

# 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](mailto:misvpe@ruc.dk)

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

## CL's rødder

Én 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 sprogtilgælnelsesproces 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.