at disse ord hører til blandt de mere sjældne ord i sproget, og jeg mener derfor, at der er en særlig risiko for, at disse ikke findes i leksikonet hos andetsproglæsere. Teksten indeholder også et højt antal metaforer og idiomatiske bindinger, der kan være svære for andetsproglæsere (Bailin & Grafstein 2001). Som et eksempel på en metafor kan nævnes: »**Bed hovedet af skammen**«, og som et eksempel på en idiomatisk binding kan nævnes: »... mens håndværkerne **gik i gang**«. Er

disse og tilsvarende udtryk ikke repræsenteret i kursisternes dansk-sproglige leksikon, kan de få vanskeligt ved at få dele af teksten til at give mening.

Der ses således en del elementer i teksten på trin 2, som påvirker dens sværhedsgrad, både på det pragmatiske, semantiske, syntaktiske og leksikalske niveau. Dette kan risikere at gøre teksten vanskelig at læse og forstå for kursister med dansk som andetsprog.

Testning af læseforståelse i FVU-prøver

I FVU-prøverne testes læseforståelse primært ved brug af multiple-choice-spørgsmål. Jeg vil her beskæftige mig med de testspørgsmål, der ønskes svar på til teksten på trin 2 samt med kursisternes besvarelser heraf.

Min vurdering er, at der i testspørgsmålene til teksten på trin 2 overvejende er tale om spørgsmål, som kræver en forståelse af teksten på det lokale, men ikke på det globale niveau. Ved besvarelse af spørgsmålene kan kursisterne i flere tilfælde finde svaret i teksten inden for grænserne af en enkelt sætning. F.eks. kan svaret på dette spørgsmål: *»Hvad hedder familiens hjemmearbejde?«* findes i følgende sætning: *»... en lille hjemmearbejde på 1. sal – og den er naturligvis døbt 'Rottehullet'«*. Svaret på spørgsmålet kan således findes direkte i teksten, dog er ordet »døbt« ændret til »hedder« i spørgsmålsformuleringen, og læseren må derfor vide, at de to ord er synonymer og har den samme semantiske betydning. Der er ved testningen af læseforståelsen således ikke tale om, at kursisterne skal demonstrere en overordnet forståelse af teksten, men derimod nærmere en forståelse af teksten på et leksikalsk og syntaktisk niveau.

Spørgsmålene på trin 2 lægger overvejende op til, at læseren gør brug af de typer læsning, som ofte betegnes som »skanning« og »grundig læsning« (Arnbak 2003). Det er min vurdering, at de oplysninger, som skal bruges til besvarelse af de enkelte spørgsmål, kan findes ved, at læseren først foretager en skanning af teksten og derefter gør brug af den grundige læsning til at nærlæse det område i teksten, hvor de relevante oplysninger står skrevet. Spørgsmålene lægger dermed ikke op til, at læseren bevæger sig ud på tekstens globale niveau og gør brug af hurtig og effektiv læsning til at danne sig et overblik over tekstens overordnede indhold og budskab. En forståelse af teksten på det lokale niveau er uden tvivl vigtig. Men hvis ikke kursisterne stilles spørgsmål, der giver anledning til global læseforståelse, vil de læsekompetencer, de opnår, være for begrænsede.

I kursisternes besvarelser af spørgsmålene på trin 2 ses kun meget få fejl. Ud af de fem kursisters besvarelser af de fire spørgsmål er der i alt kun to fejl. Giver testspørgsmålene et tilstrækkeligt billede af kursisternes forståelse af teksten, må det dermed ud fra kursisternes besvarelser af spørgsmålene konstateres, at sværhedsgraden i teksten svarer til kursisternes læsefærdigheder og deres dansksproglige niveau. En analyse af kursisternes besvarelse af cloze-testen konstrueret ud fra et stykke af teksten på trin 2 giver dog et andet billede af, hvor meget kursisterne har forstået af teksten.

Resultater af cloze-testanalyse

Ifølge Aitken (1977) kan forståelsen af en tekst vurderes ved først at beregne scoren i procent og herudfra placere læseren enten på uafhængighedsniveauet (en score på mindst 90 %), på instruktionsniveauet (en score på 75-89 %) eller på frustrationsniveauet (en score på under 75 %). Kursisternes besvarelser af den cloze-test, som jeg konstruerede ud fra et stykke af teksten på trin 2, viser, at fire ud af fem kursister på trin 2 befinder sig på et frustrationsniveau ved læsning af tekststykket. På dette niveau kan læseren ifølge Aitken (1977) slet ikke forstå teksten, og kursisternes besvarelser kan på den baggrund tolkes sådan, at sværhedsgraden i teksten på trin 2 er for høj i forhold til det dansksproglige niveau, de befinder sig på.

Min analyse af kursisternes besvarelser af cloze-testen viser, at mange af de områder i teksten, som kursisterne på trin 2 har særlig svært ved, netop er områder, som jeg også i min tekstanalyse har omtalt som problematiske. Dette gælder bl.a. de idiomatiske udtryk som: »*pilende om fødderne*«, »*så kiggede den mig lige i øjnene*« og »*de ubudne gæster*«. Tre ud af de fem kursister har ikke svaret rigtigt på nogen af disse, mens to kursister har svaret rigtigt på »*de ubudne gæster*« og har ellers svaret forkert på resten. Af kursisternes besvarelser fremgår det dermed, at de ikke har disse idiomatiske udtryk lagret i deres leksikon. En årsag hertil kan være, at de læser på deres andet-sprog.

Et andet område, som generelt er vanskeligt for kursisterne på trin 2, er de mange fagudtryk, som teksten indeholder. Specielt udtrykkene »*ydervæggene*«, »*et godt ventileret hus*«, og »*huset skulle åbnes overalt*«, er svære for kursisterne. Som det fremgår af min analyse af det leksikalske niveau i denne tekst, er der en høj forekomst af fagudtryk, og det fremgår netop af kursisternes besvarelser, at disse udtryk er vanskelige for dem.

Min analyse af kursisternes besvarelser viser, at kursisterne ikke har opnået en tilfredsstillende forståelse af teksten, idet alle undtagen én kursist befinder sig på et frustrationsniveau ved læsning af teksten. Man kan derfor konkludere, at teksten på trin 2 er af en sværhedsgrad, som overstiger det dansksproglige niveau, som kursisterne på dette trin befinder sig på.

Afslutning

Hvis cloze-resultaterne antages at være et brugbart mål for kursisternes dansksproglige forudsætninger og deres forståelse af teksten »Måtte flygte fra hus og rotter«, så må det tolkes som udtryk for, at der er et misforhold mellem de dansksproglige færdigheder³ hos FVU-kursister med dansk som andetsprog og de krav og forventninger, der gør sig gældende inden for FVU-læsning. Dette fremgår af kursisternes besvarelser af cloze-testen, som viser en meget lav grad af forståelse. Der eksisterer ligeledes et misforhold mellem kursisternes læseforståelse vurderet ud fra testspørgsmålene og deres læseforståelse vurderet ud fra cloze-testen. Dette kommer til udtryk i kursisternes besvarelser af testspørgsmålene, hvor der er et højt antal korrekte besvarelser sammenlignet med deres besvarelser af cloze-testen, der som nævnt kun viser en ringe forståelse af teksten.

Set i lyset af mine analyseresultater kan man spørge sig selv, om de tekster, som anvendes i FVU-læsning, er velegnede til udvikling af læsefærdighed på dansk, og om kursister med dansk som andetsprog lærer noget af at læse og blive testet, som det foregår i FVU-regi. Et grundprincip i dansk skoletænkning i dag er en elevcentreret pædagogik, dvs. en pædagogik, som tager udgangspunkt i den enkelte elevs forudsætninger (Holmen 2009). Det er imidlertid et spørgsmål, om den pædagogik, som anvendes inden for FVU-læsning for kursister med dansk som andetsprog, lever op til dette ideal.

Noter

1 Cloze-testen kan bl.a. bruges som et redskab til at måle læsbarheden i tekster. Den menes også at være god til at måle læseforståelse og sprogfærdigheder på et andetsprog (Aitken 1977).

2 <http://samvirke.dk/om-os.html>

3 Målt vha. cloze-test.

Litteratur

- Aitken, Kenneth G. (marts 1977): Using Cloze Procedure as an Overall Language Proficiency Test. I: *Tesol Quarterly*, vol. 11, no. 1. Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. (TESOL). s. 59-67.
- Arnbak, Elisabeth (2003): *Faglig læsning – fra læseproces til læseproces*, 1. oplag, 1. udgave. København: Gyldendal. Kap. 3 og 5.
- Bailin, A. & Grafstein, Ann (2001): The linguistic assumptions underlying readability formulae: A critique. *Language & Communication*, 21, p. 285-301.
- Dalby, M., Elbro, C., Jansen, M. & Krogh, T. (1989): *Bogen om læsning – set i et udviklingsperspektiv*. 1. udgave, 2. oplag. København: Munksgaard, Danmarks Pædagogiske Institut, kap. 12 og 16.
- Holmen, Anne (2009): Sproglig diversitet blandt eleverne i grundskolen – fra problem til potentiale. I: Michael Byram, Annette Søndergaard Gregersen, Birgit Henriksen, Anne Holmen, Karen Lund, E. Maagerø & E.S. Tønnessen (red.) (2009): *At læse i alle fag*, 1. udgave. Århus: Forlaget Klim. Kap. 1, 2 og 4.
- Jacobsen, H.G. & Skyum-Nielsen, P. (1996): *Dansk sprog – En grundbog*. 1. udgave. København: Schönberg.
- Nielsen, Louise Zinck (2010): *FVU-læsning – En undersøgelse af forudsætninger hos kursister med dansk som andetsprog og af krav og forventninger inden for FVU-læsning*. (Speciale i audiologopædi, Københavns Universitet).
- Ulbæk, Ib (2005): *Sproglig tekstanalyse – introduktion til pragmatisk tekstlingvistik*. 1. udgave, 1. oplag. Århus: Academica.
- Urquhart, S. & Weir, C. (1998): *Reading in a Second Language – Process, Product and Practice*. London: Longman.
- Weir, C., Huizhong, Y. & Yan, J. (2000): An empirical investigation of the componentiality of L2 reading in English for academic purposes. (*Studies in language testing* 12). Cambridge: Cambridge University Press.

Godt Nyt

Cooperative Learning

- Arends, R.I. & Kilcher, A. (2010): *Teaching for Student Learning. Becoming an accomplished teacher*. New York, N.Y.: Routledge.
- Atkinson, Dwight (red.) (2011): *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*. Abington/New York: Routledge.
- Borresen, F.B. & Rosenkvist, J. (2010): *Vocabulaire et Communication* (Cooperative Learning I). København: Alinea.
- Borresen, F.B. & Rosenkvist, J. (2011): *Présentation et Discussion* (Cooperative Learning II). København: Alinea.
- Chammon, J.R. (2010): *Wortschatz und Gespräch* (Cooperative Learning I). København: Alinea.
- Chammon, J.R. (2011): *Gespräch und Präsentation* (Cooperative Learning II). København: Alinea.
- Cohen, E.G., Brody, C.M. & Sapon-Shevin, M. (2004): *Teaching Cooperative Learning. The challenge for teacher education*. Albany: State University of New York Press.
- Ehrman, M.E. & Dörnyei, Z. (1998): *Interpersonal Dynamics in Second Language Education. The visible and invisible classroom*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Evertson, C.M. & Emmer, E.T. (2009): *Classroom Management for Elementary Teachers* (8. ed.). Upper Saddle River, N.J.: Pearson.
- Gillies, R.M. (2007): *Cooperative Learning. Integrating theory and practice*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Green, N. & Green, K. (2005): *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch*. Velber: Kallmeyer bei Friedrich.
- Hildebrand Jensen, A. & Ørsted Andersen, F. (eds.) (2012): *Perspektiver på Cooperative Learning. At samarbejde om læring*. (1. udgave ed.). Frederikshavn: Dafolo.
- Jolliffe, W., Kjær, G. & Østergaard, A.M. (2011): *Kooperativ læring i klasseverelset. Hvordan gøres det?* (Cooperative Learning in the Classroom) (1. udgave ed.). Frederikshavn: Dafolo.
- Kagan, L., Kagan, M., Kagan, S., Rodriguez, C. & Kant, E. (2012): *Teambuilding. Cooperative learning structures*. San Clemente, Calif.: Kagan Publishing.
- Kagan, S. & Stenlev, J. (2009): *Cooperative learning. Undervisning med samarbejdsstrukturer*. Albertslund: Malling Beck.
- Larsen-Freeman, D. (2000): *Techniques and Principles in Language Teaching*. (2. ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Mayer, R.E. & Alexander, P.A. (2011): *Handbook of Research on Learning and Instruction*. New York: Routledge.
- McCafferty, S.G., Jacobs, G.M. & Ana Christina DaSilva Iddings (eds.) (2006): *Cooperative Learning and Second Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCafferty, S.G. & Stam, G. (2008): *Gesture. Second Language Acquisition and Classroom Research*. New York: Routledge.

Millis, B.J. (2010): *Cooperative Learning in Higher Education. Across the disciplines, across the academy* (1. ed.). Sterling, Va.: Stylus.

Murdoch, K. & Wilson, J. (2008): *Helping your Pupils to Work Cooperatively*. London: Routledge.

Petersen, H.K. (2010): *Vocabulary and Communication* (Cooperative Learning I). København: Alinea.

Petersen, H.K. (2011): *Communication and Presentation*. (Cooperative Learning II). København: Alinea.

Sahlberg, P. & Leppilampi, A. (2004): Samarbejde om læring. En introduktion til Cooperative Learning. København: Akademisk.

Stone, J.M. (1996): *Cooperative Learning Reading Activities*. San Clemente, Calif.: Kagan.

Stone, J.M. (1996): *Cooperative Learning Writing Activities*. San Clemente, Calif.: Kagan.

Stone, J.M. & Kagan, S. (1994): *Cooperative Learning & Language Arts*. San Clemente, Calif.: Kagan.

Weidner, M., Kjær, G. & Østergaard, A.M. (2010): *Kooperativ læring i undervisningen*. Frederikshavn: Dafolo.

UDVALGTE E-BØGER O.L.

OM COOPERATIVE LEARNING

Gillies, R.M., Ashman, A.F. & Terwel, J. (2007): *The Teacher's Role in Implementing Cooperative Learning in the Classroom*. New York: Springer.
<http://www.springerlink.com.ez.statsbiblioteket.dk:2048/content/n76606/?MUD=MP>

Hill, Jane & Flynn, Kathleen (2006): *Classroom Instruction that Works with English Language Learners*. (E-bog). Adgang via biblioteket: <http://site.ebrary.com.ez.statsbiblioteket.dk:2048/lib/stats/docDetail.action?docID=10141226>

Jacob, Evelyn (1999): *Cooperative Learning in Context. An educational innovation in everyday classrooms*. (E-bog). Adgang via biblioteket: <http://site.ebrary.com.ez.statsbiblioteket.dk:2048/lib/stats/docDetail.action?docID=10026369>

Kjærsgaard, B.J.F. (2011): *Cooperative Learning. Om læring med plads til alle og brug for alle*. Kandidat-afhandling. http://dpbarkiv.dpu.dk/Dokumentarkiv/Publications/intern_dpb/opgaver%20fra%20dpu/2011014085654/CurrentVersion/Birgitte%20Kj%c3%a6rsgaard.pdf

Lund Larsen, Lea (2009): *Effekterne af Cooperative Learning. Set i et voksen-undervisningsperspektiv*. Forsknings-oversigt. <http://site.ebrary.com.ez.statsbiblioteket.dk:2048/lib/stats/docDetail.action?docID=10026369>

Se mere på www.dpb.dpu.dk



Andet Godt Nyt

- Aguado, K., Schramm, K. & Vollmer, H.J. (2010): *Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen, evaluieren. Neue methodische Ansätze der Kompetenzforschung und der Videographie*. Frankfurt am Main: Lang.
- Casper-Hehne, H. & Middeke, A. (2009): *Sprachpraxis der DaF- und Germanistikstudiengänge im europäischen Hochschulraum*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Dunston, P.J. & Massey, C.L. (2011): *60th Yearbook of the Literacy Research Association*. Oak Creek, Wis.: Literacy Research Association.
- Fulcher, G. & Davidson, F. (2011): *The Routledge Handbook of Language Testing*. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Graves, M.F. (2009): *Essential Readings on Vocabulary Instruction*. Newark, DE: International Reading Association.
- Hahn, N. & Roelcke, T. (Hrsg.) (2011): *Grenzen überwinden mit Deutsch. 37. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der pädagogischen Hochschule Freiburg/Br. 2010*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Hiebert, E.H. & Reutzel, D.R. (2010): *Revisiting Silent Reading. New Directions for Teachers and Researchers*. Newark, DE: International Reading Association.
- Reimann, D. (2009): *Italienischunterricht im 21. Jahrhundert: Aspekte der Fachdidaktik Italienisch*. (1. Aufl./ed.). Stuttgart: ibidem.
- Robinson, P. (2011): *Task-based Language Learning*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Steinhoff, A. (2011): *Lernmedien Deutsch als Fremdsprache und die Vermittlung des Passivs*. München: Iudicium.

Kalender

FORSKNINGSPROJEKTET GLOBUS INVITERER TIL KONFERENCE OM:
National (ud)dannelse under opbrud på Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU).

HVORNÅR: 7. og 8. november 2012

HVOR: Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet, Campus Emdrup, Tuborgvej 164, 2400 København NV, lokale D169.

SE MERE OM KONFERENCEN PÅ: <http://konferencer.au.dk/national-uddannelse-under-opbrud/program/>

TILMELDING PÅ: <https://webshop.dpu.dk/forms/frm1Arrangement.aspx?value=634752905395809278&id=9740>



Hvem sagde samarbejde?

Et hverdagslivsstudie af skole-hjem-relationer

Af Karen Ida Dannesboe, Niels Kryger, Charlotte Palludan og Birte Ravn



Skole-hjem-samarbejde er andet og mere end de årlige skole-hjem-samtaler. Bogen *Hvem sagde samarbejde?* udforsker relationerne mellem skole og hjem som en del af hverdagslivet og ud fra et barndoms- og familieperspektiv. Undersøgelsen bygger på etnografiske feltarbejder i klasserum og lærerværelser, i spisekøkkener og børneværelser og på skolevejen.

Bogen synliggør de udfordringer, skole-hjem-samarbejdet rummer for både børn, unge og forældre og hvor forskelligt familierne håndterer skolens forventninger.

Udg. marts 2012

150 sider • Pris: 199,95 + porto • ISBN 978 87 7934 718 2

Transfer

Kompetence i en professionel sammenhæng

Af Bjarne Wahlgren og Vibe Aarkrog



Hvordan skabe sammenhæng mellem teori og praksis? Svaret kræver indsigt i fænomenet *transfer*: 'anvendelse af viden og kunnen lært i én sammenhæng til at kvalificere handling i en anden sammenhæng'.

Bogen er den første samlede indføring i transfer på dansk. Kommende pædagoger, lærere og andre studerende ved en professionshøjskole får her en introduktion til videnskaben om det at handle kompetent og professionelt.

April 2012

168 sider • Pris: 149,95 + porto • ISBN 978 87 7124 013 9

Civiliserende institutioner

Om idealer og distinktioner i opdragelse

Af Laura Gilliam og Eva Gulløv



Hvilke værdier for opførsel og omgang arbejdes der med i institutionerne? Hvilke interesser er institutionaliseringen af børneopdragelsen udtryk for, og hvilke konsekvenser har den for børnene og for samfundet?

Med afsæt i sociologen Norbert Elias civiliseringsbegreb præsenterer bogen en række empirisk funderede analyser af institutionsliv og opdragelse. Formålet er at få indsigt i de idealer og distinktioner, der ligger i den institutionelle organisering af børns liv i det danske velfærdssamfund.

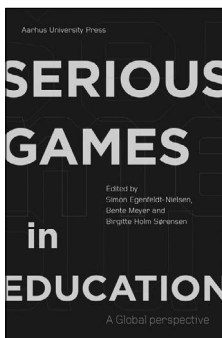
Udg. april 2012

308 sider • Pris: 399,95 + porto • ISBN 978 87 7934 702 1

Serious Games in Education

– a Global Perspective

Redigeret af Simon Egenfeldt-Nielsen, Bente Meyer og Birgitte Holm Sørensen



Læringspil har i de senere år fået stigende opmærksomhed i både forsknings- og undervisningsverdenen. Især fokuseres der på, hvilke læringsprocesser og -resultater digitale læringspil kan understøtte.

Bogen belyser digitale læringspil som et fænomen i den globale uddannelseskultur og udfylder et behov for teoretisk og metodisk refleksion på dette område.

2011

204 sider • Pris: 249,95 + porto • ISBN 978 87 7934 705 2

Læs mere om forlagets bøger, og bestil her:

www.unipress.dk – unipress@au.dk – tlf. 8715 3963

Kommende udgivelser af Sprogforum

- 54 It nu – september 2012
- 55 Verdensborgerskab – november 2012
- 56 Fagrettet sprogundervisning – maj 2013
- 57 Identitet/motivation/autonomi – oktober 2013

Bemærk: ændringer kan forekomme.

Hidtil er udkommet

1994/95

- 1 Kulturforståelse (udsolgt)
- 2 Didaktiske tilløb (udsolgt)
- 3 Et ord er et ord (udsolgt)

1996

- 4 Kommunikativ kompetence (udsolgt)
- 5 Mellem bog og internet (udsolgt)
- 6 Den professionelle sproglærer (udsolgt)

1997

- 7 Fra grammatik- til systemtilegnelse (udsolgt)

- 8 Projektarbejde (få eksemplarer)
- 9 Dansk som andetsprog (udsolgt)

1998

- 10 Sprogtilegnelse (udsolgt)
- 11 Evaluering af sprogfærdighed (udsolgt)
- 12 Sprog og fag

1999

- 13 Internationalisering
- 14 Mundtlighed (udsolgt)
- 15 Læring og læreoplevelser (udsolgt)

2000

- 16 Sprog på skrift (udsolgt)
- 17 Brobygning i sprogfagene
- 18 Interkulturel kompetence (udsolgt)

2001

- 19 Det mangesprogede Danmark
- 20 Task (udsolgt)
- 21 Litteratur og film

2002

- 22 Lytteforståelse (udsolgt)
- 23 Evaluering
- 24 Sprog for begyndere

2003

- 25 Læringsrum
- 26 Udtale
- 27 Kompetencer i gymnasiet
- 28 Æstetik og it

2004

- 29 Nordens sprog i Norden
- 30 Sproglig opmærksomhed
- 31 Den fælles europæiske referenceramme
- 32 Julen 2004 – Vinduer mod verden

2005

- 33 H.C. Andersen
- 34 Sproglæreren mellem refleksion og fornyet praksis
- 35 Undervisningsmaterialer- og indhold

2006

- 36 Sociolingvistik (udsolgt)
- 37 Almen sprogforståelse
- 38 E-læring og m-læring

2007

- 39 Åbne sider
- 40 Børnelitteratur i sprogundervisningen
- 41 Sprog, kultur og medborgerskab

2008

- 42 Profession sproglærer
- 43 Førstesproget som ressource
- 44 I tale og skrift

2009

- 45 Sprogfag i Danmark år 2008-2009
- 46 Sprog på universitetet
- 47 Sproghistorie og sprogtypologi

2010

- 48 Curriculum
- 49/50 Jubilæum – tidsskriftet gennem 50 numre

2011

- 51 Første-, andet- og tredjesprog
- 52 Test!

Tidsskriftet Sprogforum udgives af Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet og Aarhus Universitetsforlag