

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 underviserne. 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.