

# Udvikling af ordforråd og ordkendskab ved hjælp af Cooperative Learning

AF DORIT KJÆR HEDEGAARD, LÆRER, LÆSEVEJLEDER, PD I LÆSNING OG SKRIVNING, ANSAT I BØRNE- UNGERÅDGIVNINGEN I HELSINGØR I ET SÅKALDT AKUT LÆSETEAM, DER KAN TAGER UD PÅ DE ENKELTE SKOLER I KOMMUNEN, NÅR LÆRERNE ØNSKER SPARRING OG HJÆLP TIL ELEVERS LÆSEUDVIKLING.

Både danske og udenlandske undersøgelser viser, at der er behov for målrettet undervisning i læseforståelse. Denne artikel omhandler et projekt om udvikling af ordforråd og ordkendskab, hvor Cooperative Learning er anvendt. Artiklen belyser en undersøgelse af en mindre gruppe læsesvage elever på mellemtrinnet. Undersøgelsen tog udgangspunkt i teori omkring udvikling af ordforråd og ordkendskab, og satte den i spil med strukturer, der inviterer til dialog og gensidig læring og undervisning.

Det ser ud til, at elever med læseforståelsesvanskeligheder kan øge deres engagement og læseforståelse ved at arbejde med ordforråd på en aktiv og dialogisk måde. Det fandt jeg ud af, da jeg i forbindelse med et afgangprojekt på diplomuddannelsen i læsning og skrivning afprøvede et undervisningsforløb i en 5. klasse, hvor mit fokus rettede sig mod en lille gruppe elever med store læsevanskeligheder

Omdrejningspunktet var undervisning i læseforståelse med særligt henblik på udvikling af ordforråd og ordkendskab, og jeg ønskede i den sammenhæng at afprøve Cooperative Learning. Forløbet gav anledning til optimisme, idet det fremgik tydeligt:

- Eleverne kom i dialog med makker og team
- Det gav gode usikre læsere med tydelig struktur, rollefordeling, gentagelse og strukturer bygget over "samme læst".
- Eleverne fik brug for og følte behov for at benytte sig af såvel talesprog som skriftsprog.

I forløbet indgik 3 tekster, et tingseventyr af H.C. Andersen "Tepotten", en moderne realistisk fortælling af Hanne Vibeke Holst "Den store og den lille viser" samt et digt af Tove Ditlevsen "Børn". Jeg ville gerne undersøge følgende:

- hvor aktive eleverne var i undervisningen
- hvordan eleverne arbejdede med ord
- om de var i stand til at udvikle deres ordforråd i forhold til at lære flere ord at kende - bredde
- om eleverne kunne eller kunne lære at

definere ord aktivt og være i stand til at generere viden om et ords betydning, når de mødte det i andre end de gængse sammenhænge - dybde.

Eleverne var mellemtrinselever, og det var interessant, set i forhold til forskellige definitioner på læsevanskeligheder, at elevgruppen bestod af en ordblind elev, en elev med koncentrations- og opmærksomhedsproblemer samt en elev, som var kommet sent i gang med sin læseudvikling.

Men hvordan udvikles og udvides ordforrådet hos børn - og hvordan kan læreren være igangsætter og inspirator i den sammenhæng?

Den anvendte teori tog udgangspunkt i Elbros, Arnbaks, Gellerts, Bråtens og Aukrusts forskning på skandinavisk grund, og blev suppleret med amerikansk forskning for at få flere og mere nuancerede vinkler på - blandt andet hvordan man tænker i "grad af dybde" i forbindelse med ordforståelse. Her støttede jeg mig især til Stahl og Stahl.

## Ordforråd stimuleres både gennem talesprog og skriftsprog

Talesproget har stor betydning for dannelse af ordforrådet, og det gælder både dialogen børnene imellem og den dialog, der finder sted mellem børn og voksne. Aukrust beskriver, hvordan børn har brug for kognitive samtaler, som udvikler bevidsthed om fortællinger og forklaringer, og som udvikler bevidstheden om, at ord kan tydeliggøre og nuancere. Desuden kan disse samtaler række ud over her og nu samtalen, idet der kan refereres til både fortid og fremtid. Disse samtaler kan også finde

sted på baggrund af voksenoplæste eller selvplæste tekster, og netop disse områder er afgørende for udvikling af læseforståelse.<sup>1</sup> Det er således vigtigt, at læreren skaber rum for disse dialoger, idet kommunikation og dialog er centrale begreber i tilegnelsen og udviklingen af ordforråd. Jeg vil senere i artiklen komme ind på, at netop disse områder i så høj grad tilgodeses i Cooperative Learning.

De amerikanske forskere Stahl & Stahl betoner forskellen mellem tale- og skriftsprog, hvor de gør rede for, at teksten udgør en autonom enhed, indeholder mere komplekse sætningsformer, benytter sig af et mere komplekst og præcist ordvalg og rækker ud over her og nu situationen<sup>2</sup>. Det er netop dette skriftsprog, eleverne skal lære at kende og blive fortrolige med. De kalder dette "academic vocabulary"<sup>3</sup>, fordi det er sådanne former for tekst og ordforråd, der skal arbejdes med i skolen. Børn, som ikke er vant til eller trænet i at bruge sproget som ovenstående beskrevet, kan have svært ved at lære det mere "akademiske" sprog.<sup>4</sup> Stahl & Stahl betoner også nødvendigheden af, at børn må være i og opleve miljøer, som er rige på ord, ordforklaringer og udvikling af ordforråd for at lære dette "sprog". Gellert udtrykker vigtigheden af, at elevers forhåndskendelse til det område, der arbejdes med, er vigtigt set i sammenhæng med udvikling af ordforråd. Hun betoner, at læserens forhåndsviden har stor betydning for udbytte af teksten, og at nye ord skal introduceres i sammenhæng med indlæring



af ny viden og nye begreber, således at ordbetydningen relateres til viden, eleverne allerede har eller er i gang med at tilegne sig.<sup>5</sup>

Udover at arbejde med ordbetydning i forhold til bredde og dybde ønskede jeg også at rette elevernes opmærksomhed på, hvordan ord er "bygget". Ad denne vej kunne eleverne få en viden og bevisthed om, hvordan morfemkendskab kan hjælpe til såvel forståelse som til udvikling af ordforråd.

Her tog jeg udgangspunkt i Elbro og Arnbak. Arnbak argumenterer for, at børn med god sproglig fornemmelse

vil have lettere ved regne nye ords betydning ud<sup>6</sup>, og Elbro skriver, at der er mange gode grunde til at arbejde med ords betydningselementer. Det kan både støtte læsning og stavning, men også tilegnelsen af nye ord.<sup>7</sup>

Ideen var således at udvikle elevernes morfembevidsthed og viden.

#### Cooperative Learning sætter strukturen

Dette var således – meget kort – det teoretiske fundament for områder, der er afgørende for udvikling af ordforråd. Som jeg tidligere nævnte, rummer Cooperative Learning netop gode

muligheder for tilegnelse og udvikling af ordforråd.

I det følgende vil jeg kort skitsere, hvad CL går ud på, og hvilket læringssyn, der ligger bag.

CL tager udgangspunkt i et socialkonstruktivistisk læringssyn, som bygger på, at kundskab formidles og læres i fællesskaber, og sprog og kommunikation er centrale dele i læringssituationen.

Begreber som at arbejde inden for "den nærmeste udviklingszone" samt "stilladsbygning" er også centrale områder indenfor dette læringssyn.

Cooperative Learning – CL – bygger på, at eleverne samarbejder efter bestemte principper med henblik på læring.

Jeg har her taget udgangspunkt i den forskning, som er udviklet af Spencer Kagan, og som på dansk er bearbejdet af Jette Stenlev. Hensigten og ideen i CL er, at alle elever rummes og arbejder sammen i et fællesskab. Tænkningen bag CL påpeger, at i den traditionelle klasseundervisning har læreren ordet en al for stor del af tiden, og i "traditionelt" gruppearbejde sker der alt for ofte det, at nogle elever er meget aktive, og andre elever er meget passive. I CL er interaktionen mellem eleverne struktureret, så alle elever er aktive på samme tid.

Målet var således at skabe struktur, så både stærke og svage elever udvikler sig fagligt og socialt. Det er elevernes aktive læringsarbejde, der udgør læreprocesserne, og alle elever skal inddrages i disse processer. Kagan og Stenlev skriver:

*"At læring er noget, eleverne gør, ikke noget lærerne gør ved eleverne, er som princip ikke nyt i den danske folkeskole. Det nye ligger i den systematik, med hvilken man i CL går til værks i bestræbelserne på at realisere princippet for den enkelte elev"<sup>8</sup>.* Yderligere påpeger Kagan og Stenlev, at gruppen af svage læsere ofte tilbringer skoledagen i passivitet, og i værste fald ender de i en ond cirkel af manglende selvværd, problemadfærd og modvilje mod skolen generelt. Dygtige elever sidder inde med resurser og potentialer, der aldrig mobiliseres.

### Eleverne arbejder i teams

Eleverne deles op i teams – og i dette tilfælde efter læseprøveresultat, og eleverne har faste numre i den periode, et forløb kører. I dette projekt var elev 1 den læsesvage elev, elev 3 den læsestærke elev og elev 2 og 4 lå derimellem. Eleverne placeres fysisk så den læsesvage sidder ved siden af og overfor en mellemelev, mens den læsestærke sidder ved siden af og overfor en mellemelev. Ad denne vej er der mulighed for, at eleverne arbejder indenfor nærmeste udviklingszone.

De overordnede principper i CL betegnes, SPIL. Disse principper sikrer på en gang, at flest mulige er aktive samtidig med, at eleverne arbejder sammen, at de hver især tager ansvar på sig, og at de bidrager lige meget til arbejdet.

S står for samtidig interaktion, P for positiv indbyrdes afhængighed, I for individuel ansvarlighed og L for lige deltagelse, og for at der kan være tale om CL, skal alle principper være realiserede på en gang. (Kagan og Stenlev, s. 19-22)

Hvis blot en af dem ikke er til stede, er der ikke tale om CL!

Der er imidlertid taget højde for dette, idet interaktionen er organiseret i såkaldte "strukturer". "En struktur bliver først til en undervisningsaktivitet, når læreren har lagt indhold ind i den. Indholdet er det stof, der skal undervises i. Strukturernes rolle i undervisningen kan beskrives således:

Indhold + struktur = aktivitet<sup>9</sup>

Strukturerne er organiseret inden for forskellige områder, som lyder som følgende:

- Viden og færdigheder
- Tænkefærdigheder
- Kommunikative færdigheder
- Videndeling<sup>10</sup>

Af hensyn til afgrænsning præsenteres i denne artikel kun områder og strukturer, som har relevans inden for udvikling af ordforråd og ordkendskab.

### Forløb og undersøgelse

Fokus for forløb og undersøgelse var,

om CL var brugbar i forbindelse med at udvikle svage læsers ordforråd. Målet var udvikling af ordforråd i *bredden* gennem dialogen og en målrettet undervisning med henblik på at udvikle elevernes grad af forståelse for udvalgte ord – altså *dybde*. Også udvikling af elevernes *ordkendskab* var vigtigt – her med særligt henblik på morfembevidsthed.

Elevernes grad af aktivitet var vigtig, og "aktivitet" skulle forstås som evne til at formulere sin faglige forståelse af ord, dele viden med andre, modtage reaktioner og kunne drøfte det, man forstår og ikke forstår. Principperne for undervisningsplanlægningen var følgende:

- Skabe "rum" for dialog i forbindelse med det talte sprog
- Direkte undervisning i nye ord i forbindelse med tekstlæsning og give de læsesvage elever redskaber til at udvikle ordforråd i såvel bredde som dybde
- Udvikling af morfembevidsthed og viden
- Lærerrolle: organisering og planlægning af undervisning – og refleksion over samme – dels i forhold til begreberne "stilladsserier", "modellering" dels en form for lytte-, observations- og konsulentrolle i de enkelte teams.

Arbejdet med de tre tekster var skåret over samme læst – dels for at afprøve strukturer – dels for at sikre en vis form for genkendelighed i forhold til, at meget var nyt.

### Undervisning i ordforråd gennem det talte sprog – dialog og forforståelse

Her benyttede jeg strukturen "tænk, par, del". Eleverne får opgaver, hvor de i første omgang tænker selv (tænk) over, hvad teksten mon kan handle om. Efter denne tænkedel går eleven sammen med sin skuldermakker (par) og deler og diskuterer tanker.

Slutteligt deles den viden, de erfaringer eller tanker de to hold skuldermakker har med teamet (del).

Det er lærerens vurdering, hvornår eleverne kun skal arbejde i deres teams, og hvornår der skal deles viden i klassen. Når jeg vurderede, der skulle

deles viden i klassen, nævnte jeg på forhånd, hvilket elevnummer, der skulle fremlægge teamets arbejde. Ad denne vej blev jeg i stand til at differentiere i forhold til, hvilke elever, der fik hvilke opgaver, idet elevernes numre var en form for indikator for sværhedsgrad af stillede opgaver. Det, at eleverne vidste, hvem der skulle svare for teamet, havde mulighed for at hjælpe hinanden og fik afpassede opgaver, gjorde, at aktiviteten steg – ikke mindst hos de læsesvage elever.

### Litteratursamtale

I strukturen "møde på midten" stiller læreren en opgave, skriftlig eller mundtlig. Alle teammedlemmer får mulighed for at tænke og formulere egne svar, inden den fælles diskussion og drøftelse begynder. Eleverne skriver først deres eget svar i egen rubrik – altså hvad de kan lide og ikke lide ved teksten, og hvad der undrer dem. Hvert teammedlems svar drøftes, og det, der er konsensus om, skrives ind på midten.

### Tekstanalyse og begreber

I strukturen "ordet rundt" stiller læreren en opgave med mange mulige svar. Strukturen bruges i dette forløb i forbindelse med samtale om tekster samt svære begreber. Her får alle mulighed for at komme med indlæg, og de læsesvage elever har mulighed for at lytte til de stærke elevers svar og ad denne vej få ny viden, lytte og reflektere. Alle bidrager med svar efter viden, kendskab eller holdning til området, og teamet kan sammen skabe klarhed over de forskellige svar og – efter lærerens valg – fremlægge for klassen til sidst.

### Undervisning i ordforråd gennem det skrevne sprog

I de tre valgte tekster udarbejdede jeg nogle fokusord, som eleverne skulle arbejde aktivt med. Disse ord blev sat op i klassen og senere indsat i et skema, hvori eleverne skulle forholde sig til, hvad de troede ordene betød – og efterfølgende via skuldermakker, team eller ordbog afprøve, om deres formodning holdt. Derudover skulle de skrive to sætninger med ordene, de skulle finde ud af, om ordene kunne have andre betydninger, og de skulle komme

med forslag til, i hvilke sammenhænge og eventuelt hvilke steder man kunne møde ordet. Sluttelig var der også en ekstraopgave, hvor de skulle finde ordets rod morfem.

Denne aktivitet skulle medvirke til at arbejde med dybdeforståelse af ordet, og aktiviteten blev igen sat ind i strukturen "tænk, par, del". Først overvejede eleverne hver især, hvad ordet mon betød (tænk). Herefter undersøgte de ordets betydning (fælles eller ved ordbog) og arbejdede med resten af skemaet sammen med deres skuldermakker (par). Efter at alle ordene var gennemarbejdede, læste de to makkerpar deres sætninger op for det andet par i teamet (del), og hvert makkerpar udvalgte en sætning, som skulle skrives op på en ophængt planche i klassen.

En aktivitet var på et senere tidspunkt, at en elev fra hvert team blev udvalgt til at læse teamets sætninger op for de øvrige teams – og læreren opfordrede eleverne til at lægge mærke til, om de stødte på nogle af fokusordene i deres hverdag.

Som repetition af fokusordene arbejdede vi i en struktur, som hedder "en for alle". Her tog læreren hvert enkelt af fokusordene op, og det var så op til de enkelte teams – på tid – at klæde alle på til at kunne definere ordet. Ingen vidste nemlig, hvem der skulle svare, idet det beroede på et tilfældighedsprincip, og denne lille konkurrenceleg virkede meget animerende på alle elever. Der findes op til flere strukturer, der egner sig til repetition, og her er blot nævnt en.

Ad denne vej fik alle elever hørt og defineret ordene i mange forskellige sammenhænge, og dette hjælper dem til at forstå ordene i deres dybde. Ikke mindst de læsesvage børn har brug for mange gentagelser, og denne metode er meget velegnet til dette formål.

Som lærer kan du via skemaerne følge med i, hvordan eleverne arbejder med ordene, og du kan vurdere "dybden" af deres forståelse.

Måske kunne man formode, at eleverne syntes, at ordskemaerne var kedelige, men det var faktisk ikke tilfældet, og ikke mindst de læsesvage elever

arbejdede aktivt. En ordblind dreng fik ordskemaet lagt ind på sin computer, så han kunne arbejde elektronisk med opgaven.

Som det fremgår, kræver arbejdet med at forstå ord i dybden målrettet og direkte undervisning. Her kræves det, at læreren via sin forberedelse enten alene – eller i samarbejde med sine elever har udvalgt ord, som der kan arbejdes aktivt med. Jeg kan anbefale, at en del af arbejdet har skriftlig karakter, idet det fremmer intensiteten i arbejdet og støtter hukommelsen. Ordskemaet virker som konkret redskab, hvor især de læsesvage elever ikke står af, fordi de er usikre på, hvilke forventninger der er til dem, eller hvad opgaven går ud på.

### Rollelæsning

I CL indgår en aktivitet, som hedder rollelæsning, og det er en aktivitet, som jeg varmt kan anbefale. I dette forløb blev den brugt til læsning af de enkelte tekster – og udover det at læse teksten blev eleverne bedt om at understrege fokusordene, når de mødte dem. Også ad denne vej blev elevernes opmærksomhed på de enkelte ord skærpet. Først havde de arbejdet aktivt med dem i deres ordskema, og i rollelæsningen så de, hvordan de forskellige forfattere havde brugt ordet.

"Rollelæsning" er en særlig struktur, som hjælper til at få optimalt udbytte af tekster. Hver elev har sin rolle i teksten, og rollerne skifter undervejs. Læreren har på forhånd opdelt teksten i afsnit, som skal læses af de enkelte medlemmer i de respektive teams. Rollerne går på, at der skal læses, opsummeres, laves overskrift og skabes forbindelse bagud og fremad i teksten. Eleven, som skal opsummere, må foretage mental omstrukturering og komprimering af stoffet, så det kan omskrives i reduceret form via sproglig formulering (Kagan og Stenlev, 07, s.56). Læreren kan selv udvikle og nuancere rollerne, så for eksempel en del af en rolle kan være at finde nye/svære ord og begreber i teksten.

Eleven, som har rollen at skabe forbindelse til det foregående, må forsøge at

danne sig overblik som supplement til den analytiske tankegang. På den måde hjælper rollelæsning læsesvage elever med at forstå teksten og holde fast i den røde tråd. Der indgår dialog og samarbejde og mulighed for at få og give støtte til tekster, som kan være svære at læse på egen hånd.

### Undervisning i morfembevidsthed

Som tidligere nævnt anså jeg det som vigtigt, at der også blev arbejdet aktivt med elevernes *ordkendskab* – i dette tilfælde deres morfembevidsthed. I arbejdet med at sætte fokus på sammensatte ord arbejdede eleverne med strukturen "find min regel". Denne struktur lægger op til at fremme såkaldt "induktiv tænkning". Eleverne skal finde frem til, hvilken systematik der ligger til grund for sorteringen af ord eller udsagn. Strukturen fremmer via analytisk og induktiv tænkning evnen til at se mønstre i tilsyneladende ustruktureret information, formulere hypoteser og udlede regler<sup>12</sup>.

Eleverne fik udleveret et ark med to kolonner. I den ene var nedskrevet enkeltord, i den anden sammensatte ord. Eleverne skulle definere forskellen på de to ordgrupper. Herefter blev eleverne kort undervist i, at sammensatte ord er sammensat af to rod morfemer, og at de to rod morfemer har hver sin rolle. Kategori defineres af 2. rod morfem, og specificering af kategori defineres af 1. rod morfem, f. eks vandkande, mælkekande, tekande osv. Herefter arbejdede eleverne i strukturen "giv en – få en". Eleverne brainstormer om ideer med deres skuldermakker. Hver elev skrev sine ideer ned på "giv-en" – siden. Når alle havde udfyldt "giv-en" –siden, eller læreren meddelte, at tiden er gået, rejser eleverne sig og går rundt hos hinanden. Eleverne deler deres forslag med hinanden, giver de ideer, de selv har, videre, og får ideer af andre.

Opgaven var, at eleverne skulle finde sammensatte ord, hvor andet rod morfem var "bil". Eleverne arbejdede sammen med deres skuldermakker om at finde 5-10 sammensatte ord. Herefter gik de rundt til de andre teams og fik nye forslag af andre. Det samme gjaldt



en opgave, hvor 2. rod morfem var "børn".

Sidstnævnte aktivitet lagde op til arbejdet omkring Tove Ditlevsens leg med ord og måden at sætte ord sammen på i digtet "Børn".

### Konklusion

Man kan ikke kalde metoden en mirakelkur i forhold til læsesvage elever, men der er ingen tvivl om, at deres faglige aktivitetsniveau steg – alene på grund af, at det er indbygget i principperne. Disse lægger i så høj grad op til, at eleverne arbejder med deres makker eller makker, og at der i langt mindre grad foregår klasseundervisning, hvor læsesvage elever udgør en høj risiko for at "stå af". Det sås da også i dette projekt, at det var i de få sekvenser, hvor der var fælles klassegennemgang, at de læsesvage elevers faglige aktivitetsniveau faldt. Omvendt lå det relativt højt, når der blev arbejdet i de enkelte teams.

I og med forløbet strakte sig over en kort periode, kan jeg ikke sige noget om, om eleverne faktisk kunne huske ordenes betydning på længere sigt – men jeg kan sige, at de læsesvage elevers aktivitet lå mellem 33 og 100 % – og at der i de fleste aktiviteter var tale om, at niveauet lå i den højeste halvdel.

Samlet – udover det allerede i indledningen skitserede – konkluderede jeg følgende:

- Eleverne arbejdede aktivt med makker med fokusord, anvendte ordbog og udviklede grad af forståelsesdybde. Jeg erfarede, at tidsrummet og sværhedsgrad for arbejdet med



fokusord var forskelligt, alt efter hvori elevernes læsevanskeligheder bestod.

- Antal og udvalg af fokusord skulle overvejes nøje. Dette kunne løses ved at overveje mængden af fokusord, og dette understøttes af Coyne, som betoner vigtigheden af, at med et færre antal ord, der skal læres, øges muligheden for, at de læsevage elever rent faktisk lærer dem. (Coyne, Simmons et al, 04, s. 47)
- Stahl og Stahl henviser til Beck og McKeown, som foreslår at finde niveauet for udvalgte ord ud fra følgende kriterier: "words that are not too difficult, not too easy, but just right" (Stahl & Stahl, 04, s. 65).
- Eleverne udviste aktivitet og glæde ved arbejdet med morfemer. CL-strukturerne gav mulighed for engagerende og anderledes former for leg med ord – også når det gjaldt repetition af ord.
- Eleverne brugte skriftsproget aktivt i formulering af sætninger, stikord til tekstanalyse og støtte til hukommelsen
- Eleverne fik udbytte af rollelæsningen via teamets fælles tekstlæsning, overvejelser over overskrifter, griben bagud og forud i teksten samt øget opmærksomhed på fokusord. Alle dele er områder, der udvikler ordforråd og øger læseforståelsen.
- En ordblind elev var aktiv i en stor del af forløbet. Han viste, at han trods ordblindhed havde kompetencer at byde på i CL.

### Perspektiver

Ser man på muligheder og udfordringer i arbejdet med CL, kan det siges kort og præcist:



Udfordringerne ligger i, om læreren får skabt og justeret indhold i passende strukturer, så eleverne får mulighed for at arbejde inden for nærmeste udviklingszone.

Mulighederne ligger i, at en undervisning, der tager udgangspunkt i dialog, samarbejde og gensidig læring, giver vækstbetingelser for udvikling af ordforråd.

Undervisning af læsesvage elever er stillet over for vanskeligheder, der fortsat udfordrer undervisningsdifferentiering og inkludering. Udvikling kan næppe finde sted, uden at lærings- og lærerrolle kommer til debat.

Jeg mener, at læringssynet udmøntet i SPIL-principperne kombineret med læsefagligt indhold i de mange strukturmultipliciteter kan skabe basis for en kvalificeret undervisning i læseforståelse.

Det, der for mange lærere og elever fremstår som uoverstigelige problemer i relation til læsefaglig og social udvikling, har CL potentiale til at afhjælpe med vækst for den enkelte elev, den enkelte lærer og deres indbyrdes fællesskab.

CL ser ud til at være en god måde at lære på. Dette understøttes af, at mange lærere her i kommunen har haft mod på at gå i gang og nu er i fuld gang med at afprøve arbejdet med strukturerne.

Lærerrollen udfordres og bliver meget aktiv, fordi mulighederne ligger i at bevare aktivitet og dynamik i undervisningen. Risikoen ligger i, at arbejdet kan blive mekanisk.

Man kan derfor beskrive CL som metoden, hvor strukturerne bliver din "hjælpelærer", og hvor du som lærer bliver den faglige sparringspartner!

## Noter

- <sup>1</sup> Aukrust 07, s. 119-20
- <sup>2</sup> Stahl, 04, s. 68
- <sup>3</sup> Stahl, 04, s. 69
- <sup>4</sup> Stahl & Stahl, 07, s. 69
- <sup>5</sup> Gellert 59-60
- <sup>6</sup> Arnbak 05, s. 3
- <sup>7</sup> Elbro, 06, s. 182
- <sup>8</sup> Kagan og Stenlev, 07, s. 12
- <sup>9</sup> Kagan og Stenlev, 07, s. 22
- <sup>10</sup> Kagan og Stenlev, 07, s. 23
- <sup>11</sup> Kagan og Stenlev, 07, s. 56
- <sup>12</sup> Kagan og Stenlev, 07, s. 56

## Litteratur

Arnbak, Elisabeth, "Udnyttelse af skriftens betydningsprincip – en genvej til effektiv læsning og stavning", Undervisning i skriftens morfematiske princip, Elisabeth Arnbak, forår 2005, [http://data.mikrov.dk/produkter/skole\\_aftale\\_1/staver.dk/morfemer.pdf](http://data.mikrov.dk/produkter/skole_aftale_1/staver.dk/morfemer.pdf)

Aukrust, Vibeke Grøver, "'Røverkjøp' og 'bra køp': om språk og leseforståelse i et utviklingsperspektiv", Red. "Lese-forståelse Lesing i kunnskabssamfunnet – teori og praksis", Ivar Bråten 2007, Cappelen Forlag.

Bråten, Ivar, "Leseforståelse – komponenter, vansker og tiltak", Red. Lese-forståelse Lesing i kunnskabssamfunnet – teori og praksis, Ivar Bråten, 2007, Cappelen Forlag

Elbro, Carsten, "Læsning og læseforståelse" 2. udgave, 2006, Gyldendal

Gellert, Anna, "Ordkendskab og læseforståelse" 2003, Psykologisk Pædagogisk Rådgivning nr.1

Kagan, Spencer, Stenlev Jette, "Undervisning med samarbejdsstrukturer Cooperative Learning", 2006, Malling Beck

Stahl, Katherine & Stahl, Steven "Word Wizards All": Teaching Word Meanings in Preschool and Primary Education", edited by. Bauman og Kameënu Vocabulary Instruction 2004, The Guilford Press

