



master i ikt og læring

# **Uformel samtale på fremmedsprog i et ikt-didaktisk design**

Masterprojekt, maj 2017

Anne Fonnesbech

Marianne Nygaard Kolding

Brigitte Tonn

Vejleder: Bente Tobiesen Meyer



master i ikt og læring

# Uformel samtale på fremmedsprog i et ikt-didaktisk design

Masterprojekt, maj 2017

Anne Fønnesbech

Marianne Nygaard Kolding

Brigitte Tonn

Vejleder: Bente Tobiesen Meyer

Sidetal: Opgave: 160 sider; Bilag: 81 sider, vedlagt i separat fil.

Omfang: 296.960 anslag inkl. mellemrum

**it-vest**

samarbejdende universiteter



AALBORG UNIVERSITET



COPENHAGEN BUSINESS SCHOOL  
HANDELSHØJSKOLEN



AARHUS UNIVERSITET

## Abstract

This study explores how an information and communications technology (ICT) didactic design based on web 2.0 tools can enhance foreign language students' oral competences, specifically informal dialogue. Quantitative and qualitative data from surveys conducted among upper secondary language teachers and students show that many students fail to reach satisfactory results when engaging in informal, everyday dialogue in the foreign language. The data also show that ICT is not commonly used here.

Theories on dialogue create an overview of the characteristics of the informal dialogue and the difficulties in teaching this speech genre. This, combined with theories on collaborative learning, language teaching and didactics, leads to a presentation of an innovative ICT didactic design using the web 2.0 tools Lino, Quizlet, VoiceThread and Skype.

The design is tested on Danish upper secondary school students in their third year of French language studies. The analyses show that these students engage actively in the collaborative process of enhancing their oral skills by creating mind-maps on Lino, glossary study sets on Quizlet, asynchronous dialogues on VoiceThread and finally engaging in synchronous dialogues on Skype.

The study concludes that the students improved their skills in informal foreign language dialogue by exploring and testing the characteristics of this genre collaboratively and progressively through the web 2.0 tools in the design. The study argues that these results could be further improved by allowing more space for feedback. This is presented in a redesign.

## Læseguide

Dette projekt er opbygget i tre overordnede dele.

### **Kapitel 2-5 Metode og teoretisk baggrund**

Indledningsvist gøres rede for projektets videnskabsteoretiske ståsted (kap. 2) og i forlængelse af dette præsenteres metodevalg og undersøgelsesdesign (kap. 3).

Herefter udredes projektets teoretiske fundament (kap. 4). Først bliver der redegjort for teorier om mundtlighed, som anvendes til at afgrænse det specifikke fokus for mundtlighed, som dette projekt har. Herefter redegøres der for den læringsteoretiske ramme, som baserer sig på en social læringsteori og forskellige sproglæringsteorier.

Følgelig præsenteres og analyseres den survey (kap. 5), som indkredser problemfeltet, som projektet undersøger, nemlig gymnasieelevers mundtlige kompetence i 2. fremmedsprog.

### **Kapitel 6-10 IKT-didaktisk design**

Der redegøres først for den didaktiske og designteoretiske tankegang, der ligger til grund for det ikt-didaktiske design (kap. 6), der senere opstilles. Herefter er der fokus på forskningen inden for de udvalgte teknologier, der anvendes i dette design (kap. 7). Det ikt-didaktiske design opstilles, og der argumenteres for det (kap. 8), hvorefter det afprøves.

I afprøvningen af det ikt-didaktiske design indsamles forskellige data, og metoden for indsamlingen og analysen af disse beskrives herefter (kap.9) I det følgende afsnit (kap. 10) analyseres det opstillede ikt-didaktiske design ud fra de indsamlede data.

### **Kapitel 11-13 Diskussion og konklusion**

Herefter diskuteres projektet (kap. 11). Først diskuteres det ikt-didaktiske design med fokus på tre specifikke problemfelter, dernæst den metode, som projektet bygger på og til sidst den videnskabsteoretiske ramme, som projektet er indsat i.

Ud fra analysen og diskussionen opstilles et redesign af det ikt-didaktiske design (kap. 12), og til sidst kommer projektets endelige konklusion (kap. 13).

## Ansvarsfordelingen i opgaven

Afsnit 1:	Fælles
Afsnit 2:	Fælles
Afsnit 3:	Fælles
Afsnit 4.0 – 4.2.2:	Anne
Afsnit 4.3 – 4.3.3:	Marianne
Afsnit 5.0 – 5.1.3:	Gitte
Afsnit 5.2:	Gitte
Afsnit 5.3:	Marianne
Afsnit 6.0:	Gitte
Afsnit 7.0 – 7.1:	Gitte
Afsnit 7.2 – 7.6:	Anne
Afsnit 8.0 – 8.2.2.1.2:	Marianne
Afsnit 8.2.2.1.3 – 8.2.2.2:	Gitte
Afsnit 8.2.2.3 - 8.3:	Anne
Afsnit 9:	Gitte
Afsnit 10 – 10.4.3:	Marianne
Afsnit 10.4.4 – 10.5.4:	Gitte
Afsnit 10.6 - 10.8:	Anne
Afsnit 11:	Fælles
Afsnit 12:	Fælles
Afsnit 13:	Fælles

# Indholdsfortegnelse

<b>1. Indledning</b> .....	<b>1</b>
<b>2. Videnskabsteori</b> .....	<b>3</b>
<b>3. Metode</b> .....	<b>5</b>
<b>3.1 Indledende dataindsamling</b> .....	<b>7</b>
<b>3.2 Kvalitative data indsamlet ifm. undervisningsforløbet</b> .....	<b>8</b>
<b>3.3 Undersøgelserdesign</b> .....	<b>10</b>
<b>3.4 Vurdering af metoden</b> .....	<b>11</b>
<b>4. Teoretisk baggrund</b> .....	<b>12</b>
<b>4.1 Mundtlighed og dialog</b> .....	<b>13</b>
4.1.1 Bakhtin: dialogisme og talegenrer.....	13
4.1.2 Dysthe: dialog og læring.....	16
4.1.3 Hertzberg & Penne: mundtlighedens udfordringer .....	19
4.1.4 Den fælles europæiske referenceramme for sprog .....	20
4.1.5 Faglige mål fra Undervisningsministeriet.....	22
4.1.6 Ambjørn og den dialogiske sprogdidaktik .....	26
4.1.7 Den dialogiske mundtlighed i 2. fremmedsprog .....	27
<b>4.2 Samtalen</b> .....	<b>28</b>
4.2.1 Fra monologisk til dialogisk samtale.....	28
4.2.2 Den uformelle samtale .....	30
<b>4.3 Læringsteori</b> .....	<b>34</b>
4.3.1 Læring set i socialt perspektiv .....	35
4.3.2 Tilegnelsesprocessen i fremmedsprogsindlæring .....	39
4.3.3 Det teoretiske fundament .....	44
<b>5. Surveys</b> .....	<b>45</b>
<b>5.1 Dataindsamling</b> .....	<b>45</b>
5.1.2 Survey til gymnasielærere .....	45
5.1.3 Survey til gymnasieelever.....	48
<b>5.2 Analyse af lærerskema</b> .....	<b>51</b>
5.2.1 Generel vurdering af elevernes mundtlige kompetencer .....	52
5.2.2 Særligt vigtige delelementer i mundtlig kompetenceudvikling.....	53
5.2.3 Områder med anvendelse af ikt-redskaber.....	54
<b>5.3 Analyse af elevundersøgelse</b> .....	<b>58</b>
5.3.1 De monologiske discipliner .....	60
5.3.2 De dialogiske discipliner .....	61
5.3.3 Hindringer for mundtlighed.....	62
5.3.4 Hvordan bliver man bedre?.....	64
5.3.5 Anvendelse af ikt-redskaber .....	65
5.3.6 Undersøgelsens resultat.....	67
5.3.7 Sammenligning .....	67
<b>6. Didaktik og design</b> .....	<b>69</b>
<b>6.1 Didaktik</b> .....	<b>70</b>

6.2 Design.....	72
6.2.1 Didaktisk design.....	73
6.3 Didaktisk rammedesign.....	74
6.4 Læringens rum og digitale miljøer .....	75
6.5 Centrale parametre for det ikt-didaktiske design .....	76
<b>7. Teknologier .....</b>	<b>76</b>
7.1 Læremidler og affordans.....	78
7.2 Lino.....	80
7.3 Quizlet .....	81
7.4 VoiceThread.....	84
7.5 Skype .....	88
7.6 Web 2.0 teknologierne i det ikt-didaktiske design .....	90
<b>8. Det ikt-didaktiske design .....</b>	<b>91</b>
8.1 Lærerens førfase .....	92
8.2 Praksis i klassen .....	94
8.2.1 Elevernes førfase .....	94
8.2.2 Elevernes forløb .....	95
8.2.3 Elevernes efterfase.....	105
8.3 Lærerens efterfase.....	105
<b>9. Dataindsamling til kvalitative data .....</b>	<b>106</b>
9.1 Kvalitative data i form af elevprodukter og fokusgruppeinterviews. ....	106
9.1.2 Transskribering.....	106
9.1.3 Kodning af elevmateriale.....	107
9.2 Fokusgruppeinterviews.....	107
9.2.1 Opbygning af fokusgruppeinterviewet og moderators rolle.....	108
9.2.2 Kodning, kategorisering og begrebsliggørelse.....	109
<b>10. Analyse.....</b>	<b>110</b>
10.1 Videoeksempel på autentisk samtale .....	110
10.2 Mindmaps på Lino.....	112
10.3 Glosearbejde på Quizlet .....	113
10.4 Asynkron samtaletræning på VT .....	117
10.4.1 Interaktivitet.....	118
10.4.2 Indhold .....	123
10.4.3 Stilistik .....	123
10.4.4 VT som læremiddel .....	126
10.5 Intern synkron samtale på Skype .....	127
10.5.1 Interaktivitet.....	128
10.5.2 Indhold .....	131
10.5.3 Stilistik .....	132
10.5.4 Skype som læremiddel - interne samtaler .....	133
10.6 Ekstern synkron samtale på Skype .....	133
10.6.1 Interaktivitet.....	134
10.6.2 Indhold .....	138
10.6.3 Stilistik .....	139

10.6.4 Skype som læremiddel - eksterne samtaler .....	140
<b>10.7 Elevernes efterfase .....</b>	<b>141</b>
10.7.1 Elevernes selvevaluering .....	141
<b>10.8 Analyseresultat .....</b>	<b>143</b>
<b>11. Diskussion .....</b>	<b>144</b>
11.1 Praksisfællesskaber .....	144
11.2 Teknologi .....	147
11.3 Feedback - en evalueringsproces .....	150
11.4 Diskussion af metode .....	153
11.5 Det socialkonstruktivistiske ståsted .....	154
<b>12. Anbefalinger til redesign .....</b>	<b>155</b>
12.1 Læringsforudsætninger .....	156
12.2 Rammefaktorer .....	156
12.3 Læringsmål .....	157
12.4 Indhold .....	157
12.5 Læreprocessen .....	157
12.6 Vurdering .....	158
<b>13. Konklusion .....</b>	<b>158</b>
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>160</b>
<b>Figuroversigt .....</b>	<b>166</b>
<b>Tabeloversigt .....</b>	<b>167</b>
<b>Bilagsoversigt .....</b>	<b>168</b>



## 1. Indledning

Emnet for dette masterprojekt er gymnasieelevers mundtlige kompetencer i 2. fremmedsprog. Målet er at opstille et ikt-didaktisk design, som kan udvikle elevernes kompetencer inden for den uformelle samtale.

I de seneste år er kommunikativ kompetence blevet det helt overordnede mål i fremmedsprogundervisningen i folkeskolen og på de gymnasiale uddannelser. Kommunikativ kompetence i fremmedsprog betyder, at man er i stand til at kommunikere både mundtligt og skriftligt på fremmedsprog, og at man ved, “hvordan man agerer i forskellige kontekster og med forskellige samtalepartnere” (Leth Andersen, Fernández, Fristrup & Henriksen 2015, s. 14). Begrebet kommunikativ kompetence rummer således både de fem centrale sproglige færdigheder: at lytte, læse, skrive, tale og præsentere samt et interkulturelt aspekt. Den kommunikative tilgang ses i moderne sprogundervisning, “hvor elevens egen læring og eget arbejde med sproget i samspil med andre er i centrum” (Leth Andersen et al., 2015, s. 14).

Som et lille sprogområde er vi i Danmark dybt afhængige af at kunne kommunikere og agere på fremmede sprog. Samtidig er antallet af studenter med tre fremmedsprog faldet fra 33% i 2007 til kun 4% i 2015 (Tænketanken om Sprog, 2016, s. 3). Dette afspejles i forligsteksten til gymnasiereformen 2017, hvor det pointeres, at der skal gøres en særlig indsats i fremmedsprog for at tilgodese “samfundets behov for sproglige kompetencer i en globaliseret verden, hvor fremmedsprog spiller en vigtig rolle”, og at der skal udvikles “en national sprogstrategi med henblik på at skabe bedre sammenhæng mellem uddannelsesudbud og efterspørgsel efter sprogkompetencer i Danmark” (Forligskredsen, 2016, s. 27)<sup>1</sup>.

Fremmedsprogundervisningen er således i fokus. Samtidig er den gængse opfattelse af undervisning ændret, idet undervisning og læring ikke kun sker i et fysisk klasseværelse, men er blevet uafhængig af tid og sted via internettet og det store flow af web 2.0

---

<sup>1</sup> Aftale mellem regeringen, Socialdemokraterne, Dansk Folkeparti, Liberal Alliance, Det Radikale Venstre, Socialistisk Folkeparti og Det Konservative Folkeparti om styrkede gymnasiale uddannelser, 3. juni 2016.

teknologier, hvor viden skabes i en kollaborativ og foranderlig kontekst. Den stadige udvikling af avancerede teknologier som Google Translate og direkte audio oversættelse<sup>2</sup> udfordrer sprogundervisningen, men giver også nye muligheder til både lærere og elever, som må forholde sig aktivt og kritisk til brugen af ikt i læreprocessen. Alt dette kræver kommunikative kompetencer og en kommunikativ tilgang til læring.

I dette projekt har vi valgt at koncentrere os om den mundtlige kommunikation, idet vi her som sproglærere oplever særligt stigende udfordringer med elever, der har problemer med at udtrykke sig mundtligt i en dialog på et fremmedsprog. Vi ser det i folkeskolen og ikke mindst på ungdomsuddannelserne, og det bekymrer os, at mange sprogelever ikke opnår tilstrækkelig kompetence i noget så centralt som samtale på fremmedsprog i et globaliseret og multikulturelt samfund, hvor kommunikativ kompetence er afgørende.

Det er vores antagelse, at man ved hjælp af et målrettet ikt-didaktisk design kan stilladser og motivere elever til øget mundtlighed, således at de kan opnå kompetencer og tryghed til at kommunikere mundtligt i forskellige kontekster og med forskellige samtalepartnere på fremmedsprog. Vi antager således, at man ved hjælp af det ikt-didaktiske design kan opstille en række multimodale scenarier, hvor eleverne kan udvikle deres sproglige og kommunikative kompetencer og dermed blive motiveret til øget mundtlighed på fremmedsprog.

På den baggrund er projektets problemformulering følgende:

### **Hvordan kan et ikt-didaktisk design være med til at udvikle gymnasieelevers mundtlige kommunikative kompetence i 2. fremmedsprog?**

Dette uddybes af disse undersøgelsesspørgsmål:

- Hvad er det for en type mundtlighed, der efterspørges i 2. fremmedsprog i gymnasieskolen i dag?

---

<sup>2</sup> Fx real-time in-ear translation, som <http://www.waverlylabs.com/pilot-translation-kit/>

- Hvordan kan man udvikle elevernes kompetence i at kommunikere mundtligt på 2. fremmedsprog?
- Hvordan kan relevante IKT-redskaber støtte denne læring?

Det aktuelle projekt tager udgangspunkt i fransk begynderprog A på stx, men kan overføres til andre fremmedsprog og til andre skoleformer.

## 2. Videnskabsteori

Det videnskabsteoretiske fundament for dette projekt er socialkonstruktivismen - altså at fænomener og betydningsdannelse konstrueres i et socialt samspil med andre. Det afspejles i vores syn på læring, i vores metode og i det ikt-didaktiske design, vi etablerer for at støtte elevernes mundtlighed.

Grundtanken i socialkonstruktivismen er, at "fænomener eller betydninger, som vi normalt opfatter som uafhængigt eksisterende, faktisk er dannet eller konstrueret igennem menneskers tænkning, sprog og sociale praksis" (Lund, 2011, s. 115). Det er et opgør med det traditionelle, realistiske videnskabsyn, der opfatter videnskab, især naturvidenskab, som en søgen efter objektivitet og sandhed. I det konstruktivistiske mindset opfattes virkeligheden ikke som en objektiv realitet, og videnskab og videnskabelige teorier ses derfor ikke som absolut sandhed, men som "bestemt af den sociale proces, gennem hvilken de er opstået, ... afspejlinger af det samfund, i hvilket de er fremkommet, snarere end af den virkelighed, der er deres genstand" (Collin, 2003, s. 251).

Socialkonstruktivismen er et broget felt. Det ligger formentlig i dette paradigmes natur, at socialkonstruktivismen selv ikke er et absolut begreb, og at den således synes at favne utallige dogmer og strømninger, herunder socialkonstruktionismen. Collin opererer fx med to hovedformer for socialkonstruktivisme: den erkendelsesteoretiske og den ontologiske (Collin, 2003, s. 250 ff), mens Wenneberg opstiller en typologi dækkende ti forskellige former for socialkonstruktivisme (Wenneberg, 2002, s. 8).

Hermansen opererer med to modsætninger: en radikal form, repræsenteret ved fx Ernest von Glasersfeld, som mener, at verden ikke eksisterer i sig selv og en moderat form repræsenteret ved fx Niklas Luhmann. Hermansen karakteriserer Glasersfelds virkelighedsopfattelse som “bundet op i subjektets selvreference, hvor alt hvad man siger om verden, i virkeligheden kommer fra en selv, og derfor næsten må ende i en traditionel idealisme, hvor verden er et produkt af subjektets udkast af den” (Hermansen, 2005, s. 70), hvorimod Luhmann trods alt mener, “at verden eksisterer, og at mennesket har bevidsthed” (Hermansen, 2005, s. 71). Man kan således betragte socialkonstruktivismen som en skala fra det superskeptiske udgangspunkt som Glasersfeld til et mere pragmatisk/operativt udgangspunkt som Luhmann, hvor hvert socialt system ”opererer kommunikativt efter egne regler” (Dolin & Kaspersen, 2013, s. 198).

I vores forståelse af socialkonstruktivismen positionerer vi os på linje med Luhmann. Vi mener, at mennesket kontinuerligt konstruerer sin opfattelse af verden i et socialt samspil med andre, og at denne konstruktion sker i feltet mellem “tænkning, sprog og social praksis” jf. det indledende citat. Vi noterer os dog, at dette også må foregå i det enkelte individs bevidsthed som en del af den sociale konstruktion. Vi noterer ligeledes det ontologiske aspekt i, at der er en kontinuerlig afsmitning mellem den socialt konstruerede virkelighed og den verden, der omgiver os. Vi indtager dermed et moderat pragmatisk ståsted på skalaen og anerkender en synergi mellem den sociale konstruktion, individet og verden.

Vores moderate socialkonstruktivistiske syn afspejles først og fremmest i vores syn på læring. I projektet opstiller vi et ikt-didaktisk design for eleverne bygget på bl.a. Wengers læringssyn om “at læring dybest set er et fundamentalt socialt fænomen” (Wenger, 2004, s. 13). Vi opererer i forløbet med skiftende praksisfællesskaber, hvor eleverne i deres fælles praksis konstruerer samtalerne og deres mulige indholdselementer gennem refleksion og dermed skaber en fælles meningsdannelse. Læringen sker i det sociale samspil mellem eleverne, men også i samspil med de artefakter, her teknologier, der omgiver dem, og de forskellige krav, de møder i deres fælles opfattelse af verden.

Det samme gælder vores egen forskning, hvor vi i fællesskab konstruerer en virkelighedsopfattelse centreret om fænomenet mundtlighed i 2. fremmedsprog. Her kommer den kritiske dimension af socialkonstruktivismen naturligt i spil, da baggrunden for vores fælles meningsdannelse er et ønske om at forstå et fænomen, stille os kritisk til det, dekonstruere og ændre det.

Som sproglærere ser vi det socialkonstruktivistiske mindset som yderst relevant i forhold til de sproglige kompetencer, der kræves i nutidens og fremtidens digitaliserede og globaliserede samfund. Kommunikation og sprog er kernepunktet, når viden og betydningsdannelse i stigende grad konstrueres kollaborativt, idet vi ikke længere arbejder som isolerede individer, men hele livet igennem indgår i lærende og selvudviklende fællesskaber med andre uafhængigt af tid og rum. I denne flygtige og til dels virtuelle verden giver det mening, at menings-skabelsen sker i en social kontekst.

Wenneberg karakteriserer socialkonstruktivismen som et videnskabssyn, der “både dekonstruerer det traditionelle videnskabsbillede og giver grundlaget for en ny forståelse” (Wenneberg, 2002, s. 3). Collin fremhæver det indbyggede ideologiske element i socialkonstruktivismen: “Når et fænomen udpeges som en social konstruktion, ligger der deri en opfordring til at ændre det eller i det mindste underkaste det en grundig kritisk vurdering” (Collin, 2003, s. 249). Vi må derfor også stille os undersøgende til den socialkonstruktivisme, vi har positioneret os i og til de metodiske og didaktiske valg, vi foretager undervejs. Dette tager vi op i diskussionen.

### 3. Metode

Formålet med dette projekt er at undersøge, hvordan et ikt-didaktisk design kan være med til at udvikle gymnasieelevers kommunikative kompetence i 2. fremmedsprog. Med en socialkonstruktivistisk tilgang er det nødvendigt, at ”Den videnskabelige genstand ... konstrueres, før den kan iagttages” (Esmark, Laustsen & Andersen, 2005, s. 12), og derfor starter projektets undersøgelse eksplorativt med at definere og dernæst undersøge den sociale virkelighed, som undersøgelsens aktører befinder sig i.

Aktørerne er gymnasielærere og –elever i 2. fremmedsprog i gymnasieskolen, og undersøgelsens felt er den sociale virkelighed, hvori de befinder sig i gymnasieskolen. Det skal dog bemærkes, at i indeværende projekt er der kun fokus på stx og hhx, da de andre ungdomsuddannelser, htx og hf, kun udbyder 2. fremmedsprog på c-niveau i begrænset omfang.

Aktørerne er refleksive subjekter, og det er med udgangspunkt i deres refleksioner, at projektet bygges op. Det er deres oplevelse af forskellige former for mundtlighed og elevernes kompetence heri, der konstituerer undersøgelsens fokus. For at kunne udvikle den kommunikative kompetence er det en forudsætning at få indsigt i aktørernes syn på:

- Hvordan de forskellige former for mundtlighed vurderes i gymnasieskolen
- Hvilke delelementer der vurderes som særligt vigtige for at træne elevernes mundtlige kompetence i 2. fremmedsprog
- Hvilke delelementer i mundtligheden som aktørerne finder særligt vanskelige

Da det er via et ikt-didaktisk design, at udviklingen skal initieres, vil det også være aktuelt at finde ud af, i hvilket omfang og hvordan der anvendes ikt-redskaber i undervisningen i dag. Igen er det for at få en forståelse af det undersøgelsesfelt, som projektet behandler og for dermed at kunne definere, hvilke tiltag der kan udvikle feltet.

Denne undersøgelses formål er ikke at afdække antallet af elever, der har problemer inden for forskellige områder af kommunikation på 2. fremmedsprog. Undersøgelses formål er mere kompleks, idet den vha. nogle iagttagelsesledende begreber forsøger at konstruere viden inden for dette socialt konstruerede felt, som er kommunikativ undervisning i 2. fremmedsprog. Denne viden skal så bruges som afsæt for og kvalificering af det ikt-didaktiske design, der fokuseret skal arbejde med de problemer, der er identificeret indenfor feltet.

Med dette formål i sigte kan det ifølge Frederiksen være hensigtsmæssigt at kombinere metoder, når det ”handler om at opnå mere dækkende eller komplementær viden” (Frederiksen, 2015, s. 201). Resultaterne fra de forskellige metoder kan opfattes som “et

analytisk supplement til hinanden, der giver en mere uddybende forståelse af forskningsgenstanden. Denne tilgang anvendes i mixed methods-forskning ofte med et eksplorativt sigte” (Frederiksen, 2015, s. 201), og i dette tilfælde skal de indsamlede data anvendes som baggrund for udviklingen af et ikt-didaktisk design.

### 3.1 Indledende dataindsamling

Dataindsamlingen til dette projekt tager udgangspunkt i en survey stilet til gymnasielærere i 2. fremmedsprog. Respondenterne udgør et repræsentativt udsnit af gymnasielærere i 2. fremmedsprog, se afsnit 5.2.

I denne survey sker der en belysning af undervisernes vurdering af gymnasieelevernes kompetencer i forskellige former for mundtlighed i 2. fremmedsprog. De forskellige former for mundtlighed, der spørges ind til, er begrebsliggjort og defineret ud fra projektets teoretiske baggrund, og der er således tale om en deduktiv metode. Teori i socialkonstruktivistisk forstand er, “hvad vi kan kalde for udfoldelsen af begreber, der gør en forskel i konstruktionen af den sociale virkelighed” (Esmark et al., 2005, s. 11).

Spørgsmålene i surveyen er stillet således, at den giver både kvantitative og kvalitative data. Til flere af spørgsmålene er svarmulighederne lukkede, og standardiseringsgraden er dermed høj. Disse spørgsmål giver brede strukturerede kvantitative data og dermed en bred indsigt i det konstruerede genstandsfelt. Imidlertid stilles der også spørgsmål med åbne svarmuligheder, hvor underviserne har mulighed for at svare i prosaform, hvilket udmønter sig i kvalitative data. Disse ikke-standardiserede svar giver mulighed for uddybning og for det personlige blik på virkeligheden, som projektet har behov for.

Dataenes sammensætning af talbaserede og tekstbaserede data går i tråd med projektets socialkonstruktivistiske indgangsvinkel, idet de foruddefinerede kategoriers kvantitative svar ikke forventes at kunne skabe tilstrækkelig indsigt i genstandsfeltet. Der er også behov for lærernes kvalitative, reflekterede forklaringer på deres virkelighed, og der en forventning om, at prosasvarene i højere grad vil kunne give adgang til dette. De to spørgsmålsformer komplementerer således hinanden og giver derved mere viden.

Efter en analyse af lærernes svar udformes elevsurveyen med specifikt afsæt i denne analyse. Dvs. der er tale om metodeintegration med et sekventielt design (Frederiksen, 2015, s. 211). Respondenterne her er også repræsentative for forskningsfeltet, hvilket forklares nærmere i afsnit 5.3. I Jennifer Greenes typologi er der således tale om et iterationsdesign “hvor viden og resultater fra undersøgelsen i den ene streng får lov at informere og forme den næste streng” (Frederiksen, 2015, s. 203). Forskningsspørgsmålene i elevsurveyen er rettet mod at uddybe de felter, som ud fra lærernes svar synes at være vigtigst at arbejde med i forhold til udvikling af elevernes kommunikative kompetence i et ikt-didaktisk design. Igen er standardiseringsgraden af surveyen vekslende, idet spørgeskemaets udformning er opbygget på samme måde som lærersurveyen med åbne og lukkede svarmuligheder, igen for at sikre en bred, men også individuelt reflekteret viden fra respondenterne.

På baggrund af data fra disse analyser sammenholdt med udvalgt samtale-, lærings- og sprogtilegnelsesteori, teori om didaktik og design, relevant forskning i CALL samt ministerielle bekendtgørelser udarbejdes der et ikt-didaktisk design, hvis mål er at udvikle gymnasieelevers kommunikative kompetence i uformel samtale på 2. fremmedsprog. Der er altså tale om en fortolkningsintegration (Frederiksen, 2015, s. 212), idet analysernes resultater sættes i relation til teori, tidligere forskning mv., og her sker det i et udviklingsperspektiv. Rammedesignet for det ikt-didaktiske design udvikles således ud fra den virkelighed, som dette projekt har konstrueret.

I forbindelse med det ikt-didaktiske forløb skabes der yderligere datamateriale, som er kvalitativt, og som danner baggrund for en analyse og et redesign.

### 3.2 Kvalitative data indsamlet ifm. undervisningsforløbet

De kvalitative data fremkommer via det eksperiment, som gennemførelsen af det ikt-didaktiske design må betragtes som. Data består dels af elevproduceret materiale dels af to afsluttende fokusgruppeinterviews med elever samt lærernes/forskernes løbende feltnoter, se afsnit 9.



Det elevproducerede materiale består af:

- kollaborativt udarbejdede notater om karakteristiske træk ved uformel samtale på baggrund af filmklip
- kollaborativt udarbejdede mindmaps på Lino om dagligdags samtaleemner
- kollaborativt udarbejdede ordkort i Quizlet
- Voicethread filer med asynkrone samtaler
- lydfiler fra intern Skypeseance
- video- eller lydfiler fra ekstern Skypeseance

Endvidere afslutningsvist:

- forskernes feltnoter
- lydfiler fra to separate fokusgruppeinterviews med de involverede elever opdelt i to grupper
- elevernes selvevaluering

De elevproducerede audio-, VT- og videofiler bliver genstand for en analytisk proces, se afsnit 9.1.3. Først foretages der en åben kodning af materialet, hvor fokus er på, hvad eleverne gør, og ud fra dette og med baggrund i det teoretiske materiale sker der en selektiv kodning (Boolsen, 2015, s. 255). Her fokuseres der på, hvordan eleverne agerer mht. den uformelle samtales grundelementer: interaktion, indhold og stilistik, som beskrevet i afsnit 4.2.2. Der er altså tale om analytisk induktion (Frederiksen, 2015, s. 242), idet processen startes induktivt, hvor spørgsmålet er, hvad data viser. Herefter arbejdes der deduktivt, idet analysen fokuseres mod bestemte begrebsliggjorte elementer.

Parallelt med disse data er der data fra feltnoter i form af en logbog med iagttagelser og refleksioner, som forskerne har noteret løbende i processen. Observatørrollen er fordelt på to personer. Den ene forsker må karakteriseres som deltagende, idet hun samtidig er underviser i klassen til daglig, men i denne proces i højere grad har funktion som facilitator. Den anden forsker kan betegnes som ikke-deltagende i forløbet, men vil dog indgå som assistent i dele af processen. Observationsteknikken er åben, men indirekte, idet eleverne godt er klar over, at de er med i et eksperiment, men ikke er bevidste om, at der

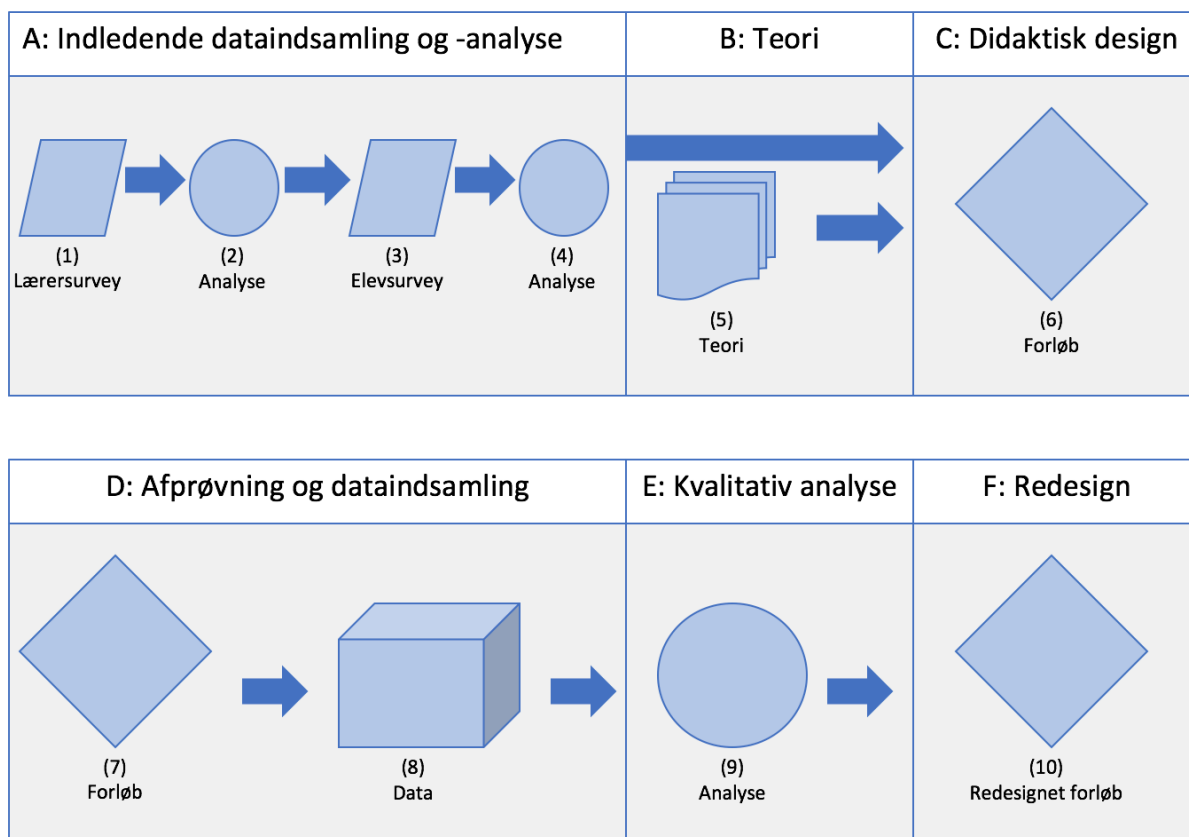
bliver noteret iagttagelser undervejs. Data herfra er ustruktureret, da den har form af umiddelbare observationer og overvejelser (Andersen, 2014, s. 140).

Feltnoterne tænkes anvendt som refleksioner over processen i det ikt-didaktiske rammedesign, nærmere betegnet som data der kan give input og forbedringer til redesignet.

Det anses ikke som problematisk, at den ene forsker samtidig er facilitator for forløbet, idet feltnoterne kun er tænkt som inspiration til redesign, og derfor er genstand for hele forskergruppens vurdering.

### 3.3 Undersøgellesdesign

Vores metodevalg udmønter sig i følgende iterative undersøgelsesdesign, som består af seks overordnede faser kaldet A til F, se figur 1. Tallene i parentes henviser til de enkelte delelementer i undersøgelsesdesignet.



Figur 1: Model af undersøgelsesdesign

For at få data til at besvare projektets undersøgelsesspørgsmål om mundtlighed i 2. fremmedsprog i gymnasieskolen, elevernes kompetence heri og anvendelsen af ikt-

værktøjer benyttes først en survey (1) udsendt til gymnasielærere. Analysen af disse data (2) giver information om 2. fremmedsproglærernes syn på elevernes kompetence i forskellige former for mundtlighed, og hvilke delelementer som lærerne finder særligt vigtige mht. udvikling af elevernes kompetence. Endvidere giver data svar på, hvilke ikt-værktøjer underviserne anvender i udviklingen af forskellige former for mundtlighed.

Ud fra denne analyse formes næste sekvens, en survey udsendt til 2. fremmedsprogelever i gymnasiet (3). Her er spørgsmålene fokuseret mod at indsamle data om den uformelle samtale, idet det er den, som ud fra analysen af gymnasielærernes svar vurderes til at være problematisk for eleverne. Analysen af disse data (4) giver svar på, hvordan eleverne vurderer deres egen kompetence i forskellige mundtlige discipliner herunder den uformelle samtale. Endvidere fås der information om, hvad der forhindrer dem i at deltage, og hvad der kunne forbedre elevernes kompetence i at deltage i denne samtalegenre, samt hvilke ikt-redskaber eleverne normalt anvender.

På baggrund af disse analyser sammenholdt med relevant teori (5), udarbejdes et ikt-didaktisk design (6) med den hensigt at udvikle gymnasieelevers mundtlige kompetence i 2. fremmedsprog, og inden for dette projekts rammer nærmere bestemt den uformelle spontane samtale.

Det ikt-didaktiske design afprøves i en testklasse (7). I forløbet indsamles en række kvalitative data i form af elevprodukter (8). Analysen (9) af disse data sammenholdt med forskernes feltnoter og de afsluttende fokusgruppeinterviews med elever, som har deltaget i forløbet, forventes at give svar på, hvordan eleverne lærer i dette ikt-didaktiske design. Denne viden danner herefter baggrund for et redesign af det ikt-didaktiske design (10).

### 3.4 Vurdering af metoden

Den indledende forskningsstilart i dette projekt er surveys, kvantitative undersøgelser, som dog også har et element af kvalitativ forskning i sig pga. de tekstbaserede spørgs-

mål. Denne stilart er valgt, fordi projektet har brug for en bred indsigt i projektets genstandsfelt, nemlig respondenternes generelle holdning til kompetencer i 2. fremmedsprog blandt gymnasieelever og udviklingen af disse. Tallene giver nogle klare retningslinjer for holdningerne til dette felt, som så suppleres og uddybes med de personlige og mere detaljerede udsagn, som både lærere og elever har givet. Fra forskerside sker der en personlig informationsbehandling i forhold til klassificeringen af udsagnene, og dette indebærer en form for tolkning. I behandlingen af kvalitative data skal man som forsker være opmærksom på, at man ikke ser tendenser i dataene, som ikke er der: “Du skal altid stille spørgsmålstejn, være kritisk og forsøge at anvende konkurrerende og alternative forklaringer og tolkninger på dit materiale” (Andersen, 2014, s. 208). I dette projekt ses de kvalitative og de kvantitative data som et analytisk supplement til hinanden.

De kvalitative data, som indsamles i praksisfasen, analyseres af forskerteamet. Disse data stammer fra det ikt-didaktiske undervisningseksperiment. Styrken ved disse data er, at de giver en detaljeret indsigt i, hvordan det opstillede undervisningsdesign fungerer, altså hvordan eleverne lærer i det. I kvalitativ forskning “tilstræber man sædvanligvis at forstå menneskelivet ‘inde fra’ livet selv - i de lokale praksisser, hvor livet leves - snarere end ‘udefra’ og på afstand, fx via objektiverende metoder” (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 14). Det er forskerteamets fortolkning af disse data, som giver belæg og inspiration til forbedringsmulighederne i et redesign. Den kvantitative metode ville ikke kunne give den nærhed til praksis og detaljerighed, som den kvalitative kan i disse tilfælde.

#### 4. Teoretisk baggrund

Valget af teorier er præget af vores socialkonstruktivistiske videnskabssyn, som blev udfoldet i kapitel 2.

Den ydre teoretiske ramme for projektet består af teorier om mundtlighed og samtale, da det er disse kompetencer, projektet søger at udvikle. Den indre teoretiske ramme består af teorier om læring og sprogtilegnelse, der skal belyse, hvordan disse kompetencer udvikles. Læringen sker gennem et ikt-didaktisk design, og teori om ikt, didaktik og design behandles særskilt i kapitel 6.

I den teoretiske gennemgang præsenteres først den ydre ramme, idet vi først forsøger at etablere en forståelse af det brede begreb mundtlighed og derefter zoomer ind på den uformelle samtale, som er projektets fokus. I denne del af teorien samler vi løbende de elementer op, der danner vores fortolkning af begreberne mundtlighed og uformel samtale, og som skal bringes i spil i det ikt-didaktiske design i form af en definition af den uformelle samtales karakteristika.

Den indre ramme, bestående af læringsteori og sproglæringsteori præsenteres derefter. De to teoretiske områder er nært forbundne, ikke mindst fordi vi ser det i den socialkonstruktivistiske optik, hvor læring konstrueres i en kollaborativ proces.

#### 4.1 Mundtlighed og dialog

I dette afsnit belyses begrebet mundtlighed ud fra de centrale teoretikere Mikhail Bakhtin, Olga Dysthe og Hertzberg & Penne. Det skal understreges, at der hos disse teoretikere ikke fokuseres på fremmedsproglæring eller ensidigt på mundtlig sprogproduktion, men deres teorier om kommunikation og dialog kan give inspiration til en præcisering af, hvad mundtlighed er.

Derefter rettes blikket mod mundtlighed i fremmedsprog, som det kommer til udtryk i de mere officielle krav fra Europarådet og i Undervisningsministeriets læreplaner for sprogundervisning på stx og hhx. Forskning af Lone Ambjørn giver eksempler på arbejdet med mundtlighed i fremmedsprog på ungdomsuddannelser og videregående uddannelser.

Disse teoretikere inddrages i den afgrænsning og forståelse af mundtlighed i fremmedsprog, som lægges til grund for dette projekt.

##### 4.1.1 Bakhtin: dialogisme og talegenrer

Når man beskæftiger sig med feltet mellem sprog, kommunikation og mundtlighed er den russiske sprog-, litteratur- og kulturteoretiker Mikhail Bakhtin essentiel. Bakhtin, som var en kontroversiel figur i stalinismens Rusland, har med sine tanker om diskurs og dialog inspireret mange forskere inden for sprog- og samfundsvidenskab. Selv er han svær at placere inden for en videnskabelig tradition, men han stiller sig kritisk over for

strukturalistiske lingvistikere som fx. Humboldt og Saussure, hvis teorier han betegner som videnskabelig fiktion:

“Still current in linguistics are such *fictions* as the “listener” and “understander” (partners of the “speaker”), the “unified speech flow” and so on. These fictions produce a completely distorted idea of the complex and multifaceted process of active speech communication.” (Bakhtin, 1986, s. 68)

Det skal understreges, at Bakhtin opfatter begreberne dialog, tale (speech) og ytringer (utterances) bredt, og at disse både omfatter skriftlig og mundtlig kommunikation.

Dialogismen er central hos Bakhtin, som opfatter den menneskelige eksistens som en dialog, hvor selve det “at være” er at kommunikere. Kommunikationen foregår mellem det talende "jeg", den lyttende "anden" og "det tredje", som er enhver dialogs baggrund eller kontekstuelle sammenhæng. Denne dialog foregår på mange planer og i mange sproglige og ikke-sproglige former, men verbalsproget er det bærende element i Bakhtins dialogiske tænkning.

I en forståelse af begrebet mundtlighed er Bakhtins skelnen mellem “monologisme” og “dialogisme” netop vigtig, idet disse begreber kan hjælpe os til at forstå kommunikationen i klasserummet. Det “monologiske” er de autoritative ytringer, der overfører information fra A til B, en overføringsmodel som Bakhtin kendte fra stalinismens Rusland. I det “dialogiske”, derimod, foregår der iflg. Bakhtin kommunikation “*mellem* de involverede, det er en intersubjektiv, semiotisk model, hvor betydning bliver skabt i interaktionen eller dialogen mellem den talende og den lyttende, den skrivende og den læsende” (Dysthe, 2003, s. 71). I det dialogiske skabes der forståelse, betydning og læring:

“Det er ved at lytte, samtale, efterligne og interagere med andre, at barnet får del i kundskaber og færdigheder, fra de er helt små, og lærer, hvad der er interessant og værdifuldt i kulturen ... Sprog og kommunikation er ikke blot et middel til læring, men er selve grundvilkåret for, at læring og tænkning foregår.” (Dysthe, 2003, s. 54)

I Bakhtins univers er “dialog” et mangesidet begreb, hvor dialogen ikke er betydnings-skabende i sig selv. Betydning skabes i interaktionen mellem ytring, svar og forståelse:

enhver ytring foregriber “den andens” svar, ethvert svar indeholder en form for forståelse. Bag enhver ytring ligger en forventning om “response, agreement, sympathy, objection, execution and so forth” (Bakhtin, 1986, s. 69), og således er “den anden” ikke bare en lytter, men en aktør i betydningsskabelsen, og dermed opstår betydningen i interaktionen og samspillet mellem parterne, jf. Bakhtins kritik af bl.a. Saussure som angivet i citatet ovenfor. Bakhtin fremhæver ofte også ytringernes afgrænsning, overgang og sammenkædning som betydningsskabende (Bakhtin, 1986, s. 93). Dette ses i sprogundervisningen, hvor man har arbejdet med begrebet gambitter, som er de sproglige skaktræk, man kan benytte, når man fx afslutter sin ytring og overdrager taleretten til en anden.

I artiklen “The Problem of Speech Genres” fastslår Bakhtin, at talegenrer er en heterogen og dynamisk størrelse “that differentiate and grows as the particular sphere [of activity] becomes more complex” (Bakhtin, 1986, s. 60). Han deler talegenrerne op i primære (simple) og sekundære (komplekse) talegenrer - en opdeling som ikke skal opfattes som en funktionel opdeling - og en opdeling, som han i øvrigt ikke formulerer særlig eksplicit i artiklen. De primære talegenrer er typisk mundtlige og findes i ens egen kontekst: “of one’s own circle, and other types as well, such as familiar, family-everyday, sociopolitical, philosophical, and so on” (Bakhtin, 1986, s. 65).

De danner grundlag for de sekundære talegenrer som er litterære, kommenterende og videnskabelige (Bakhtin, 1986, s. 65), fx romaner, essays og forskningsartikler, som opstår i komplekse, velorganiserede kulturelle sammenhænge. Disse genrer er primært skriftlige (Bakhtin, 1986, s. 62). Det væsentlige for Bakhtin er den dynamiske transformation af sproget, der sker, når de to genrer blandes og sætter de stilistiske, funktionelle og kompositoriske elementer i spil. At denne blanding ikke altid er funktionel, ser vi i fremmedsprogsundervisningen, hvor eleverne ikke altid kan skelne mellem uformel tale og mere formelt skriftsprog. Bakhtin påpeger eksplicit det svære i at skifte genre, og om det specifikt mundtlige skriver han:

“Many people who have an excellent command of language often feel quite helpless in certain spheres of communication precisely because they do not have a practical command of the generic forms used in the given spheres .... Here it is

not a question of impoverished vocabulary or style taken abstractly; this is entirely the matter of the inability to command a repertoire of social conversation.” (Bakhtin, 1986, s. 80)

Her genkender vi en af udfordringerne i klasserummet. Eleverne kan have en udmærket grad af sproglig mestring i genrer som fx spørgsmål/svar til en tekst, en forberedt præsentation af et emne eller en skriftlig besvarelse, men mestrer ikke den frie samtale. Men iflg. Bakhtin er sådanne samtaler netop ikke “frie”, idet alle ytringer er skabt på baggrund af talegenrerne, som har “a normative significance for the speaking individual, and they are not created by him but are given to him (Bakhtin, 1986, s. 80 - 81). I sprogundervisningen på ungdomsuddannelserne er der i de nye læreplaner netop øget fokus på genrebevidsthed i det skriftlige arbejde. Fx skal franskelever til den digitale, skriftlige eksamen mestre 4 fastlagte skrivegenrer, nemlig artikel, dagbog, læserbrev og brev, idet eleverne skal “være bevidste om og kunne anvende forskellige genrer” (Undervisningsministeriet, 2017). Med baggrund i Bakhtin er det oplagt at uddybe denne genrebevidsthed på det mundtlige område, således at eleverne oplever, at der er forskel på den uformelle, dialogiske samtale og på den velforberedte, monologiske fremlæggelse af et velkendt emne.

Bakhtin bidrager således til vores forståelse af mundtlighed med tre centrale områder:

- det monologiske vs. det dialogiske
- den betydningskabende ytring og den aktive lytter
- genrebevidsthed.

#### 4.1.2 Dysthe: dialog og læring

Den norske læringsforsker Olga Dysthe er stærkt inspireret af Bakhtin og den dialogiske tænkning og bygger desuden sit socialkonstruktivistiske læringssyn på bl.a. læringsteoretikerne Dewey, Mead og Vygotskij. Hun skriver:

“Læring har med relationer mellem mennesker at gøre, læring foregår gennem, deltagelse og gennem samspil mellem deltagerne, sprog og kommunikation er noget centralt i læreprocesserne, balancen mellem det individuelle og det sociale er et kritisk aspekt ved ethvert læringsmiljø, læring er langt mere end det, der



sker i elevens hoved, det har med omverdenen i vid forstand at gøre.” (Dysthe, 2003, s. 39)

Dysthes primære interesse er det dialogiske i klasserummet, og hun har dermed fokus på at forandre det traditionelle “monologiske” klasserum til det “dialogiske” - eller det “flerstemmige klasserum”, som hun kalder det med reference til Bakhtins teori om mangestemmighed eller polyfoni i Dostojevskijs værker.

Der er ikke tvivl om, at undervisningen i fremmedsprog i Danmark har været meget monologisk tilrettelagt, således at læreren talte det meste af tiden, og at dialogen med eleverne foregik som spørgsmål-svar sekvenser med stram lærerstyring for at overføre viden omkring tekster og pensum. Gymnasireformen i 2005 var et forsøg på at ændre denne didaktik, således at man i højere grad fokuserede på det kommunikative og på det dialogiske i sprogfagene. Fem år efter reformen blev dette indskærpet yderligere af Undervisningsministeriet i en opdateret vejledning til fransk begynderprog A på stx:

“I samtalefærdighed ligger fokus på interaktionen mellem de samtalende, og samtalen er delvis uforudsigelig. Vigtige elementer er pragmatik, kommunikative strategier og elevens evne til at forholde sig til almindelige, dagligdags emner. Samtalefærdigheden er således både produktiv og receptiv. For at give eleverne mulighed for at bruge sproget, er det vigtigt at være opmærksom på, at klasseundervisning kan være bremsende for sprogproduktionen, idet der er mange om at få del i taletiden. Derfor vil hyppig brug af par- og gruppearbejde være hensigtsmæssig i udviklingen af elevernes samtalefærdighed.” (Undervisningsministeriet, 2010, s. 10)

Med det øgede kommunikative sprogsyn i læreplanerne for sprogene lægges der netop op til et dialogisk og flerstemigt klasserum, hvor lærer og elever i fællesskab opbygger forståelse og betydning ved at interagere aktivt og flerstemigt i dialogen. Om denne læring skriver Dysthe, at:

“Dialogismen lægger derimod vægt på, at kommunikationen foregår mellem de involverede, det er en intersubjektiv, semiotisk model, hvor betydning bliver skabt i interaktionen eller dialogen mellem den talende og den lyttende.” (Dysthe, 2003, s. 71)

I sit syn på læring og motivation kobler Dysthe kognitive perspektiver til de sociokulturelle perspektiver:

“Det drejer sig om at skabe interaktionsformer og miljøer, hvor den enkelte oplever sig accepteret, og som på en positiv måde kan forme den lærendes identitet, blandt andet ved, at eleven oplever at blive værdsat både som en, der *kan* noget, og som en, der *kan bidrage* til de andre.” (Dysthe, 2003, s. 46)

Dette uddybes i det læringsteoretiske afsnit om læring som social praksis, afsnit 4.3.1. Tryghed er vigtigt, når eleverne skal vænnes fra det trygge og forudsigelige monologiske læringsrum og kastes ud i det mere kaotiske dialogiske læringsrum, hvor de vil blive udfordret i denne direkte form for interaktion.

Her kan teknologien hjælpe eleverne på vej, idet de gennem computerbaseret kommunikation kan øve det dialogiske, samtidig med at der skabes rum og tid til refleksion over udsagnene. Dysthe har undersøgt hvilket læringspotentiale, der ligger i ikt-baserede dialoger og fokuserer på asynkrone, skriftlige webdialoger. Hun definerer asynkront som når “deltagerne læser, hvad andre har skrevet, og skriver egne indlæg på computeren, når det passer dem bedst” (Dysthe, 2003, s. 311). I undersøgelsen når Dysthe frem til at “asynkrone netbaserede diskussioner kan fungere godt som læringsredskab” men pointerer, at

“deltagelse er ikke det samme som interaktion og dialog .... Det vil være nyttigt for lærere og studerende at blive bevidste om, hvor vigtigt dialogisk samspil er i læringsprocessen inden for faget, og at læringspotentialet ligger i det at engagere sig i det, de andre siger.” (Dysthe, 2003, s. 326)

Uanset om det drejer sig om skriftlige eller face to face samtaler opfordrer hun til at “udvikle de studerendes bevidsthed om ... at bruge andres bidrag som tænkeredskab i den enkeltes individuelle som i den fælles kundskabskonstruktion” (Dysthe, 2003, s. 331).

Dysthe bidrager således til vores forståelse af mundtlighed med tre centrale områder:

- det monologiske vs. det dialogiske
- vigtigheden af skabe et miljø for flerstemmig dialog

- skabe bevidsthed om samtalen som fælles konstruktion af læring.

#### 4.1.3 Hertzberg & Penne: mundtlighedens udfordringer

Sprogdidaktikerne Sylvi Penne og Frøydis Hertzberg forsker bl.a. i mundtlighed på norske skoler, og koncentrerer sig her om mundtlighed på modersmålet. I deres nyeste bog "Muntlige tekster i klasserommet" (2015) fokuserer de på udviklingen af elevernes metasproglige bevidsthed og på det problematiske kodeskifte mellem "et rikt spekter av sjangrer og språkhandlinger" (Penne & Hertzberg, 2015, s. 12).

Inspireret af Bakhtin og Dysthe opdeler Penne & Hertzberg mundtligheden i dialog og monolog, hvor de især ser dialogen i "helklassesamtaler, lærerens samtaler med enkelt-elever og elevers samtale i grupper eller par" (Penne & Hertzberg, 2015, s. 48) mens monologen næsten udelukkende findes i "framføringer foran klassen", som de ikke tillægger megen mundtlig værdi, idet disse præsentationer ofte er bygget på skriftsprog og manuskript og fortrinsvis møder støttende og ikke kritisk respons fra publikum. Dette gælder også fremmedsprog: "I fremmedspråkssekvensene var nok muntlig språktrening en mer åpenbar hensikt, men verken framføringene eller responsen hadde preg af det" (Penne & Hertzberg, 2015, s. 20). Med inspiration fra Bakhtin fremhæver de, at forskellen på monolog og dialog ligger i fremdriften i samtalen: "I dialogen skjer den gjennom en ping-pong process mellom samtalepartnerne, der den ene replikken er en respons til den foregående og ingen av aktørene vet hvor det bærer hen" (Penne & Hertzberg, 2015, s. 47). I deres forskningsprosjekt legger de derfor særlig vekt på lytterrollen: "I virkeligheten står og faller enhver muntlig presentasjon med hvordan den bliver mot-tatt" (Penne & Hertzberg, 2015, s. 23).

At lytte skaber interaktion i dialogen, men også mening, især når det sker indenfor en kendt struktur, en erfaringsramme: "Den allerede etablerte strukturen virker konsoliderende, forsterkende og skapende. Vi bygger videre på noe, vi genkender noe, derved forsterkes også minnet om erfaringen, og vi lytter mere aktivt" (Penne & Hertzberg, 2015, s. 64). Denne akkomodationsprosess er interessant i dette prosjekt, idet man ved at forankre samtalen i genkendelige emner kan styrke lytterens aktivitet og meningsdannelse.

På baggrund af deres forskningsprojekt påpeger Penne & Hertzberg, at der er en del udviklingspotentiale i arbejdet med mundtlighed. De fremhæver især, at der skal støttes i forberedelsesfasen, at der skal skabes bevidsthed om lytterrollen, og at der skal være klare kriterier for respons (Penne & Hertzberg, 2015, s. 23).

Penne & Hertzberg bidrager især med følgende i vores forståelse af mundtlighed:

- mundtlige præsentationer på klassen træner ikke dialog
- dialog er afhængig af respons fra lytter
- lytteren er mere aktiv, når hun oplever meningsdannelse inden for kendte rammer.

#### 4.1.4 Den fælles europæiske referenceramme for sprog

Et andet paradigme, der har haft indflydelse på bl.a. det danske skolesystem, er Europarådets “Common European Framework of Reference for Languages” (CEFR) udarbejdet på baggrund af mange års international forskning og udgivet første gang i 2001. Det er en referenceramme, der beskriver og kategoriserer, hvad man skal kunne for at kommunikere på fremmedsprog. CEFR har haft stor indflydelse på læreplaner, prøver og sprogundervisning i hele Europa og på sprogsynet generelt. CEFR indgår specifikt i de nye 2017-læreplaner for 2. fremmedsprog i gymnasieskolen både med hensyn til fastlæggelse af de faglige mål og kernestof og med hensyn til sprogfærdighed (Kirk-Sørensen, 2017, s. 9 og 10).

Et eksempel på CEFRs meget detaljerede kriterier for mundtlig sprogproduktion ses i nedenstående illustration, som er et uddrag af et af de fælles referenceniveauer (Europarådet, 2008, s. 46). Hele skemaet ses i bilag 1.

		A1	A2	B1
T A L E	Mundtlig interaktion	Jeg kan indgå i enkel mundtlig interaktion, forudsat min samtalepartner er indstillet på at gentage eller omformulere det sagte med en langsommere talehastighed og hjælpe mig med at formulere det, som jeg prøver at sige. Jeg kan stille og besvare enkle spørgsmål i relation til mine umiddelbare behov og om meget almindelige hverdageemner.	Jeg kan kommunikere i enkle og rutineprægede hverdagsituationer, der kræver en enkel og direkte udveksling af oplysninger om hverdageemner og -aktiviteter. Jeg kan klare mig i meget korte sociale udvekslinger, selvom jeg normalt ikke kan forstå tilstrækkeligt til selv at holde samtalen i gang.	Jeg kan klare mig i de fleste af de situationer, der normalt opstår i forbindelse med rejser i områder, hvor sproget tales. Jeg kan uden forberedelse indgå i samtaler om hverdageemner, emner, der har personlig interesse eller vedrører hverdagslivet (f.eks. familie, hobby, arbejde, rejser og aktuelle begivenheder).
	Mundtlig produktion	Jeg kan anvende u-komplicerede udtryk og sætninger til at beskrive, hvor jeg bor, og de mennesker, jeg kender.	Jeg kan anvende en række udtryk og sætninger til med enkle begreber at beskrive min familie og andre mennesker, leveforhold, min uddannelsesbaggrund samt mit nuværende eller seneste arbejde.	Jeg kan sammensætte udtryk på en enkel måde til at beskrive erfaringer og begivenheder, mine drømme, håb og ambitioner. Jeg kan i kortfattet form begrunde og forklare mine synspunkter og planer. Jeg kan fortælle en historie eller gengive handlingen i en bog eller en film og beskrive mine reaktioner.

Figur 2: Uddrag af "Fælles referenceniveauer, selvevalueringsskema" (Europarådet, 2008, s. 46)

I referencerammen ses kriterierne for de tre mest elementære niveauer i samtalen, hvor A1 er den laveste og B1 er det niveau, man iflg. UVM kan slutte på som dygtig elev i begynderprog på A-niveau (Kirk-Sørensen, 2017, s. 11). Det bemærkes, at der lægges specielt vægt på interaktionen mellem den talende og modtagerne, og at samtalen her karakteriseres som "korte, sociale udvekslinger" (A2), "der har en personlig interesse eller vedrører hverdagslivet" (B1).

CEFR peger på følgende sprogspecifikationer for mundtlig interaktion på niveau B1:

"man kan generelt følge hovedpunkterne i en længere diskussion, der foregår rundt om én, forudsat at det sagte er tydeligt artikuleret på en standard-dialekt; kan give udtryk for og søge personlige synspunkter og holdninger i en uformel samtale med venner; kan udtrykke den hovedpointe, man ønsker, samtalepartneren skal forstå; kan udnytte en bred vifte af enkelt sprog på en fleksibel måde til

at udtrykke det meste af, hvad man ønsker at udtrykke; kan holde en samtale eller diskussion gående, som dog nogle gange kan være vanskelig at følge, når man prøver at sige nøjagtigt, hvad man ønsker at sige; kan fortsætte på en forståelig måde, selvom man meget tydeligt laver pauser for at foretage grammatisk og leksikalsk planlægning og reparation, især i længere passager med fri sproglig produktion.” (Europarådet, 2008, s. 58)

CEFR bidrager således til forståelsen af mundtlighed på begynderniveau A1-B1 med følgende:

- at man kan interagere aktivt i en samtale
- at man kan udtrykke sig om personnære emner
- at man har en strategi til at imødegå vanskeligheder med forståelse og udtryks-  
evne i samtalen.

#### 4.1.5 Faglige mål fra Undervisningsministeriet

Læreplanerne for de gymnasiale uddannelser er netop fastlagt og udgivet som følge af Gymnasieforliget 2017, og her er det kommunikative sprogsyn skærpet. I oplægget til forliget ekspliciteres det netop mht. fremmedsprog, at “mål for de kommunikative evner skrives tydeligere frem i alle læreplanerne”<sup>3</sup>.

Der er en vis synkronitet i de faglige mål for sprogene på stx og hhx, afhængigt af om der er tale om begynder- eller fortsættersprog, og om det er A eller B-niveau. Et fortsættersprog er et sprog, som man har haft et antal år i folkeskolen. Engelsk er altid 1. fremmedsprog og indtager her en særstilling, da man i folkeskolen har haft engelsk fra mindst 3. klasse, hvorfor der er større krav til engelsk generelt på stx og hhx. I nærværende undersøgelse beskæftiger vi os udelukkende med 2. fremmedsprog, dvs. fransk, italiensk, russisk, spansk og tysk. En komplet sammenstilling af de faglige mål i 2. fremmedsprog faglige mål ses i bilag 2 (stx) og bilag 3 (hhx). I gymnasieskolen er fransk, spansk og italiensk begynderprog A og tysk fortsættersprog B de sprog, som oftest optræder oftest som 2. fremmedsprog. Fransk, spansk og italiensk har parallelle læreplaner, mens tysk har sine egne, som beskrevet nedenfor.

---

<sup>3</sup> <http://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/gymnasieaftalen/hovedemner/fremmedsprog-i-gymnasiet>, besøgt 20/4 2017

I nærværende projekt afprøves det ikt-didaktiske design i en stx-klasse med fransk på begynder A-niveau.

Nedenfor ses de faglige mål for fransk begynder A på stx, som de ser ud i de nyeste læreplaner gældende fra 2017 (Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, 2017b). De specifikke mundtlige kompetencekrav er fremhævet af os:

- forstå hovedpunkterne, når der tales fransk om kendte og almene emner, formidlet gennem forskellige medier læse og forstå ubearbejdede fransksprogede fiktion og ikke-fiktive tekster
- **deltage i samtale og diskussion på et klart og nogenlunde flydende fransk om kendte og almene emner, herunder beskrive oplevelser og begivenheder samt begrunde og forklare holdninger**
- **præsentere og redegøre for en kendt problemstilling på et klart og nogenlunde flydende fransk**
- udtrykke sig skriftligt på et ukompliceret og sammenhængende fransk
- analysere og fortolke fransksprogede tekster inden for forskellige genrer samt sætte den enkelte tekst ind i kulturelle, interkulturelle, historiske og samfundsmæssige sammenhænge
- perspektivere den erhvervede viden om franske og frankofone kultur- og samfundsforhold til andre kultur- og samfundsforhold
- behandle problemstillinger i samspil med andre fag
- demonstrere viden om fagets identitet og metoder
- benytte viden om, hvordan man lærer fremmedsprog, i det daglige arbejde.

Det ses af vores understregninger ovenfor, at læreplanerne reflekterer den skelnen mellem den dialogiske og den monologiske mundtlighed, som berøres af Bakhtin, Dysthe og Penne & Hertzberg. Læreplanerne skelner således mellem to former for mundtlighed, nemlig samtale/diskussion, som af teoretikerne opfattes som primært dialogiske og præsentation/redegørelse, som teoretikerne opfatter som overvejende monologiske. Der

opereres således med forskellige mundtlige genrer i disse læreplaner, men uden andre specifikke krav end “klart og nogenlunde flydende” sprog.

Der findes endnu ikke vejledninger til de nye læreplaner, men i den seneste vejledning til fransk begynder A på stx fra 2010 pointeres det, at der i forbindelse med træning af mundtlig kommunikation skal arbejdes med “samtale, hvor eleverne erhverver sig viden om og forståelse af samtalens grundlæggende struktur og enkle teknikker til at indlede samtalen, beholde ordet, give ordet videre, skifte emne, give feedback, konkludere samt afslutte” (Undervisningsministeriet, 2010, s. 7). Mht. samtalefærdighed “ligger fokus på interaktionen mellem de samtalende, og samtalen er delvis uforudsigelig. Vigtige elementer er pragmatik, kommunikative strategier og elevens evne til at forholde sig til almindelige, dagligdags emner. Samtalefærdigheden er således både produktiv og receptiv” (Undervisningsministeriet, 2010, s. 10).

De faglige mål for tysk reflekterer et andet og mere detaljeret syn på mundtlighed, hvilket fremgår af bilag 2 (stx) og bilag 3 for (hhx). I nedenstående ses udelukkende de mål, der retter sig mod mundtlighed på tysk fortsætter B, som er det mest almindelige niveau i tysk på stx og hhx.

- redegøre på tysk for studerede tysksprogede emner og tekster, analysere og fortolke disse og perspektivere til andre tekster, idet de benytter et nuanceret ordforråd samt anvender elementær morfologi og syntaks korrekt
- føre en samtale på et klart forståeligt, sammenhængende og nogenlunde flydende tysk om emner, de er fortrolige med, samt redegøre for og diskutere forskellige synspunkter
- udtrykke sig mundtligt på tysk om ikke-gennemgåede tysksprogede tekster og emner med anvendelse af et enkelt ordforråd og ofte forekommende faste vendinger og udtryk
- anvende relevante lytte- og læsestrategier samt relevante mundtlige og skriftlige kommunikationsstrategier
- på tysk redegøre for og reflektere over forskellige tysksprogede tekster såvel fiktive som ikke-fiktive samt analysere og fortolke disse



- redegøre på tysk for kulturelle, historiske og samfundsmæssige forhold i tysk-sprogede lande med hovedvægten på Tyskland efter 1945

Af disse og de tilsvarende målformuleringer på stx og hhx, se bilag 2 og 3, kan man udlede de nøgleord, man fra ministeriet knytter til begrebet mundtlighed. I figur 3 nedenfor er disse nøgleord opstillet i vores fortolkning:

Talehandlinger	Sproglige krav	Metalæring
udtrykke sig mundtligt	Ordforråd: fra enkelt til varieret ordforråd	Viden om hvordan man lærer sprog
mundtlig præsentere og redegøre for kendt problemstilling/emne	Fluency: fra nogenlunde flydende til flydende	Anvende relevante kommunikationsstrategier
deltage i samtale/føre en samtale om kendte emner	Sætningsopbygning: fra sammenhængende til velstruktureret	
diskutere/deltage i diskussion	Idiomatik: fra ofte forekommende til relevante faste vendinger og udtryk	
diskussion/tage aktiv del i diskussion		
diskussioner/argumentere	Sprogbrug: fra klart til nuanceret	

Figur 3: Krav til mundtlighed iflg. Undervisningsministeriets læreplaner

Undervisningsministeriets læreplaner fra 2017 bidrager således til forståelsen af mundtlighed med følgende:

- mundtlighed spænder over alle taksonomiske niveauer fra redegørelse til diskussion
- krav til ordforråd, fluency, sætningsopbygning og idiomatik
- bevidsthed om samtalens struktur og en strategi for mundtlig kommunikation.

#### 4.1.6 Ambjørn og den dialogiske sprogdidaktik

Lone Ambjørn har i mange år forsket i sprogdidaktik og har her især fokuseret på opbygningen af samtalekompetencer i fremmedsprogsundervisningen på ungdomsuddannelserne og på de videregående uddannelser. Hun har således implementeret samtalefærdighed som disciplin på BAstudiet i spansk på Aarhus School of Business and Social Sciences.

Ambjørn påpeger, at opbygningen af mundtligheden i undervisningen iflg. UVMs læreplaner og vejledninger både skal være monologisk og dialogisk, men at “omfanget af den monologiske diskurs i det fremmedsproglige klasseværelse generelt står i misforhold til denne kommunikationsforms repræsentation i “det virkelige liv”, hvor mundtlig informationsudveksling er mere fremherskende end mundtlig informationsformidling” (Ambjørn, 2006b, s. 14). Hun påpeger, at fx mundtlige oplæg og genfortællinger bl.a. “fremprovokerer en anvendelse af en sproglig norm, der ligger tættere på skriftsproget end på talesproget” (Ambjørn, 2006b, s. 14), og at eleverne i deres svar på tekstbundne spørgsmål “ikke lærer selvstændigt at håndtere de mest grundlæggende mekanismer i dialogopbygning eller samarbejde med dialogpartnerne omkring samme” (Ambjørn, 2006b, s. 15).

Ud fra bl.a. en undersøgelse om samtalefærdighed på spanskstudiet på Aarhus School of Business and Social Sciences (Ambjørn, 2006a) anbefaler Ambjørn, at de studerende skal bevidstgøres “om de grundlæggende forskelle imellem mundtlig og skriftlig diskurs” (Ambjørn, 2006b, s. 16), og at der tales i situationer, “der fordrer et diskursmønster og en sprogbrug, som de studerende vil opleve i autentiske dialoger med indfødte sprogbrugere” (Ambjørn, 2006b, s. 19). Hun mener ligeledes, at “der skal iværksættes et fokuseret træningsforløb” (Ambjørn, 2006b, s. 20) og at denne undervisning skal være differentieret.

Ambjørn er optaget af at bevæge de studerende fra den lineære diskurs, hvor de i samtalen egentlig holder små enetaler hen til den cirkulære kommunikationsstruktur, hvor de studerende aktivt lytter til hinanden og giver adækvat feedback i samtalen, bl.a. ved hjælp af de diskursmarkører eller de såkaldte gambitter (Ambjørn, 2006b, s. 17 ff).

Senest har Ambjørn beskæftiget sig med synlig læring og feedback i forbindelse med undervisning i mundtlighed (Ambjørn, 2017). Vores projekt fokuserer ikke på synlig læring, men feedback problematikken tages op i diskussionen, afsnit 11.3.

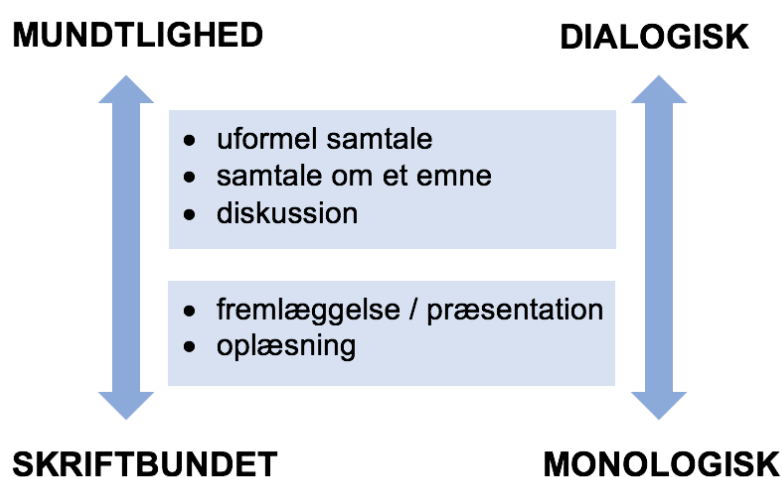
Ambjørn bidrager således med følgende elementer i forståelsen af mundtlighed:

- Fokus på autentisk dialog
- Mundtlighed baseret på skriftlighed er ikke virkelighedsnært
- Den cirkulære kommunikationsstruktur.

#### 4.1.7 Den dialogiske mundtlighed i 2. fremmedsprog

På baggrund af disse teorier forstår man, at mundtlighed kan være monologisk eller dialogisk, og at den består af mange forskellige genrer og taksonomier, fra en præsentation på baggrund af et skriftligt manuskript, over diskussionen og til den uformelle samtale.

Man kan således iagttage forskellige grader af mundtlighed, gående fra den skriftbundne mundtlige kommunikation til den frie dialogiske mundtlighed i den uformelle samtale. Dette er illustreret i nedenstående figur, hvor de forskellige mundtlige genrer fra UVMs læreplaner for 2. fremmedsprog er sat i relation til hinanden:



Figur 4: Mundtlighedsgenrer

De ovenstående teorier og officielle rammer peger alle på, at genrebevidsthed er forudsætningen for at navigere i de forskellige mundtlige genrer. Når det drejer sig om

mundtlig kommunikation i 2. fremmedsprog, er det derfor vigtigt for både lærere og elever at forstå skellet mellem de monologiske og dialogiske mundtlighedsgenrer i faget, men også at skabe en bevidsthed om de krav, specielt de dialogiske genrer sætter til interaktion, herunder aktiv lytning og adækvat respons. I den forbindelse er det vigtigt at skabe en forståelse af, at meningsdannelsen sker i denne interaktion, og at det derfor er en videnskonstruktion, der skabes i fællesskab.

Den dialogiske mundtlighed bør desuden løsrives fra det skriftbundne og trænes målrettet i sprogundervisningen, specielt i 2. fremmedsprog, da eleverne vil være sprogligt mere udfordrede her, både på det lingvistiske og det diskursive felt. Kernekompetencerne inden for mundtlighed på fremmedsprog kan derfor karakteriseres som:

- genrebevidsthed
- bevidsthed om aktiv og meningsdannende interaktion
- kendskab til lingvistiske og diskursive elementer i mundtlig kommunikation på fremmedsproget.

I projektets ikt-didaktiske design fokuseres der på den uformelle samtale, som ses øverst i figur 4. Dette gøres på basis af de data, som er indsamlet blandt lærere og elever, og som præsenteres og analyseres i afsnit 5.2 og 5.3. Disse data viser, at der er et stort behov for at øge elevernes kompetencer i at deltage i en uformel samtale på 2. fremmedsprog.

Data viser også, at deltagelse i en diskussion er en stor udfordring for eleverne. I dette projekt er der dog valgt ikke at fokusere på denne mundtlige genre i det ikt-didaktiske design. Diskussion i sig selv er nemlig en kompetence på det højeste taksonomiske niveau, hvor der ydermere skal arbejdes med argumentationsteknik og retorik. At beherske den uformelle samtale er dog et væsentligt udgangspunkt for at kunne deltage i en diskussion. I afsnittet nedenfor definerer vi den uformelle samtale nærmere.

## 4.2 Samtalen

### 4.2.1 Fra monologisk til dialogisk samtale

I afsnittet om mundtlighed blev der redegjort for de forskellige mundtlige genrer, hvoraf to benævntes som “samtale”, nemlig den uformelle samtale og samtale om et emne.

Vores erfaring er, at eleverne i 2. fremmedsprog magter at samtale om et emne, fordi de typisk kan trække på et relevant ordforråd, og fordi en samtale om et emne i undervisningssammenhæng er forudsigelig og struktureret i en vis grad. Dette understøttes af de to indledende surveys, som blev foretaget blandt hhv. lærere og elever i 2. fremmedsprog, se afsnit 5.2 og 5.3.

I klasserummet er samtalen om et emne ofte struktureret i gennemsigtige spørgsmål-svar sekvenser, ligesom der ofte vil være et konkret skriftligt støttepunkt; fx noter, en stikordsliste eller lignende. Alt dette skaber tryghed og genkendelighed for eleverne, som dermed oplever, at de er i stand til at samtale om et givent emne.

Penne & Hertzberg understreger, at klassesamtalen har betydning for træningen i mundtlighed:

“De gir træning i grunnleggende samtaleregler som å respektere en ordstyrer, lytte til hva de andre har å si, og velge riktig tidspunkt til selv å be om ordet. De gir træning i å komme med relevante innspill i form av klare og overbevisende argumenter, men også i å imøtegå andres argumenter og å tolerere meningsforskjeller.” (Penne & Hertzberg, 2015, s. 23)

Ambjørn anfører derimod, at mundtlighedstræningen i fremmedsprog på ungdomsuddannelserne er monologisk, og at den skaber elever, der

“tilsyneladende har fået indarbejdet denne kunstige diskursform i en sådan grad, at de opfatter den som naturlig, medens den ægte interaktive talesprogsdiskurs forekommer dem unaturlig og i øvrigt vanskelig at tilegne sig på fremmedsprog.” (Ambjørn, 2006b, s. 15)

Ambjørn mener, at det monologiske har så fast et tag i undervisningen, at også de sprogstuderende på de videregående uddannelser “holder små enetaler og, i stedet for at tale med hinanden, taler til hinanden”, og at “i deres talte fremmedsprog [registreres der] stort set ingen former for almindelige og naturlige talesprogsfænomener” (Ambjørn, 2006b, s. 16).

#### 4.2.2 Den uformelle samtale

Det er netop den uformelle, naturlige samtale, som eleverne har meget svært ved at mestre på 2. fremmedsprog, også selv om de er kompetente i de øvrige mundtlige genrer.

Dette forklares af Bakhtin, der bruger begrebet “social conversation”:

“this is entirely the matter of the inability to command a repertoire of social conversation, a lack of a sufficient supply of those ideas of the whole of the utterance that help to cast one’s speech quickly and naturally in a certain compositional and stylistic forms, the inability to grasp a word promptly, to begin and end correctly (composition is very uncomplicated in these genres).” (Bakhtin, 1986, s. 80)

Ambjørn, som har en solid forankring i fremmedsprogsundervisning på ungdomsuddannelserne og de videregående uddannelser, påpeger netop problemerne i dette skift mellem de mundtlige genrer: “Som en direkte påvirkning fra de meget brugte oplæg fra fremmedsprogsundervisningen, søger de studerende ofte at “tale skriftsprog” i samtalen og er ikke bevidste om forskellene imellem talt og skrevet diskurs eller årsagerne til denne forskel” (Ambjørn, 2006b, s. 16).

Der er altså en stor forskel mellem den uformelle samtale og en samtale om et emne eller klassesamtalen, og som vist i afsnittet af mundtlighed er der uenighed om, hvor meget læring man kan overføre fra den oftest strukturerede og monologiske samtale om et emne til den mere ustrukturerede og dialogiske uformelle samtale.

I det følgende fokuseres på det, der karakteriserer den uformelle samtale og på de elementer, eleverne kan trænes i for at opbygge kompetence i denne genre. Med betegnelsen “uformel” samtale ønsker vi at markere, at denne form for sproglig interaktion er holdt i talesprog, at den er virkelighedsnær, at den er naturlig og dagligdags, og at den oftest er uforberedt og løsrevet fra skriftsproget.

Bakhtin advarer om, at “there is no generally recognized classification of language styles. Those who attempt to create them frequently fail” (Bakhtin, 1986, s. 64). Men han påpeger dog vigtigheden af stilistik og grammatik: “Where there is style, there is genre”

og “the speaker’s very selection of a particular grammatical form is a stylistic act” (Bakhtin, 1986, s. 66).

Bakhtin omtaler begrebet “real-life dialogue” som, vi mener, svarer til vores begreb om den uformelle samtale. Han karakteriserer den som “the simplest and most classic form of speech communication. The change of speaking subjects (speakers) that determine the boundaries of the utterance is especially clear here” (Bakhtin, 1986, s. 75). Så stilistik, grammatik og turtagning er iflg. Bakhtin karakteristisk for denne virkelighedsnære genre, ligesom han i sin grundholdning understreger vigtigheden af samspillet mellem den talende og lytteren.

Ambjørn anbefaler, at man træner den uformelle samtale,

“hvor der optimalt kan skabes såvel et egentligt kommunikativt behov og en meningsfuld kommunikation. ... Herved skabes der et mere naturligt diskursmønster end i den lærerstyrede kommunikationsform, på samme tid som deltagerne bibringes en forståelse af, at de selv, gennem samarbejde med andre, er ansvarlige for kommunikationens afvikling og vellykkethed. Hermed levner de kommunikative aktiviteter mulighed for at skabe et større medansvar for egen læring.” (Ambjørn, 2017, s. 24)

Ambjørn karakteriserer talesproget som fyldt af “almindelige og naturlige talesprogsfænomener som fx ufuldendte sætninger, dvælen på udtale af ord/stavelser, gentagelser af ord/stavelser, selvkorrektioner og gambitter” (Ambjørn, 2006b, s. 16). Desuden fremhæver hun brugen af “dialogregulerende gambitter til at håndtere replikskiftmekanismerne” (Ambjørn, 2006b, s. 17) og gambitter til emneskiftmekanismer, herunder introducerende og reintroducerende emneskift.

Gambitter er ord og vendinger, som strukturerer samtalen. Ordet “gambit” er lånt fra skakspillets verden, hvor det betegner et åbningstræk, hvor man tilbyder sin modspiller en brik for at komme videre i spillet. I samtalen er gambitter “et samspil og en forhandling mellem de talende” (Henriksen, 2014, s. 107) og er derfor nogle af de væsentlige byggesten i samtalen og i samspillet mellem den talende og den lyttende. Gambitter er ikke informationsbærende i sig selv, men regulerer diskursen og får samtalen til at glide

ved at markere skift i taleretten, skift af emne, reaktion på et udsagn, sikre forståelse eller indikere manglende forståelse. Gambitter er således med til at skabe det aktive, dialogiske samspil og meningsdannelsen mellem den talende og den lyttende. Eksempler på franske gambitter til emneskift i dialogen kunne være:

- Ça me rappelle (*Det minder mig om*)
- En fait (*For resten*)
- A propos de (*Hvad angår*)

En shortlist med gambitter, som eleverne i projektet arbejdede med, ses i bilag 4.

Gambitter er et velkendt begreb i sprogundervisningen, og de fleste sprogundervisere søger at inkorporere dem i samtaletræningen. Det er dog svært, hvis eleverne ikke er bevidste om strukturen i den naturlige samtale, især da de ikke-informationsbærende gambitter kan virke usynlige i sammenhængen. Det er derfor vigtigt at få eleverne til at forstå, at “Dialogen som social aktivitet er baseret på et samarbejde de deltagende parter imellem om at kommunikere på en meningsfuld måde og opbygge en fælles kohærent interaktion” (Ambjørn, 2006b, s. 17). Det er bl.a. gambitterne, der er med til at skabe denne kohærens.

Henriksen påpeger her netop vigtigheden af vedvarende at arbejde med bevidstgørelsesprocessen hos eleverne: “Det kan derfor være hensigtsmæssigt at arbejde kontrastivt med gambitterne for at stimulere elevernes sproglige opmærksomhed på disse ord og fraser, herunder forskelle på deres realisation og brug på modersmålet og fremmedsproget” (Henriksen, 2014, s. 107-108).

I den nyeste udgave af “Fransk grammatik til samtale og forståelse” (Leth Andersen & Fristrup, 2016) arbejdes bevidst på “at kunne deltage i en dagligdags dialog, at kunne bruge og forstå de mest hyppige udtryk og vendinger ... Grammatikken fokuserer derfor ikke alene på sprogets systematik, men også på dialogens mønstre og byggesten” (Leth Andersen & Fristrup, 2016, s. 154). I bogen opstilles der derfor enkle regler og øvelser indenfor de grundlæggende sætningsled, de væsentligste ordklasser som fx substantiver og verber, samt samtalens indhold og opbygning i form af almindelige udtryk



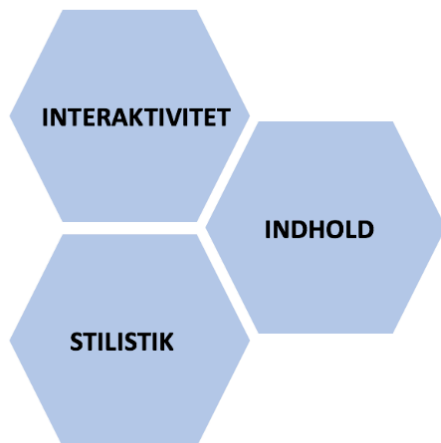
og gambitter til fx at indlede en samtale. Bogen er en blandt mange nyere udgivelser<sup>4</sup>, der udelukkende fokuserer på samtalen på fremmedsprog, hvilket viser, at der er et behov. Dog er der ingen udgivelser, der i større mål inddrager ikt i opbygningen af disse kompetencer.

Den uformelle samtale har ofte hverdagen som emne, her iflg. Bakhtin: “freer and more creative genres of oral speech communication ... genres of salon conversations about everyday, social, aesthetic ... table conversation, intimate conversations among friends, intimate conversations within the family, and so on” (Bakhtin, 1986, s. 80). Hvis eleverne skal forberedes til verden uden for klasseværelset, skal de lære at samtale i disse uformelle relationer om hverdagens emner. Det er der også fokus på allerede i den fælleseuropæiske referenceramme CEFR, hvor der for niveau A1 som elevens slutmål står: ”Jeg kan stille og besvare enkle spørgsmål i relation til mine umiddelbare behov og om meget almindelige hverdagsemner”, og for niveau B1 ”Jeg kan uden forberedelse indgå i samtaler om hverdagsemner, emner, der har personlig interesse eller vedrører hverdagslivet (f.eks. familie, hobby, arbejde, rejser og aktuelle begivenheder)”, se figur 2. Disse formuleringer er naturligt ført videre til de danske læreplaner i 2. fremmedsprog, eksempelvis læreplanen for Fransk begynder A, 2017, hvor eleven skal kunne ”deltage i samtale og diskussion på et klart og nogenlunde flydende fransk om kendte og almene emner, herunder beskrive oplevelser og begivenheder samt begrunde og forklare holdninger” (Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, 2017b). For at kunne deltage i denne form for kommunikation skal der kontinuerligt arbejdes med basisordforråd og basisbegreber og deres anvendelse i den sproglige sammenhæng.

Med baggrund i disse teorier kan vi opstille følgende model og karakteristika for den uformelle samtale, hvor elementerne hver især bidrager til at opbygge kommunikationen:

---

<sup>4</sup> fx. Jørgensen, S. (2010). *Spoken English*. Systime; Leth Andersen, H. & Fristrup, D. (2016). *Fransk grammatik til samtale og forståelse*. Lindhardt og Ringhof; Klitnæs, P. (2007). *Spontant spansk*. Systime; Klitnæs, P. (2010). *Tysk du kan tale*. Systime; Klitnæs, P. & Bjerre, A. (2016). *Frit fransk*. Systime.



**Interaktivitet:** aktivt og engageret samspil mellem samtalepartnerne i form af spørgsmål, svar, kommentarer, holdningsytringer, opmærksomhed, nonverbale talehandlinger

**Indhold:** hverdagsemner, personlige interesseområder

**Stilistik:** enkle ord og vendinger, ufuldendte sætninger, løs struktur, tøven, gambitter, mindre grad af korrekthed, høflighedsfraser

Figur 5: Karakteristika for den uformelle samtale

### 4.3 Læringsteori

I projektet ses menneskets læring i en socialkonstruktivistisk optik forstået på den måde, at individet gennem mødet og samspillet med omverdenen og på baggrund af den kultur, det befinder sig i, konstruerer sin opfattelse af sig selv og af sine evner og færdigheder. I dette afsnit præsenteres projektets læringsteoretiske ramme og sprogsyn. Projektet bygger på et funktionalistisk syn på sproget og et kommunikativt tilegnelsessyn, hvilket vil sige, at det er det kommunikative behov og ikke kun sprogets form, der styrer strukturen i sætningen, og dét at kommunikere er udgangspunktet for at lære. Der er forskelligt syn på, hvordan læringsprocessen foregår, idet læring kan ses som en individuel kognitiv proces eller som opstået i et socialt samspil med andre. Dette projekt ser ikke læringsprocessen som enten eller, men i både et individuelt og et socialt perspektiv og er i den henseende enig med Illeris, når han beskriver læring som to forskellige processer:

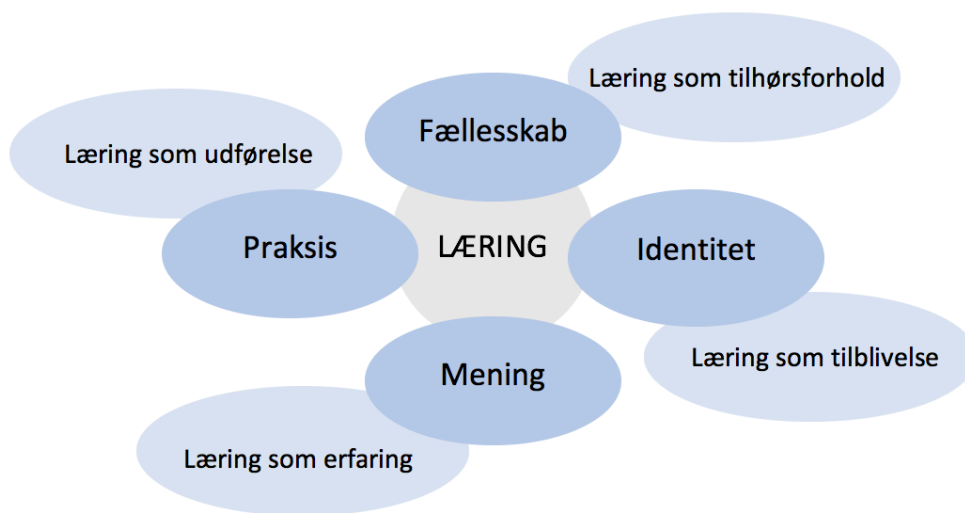
“ [Den ene proces] er det samspil mellem individet og dets omgivelser, som finder sted i hele vores vågne tid, og som vi kan være mere eller mindre opmærksomme på - hvorved opmærksomhed eller “rettethed” bliver et vigtigt forhold af betydning for læringen. Den anden proces er den individuelle psykologiske bearbejdelse og tilegnelse, der sker af de impulser og påvirkninger, som samspillet indebærer.” (Illeris, 2015, s. 41)

Projektet baserer sig derfor på forskellige teorier om læring og sprogtilegnelse i udarbejdelse af det ikt-didaktiske design.

Etienne Wengers teori om læring som social deltagelse danner overordnet set rammen for det ikt-didaktiske design, idet læringsprocessen heri etableres socialt i praksisfællesskaber. Da projektet omhandler fremmedsprogstilegnelse, inddrages forskellige fremmedsprogsteoretikere, og deres teorier koncentrerer sig om elevens individuelle læringsproces. Vi inddrager elementer fra forskellige teorier, som kan understøtte det didaktiske design, som opstilles. Mht. indlæring af ordforråd refereres til Lars Stenius Stæhr, som tager udgangspunkt i P. Nations teori om en indirekte og en direkte tilgang til ordforrådstillegnelse. Dette suppleres med Stephen Krashens teori om input og Merrill Swains om output, som alle får betydning for de sproglige aktiviteter og måder at lære på i det ikt-didaktiske design. Da interaktion er centralt for fremmedsprogstilegnelse og for den uformelle samtale anvendes Michael Longs hypotese om at input er vigtig, men også at de interagerende parterers betydningsafklaring er central for sproglig læring.

#### 4.3.1 Læring set i socialt perspektiv

Som nævnt ovenfor ses videnstilegnelsen ikke kun som individuel, men også som en proces der foregår i et socialt samspil med andre. Dette er også i høj grad gældende for sprogindlæring, fordi netop interaktionen med andre giver fortrolighed med at begå sig på målsproget. I Wengers teori om læring som social deltagelse indgår læring i en “proces, som består i at være aktive deltagere i sociale fællesskabers *praksisser* og konstruere *identiteter* i relation til disse fællesskaber” (Wenger, 2004, s. 14-15). Lærings- og erkendelsesprocessen indebærer således hos Wenger følgende fire komponenter: *mening*, dét at vores liv og verden opleves som meningsfuld; *praksis*, det gensidige engagement i en fælles kontekst; *fællesskab*, dét at vores handlinger defineres som værd at udføre og genkendes som kompetence i en social kontekst; *identitet*, dét at læring skaber og ændrer, hvem vi er i fællesskabet (Wenger, 2004, s. 15). Dette illustreres i figur 6.



Figur 6: Komponenter i en social teori om læring (efter Wenger, 2004, s. 15)

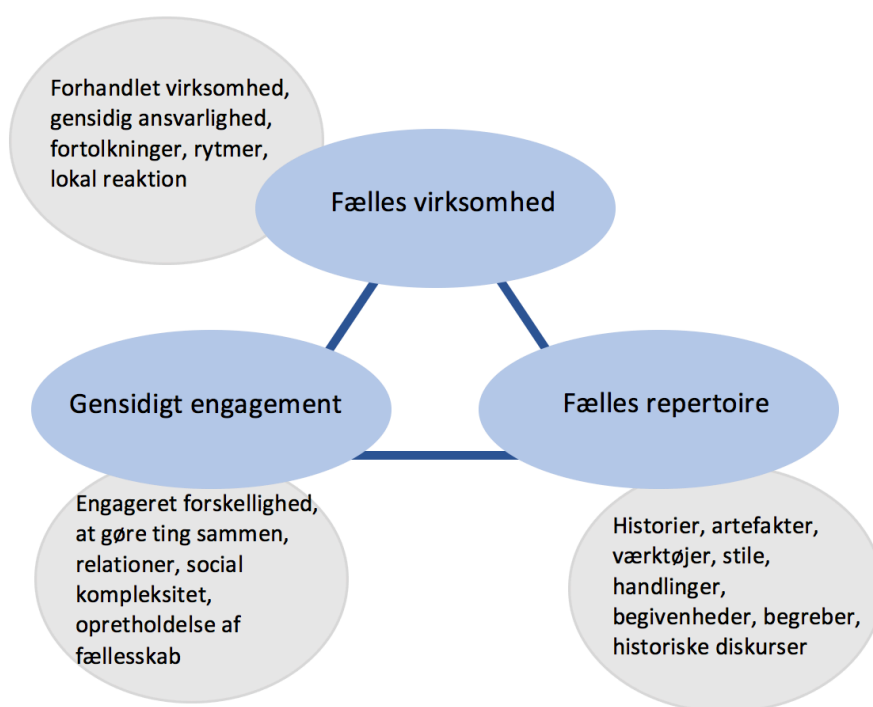
Vejen til læring går via oplevelsen af mening, som igen er resultatet af en forhandlingsproces forstået som en kontinuerlig proces af fortolkninger, handlinger og reaktioner: ”Den meningsfuldhed, der karakteriserer vores engagement i verden, er ikke en tingens tilstand, men en kontinuerlig genforhandlingsproces” (Wenger, 2004, s. 68). Meningsforhandlingen involverer et samspil mellem to konstituerende processer, nemlig *deltagelse* og *tingsliggørelse* (reifikation).

Deltagelse i fællesskabet er en aktiv proces, som medvirker til at udvikle individets identitet. Via de gensidige relationer i fællesskabet former deltagerne hinandens oplevelse af mening. De genkender noget af sig selv i hinanden, hvorved identiteten konstitueres i disse deltagelsesrelationer: “Oplevelsen af en identitet består i at forhandle meningene i forbindelse med vores oplevelse af medlemskab i sociale fællesskaber. Begrebet identitet tjener som akse mellem det sociale og det individuelle, således at de kan beskrives i forhold til hinanden” (Wenger, s. 2004, s. 170).

Tingsliggørelse betyder, at ens tanker gøres materielt konkrete: ”Ethvert praksisfællesskab skaber abstraktioner, værktøjer, symboler, historier, udtryk og begreber, der tingsliggør en del af denne praksis i stivnet form” (Wenger, 2004, s. 73). Tingsliggørelsen i sprogundervisningen har at gøre med tilegnelsen af gloser, vendinger og begreber på fremmedsproget, idet verden skal begrebsliggøres på et andet sprog. De elementer, der

skal undervises i eksplicit og situeret i den sociale kontekst, som praksisfællesskabet i klassen/gruppen er, skal kunne anvendes uden for denne kontekst. Målet er, at eleverne skal kunne trække på disse elementer i deres praksis på fremmedsproget. Forankringen af begreberne via tingsliggørelsen i praksisfællesskabet er afgørende for, at praksis kan flyttes og anvendes ikke kun i klassen, men ude i verden også. Valget af web 2.0 teknologier kan være med til at styrke tingsliggørelsen.

For at praksis kan være kilden til sammenhængen i et fællesskab, angiver Wenger tre dimensioner, som er gensidigt konstituerende, som vist i figur 7:



Figur 7: Praksisdimensioner som egenskab ved et fællesskab (Wenger, 2004, s. 90)

- *gensidigt engagement*; en form for fællesskab, som ikke indebærer homogenitet, men gensidige relationer. ”Gensidigt engagement er ikke blot forbundet med vores egen kompetence, men også med andres kompetence. Det udnytter det, vi gør, og det, vi ved, såvel som vores evne til at knytte meningsfulde forbindelser til det, vi ikke gør, og det, vi ikke ved – dvs. til andres bidrag og viden” (Wenger, 2004, s. 93).

- *fælles virksomhed*; er defineret af deltagerne og er resultatet af en kollektiv forhandlingsproces. ”Den er ikke blot et erklæret mål, men skaber blandt deltagerne relationer af gensidig ansvarlighed, der bliver en integrerende del af praksis” (Wenger, 2004, s. 95).
- *fælles repertoire*; aktiviteter, symboler, artefakter, som opnår deres sammenhæng i ”kraft af den kendsgerning, at de hører til praksis i et fællesskab, der udøver en virksomhed” (Wenger, 2004, s. 101).

En klasse kan betragtes som et praksisfællesskab, og en arbejdsgruppe omkring en opgave kan også ses som et praksisfællesskab i mikroperspektiv. Som underviser er det vigtigt at være med til at skabe de faktorer, som understøtter et praksisfællesskab, fordi udvikling af elevens identitet og praksis foregår i denne gensidige læreproces. Praksisfællesskaber er “en kraft, man skal regne med - på godt og ondt. Sådanne fællesskaber rummer - som stedet for engagement i handling, interpersonelle relationer, fælles viden og forhandling af virksomheder - nøglen til virkelig transformation – den slags, der har reale virkninger på menneskers liv” (Wenger, 2004, s. 104).

I det ikt-didaktiske design bør klassens elever indgå et praksisfællesskab omkring undervisningsforløbet. Her vil deltagerne i praksisfællesskabet blive grupperet i skiftende mikropraksisfællesskaber i løsningen af delopgaver, og det er vigtigt, at følelsen af den fælles menings- og identitetsskabende praksis bæres med, ligegyldigt hvem af deltagerne i fællesskabet, man arbejder sammen med i den aktuelle opgave.

Det ikt-didaktiske design bør således skabe et praksisfællesskab, som giver mening for eleverne, og hvor de to konstituerende processer deltagelse og tingsliggørelse spiller sammen bl.a ved hjælp af relevante ikt-redskaber. Eleverne skal opleve og mærke, at deres egne bidrag sammen med de andre elevers bidrag til fællesskabet kan gøre en forskel, så der sker læring og udvikling for den enkelte.

#### 4.3.2 Tilegnelsesprocessen i fremmedsprogsindlæring

Projektets overordnede generelle læringsteori er således baseret på Wenger og det sociale aspekt i læringsprocessen. I det følgende afsnit er der specifikt fokus på tilegnelsen af den kommunikative kompetence på et fremmedsprog, altså hvordan eleven skal lære de elementer, som den kommunikative situation fordrer. Teoretikerne her arbejder i højere grad med den individuelle tilegnelsesproces, selv om det foregår i en social kontekst. Fokus er på de specifikke tilegnelsesprocesser, som er i spil i projektets ikt-didaktiske design, og der er ikke tale om en bred gennemgang af sprogtilegnelsesteori.

##### 4.3.2.1 Lingvistisk kompetence

Blandt de lingvistiske kompetencer er opbygningen af ordforråd særlig væsentlig for fremmedsprogstilegnelse i dette projekt. Som deltager i en kommunikationssituation skal man have et ordforråd, som man kender godt, og som kan aktiveres hurtigt. Ordforrådstilegnelsen er en aktivitet, der skal foregå løbende og systematisk i undervisningen, og der skal arbejdes fokuseret med indholdsbasert input (læsning/lytning) og indholdsbasert output (elevens produktion af sprog) inden for forskellige områder og på forskellige måder, så eleven får fokus på ordets betydning og anvendelse.

I dette projekt arbejder eleven med allerede kendte ord, og derfor er det centralt at arbejde med elevens evne til at aktivere ordene og bruge dem produktivt i kommunikationssituationer. Stæhr henviser til P. Nations teori om to tilgange til at arbejde med ordforråd: den indirekte tilgang og den direkte tilgang. Den indirekte tilgang er kendetegnet ved, at man lærer “som et biprodukt af en kommunikativ aktivitet (fx læse en roman), der ikke har eksplicit fokus på ordindlæring” (Stæhr, 2015, s. 184). Den direkte tilgang kendetegner dét, at man arbejder “målrettet med forskellige receptive og produktive ordforrådsaktiviteter med det primære formål, at eleverne skal tilegne sig nye ord eller konsolidere allerede kendte ord i hukommelsen” (Stæhr, 2015, s. 186). Det er sidstnævnte tilgang, som er interessant for dette projekt, idet eleverne arbejder med ordforråd, som de til en vis grad er stødt på tidligere, og derfor i mere eller mindre grad behersker receptivt, men som nu skal aktiveres, så beherskelsen bliver produktiv.

Ifølge Stæhr er målrettet gentagelse af ord en effektiv måde at lære gloser på. Stæhr er her stærkt inspireret af Laufer og hendes ideer om at arbejde med ord i en isoleret kontekst. En måde at gøre det på er at arbejde med drills-lignende aktiviteter (Stæhr, 2015, s. 186), hvor ordforrådet bliver gentaget mange gange, så det konsolideres og lagres i hukommelsen. Disse aktiviteter har ofte en behavioristisk tilgang til læring, hvilket gennem de seneste årtier har været udskældt, men efterhånden er de generelt anerkendte til repetition af ordforråd. Behavioristisk læringsteori baserer sig på, at menneskets adfærd reguleres efter, hvilke konsekvenser en bestemt adfærd har. Man taler om operant betingning, når en feedback-mekanisme i form af en belønning eller en straf medfører en justeret adfærd. (Skinner i Hermansen, 2005, s. 43-45). Denne indlæringsform sikrer opmærksomhed på ordet, men skal ikke stå alene, idet undervisningen ifølge Lund skal:

“give muligheder for såvel kreative problemløsningsprocesser som for automatisering. Sproglæringsprocessen involverer kreative problemløsningsprocesser for at sproget kan udvikle sig og blive bedre og bedre til at varetage vores kommunikative behov; automatiseringen er nødvendig hvis vi skal fastholde det nye vi har lært. “ (Lund, 2015b, s. 137)

Ordforrådsaktiviteterne skal kombineres med kommunikative øvelser, hvor det indlærte ordforråd aktiveres og kontekstualiseres: “Forskning har også vist, hvor vigtigt det er, at eleverne gennem forskellige typer af produktive opgaver får lejlighed til generativ brug af ordene, dvs. brug af ordene i nye produktive kontekster” (Leth Andersen et al., 2015, s. 58).

#### *4.3.2.2 Input og output*

Stephen Krashen pointerer med sin inputhypotese vigtigheden af, at eleven møder så meget forståeligt input på fremmedsproget som muligt. Input skal fra lærerens side varieres, og det skal ramme eleven lige over elevens nuværende niveau, for at eleven lærer af det: “We acquire, in other words, only when we understand language that contains structure that is "a little beyond" where we are now” (Krashen, 1982, s. 21), her nærmer Krashen sig Vygotskijs teori om zonen for nærmeste udvikling. Dog er Krashen imidlertid ensidig i sin sprogtilnærmelsesteori på den måde, at han ser forståeligt input som eneste vej til sprogtilnærmelse: Lund udtrykker hans synspunkt således: “Forståeligt input



er nødvendigt, og det er samtidig tilstrækkeligt” (Lund, 2015b, s. 130). Dét at tale sproget og indgå i interaktion ser han ikke som nødvendigt for at lære sproget. Dette projekt baserer sig ikke på denne holdning til sprogundervisning, men er enig i at sprogligt input er vigtigt for sprogtiltagelse. Input forstås her ikke kun som sprogligt input, men også som input i form af viden om, hvordan man agerer i en uformel samtale både sprogligt og interaktionsmæssigt.

Merrill Swain mener også, at forståeligt input er nødvendigt, men ser det ikke som tilstrækkeligt. Hun er med sin outputhypotese ikke enig i Krashens påstand om, at output kun er tegn på elevens aktuelle kunnen og ikke giver yderligere læring. Hun skriver ”On the contrary, the output hypothesis claims that producing language serves second language acquisition in several ways” (Swain, 1995, s. 125). I denne opgaves sammenhæng er Swains outputhypotese vigtig, idet den lægger vægt på, at eleven skal producere mest muligt på fremmedsproget, fordi det både træner fluency, men også skaber erkendelse af begrænsninger i den sproglige kompetence og dermed giver en metasproglig bevidsthed og refleksion. Begrundelsen for dette er Swains modstilling mellem dét blot at forstå et andet sprog, og dét at skulle producere på det: ”to produce, learners need to do something; they need to create linguistic form and meaning and in so doing discover what they can and cannot do” (Swain, 1995, s. 127). Ud fra sine empiriske undersøgelser hævder Swain, at ud over de indlysende faktorer ved at praktisere fremmedsproget som ”fluency” og ”accuracy”, så giver sprogproduktion også anledning til:

1. Opmærksomhed (noticing), forstået som elevens iagttagelse og erkendelse af, hvad de kan og ikke kan samt en spirende lingvistisk forståelse: ”Furthermore, noticing can trigger cognitive processes that have been implicated in second language learning; cognitive processes that generate linguistic knowledge that is new for learners, or that consolidate their existing knowledge” (Swain, 1995, s.130).
2. Hypotesetest (hypothesis testing), dét at eleven udvælger og afprøver nogle specifikke konstruktioner i sin samtale: ”The fact that learners modify their speech in one third (but not in all) of their utterances suggests equally that they are only testing out some things and not others; that their output is indeed a test of a learner-generated hypothesis” (Swain, 1995, s. 131).

3. Bevidst refleksion (conscious reflection) er, når eleven ikke blot udvælger og afprøver specifikke konstruktioner, men også metareflekterer over brugen af dem: "It is this level of output that represents its metalinguistic function of using language to reflect on language allowing learners to control and internalize it" (Swain, 1995, s. 132).

Når eleven producerer output, skal hun både tænke på indhold og form. Swain argumenterer således for, at sprogproduktion på forskellig vis er middel til udvikling af sproglig præcision og ikke kun til fluency.

Elevens diskursive kompetence udvikles ifølge Swain ved, at eleven efterhånden bevidstgøres om sprogets forskellige sproglige og indholdsmæssige elementer. Dette synspunkt støttes også af danske sprogdidaktikere: "opøvelse af både inputforståelse og produktion i forhold til teksten en nødvendig del af den kommunikative undervisning - i det skriftlige såvel som det mundtlige arbejde" (Leth Andersen et al, 2015, s. 87). Et eksempel på den diskursive kompetence er anvendelsen af de diskursregulerende gambitter, som nævnes ovenfor, se afsnit 4.2.2.

#### 4.3.2.3 Interaktion

Som det blev fremhævet i afsnittet om mundtlighed og samtale, er aktiv interaktion mellem samtalepartnerne af stor vigtighed. Derfor er Michael Longs hypotese om sproglig interaktion også relevant. Long understreger i lighed med Krashen betydningen af forståeligt input, men derudover påpeger han vigtigheden af de interagerende parter betydningsafklaring. Forstår de hinanden? Hvis ikke inputtet er forstået, sker der en betydningsafklaring og sproglig forhandling mellem samtalepartnerne, og den ser Long som mindst ligeså vigtig som en ændring af inputtet:

"Modifications of the input itself almost certainly help. They are not, however, very consistently observed in studies that seek them, and they are certainly not the only means. Modifications in the interactional structure of conversation are greater, more consistently found, and probably more important." (Long, 1983, s. 138-139)

Long henviser til en del undersøgelser af samtaler mellem indfødte og ikke-indfødte, hvor det påvises, at det er de interaktive tilpasninger, som hjælper samtalen på glet:

“Native speakers also make a lot of adjustments to the interactional structure of conversation, and it is modifications of the latter sort that are greater, more consistently observed and probably more important for providing comprehensible input.” (Long, 1983, s. 126-127)

Via sine undersøgelser har Long oplistet forskellige strategier og taktikker, som skal bewirke, at man på forhånd undviger problemer i samtalen og kan rette op på samtalemæssige problemer. De interaktive tilpasninger, som Long taler om kan fx have form af nedsettelse af taletempo, tøven, tryk på bestemte ord, gentagelser, opklarende spørgsmål mv. (Long, 1983, s. 132).

I sprogundervisningen er det nødvendigt at fokusere på strategier både relateret til at sikre forståelse og strategier relateret til egen produktion. Gættestrategier bruges, når man ikke kan forstå et ord. Produktionsstrategierne kan have form af eksempelvis omformuleringer, parafrase, forenkling eller undvigelsesstrategier, hvor man vælger at kommunikere om et emne, man føler sig godt hjemme i (Leth Andersen et al., 2015, s. 107-108).

Long har samtidig også fokus på, at interaktionen skaber læring på den måde, at den udvikler elevens sproglige bevidsthed og præcision ved at gøre eleven bevidst om sprogets form: “Når eleven producerer sprog og får forskellig slags respons fra sine samtalepartnere ... kan denne feedback være med til styrke elevens intersprog, bl.a. fordi eleven kan rette sit fejlagtige output ud fra modtaget feedback” (Leth Andersen et al., 2015, s. 49-50).

Ovenstående teorier vil få indflydelse på det ikt-didaktiske design på den måde, at eleverne skal arbejde med forskellige former for emnespecifikt input, og på baggrund af dette skal de gives rig mulighed for aktivt at bruge sproget til forskellige former for kommunikative aktiviteter. Det er deraf, der opstår læring. Lund påpeger, at

“Det sætter gang i sprogudvikling når eleverne er i en kommunikativ sammenhæng hvor de fx er nødsagede til at forhandle om betydning ... Kommunikation

er målet for undervisningen, men kommunikative aktiviteter er også selve midlet hvorigennem eleverne lærer det nye sprog. Man lærer at kommunikere ved at kommunikere” (Lund, 2015b, s. 153).

#### 4.3.3 Det teoretiske fundament

Projektets teoretiske grundlag er således baseret på ovenstående teorier inden for mundtlighed, samtale, læringsteori og sproglæringsteori. Hele det teoretiske kapitel bidrager både til vores forståelse af mundtlighed og til de udfordringer, der ligger i den uformelle samtale. Teorierne bidrager med forskellige vinkler fra Bakhtins kommunikationsteori, til bl.a. Dysthes teorier om læring og Ambjørns didaktiske overvejelser om samtaletræning, sammenholdt med ministerielle læreplaner. På den baggrund opstilles de centrale elementer i den uformelle samtale: interaktivitet, indhold og stilistik.

Den socialkonstruktivistiske læringsopfattelse afspejler sig i Bakhtin og Wenger, som på hver deres måde ser på vidensdannelse i fællesskabet. Bakhtin pointerer således, at dannelsen af mening i kommunikationen kun kan ske i interaktionen med andre: “ This is why the unique speech experience of each individual is shaped and develop in continuous and constant interaction with others’ individual utterances” (Bakhtin, 1986, s. 89) og forudsætter et aktivt engagement, idet “all real and integral understanding is actively responsive” (Bakhtin, 1986, s. 69). Denne forståelse af kommunikation eller “speech” lægger sig tæt op ad Wengers syn på meningsdannelse som resultat af en forhandling mellem individerne i praksisfællesskabet.

De sproglæringsteoretikere, vi har baseret os på, har forskelligt syn på læring, og vi har anvendt deres teorier, der hvor det var relevant i vores konkrete sammenhæng, nemlig i opbygningen af kompetencen i at deltage i en uformel samtale. Derfor har vi fokuseret på specifikke elementer i deres forståelse af sproglæring.

Teorierne danner baggrund for indholdselementerne i det ikt-didaktiske design og for den analysestrategi, vi anvender i analysen af kvalitative data.

## 5. Surveys

### 5.1 Dataindsamling

For at afdække gymnasieelevernes mundtlige kompetencer i 2. fremmedsprog blev der indledningsvist, som anført i afsnit 3.1, gennemført to surveys.

Dataindsamling i form af survey blev valgt frem for fx strukturerede interviews for at få et stort antal besvarelser med størst mulig diversitet, jf. anbefalingerne i Preece, Rogers & Sharp om “Data gathering” (2015, s. 226-274). Derfor blev begge surveys udsendt til lærere og elever på gymnasier over hele landet og med flere forskellige sprog, nemlig tysk, fransk og spansk, som er de mest udbredte 2. fremmedsprog. Begge surveys blev opbygget i Google Analyse og kunne tilgås via et link, som respondenterne fik tilsendt pr. mail. I det følgende afsnit forklares baggrunden for de to surveys og opbygningen af dem.

I disse surveys får respondenterne mulighed for at vælge inden for afgrænsede kategorier, men får samtidig også mulighed for at reflektere over en uddybning af svaret via en svarmulighed i prosaform.

#### 5.1.2 Survey til gymnasielærere

De konkrete spørgsmål i surveyen til gymnasielærerne ses i bilag 5. Gymnasielærerne blev bedt om en generel vurdering af elevernes mundtlige kommunikative kompetence i 2. fremmedsprog i de fem talegenrer:

- Uformel samtale
- Samtale om et emne
- Diskussion
- Fremlæggelse/præsentation
- Oplæsning

Svarmulighederne er her fordelt på en firedelt skala: Fremragende - God – Tilstrækkelig – Utilstrækkelig. Denne skala er en forenkling af de termer, som anvendes på karakter-skalaen, se bilag 25, og vil derfor være genkendelig for lærerne og skabe en vis ensartethed i vurderingskriterierne. Ved fire svarmuligheder bliver de desuden i højere grad presset til at tage stilling, når de placerer deres svar:

“Another aspect to consider is whether the scale should have an even or odd number of points. An odd number provides a clear central point. On the other hand, an even number forces participants to make a decision and prevents them from sitting on the fence.” (Preece, Rodgers & Sharp, 2015, s. 247)

Da projektet har fokus på udvikling af et ikt-didaktisk design blev gymnasielærerne også bedt om at svare på deres anvendelse af ikt-redskaber inden for delområder, som har betydning for elevernes mundtlighed:

- Ordforråd
- Udtale
- Sammenhængende sprogbrug (fluency)
- Andre

Det skal bemærkes, at udtrykket “it” bevidst blev brugt i spørgeskemaet og ikke “ikt”, da en test af surveyen viste, at “ikt” ikke er kendt for alle.

Derudover skulle gymnasielærerne, vha. den firedelte skala, vurdere egen viden om inddragelse af ikt i forbindelse med udviklingen af elevernes mundtlige kompetencer. Dette begrundes bl.a. af den manglende tilstedeværelse af ikt-redskaber i selv de nyeste lærebøger til gymnasiet.

Surveyen, se bilag 5, blev konstrueret efter principperne i Andersen (2013, s.159-166) og Preece, Rogers & Sharp (2015, s. 244-251) og blev testet af fire gymnasielærere på to forskellige gymnasier. På baggrund af testningen blev surveyen rettet til. Følgende spørgsmål indgik i surveyen:

1. Hvilken ungdomsuddannelse underviser du på?
2. Hvilken region?

3. Din alder?
4. Dit køn?
5. Hvilket 2. fremmedsprog underviser du i dette skoleår?
6. Hvilket klassetrin?
7. Hvordan vurderer du generelt den mundtlige kommunikative kompetence hos gymnasieelever i 2. fremmedsprog i følgende talegenrer?
8. Har du uddybende kommentarer til din vurdering af elevernes mundtlige kompetencer?
9. Hvilke delelementer synes du, er særligt vigtige for at træne elevernes mundtlige kompetence i 2. fremmedsprog?
10. Såfremt du anvender IT-redskaber til at udvikle elevernes mundtlige kompetencer indenfor området: ORDFORRÅD, hvilke anvender du så?
11. Såfremt du anvender IT-redskaber til at udvikle elevernes mundtlige kompetencer indenfor området: UDTALE, hvilke anvender du så?
12. Såfremt du anvender IT-redskaber til at udvikle elevernes mundtlige kompetencer indenfor området: SAMMENHÆNGENDE SPROGBRUG (fluency), hvilke anvender du så?
13. Såfremt du anvender IT-redskaber til at udvikle elevernes mundtlige kompetencer indenfor området: ANDRE, hvilke anvender du så?
14. Hvordan vil du vurdere din viden om inddragelse af IT i forbindelse med udvikling af elevernes mundtlige kompetencer?

Surveyen er opbygget med tydelige sektioner og med tydelig markering af om spørgsmålet skal besvares. I figur 8 ses et eksempel på opbygningen. Markeringen med rød stjerne efter spørgsmålet viser, at spørgsmålet skal besvares.

Hvordan vurderer du generelt den mundtlige kommunikative kompetence hos gymnasieelever i 2. fremmedsprog i følgende talegenerer? \*

	fremragende	god	tilstrækkelig	utilstrækkelig
Uformel samtale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Samtale om et emne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diskussion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fremlæggelse/præsentation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oplæsning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Har du uddybende kommentarer til din vurdering af elevernes mundtlige kompetencer?

Your answer

Hvilke delelementer synes du, er særligt vigtige for at træne elevernes mundtlige kompetence i 2. fremmedsprog? \*

Your answer

Såfremt du anvender IT-redskaber til at udvikle elevernes mundtlige kompetencer indenfor området: ORDFORRÅD, hvilke anvender du så?

Your answer

Figur 8: Survey til gymnasielærere

Surveyen blev udsendt pr. mail til 115 gymnasielærere på ti forskellige stx og hhx gymnasier fordelt næsten ligeligt på alle regionerne i Danmark for at sikre en mulighed for diversitet i svarene.

### 5.1.3 Survey til gymnasieelever

Ud fra lærernes vurdering af elevernes mundtlige kompetencer udfærdigedes efterfølgende et spørgeskema til gymnasieelever på stx og hhx. De konkrete spørgsmål til gymnasieeleverne ses i bilag 6. Her blev eleverne på samme måde og med samme begrund-



delse bedt om at vurdere deres mundtlige kompetencer i 2. fremmedsprog i de fem talegenrer. Svarmulighederne er her som i lærersurveyen fordelt på en firedelt skala: Fremragende - God – Tilstrækkelig – Utilstrækkelig.

Svarene fra lærernes survey gav et klart billede af, at den uformelle samtale og diskussionen var de discipliner, som eleverne havde særligt svært ved. I afsnit 4.1.7 argumenteres for, hvorfor diskussionen blev fravalgt i det videre forløb. Den uformelle samtale blev derfor fokus i elevsurveyen. Her blev talegenren omformuleret til “uforberedt, spontan samtale”, da afprøvningen af surveyen viste, at eleverne bedre forstod betydningen af denne formulering.

Et vigtigt parameter var, hvilke hindringer eleverne oplever ved denne talegenre. Baseret på teorien blev der oplyst seks forskellige forslag til hindringer, og elevernes svarmuligheder blev opstillet på en Likert-skala. Denne giver mulighed for at lave en bipolar skala og måle holdning og vurdering ud fra forskellige svarmuligheder (Preece, Rogers & Sharp, 2015, s. 246). I dette tilfælde er der anvendt en semantisk differentieringsskala med fem forskellige svarmuligheder: Meget enig – Enig - Hverken/eller – Uenig – Meget uenig. Den neutrale svarkategori i midten er givet, fordi det kan være svært for eleven at tage stilling til, om det præcis er den foreslåede hindring, der influerer på elevens deltagelse eller mangel på samme i den spontane samtale.

I prosaform blev eleverne bedt om både at skrive deres egne forslag til, hvordan de kunne blive bedre til at deltage i en uforberedt, spontan samtale og om at liste de iktredskaber, de brugte til at træne deres mundtlighed. Dette var vigtigt for at få individuelle personlige svar, som kunne bruges i tilrettelæggelsen af det didaktiske design. Surveyen blev designet efter samme principper som lærersurveyen og testet af 22 elever fra to forskellige skoler og efterfølgende rettet til. Følgende spørgsmål indgik i surveyen:

1. Hvilken ungdomsuddannelse går du på?
2. Hvilken region?
3. Dit køn?
4. Hvilket klassetrin går du på?
5. Hvilket 2. fremmedsprog har du i dette skoleår?

6. Hvordan vurderer du generelt din mundtlige kommunikative kompetence i 2. fremmedsprog i følgende talegenerer?
7. Har du nogen uddybende kommentarer til dine mundtlige kompetencer?
8. Hvad hindrer dig i at deltage i en uforberedt, spontan samtale?
9. Hvad kan ellers hindre dig i at deltage i en uforberedt, spontan samtale?
10. Hvordan kunne du blive bedre til at deltage i en uforberedt, spontan samtale?
11. Hvilke it-redskaber bruger du til at blive bedre til det mundtlige?

Figur 9 viser et udsnit af opbygningen, og den røde stjerne efter spørgsmålet markerer, at svaret skal besvares.

Det skal bemærkes, at spørgsmålet til eleverne om deres generelle vurdering af mundtlige kommunikative kompetencer er opbygget fuldstændig parallelt med lærersurveyen med samme spørgsmål og svarskala. Parallelliteten gør det muligt at sammenholde læreres og elevers generelle vurderinger af de kommunikative mundtlige kompetencer, hvilket er væsentligt i analysen.

Hvordan vurderer du generelt din mundtlige kommunikative kompetence i 2. fremmedsprog i følgende talegenerer? \*

	Fremragende	God	Tilstrækkelig	Utilstrækkelig
Uforberedt, spontan samtale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Samtale om et emne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diskussion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fremlæggelse/præsentation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oplæsning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Har du nogen uddybende kommentarer til dine mundtlige kompetencer?

Your answer

Hvad hindrer dig i at deltage i en uforberedt, spontan samtale? \*

	Meget enig	Enig	Hverken / eller	Uenig	Meget uenig
Jeg er usikker på udtalen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg er usikker på grammatikken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg mangler ord og vendinger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg er bange for, at de ikke forstår, hvad jeg siger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Figur 9: Survey til gymnasieelever

Surveyen blev udsendt til seks forskellige stx og hhx gymnasier med en lige fordeling mellem de to typer af gymnasier og fordelt på alle fem regioner i Danmark. I alt svarede 377 gymnasieelever på surveyen. Kontakten til gymnasierne er formidlet til 2. fremmedsproglærere, som lod eleverne besvare i timen. Alle besvarelserne er fuldstændige.

## 5.2 Analyse af lærerskema

På de 115 udsendte spørgeskemaer til lærerne indkom der 38 besvarelser, svarende til en svarprocent på 33. Den begrænsede population giver anledning til at være varsom med, i hvor høj grad svarene er repræsentative. Mht. svarprocenten i en online spørgeskemaundersøgelse, hvor der ikke er et forhold til respondenterne er en svarprocent på 33

meget tilfredsstillende. Ifølge SurveyMonkey<sup>5</sup> er en svarprocent mellem 20-30 meget tilfredsstillende, hvor Preece, Rogers & Sharp peger på 40% som “generally acceptable for many surveys, but much lower rates are common” (Preece, Rogers & Sharp, 2015, s. 249). På den baggrund kan der dog udledes nogle signifikante tendenser af svarene.

Tal og citater i afsnit 5.2 stammer fra Survey til gymnasielærere i bilag 5.

### 5.2.1 Generel vurdering af elevernes mundtlige kompetencer

På spørgsmålene om lærernes vurdering af elevernes kommunikative kompetencer i de fem mundtlige genrer indkom der følgende svar, her angivet i procent:

Vurderingsparametre	Dialogiske discipliner			Monologiske discipliner	
	Uformel samtale	Samtale om et emne	Diskussion	Fremlæggelse Præsentation	Oplæsning
<b>Fremragende</b>	0%	0%	0%	2,6%	5,3%
<b>God</b>	13,2%	44,7%	7,9%	52,6%	63,2%
<b>Tilstrækkelig</b>	50%	47,4%	42,1%	39,5%	28,9%
<b>Utilstrækkelig</b>	36,8%	7,9%	50%	5,3%	2,6%
	100%	100%	100%	100%	100%

Tabel 1: Lærernes vurdering af elevernes kommunikative kompetencer (Bilag 5)

Som det ses af tabel 1 vurderes elevernes kompetencer i genren *fremlæggelse* som god (52,6%) og tilstrækkelig (39,5%). Dette tyder på, at denne kompetence er veltrænet i skolen og understøttes af Ambjørns påstand om, at undervisningen er overvejende monologisk tilrettelagt, se afsnit 4.2.1.

Lærerne vurderer, at en stor del af eleverne har utilstrækkelige kompetencer i genrerne *uformel samtale* (36,8%) og *diskussion* (50%). Det er netop disse to genrer, som både

<sup>5</sup> (<https://da.surveymonkey.com/mp/sample-size/>)

Ambjørn og Penne & Hertzberg mener, skal trænes i skolen. Bakhtin påpeger også, at den uformelle samtale er svær, når man mangler evnen til hurtigt at finde ord til samtalen eller ikke ved, hvordan man påbegynder eller afslutter en samtale. Surveyen bekræfter dermed disse teorier.

I mange af lærernes uddybende kommentarer til elevernes mundtlige kompetencer nævnes ordforråd som en manglende faktor “Eleverne ender ofte i en blindgyde, fordi de har for utilstrækkeligt ordforråd” og “De har svært ved at finde ord og formuleringer, når de skal tale spontant”. En anden faktor for lærerne er, at “Der er ikke så meget uformel tekst i lærebøgerne”, og en anden lærer påpeger; “Det tager meget lang tid og er svært at få autencitet ind i ex. hverdagssamtaler i klasselokalet”. Dette peger i retning af et behov for at få tænkt disse aspekter ind i et ikt-didaktisk design.

#### 5.2.2 Særligt vigtige delelementer i mundtlig kompetenceudvikling

Tabellerne 2, 3, 4, 5, 6 og 7 er alle fremkommet ved manuel optælling af gymnasielærernes prosasvar på spørgsmålet om deres anvendelse af ikt.

I spørgsmålet om hvilke delelementer læreren mener, er særligt vigtige for træning af elevernes mundtlige kompetence, fremhæver 29% af respondenterne netop genrerne samtale og uformel samtale, se tabel 2. En lærer fremhæver særligt, at “den spontane uformelle del af kommunikationen er ekstremt vigtig”. Dette giver anledning til overvejelser for det ikt-didaktiske design, idet der synes at være en uoverensstemmelse mellem det, flere anser for vigtigt i de kommunikative kompetencer og det niveau, eleverne opnår i disse kompetencer.

Vigtige delelementer:	% af 38 mulige
Samtale og uformel samtale	29%
Gloser og ordforråd	50%
Faste vendinger/chunks/fraser/gambitter/gode formuleringer	31,6%

Tabel 2: Vigtige delelementer i mundtlig kompetence i 2. fremmedsprog

50% af respondenterne angiver, at delementer som gloser/ordforråd er væsentlige delementer i kompetenceopbygning, ligesom 31,6% fremhæver faste vendinger/chunks/fraser/gambitter/gode formuleringer som væsentlige. Der synes dermed at være en høj grad af konsensus om, at den spontane, uformelle samtale, diskussion, ordforråd og faste vendinger/chunks/fraser/gambitter/gode formuleringer er vigtige elementer for udvikling af elevernes mundtlige kompetencer i 2. fremmedsprog i gymnasiet.

### 5.2.3 Områder med anvendelse af ikt-redskaber

Da projektet har hovedfokus på udvikling af et ikt-didaktisk design bliver gymnasielærerne også spurgt om anvendelsen af ikt-redskaber indenfor fire områder.

I tabel 3, ses det, at over halvdelen af lærerne anvender konkrete ikt-programmer i undervisningen med henblik på at udvikle elevernes mundtlige kompetencer i 2. fremmedsprog i de tre førstnævnte kategorier i skemaet. I tabellen ses antal af svar inden for hvert delement ud af de 38 adspurgte lærere.

Område, hvor der anvendes ikt-redskaber	% af 38 mulige
<b>Ordforråd</b>	65%
<b>Udtale</b>	63%
<b>Sammenhængende sprogbrug (fluency)</b>	57,9%
<b>Andre</b>	26,3%

Tabel 3: Områder for anvendelse af ikt-redskaber

I det følgende uddybes anvendelsen af ikt-redskaberne i de enkelte kategorier: ordforråd i tabel 4, udtale i tabel 5 og sammenhængende sprogbrug i tabel 6. Den sidste kategori "Andre" giver ikke yderligere tilføjelser.

Inden for delementet **ordforråd** er der 23 konkrete svar på anvendte ikt-redskaber. Som det ses nedenfor bliver særligt gloseprogrammet Quizlet nævnt hyppigt ligesom quizprogrammet Kahoot. De øvrige nævnte programmer nævnes af tre eller færre respondenter. Vi vælger derfor kun at kommentere de to mest nævnte programmer.

Ikt-redskaber	Antal svar
quizlet	19
kahoot	7
duolingo, screencastomatic, quia, classtools.net, facebook, learning apps, wordle, systime, aprende.dk, socrative, vimeo, todaysmeet, padlet, poplet, thinglink, youtube, titanpad , testmoz, videoklip, FLE-opgaver, min læring, spanske hjemmesider, quizziz	3 til 1

Tabel 4: Ikt-redskaber til udtale

Quizlet er beskrevet i afsnit 7.3. Kahoot<sup>6</sup> er et gratis online quizprogram/generator, hvor der både kan integreres lyd og video. De to mest anvendte programmer er begge behavioristisk orienterede, hvor der øves og trænes med tydelig feedback på antal korrekte svar og progression. En motivationsfaktor som gamification benyttes som stimuli. Der er mulighed for, at eleverne selv producerer quizzes, og med quizlet.live inddrages et aspekt som samarbejde.

Inden for delementet **Udtale** er der 22 konkrete svar på anvendte ikt-redskaber. I tabel 5 ses, at nogle lærere nævner bestemte programmer, mens andre nævner lyd og video som noget generelt.

---

<sup>6</sup> [www.getkahoot.com](http://www.getkahoot.com)

Ikt-redskaber	Antal svar
Quizlet	8
youtube/video	7
lyd	5
podcast	4
cd-rom med indtaling af kapitler/begyndersystemer	3
Ordbøger	3
screencast-O-matic	2
vimeo, spanske hjemmesider, one Note, voki.com, mikrofonværktøj i crome, tv-klip, online udtale-ordbog, Systime i-bøger, CD-ord, voice recognition, hjemmesider med oplæsning	1

Tabel 5: Ikt-redskaber til udtale

Igen er det programmet Quizlet som konkret ikt-redskab, som nævnes oftest. Her har eleverne mulighed for at få ordene udtalt. Det er tydeligt, at eleverne bruger videoer til at høre sproget, men også at de optager sig selv for at høre deres egen udtale. Det er altså en kombination af at høre andres/native speakers udtale af sproget og træning af elevernes egen udtale som ikt-redskaber anvendes til. Disse redskaber giver eleverne mulighed for at øve egen udtale, og det giver læreren mulighed for at høre alle elevers udtale af 2. fremmedsprog.

Inden for delementet **Sammenhængende sprogbrug** (fluency) er der 17 konkrete svar på anvendte ikt-redskaber:



Ikt-redskaber	Antal svar
Screencast-O-matic	5
podcast	3
mailvu.com	2
Learning apps, Vocaroo, Video-ELE, Tv5 Monde, chat, padlet, thinglink, telefon, skype, indtaling, google docs, videooptagelser af præsentationer, Power point, Google slide	1

Tabel 6: Ikt-redskaber til sammenhængende sprogbrug

Det er her tydeligt, at lærerne ikke kender til lige så mange ikt-redskaber, som kan anvendes til sammenhængende sprogbrug. Screencast-O-matic er et gratis skærmoptagelsesprogram, hvor optagelsen kan deles med andre og nævnes oftest som ikt-værktøj til at træne sammenhængende sprogbrug. Mange af de andre programmer og måder at arbejde på er de samme som under området Udtale.

Alle 38 lærere har vurderet deres egen viden om inddragelse af ikt, når det drejer sig om mundtlige kompetencer i 2. fremmedsprog.

Spørgsmål	fremragende	god	tilstrækkelig	utilstrækkelig
vurdering af egen viden om inddragelse af ikt i forbindelse med udvikling af elevernes mundtlige kompetencer	2,6%	23,7%	47,4%	26,3%

Tabel 7: Lærernes vurdering af egen viden om ikt-redskaber

Hovedparten (71,1%) vurderer, at deres egen viden om inddragelse af ikt til udvikling af elevernes mundtlige kompetencer er god og tilstrækkelig. Det skal bemærkes, at hovedparten af de nævnte programmer som vist i tabellerne 4, 5 og 6 ikke umiddelbart lægger op til træning i uformel samtale eller diskussion, som netop var det område, lærerne mente, eleverne var dårligst til. Mange af programmerne understøtter det monologiske,

en slags enetale, et aspekt som netop påpeges af Ambjørn som et problem i sprogundervisningen, se afsnit 4.2.1. Kun få lærere nævner programmer som giver mulighed for synkron kommunikation. Det bemærkes dog også, at 26,3% af lærerne finder deres viden om inddragelse af ikt utilstrækkelig.

På baggrund af spørgeskemaundersøgelsen for gymnasielærere i 2. fremmedsprog i gymnasiet ser vi følgende tendenser:

- At eleverne har det sværest ved talegenrerne:
  - Uformel samtale
  - Diskussion
- At vigtige delelementer i udviklingen af mundtlige kompetencer er:
  - Ordforråd
  - Faste vendinger/chunks/fraser/gambitter/gode formuleringer
- At over halvdelen af lærerne anvender ikt-redskaber inden for områderne:
  - Ordforråd
  - Udtale
  - Sammenhængende sprogbrug
- At de anvendte ikt-redskaber generelt:
  - Understøtter det monologiske
- At 26,3% lærerne vurderer deres viden om inddragelse af ikt i udvikling af mundtlighed som:
  - Utilstrækkelig

Disse tendenser vil i dette projekt blive inddraget som elementer i udformningen af det ikt-didaktiske design

### 5.3 Analyse af elevundersøgelse

Denne survey er udarbejdet på baggrund af analysen af de svar, som blev givet i lærersurveyen. Her stod det klart, at lærerne oplevede, at eleverne var mest udfordret i den uforberedte spontane samtale. Derfor er det også denne form for mundtlighed, som elevsurveyen i sine spørgsmål zoomer ind på.

Der blev udsendt spørgeskemaer til 377 elever fordelt på gymnasier (stx og hhx) fra alle fem regioner, og svarprocenten var 100, da udsendelsen af link til spørgeskema og besvarelserne heraf foregik i en lektion hos adspurgte undervisere. Svarene fordeler sig rimelig jævnt på elever fra alle tre årgange, se tabel 8, og svarene vurderes til at være repræsentative for 2. fremmedsprogs elever i gymnasieskolen. På baggrund af repræsentativiteten blandt de adspurgte og den høje svarprocent anses undersøgelsen for at have statistisk reliabilitet.

Tal og citater i afsnit 5.3 stammer fra Survey til elever, se bilag 6.

1.g	2.g	3.g	Andet
36,1%	35,8%	27,9%	0,3 %

Tabel 8: Elevsurvey: Hvilket klassetrin går du på?

377 elever har besvaret spørgeskemaet, men da 11 personer har haft to 2. fremmedsprog giver den samlede svaropgørelse 100,1%. Dette har dog ikke nogen betydning for undersøgelsen, idet disse tal kun bruges til at dokumentere, at der i undersøgelsen er en omtrent ligelig fordeling af respondenter, der repræsenterer de mest udbredte 2. fremmedsprog i gymnasiet (spansk, tysk, fransk), hvilket fremgår af skemaet nedenfor<sup>7</sup>.

Fransk beg. A	Fransk forts. A	Fransk forts. B	Tysk beg. A	Tysk forts. B	Tysk forts. A	Spansk beg A.	Andre
103	12	16	3	82	24	147	1
27,3%	3,2%	4,2%	0,8%	21,8%	6,4%	39%	0,3%
Franskelever: 34,7 %			Tyskelever: 29 %			Spanskelever: 39%	Andre: 0,3%

Tabel 9: Elevsurvey: Hvilket 2. fremmedsprog har du i dette skoleår?

Eleverne bliver specifikt spurgt, hvordan de generelt vurderer deres mundtlige kommunikative kompetence i deres 2. fremmedsprog inden for følgende discipliner:

<sup>7</sup> "Andre" kan være Kinesisk A, Græsk A, Latin A eller B, som alle er begynderprog

- *Uforberedt spontan samtale*
- *Samtale om et emne*
- *Diskussion*
- *Fremlæggelse/præsentation*
- *Oplæsning*

Kategorierne er de samme som i lærersurveyen og dækker således både den dialogiske og monologiske mundtlighed, se figur 4.

### 5.3.1 De monologiske discipliner

Undersøgelsen viser, at eleverne har den største sikkerhed i den monologiske mundtlighed i disciplinerne: *Oplæsning* og *Fremlæggelse/Præsentation*, idet henholdsvis 82,3 % og 60,7 % føler, at deres kompetence er enten god eller fremragende, se tabel 10.

Nogle af de uddybende kommentarer underbygger, at eleverne er fortrolige med denne form for mundtlighed fx ”Jeg har fin udtale og er god til at læse op, men har svært ved selv at formulere sætninger” og ”Ens mundtlige kompetencer er stærkere i noget man lige har læst f.eks. en lektie om et emne eller til en fremlæggelse/præsentation”. Fortroligheden med denne disciplin skyldes sandsynligvis, at den bliver øvet meget i klasseregion, hvilket også Ambjørn påpeger, se afsnit 4.1.6.

Vurderingsparametre	Dialogiske discipliner			Monologiske discipliner	
	Uforberedt spontan samtale	Samtale om et emne	Diskussion	Fremlæggelse/Præsentation	Oplæsning
<b>Fremragende</b>	3,2%	4,2%	3,2%	9,8%	26,3%
<b>God</b>	14,9%	38,5 %	16,7%	50,9%	56%
<b>Tilstrækkelig</b>	47,2%	43,8%	50,7%	32,6%	16,2%
<b>Utilstrækkelig</b>	34,7%	13,5%	29,4%	6,6%	1,6%
	100%	100%	100%	100%	100%

Tabel 10: Spørgsmålet: Hvordan vurderer du generelt din mundtlige kommunikative kompetence i 2. fremmedsprog i følgende talegenrer?

### 5.3.2 De dialogiske discipliner

I de dialogiske samtaleformer er elevernes selvsvurdering imidlertid noget anderledes.

De vurderer deres kompetence bedst i disciplinen: *samtale om et emne*, hvor 42,7% ser deres kompetence som enten god eller fremragende, 43,8% ser den som tilstrækkelig, se tabel 10. Vurderingen ”tilstrækkelig” er den anden dårligste kategori på den firedelte skala, når man vurderer sig selv. Denne disciplin er typisk kendetegnet ved, at eleverne tager udgangspunkt i udleveret tekstmateriale inden for en læst emnekreds, hvorudfra de så (sam)taler, hvilket en stor del af eleverne føler, at de behersker i større eller mindre grad: ”Dog kan jeg snakke om et specielt emne og fremlægge på fremmedsproget”. Der er dog 13,5%, der vurderer deres kompetence i denne disciplin for utilstrækkelig.

Eleverne oplever de største udfordringer og vurderer sig selv dårligst i de to discipliner: *Uforberedt spontan samtale* og *Diskussion*. I den uforberedte spontane samtale vurderer kun 18,1% deres kompetence for enten god eller fremragende, og 34,7% vurderer deres kompetence for utilstrækkelig. Dette billede underbygges af en del af kommentarerne: ”Jeg kan ikke komme på ordene og sætte samtaler sammen spontant”, ”Vi får ikke øvet de spontane samtaler nok”, og ”tror jeg skal kunne, hvad man skal som Fransk begynder i 3.g, men ville stadig ikke synes det var rart at føre en fri og spontan samtale med en franskmand”. Den sidst citerede elev berører lige præcis det, som Ambjørn ser som et misforhold mellem det, der foregår i undervisningen i 2. fremmedsprog i klasseværelset, og det man skal kunne i det virkelige liv. Dog må det også konstateres, at 47,2% af eleverne vurderer deres kompetence i uforberedt spontan samtale som tilstrækkelig. Man skal her huske, at ”tilstrækkelig” er den anden dårligste vurderingskategori, når eleverne vurderer sig selv.

I diskussionsdisciplinen er det kun 19,9%, som oplever deres kompetence som enten god eller fremragende, og 29,4% ser deres kompetence som utilstrækkelig.

På samme måde som i den uforberedte spontane samtale er det i diskussionen den cirkulære kommunikationsstruktur, der gør sig gældende. Her skal eleverne lytte til samtalepartneren og være klar til at returnere adækvat feedback, hvilket tydeligvis er vanskeligt

for mange af eleverne. Dog vurderer 50,7% af eleverne deres kompetence i diskussion som tilstrækkelig, hvilket er bemærkelsesværdigt, eftersom diskussion befinder sig på det højeste taksonomiske niveau og kræver sprogligt og indholdsmæssigt overskud og nogle avancerede sproglige strategier.

### 5.3.3 Hindringer for mundtlighed

Vurderingsparametre	Usikker på udtalen	Usikker på grammatikken	Mangler ord og vendinger	Bange for, at de ikke forstår, hvad jeg siger	Bange for ikke at forstå, hvad de siger	Bryder mig ikke om at sige noget på klassen
<b>Meget enig</b>	11,1%	17,5%	39%	10,1%	14,6%	9,8%
<b>Enig</b>	28,1 %	40,1%	48,8%	20,7%	27,3%	10,9%
<b>Hverken/Eller</b>	17%	18,8%	6,9%	23,9%	24,7%	21,5%
<b>Uenig</b>	29,4%	17,8%	3,4%	31,3%	24,1%	31,3%
<b>Meget uenig</b>	14,3%	5,8%	1,9%	14,1%	9,3%	26,5%

Tabel 11: Elevsurvey: Spørgsmålet: Hvad hindrer dig i at deltage i en spontan uformel samtale?

Når eleverne bliver spurgt, hvad der hindrer dem i at deltage i en uforberedt, spontan samtale, svarer langt størstedelen, at de mangler ord og vendinger (87,8% svarer enig eller meget enig), se tabel 11. Det bliver yderligere bekræftet i elevernes supplerende kommentarer til dette spørgsmål. Rigtig mange af kommentarerne bevæger sig inden for dette område: ”manglende ordforråd, især bindeord”, ”Hvis der er nogen navneord som man ikke har lært eller husker”, ”At jeg selv skal finde ord, uden en ordbog. Det er indlysende, at gløseindlæring og øgning af ordforråd er meget vigtigt i fremmedsprogsindlæring, og det bekræfter, at det skal være et centralt element i dette projekts ikt-didaktiske design. Det er afgørende at finde måder, hvorpå eleverne motiveres for gløseindlæring og afgørende at sikre, at indlæringen sker.

Den næststørste hindring for eleverne er, at de er usikre på grammatikken. 57,6% svarer, at de er enige eller meget enige i, at dette hindrer dem i at deltage i en spontan uformel samtale. Det kan indikere, at der lægges meget vægt på grammatisk korrekthed i undervisningssituationen – i hvert fald kan det konstateres, at det fylder for eleven. Dette behandles dog ikke yderligere i dette projekt, da grammatikken er mere ustruktureret i den uformelle samtale.

I selve kommunikationssituationen hvor man skal forstå, hvad samtalepartneren siger og selv skal forstås, ser eleverne modtagerrollen som den største hindring. 41,9% af eleverne er enten meget enige eller enige i, at det at forstå, hvad modparten siger, kan være en hindring for at deltage i en uforberedt mundtlig samtale. Flere af eleverne forklarer, ”at de snakker for hurtigt til at jeg forstår hvad de siger” og ”Spaniernes hurtige måde at snakke på kan gøre det svært at forstå ...”. I kommentarerne er der også flere af eleverne, der påpeger, at en hindring kan være, ”Hvis jeg ikke føler jeg har god viden inden for emnet” eller ”Naturligvis at jeg ikke kender noget til samtalemnet”.

Et lille flertal, 57,8%, mener ikke, at usikkerheden ved at sige noget i klassen kan være en hindring. De resterende 42,2% mener dog, at det kan være en hindring for dem, hvilket viser, at det er vigtigt at skabe tryghed i undervisningssituationen. Der er også forholdsvis mange kommentarer, som peger på denne utryghed ved at sige noget forkert: ”Hvis man føler at man siger noget forkert så bliver man nedgjort-ish”.

### 5.3.4 Hvordan bliver man bedre?

Hvordan kunne du blive bedre til at deltage i en uforberedt, spontan samtale?	Antal svar af 229 mulige
Øvelse, Mere samtale/Flere spontane samtaler/anvende sproget oftere	38,4 % (88)
Større ordforråd	23,2% (53)
Virke mere interesseret/komme ind i kampen/læse flere lektier	5,7% (13)
Blive dygtigere til sproget/Lære mere	5,7% (13)
Ved ikke	3,9% (9)
Film/musik/pc spil på fransk	3,5% (8)
Større selvsikkerhed/ Mere selvsikker/ikke genert	3,1% (7)
Mere fokus: Lytte mere, større bevidsthed	3,1% (7)
Samtale med fransk-/tysktalende/læreren	2,6% (6)
Grammatik	1,7% (4)
Udtale	1,3% (3)
Andet: forskellige svar afgivet af 1-2 elever	7,6%

Tabel 12: Hvordan kan man blive bedre til at deltage i en uforberedt, spontan samtale?

Elevernes svar på spørgsmålet ”Hvordan kunne du blive bedre til at deltage i en uforberedt, spontan samtale?” er grupperet i kategorier, altså en form for induktiv kodning.

Som det fremgår af tabel 13 svarer 38,4%, at øvelse i samtale skal forbedre deres kompetencer i at deltage i en spontan, uformel samtale. 23,2% svarer, at de har brug for et større ordforråd. Enkelte af eleverne præciserer, at de er klar over, at det kræver nogle specifikke kompetencer at tale spontant: ”sætte ind på at få lært de grundlæggende vendinger der kan binde en samtale sammen” og ”Øve mig på typiske ord der bliver brugt i en almindelig samtale, som jeg kan bruge til at fx at skifte emne”. Her er eleven inde på



de sproglige forbindelser og gambitter, som er vigtige for at skabe sammenhæng både på sætningsplan og dialogplan.

Blandt de individuelle svar viser nogle af eleverne også, at de er bevidste om, at det er vigtigt at tale og lytte til autentisk sprog: ”Øvelse af mere samtale på spansk, i forhold til bare at snakke om et bestemt emne”; ”eller se spansk tv måske?”; ”Øve mig uden for timerne. Personligt har jeg installeret et par computerspil og sat sproget til fransk. Det virker godt” og til sidst ”Måske komme ud og begynde at snakke sproget, i stedet for at have en masse grammatik.” Eleverne er klar over, at det kræver en indsats, når man skal lære et nyt fremmedsprog, og i det ikt-didaktiske design forsøges det at motivere eleverne til også at gøre dét, de godt ved, det kræver:

- At samtale på sproget
- At indøve ordforråd
- At indøve grundlæggende vendinger, der binder sætninger og samtaler sammen (gambitter)
- At lytte til sproget

#### 5.3.5 Anvendelse af ikt-redskaber

Eleverne giver 288 meget forskellige svar på spørgsmålet om hvilke ikt-redskaber de bruger til at blive bedre til det mundtlige. Hver elev har haft mulighed for at nævne flere redskaber, men har også haft mulighed for ikke at nævne nogen. Svarene er i analysen blevet kodet induktivt, så de kunne inddeles i overordnede kategorier, se tabel 13.

Kategorisering	Svar fra eleverne	Antal svar af 288 mulige
<b>Ordbøger</b>	ordbogen.com, Ordbog, Gyldendals ord-bog, Ordbogen.dk, Online ordbøger	30,6 % (88 svar)
<b>Film/tv/musik</b>	Film, Serier, Netflix, tv, Youtube, Musik	12,8% (37 svar)
<b>Online sprogkur-sus</b>	Duolingo, www.spanishdict.com/learn, Babel.com, Memrise	12,2% (35 svar)
<b>Diverse devices</b>	Computer, IPad, Mac, Mobil, Apps	11,5% (33 svar)
<b>Oversættelsespro-grammer</b>	Google Translate, Nice Translator, Bing Translator	7,3% (21 svar)
<b>Ingen</b>		6,9% (20 svar)
<b>Glosetræningspro-grammer</b>	Quizlet, Kahoot	6,6% (19 svar)
<b>E-bøger/i-bøger</b>	Systime, Gyldendal, e-skolebøger, CD-ord, CD til bog, Lydfiler	5,2% (15 svar)
<b>Søgemaskine</b>	Google	2,1% (6 svar)
<b>Andet</b>	Verbix.com, Facetime, Vocaroo, spil, onli-negrammatik,	1,7% - 0,3% (5 - 1 svar)

Tabel 13: Elevsurvey: Spørgsmålet: Hvilke it-redskaber bruger du til at blive bedre til det mundtlige?

Den store spredning i svarene kan indikere, at det ikke står klart for eleverne, hvilke ikt-redskaber de normalt bruger til specifikt at træne mundtlighed, eller at de måske slet ikke bruger nogen til at træne denne specifikke disciplin. Det ikt-redskab, som får flest hits (30,6%), er forskellige former for online ordbøger. Ordbøger peger ikke specielt på mundtlighed med mindre eleven får ordet læst op. De næsthøjest nævnte kategorier er Film, TV, Musik (12,8%), Online sprogkurser (12,2%) og Diverse Devices (11,5%). Som sagt er svarene spredte, og det er vanskeligt at udlede nogle tendenser. Kun 6,6% af elevernes svar angiver deciderede glosetræningsprogrammer, og kun én elev angiver et decideret samtaleprogram som Facetime, men det foregår ikke i skoleregi, idet eleven skriver: "ved ikke om det tæller, men facetimer med min faster som er Franskmand". En anden elev angiver lydoptageren Vocaroo, som giver mulighed for træning i asynkron tale, men ellers nævner eleverne ingen programmer, som kunne træne mundtlighed enten ved asynkron eller synkron samtale. Flere af eleverne nævner, at de bruger oplæsningsfaciliteten i ordbøger og oversættelsesprogrammer, så de kan høre udtalen.

Umiddelbart tyder det ikke på, at der i sprogundervisningen anvendes mange ikt-værktøjer specifikt rettet mod mundtlighed, da elevernes svar er så forskelligartede, og da der ikke er en entydighed i svarene.

#### 5.3.6 Undersøgelsens resultat

På baggrund af elevernes svar i spørgeskemaundersøgelsen kan vi konkludere:

- at eleverne vurderer sig selv dårligst i de dialogiske talegenrer:
  - uformel samtale
  - diskussion
- at eleverne føler, at en hindring i at deltage i en uformel samtale er:
  - at de mangler ordforråd og vendinger
  - at de er usikre på grammatikken
- at eleverne vurderer, at de for at blive bedre til at deltage i en uformel samtale, skal:
  - samtale på sproget
  - indøve ordforråd
  - indøve grundlæggende vendinger, der binder sætninger og samtaler sammen (gambitter)
  - lytte til sproget
- at elevernes svar på brug af ikt-redskaber til forbedring af de mundtlige discipliner er meget forskelligartede og indikerer en begrænset brug af ikt-redskaber i undervisningen til træning af mundtlighed.

Disse elementer vil få indflydelse på udarbejdelsen af det ikt-didaktiske design.

#### 5.3.7 Sammenligning

En sammenligning af de to surveys viser, at der generelt er nogenlunde overensstemmelse mellem lærere og elevers vurdering af elevernes mundtlige kompetencer i 2. fremmedsprog. Tallene (i %) er sammenstillet i tabel 14.

Vurderingsparametre	Dialogiske discipliner						Monologiske discipliner			
	Uformel samtale		Samtale om et emne		Diskussion		Fremlægelse / Præsentation		Oplæsning	
38 lærersvar 377 elevsvar	lærere	elever	lærere	elever	lærere	elever	lærere	elever	lærere	elever
Fremragende	0%	3,2%	0%	4,2%	0%	3,2%	2,6%	9,8%	5,3%	26,3%
God	13,2%	14,9%	44,7%	38,5%	7,9%	16,7%	52,6%	50,9%	63,2%	56%
Tilstrækkelig	50%	47,2%	47,4%	43,8%	42,1%	50,7%	39,5%	32,6%	28,9%	16,2%
Utilstrækkelig	36,8%	34,7%	7,9%	13,5%	50%	29,4%	5,3%	6,6%	2,6%	1,6%
Afrundet	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Tabel 14: Sammenstilling af svar fra hhv. lærer- og elevsurvey vedr. generel vurdering af elevernes mundtlige kompetence i de fem talegenerer

Den største forskel findes i vurderingerne af elevernes kompetence i genren diskussion, hvor eleverne vurderer sig selv markant højere end lærerne gør. Det er tidligere nævnt, at diskussion er en disciplin på det højeste taksonomiske niveau, hvorfor elever og lærere formentlig ikke vurderer ud fra samme præmisser.

Det primære fokus i dette projekt er på den uformelle samtale, og her ses faktisk den absolut største grad af enighed i lærere og elevs vurderinger, idet tallene næsten er synkron. Det er markant, at over en tredjedel af begge grupper vurderer, at samtalekompetencen er "utilstrækkelig", dvs. under bestågrænsen, og at omkring halvdelen af begge grupper mener, at niveauet er "tilstrækkeligt", dvs. under middel. Det bekræfter vores antagelse om, at eleverne har svært ved at opnå de kompetencer, der ønskes i uformel samtale.

## 6. Didaktik og design

Begrebet didaktisk design forekommer hyppigt i nyere litteratur, som har med pædagogisk praksis og læring at gøre. Tiden, vi lever i, er i hastig forandring. Trykte læremidler bliver hurtigt forældede, og den store udvikling i digitale redskaber gør, at en underviser løbende må revidere den planlagte undervisning. “Den digitale udvikling åbner dette didaktiske beslutningsrum og bringer de traditionelle didaktiske rammefaktorer og vilkår i opbrud” (Dohn & Hansen, 2016, s. 43). Den digitale udvikling i samklang med bl.a. mål og evaluering udfordrer således lærernes praksis, og “Underviseren har behov for et nyt pædagogisk sprog og nye redskaber til at rammesætte og understøtte læring” (Dohn & Hansen, 2016, s. 44). Man kan sige, at læreren tidligere kunne koncentrere sig om didaktikken, men de nye omstændigheder gør, at læreren også må designe. Begrebet design, som defineres nedenfor, skal her forstås i sammenhæng med begrebet didaktik. Den digitale udvikling er med til at skabe en større uforudsigelighed i undervisnings- og læringssituationer, som gør, at læreren i langt højere grad ikke kan planlægge alt på forhånd. Eleverne er selv medproducerende og finder selv materiale fx på nettet og dermed opstår uforudsigeligheden.

Det ikt-didaktiske design bygger på en forståelse og anvendelse af begreberne didaktik og design set fra forskellige teoretikernes ståsteder. Hiim & Hipkes relationsmodel anvendes som navigeringsredskab ud fra et åndsvidenskabeligt/humanistisk og et kritisk perspektiv til at planlægge, forstå, vurdere og kritisk analysere undervisningen og elevernes læring. Dermed kobles praksis og teori i alle faser af planlægningen af det ikt-didaktiske design.

Med afsæt i Selander & Kress og Sørensen & Levinsens designteori skabes et didaktisk rammedesign, hvori læreren planlægger læring og eleverne til dels planlægger egen læring. Læring må betragtes som en aktivitet, som både er multimodal, kommunikativ og tegnskabende. Heri ligger der et ønske om også at give eleverne mulighed for at skabe ny mening i læringen. Design i forbindelse med didaktik handler om den undervisning, som foregår, de forskellige læreprocesser eleverne går igennem, den kommunikation der sker både mellem elever og mellem lærer og elev, og de sociale relationer der er i de to

grupper. De to begreber didaktik og design bliver knyttet sammen til didaktisk design og kædes yderligere sammen med ikt.

Sørensen & Levinsens model figur 11 bruges som en tidlig illustration for lærerens og elevens proces som didaktiske designere i de tre faser: *før, praksis i klassen* og *efter*. I nærværende projekt behandles både lærerens didaktiske design og elevernes didaktiske design i forbindelse med de opgaver, de skal løse undervejs i forløbet. Her spiller faktorer som anvendelse af ressourcer, vilkår for hvor læring sker, sociale relationer mellem aktørerne og handlemuligheder en afgørende rolle. De læringsrum, som bl.a. skabes ved hjælp af ikt, giver muligheder for nye rum for læring.

Vi vil i det følgende redegøre for dette projekts forståelse og anvendelse af begreberne didaktik og design og udfolde disse til et ikt-didaktisk design, hvor læringens rum og teknologiernes anvendelse sættes i spil med det formål at udvikle gymnasieelevers kompetencer i uformel samtale i 2. fremmedsprog. Dette præsenteres i kapitel 8.

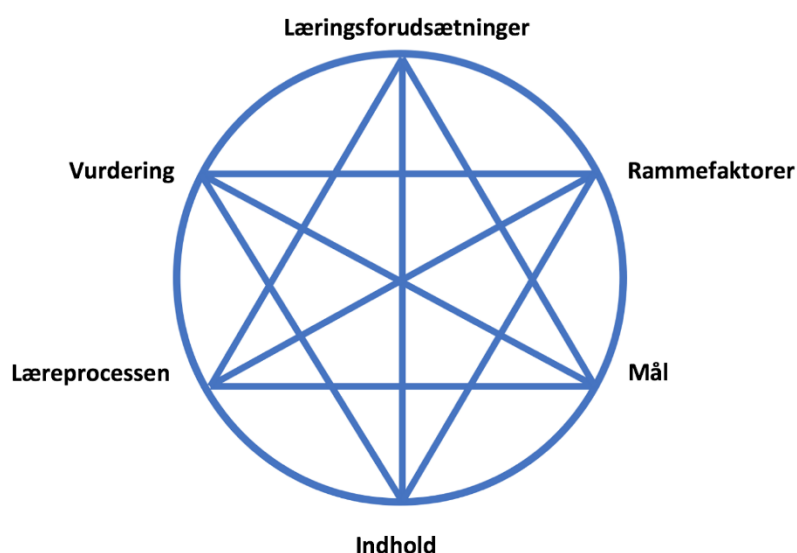
## 6.1 Didaktik

Begrebet didaktik handler om undervisning og læring, om hvad der skal læres, og hvordan det skal læres. Hvad der skal læres, er rammesat i de ministerielle læreplaner, og lærerens opgave er at forholde sig til og inddrage disse i planlægningen af undervisningen. Derudover spiller overvejelser ift. læringsteori ind, hvilket får betydning for de metoder, læreren anvender i undervisningen.

Der er flere forståelser af begrebet didaktik, og hvorvidt det primært skal anskues teoretisk eller i en kombination mellem praksis og teori. I dette projekt tages der udgangspunkt i Hiim & Hippe's definition af didaktik, hvor de mener, at der skal ske en "Praktisk-teoretisk planlægning, gennemførelse, vurdering og kritisk analyse af undervisning og læring" (Hiim & Hippe, 1997, s. 14). Her ses tydeligt de mange aspekter, der skal tages højde for, når der skal planlægges undervisningsforløb og efterfølgende evalueres. Men læreren kan ifølge Hiim & Hippe ikke nøjes med at lære den didaktiske teori. Der skal arbejdes "systematisk med at planlægge, gennemføre, vurdere og kritisk analysere egen praksis" (Hiim & Hippe, 1997, s. 69-70). Fra et åndsvidenskabeligt/humanistisk synspunkt bør teorien også "bidrage til at tolke, forstå og udvikle praksisfeltet" (Hiim &

Hippe, 1997, s. 69) og med en kritisk teoriopfattelse understreges “betydningen af dialog mellem teori og praksis” (Hiim & Hippe, 1997, s. 69). Det må betyde, at projektets ikt-didaktiske design både skal hvile på ministerielle læreplaner, læringssteori og kobles tæt sammen med en kritisk vurdering af praksis. Samtidig må det også anskues som en proces, hvor praksis og teori ses som hinandens “forudsætning, medspiller og resultat” (Hiim & Hippe, 1997, s. 69).

Denne brede forståelse af didaktik gør, at man som underviser må inddrage mange aspekter, når undervisning og læring skal forstås. Her er Hiim & Hippes didaktiske relationsmodel, figur 10, et oplagt bud som navigeringsredskab, idet modellen viser samspillet mellem de faktorer, som spiller en rolle i koblingen mellem teori og praksis, og dét at kunne være en kritisk og analyserende underviser af egen undervisning og elevernes læring.



Figur 10: Den didaktiske relationsmodel (efter Hiim & Hippe, 1997, s. 73)

Når den didaktiske relationsmodel anvendes ud fra en åndsvidenskabelig og humanistisk opfattelse, skal den ikke ses som en fast model, som styrer praksis, men bruges til at forstå praksis og på sigt til at forandre praksis. Som Hiim & Hippe påpeger “drejer den analytiske dimension sig primært om en kontinuerlig, systematisk dialog mellem teori og praksis” (Hiim & Hippe, 1997, s. 76). Den didaktiske relationsmodel bliver anvendelig i dette projekt til udformningen af det ikt-didaktiske design, gennemførelsen

og til en kritisk analyse af undervisning og læring i samspil med det læringsteoretiske udgangspunkt. De forskellige faktorer vil blive gennemgået, forklaret og anvendt i praksis i forbindelse med dette projekts ikt-didaktiske design.

## 6.2 Design

Design forbindes primært med kreative processer som at tegne eller planlægge noget indenfor arkitektur, tøjmode, grafisk design etc. Men designbegrebet kan udvides. Digitale teknologier muliggør fx interaktivt design, som kan inddrage kommende brugere af et nyt produkt. I en undervisningskontekst ses dette, når lærere “involverer deres studenter/elever i planlægningen af fælles arbejdsprocesser. Design handler i disse udvidede betydninger om at udvikle og gennemføre nye løsninger i specifikke sociale sammenhænge og at producere nye måder at skabe orden i verden på” (Selander & Kress, 2012, s. 19). Det er derfor ikke kun læreren, men også eleven, som har mulighed for at planlægge egen læring, eftersom eleven via internettet nærmest har uhæmmet adgang til informationer og viden. Dette “skaber nye muligheder for, at skolens aktører bliver producenter og aktive medskabere” (Sørensen & Levinsen, 2012, s. 28). Både lærer og elev bliver producenter af nye produkter, men også medskabere af læring. Design skal altså i en undervisningsmæssig kontekst ses som et begreb, som både indeholder “undervisnings- og læreprocesser, samt kommunikation og sociale relationer” (Sørensen & Levinsen, 2012, s. 28).

Hos Selander & Kress defineres design som “en måde at skabe noget nyt på eller omskabe noget for at bruge det på en anden måde” (Selander & Kress, 2012, s. 19). Der ligger heri en påstand om, at design kan forandre verden. Dette kræver dog et didaktisk design, som giver mulighed for, at lærere og elever kan komme til at skabe nye ting, fx nye vidensrepræsentationer. Set i dette perspektiv giver design af undervisningen både lærere og elever mulighed for at have større indflydelse på læring og dermed også på forandring af verden. Det sker, når eleverne ikke blot reduceres til genstande, som fodres med læring, men selv er med til at producere multimodale produkter. Når disse ses og høres af mennesker uden for skolekonteksten, ligger der en mulighed for at kunne påvirke og skabe den virkelighed, man er en del af.



### 6.2.1 Didaktisk design

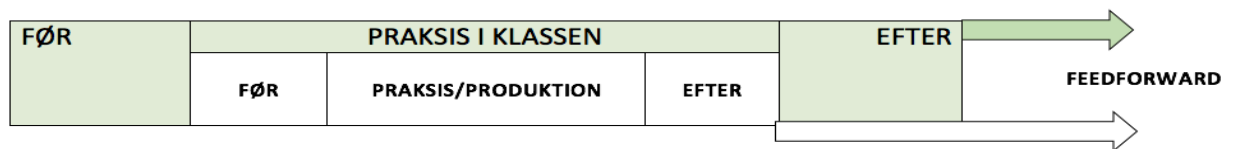
Når de to begreber didaktik og design sættes sammen i begrebet didaktisk design betyder det, at både lærere og elever ses som handlende aktører og dermed som didaktiske designere af læreprocesser i skolen. Det nye ligger i, at eleverne får en langt mere aktiv rolle i læringsprocessen. Hos Staffan Selander ses og forstås læring som “an activity where signs in different media (information) are elaborated, and where the forming of new media (re-configuration and re-contextualization) takes place” (Selander, 2008, s. 12). Teknologi og medier er vigtige elementer i læringsprocesserne, og hos Selander & Kress ses den kontekstuelle forståelse af læring. Her er vilkårene for læring interessante: “Et designteoretisk, multimodalt perspektiv fokuserer på læring som en tegnfortolkende og tegnskabende aktivitet, hvor der transformeres information, og hvor der skabes nye vidensrepræsentationer. Det indebærer, at læring kobles til læringsrum og læringsressourcer, videnspraktikker og videnstraditioner” (Selander & Kress, 2012, s. 57). Dermed må projektet og det ikt-didaktiske design interessere sig og tage højde for, hvor læringen sker, hvilke ressourcer der kan anvendes, de sociale relationer i klasserummet og tilgængelige handlemuligheder.

Hos Sørensen & Levinsen skal forståelsen af begrebet didaktisk design ses ud fra en didaktik, “hvor læren om undervisning og læring anskues som et proces- og handlerelateret aktørbegreb” (Sørensen & Levinsen, 2014, s. 28), hvilket passer ind i dette projekts overordnede didaktiske og læringsteoretiske tilgang, se afsnit 4.3 og 6.1. Eleverne er her medskabere af egen læringsproces og handler, når de er producenter på multimodale produkter, hvor de skal sammensætte indhold. Sørensen & Levinsen mener også, at læring sker i et socialt samspil med mulighed for at forhandle mening undervejs, hvilket kan være med til at skabe og omskabe læringsprocessen, idet eleverne “forholder sig undersøgende i forhold til det faglige indhold, de videndeler, samarbejder og forhandler aktivt med hinanden” (Sørensen & Levinsen, 2014, s. 131).

De ser desuden som Selander & Kress, at forståelsen af læring er afhængig af kontekst og proces, og “at læreren vil noget med elevernes læring og med sin egen undervisning; at eleverne vil noget med deres læring” (Sørensen & Levinsen, 2014, s. 29).

### 6.3 Didaktisk rammedesign

Hos Sørensen & Levinsen kan både elevens og lærerens didaktiske designproces anskueliggøres i en model, hvor det tidslige forløb mellem de to aktanter skildres. I dette projekt er der både fokus på lærerproces og elevproces. Lærerens proces udgøres i dette projekt af forskerne og benævnes i det følgende lærerens faser. Elevprocessen bliver tydelig i analysen af det kvalitative materiale. Illustreret ser sammenhængen mellem lærerens og elevernes proces således ud:



Figur 11: Illustration af tidslig sammenhæng mellem elever og læreres proces som didaktiske designere. Efter Sørensen & Levinsen, 2014, s. 33

Lærerens tre faser er de lysegrønne kasser:

- Før
- Praksis i klassen
- Efter

I lærerens førfase designer læreren det ikt-didaktiske rammedesign på baggrund af didaktisk teori, læringsteoretiske overvejelser, ministerielle læreplaner og læringsmål samt integration af ikt-redskaber. Det er også her, der er tænkt over feedbackmetoder, som kan være med til at øge læringsudbyttet for eleverne.

I praksisfasen drejer det sig om det, som sker i praksis i klassen, hvor den konkrete undervisningsplan effektueres. I denne fase er det vigtigt, at læreren arbejder ud fra princippet “reflection in action” (Sørensen & Levinsen, 2014, s. 31). Dvs. at læreren arbejder reflekterende i sin praksis ved løbende at vurdere og analysere læringen sat i relation til de anvendte teorier og er i stand til at omjustere praksis, hvis nødvendigt. Dette skaber dynamik og mulighed for at redesigne forløb og justere feedforward og feedback. I efterfasen evaluerer og vurderer læreren undervisningen og læringen og forholder sig kritisk analyserende hertil. Her kan netop Hiim & Hippos didaktiske relationsmodel komme i spil og anvendes i dialogen mellem teori og praksis.

Elevens rammedesign viser også tre faser, som tidsligt ligger i lærerens praksisfase. De tre faser hos eleven er de tre hvide kasser, se figur 11:

- Før
- Praksis/Produktion
- Efter

I førfasen introduceres eleven til læringsmål og dermed formål med undervisningsforløbet. I praksis/produktion findes den konkrete undervisning, som eleven får fra lærerside, og det som eleven lærer, men også de valg eleven foretager i eget design af praksis og produktion. I efterfasen evaluerer lærer og elever læringen og opstiller nye delmål for elevernes videre læring.

#### 6.4 Læringens rum og digitale miljøer

På samme måde som i det traditionelle klasseværelse er der forskellige regler for, hvordan der ageres i det virtuelle klasseværelse. Derfor er det “også et socialt rum med forventninger om roller og positioner” (Selander & Kress, 2012, s. 41). Dermed opstår et socialt hierarki, som altså både afspejles i forhold til roller, men også i forhold til indretning. Med computerteknologien skabes “det virtuelle rum [som] eksisterer som en global informationsstrøm”, og hvor man kan “kommunikere, spille forskellige slags spil, hente information og selv producere information” (Selander & Kress, 2012, s. 42). Vi har altså mulighed for at skabe nye rum til læring. Dette nye virtuelle rum har eleverne som regel stor erfaring med uden for en skolekontekst. Der ligger nogle forventninger på forhånd til de rum, man befinder sig i. En forventning til det traditionelle klasseværelse kan være, at læreren er den, som står og taler ved tavlen, og eleverne sidder på deres pladser ved bordene i rummet. Hvis elevernes forventninger til det virtuelle rum er fritidsprægede og måske lystbetonede, vil de måske have en anden opfattelse af de aktiviteter, der skal foregå i det rum, end læreren har. Dette aspekt må overvejes og “Dermed kommer vi også ind på rummet som et sted for aktiviteter, aktiviteter som bidrager til at forme rummet og dets betydninger” (Selander & Kress, 2012, s. 42). I dette projekts kontekst må lærerne skabe et rum med aktiviteter, som eleverne er i stand til at realisere. Lærerne skal være vidende om, at de handlinger og sociale relationer eleverne besidder, påvirker anvendelsen af de forskellige ressourcer.

## 6.5 Centrale parametre for det ikt-didaktiske design

Ovenstående får en række konsekvenser for dette projekts ikt-didaktiske design. Vi søger at skabe et læringsforløb, som skal være med til at udvikle gymnasieelevers mundtlige kompetence i 2. fremmedsprog. Da der anvendes funktionelle læremidler, dvs. læremidler som skal didaktiseres, se afsnit 7.1, bliver det relevant, at deres affordans understøtter flere parametre. Med affordans menes de handlemuligheder, som teknologierne giver via design og funktioner, se afsnit 7.1. De funktionelle læremidler skaber nye læringsrum, som gerne skulle give eleverne en række handlemuligheder, som understøtter de mål, der er sat for elevernes læring. De skulle gerne gives mulighed for at forhandle aktivt både ift. digitale produkter, men også i den uformelle samtale. Dermed kan eleverne blive handlende aktører i deres egen læring gennem den proces, som det ikt-didaktiske design er. De overordnede rammer for det ikt-didaktiske design er sat af os, men eleverne skal have mulighed for selv være med til at udfylde rammerne i deres praksis/produktionsfase.

Da det drejer sig om et ikt-didaktisk design, skal de teknologier, som anvendes i designet, overvejes nøje. I det følgende afsnit berøres CALL-feltet, asynkron og synkron kommunikation og web 2.0 teknologi kort, desuden redegøres der for teori om læremidler og affordans inden de konkret anvendte teknologier i det ikt-didaktiske design gennemgås og beskrives i sammenhæng med relevant forskning.

## 7. Teknologier

Kommunikationsteknologierne har over en årrække udviklet sig hastigt, så der nu er tre generationer af webbaseret kommunikation: web 1.0 hvor der kommunikeres fra en til mange brugere som fx på hjemmesider, web 2.0 hvor mange brugere kommunikerer og interagerer med mange som fx Facebook eller Skype og endelig det semantiske eller det intelligente web 3.0, hvor teknologien interagerer med brugerne ved at “processere, transformere, samle og handle på data” (Dohn & Hansen, 2016, s. 92). Teknologierne har længe været en fast del af undervisningen og er i det danske skolesystem et omdrejningspunkt i alle fag. I dette projekt anvendes udelukkende web 2.0 teknologier, som gør det muligt, at alle kan være “ikke kun modtagere, men i høj grad afsendere, producer, deltagere og samarbejdspartnere” (Sørensen & Levinsen, 2014, s. 140), og at kommunikationsformålet er “interaktion mellem brugerne, enten for interaktionens egen

skyld, eller for gensidig vidensdeling eller kollaborativ vidensopbygning” (Dohn & Hansen, 2016, s. 31). Disse teknologier skaber nye former for praksis i skolen, hvor viden kan skabes af mange og ikke kun af eksperter. Læring sker altså, når eleven deltager i praksis og skaber betydninger i interaktionen.

Når der tales om web 2.0 teknologier indenfor 2. fremmedsprog er spørgsmålet om, hvilken rolle de kan spille for fremmedsproglæring interessant. Ifølge Wang & Vásquez er der sket et skifte gennem det sidste årti inden for fremmedsproglæring “from a cognitive orientation to a social orientation, from classroom contexts to naturalistic settings, from an acquisition metaphor to a participation metaphor and from L2<sup>8</sup> learning to L2 use (Wang & Vásquez, 2012, s. 413). Det ser ud til, at web 2.0 teknologierne har indflydelse på, hvordan der læres, og hvordan der arbejdes i skolen.

Begrebet Computer Assisted Language Learning (CALL) har været kendt siden 80'erne og er et forsknings- og interesseområde, der beskæftiger sig bredt med teknologi og sproglæring. Med fremkomsten af web 2.0 og web 3.0 teknologierne er forskningens fokus, som nævnt i citatet ovenfor, nu anvendelse af disse teknologier som funktionelle læremidler, ofte i en kollaborativ kontekst, hvilket disse læremidler lægger op til. Her anvendes begrebet affordans, kort sagt hvilket interaktionspotentialer teknologien rummer, se afsnit 7.1. Forskningen indenfor CALL-feltet er stærkt forbundet med de pågældende forskeres sprogsyn og med de fremmedsproglige og teknologiske udfordringer, som de lærende i forskellige samfund står overfor, ligesom størstedelen af forskningen drejer sig om engelsk som fremmedsprog. Dette er der taget højde for i litteratursøgning til projektet, som ses i bilag 7.

I den ikt-baserede sprogdidaktik anvendes begrebet Computer Mediated Communication (CMC), dvs. computerbaseret kommunikation i modsætning til face to face, hvor der kommunikeres i et fysisk rum. Indenfor CMC skelnes mellem Asynchronous Computer Mediated Communication (ACMC) og Synchronous Computer Mediated Communication (SCMC).

---

<sup>8</sup> L2 = second language = fremmedsprog

I den asynkrone træning (ACMC) kommunikerer deltagerne ikke samtidigt, men sender mails eller uploader materiale, som modtagerne så reagerer på, når det passer dem. Typiske ACMC teknologier er mails, snapchat, messenger, tekst- og stemme-sms samt programmet VoiceThread, som omtales senere. I den synkrone kommunikation (SCMC) som fx i Skype er alle deltagere online samtidig og har mulighed for at interagere med det samme. I projektet anvendes både ACMC og SCMC teknologier.

### 7.1 Læremidler og affordans

I dette projekts ikt-didaktiske design er læringsteknologifeltet et vigtigt område, idet det bliver centralt, om de anvendte teknologier i designet kan være med til at udvikle gymnasieelevers mundtlige kommunikative kompetence i 2. fremmedsprog. I nærværende projekt ses der nærmere på læremidlernes funktioner i en pædagogisk praksis. Læremidler kan opdeles i fem typer.

1. Semantiske læremidler, fx litteratur, film
  2. Funktionelle læremidler, fx computerprogrammer
  3. Didaktiske læremidler, fx. lærebøger, undervisningsspil
  4. Undervisningsmidler, som støtter lærerens formidling, fx interaktive tavler
  5. Læringsmiljøer, fx. fysiske eller ikt-baserede
- (Dohn & Hansen, 2016, s. 36).

I det følgende fokuseres på kategorien funktionelle læremidler, som kan defineres som de redskaber og værktøjer, lærere og elever bruger i deres arbejdsprocesser i undervisningen. Med funktionelle læremidler menes der læremidler, som ikke på forhånd er didaktiserede. I projektet er der tale om fx web 2.0 programmer, “som understøtter elevens bearbejdning, samarbejde, produktion, præsentation og evaluering af fagligt indhold” (Dohn & Hansen, 2016, s. 36). Teknologierne Linoit, Quizlet, VoiceThread og Skype er således fastlagte på forhånd i det ikt-didaktiske design. I forløbet anvendes kort GoogleDocs, men denne teknologi uddybes ikke nærmere.

Funktionelle læremidler giver forskellige muligheder inden for læring. I forskning og design af teknologi anvendes begrebet affordans, som den amerikanske psykolog James Gibson oprindeligt brugte til at betegne det “interaktionspotentiale, som et dyrs omgivel-

ser tilbyder det” (Dohn & Hansen, 2016, s. 33). Affordans handler om handlemuligheder i omgivelserne, men inddrager også miljøet, og hvordan aktøren og omgivelserne kompletterer hinanden.

Når der tales om læremidlers affordans berører det flere forskellige områder. Det drejer sig om, hvilke brugsmuligheder læremidlet giver ift. måder at arbejde på i undervisningen. Der er fx forskel på, om der anvendes bærbare computere eller mobiltelefoner. Det drejer sig også om muligheder ift. den didaktiske tilrettelæggelse af undervisningen, fx om læremidlet kan bruges i samtaletræning. Slutteligt handler det om, hvordan læremidlet kan bruges ift. elevernes læreprocesser, fx muligheden for kollaboration (Dohn & Hansen, 2016, s.37).

Affordansbegrebet kan desuden anskues med forskellige tilgange. Den relationelle forståelse ser affordans som “en relation mellem artefakt og bruger, som er betinget af de færdigheder og erfaringer, som brugeren har udviklet” (Dohn & Hansen, 2016, s. 35). Dvs. at det bør tages i betragtning, hvorvidt brugeren af teknologien er uerfaren eller erfaren.

Dermed bør de enkelte teknologier vælges ud fra elevernes digitale erfaringer og faglige kompetencer og forstås ud fra den relation, der skabes i brugen af dem i det ikt-didaktiske design. De forskellige teknologier, altså funktionelle læremidler, som anvendes lægger op til forskellig didaktisk brug. Da de skal understøtte opbygning af mundtlige kompetencer i 2. fremmedsprog, bliver teknologiernes modaliteter og affordans, som understøtter dette, en vigtig brik i designet.

Som nævnt ovenfor er teknologierne fastlagt på forhånd. Samarbejdsværktøjerne Quizlet, Lino, VoiceThread og Skype er udvalgt på baggrund af deres affordans, som vi mener, kan gøre det muligt at udvikle samtalekompetencer i et stilladseret, kollaborativt setup og med mulighed for feedback. De valgte teknologier skal didaktiseres, og med et socialkonstruktivistisk læringssyn betyder det, at ikt-redskaberne skal fungere som funktionelle læremidler, der lægger op til situeret læring i praksisfællesskaber. I Wengers terminologi ved at eleverne med gensidigt engagement og meningsforhandling opbygger et fundament for udvikling af deres samtalekompetencer på 2. fremmedsprog.

Da teknologierne her skal være med til at udvikle gymnasieelevers mundtlige kompetencer og i dette ikt-didaktiske design specifikt den uformelle samtale, er det ligeledes vigtigt, at teknologierne rummer modaliteter, der gør det muligt at se, skrive, lytte og tale sprog.

Kravene til teknologierne er derfor, at det som læremiddel:

- kan anvendes kollaborativt
- kan håndtere både skrift, lyd og billeder/film i et vist omfang
- giver mulighed for at remediere produktionerne uden større vanskeligheder
- gør det nemt at dele produktionerne
- kan anvendes uafhængigt af tid og rum
- rummer tydelige muligheder for feedback
- kan anvendes på alle gængse devices og med gængse styresystemer
- har en lettilgængelig, intuitiv interface
- kan anvendes uden brugerbetaling

I det følgende beskrives de fire valgte teknologier nærmere.

## 7.2 Lino

Læremidlet Lino<sup>9</sup> er en virtuel opslagstavle, hvor man placerer filer, billeder, videoer og tekst på en slags post-its, se figur 12. Programmet er nemt at gå til og kan bruges på alle devices. Der findes Lino apps til android og ios.

Programmets styrke i forhold til lignende programmer er den fleksibilitet, der ligger i, at flere kan arbejde på den samme opslagstavle samtidig, og at man kan organisere sig i grupper og dele med andre via et link, så andre kan placere post-its på opslagstavlen. Alle brugere, der har adgang til opslagstavlen, kan frit flytte alle post-its rundt, redigere dem, slette dem og tilføje andre. Man har således ikke praktisk ejerskab over sine post-its.

---

<sup>9</sup> Linoit.com



Organiseringen og reorganiseringen af materialet er stærkt visuelt og tydeliggør dermed også elevernes arbejdsprocesser og lægger op til et kollaborativt samarbejde, hvor man bygger videre på hinandens tanker.



Figur 12: Eksempel på et mindmap i Lino (udsnit). I øverste højre hjørne ses post-it værktøjerne, i de nederste to hjørner ses oversigtsværktøjer

### 7.3 Quizlet

Quizlet er det læremiddel, størstedelen af lærerne og nogle af eleverne peger på i de to indledende surveys, som vi foretog for at afdække lærere og elevens brug af ikt i forbindelse med mundtlighed på fremmedsprog, se afsnit 5.2 og 5.3.

Programmet Quizlet<sup>10</sup> har været populært blandt lærere og elever siden lanceringen i 2005 og anvendes især til glosetræning og træning af begreber. På Quizlet kan brugerne generere, dele og redigere huskekort/vendekort ved hjælp af skrift, lyd og/eller billeder. Det er muligt at opbygge egne biblioteker og klasseværelser, hvor man kan organisere sine samlinger af kort og vælge, hvem der kan få adgang til at bruge eller redigere i kortene.

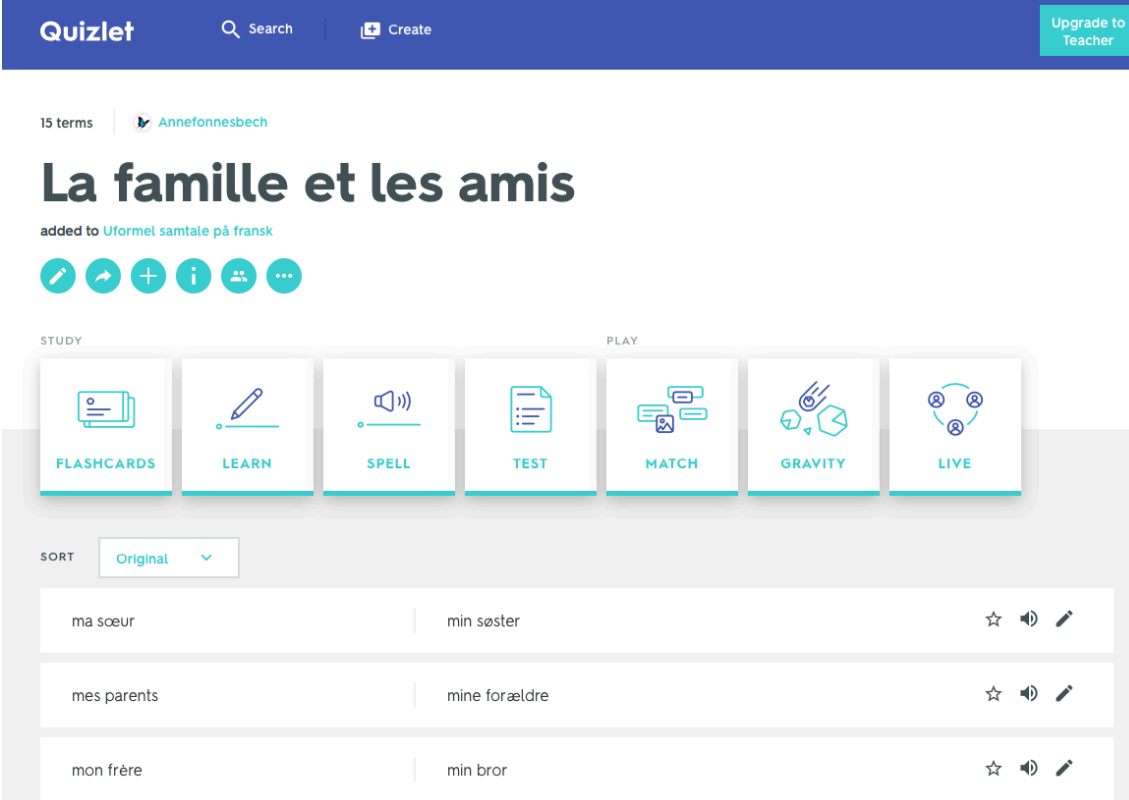
<sup>10</sup> [quizlet.com](http://quizlet.com)

Det er således både lærere og elever, der kan generere huskekort og kombinere skrift, lyd og billeder i beskrivelserne af det enkelte ord. Quizlet har indbyggede ordbøger og tastaturer, der hjælper til at få skrevet ordene korrekt. En vigtig funktion i nærværende projekt er, at den franske oplæsningsfunktion er af høj kvalitet.

Brugerne kan træne med flashcardsene i forskellige features, som rangerer fra simple vendespil over kombinationsøvelser til quizzes, hvor brugeren både kan arbejde individuelt og kollaborativt.

Den nyeste feature, Quizlet live, er en gamebaseret quiz, hvor brugerne sættes i tilfældige grupper, hvor man er nødt til at samarbejde hurtigt og effektivt for at løse opgaverne.

I figur 13 nedenfor ses en del af kortsamlingen “La famille et les amis”, som er tilknyttet klasserummet “Uformel samtale på fransk”.



The screenshot shows the Quizlet interface for a flashcard set titled "La famille et les amis". The interface includes a search bar, a "Create" button, and an "Upgrade to Teacher" button. The set is owned by "Annefonnesbech" and contains 15 terms. Below the title, there are icons for editing, sharing, adding, information, and a menu. The "STUDY" section includes options for FLASHCARDS, LEARN, SPELL, TEST, MATCH, GRAVITY, and LIVE. The "PLAY" section is currently empty. A "SORT" dropdown menu is set to "Original". The main content area displays three flashcards with French terms on the left and their English translations on the right, each with a star, a speaker icon, and an edit icon.

French	English	Actions
ma sœur	min søster	☆ 🔊 ✎
mes parents	mine forældre	☆ 🔊 ✎
mon frère	min bror	☆ 🔊 ✎

Figur 13: La famille et les amis på Quizlet

Som det fremgår af figur 13, er der syv måder at anvende kortene på: til venstre de fire “study” øvelser: vendespil, staveøvelse, lytteøvelse og en test, samt tre forskellige “game” muligheder med det kollaborative spil “Quizlet live” yderst til højre. Quizlet øvelserne er behavioristiske i deres tilgang, idet det drejer sig om at angive det helt korrekte og eneste rigtige svar for at komme videre i processen.

Selvom Quizlet er et populært læremiddel med 20 millioner aktive brugere<sup>11</sup>, er der kun få forskere, der har undersøgt programmets læringspotentialer inden for sprogundervisning. De fleste af disse forskere som fx Chien (2015), Dizon (2016) og Lander (2015) beskæftiger sig med brugen af Quizlet i engelskundervisningen forskellige steder i Asien, hvor man generelt har et behavioristisk læringssyn i sprogundervisningen og dermed et sprog- og læringssyn, der er anderledes end i vores kontekst.

Det er værd at bemærke en tendens til at bruge Quizlet på tablets og mobiltelefoner, selvom mobilappsene ikke tilbyder nær så mange features som PC-versionen: “the results revealed that the students preferred using their smartphones, illustrating the shift towards mobile technology” (Dizon, 2016, s. 52). Udover Quizlets egne apps til android og ios findes der også en gratis app Quizard Lite, som giver flere muligheder for at bruge kortene.

I en læringskontekst som vores, hvor face to face undervisning kombineres med forskellige CALL teknologier, er Quizlet velegnet til mobil glosetræning, og Lander påpeger:

“What technology does is provide instant answers to vocabulary comprehension. In a test-based course context Quizlet, or other forms of digital flashcards would appear to be a positive addition to the learning regime of foreign language students particularly for courses with an emphasis on vocabulary like this one. Blended learning in this form can provide the valuable opportunity of autonomy to the student allowing them to learn anywhere they go either online or with their smartphone.” (Lander, 2015, s. 378)

---

<sup>11</sup> “Welcome to Quizlet, the world’s largest student and teacher online learning community. Every month, over 20 million active learners from 130 countries practise and master more than 140 million study sets on every conceivable subject and topic.” <https://quizlet.com/mission> (besøgt 30/3 2017)



Figur 14: Et hold i prøveklassen dystre mod et andet i Quizlet Live. De er nødt til at samarbejde, idet kun én af dem har det rigtige svar i quizen

#### 7.4 VoiceThread

VoiceThread<sup>12</sup> (VT) er et asynkront, multimodalt samarbejdsværktøj, som kan bruges på alle devices. På ens VT kan man uploade og dele en lang række medier (dokumenter, billeder, videoer, lydfiler). Disse kan brugerne så kommentere og diskutere multimodalt via programmets fem værktøjer: indtaste tekst, telefonopkald<sup>13</sup>, optage lyd eller video, uploade filer, se værktøjerne i figur 15. Der er også mulighed for at tegne på mediet via et “doodle tool”, se figur 16.

En bruger kan således uploade en video, som andre kan kommentere eller remediere med ovennævnte modaliteter. Programmet gemmer hver enkelt sekvens, her videoen og de multimodale kommentarer. Denne sekvens kan deles med andre, ligesom man nemt kan give andre adgang til hele ens brugerflade på VT. Programmet er gratis, dog kræver visse avancerede funktioner abonnement.

---

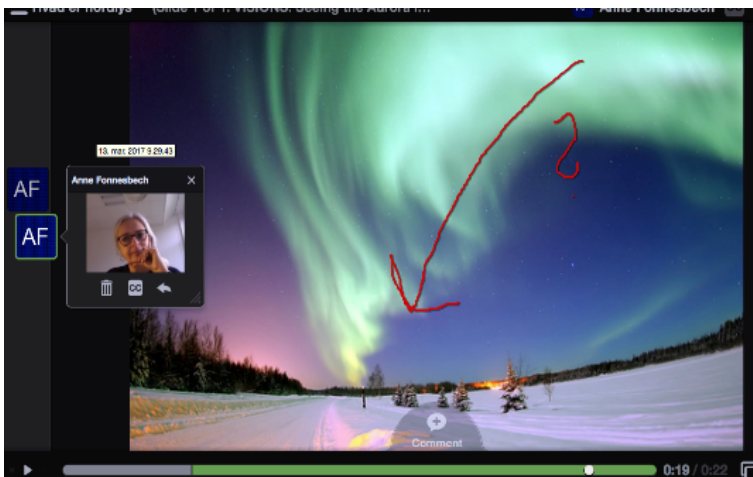
<sup>12</sup> Voicethread.com

<sup>13</sup> Pt. Kun muligt i USA





Figur 15: Screenshot af responsværktøjet i VT



Figur 16: Screenshot af videokommentar og doodle i VT

VT er omdrejningspunktet i to amerikanske undersøgelser af udviklingen af mundtlige kompetencer i fremmedsprog, nemlig hos Dunn (2012) og hos Dugartsyrenova & Sardagna (2016). Der er i begge undersøgelser fokus på begynderprog, hhv. spansk i high school og russisk på universitetet.

I sin afhandling har Dunn undersøgt, hvilken effekt brugen af VT har dels på elevernes ængstelse (anxiety) for at udtrykke sig mundtlig på fremmedsproget og dels på deres mundtlige udtryksfærdighed. I sin kvantitative undersøgelse bruger Dunn en fastlagt måleskala for måling af ængstelse (Dunn, 2012, s. 167 -172) og mener, at:

“The foreign language anxiety is a prevalent factor in a foreign language achievement as learners struggle in many languages to overcome its debilitating effects. Regardless of language level or target language, a negative relationship between anxiety and achievement exists.” (Dunn, 2012, s. 46 - 47)

Undersøgelsen er tilrettelagt med en gruppe elever, der udfører et antal mundtlige opgaver på VT, og en kontrolgruppe, der udfører den samme opgave i et klassisk sproglaboratorium. I sin konklusion kommer Dunn frem til, at VT ikke i sig selv sænker ængstelsesniveauet hos eleverne, men at begge grupper oplevede “the freedom to participate and practice their speaking skills in an environment without the fear of negative evaluations from the teacher” (Dunn, 2012, s. 143), og at VT vil kunne være “an additional resource to use in and outside of the classroom so students have sufficient time to practice speaking skills” (Dunn, 2012, s. 145).

Til gengæld har de elever, der brugte VT, opnået en signifikant højere kompetenceudvikling indenfor områderne “task completion, comprehensibility, level of discourse, and fluency” (Dunn, 2012, s. 132) end eleverne i sproglaboratoriet. Dunn konkluderer lidt forsigtigt, at VT kan give eleverne tid og rum til at øve (Dunn, 2012, s. 145), og at online aktiviteter generelt sker i en mere afslappet atmosfære, og at eleverne derfor er villige til at tage større risici (Dunn, 2012, s. 146).

Dugartsyrenova & Sardegna dykker i deres undersøgelse yderligere ned i VTs affordans, idet de undersøger brugernes syn på brugen og effektiviteten af VT. I deres kvalitative studie anvendes VT dels til at øve udtale, grammatik, ordforråd og daglige udtryk med læreren og dels til menings- og erfaringsudveksling om dagligdags emner de studerende imellem. Læreren lagde multimodale opgaver på VT, og disse var stilladseret ved at være rangordnet fra meget strukturerede opgaver til helt frie opgaver (Dugartsyrenova & Sardegna, 2016, s. 64). De studerende skulle videooptage deres svar og uploade for at få feedback fra både lærer og medstuderende.

Feedbacken fra de studerende viste, at “the VT presentations helped them develop their oral fluency and pronunciation skills, lexical diversity, vocabulary retention, grammatical accuracy, and syntactic complexity”, og at “they felt more comfortable posting their

audio comments on VT as opposed to speaking up in class” (Dugartsyrenova & Sardegna, 2016, s. 67). Til gengæld kom muligheden for interaktion mellem de studerende ikke rigtigt i spil i undersøgelsen, hvilket ifølge forskerne kan skyldes, at VT ikke giver mulighed for direkte svar i realtid (Dugartsyrenova & Sardegna, 2016, s. 74).

Deltagerne var generelt meget positive over brugen af VT og specielt “the opportunity to listen to native speech and imitate it, the extensive planning and delivery time afforded by VT’s embedded features and the chance to self-assess and re-record themselves” (Dugartsyrenova & Sardegna, 2016, s. 74). Det påpeges dog, at man ved brug af VT skal sætte tid af til instruktion, tage højde for de studerendes læringsstile og for deres behov for feedback.

Studiet viser, at der er store muligheder for mundtlig sprogtræning i VT: “repetitive playback, read-aloud rehearsal, planning, reflection on progress and comparison of own oral output against that of the tutor ... identify tasks and areas for focused practice, enhance their self-assessment ... increase their confidence in their oral skills” (Dugartsyrenova & Sardegna, 2016, s. 76).

Jensen & Lahm har i et projekt i folkeskolen anvendt VT i et projekt om mundtlighed i tysk med det formål at aflaste den synkrone og komplekse samtale, hvor “eleverne skal lytte og forstå budskabet, samtidig med at de skal formulere et svar både indholdsmæssigt og sprogligt” (Jensen & Lahm, 2012, s. 30). De konkluderer:

“Der er tegn på, at værktøjet har givet eleverne rum og tid til at kunne formulere sig og reflektere over deres talesprog. Den asynkrone samtale gav eleverne tid og rum til at kunne arbejde i deres eget tempo, lytte til deres egne optagelser og øve talesprog på mundtlighedens præmisser.” (Jensen & Lahm, 2012, s. 35)

I de tre undersøgelser står det klart, at VT er et velegnet redskab til individuel mundtlig sprogtræning specielt mhp. de leksikalske, grammatiske og udtalemæssige kompetencer. Til gengæld lægger VT ikke op til synkron interaktion mellem deltagerne, hverken i form af feedback eller egentlige samtaler. Læreren skal ved brug af VT ikke forvente spontane, dialogiske output fra eleverne, men fortrinsvis bruge værktøjet til træning af eleverne i ovennævnte kompetencer og til at give dem et trygt rum at træne deres mundtlighed i, både på skolen og hjemme. Det er desuden en fordel i dette projekt, at

eleverne sandsynligvis ikke kender programmet i forvejen og derfor må udforske det i fællesskab.

### 7.5 Skype

Kommunikationsplatformen Skype har eksisteret siden 2003 og er en VOIP<sup>14</sup>, dvs. en internetbaseret kommunikationstjeneste på linje med bl.a. Messenger og WhatsApp. Skype kan bruges på alle devices. I Skype er det let at kommunikere i grupper, at dele filer og chatte. I dette projekt bliver Skype dog udelukkende brugt til synkron video- eller audiokommunikation. Skypesamtalerne kan optages via Screencast-o-Matic eller lignende, hvis man er en del af samtalen. Andre optagelsesmuligheder er fx mikrofoner på PC, tablet eller mobil.

Skype er et velkendt redskab i mange forskellige undervisningssammenhænge. I sprogundervisningen bruges Skype typisk til e-tandem learning; dvs at samtaleparterne lærer hinandens sprog som beskrevet hos fx Bilbatua, Saito & Bissoonauth-Bedford (2012), El-Hariri (2016) og Kato, Spring & Mori (2016). Dette er dog ikke realiserbart i vores sammenhæng, da der ikke kan skabes kontakt til en fransksproget gymnasieklasse, der studerer dansk.

I et studie af Correa (Correa, 2015) anvendes Skype som læremiddel blandt voksne engelskstuderende i Colombia. Ud fra et forudgående arbejde med forskellige emner gennemføres et antal længere Skypesamtaler blandt de studerende. Det er interessant, at de studerende her vurderer, at de lærer mere ved at bruge Skype end de gør i face to face samtaler: “through the Skype™ conference calls they tended to have much more time to practice their spoken language skills than during their face-to-face sessions” (Correa, 2015, s. 154). Selvom Skype samtalerne er synkrone oplever de studerende alligevel, at de “could communicate in English more fluently as they had the necessary time to organize their ideas in mind while other participants were doing their interventions” (Correa, 2015, s. 152).

---

<sup>14</sup> VOIP: Voice Over Internet Protocol



Bueno-Alastuey sammenligner i en undersøgelse to grupper af spanske engelskstuderende, hvor den ene gruppe øver samtale indbyrdes face to face, og den eksperimentelle gruppe øver samtale med tyrkiske engelskstuderende over Skype, dog uden kamera. Bueno-Alastuey konkluderer, at:

“achievements were significantly better in the experimental group and that there was also an increase of other positive factors which may effectively contribute both to second language acquisition (SLA) and to solving many of the problems which make speaking skills the weakest skill in foreign language contexts.” (Bueno-Alastuey, 2011, s. 419)

Meget af succesen må tilskrives, at samtalen her foregik mellem engelskstuderende, der ikke havde samme modersmål og derfor var tvunget til kommunikere på engelsk. Men der er en interessant observation mht. Skype, idet de studerende peger på “the possibility of communicating in a context safer than face to face due to both the anonymity of the medium and the lack of visual cues” (Bueno-Alastuey, 2011, s. 427). Brug af kamera må være en væsentlig overvejelse at gøre sig, når man anvender Skype som læremiddel.

Skype med og uden kamera anvendes som læremiddel i en undersøgelse blandt amerikanske spanskstuderende af Yanguas (Yanguas, 2010 og 2012).

I studiet skal deltagerne samtale to og to om løsning af et kompliceret puslespil. Deltagerne blev fordelt i tre grupper med hhv. face to face samtale, samtale på Skype uden kamera (AudCMC) og samtale på Skype med kamera (VidCMC). Samtalen om puslespillet indeholdt bevidst nogle leksikalske udfordringer, da man bl.a. ønskede at sammenligne, hvordan deltagerne i de tre grupper på fremmedsproget forhandlede sig frem til en fælles forståelse og løsning af opgaven. Yanguas når frem til, at gruppen med Skype uden kamera kommunikerede mere intensivt, idet de var nødt til at finde “a resolution to the non-communication problem by linguistic means, which translated into a higher number of elaboration responses” (Yanguas, 2010, s. 84) og at “it would seem logical that students felt at ease and, therefore, participate more in the tasks in this mode because they still remain anonymous behind the computer’s screen” (Yanguas, 2010, s. 84), hvorved han nærmer sig Bueno-Alasueys konklusion som nævnt ovenfor. Yanguas

pointerer, at “this study has shown how AudCMC forces learners to make use of linguistic resources, which could be superseded by visual cues in VidCMC and FTF groups” (Yanguas, 2010, s. 86).

Ved CMC kommunikation med Skype bør det således overvejes, om samtalen skal ske med eller uden kamera. Ovennævnte undersøgelser antyder, at audiofunktionen giver mere trykthed og anonymitet for eleverne, samtidig med at samtaleparterne tvinges til at forhandle mening i højere grad, da der intet visuelt er at støtte sig til.

### 7.6 Web 2.0 teknologierne i det ikt-didaktiske design

Begrebet Call har længe været eksisterende, men pga. af web 2.0 teknologierne ser det ud til, at der er ved at ske en drejning indenfor feltet, som peger i retning af, at læring ikke kun sker i det fysiske klasseværelse, men også i det virtuelle klasseværelse og det virtuelle rum helt generelt. Rummene lægger op til kollaboration, og eleverne får mulighed for en højere grad af deltagelse, og at være tilrettelæggere og producenter af læring.

De udvalgte værktøjer i det ikt-didaktiske design skal stilladseres således, at de supplerer hinanden. Deres affordanser skal i videst mulig omfang sættes i spil, så de medvirker til at udvikle handlende og skabende elever og deres kommunikative kompetence på 2. fremmedsprog.

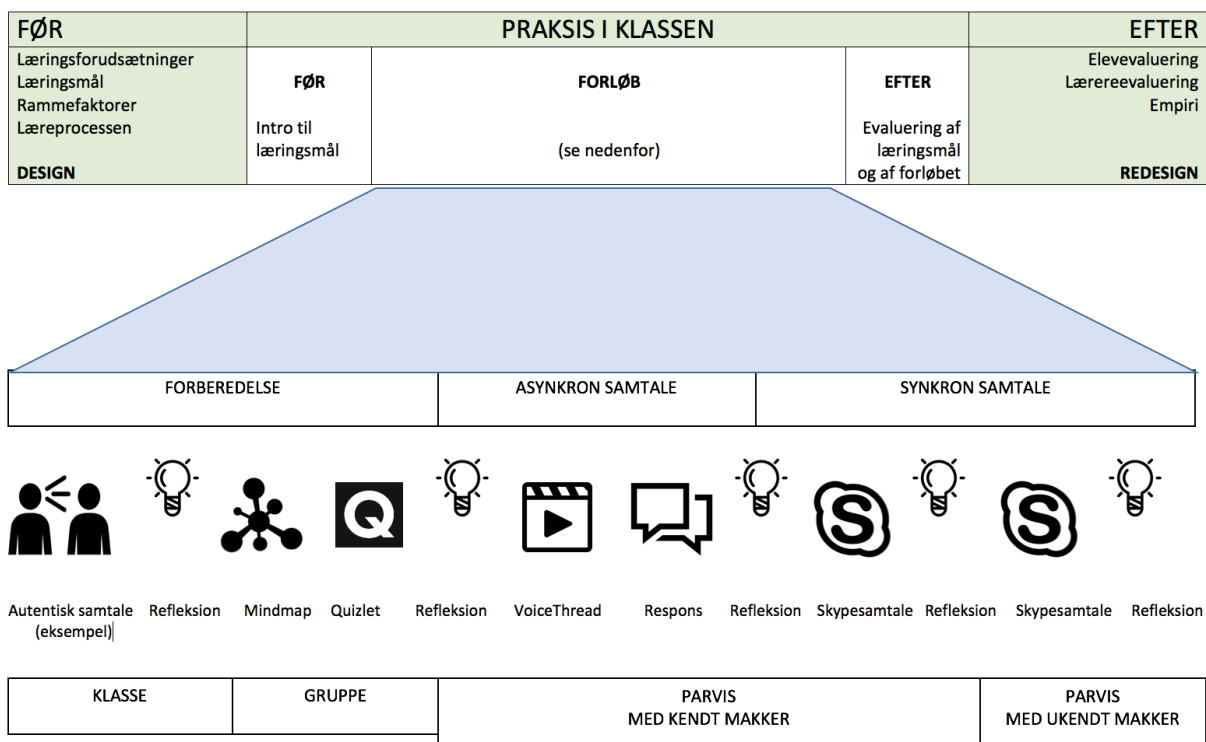
Vi har til designet valgt de funktionelle web 2.0 læremidler Lino, Quizlet, VoiceThread og Skype, der alle rummer en kommunikativ affordans, som kan bruges i fremmedsprogsundervisningen. I de to sidste teknologier sker der en overgang fra den asynkrone og til den synkrone kommunikation, hvilket giver mulighed for at opstille et ikt-didaktisk design, hvor eleverne får mulighed for at træne samtalsituationen, inden de til sidst møder den autentiske face to face samtale med fremmede mennesker.

## 8. Det ikt-didaktiske design

Projektets ikt-didaktiske design hviler på flere teorier om mundtlighed og samtale, læring og sproglæring, didaktik og design, teknologiernes affordans og læringsmiljøer, som beskrevet i kap. 4, 6 og 7.

For at anskueliggøre og forstå de forskellige dele af dette projekts ikt-didaktiske design er der taget udgangspunkt i Sørensen & Levinsens illustration over den tidlige sammenhæng mellem lærer og elever som didaktiske designere.

Nedenstående model, figur 17, er udarbejdet som en tidlig eksemplificering af forløbet i det ikt-didaktiske design, og i de følgende afsnit forklares og begrundes dette.



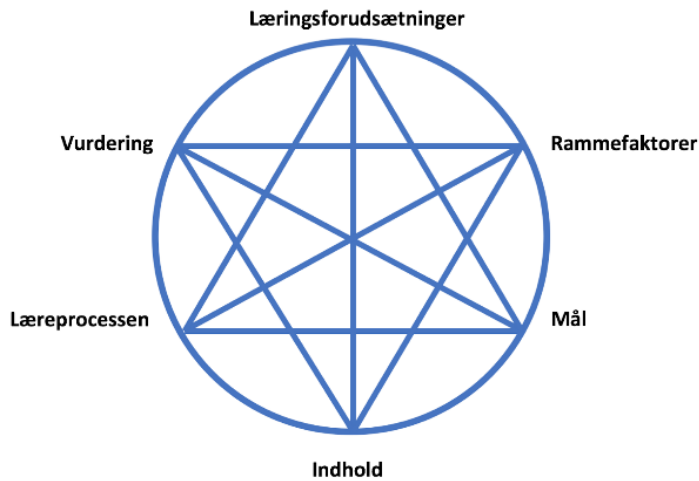
Figur 17: Projektets didaktiske design

I modellen ses de tre hovedfelter i den tidlige sammenhæng mellem lærer og elever, hvor lærerens faser er markeret med grønt:

1. Lærerens førfase med forberedelse af forløbet
2. Lærerens praksis i klassen i samspil med eleverne som ramme for:
  - a. elevernes førfase med introduktion til forløbet
  - b. elevernes forløbsfase med samtaleøvelserne
  - c. elevernes efterfase med evaluering
3. Lærerens efterfase med evaluering og redesign af forløbet.

## 8.1 Lærerens førfase

Med udgangspunkt i Hiim & Hippe's didaktiske relationsmodel i figur 18 forklares projektets didaktiske grundlag og relationspunkterne sættes ind i rammedesignet. Lærerens førfase udgøres i projektet af forskergruppen, men vil normalt udgøres af læreren.



Figur 18: Den didaktiske relationsmodel (efter Hiim & Hippe, 1997, s. 93)

*Læringsforudsætningerne* for dette forløb er, at de ni deltagende elever går i 3.g på en sproglig studieretning på stx, hvor de har fransk begynder A som studieretningsfag. De er en del af en klasse, hvor der hersker en vis tavshedskultur i alle fag, og de har generelt vanskeligheder med at kommunikere frit på deres 2. fremmedsprog. Samtidig spænder deres faglige niveau i fransk fra under middel til fremragende. De har alle været vant til at arbejde med iPads fra de startede i 1.g og kan derfor betragtes som erfarne brugere af denne device.

På baggrund af læreplanerne for 2. fremmedsprog på stx, se afsnit 4.1.5 opstilles der *læringsmål* for det konkrete forløb om uformel samtale, se bilag 8. Læringsmålene er sat ud fra elevernes læringsforudsætninger, men også de andre faktorer i relationsmodellen. Læringsmålene viser hensigten med forløbet, danner en ramme for indholdet, og de måder der arbejdes på under selve forløbet. Men læringsmålene skal også ses i en social-konstruktivistisk optik. Undervejs i læreprocessen forhandles målene i den virkelighed, som de møder hos eleverne og i deres kontekst.

*Rammefaktorer* for dette forløb er de klasselokaler, som stilles til rådighed på gymnasiet, og som muliggør fx Skypesamtaler i forskellige lokaler. Men derudover bliver der også tale om digitale læringsrum, som realiseres af de anvendte ikt-redskaber, Linoit, Quizlet, VoiceThread, Skype og GoogleDocs. Både ikt-redskaberne, men også de tilgængelige devices er en væsentlig rammefaktor. Eleverne har alle iPads og benytter derudover egne pc'er og mobiltelefoner i undervisningen. Antallet af lektioner kommer til at få indflydelse på forløbet og muligheder for den ønskede læring. Der er afsat i alt 12 moduler à 50 minutter til forløbet. Læreren fungerer undervejs som facilitator og som sproglig konsulent.

*Læreprocessen* omhandler måden, hvorpå læringen skal foregå. Som beskrevet i det læringsteoretiske afsnit 4.3 ses læring ud fra en socialkonstruktivistisk optik, hvor læring konstrueres i elevens møde og samspil med omverdenen. Wengers teori om praksisfællesskaber spiller en vigtig rolle i indfrielsen af dette sammen med teorier om sprogtilegnelse set i et kommunikativt perspektiv og ud fra et funktionelt sprogsyn. I selve forklaringen af det ikt-didaktiske designs forløb bliver der konkret vist, hvor de forskellige teorier spiller ind og har indflydelse på den praktiske udførsel.

De fire ovennævnte relationspunkter sættes ind i den tidslige illustration figur 17, og i det rammedesignet foregår de alle i lærerens førfase, se afsnit 6.3.

*Indholdet* er det, som undervisningen rent fagligt handler om og måden, undervisningen er organiseret på. Indholdet i dette forløb er fastlagt ud fra de ovennævnte relationspunkter og de faktorer, som spiller ind der. Indholdet kan sættes ind i det overordnede rammedesign i praksis i klassen og udfoldes i afsnit 8.2.2.

*Vurdering* er det sjette og sidste relationspunkt i Hiim & Hippe's model. Vurderingen i den didaktiske relationsmodel skal forstås meget bredt, men det er den kritiske analyse, som er grundlaget for det overordnede vurderingsbegreb (Hiim & Hippe, 1997). Det betyder for dette projekt, at alle tre faser i rammedesignet: førfase, praksis i klassen og efterfase bør vurderes eller være genstand for en kritisk didaktisk analyse. Dette foregår på to planer, både i lærerens og i elevens tre faser.

Fokuspunktet for den kritisk, didaktiske analyse er, hvordan eleverne lærer, og dette undersøges ved analyse af elevmateriale på baggrund af praksis i klassen. Desuden benyttes “reflection in action” princippet vha. de observationer der gøres, når elevernes arbejde følges og i dialogen med dem, mens de arbejder. Efter timerne er der skrevet refleksioner ned om timens forløb (se bilag 9), både hvad angår de mange praktiske forhold, men også elevernes måde at lære på.

Efterfasens delelementer for eleven omhandler elevernes egen vurdering og refleksioner over opgaver, læring og anvendte teknologier. I efterfasens delelementer for læreren, som her udgøres af forskerne, foretages der to fokusgruppeinterviews, som inddrages i den kvalitative analyse. Projektets anvendte teorier inddrages ligeledes i denne sammenhæng. På denne måde er det både planlægning, gennemførelse og vurdering, som er genstande for en kritisk, didaktisk analyse.

## 8.2 Praksis i klassen

I det følgende gennemgås det konkrete undervisningsdesigns indhold som er indeholdt i fasen: praksis i klassen i samspil med elevernes tre faser: før, praksis, efter.

### 8.2.1 Elevernes førfase

Inden forløbets start introduceres eleverne til de fastsatte læringsmål for forløbet. Disse handler om at kunne genkende og bruge karakteristiske træk for den uformelle samtale på fransk, herunder hvordan man skaber interaktivitet, hvilke emner man tager op, og hvilke stilistiske træk man gør brug af. Der lægges vægt på at opbygge og øve relevant ordforråd og gambitter og at kunne samarbejde i processen. Se detaljerede læringsmål i bilag 8.

Eleverne skal vide, hvad det faglige fokus er, og hvilke mål de fagligt skal sigte efter. Dette sker for at skærpe opmærksomheden i en bestemt faglig retning, her den uformelle samtale og opnå en fælles forståelse af, hvad der skal læres, og hvordan der skal læres.

### 8.2.2 Elevernes forløb

Den midterste bjælke i modellen, figur 17, viser elevernes forløb inddelt i tre overordnede faser:

1. Forberedelsesfasen
2. Den asynkrone samtale
3. Den synkrone samtale

Som det ses af den nederste bjælke i figur 17 arbejder eleverne i starten på klassebasis, senere på gruppebasis og til sidst parvis. Fra starten skal eleverne have konstitueret et praksisfællesskab i klassen. De skal opleve, at de drager nytte af fællesskabet i klassen i form af et gensidigt engagement og en fælles virksomhed omkring etablering af fælles viden gennem deres egne og klassekammeraternes kompetencer. Derved udvikles et fælles repertoire. Praksisfællesskabet vil forhåbentligt medvirke til at dæmpe den utryghed, der måtte være, når eleverne skal udfolde sig spontant på fremmedsprog. Både den indledende survey og forskere (bl.a. Dunn, 2012) peger nemlig på, at der kan være angst forbundet med at tale på fremmedsproget. I et forsøg på at skabe betingelserne for at reducere eller undgå denne angst, er der i designet for dette projekt indtænkt en stilladsering. Det gælder mht. arbejdsformer, og det gælder også i opgavens indhold, hvor de går fra asynkron til synkron tale og fra kendte til ukendte samtalepartnere. Der gøres dog opmærksom på, at elevernes angst for at udtrykke sig ikke er et specifikt fokus for dette projekt.

I det følgende gennemgås elevernes tre faser.

#### 8.2.2.1 Forberedelsesfasen

##### 8.2.2.1.1 Refleksion over den autentiske samtale

Som det fremgik af afsnit 4.2 opfatter eleverne ikke den almindelige samtale som sproglig korrekt og er ikke bevidst om delelementerne i denne samtalegenre. Ambjørn mener således, at eleverne ofte forsøger “at tale “skriftsprog” i samtalen og ikke er bevidste om forskellene mellem talt og skreven diskurs eller årsagerne til denne forskel” (Ambjørn, 2006b, s. 16).

For at skærpe denne opmærksomhed indledes forløbet derfor med en visning af nogle autentiske videoer af franske samtaler, dog tilpasset elevernes niveau. Der vises to videosekvenser med franske og engelske undertekster, der er optaget i Frankrig til undervisningsbrug. Samtalens indhold er dermed umiddelbart forståeligt for eleverne, og de valgte videoer indeholder gode eksempler på de centrale karakteristika i den uformelle samtale, nemlig turtagning, tøvemekanismer, løs struktur, gambitter mm.

Efter at have set videoerne reflekterer eleverne individuelt og derefter i grupper over samtalens karakteristika på basis af et GoogleDoc med nedenstående spørgsmål. Dette lægger op til en klassesdiskussion.

- Hvilke emner taler man om?
- Hvad er karakteristisk for de ord, man bruger?
- Hvordan vil du karakterisere sætningerne?
- Hvad forventer den, der taler?
- Hvordan afslutter taleren sin runde?
- Hvordan tager den anden ordet?
- Hvad gør man for at markere tøven eller usikkerhed?
- Hvorfor kan en uformel samtale gå i stå?
- Hvad er de største forskelle mellem en uformel samtale og en mere formel samtale?

Formålet med disse spørgsmål er at henlede elevernes opmærksomhed på denne samtalegenres karakteristika og samtidig selv lade dem kollektivt reflektere over og eksemplificere disse kendetegn i en fælles videnskonstruktion. Intentionen er, at der skal tilrettelægges aktiviteter, der kan “give anledning til kognitivt fokus og opmærksomhed på udvalgte centrale dele i en given kommunikativ aktivitet” (Lund, 2015b, s. 133). Dette gøres i fællesskab i klassen for at lægge an til en opstart af et praksisfællesskab mellem eleverne i forløbet. Eleverne gøres her opmærksom på, at de skal arbejde sammen i forskellige konstellationer, organiseret i matrixgrupper, således at alle kommer til at møde alle i processen, ligesom de alle skal møde fremmede elever til slut. Dermed gøres praksisfællesskabet dynamisk, og der lægges vægt på, at den enkelte undervejs reflekterer over, hvilken viden vedkommende kan bringe videre i næste konstellation.



#### 8.2.2.1.2 Mindmaps på Lino

I teorierne om mundtlighed fremgik det, at hverdagslivet og de personnære ting var centrale i den uformelle samtale. I CEFL opstilles et helt register af samtaleemner (CEFL, 2008, s. 77), ligesom Ambjørn opstiller et emneregister til den uformelle samtale (Ambjørn, 2017, s. 28). På den baggrund er der fra lærerside valgt to fælles emner, nemlig familie/venner og fritid til et gruppearbejde, hvor eleverne skal udvikle mindmaps til støtte for samtalen. Disse to emner er valgt som fælles igangsættere i opstartsfasen og trækker på det, eleverne kender fra begynderundervisningen. Udover de to tvungne emner skal hver gruppe ud fra en brainstorming forhandle sig frem til endnu to emner, som skal indgå i samtalen. Ved at gruppen skal forhandle og skabe enighed om to personlige emner skabes der et praksisfællesskab omkring deltagelse og tingsliggørelse i gruppen, hvilket danner ejerskab og øget motivation:

“Gensidigt engagement i forhandlingen af mening omfatter både produktion af forslag til mening og godkendelse af disse forslag. Disse produktions- og godkendelsesprocesser må følges ad under udøvelsen af en fælles virksomhed. Nye meninger bidrager til en fælles virksomhed i det omfang, de godkendes, kun da bliver de effektive i fællesskabet. Godkendelse er en nødvendig del af produktionen.” (Wenger, 2004, s. 232-233)

Grupperne skal bruge programmet Lino, se afsnit 7.2, til at fremstille et mindmap med de to forhåndsbestemte emner (fritid og familie/venner) og de to selvvalgte emner, se opgavebeskrivelsen i bilag 10. Et krav er, at mindmappet udelukkende skal bestå af billeder, som illustration af disse fire emner og til inspiration for samtalen. Det er ikke tilladt at skrive franske gloser på mindmappen, da det er vigtigt at generere frie ideer og ikke at være tekstbundet i denne del af processen. Som beskrevet i afsnit 4.1 påpeger både Dysthe, Penne & Hertzberg og Ambjørn, at samtaletræning i undervisningen ofte er skriftbundet, og at eleverne har svært ved at kaste sig ud i en samtalsituation hvor de ikke har “mulighed for at konsultere forskellige hjælpemidler” (Henriksen, 2014, s. 110). Et af problemerne med mundtlighed i fremmedsprogsundervisningen er jo netop, at den er meget tekstbundet og derfor risikerer at blive mere monologisk end dialogisk. Med valget af billeder frem for tekst i mindmappen sigtes der på at få eleverne til at generere ideer til emnerne i samtalen: “I læringsprocessen kan hverdagsviden, praksis, det konkrete, eksemplerne og det billedskabende bruges som løftestang til at opnå faglig og

fagsproglig viden og kunnen“ (Lund, 2015b, s. 162). Dermed skabes et mere kontekst-  
rigt læringsrum, så elevens begrebsverden konkretiseres og tingsliggøres. Samtidig sig-  
tes der på, at elevernes sproglige kompetencer bliver frigjort fra et skriftligt forlæg og  
dermed sætter deres sproglige kompetencer i spil, når mindmappen senere danner bag-  
grund for samtaler: “Jo færre kilder til forståelse der omgiver den sproglige kommuni-  
kation... og jo mere betydningen alene hviler på sproget, desto større krav stiller det til  
de sproglige kompetencer ” (Lund, 2015b, s. 162).

Gambitter er et væsentligt element i den uformelle samtale. Undervejs i processen bliver  
eleverne derfor introduceret for begrebet gambitter, og fra en shortlist, se bilag 4, vælger  
de fire centrale gambitter, som de sætter ind i deres mindmaps til sidst. Disse fire gam-  
bitter har forskellige funktioner i samtalen: holde samtalen i gang, lave emneskift, ud-  
trykke holdning og udtrykke forståelsesproblemer. De udvalgte gambitter skal dermed  
være med til at få sat gang i et aktivt og dialogisk samspil og skabe meningsdannelse  
mellem parterne i dialogen. At anvende gambitter er et element i den diskursive kompe-  
tence, og de spiller en stor rolle i at få en samtale til at fungere. Derfor er det også nød-  
vendigt at ofre dem ekstra opmærksomhed i det didaktiske design, så eleverne bliver  
fortrolige med dem og opmærksomme på, hvornår og hvordan de anvendes, se afsnit  
4.2.2.

Arbejdet med mindmappen på Lino sigter mod at skabe tingsliggørelse, idet grupperne  
opbygger en slags kollektiv ressourcesamling til deres samtaleemner, og da det samtidig  
kan gøres kollaborativt, skaber den også en høj grad af aktivitet og deltagelse. Både del-  
tagelse og tingsliggørelse er centrale punkter for dannelsen af praksisfællesskaber. Tek-  
nologien og organiseringen af læringen tilgodeser begge det sociale samspil i læringssi-  
tuationen.

#### 8.2.2.1.3 Glosetræning i Quizlet

I både lærer- og elevsurveys pointeres behovet for at lære gloser, og mange af respon-  
denterne i begge grupper angiver at anvende Quizlet til bl.a. glosetræning. I det ikt-di-  
daktiske design vælger vi derfor at bruge Quizlet, da det er et ikt-redskab, som eleverne

kender på forhånd og er vant til at bruge. Quizlet tilgodeser elevernes forskellige måder at lære på, da der er mange muligheder for at træne med ordkortene, se afsnit 7.3.

Grupperne får færdiglavede ordlister på Quizlet til de to forhåndsbestemte emner. Desuden får de en ordliste med enkle spørgekonstruktioner, som kan bruges til at spørge ind til hinanden og aktivere interaktionen mellem samtalepartnerne i løbet af samtalen, jf. Bakhtin. Endelig får de en færdig ordliste med vejrudtryk, som typisk indgår som “smalltalk” i samtalen. Disse fire fælles ordlister ligger i elevernes klasserum på Quizlet og består af 15 gloser/udtryk hver. Ordforrådet inden for disse emner er ikke nyt, idet eleverne kender dem fra tidligere forløb. De udleverede ordlister er tænkt som fornyet fokus på og repetition af allerede lærte gloser.

Eleverne får et link til disse fire ordlister og dermed muligheden for at tilrette dem i grupperne. Desuden får de til opgave at lave ordkort til deres to selvvalgte emner og dele dem, så de er tilgængelige for hele gruppen. Linket mellem emnearbejdet og glosearbejdet er, at eleverne nu selv skaber et semantisk felt omkring det emne, som de har valgt, og som de selv kan relatere sig til direkte. Det vil forventeligt have den effekt, at det vil være lettere at indlære gloserne og genaktivere dem i samtaleprocessen. Der er lagt tid ind i forløbet til at øve disse ordlister, ligesom de får til opgave at øve hjemme. Det er et mål, at også Quizlet kan skabe tingsliggørelse og deltagelse i praksisfællesskabet på samme måde som Lino. Eleverne bliver deltagende, når de selv producerer og kan se meningen i brugen af deres ordlister til alles gavn, og disse bliver tingsliggjort i brugen både i den asynkrone og i den synkrone samtale.

Glosetræning via læremidlet Quizlet er grundlæggende behavioristisk i sin tilgang, men da eleverne i fællesskab opbygger viden ved at lave nye ordlister og redigere de gamle i tilknytning til deres fælles samtaleemner, bliver læremidlet brugt i et socialkonstruktivistisk mindset. Eleverne forhandler her med hinanden om ord og betydning og opnår derfor en videnstilegnelse i samspillet med de andre.

I læringsprocessen her er formålet også, at det giver mening for eleven og sker i en for-handlingsproces, og at de tre dimensioner gensidigt engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire bliver aktiveret.

Arbejdet med disse emnefokuserede gloser skal ses i sammenhæng med Krashens in-putsteori se afsnit 4.3.2.2. Der er ikke tale om tekstbaseret materiale, hvorudfra de skal lære gloserne, men der er stadig tale om en form for input, som eleverne skal bruge i deres taleproduktion. Elevernes input i denne fase består således af billeder, ord og gam-bitter.

#### *8.2.2.2 Den asynkrone samtale på VoiceThread*

Som anført tidligere i afsnit 7, er der blandt forskerne uenighed om, hvorvidt træning via asynkron samtale har en effekt. Selvom eleverne har arbejdet med emner og gloser, er det stadig væsentligt for dem at træne disse i sammenhæng og at prøve at opbygge en strategi for at samtale med udgangspunkt i de valgte emner. Der er dog ikke tale om at opbygge en egentlig struktur, idet denne form for samtale netop er løst struktureret og uforudsigelig, og idet en egentlig forudstrukturering “erfaringsmæssigt fører til udfær-digelse af små manuskripter, eleverne læser op af, eller til udenadslære af egne replik-ker” iflg. Ambjørn (2017, s. 29). Formålet med denne øvelse er, at eleverne kan arbejde med den uformelle samtales karakteristika i ro og mag og med mulighed for at lave om.

Den asynkrone træning er den første samtalerelaterede udfordring for eleverne. Her kommer Swains *outputhypotese* i spil, se afsnit 4.3.2.2, da eleverne producerer samtale-elementer på fremmedsproget, men også ser og reflekterer over deres egne begrænsede sproglige kompetencer, idet de som Swain udtrykker, det “discover what they can and cannot do” (Swain, 1995, s. 127).

Træningen i den asynkrone samtale foregår individuelt på VT, hvor hver elev uploader ti billeder med udgangspunkt i de emner, eleven har arbejdet med i gruppesammen-hæng, dvs. fritid og familie/venner og elevens to selvvalgte emner fra gruppearbejdet.

Derefter indleder eleverne en samtale med udgangspunkt i de valgte billeder og med inspiration fra mindmappen på Lino og gloselisterne på Quizlet, se opgavebeskrivelse i bilag 11.

På VT øver afsendereleven sig således i:

- rollen som afsender
- at tale om de valgte hverdagsemner
- at udtrykke sin mening om disse emner
- at stille emnerelaterede spørgsmål til en samtalepartner
- at bruge gambitter, fx til emneskift.

Næste trin er, at eleverne indtaler kommentarer, svarer på spørgsmål og stiller nye spørgsmål på hinandens VTer. Modtageren er fra en anden gruppe, således at de selvvalgte emner ikke er kendte for modtageren. Modtageren øver sig således i:

- rollen som modtager
- at lytte til udsagn om ukendte hverdagsemner
- at udtrykke sin mening om disse emner
- at svare på spørgsmål
- at stille spørgsmål
- at bruge gambitter, fx hvis man ikke forstår et udsagn.

Tredje trin er, at afsenderen lytter responsen igennem og kommenterer videre. Der er dermed indtænkt en cirkulær samtalestruktur med to feedbackrunder til de oprindelige udsagn.

Eleven har arbejdet med karakteristika for den uformelle samtale, Lino og Quizlet og skal nu omsætte disse dele og bruge dem i en ny sammenhæng til at afprøve og udføre dele af en uformel samtale på VT. Det pointeres for eleverne, at der ikke må skrives et manuskript for at eliminere det skriftbundne.

Læring som et socialt samspil foregår dog her asynkront, hvilket kan give udfordringer. Hvis eleven ikke er oprigtigt lyttende og ikke giver svar til modtageren, interageres der ikke aktivt og flerstemmigt i dialogen, hvilket Dysthe påpeger er vigtigt for, at der sker læring, se afsnit 4.1.2. Eleven bliver yderligere udfordret i denne opgave, når hun skal lytte til og komme med kommentarer til afsenderen, fordi hun vil møde nye emner, hun

ikke selv har arbejdet med. Hvis eleven er oprigtig lyttende og vælger at være en aktør i betydningsskabelsen og dermed øver sig asynkront i den dialogiske samtale, er der mulighed for at øve sig i at skabe et dialogisk rum for læring.

VTs kommentarfunktioner giver eleven mulighed for at arbejde med sproget i elevens eget tempo, hvilket også påpeges som en kvalitet i en undersøgelse af Dunn, se afsnit 7.4. Eleverne kan selv vælge, om de vil lave en audio- eller en videokommentar. Ved udnyttelse af VTs affordanser gives der mulighed for individuel træning i samtale, og via kommentarfunktionen også mulighed for asynkront kollaborativt samarbejde, interaktion og feedback både mellem elever og mellem elev og lærer. Samtidigt skaber den en mulighed for et mere kreativt læringsrum via sin billedside, og de forskellige måder, video, tekst, tegning og indtaling kan foregå på.

#### *8.2.2.3 Den synkrone samtale på Skype*

Den synkrone samtale minder om face to face-samtalen, og formålet med den er, at eleven får gang i den virkelighedsnære, uformelle samtale, hvor det dialogiske aspekt er essentielt. Eleven skal nu omsætte den viden, hun har fra de to foregående faser til denne sidste fase. I en konstruktivistisk optik kan der ske en assimilativ læring, idet eleven kommer igennem den synkrone samtale to gange, hvor ny viden fra første runde føjes til de tidligere faser. Desuden kan der ske en akkomodativ læring, idet den viden eleven har fra første runde, kan blive omstruktureret og give eleven ny viden om at føre en uformel samtale på fransk.

I denne sidste del af forløbet bliver Wengers teori om læring som social deltagelse udfordret. Det praksisfællesskab, der er søgt opbygget gennem de forskellige øvelser og opgaver i forløbet, skal her udfoldes med alle fire komponenter, som indgår i Wengers teori. Hensigten er, at de tidligere opgaver sammen med de to delopgaver i denne fase opleves som meningsfulde, at eleverne udviser gensidigt engagement, og at den kommunikation som foregår, og som hver enkelt udviser i form af aktiv lytning og betydningsskabelse, ses som en kompetence, og at eleven dermed bidrager til fællesskabet og slutteligt får påvirket sin identitet i læringsprocessen.

Den synkrone samtale sker i to omgange, først med klassekammeraterne og derefter med et hold franskelever på et højere niveau på et andet gymnasium. Samtalerne er planlagt til at foregå i grupper à tre i stedet for en tomandssamtale med inspiration fra Ambjørn: “To deltagere ... er for få .... Med tre deltagere kommer der flere forskellige indfaldsvinkler til det samme samtaleemne, der skabes en god dynamik, og den enkelte deltager får mulighed for lidt længere kommunikative hvil end i tomandsgrupper” (Ambjørn, 2006b, s. 15). Alle samtalerne bliver ført på Skype.

Skype er det ikt-redskab som nærmer sig face to face-samtalen allermest i dette ikt-didaktiske design, da det foregår synkront og understøtter muligheden for at føre en uformel samtale på 2. fremmedsprog kollaborativt, idet der kan føres samtaler med mange partnere. Formålet med at anvende Skype i det ikt-didaktiske design er at give eleverne et læringsrum, hvor de på den ene side nærmer sig face to face samtalen og på den anden side har mulighed for at støtte sig til deres mindmaps og ordkort. Desuden kan eleverne i Skype vælge at kommunikere med eller uden webcam.

#### 8.2.2.3.1 Interne Skypesamtaler med kendte makker

Der er planlagt tre samtalerunder i skiftende grupperinger, således at alle får talt med medlemmer fra de andre grupper. Til støtte for samtalerne har eleverne deres mindmaps, deres ordlister og deres VT.

Kravene til samtalerne er eksplicitte:

- Alle dine fire gambitter skal bruges
- Alle dine fire temaer skal indgå
- Du skal snakke om vejret
- Du skal stille spørgsmål til de andre
- Du skal være en aktiv lytter
- Samtalen skal vare mindst syv minutter
- Du må kun tale fransk

Når man går fra den asynkrone samtale til den synkrone samtale bliver kravene til eleven højere, idet

“Den ikke-forberedte mundtlige kommunikation, især den, som finder sted ansigt til ansigt, sætter den talende under et tidspres, fordi mundtligheden er flygtig og stiller store krav til evnen til at processere her og nu i en konstant vekslen og forhandling med samtalepartnern.” (Henriksen, 2014, s. 110)

Som lektie til næste dag blev eleverne bedt om at reflektere over de ting, de skulle forberede til Skypesamtalen med de ukendte makkere. Opbygningen af forløbet frem til den første synkrone samtale er inspireret af Ambjørn (2017) og Lund (2015b) og sidstnævnte påpeger:

“Forud for selve den kommunikative aktivitet kan der indgå både en forberedende fase, hvor elevernes forforståelse synliggøres, og hvor deres sproglige bagage kommer for en dag både for dem selv og for læreren, og efter den kommunikative aktivitet skal der ske en efterbearbejdning som giver anledning til sprogligt fokus på udvalgte dele af sproget, der har påkaldt sig lærerens - og ikke mindst elevernes - opmærksomhed under elevernes arbejde.” (Lund, 2015b, s. 157)

#### 8.2.2.3.2 Eksterne Skypesamtaler med ukendte makkere

Der er planlagt en enkelt samtalerunde med ukendte samtalepartnere; i dette tilfælde franskelever fra et andet gymnasium med fransk på et højere niveau end prøveklassen, nemlig fransk fortsætter A mod prøveklassens fransk begynder A. Begge klasser er dog på 3. år.

Samtalerne er planlagt således, at to elever fra prøveklassen skal tale med en elev fra det andet gymnasium. Dette er dels for, at eleverne fra prøveklassen ikke skulle føle sig utrygge i en samtale med en makker, der har haft franskundervisning i mindst 5 år og dels på grund af den gruppedynamik, der er i en gruppe på tre jf. Ambjørn som nævnt ovenfor<sup>15</sup>.

Samtalerne bliver gennemført på Skype med præcis de samme krav som til samtalerne med kendte makkere og optages undervejs. Der anlægges her et situeret perspektiv, idet der i denne situation “lægges vægt på autentiske aktiviteter” (Dysthe, 2003, s. 50), og idet emnerne er “indvævet i det daglige, praktiske liv, den lærende lever i” (Dysthe, 2003, s. 67).

Det er bevidst, at eleverne bliver udfordret i denne sekvens, idet de ikke kan vide, hvad de møder i samtalen med de ukendte makkere. “Mange elever vil opleve det som sjovt

---

<sup>15</sup> Praktiske forhold på det andet gymnasium på selve dagen gjorde dog, at grupperne måtte sammensættes anderledes, sådan at samtalerne typisk skete i grupper på fem.



og udfordrende at være på live i den digitale kommunikation, mens andre vil føle det som grænseoverskridende og truende for deres selvtillid som sprogbrugere” (Henriksen, 2014, s. 113). Eleverne vil sandsynligvis opleve, at sproget ikke slår til og har brug for nogle af de taktikker og strategier, som Long nævner, er vigtige at kunne i interaktionen.

### 8.2.3 Elevernes efterfase

Efter forløbet initieres to former for refleksion blandt eleverne: først en hurtig skriftlig formativ selvevaluering fra eleverne om, hvad de har lært af forløbet, og hvilken læring de vil arbejde videre på efter forløbet og dernæst to fokusgruppeinterviews.

### 8.3 Lærerens efterfase

På baggrund af de praktiske erfaringer fra gennemførelsen af forløbet og de data, der er indsamlet, evalueres projektet “med henblik på didaktisk udvikling og design af fremtidige forløb” (Sørensen & Levinsen, 2014, s. 32). Som beskrevet i kapitel 6 anvendes Hiim & Hippenes didaktiske relationsmodel også til en kritisk analyse af det ikt-didaktiske design og en måde til systematisk at skabe kobling mellem teori og praksis.

I forløbet indsamles følgende data:

- elevernes produkter:
  - notater på baggrund af filmklip
  - mindmaps på Lino
  - ordlister i Quizlet
  - VTer
  - interne Skypesamtaler
  - eksterne Skypesamtaler
- forskernes refleksioner og feltnoter undervejs
- afsluttende fokusgruppeinterviews
- elevernes afsluttende selvevaluering

Den kritisk didaktiske analyse vil blive udfoldet i kapitel 10.

## 9. Dataindsamling til kvalitative data

### 9.1 Kvalitative data i form af elevprodukter og fokusgruppeinterviews.

De kvalitative data er indsamlet fra to forskellige områder. Det ene område er elevprodukter fra opgaver i det ikt-didaktiske forløb og elevernes selvevaluering ved afslutningen af forløbet og forskernes feltnoter, og det andet område er to fokusgruppeinterviews af elever, som deltog i forløbet. Der er indgået en etisk kontrakt om anonymiseret brug af elevproduktioner, se bilag 12.

De udvalgte elevprodukter er registreringer af deres samtaler på VT og af deres interne og eksterne Skypesamtaler. Det er i disse produkter, at det er muligt at høre elevernes mundtlige kompetencer på 2. fremmedsproget fransk. Da vi skal undersøge, om et ikt-didaktisk design kan være med til at udvikle elevernes mundtlige kompetencer på 2. fremmedsprog er det vores opfattelse, at dette bliver muligt ved en nærmere analyse af disse produkter og de to fokusgruppeinterviews. Fokuspunktet vil være, hvordan eleverne lærer.

I en socialkonstruktivistisk tankegang bør der stilles spørgsmål til datamaterialet. “At være klar på sine spørgsmål til datamaterialet er at vide, fra hvilke perspektiver fortolkningerne foregår” (Halkier, 2008, s. 78). Dvs. at spørgsmålene får betydning for fortolkningen af betydningsdannelsen. Vi må altså være klar over, at vi dermed konstruerer en virkelighed på baggrund af de anvendte teorier, begreber og spørgsmål.

I det følgende beskrives og forklares det nærmere, hvilke transskriberingsregler der er anvendt, hvordan kodning er foretaget af både elevprodukter og fokusgruppeinterviews. Yderligere forklares og begrundes valget af fokusgruppeinterviews, opbygningen af disse og formålet med dem.

#### 9.1.2 Transskribering

Transskriberingen af elevernes samtaler på VT og Skype og de to afsluttende fokusgruppeinterviews er gjort ud fra Bloors transskriberingsregler til fokusgruppeinterviews. Her anbefales det at, “every effort should be made to transcribe *all* recorded speech”

(Bloor, Frankland, Thomas & Robson, 2001, s. 60). Det betyder, at selv små udtryk bør transskriberes, og at det tydeligt skal angives, hvis og hvor det ikke er muligt at høre de talende. Det er nødvendigt, da både indholdet i det talte, men også interaktionen er af betydning, så “that anyone reading the transcript can really ‘see’ how the group went” (Bloor et al., 2001, s. 61). Dette er vigtigt for den senere kodning og analyse. Transskriberingsreglerne ses i bilag 13.

Alle elever har fået synonymmer H1 til H9 og bruges både i elevprodukter og fokusgruppeinterviews. Elever fra det andet gymnasium benævnes R1 og R2 i alle eksterne Skype-samtaler.

### 9.1.3 Kodning af elevmateriale

I kodningen af samtalerne på VT og Skype startes med en induktiv tilgang vha. en udarbejdelse af en meningskondensering, hvor der iagttages, hvad eleverne gør. Derefter arbejdes der deduktivt, idet den primære kodning fokuserer på den uformelle samtales grundelementer: interaktion, indhold og stilistik som vist i figur 5. Disse grundelementer er fremkommet på baggrund af teorier om mundtlighed og samtale og har altså dannet dette projekts karakteristika for den uformelle samtale.

Denne kodning danner grundlag for udvælgelse og transskribering af passager i elevernes produktioner, der kan belyse projektets problemformulering: Hvordan et ikt-didaktisk design kan være med til at udvikle gymnasieelevers mundtlige kommunikative kompetence i 2. fremmedsprog. Elevprodukterne ses i bilag 14 - 19.

## 9.2 Fokusgruppeinterviews

Det ikt-didaktiske design er bl.a. designet ud fra en socialkonstruktivistisk synsvinkel, hvor elevernes små praksisfællesskaber skal give mulighed for at udvikle deres kompetencer i den uformelle samtale i 2. fremmedsprog. Det vil sige, at det ikke kun er interessant, hvad den enkelte elev får af kompetencer, men også hvordan de i en fælles læringshistorie kan udvikle deres kompetencer i et særligt tilrettelagt ikt-didaktisk design. Derfor er der i dette projekt valgt som afslutning på forløbet for det ikt-didaktiske design at lave fokusgruppeinterviews med elever, som har været en del af undervisningsforløbet. Når den viden, som produceres i fokusgrupper, forstås ud fra en socialkonstruktivistisk tilgang, er den afhængig af konteksten, den kan forandres og er relationel. Da projektet har interesse i elevernes egne og fælles oplevelser af og erfaringer med det

ikt-didaktiske forløb, bliver indsamling af gruppedata via fokusgrupper en måde at få viden om dette. Eleverne vil skulle dele deres oplevelser og forhandle om, hvordan de har oplevet det, og antagelsen i dette projekt er, at den viden bedst kommer til udtryk i et fokusgruppeinterview.

Der er mange meninger om størrelsen på fokusgrupper, og i dette projekt deltes elevgruppen i to mindre grupper à fire. Med kendskabet til elevgruppen er valget foretaget ud fra et ønske om, at hver elev får sagt mest muligt under interviewet, da de ikke er de mest talende elever i forvejen. Ønsket er, at eleverne spørger ind til hinanden omkring dele af forløbet, og at dette kan give mere konkrete data om elevernes holdning til og erfaringer med det overordnede forløb, hvordan de lærer, og hvordan de konkret anvendte ikt-redskaber, som benyttes i forløbet, understøtter dette. Da deltagerne har stort kendskab til hinanden, er der en forhåbning om oplevelse af tryghed, og at de kan uddybe de fælles oplevelser og erfaringer fra forløbet. Da elevgruppen er fagligt heterogen, kan den niveaumæssige diversitet have en betydning for, hvilke udtalelser gruppen vælger at uddybe nærmere, og hvilke de ikke gør.

#### 9.2.1 Opbygning af fokusgruppeinterviewet og moderators rolle

I begge fokusgruppeinterview er der valgt en forholdsvis stram struktur, idet fokus vil være på det indhold, som produceres i diskussionerne, og ikke så meget måden de interagerer på. Den stramme model egner sig “godt til projekter, hvor undersøgeren har en relativt omfattende viden om feltet - eksempelvis fra individuelle interview eller deltagende observation - og derfor gerne vil stille nogle relativt præcise spørgsmål, blot i en anden social kontekst, nemlig gruppen” (Halkier, 2015, s. 142).

I dette projekt er forløbet blevet fulgt nøje både ved observation i forløbet og ved indgående kendskab til elevernes produkter. I interviewet startes der med et relativt bredt startspørgsmål for at få eleverne til at forholde sig generelt til forløbet og for at få alle i gang med at tale. De efterfølgende spørgsmål har til formål at få eleverne til at snakke om de enkelte dele af forløbet og de it-redskaber, som anvendes i det ikt-didaktiske design.

Moderatoren i fokusgruppeinterviewet kender eleverne fra enkelte lektioner, hvor hun har været til stede som observator og hjælper ifm. praktiske og tekniske udfordringer.

Men moderator har ikke et indgående kendskab til eleverne, hvilket gerne skulle gøre, at de ikke holder sig tilbage med konstruktiv kritik. At hun ikke er ukendt kan være med til, at det ikke bliver så formelt, hvilket er et af fire parametre i et socialkonstruktivistisk perspektiv. De tre andre parametre drejer sig om at få deltagerne til at deltage aktivt, altså snakke sammen og reagere på hinandens udsagn, at deltagerne forholder sig til emnerne og har meninger om disse, samt at få så mange forskellige meninger og erfaringer i spil som muligt. Introduktionen til fokusgruppeinterviewet er lavet med inspiration og udgangspunkt i Halkier (2015, s. 145) i håbet om, at eleverne vil snakke så meget sammen som muligt uden for megen moderatorindblanding, se bilag 20.

Formålet med fokusgruppeinterviewene er at få viden om:

- Elevernes generelle erfaringer med og oplevelser af forløbet
- Hvordan eleverne lærer i forløbet gennem arbejdet med teknologierne
- Elevernes erfaringer med udarbejdelse og anvendelse af delementerne i forløbet:
  - Film med samtaler på fransk
  - Lino som mindmap og igangsætter af en samtale
  - Lærerproducerede Quizlets til øvning af ordforråd og gambitter
  - Elevproducerede Quizlets til øvning af ordforråd og gambitter
  - VoiceThread til øvning af uformel samtale
  - Skype i klassen til øvning af uformel samtale
  - Skype med ukendte elever til øvning og evaluering af kompetencer af uformel samtale
  - Hvilke ikt-redskaber eleverne finder mest anvendelige til øvning af uformel samtale

#### 9.2.2 Kodning, kategorisering og begrebsliggørelse

Efter transskriberingen af begge fokusgruppeinterview er der lavet en meningskondensering. Der er desuden indsat overordnede kategorier for meningskondenseringen for at skabe overblik til den videre begrebsliggørelse. Arbejdet med kodningen i kategorier sker induktivt, mens den videre begrebsliggørelse delvist sker deduktivt, idet teorier om mundtlighed og samtale, læring og sproglæring inddrages sammen med den induktive

kodning. Derudover vil vi kort se på interaktionen i gruppen. Her drejer det sig om, hvordan de forhandler sig frem i svarene på spørgsmålene, og især om der er elever, som er mere aktive i samtalen end andre. Transskribering og kodning af de to fokusgruppeinterviews ses i bilag 21 og 22.

## 10. Analyse

Som beskrevet i kapitel 9 om dataindsamling er det elevprodukter fra VT og Skype, elevernes selvevaluering og to fokusgruppeinterviews, som giver det empiriske grundlag for analysen. Ud fra de tre typer af kvalitative data laves der en kritisk didaktisk analyse, som er ordnet kronologisk i forhold til indholdselementerne i praksis i klassen. Det primære fokus er at undersøge, hvordan eleverne lærer ved hjælp af ikt-værktøjerne, og om der i det ikt-didaktiske design er en sammenhæng og progression, der skaber viden og øget samtalekompetence hos eleverne. Undervejs berøres de tegn på læring (eller manglende tegn på læring), der illustrerer, om teknologien har haft en effekt eller ej. Projektets teorier om mundtlighed og samtale, læringsteori og sproglæringsteori anvendes i analysen for at skabe en dialog mellem praksis og teori.

### 10.1 Videoeksempel på autentisk samtale

Formålet med at vise de to videoer var at henlede elevernes opmærksomhed på den uformelle samtales karakteristika. Samtidig var det et ønske at skabe et praksisfællesskab fra start ved fælles videnskonstruktion.

Til hjælp havde hver gruppe et arbejdsark på GoogleDocs med spørgsmål, der skulle skærpe deres opmærksomhed på den uformelle samtales interaktion, indhold og stilistik, se bilag 14. I denne proces fik eleverne bl.a. forhandlet sig frem til en forståelse af interaktionen i samtalen:

Hvad forventer den, der taler?

- at man lytter, at man viser interesse
- reaktioner - små ord eller bevægelser
- en modreaktion, opmærksom samtalepartnere, kontakt, at samtalepartnere lytter

Hvorfor kan en uformel samtale gå i stå?

- manglende interesse fra den ene eller begge sider
- hvis man ikke kender den man taler med
- manglende samtaleemne/akavethed, uinteresseret samtalepartner
- uenighed, mangel på interesse, egoistisk samtalepartner (mig, mig, mig).

(Bilag 14)

Opgaven lagde op til en klassediskussion, hvor eleverne opbygger et fælles repertoire med viden og observationer fra videoerne og deler det i praksisfællesskabet.

I interviewet med fokusgruppe B fremgår det, at eleverne i fællesskab nåede frem til nogle væsentlige stilistiske elementer i den uformelle samtale, nemlig talemåder, pauseord, løsere grammatiske regler, fejl, spørgen ind til mm:

H9: Det var sån at vi kiggede på nogen talemåder eller nogen måder man ku føre samtaler på ud på

H2:[ja lige præcis],

H9: hvis man ik ku tale i sammenhæng så ku man med pauseord [mm] og så noget

H2: Men det os fint nok det der med at man skriver jo på ne med nægtelser og så er der nogen ting der ikke skal med i almindelige samtaler [ja, nemlig det skal udelades] det fik vi os sån et indblik i

H9: eller det kan udelades () om man vil

H2: Os det det blev ligsom klart at man ikke behøvede at tale fuldstændigt fejl-frit, hvilket også er rimelig rart at vide em.

H9: ja, os den der med manden og damen hvor det var sån .... meget sån en samtale hvor man () ser sig selv

H2: ja

H9: og lærer hinanden at kende de helt basale ting og sån ka tale om om sig selv og spørge ind til

(Fokusgruppe B)

Ambjørn foreslår at man også kan anvende tekster, fx. filmmanuskripter, som indføring i den uformelle samtale (Ambjørn, 2017, s. 25). Det er en mulighed, man kan overveje, men de to videosekvenser og den fælles meningsdannelse gav her et tilfredsstillende resultat.

## 10.2 Mindmaps på Lino

Grupperne havde til opgave at fremstille et billedmindmap på Lino med de to forhåndsbestemte emner og de to selvvalgte emner. De brugte lang tid på at forhandle sig frem til fælles emner og fælles billeder, og Lino fungerede her glimrende som læremiddel. Eleverne kunne samarbejde i grupper og lægge billeder op og organisere ideerne i fællesskab. I arbejdet med Lino kom de tre centrale dimensioner i Wengers teori om læring som social deltagelse, gensidigt engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire til udtryk i praksis, og dermed oplevede eleverne at være del af et praksisfællesskab. Deres arbejde med mindmappen sker gennem meningsforhandling, idet der både er deltagelse og tingsliggørelse via mindmappen som en fælles ressourcesamling. En affordans ved mindmaps på Lino er det let tilgængelige visuelle overblik, som i dette design blev yderligere understreget af, at eleverne kun måtte bruge billeder. Linos affordans gør, at grupperne kollaborativt får opbygget en fælles ressourcesamling og et associationsrum med billeder til samtaleemnerne.

Disse billedmindmaps blev anvendt i høj grad under resten af forløbet og hjalp eleverne til at strukturere samtalen og til at huske emner og ideer:

H3: Jeg ser den måske ikke så meget som en igangsætter til en samtale, men jeg sys at den er rigtig god at ha som en mindmap, jeg ku faktisk godt at have brugt den noget før... i alle fag.

H8: Jeg synes faktisk at den fungerede godt altså jeg brugte den når jeg altså sku snakke i Skype og så havde jeg den foran mig, sån for at huske noget man ku snak

H7:[ja] Den var god til sån så man havde nogen emner

H8: ja hvis man lige glemte det, så ku man li kigge på et billede, så tænkte man når ja () (Fokusgruppe A)

Samtidig fjernede billedsiden det konkret skriftbundne, som ofte observeres i elevernes tilgang til samtale på 2. fremmedsprog:

H2: Ja, det er os fint nok det der med at vi ku, at det var bedre vi sku sætte ind så vi ik bare lænede os helt vildt meget op ad sån sån konkrete vendinger og så noget vi lærte at føre en samtale  
(Fokusgruppe B)

Billeder i stedet for skrift var en udfordring for nogle elever, hvilket afspejles i følgende diskussion:



H3: Det havde måske været bedre hvis det bare var stikordsform i stedet for billeder måske  
H6: Det ved jeg ik.  
H8: [ja ved siden af] Måske nogen få ord men  
H3: [hvis man] billederne, men billederne ka jo meget godt hjælpe fordi  
H8: [ja jeg sys os] så ka man måske lige huske [()] et par sætninger man har sagt eller skrevet ned på et tidspunkt om det billede  
H8: Jeg tror man husker det bedre når det er billeder  
H3: [ja]men man kan jo godt sån ha nogen gloser tænkte jeg  
H7: [ja] udover billeder [lige præcis]  
H3: [ja] det ku man godt  
H8: hvis nu man glemte det () H3: Hvis nu man fast udtryk eller sån noget  
H7: [ja]  
H8: [ja os det] det ku man godt bruge  
(Fokusgruppe A)

Ud over at forsøge at begrænse elevernes skriftbundethed i den uformelle samtale, som bl.a. Ambjørn påpeger som et problem, er det tydeligt, at eleverne har stor hjælp af både videoer og de konkrete billeder på mindmappen til at føre en uformel samtale. Derved skabes et læringsrum, der af Lund karakteriseres således: "I kontekstrige, multimodale læringsrum som fx værkstedet ... faciliteres sprogforståelsen af konkrete veje til forståelse" (Lund, 2015b, s. 162).

De eneste franske gloser, der var på gruppernes mindmaps var de gambitter, de selv havde valgt. Det skulle vise sig, at eleverne alligevel ikke fik dem brugt i tilfredsstillende omfang. Problematikken omkring elevernes brug af og opfattelse af gambitter diskuteres i afsnit 10.4.3.

### 10.3 Glosearbejde på Quizlet

Til de forhåndsbestemte emner fik eleverne færdige ordlister på glosetræningsprogrammet Quizlet, men til de selvvalgte emner skulle grupperne lave ordlisterne i fællesskab. Programmet er som nævnt i afsnit 7.3 om teknologier behavioristisk i sin læringstilgang, idet der foregår en tydelig stimuli-respons i arbejdet med opgaverne. Eleverne påpeger selv, at de lærer ved at "terpe", men også at de mange forskellige typer af spilbaserede opgaver i programmet giver variation og kan ramme flere måder at lære på.

H7: Jeg sys faktisk de var rigtig gode til sån at lære (host host i baggrunden) visse sætninger og især her til sidst

H8: ja, det sys jeg os var noget af () ved det sån

H7: og så ku man terpe det lige til det bare sad fast

H8: eh he

(Fokusgruppe A)

Quizlet-programmet er et typisk eksempel på ordforrådsopgaver som i sprog­læringsteori kendes under betegnelsen “Fokus på Former”, hvor arbejdet “består af repetition og drills-lignende aktiviteter, som er løsrevet fra en kommunikativ kontekst” (Stæhr, 2015, s. 186). Fordelen er, at eleverne øver ordene gentagne gange, og dermed er der større sandsynlighed for, at de hænger fast, som eleverne selv fremhæver i citatet ovenfor. Det er dog vigtigt at påpege, at Quizlet i dette projekt anvendes i en bestemt kontekst, som eleverne er bevidste om, nemlig at opbygge et ordforråd til deltage i en uformel samtale om de valgte hverdags­emner. Eleverne lærer tydeligvis, når ordene anvendes aktivt i en kontekst på VT og i Skypesamtalerne, som det sker progressivt i forløbet:

H9: [og det er rart nok at få det brugt for nogen gange bruger man bare quizlet til at øve noget og man bruger ikke rigtig ordene i en sammenhæng.

H5: Ja og det virker så os]

H2: [ja det jo os det]

H9: [og så er det jo] rart at put noget mere på ()

H2: [så man forstår] det bedre på en måde

H9: [ja man] får brugt det så man rent faktisk lærer det så man ikke bare tager en quiz og så bruger man det ik mere

H2: [præcis så glemmer man det hurtigt] og så har man jo ik rigtig lært noget ja så har man lært det i 5 min og så er det ude af hovedet igen

(Fokusgruppe B)

Aktiviteteten, hvor eleverne selv skulle lave ordlister til deres selvvalgte emner, gav anledning til refleksion i klassen over, hvordan man designer sin ordliste hensigtsmæssigt, og hvordan man bruger den. Den fælles refleksion mandede ud i nogle retningslinjer, fx at ordlisterne bør genspejle den uformelle samtales stilistiske træk, og at “ne” ikke bruges i den ellers todelte nægtelse “ne...pas”. Verber kan fx vises i 1. person ental, da dialogen kommer til at handle om nære emner: “je joue aux jeux vidéo” (jeg spiller computerspil), og i spørgekonstruktioner anvendes det uformelle “tu” (du) i stedet for det

formelle “vous” (De). Her sættes elevernes sproglige kompetencer i spil i en relevant kontekst. I nogle grupper medførte det en del diskussion, hvilket viser, at eleverne er nede at arbejde i sproget. Ordlisterne blev samlet i klassens mappe på Quizlet, så de var tilgængelige for alle. Derved får alle mulighed for at bidrage til praksisfællesskabet, så der sker en kobling til det, de andre ved og gør.

Idet eleverne selv producerer deres ordlister bliver det tydeligt, at man i det didaktiske design får skubbet et behavioristisk funderet læremiddel over i en socialkonstruktivistisk læringsstil, hvor eleverne selv skaber mening i et praksisfællesskab og dermed bidrager til den fælles vidensopbygning i gruppen.

For eleverne giver det nemlig stor mening at lave ordlisterne selv:

H5: jamen det var godt, for så fik vi jo de ord vi gerne ville have med

H2: ja

H5: som vi sys var nødvendige for vores emne

H9: ja

H5: og for at ku sige noget ....

H2: ja det var rimlig smart at vi selv fik lov til at lave dem, så ku vi selv bestemme hvad vi sys der var vigtigt at have med åh og vi ved jo sån hvad vi plejer at sige på dansk og hvordan siger man det så på fransk så er det sån lidt at ku ()

H9: vi regner ud hvad vi selv regner med at komme til at bruge

H5: mm

H2: ja lige præcis..

H5: ja

H2: Det fungerede rigtig godt sys jeg

(Fokusgruppe B)

Når der skabes mening sammen med praksis, og eleverne engagerer sig og bidrager til fællesskabet, opnår de nye kompetencer, og identiteten i fællesskabet konstitueres: “vores identitet dannes gennem deltagelse såvel som tingsliggørelse. Vores medlemskab konstituerer i denne kontekst vores identitet, ikke blot gennem tingsliggjorte medlemskabsmarkører, men mere fundamentalt gennem de former for kompetence, det medfører” (Wenger, 2004, s. 177).

Da Quizlet er et velkendt læremiddel, er eleverne bekendt med læremidlets forskellige features og vælger selv, hvordan og hvornår der skal øves:

H7:[ja] hurtigt hvor man bare ska køre den igennem 3-4 gange og så sidder de fleste af ordene fordi, så hvis man rammer et ord forkert så er man tvunget til at sidde og stave det ud

H8: det er os ret nemt at øve

H6: [mm]

H7: [(O)] hvis man så kan man trykke shuffle og så kommer de forskellig rækkefølge

H6: Og hvis man så tager lyd på os

H8: [ja] så kan man få den rigtige udtale med

H8: [ja]

H7: [ja]

H6: [det sys jeg os] det er et meget fint program

H8: [ja]

(Fokusgruppe A)

En vigtig motivationsfaktor i Quizlet er, at eleverne kan se deres egen progression:

H5: men os bare sig selv hvis nu man tog hvad 16 sekunder den ene gang og så 15 sekunder den anden gang det lidt

H2: det jo fedt nok

H5: [det fedt hehe]

H2: Man ka jo se hvordan man bliver bedre

(Fokusgruppe B)

Eleverne lærer både, fordi der er mulighed for selv at vælge lige den type opgave, som rammer den enkelte bedst, og fordi gamification-delen motiverer. På samme måde er quizmodulet Quizlet live et stort hit hos eleverne, der skal samarbejde for at slå de andre i spillet. Samtidig sker læringen her som en social proces via det kollaborative element, hvilket er en vigtig brik i det ikt-didaktiske design.

Træningen med Quizlet vurderes meget positivt af eleverne, som også i citaterne ovenfor demonstrerer, at de kan bruge teknologien målrettet. De opbygger et ordforråd gennem deres arbejde med ordlisterne og har desuden den sikkerhed, at de lynhurtigt kan finde dem, hvis de mangler ord eller inspiration til deres ytringer i samtalen. I den asynkrone og synkrone samtale blev ordlisterne på Quizlet således brugt flittigt:

H2: ja, det var virkelig skønt med skypeen hvor man lige ku slå over, hvis man lige følte at det, nu går jeg i står så lige smut ind  
H9: [ja] og lige kig dem igennem få lidt inspiration  
H4: så behøvede man ik altid lige at sku ind på ordbogen og slå en masse ord op  
H2: ja lige præcis det vil ta  
H9: [det vil ta lidt lang tid ha ha] rigtig () man har og så blir man os lidt usikker på sån, fordi det jo går så tar så lang tid med ordbogen  
H4: [ja] quizlet det var virkelig smart  
H9: ja  
H2: det var virkelig smart os fordi der var virkelig mange forskellige emner vi allesammen har været inde og skrive noget om  
H5: ja  
H2: relevante emner sån, noget der ik bare er fesent  
(Fokusgruppe B)

H8: jeg syns også man blev overrasket over hvor meget man ku snak på fransk især når man havde øvet alle de der quizlet så ku man pluslig  
H7:[ja] sån sætte dem sammen og sige noget om vejret det jo egentlig  
H6: [ja] meget fedt...  
H3: det rigtig  
(Fokusgruppe A)

Quizlets affordans gør den til et meget brugbart ikt-redskab i dette ikt-didaktiske design, når det didaktiseres på rette vis. Både fordi det er nemt at producere og træne i, og fordi det tilgodeser flere måder at lære på, men også fordi det kan skabe tingsliggørelse og deltagelse, når det anvendes som læringsredskab i en social praksis.

#### 10.4 Asynkron samtaletræning på VT

I VT skulle eleverne arbejde med den asynkrone samtale. Deres opgave var delt i afsender- og modtagerfunktion med nøje fastlagte krav til de to funktioner, se bilag 11. Det blev pointeret, at man undervejs skulle tilstræbe at få kommunikationen til at ligne en uformel samtale og således afspejle dennes karakteristika mht. interaktion, indhold og stilistik.

I dette indholdselement får nogle rammefaktorer, nemlig fravær og tekniske problemer, en betydning for forløbet. Dette er et godt eksempel på, at ikke alt er til at forudse, idet

uheldige omstændigheder influerer på forløbet. Modulet med VT blev også mere pres- set, idet eleverne brugte meget lang tid på at finde de ti billeder og var længe om at ind- tale deres ytringer. Det medførte, at der kun var fem VTer, der fik optaget svar af en modtager, og at kun en (H9) af de oprindelige afsendere fik gensvaret deres modtager.

Til trods for det giver elevernes VT et indblik i nogle af deres samtalekompetencer og af de affordanser, teknologien tilbyder dem. Selvom der kun kan laves en asynkron sam- tale, er det tydeligt, at de fleste tilstræber en samtaleform, som er baseret på de karakte- ristika for den uformelle samtale, som de blev opmærksomme på i den første del af for- løbet.

Til støtte for indlæggene på VT havde eleverne deres mindmaps og ordlister, og de bil- leder de lagde op på deres VT. Enkelte elever havde formentlig også skrevet et manu- skript, hvilket var uden for rammerne og bør forebygges i redesignet.

I analysen nedenfor citeres VTerne med en transskription af samtalen på fransk. Et dob- belt linjeskift i citatet angiver et skift mellem to slides. Af plads- og copyrighthensyn gengives billederne på sliden ikke. En dansk oversættelse ses i fodnoterne; tøven mm. er forsøgt gengivet i oversættelsen, men evt. sproglige fejl er ikke oversat. Et skift mellem to slides på VT markeres med // i oversættelsen. Et analyseark dækkende alle ni VTer findes i bilag 16.

#### 10.4.1 Interaktivitet

Eleverne er meget bevidste om at lægge op til interaktion, når de er afsendere og stiller typisk et spørgsmål til deres samtalepartner i forbindelse med alle billederne. Det obser- veres undervejs, at eleverne indtaler og gennemlytter flere gange på VTen, indtil de er tilfredse med deres ytring, hvilket de også selv påpeger i fokusgruppeinterviewet: “H2: ja, lige præcis det var en god måde ligsom for man ka jo altid man ku høre om man ud- talte noget forkert så ku man altid bare lave en en ny lydfil og slette den anden” (Fokus- gruppe B).

Dette stemmer helt overens med Dugartsyrenova & Sardegna's konklusion, at VTs affordans gør, at eleverne "felt more comfortable posting their audio comments on VT as opposed to speaking up in class" (Dugartsyrenova & Sardegna, 2016, s. 67).

I fokusgruppeinterviewene reflekterer eleverne over, at dette skaber en kunstig situation i forhold til en synkron samtale:

H9: ja, men det blev os lidt kunstigt på den måde  
H2: [ja det blev lidt kunstigt] sys jeg ihvertfald fordi man bare snakker til ingen  
H4: det bliver lidt mere perfekt end det ville være i en normal samtale  
(Fokusgruppe B)

I de enkelte VT observeres en stor forskel på de enkelte elevers evne til at lægge op til interaktion. Nogle elever er meget stereotype, idet de konsekvent siger en sætning om billedet og dernæst stiller et spørgsmål. Det viser sig, at de mest stereotype oplæg kommer fra elever, som generelt har svært ved at være aktive i at bringe samtalen videre; dette gælder fx eleverne H3 og H4. Andre elever får stillet varierede spørgsmål til modtageren og understreger derudover med stemmeføring og intonation, at de gerne vil samtale. Ved at lytte til sig selv på VT kan man netop arbejde med disse lydæssige ytringsformer, som er svære at få frem på et fremmedsprog. Det bemærkes dog, at ingen elever bruger videofunktionen i VT, hvor man ellers kunne få mere nonverbal interaktion med, fx gestik. Den manglende brug af videofunktionen tages op i diskussionen, kapitel 11.

Af elevernes refleksioner i fokusgruppeinterviewet fremgår det netop, at de reagerer, når der mangler oplæg til interaktion i samtalen:

Moderator: Hvad fik I så ud af at kommentere de andres VoiceThread?  
H5: så gik der ihvertfald lidt mere samtale i det  
H2: ja, man blev sån lidt skuffet  
H9: der blev lagt op til en samtale  
H2: ja  
H9: hvis der var en der bare sagde noget så det sån  
H2: [ja, nå] så er der ik rigtig noget at sige der er nogen hvor de ik synes der var noget at kommentere  
H2: [præcis] og så blev det endnu mere kunstigt fordi

H2: præcis for så fyrer man bare et eller andet af der ik giver mening  
H9: [nå det regner, hvad skal jeg svare til det ehhe]  
H4: ja det gør det.  
H5: [(O)] latter  
H2: ja, det gør det  
H9: [hehe]  
(Fokusgruppe B)

Denne mangel på interaktivitet bliver især tydelig, når eleverne svarer på hinandens VT. De fleste kan svare på spørgsmål, men kommer ikke med ytringer, der fører samtalen tilbage til afsenderen. I eksemplet nedenfor stiller afsenderen H8 et spørgsmål til hvert billede, men modtager H4 svarer meget kort og lægger bestemt ikke op til at fortsætte samtalen om emnet:

H8: Pour mes loisirs je joue du piano et tu joues un instrument aussi?  
H4: Non<sup>16</sup>.

H8: Pour mes loisirs je joue au foot, tu fais du sport aussi?  
H4: Je joue aux jeux vidéo<sup>17</sup>.

H8: J'aime de traîner avec des amis pour mes loisirs. Tu traînes avec tes amis aussi?  
H4: Oui<sup>18</sup>. (Bilag 16, H8)

Dette viser, at det er en udfordring og ikke lige nemt for alle at skabe en dialogisk samtalestruktur, hvor der skabes betydning i interaktionen, hvilket netop Bakhtin påpeger, se afsnit 4.1.2. I Fokusgruppe B er den dialogiske samtale i interviewsituationen også udfordrende for H4, som nærmest ikke deltager og primært ytrer sig i form af ja og nej, samt små konstaterende kommentarer. I interviewet accepterede praksisfællesskabet H4s rolle, men i en uformel samtale fx mellem 2 personer vil det dog opleves som et

---

<sup>16</sup> H8: I min fritid spiller jeg klaver og spiller du også et instrument? H4: Nej.

<sup>17</sup> H8: I min fritid spiller jeg fodbold, dyrker du også sport? H4: Jeg spiller computerspil.

<sup>18</sup> H8: Jeg kan godt lide at hænge ud med vennerne i min fritid. Hænger du også ud med dine venner? H4: Ja.



problem, hvis den ene samtalepartner ikke formår at være interagerende og responderende. Det er derfor vigtigt at være endnu mere opmærksom på denne udfordring i redesignet.

Kun enkelte modtagere formår at reaktivere afsenderen ved at stille spørgsmål (i eksemplet nedenfor markeret med fed) eller ved at komme med holdningstilkendegivelser (markeret med kursiv).

I følgende eksempel stiller afsenderen H3 ikke mange spørgsmål, men modtageren H2 tager tråden op i sit svar og prøver at reaktivere afsenderen og demonstrerer derved, at hun er bevidst om den cirkulære samtalestruktur.

H3: À l'école j'apprends l'espagnol et le français.

H2: Øhm... je prends l'espagnol et le français aussi. Øhm.. *ma favorit c'est l'espagnol.* **Et tu?**

H3: Mon rêve est de devenir policier.

H2: Ahh, *c'est pas vrai. C'est très intéressant.*

H3: Écoute un peu, je suis heureux de la grande vacance parce que je dois voyager.

H2: Øhmmmm **qu'est-ce que tu disais?**

H3: Tu aimes voyager en avion comme moi?

H2: Øhm **je comprends pas?**

H3. Le temps au Danemark est très mauvais et très, très, très froid. Qu'est-ce que tu penses?

H2: Je pense que c'est très mauvais aussi<sup>19</sup>. (Bilag 16, H3)

---

<sup>19</sup> H3: I skolen lærer jeg spansk og fransk. H2: Øhm...jeg tager også spansk og fransk. øhm.. min favorit er spansk. Og dig? // H3: Min drøm er at blive politibetjent. H2: Aah, det passer ikke. Det er meget interessant. // H3: Hør lige, jeg glæder mig til sommerferien fordi jeg skal ud at rejse. H2: Øhmmmm hvad sagde du? // H3: Kan du godt lide at rejse med fly ligesom mig? H2: Øhm det forstår jeg ikke? // H3: Vejret i Danmark er rigtig dårligt og rigtig, rigtig, rigtig koldt. Hvad synes du? H2: Jeg synes også det er meget dårligt.

Long påpeger i sin interaktionshypotese vigtigheden af “Modifications in the interactional structure of conversation” (Long, 1983, s. 139), og vi ser i det sidste eksempel, at H2 søger en betydningsafklaring, fordi hun har svært ved at forstå, hvad H3 siger. Hun bruger den taktik, som Long kalder “Request clarification” (Long, 1983, s. 132), nemlig dét at stille opklarende spørgsmål. I denne asynkrone samtale når parterne ikke til en fælles forståelse, fordi H3 ikke får responderet på H2s spørgsmål, men begynder på et helt nyt emne. Eksemplet foregriber den rigtige synkrone samtale, hvor betydningsafklaringen og den sproglige forhandling skal foregå øjeblikkeligt.

Der kan være flere grunde til den manglende interaktion. Praksisfællesskabet sættes på en prøve i denne opgave, og det bliver tydeligt, at dimensionerne det gensidige engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire er særligt udfordrede i nogle par. Det bliver afgørende for, hvordan og hvad der læres. Årsagen kan være, at selve indtalingen på VT foregår individuelt, og derved glipper følelsen af den fælles virksomhed og dermed den gensidige ansvarlighedsfølelse. Det er først, når de ser tilbage på VT-opgaven, at de kan se resultatet og formålet med denne øvelse.

En af VTs affordanser, den sekventielle opbygning, kan skabe overblik over samtaledelementer og skærpe opmærksomheden på turtagning og på brug af spørgsmål til at aktivere samtalepartneren. Man kan indvende, at VTs struktur og den opgave, de skulle løse i den, kan føre til en stereotyp ytringsform, hvilket sås i nogle tilfælde. Dette kan imødegås med yderligere feedforward fra læreren og dermed lede til yderligere refleksion om vigtigheden af adækvat interaktion i den uformelle samtale og vigtigheden af gensidig ansvarlighed i praksisfællesskabet.

Selvom VT-opgaven blev opfattet som en kunstig samtalesimulation, oplever eleverne alligevel en læring i at skulle lytte:

“Så sku man ligsom lære at lyt på fransk og finde ud af hvad det var de prøvede at sige til en og det hjælper jo os lidt hvis man sku ha en samtale på fransk fordi så hjælper det at man kan høre og forstå hvad de andre siger” (H3 i Fokusgruppe A).

At lytte er en af de grundlæggende sproglige kompetencer, og her giver teknologien en god mulighed for fordybelse, idet eleverne dels kan lytte til udsagnet, indtil de forstår budskabet og kan reagere på det; i Bakhtins terminologi: “all real and integral understanding is actively responsive, and constitutes nothing other than the initial preparatory stage of a response” (Bakhtin, 1968, s. 69).

#### 10.4.2 Indhold

I den indledende elevsurvey anførte mange elever, at de følte sig hindrede i at føre en uforberedt, spontan samtale, fordi fx “jeg ikke kender noget til samtaleemnet” eller “jeg har ikke noget at sige til emnet”, se bilag 6.

Ved at vælge nogle hverdagsnære emner og konkretisere dem på Quizlet og Lino opbyggede eleverne et fundament for den asynkrone samtale på VT inden for emnerne venner, arbejde, memes, mad, ferie, film og skole. Dertil kom de lærervalgte emner; familie, fritid og vejret. Disse emnevalg er typisk for hverdagssamtalen, der iflg. Ambjørn oftest tager “udgangspunkt i personrelaterede emner, som omhandler samtalepartnerne selv, deres liv, oplevelser, erfaringer osv. Det er denne form for emner, man i sagens natur har det største kendskab til, og som det derfor også er det letteste at tale om” (Ambjørn, 2017, s. 11).

Lino og VT er visuelle medier, og netop det at arbejde med selvvalgte billeder i stedet for skrift gør, at eleverne henter yderligere inspiration til deres samtale. Udover at være til inspiration for afsenderen er billedet en støtte for samtalepartneren: “H8: Det hjalp os der var billeder, det var ret godt, H3: ((ja)) hvis man ik lige ku forstå hvad de sagde så kun man måske få et hint, ja” (Fokusgruppe A). I den afsluttende selvevaluering påpeger en elev netop, at hun vil arbejde videre med “at knytte billeder til samtalen og huske bedre på den måde”, se bilag 23. Det ses dog ikke, at eleverne bruger tegnefunktionen på VT for at påpege et indhold i billedet, som de gerne vil understrege i samtalen.

#### 10.4.3 Stilistik

Elevernes ordforråd er genkendeligt fra de ordlister, de har arbejdet med. Det er enkle vendinger og ord, som de anvender nogenlunde flydende. Fx kan H6 komme med en

længere udredning om vejret, kun baseret på ord fra ordlisten og bundet sammen med tøven og intonation, så det bliver et nogenlunde logisk sammenhængende udsagn:

H6: Quel temps fait-il au Danemark? Il fait mauvais, il pleut..øhm..il fait pas soleil..et..øhm..il fait froid et ..øhm.. (fnis).. et le ciel est gris, il fait du vent, c'est mauvais.<sup>20</sup> (Bilag 16, H6)

I gensvarene kan modtageren, hvis hun har arbejdet med samme emne, hurtigt komme med en formulering fra ordlisterne, hvorimod det tydeligt er mere trægt, hvis ikke de har noget ordberedskab til et emne, der er fremmed for dem, som her hvor modtager H4 ikke forstår udtrykket "voyage de rêves":

H8: Je veux bien partir à une promenade à pied, parce que je pense que c'est un... c'est une très drôle espèce de voyage. Øhm.. tu as un voyage de rêve aussi?  
H4: Je comprends pas.<sup>21</sup>  
(Bilag 16, H8)

I eksemplet ses et tydeligt eksempel på talesprog, idet H4 udelader "ne" i nægtelsen "ne...pas". Det var et af de karakteristika, eleverne blev opmærksomme på, da de så videoerne med de uformelle samtaler, og som kan iagttages i deres VTer.

I både afsender- og modtagerytringer ses ikke mange ufuldendte sætninger, hvilket ellers er karakteristisk for talesproget. Det skyldes sandsynligvis, at eleverne gentog optagelserne af ytringerne mange gange, hvilket forskerne observerede undervejs. I denne fase er eleverne stadig optaget af at opnå en vis grad af korrekthed. Til gengæld ses der en del tøven, typisk i gensvarene, hvor eleverne er mere udfordrede:

H6: Oui..eh.. j'aime voyager aussi... mais ...il en est ainsi que...je voyager pas .. eh.. mon....eeh..j'ai pas le argent<sup>22</sup> (Bilag 16, H5)

men også i de oprindelige afsenderytringer, som her:

---

<sup>20</sup> H6: Hvordan er vejret i Danmark? Det er dårligt vejr, det regner..øhm.. solen skinner ikke..og.. øhm.. (fnis) himlen er grå, det blæser, det er dårligt.

<sup>21</sup> H8: Jeg vil gerne tage afsted på en vandretur, fordi jeg synes det er en... det er en meget sjov form for rejse. Øøhm.. har du også en drømmerejse? H4: Jeg forstår ikke.

<sup>22</sup> H6: Ja..eh..jeg kan også godt lide at rejse...men..nu er det sådan at .. jeg rejser ikke ..eh..min...eeh..jeg har ikke penge.

H9: À propos l'amitié ehhh mes amis et moi euhh faisons la fête. Et tes amis?<sup>23</sup>  
(Bilag 16, H8)

“Tøven” tilhører i Longs terminologi gruppen af strategier og taktikker, som kan medvirke til at undgå eller afhjælpe problemer i interaktionen. At nedsætte taletempoet kan være en hjælp i interaktionen for både den talende og samtalepartneren. Det langsomme tempo giver tid til refleksion både i produktionsfasen for afsenderen og i modtagerrollen. Eleverne har selv i deres indledende iagttagelser af talehandlinger set, hvad franskmænd gør, når de tøver eller søger den rigtige formulering, og de noterer følgende på deres iagttagelsesark: “Tøveord (euh, bof, bah), trækker de sidste ord langt ud”, se bilag 14. Tøven er karakteristisk for talesprog jf. Ambjørn (2006b, s. 16), og det ses her, at eleven har lært at acceptere, at det ikke er ”grimt” at tale på den måde” (Ambjørn, 2006b, s. 16).

En del af opgaven var at bruge de gambitter, de havde arbejdet med i Lino. Dette er ikke lykkedes, idet de relativt sjældent bruger gambitter. I eksemplerne ovenfor ses gambitten “à propos”, og der er kun observeret følgende gambitter i samtlige VTer:

H2: ah, c'est pas vrai + qu'est-ce que tu disais<sup>24</sup>

H3: écoute un peu<sup>25</sup>

H4: pour parler d'autres choses<sup>26</sup>

H6: parlons d'autres choses + pour changer le sujet + à propos de + bref<sup>27</sup>

H9: à mon avis + à propos<sup>28</sup>

Man kan sige, at disse fem elever i alle tilfælde er opmærksomme på gambitternes funktion, idet de her får anvendt nogle udtryk, de ellers ikke ville have brugt. Til gengæld er der fire elever, der slet ikke bruger dem. Der er dermed ikke sket den forventede overførsel fra elevernes mindmaps, hvor der stod mindst fire gambitter.

---

<sup>23</sup> A propos venskab... eehh min venner og mig eeh vi fester. Og dine venner?

<sup>24</sup> H2: ah, er det rigtigt + hvad sagde du

<sup>25</sup> H3: hør lige her

<sup>26</sup> H4: for at snakke om noget andet

<sup>27</sup> H6: lad os snakke om noget andet + for at skifte emne + à propos + kort sagt

<sup>28</sup> H9: efter min mening + à propos

Det er ikke ukendt, at det er vanskeligt at tilegne sig disse småord og fraser, som Stæhr benævner "Det oversete ordforråd" (Stæhr, 2015, s. 203). Normalt fokuserer eleverne på nøgleordene i sætningen og har vanskeligt ved tillære sig disse indholdsløse ord: "Da gambitter ikke er bærere af stort informationsindhold, bemærkes de ofte ikke i inputtet og er derfor svære at lære på fremmedsproget" (Henriksen, 2014, s. 108). Gambitter og asynkron kommunikation bliver så en vanskelig kobling, men det tages der højde for i det redesignede forløb.

#### 10.4.4 VT som læremiddel

Eleverne har tydeligvis reflekteret over den uformelle samtales karakteristika og forsøger at konstruere det i VT'erne, selvom den asynkrone kommunikationsform opfattes som kunstig.

De bruger det, de har lavet inden VT'en, nemlig Lino mindmaps og ord fra Quizlet, så der kan observeres en sammenhæng og en progression i deres samtalekompetencer gennem brugen af disse teknologier. Fokus på aktivering af gambitterne skal dog understreges i redesignet.

Det er tydeligt, at nogle elever har svært ved at deltage i den cirkulære samtalestruktur. For disse elever vil en feedforward kunne give dem nogle relevante værktøjer at arbejde med, fx enkle spørgekonstruktioner og relevante gambitter. Man kan også antage, at disse elever med en makker kunne træne deres samtalekompetencer yderligere på VT, idet netop sekvenseringen hjælper dem til at se samtalsstrukturen.

En af VTs affordanser er, at den kan fastholde mundtligheden via optagefunktionen i kommentarfunktionen. Dette spiller sammen med Swains output-hypotese, idet eleverne kan vende tilbage til det mundtlige output og reflektere over det og evt. justere det, hvilket ifølge Swain er vigtigt i et udviklingsperspektiv.

VT og det didaktiske design, den er lagt ind i, gør samtalestrukturen tydelig for eleverne og gør samtidig, at de kan øve disse strukturer individuelt og i princippet uafhængigt af tid og sted. I den indledende elevsurvey, bilag 6 angav mange af respondenterne

(38,4%), at de havde behov for at øve. Denne mulighed giver VT dem, idet de kan lytte, indtale og slette, indtil de er tilfredse.

Forløbet med VTerne blev afviklet over tre moduler af 50 minutter og blev for kondenseret, hvilket havde nogle konsekvenser, der skal tages højde for i redesignet. Det er svært som lærer både at give eleverne arbejdsro til at lave deres VT, samtidig med at der bør opfanges fejl undervejs. Dette kunne opfanges ved, at læreren havde tid til at give feedback til hver enkelt elev inden Skypesamtalerne. Her kunne den manglende brug af gambitter også opfanges, ligesom den lidt stereotype ytringsform kunne forsøges ændret. Det er dette projekts opfattelse, at VT kan være et middel på vejen til at få elever til at opbygge et rum for dialog, hvor de kan se vigtigheden i, at når de kommunikerer aktivt sammen, skaber de betydning og dermed rum for læring, som Dysthe påpeger det:

"Ud fra et sociokulturelt perspektiv er kommunikative processer helt centrale i menneskelig læring og udvikling. Det er ved at lytte, samtale, efterligne og interagere med andre, at barnet får del i kundskab og færdigheder, fra de er helt små, og lærer, hvad der er interessant og værdifuldt i kulturen." (Dysthe, 2003, s. 54)

VTs affordans gav eleverne mulighed for individuel træning i den uformelle samtale, men også mulighed for at deltage i et praksisfællesskab via det kollaborative element, som ligger i kommentarfunktionen. Denne funktion kan med fordel udnyttes bedre i redesignet, så læringsrummet i højere grad understøtter udvikling af den uformelle samtale.

### 10.5 Intern synkron samtale på Skype

Den asynkrone samtaletræning på basis af Quizlet, Lino og VT blev afprøvet i synkrone samtaler på Skype; i første omgang tre runder internt i klassen. Der var formuleret tydelige opgavekrav til eleverne, se bilag 17.

Som støtte til samtalerne på Skype havde eleverne deres materialer på Quizlet, Lino og VT.

I analysen nedenfor gengives transskriptionen af udvalgte dele af samtalen på fransk. En dansk oversættelse ses i fodnoterne; tøven mm er forsøgt gengivet i oversættelsen, men

evt sproglige fejl er ikke oversat. Et analyseark dækkende alle tilgængelige Skypesamtaler findes i bilag 18 (interne) og i bilag 19 (eksterne).

Samtalerne var organiseret ud fra en matrix, så alle ni elever deltog i tre samtalerunder i skiftende grupper på tre elever. På den måde mødte elever med forskellige forudsætninger og forskellige emner hinanden. Gruppestørrelsen var dannet med inspiration fra Ambjørn: “Med tre deltagere kommer der flere indfaldsvinkler til det samme samtaleemne, der skabes en god dynamik og den enkelte deltager får mulighed for lidt længere kommunikative hvil end i tomandsgrupper” (Ambjørn, 2006b, s. 15). Eleverne var fordelt og skiftede plads i 4 lokaler, så de aldrig var i samme rum med dem, de skulle samtale med. På grund af sygdom blev denne plan justeret, så enkelte kom til at tale sammen to og to. På grund af tekniske problemer er ikke alle skypesamtaler optaget.

#### 10.5.1 Interaktivitet

I forhold til den asynkrone samtale på VT er samtalerne på Skype meget virkelighedsnære. Der observeres således tøven, afbrudte sætninger, leden efter ord, gentagelser, rettelser, forståelsesproblemer og spørgsmål i denne sekvens, hvor eleverne taler om arbejde og fritid i 1. runde af de interne Skypesamtaler:

H7: Je suis une barmaid. Quel job as-tu?

H9: Ahhh ehmm je suis ehmm je suis (fnis-suk) ehhhh je pas j j'ai pas un travail. Et tu (navn)?

H6: Ehmm J'ai j'ai pas un travail euhmm. Je suis sans travail. C'est c'est mal

H9: Oui he, d'accord he

H6: Oui oui ehmm

H9: À propos de travail, (fnis) qu'est-ce que tu fais comme eh (fnis) comme une distraction?

H6: Ehh oui eh mon

H9: eh qu'est-ce que tu aimes, t'aimes (fnis)

H6: eh oui ehmm en eh moi eh (støj) mes distractions ehm je regarde des films, j'écoute de la musique eh je joue un peu aux jeux vidéos ehmm et (..) ehm et tu (navn)?

H7: Ehh je aime les films et les séries télévisées je reg je regarde par exemple Family guy et (..) (fnis/host)

H6: Ah oui oui

H9: Très bon



H6: on ehh one ehh séries télévisées très bon

H9: Oui

H6: À propos de () distractions ehh qu'est-ce que tu fais dans ehh vous vous le-soirs?<sup>29</sup>

(Bilag 18, runde 1: H6, H7 + H9)

På trods af den sproglige usikkerhed lykkes det her at føre en cirkulær samtale mellem de tre samtalepartnere, dog primært mellem H6 og H9. Alle anvender tydeligvis deres viden fra Lino og Quizlet, idet de spontant kan samtale om emnerne og undervejs lave to nogenlunde adækvate emneskift med en gambit “à propos de”.

I eksemplet ovenfor spørger eleverne løbende ind til hinanden, og H9 kommer med en omformulering, når H6 viser tegn på ikke at forstå ordet “distraction” (underholdning). H7s begrænsede interaktion hænger formentlig sammen med, at hun i VTen synes at tale ud fra et manuskript. Det vil sige, at hun ikke har fået trænet den rent mundtlige samtale, men hun er dog i stand til at byde ind med de vendinger, hun fik øvet på VTen.

Interaktionen mellem samtalepartnerne ses også ved de mange anerkendende småord undervejs, som fx “oui” i eksemplet ovenfor og generelt med mange anerkendende og interesserede lyde undervejs. For det første er eleverne generelt blevet mere opmærksomme på at optræde som aktive deltagere i samtalen. For det andet var det ekstra nødvendigt for dem at signalere, at de lyttede, da de var placeret uden at kunne se hinanden og ydermere havde valgt ikke at bruge kameraet på Skype. Eleverne får her anvendt nogle af de interaktive tilpasninger, som Long påpeger kan være med til at få samtalen til at forløbe uden for mange problemer. Det sidste er værd at bemærke i justeringen af

---

<sup>29</sup> H7: Jeg er barmaid. Hvad er dit arbejde?

H9: Ahhh ehmmm jeg er ehmm jeg er (fnis-suk) ehhhh jeg ikke j j jeg har ikke noget arbejde. Hvad med dig (navn)?

H6: Ehmmm jeg har jeg har ikke noget arbejde euhmm. Jeg er uden arbejde. Det det er dårligt.

H9: Jai he, ok he

H6: Ja ja ehmmm

H9: Apropos arbejde, (fnis) hvad laver du som ehhh (fnis) som underholdning?

H6: Ehh ja ehh min

H9: eh hvad kan du godt lide, kan du lide (fnis)

H6: eh ja ehmmm en ehhhh jeg ehhhh (støj)som underholdning eh ser jeg film, jeg hører musik ehh jeg spiller lidt computerspil ehmm og [...] ehmm hvad med dig (navn)?

H7: Ehh jeg kan godt lide film og tv-serier jeg se.. jeg ser for eksempel Family Guy og [...] (fnis/host)

H6: Ah ja ja

H9: Rigtig godt

H6: en ehh en ehh meget god tvserie

H9: ja

H6: Apropos [...] underholdning ehh hvad laver du i ehh din din fritid?

det didaktiske design, hvor man kan diskutere om et slukket kamera på Skype i højere grad tvinger eleverne til at markere sig verbalt som aktive samtalepartnere, jf. Yanguas studier, se afsnit 7.5.

Det er ligeledes værd at diskutere om en gruppestørrelse på tre er hensigtsmæssig. Vi ser i flere af de interne Skypesamtaler, at nogle elever kun kommer til orde i begrænset omfang; enten fordi de er udfordret sprogligt eller socialt, eller fordi der bliver forvirring om turtagningen undervejs, så de tre elever kommer til at tale i munden på hinanden med risiko for, at den svageste falder ud af samtalen. Til gengæld giver en gruppestørrelse på tre tryk og tid til refleksion:

M: Hvad nu hvis samtalen Skype samtalen var foregået face to face og altså ikke i grupper på klassen havde det gjort en forskel?

H3: det havde det helt sikkert

H7: [ja]

H3: øhm os fordi at i Skypesamtalen var vi jo tre sammen af gangen, så hvis nu der blev stillet et spørgsmål så ku man altid trække sig tilbage og tænke over hvad man selv ville svare. Det ville man jo ik have samme mulighed for hvis man stod sammen face to face og sku snakke fransk så er det lidt mere det er jo indirekte samtale, men æh det er stadigvæk en god øvelse hvis man skal lære fransk (Fokusgruppe A)

I forbindelse med redesignet af det didaktiske forløb vil gruppestørrelsen i Skypeøvelserne blive diskuteret.

I andre af Skypesamtalerne kan man iagttage, at aktiviteten mellem samtalepartnere er mere problematisk. I samtalen mellem H3, H4 og H6 er der oplæg til god interaktion, se bilag, men H4 bringer aldrig samtalen videre og H3 begynder at komme med irrelevante ytringer, hvilket gør, at samtalen går i stå flere gange. Som nævnt i afsnit 10.4.1, skilte H3 og H4 sig allerede ud i VT-sekvenserne og ville sandsynligvis få meget ud af at øve samtaleelementerne på VT med relevant lærerfeedback, inden de deltog i Skypesamtalerne. De ville muligvis også blive tvunget ind i mere relevante samtalestrukturer og interaktion, hvis de kun havde en enkelt samtalepartner at tale med. Det ser vi faktisk et eksempel på for H3's vedkommende, hvor han deltager i skypesamtale kun med H2, se

bilag 18. De skaber en rigtig god interaktion med spørgsmål til hinanden og anerkennende tilkendegivelser og har så meget overskud, at de også joker med hinanden:

H2: ehmm Tu as une soeur ou un frère? (host)

H3: Ehh J'ai un frère. Il s'appelle Silas et j'ai deux sœurs ehh qui s'appellent Mia et Maja. Et toi, tu as des frères et sœurs?

H2: Ehmm oui j'ai un frère qui s'appelle Andreas. Ahh c'est ehh et il est très ehmm stupide.

H3: (latter) H2: Oui

H3: Mon frère est très stupide aussi

H2: Ahh d'accord.<sup>30</sup>

(Bilag 18, Runde 2: H2 + H3)

Set i et mikroperspektiv er der stor forskel på, hvordan de små grupper praktiserer samarbejde og lykkes. I nogle grupper sker der både en deltagelse ved, at eleverne prøver på at holde samtalen i gang og finde muligheder for kommunikation ved at trække på det, som de tidligere har lært i de indledende opgaver. Tingsliggørelsen sker i rummet omkring Skype, hvor de er tvunget til at være opmærksomme modtagere og afsendere, særligt fordi de ikke anvender kamera. Samtidig er der elever, som ikke er tilstrækkeligt engagerede i den konkrete opgave, og det er et problem, fordi "deltagere former hinandens oplevelser af mening" (Wenger 2004, s. 71). Hvis ikke der er engagement i at forhandle og skabe mening, er de to processer deltagelse og tingsliggørelse ikke konstituerende. De elever udvikler ikke deres kompetence og dermed deres identitet i fællesskabet, og Skype fungerer ikke optimalt som tingsliggørelse for de elever. Som nævnt ovenfor kan det både skyldes manglende træning, manglende lærerfeedback og gruppestørrelsen.

### 10.5.2 Indhold

I Skypesamtalerne ses de samme emner som tidligere, og det er tydeligt, at eleverne nu er mere rutinerede i at samtale om dem, selvom de ind imellem møder den udfordring, at de ikke kan genkende det ord, samtalepartneren bruger om et ellers kendt emne. H9

---

<sup>30</sup> H2: ehmm Har du søskende? (host)

H3: Eeh jeg har en bror, han hedder Silas og jeg har to søstre eeh som hedder Mia og Maja. Har du søskende?

H2: Øhhh ja, jeg har en bror som hedder Andreas. Ahh det øhh og han er meget øhmmm dum.

H3: (latter)

H2: Ja

H3: Min bror er også meget dum

H2: Åhh okay

anvender derfor uden besvær en omformulering, da H6 som nævnt ikke genkender ordet “distraction” (underholdning):

H9: À propos de travail, (fnis) qu'est-ce que tu fais comme ehhh (fnis) comme une distraction?

H6: Ehh oui eh mon

H9: eh qu'est-ce que tu aimes, t'aimes (fnis)<sup>31</sup>

(Bilag 18, Runde 1: H6, H7 + H9)

Som det fremgik af den indledende survey, kan frygten for ikke at kunne samtale om et emne forhindre, at man forsøger, så kendskab til emnerne giver tryghed, mening og frihed i samtalen, hvilket eleverne påpeger i et fokusgruppinterview:

“H5: Jeg synes også det var super godt det der med at vi selv skulle vælge nogle emner og så noget som vi lige ku arbejde med åh H2:[ja så blev det os] og få lidt bedre forståelse for det og

H2: [ja, nemlig det] bedre til at fortælle om det .

H2: Det der med li så snart det er noget man selv interesserer sig for så er det nemmere at føre en samtale om det.. Ehm

H9: Netop.” (Fokusgruppe B)

### 10.5.3 Stilistik

Mange gange kan man genkende en del af formuleringerne fra elevernes VT, som dog er blevet udvidet med fyldord som “d'accord” (godt), “moi” (mig), “un peu de” (lidt), “par exemple” (for eksempel), hvilket gør sproget mere talesprogsagtigt. På VT kunne eleverne justere og kontrollere deres ytringer ved at lave optagelserne om, men i den synkrone samtale er det selvfølgelig ikke muligt. Selvom de arbejder ud fra deres materialer på Quizlet, Lino og VT, kan man her iagttage et markant stilistisk spring fra en kontrolleret og justeret sprogbrug på VT til en mere løs og talesprogsagtig struktur på Skype. Disse fyldord er ikke blevet italesat i processen, men synes at komme naturligt i

---

<sup>31</sup> H9: Apropos arbejde, (fnis) hvad laver du som ehhh (fnis) som underholdning?

H6: Ehh ja eh min

H9: eh hvad kan du godt lide, kan du lide (fnis)

situationen. Det kan altså tyde på, at de ordforrådsaktiviteter, der blev arbejdet med som en direkte tilgang kombineret med kommunikative øvelser i en ny kontekst, er en god måde at lære på, se afsnit 4.3.2.

I Skypesamtalerne observeres en større brug af gambitter end i VT, men brugen af dem er stereotyp, idet de gerne anvender udtrykket “à propos”. Efter den første runde af Skypesamtalerne efterlyste eleverne eksplicit vendinger til at indlede og afslutte en samtale, hvilket viser, at de har et øget fokus på gambitternes funktion. Den manglende brug af gambitter er ikke overraskende, da det som nævnt allerede var et problem i VTerne. Denne mangel medfører et manglende flow i samtalerne i form af abrupte emneskift, lange pauser og kejtet turtagning.

#### 10.5.4 Skype som læremiddel - interne samtaler

Der synes at være et tigerspring fra elevernes asynkrone træning i VT og til de interne Skypesamtaler, idet det er tydeligt, at de fleste elever nu formår at udtrykke sig nogenlunde frit og hurtigt og spontant kan trække på deres viden, når de møder vanskeligheder i den synkrone samtale. De fleste elever er samtidig blevet meget mere bevidste om at få en samtale til at fungere, således at de fleste Skypesekvenser virker som naturlige, uformelle samtaler.

#### 10.6 Ekstern synkron samtale på Skype

Disse samtaler var planlagt med en skole et andet sted i landet, hvor eleverne havde fransk på et højere niveau, og hvor en af eleverne havde fransk som andet modersmål. De eksterne elever var ikke blevet fortalt, hvilke emner samtalen kom til at dreje sig om og havde ikke forberedt sig på samtalen. Dette var et bevidst didaktisk valg, idet samtalen derved ville få den spontane, uforudsigelige karakter, der er væsentlig i den uformelle samtale. At de ukendte elever havde fransk på et væsentligt højere niveau kunne med lidt god vilje simulere en autentisk samtale med en franskmand.

Eleverne var også bevidste om den mere realistiske situation i den eksterne Skype end i forhold til den interne Skype:

H2: [fordi man kender dem på den måde os, præcis] så det var jo egentlig fint nok det der med for det var lidt mere realistisk, når det var så en fremmed person fordi at det er jo så lidt en introduktion en præsentation til hvad man kan li og ik ka li og så noget () familie () .. så det var lidt mere realistisk det var jo egentlig det var nok fint (Fokusgruppe B)

Samtalerne var organiseret og differentieret ud fra erfaringerne med gruppedynamikken i de interne Skypesamtaler. Fx skulle de stærkeste elever fra prøveklassen tale alene med en enkelt elev fra den fremmede skole, mens resten skulle tale i grupper af tre. Dette blev dog ændret pga. af stort fravær og tekniske problemer på den eksterne skole, således at alle kom til at tale sammen i grupper på fire.

Opgaveformuleringen var den samme som til de interne Skypesamtaler, og samtalerne blev optaget undervejs. Desværre var der udfald og en del støj på flere af samtalerne, hvilket bevirkede, at samtalerne i perioder forløb noget uregelmæssigt.

#### 10.6.1 Interaktivitet

Eleverne var tydeligvis påvirkede af, at de skulle samtale med personer, som de ikke kendte. Som det efterfølgende blev udtrykt i fokusgruppeinterviewet:

H5: [det var akavet] Jeg sys det var virkelig akavet  
H9:[em] H5: [ja] ....  
H9: men vi fik jo snakket fransk så det  
H2: [ ja det rigtigt] det var mest det der var pointen  
(Fokusgruppe B).

De fleste af grupperne havde kameraet tændt under Skypesamtalerne, hvilket gjorde samtalsituationen ekstra udfordrende, idet elevernes ageren og dermed også deres usikkerhed blev visuelt tydelig. Det sås bl.a. i en samtale, hvor H3 og H6 kiggede meget på og søgte hjælp hos hinanden i stedet for at interagere med de fremmede samtalepartnere på skærmen. I denne samtale er det først hen mod slutningen af samtalen, at H3 og H6 får en god interaktiv dialog med interagerende udtryk som “Ahhh très bon” (Ahh, meget fint), “Quoi” (Hvad), “Okay”, “C’est bon” (Det er fint) og en aktiv interesseret gestik (Bilag 19, H3 + H6 + R1 + R2)

H9 giver i fokusgruppen eksplicit udtryk for, at hun ville få sagt noget mere, hvis ikke der var kamera på:

H9: nåh...Altså hvis der havde været kamera på så tror jeg os det havde været akavet, men hvis det bare havde været sån face to face uden kamera så ja måske det havde været bedre måske

H9: [nå bare med stemmerne] ja...

H2: ja

H9: ja

H2: det tror jeg os...

H5: ja...

H9: havde fået sagt noget mer

H5: ja

(Fokusgruppe B)

Kameraet havde også negativ indflydelse på H4, der i en samtale det meste af tiden holdt sig uden for skærbilledet og kun deltog minimalt i samtalen, hvorfor H1 nærmest måtte klare interaktionen på egen hånd.

Allerede i forberedelserne på VT blev det bemærket, at netop H3 og H4 ofte havde vanskeligheder ved at interagere naturligt og aktivt i en samtale. I analysen af de Skype-samtaler, de medvirker i, ses det samme mønster, idet de trækker sig væk fra interaktion med de ukendte samtalepartnere. Dette understreger nødvendigheden af individuel feedforward fra læreren på et tidligt tidspunkt af forløbet, så elever med disse vanskeligheder får hjælp til adækvat interaktion i en samtalsituation.

I fokusgruppeinterviewene er det interessant at se lidt nærmere på interaktionen, idet den er med til at forme den virkelighed, som de har været en del af de to uger forløbet varede, men også den virkelighed de skaber i interviewet. I fokusgruppe A er H3 meget aktiv under hele interviewet. Oftest er det ham, som svarer først og generelt bidrager med mange meninger, holdninger og erfaringer i forhold til forløbet. H3 har ikke problemer med interaktion i interviewet, hvor han bidrager til praksisfællesskabet med gensidigt engagement og søger at skabe en fælles virksomhed. Et andet interessant aspekt er den identifikation, som den enkelte kan skabe i de kontekster, man befinder sig i. Den

enkelte kan fremstille og gen-fremstille sig selv (Halkier, 2008, s. 90). H3 har problemer både i VT og den eksterne Skype, men fremstiller sig på en noget anden måde i selskab med H6 i fokusgruppen. “Vores” er her de eksterne samtalepartnere:

H6: Vores de var sån samme niveau som os H8:[jeg det det]  
H8: Det tror jeg er vigtigt  
H3: [de var knap nok bedre]  
H6: [ja, det] var lidt dejligt  
H3: [ja det var rigtig dejligt] H8:[hehe]  
(Fokusgruppe A)

Også i den eksterne Skype kunne en feedback være en øjenåbner for H3, for at få fokus på hvordan han lærer, og hvad der er relevant at arbejde videre med.

Det er tydeligt, at den visuelle interaktion kan hæmme dialogen. Dette er uhensigtsmæssigt, da Skypesamtalerne med brug af kamera netop bliver helt virkelighedsnære, hvilket er projektets formål. Man må derfor overveje, om det visuelle element skal inddrages som et fast element tidligere i forløbet, så eleverne bliver vænnet til det, og desuden kan anvende det aktivt ved at inddrage gestik og kropssprog i interaktionen. Dette er, udover Skype, en mulighed i VT, hvor man kan optage en videokommentar. Denne funktion var der ingen elever, som brugte i deres oplæg eller svar, og i den interne Skype blev kameraet også oftest fravalgt. På baggrund af iagttagelserne under de eksterne Skypesamtaler vil brug af kamera blive diskuteret, se afsnit 11.2.

Som nævnt ovenfor tog H1, hvis partner gemte sig lidt under samtalen, ansvar og interagerede med de ukendte samtalepartnere:

R1: Tu sais qu'est-ce que tu veux faire après l'école? Lycée?  
H1: Ehhhh, je veux bien voyager  
R2: Tu veux bien quoi?  
H1: ehh voyager  
R2: Ahh  
H1: Je veux bien en France et ehh partir ehh  
R1 og R2: nikker  
H1: Euhmm Et toi?  
R2: Ehh, je pense que je vais travailler et ehhhh je ne sais pas



R1: Et moi aussi, travaille et peut-être aller à “højskole” (utydelig tale) [H1:moi aussi] ou voyager comme toi  
H1: (utydelig tale) je veux à un højskole  
R2: (utydelig tale/dårlig lyd)  
H1: quelle chose?<sup>32</sup>  
(Bilag 19, H1 + H4 + R1 + R2)

I eksemplet ovenfor stiller H1 opklarende spørgsmål “Et toi?”, interagerer i R1’s talestrøm ”moi aussi”, og med sin gestik og kommentering viser hun interesse. R1 og R2 er også meget medlevende i dialogen og fx har R2 i dette eksempel et interesseret udbrud i form af et “Ahh” udtalt med nedadgående intonation.

Antallet af samtaledeltagere diskuteres i de afsluttende fokusgruppeinterviews, hvor nogle af eleverne giver udtryk for, at det er bedst kun at være to i skypesamtalen:

H2: ja og de andre gange snakkede jeg kun med altså, jeg tror det var (navn) og jeg sys det var bedre at det bare var to  
H9: [ja, det ku jeg godt forestille mig] fordi ellers  
H5: [ja]  
H9: [ja], men det havde vi ik mulighed for  
H5: [nej] men det fung.. Jeg sys det fungerede meget bedre fordi at øhm så så, siger man mere for jeg tror  
H9: [så er der en der bare siger alle tingene og en der er tilovers] præcis  
H5: () eller os er man bedre til bare at smide den over på den anden  
H9: [ja] fordi man selv sys det er sån lidt kavt? At sidde ved siden af en åh så bare prøve at fyre lidt på fransk. Øhm jeg sys det var bedre sån to og to  
(Fokusgruppe B)

---

<sup>32</sup> R1: Ved du, hvad du vil lave efter skolen? Gymnasiet?

H1: Øhhhh, jeg vil gerne ud at rejse

R2: Hvad vil du gerne?

H1: øhh rejse

R2: Ahh

H1: Jeg vil gerne til Frankrig og rejse øhhh

R1 og R2: nikker

H1: Øhmmm og dig?

R2: Øhh, jeg regner med at jeg vil arbejde og øhhh så ved jeg ikke lige

R1: Også mig. Arbejde og måske tage på højskole [utydelig tale] [H1: også mig] eller rejse som dig

H1: [utydelig tale] jeg vil på højskole

R2: [utydelig tale/dårlig lyd]

H1: Hvad?

Dette taler imod Ambjørns holdning om, at man bør være tre i en samtalegruppe, fordi det giver mulighed for “kommunikative hvil” til en tredjepart. Eleverne ovenfor giver udtryk for, at man for let slipper ansvaret i tremandsgrupper. Den samme oplevelse har eleverne i Correas studie:

“The participants in this study suggested that the smaller the number of people participating in the online Skype™ conferences, the better they are as they could have more time to speak and practice their English language knowledge and skills” (Correa, 2015, s. 154).

Omvendt er der også nogle af eleverne, der netop som Ambjørn mener, at tremandsgrupperne giver mulighed for at kvalificere det sproglige udtryk, fordi der gives mulighed for en tænkepause:

M: Hvad nu hvis samtalen skypesamtalen var foregået face to face og altså ikke i grupper på klassen havde det gjort en forskel?

H3: det havde det helt sikkert H7: [ja] øhm os fordi at i skypesamtalen var vi jo tre sammen af gangen, så hvis nu der blev stillet et spørgsmål så ku man altid trække sig tilbage og tænke over hvad man selv ville svare. Det ville man jo ik have samme mulighed for hvis man stod sammen face to face og sku snakke fransk så er det lidt mere det er jo indirekte samtale, men æh det er stadigvæk en god øvelse hvis man skal lære fransk.

(Fokusgruppe A)

Gruppestørrelsen bør afstemmes efter den aktuelle elevsammensætning og vil balancere mellem det udfordrende, det motiverende og det praktisk mulige med det formål at udnytte teknologierne til at skabe størst mulig aktiv interaktion.

#### 10.6.2 Indhold

Der er ingen tvivl om, at eleverne bruger Quizlet, Lino og deres erfaringer fra VT til at forme og strukturere indholdet i samtalerne. Det er hverdagsemner, de taler om, for her har de et gloseforråd, som de kan stille spørgsmål og forme svar ud fra, og de inddrager egne personlige erfaringer. Når de kommer udenfor emnerne eller ind på områder, hvor de ikke har et rimelig sikkert glosekendskab, bliver de usikre og søger tilflugt på dansk, som i det følgende eksempel:

R2: Est-ce qu'il y a un pays que vous voulez visiter?  
H8: un pays ehmmm () l'Etæ uni (hvisker på dansk: Er det ik' det?)  
R2: (dårlig lyd) Les Etats unis?  
H7: (i baggrunden: Les Etats Unis)  
H8: Oui USA (på dansk)(fnis)  
R2: Oui, oui Exactement<sup>33</sup>  
(Bilag 19, H5 + H7 + H8 + R1 + R2)

Usikkerheden er klart større i den eksterne Skype end i den interne. Den tryghed som er opbygget i praksisfællesskabet i klasserummet forsvinder, når de taler med de eksterne samtalepartnere, og derfor har eleverne også en tendens til at virke mere sprogligt usikre, end de gjorde i de interne Skypesamtaler. Som nævnt ovenfor gik eleverne H3, H4 og H6 næsten i sort, men også andre elever var klart påvirkede.

#### 10.6.3 Stilistik

Modsat den interne Skype er der nærmest ingen anvendelse af gambitter i den eksterne Skype. En enkelt elev forsøger et emneskift med "a propos", men hun kommer ikke videre. Gambitterne er som sagt svære at indlære, fordi de indholdsmæssigt er tomme. Når eleverne som her bliver pressede, er der ikke sprogligt overskud til at tænke ret meget på sætningskonstruktion, og derfor bliver sætningsstrukturen meget enkel. Strukturen er meget løs med mange "euhh" undervejs og nedsat taletempo, hvilket er en ganske fornuftig strategi, når man er sprogligt presset jf. Long.

I nogle af samtalerne blev der ind imellem talt dansk, og en elev påpegede, at det måske ville blive bedre, hvis de andre slet ikke kunne tale dansk:

H8: [ja] em H: det var lidt grænseoverskridende måske eh he  
H6: Jeg tror måske det var nemmere hvis det var med nogen som ikke snakkede dansk  
H3: Ja, måske  
H6: [fordi] H6: så bliver det ligsom

---

<sup>33</sup> R2: Er der et eller andet land som I gerne vil besøge?  
H7: et land øhmm [] US... (hvisker på dansk: Er det ik' det?)  
R2: (dårlig lyd) USA?  
H7: (i baggrunden: USA)  
H8: Ja, USA (på dansk) (fnis)  
R2: Ja, ja, netop

H8: [så bliver man nødt til at tale fransk] mere en rigtig samtale altså på fransk fordi hvis nu ihvertfald i vores tilfælde så hvis vi nu var i tvivl om hvad den anden sagde så spurgte vi bare på dansk, hvad fanden betyder det?

H3: [ja] men det vil man jo ik kunne gøre hvis vedkommende ikke kunn snak dansk så bliver vi jo nødt til at tænke, og hva ka det betyde øh ka vi finde noget der minder om det eller

(Fokusgruppe A)

Dette gav anledning til diskussion og meningsforhandling om, hvorvidt det har betydning, hvis der er stor forskel på samtalepartnerens sproglige kunnen:

H8: [ja] jeg tror det er vigtigt at man er på samme niveau fordi at vi havde ihvertfald en i vores gruppe som de var fortsættere, men der var en han snakkede næsten flydende fransk

H7: [ja,han eh]

H3: [åh] han var megagod.

H6: Vores de var sån samme niveau som os

H8: [jeg det det, det tror jeg er vigtigt]

H8: det tror jeg er vigtigt ihvertfald. Ellers bliver det sån hurtigt at så snakker de hurtigt og så siger man for mange gange

H7: [ja] ka du lige gentage det der

H3: ja

H8: ja så kører det lidt af sporet

(Fokusgruppe A)

De konkluderer selv, at hvis forskellen er for stor, bliver der ikke tale om en dialogisk samtale, da den svage ikke ville kunne svare tilbage pga. manglende forståelse. Det vil have betydning

for det gensidige engagement og fælles virksomhed, hvorved praksisfællesskabet ikke fungerer.

#### 10.6.4 Skype som læremiddel - eksterne samtaler

Der er ingen tvivl om, at eleverne både personligt og fagligt var pressede over at skulle skype med eksterne elever. Den tryghed de havde i den interne Skype i deres etablerede praksisfællesskab, og som gav ro til sproglig udfoldelse, var ikke til stede i den eksterne Skype, hvilket gik ud over både interaktion og stilistik. Selvom forløbet var stilladseret

med fokus på karakteristiske træk ved den uformelle samtale, gloseindlæring, og asynkron og synkron kommunikationsøvelser op til den eksterne Skype, var det sproglige beredskab ikke automatiseret i en sådan grad, at eleverne havde ro og selvtillid i samtalsituationen. Eleverne erkendte selv i fokusgruppeinterviewet, at det var en svær øvelse:

H2: jeg sys det var lidt for akavet til at ku sån

H9: [ja] bare snak

H9: [og lidt mindre tryghed i det i forhold til det at ens klasse]

H2: [ja, lige præcis] H9: [lidt mere ud i det] H5:[ja]

H9: [bare sån] ikke samme sikkerhedsnet som der var, ja i klassen fordi man kendte menneskene

H2: [ja, det os det]

H2: [ () som man kendte] det var også lidt hjælp deri

(Fokusgruppe B)

Samtidig er de også bevidste om, at klassesituationen er en træningsbane til virkeligheden:

H9: [jaja men det kan os være lidt realistisk] H2: [det er det jo] hvis man forestiller sig at man var i Frankrig og snakkede med en eller anden

H5: det er selvfølgelig rigtigt

H9: man ville jo ik kende det ville jo ik være ens klassekammerater man sku snakke med en i virkeligheden hvis man skal bruge sproget noget mere

## 10.7 Elevernes efterfase

Som beskrevet i afsnit 6.3 evaluerer eleverne egen læring i fællesskab med læreren og opstiller nye delmål for læring. Det er her, eleverne har mulighed for at reflektere over, både hvordan de lærer, og hvad de har lært.

### 10.7.1 Elevernes selvevaluering

I elevernes efterfase er deres feedback på spørgsmålene “tre ting, du har lært af forløbet” og “tre ting, som du vil arbejde videre med” yderst positiv, jf. bilag 23. Der er tydelige tegn på læring i forhold til de opstillede læringsmål i bilag 8, og eleverne ønsker at

udvikle deres kompetencer indenfor disse mål. Det skal understreges, at eleverne svarede helt frit og anonymt, og at eksemplerne nedenfor af forskerne er kodet indenfor de tre hovedkarakteristika.

#### *10.7.1.1 Interaktion*

Eleverne angiver generelt, at de er blevet bedre til deltage i en samtale, fx med udtrykkene “bedre til at holde en samtale kørende”, “bedre til at føre en samtale” eller “bedre til at stille spørgsmål”, men ingen nævner specifikt noget om aktiv deltagelse i samtalen. Dog nævner flere, at de er blevet “bedre til at improvisere”, og en enkelt skriver “snakke mere spontant”, hvilket peger på, at de selv vurderer, at de i højere grad kan være med til at skabe interaktivitet.

De fleste ønsker at udvikle disse kompetencer, fx “blive endnu bedre”, “blive mere tryk”, “at tale mere” og at have “flere reelle samtaler med et andet menneske”.

#### *10.7.1.2 Indhold*

En elev har lært at bruge “gode samtaleemner til smalltalk” og andre vil fremadrettet “skaffe flere områder at snakke om”, “knytte billeder til samtalen og huske bedre på den måde” og “blive bedre til at snakke fransk frit, altså uden at være afhængig af noter eller andet”. På hver sin måde underbygger disse elever, at den visuelle opbygning af emnerne i det ikt-didaktiske design har haft en positiv effekt. De har fået “mod til at tale frit, at tale uden støtte”.

Mht. læringsmål er de blevet bevidst om, hvilke emner man kan tage op i den uformelle samtale, og hvordan man kan arbejde med dem, hvilket bidrager til deres tryk i samtalsituationen.

#### *10.7.1.3 Stilistik*

De stilistiske træk fylder meget i elevernes selvevaluering, hvilket viser, at de har reflekteret meget over brugen af disse i samtalen.

Næsten alle nævner, at de er blevet bedre til at bruge gambitter fx: “Hvordan man kan bruge gambitter til at holde en samtale igang”, “at bruge gambitter og på den måde holde en samtale kørende” og “faste vendinger i den uformelle samtale”.

Desuden er det klart en kompetence, der skal udvikles: “videre arbejde med gambitter”. Det er interessant, at flere elever her er opmærksomme på gambitternes diskursstøttende funktion: “måder at fortsætte samtalen på”, “emneskift, afrunding af samtale”, “lære flere spørgende ord” og “flere vendinger skader aldrig”.

De fleste oplever at have fået et større ordforråd fx. “større ordforråd inden for hverdagsprog” og en enkelt fremhæver, at “jeg har lært at tale sproget mere flydende og med bedre sammenhæng”. Fremadrettet ønsker flere at arbejde videre med glosser, en elev nævner her specifikt Quizlet som læremiddel.

Der nævnes desuden centrale stilistiske træk som “pauseord” og “at man ikke behøver at tale 100% fejlfrit”.

#### *10.7.1.4 Metarefleksion*

Elevernes selvevaluering, se bilag 23, viser en høj grad af refleksion hos den enkelte elev. De er i stand til at sætte ord og begreber på den uformelle samtales karakteristika, og de er i stand til at vurdere, hvor langt de er kommet i processen, og hvad der skal til, for at de kan komme videre.

### **10.8 Analyseresultat**

Analysen viser, at et stilladseret ikt-didaktisk design kan være med til udvikle gymnasieelevers mundtlige kommunikative kompetence i 2. fremmedsprog. Vi kan også konkludere, at det ikt-didaktiske design bør justeres på nogle områder, hvilket ses diskussionen i næste afsnit.

## 11. Diskussion

Der opstår mange komplekse sammenhænge i dette projekt, når teorier om sprog og læring sættes ind i et ikt-didaktisk design og afprøves på en 3.g gymnasieklasse. Analysen viser, at projektet skaber læring og opbygger kompetencer hos eleverne og bekræfter således vores tese om, at et ikt-didaktisk design kan være med til at udvikle gymnasieelevers mundtlige kommunikative kompetence i 2. fremmedsprog.

Der er dog især tre områder, som har vist sig at være mere komplekse end forventet, nemlig elevernes ageren i praksisfællesskabet, teknologiens rolle i læringen og spørgsmålet om feedback. De tre områder er indbyrdes forbundne, men vil i det følgende blive diskuteret enkeltvis. Endelig diskuteres kort valget af metode og vores socialkonstruktivistiske ståsted.

Diskussionen skal ses som en kritisk vurdering af det faktiske forløb, hvor der skabes dialog mellem teori og praksis med henblik på et redesign.

### 11.1 Praksisfællesskaber

Wengers teori om praksisfællesskaber er en af grundstenene i projektet, idet vi ser klassen som et praksisfællesskab med fælles virksomhed, fælles repertoire og gensidigt engagement, men hvor vi også har en kompetencedannende pointe i konstant at rokere eleverne rundt i nye mikropraksisfællesskaber. Spørgsmålet er så, om det virker, fx i sammenligning med et traditionelt gruppearbejde med skiftende matrixgrupper.

Det ikt-didaktiske design er bevidst tilrettelagt sådan, at mikrofællesskaberne ikke kan uddelegere opgaverne til individerne, men må forhandle sig frem til et fælles, men flerstemligt repertoire, som individerne så bringer med sig til det næste mikropraksisfællesskab. Det lykkes i sekvenserne med Lino og Quizlet, hvor omdrejningspunktet i den fælles virksomhed er tingsliggørelse af emner og sprog. Og det fungerer, selvom nogle af eleverne vælger ikke at deltage i dele af disse to sekvenser. Det ville være ødelæggende i et traditionelt gruppearbejde, men det er interessant, at mikrofællesskaberne kan rumme denne mangel på engagement og påtager sig ansvaret og får frembragt mindmaps og ordlister, som deles i hele fællesskabet. En del af forklaringen på det ligger i



den didaktiske tilrettelæggelse som beskrevet ovenfor, men der spores også et større engagement end i det traditionelle gruppearbejde, muligvis fordi eleverne kan se en mening i at opretholde fællesskabet for at opbygge nye kompetencer ved tingsliggørelsen af nogle af den uformelles samtales karakteristika på Lino og Quizlet. Man kan sige, at de to teknologiers affordanser understøtter forhandlingen af den fælles virksomhed, idet individerne på lige fod kan forhandle hinandens input, hvilket de ikke ville kunne gøre i samme grad analogt.

Man kan derfor diskutere, om det er teknologien, de konkrete arbejdsopgaver, didaktikken eller de små praksisfællesskaber, der får disse to sekvenser til at lykkes på trods af fravær fra enkelte elever. Vi vurderer, der er en symbiotisk, vellykket sammenhæng mellem disse fire faktorer, og at vi her faktisk ser et ikt-didaktisk design, der giver mening og fungerer bedre end traditionelt, analogt gruppearbejde.

I VT-sekvensen oplever vi til gengæld, at vores didaktiske design udfordres i praksis. Eleverne presses bevidst og kastes ud i nye mikrofællesskaber. Eller gør de? Det kan diskuteres, idet de i VT-sekvensen arbejder individuelt og isoleret med at etablere deres eget mundtlige samtaleoplæg, som derefter skal kommenteres af et andet individ. De er stadig en del af det store praksisfællesskab, men mikrofællesskabet mellem de to samtalepartnere bliver aldrig en fælles virksomhed, da der ikke foregår en egentlig forhandling mellem dem. De når ikke at opbygge et egentligt gensidigt engagement om deres samtale på VT. Dugartsyrenova & Sardegna antyder, at det asynkrone element er det, der hæmmer muligheden for interaktion: “ A possible explanation for this outcome is that VT’s interactive features did not afford “real-time” interaction or immediate feedback on oral production, which many participants considered essential for language learning” (Dugartsyrenova & Sardegna, 2016, s. 74).

Den didaktiske tilrettelæggelse tager ikke højde for dette, så mikrofællesskabet kommer ikke til at fungere. Eleverne har derfor svært ved at skabe mening i VT-sekvensen, både på praksisniveau i deres asynkrone samtaler, men også på metaniveau, når de opfatter læringsituationen som “kunstig” eller “mærkelig”, som vi ser det i fokusgruppeinterviewene. Det er faktisk først i løbet af disse interviews, at de opdager og anerkender VT-sekvensens rolle i kompetencedannelsen.

Vores vurdering er altså, at den didaktiske tilrettelæggelse i VT-sekvensen ikke giver rum for etablering af nye praksisfællesskaber, og at teknologiens affordans ikke bliver udnyttet optimalt.

Didaktiseringen af sekvensen skal justeres i redesignet og løftes op på et niveau, der giver mening og kompetencedannelse både for individet og for det store praksisfællesskab.

De interne Skypesessioner er tidligere beskrevet som et tigerspring fremad, og det er interessant at diskutere hvorfor, da setuppet stadig er to isolerede individer, der forsøger at samtale. Sammenlignet med VT-sekvensen synes der at være flere grunde til, at Skypesessionerne lykkes bedre. Dels arbejder eleverne med en kendt teknologi og dels kan de genkende denne synkrone samtalsituation fra deres personlige erfaringer. Dette medfører, at brugen af teknologien og det didaktiske setup giver umiddelbar mening for dem, og at de oplever følelsen af fælles virksomhed og engagement. Desuden kan de nu trække på nogle kompetencer, som de kan bruge i det fælles repertoire, som den uformelle samtale udgør. Vi ser her, at mikrofællesskaberne fungerer igen, og at det bliver lettere at få praksis til at fungere, dog i mindre grad i de eksterne Skypesamtaler, hvor fællesskaberne bliver sat under pres.

På det overordnede plan vurderer vi, at klassen som helhed oplever et praksisfællesskab, idet de er del af et forskningsprojekt, der kan bibringe dem nogle af de kompetencer, de mangler. I fokusgruppeinterviewene forholder de sig positivt og anerkendende til hinanden og er enige om, at de via projektet har opnået nye kompetencer i den uformelle samtale. Vi skal her huske, at klassen som udgangspunkt er meget lidt talende og meget lidt samtalende. Derimod er der udfordringer med deltagelse i mikropraksisfællesskaber, hvilket vi har diskuteret ovenfor. Wenger pointerer selv, at man deltager i mange praksisfællesskaber samtidig og taler om et "multipelt medlemskab" (s. 185) og om at "vores identitet [danner] baner, både i og imellem praksisfællesskaber" (s. 179), men vi må i denne sammenhæng konstatere, at mikrofællesskaberne skal stilladseres i en gennemtænkt didaktisk og teknologisk ramme for at føre til læring. På den måde vurderer vi, at paradigmet om praksisfællesskaber kan føre til mere og bedre læring end det traditionelle gruppearbejde.

## 11.2 Teknologi

Det kan måske undre, at vi i vores projekt anvender så mange forskellige ikt-teknologier til en mundtlig genre, som netop pointerer den frie, spontane og uforberedte samtale.

Det er derfor naturligt at diskutere, hvordan disse teknologier skaber læring, og hvad de kan tilføre i forhold til andre læremidler.

De forskellige teknologier skaber forskellige virtuelle læringsrum. Som kollaborativt værktøj fungerede Lino godt. Det virtuelle mindmap var efterfølgende let at tage med rundt på iPad eller computer og blev essentielt for elevernes videre læringsproces, idet deres senere spontane samtaler var forankrede omkring dem både i form af den virtuelle repræsentation af mindmappen, men også den mentale repræsentation, hvor billederne var udgangspunktet for at skabe sprog.

Læringsrummet med glosetræning i Quizlet gav anledning til aktivt kollaborativt glosearbejde krydret med lidt gamification, men det er vigtigt at påpege, at der skal arbejdes med elevernes motivation for at øve gloserne. Teknologien gør, at eleverne kan flytte læringsprocessen ud af klasseværelset og med hjem, hvilket var indtænkt i det didaktiske design. Spørgsmålet er imidlertid, om eleverne i tilstrækkelig grad var i stand til at udnytte denne affordans? Flere af eleverne øvede ikke disse gloser hjemme, hvilket fik indflydelse på den kompetence, de udviklede. Man kan diskutere, hvorvidt det var designets eller værktøjets skyld, eller om det generelt er således, at disse værktøjer fungerer bedst i det sociale rum i klassen? Udenfor betragtes det som lektie, men erfaringen fra dette projekt er, at der for nogle elevers vedkommende skal fokus på, at de får det øvet.

Quizlet blev yderligere iscenesat som et kollaborativt værktøj i vores design, og læringsrummet blev derfor anderledes end det normalt behavioristiske omkring dette værktøj. Værktøjet medvirkede til, at eleverne var aktive og kreative i deres læringsproces, idet de skulle producere, før de kunne ”konsumere” jf. Selander: ”Den digitale udvikling betyder, at elever i et helt andet omfang end tidligere også er producenter, ikke kun konsumenter, af information” (Selander & Kress, 2012, s. 52).

VT var led i den stilladsering, der skulle føre til deltagelse i en uformel samtale. Imidlertid må vi efterfølgende konstatere, at eleverne ikke fik udnyttet dette værktøj efter

hensigten, jf afsnit 11.1. Det viste sig også at kræve en længere introduktionsfase end indtænkt i designet. Det kan også skyldes, at værktøjets affordans som kollaborativt træningsværktøj i den uformelle samtale ikke tydeligt nok blev skitseret for eleverne på forhånd. Endelig kan det diskuteres, om den stillede opgave var for omfangsrig i forhold til den tid, der var sat af til den. Både Jensen & Lahm (2012) og Dunn (2012) fremhæver, at VT har den affordans, at eleverne kan deltage i deres eget tempo og derved undgå det normale pres i face to face-kommunikationen, netop fordi den er asynkron. Denne affordans og dermed det læringspotentiale der ligger heri udnyttes ikke i tilstrækkelig grad, såfremt opgaven er for omfangsrig, og eleverne ikke bliver færdige indenfor den afsatte tid. I og med at web 2.0 værktøjerne er uafhængige af tid og rum og samtalen er asynkron må det tages op til vurdering, om ikke færdiggørelsen af VTen kunne have været indlagt som en hjemmeopgave i det didaktiske design.

Læringsudbyttet af VTen var ikke optimalt, men hverken vi eller eleverne i fokusgruppeinterviewet mener, at VT kunne have været udeladt i processen. VT fungerer som det stilladserende led til den første synkrone samtale, og VTs affordans muliggør, at eleverne kan træne i at være deltagere i en samtale, men det opstillede ikt-didaktiske design formåede ikke at udnytte denne mulighed optimalt. Det var dog i samtalerne i VTen, at de første tegn på læring sås, idet eleverne brugte udtrykkene fra Quizlet og talte med udgangspunkt i de billeder, de havde lavet på Lino.

Selander & Kress definerer tegn på læring således: ”Forskellen imellem repræsentationer på forskellige tidspunkter udgør tegn på læring, som når information er blevet bearbejdet på forskellig vis. Man kan derfor følge læreprocessen ved at iagttage de mange forskellige mikrovalg, som en person foretager i løbet af en læringssekvens” (Selander, 2012, s.30). De mikrovalg, som eleverne foretager her, er, at de nu anvender de repræsentationer, som de tidligere skabte. Hvor det før var tegn eller billeder, de producerede, anvendes de nu til at producere aktivt sprog.

Med introduktionen af Skype som funktionelt læremiddel skulle eleverne agere reelle samtalepartnere i en synkron samtale. Når man går fra det asynkrone kommunikationsværktøj til det synkrone, er samtalepartnerne ubeskyttede, idet de er på live. Det gør kommunikationen virkelighedstro, selv om den er opstillet i et læringsmiljø. Imidlertid

rummer anvendelsen af Skype større kompleksitet, end der var taget højde for i dette design, fordi Skype har den affordans, at det kan anvendes både med og uden brug af webcam. Eleverne fik selv valget om brug af kamera i de interne Skypesamtaler, men de valgte ikke at bruge det. Hvorvidt det skyldtes, at eleverne følte det hæmmende med kameraet tændt, eller det skyldtes tilfældigheder som fx dårlig internetforbindelse, blev ikke klarlagt, hvorfor det i de eksterne skypesamtaler blev sagt eksplicit, at webcam skulle være tændt. Erfaringen efterfølgende er, at det har forskellige konsekvenser for samtalen, alt efter om der er kamera på eller ej, idet det udmønter sig i to forskellige læringsrum.

Fravalget af kameraer både i Skype og VT kunne tyde på, at de foretrækker ikke at blive set af deres samtalepartner. Det harmonerer ganske godt med Dunns studie, se afsnit 7.4, hvor hun påpeger, at det er en udfordring og kan være angstprovokerende at begå sig på et fremmedsprog. Eleverne er imidlertid ikke bevidste om, at der ingen visuel hjælp er at hente i den dialogiske interaktion, når kameraet er slukket. Alt kommer til at afhænge af den mundtlige kommunikation. Modsat kan eleverne ved ikke at anvende kamera opnå tryghed og mere selvtillid i den dialogiske samtale, og derfor bemærker de ikke, at de er mere spændt for sprogligt. Flere af eleverne taler også selvtillid om de interne Skypesamtaler i fokusgruppeinterviewet – de syntes, det gik godt.

De eksterne samtaler med kameraet tændt var en anden oplevelse for eleverne. Flere af dem var synligt påvirkede af situationen og fik først dialogen rigtigt i gang hen mod slutningen af samtalen. Her var muligheden for at bruge diverse non-verbale udtryk for at hjælpe den interaktive dialog på vej, men det syntes sværere. Læringsrummet var ikke trygt på samme måde som i den interne Skype. Naturligvis var bruddet på praksisfællesskabet som nævnt ovenfor også en vigtig faktor, men det var ikke den eneste.

Derfor må det fra lærerside vurderes, hvordan Skype skal didaktiseres som læringssmidel. Når kameraet er slukket er der mere tryghed, men også mere udfordring i samtalen. Når kameraet er tændt, kan man i samtalen trække på den nonverbale kommunikation, der er en naturlig del af en samtale. Hvis man ønsker, at eleverne skal bruge tændt kamera i Skype, kan man vænne dem til at bruge det allerede i VT.

Det er således især omkring VT og Skype, at der skal justeres i designet.

### 11.3 Feedback - en evalueringsproces

Et af kravene til de valgte teknologier var bl.a., at de skulle rumme tydelige muligheder for feedback (se afsnit 7.1). Og hvorfor nu det? Et af de parametre, som man i dag anser som et af de vigtigste for læring, er feedback på baggrund af John Hatties "Visible Learning" (2009). Også med den nye gymnasiereform er der et øget fokus på feedback som en vigtig nøgle til læring. Feedback og feedforward er de to begreber som anvendes i det følgende og forstås her ud fra Sørensen & Levinsen, hvor feedback er at gøre status, dele viden og vurdere processen eller resultatet, og feedforward er at komme videre i processen, få nye ideer og forandre (Sørensen & Levinsen, 2014, s. 155).

I analysen har vi flere gange påpeget, at mere feedback kunne være gavnligt, derfor må vi spørge os selv og vurdere, om vi får udnyttet de muligheder teknologierne i det ikt-didaktiske design giver, og om vi har tilrettelagt nok feedbackseancer i det ikt-didaktiske design.

En vigtig ramme er forholdet mellem de opstillede læringsmål i bilag 8 og elevernes afsluttende selvevaluering, se bilag 23. Læringsmålene handler både om en specifik mundtlig faglighed, den uformelle samtale, men også om kollaboration. Læringsmålene introduceres i elevernes førfase for at synliggøre de faglige mål, så eleverne ved, hvad de skal arbejde henimod. I elevernes efterfase reflekterer eleverne over egen læring, hvor de laver selvevalueringen. I denne kigger eleverne også fremad, idet de laver en feedforward, om hvad de hver især skal arbejde videre med ift. udvikling af deres mundtlige kommunikative kompetencer på 2. fremmedsprog. Der foregår ikke en egentlig evaluering på de opsatte læringsmål, hvilket kan ses som en svaghed ift. om eleverne nu har opnået den ønskede læring. Men i et socialkonstruktivistisk mindset er det også vigtigt at holde sig for øje, at målene undervejs er til forhandling, idet man ikke på forhånd kan vide, hvordan virkeligheden konstrueres undervejs.

Som beskrevet i afsnit 6.3 har forskerne i det konkrete forløb arbejdet reflekterende i praksis bl.a. ved skrivning af løbende feltnoter og overvejelser over justeringer i forløbet undervejs. Derudover er der løbende givet mundtlig formativ feedback, mens eleverne arbejdede med opgaverne.

I elevernes praksisfase sker der en løbende refleksion, idet de hele tiden skal forhandle i praksisfællesskabet undervejs i processen. I modellen over det ikt-didaktiske forløb, figur 17, ses det desuden, at der er indtænkt refleksionsmomenter efter videoen med den autentiske samtale, efter Quizlet, efter VT, efter den interne Skype og efter den eksterne Skype.

Der er imidlertid ikke indtænkt faste rammer for formativ eller summativ peer- og lærerfeedback i elevernes praksisfase. Det er derfor interessant at diskutere og vurdere, om der specielt her med fordel skal være mere fokus på feedback. D.R. Sadlers begreb "kløften" kan anvendes til at forstå, at formålet med feedback er "at reducere kløften mellem det sted, hvor eleven "er", og det sted, hvor det "er meningen", at han eller hun skal være" (Hattie, 2013, s. 183).

I starten af forløbet, hvor eleverne arbejder med videoer om den uformelle samtale og i arbejdet med Lino og en mindmap, ser vi ikke grund til at give yderligere feedback, da både refleksionsopgaven og mindmappen får eleverne til at reflektere og diskutere den uformelle samtale. Selvom Quizlet som nævnt har en indbygget summativ feedback-funktion, kan man overveje, om en formativ peer-feedback med fokus på valget af ord ville kvalificere de valgte ord og vendinger yderligere. Eleverne ville måske derved bedre kunne huske og genkende ordene og på den måde være mindre afhængige af Quizlet i deres Skype-samtaler.

Teknologien VT rummer meget tydelige funktioner ift. feedback. Udover at VT bliver brugt til at styrke og træne dele af den uformelle samtale, giver kommentarfunktionen mange muligheder både for lærer- og peerfeedback. Her bør man diskutere, om man prioriterer at lade eleverne arbejde autonomt og opbygge deres egen samtale uden lærerindblanding, eller om man undervejs ønsker at give en formativ feedback på deres VT og feedforward, der kan hjælpe eleverne videre i processen med VT. Der er fordele og ulemper ved begge løsninger, men vi vurderer at en formativ peer-feedback kan være en gevinst, således at eleverne kommenterer ud fra klare fastlagte feedback-kriterier på hinandens VT'er. Det kunne fx. være på anvendelsen af gambitter til både at lave adækvate emneskift, spørge ind til emnet og udtrykke forståelsesproblemer. En peer-feedback

med en efterfølgende mulighed for at remediere sin VT, ville give hver elev mulighed for både at skulle forholde sig til de opstillede læringsmål og krav til opgaven, men ville også kræve at de reflekterede på metaplan over, hvordan de kommer videre i deres faglige proces. Og dermed kommer de opstillede læringsmål også til forhandling for den enkelte elev. Det at kunne vende tilbage og remediere sit produkt nævnes også af Dugartsyrenova & Sardegna, se afsnit 7.4, som en positiv effekt ved VT, hvilket ikke blev udnyttet i vores ikt-didaktiske design. Det kunne efter vores mening have højnet de efterfølgende Skype-samtaler. Derudover kunne feedbacken også være et element som kunne styrke praksisfællesskabet omkring VT, som nævnt ovenfor, er meget udfordret i denne opgave.

En lærerfeedback er også en mulighed, men blev fravalgt af pædagogiske årsager, jf. Dunns betragtninger om “the fear of negative evaluations from the teacher” (Dunn, 2012, s. 143). Overvejelserne gik på, at eleverne i deres iver for at få positiv feedback ville søge at lave et manuskript til deres VT. Men det skal her påpeges, at det er værd at arbejde med en klassekultur, hvor det at fejle, ses som en positiv ting, idet at turde fejle og arbejde med fejlene er en måde at få kløften til at blive mindre. Positiv feedback og anerkendelse nævnes specifikt som motiverende hos Dysthe (2003, s. 46) og hos Dugartsyrenova & Sardegna (2016, s. 74).

Skype indeholder ikke som sådan en tydelig feedbackmulighed, men optagelser af samtalerne kunne på samme måde gøres til genstand for feedback. Ligesom i VT-opgaven mener vi, at det må være op til den enkelte lærer at vurdere, om der skal ske en peer-feedback eller en lærer-feedback eller både og. Dette må vurderes ud fra, hvad der er mest hensigtsmæssigt ift. elevgruppen. Som beskrevet i afsnit 4.3.2.2 kan der ligge et modsætningsforhold mellem ønsket om at producere mest muligt output, fordi det både træner fluency og kan skabe metasproglig refleksion og frygten for at lave fejl. Hvis eleven er bange for at fejle, kan en lærerfeedback måske hæmme outputtet. På den anden side kan lærerfeedback måske i højere grad hjælpe eleven med skærpe den sproglige opmærksomhed, da en optagelse af en Skype-samtale kan fastholde mundtligheden.



#### 11.4 Diskussion af metode

Når vi skal vurdere vores metodiske tilgang, må vi konstatere, at blandingen af kvantitative og kvalitative metoder har fungeret efter hensigten. Med vores pragmatiske socialkonstruktivistiske tilgang ønsker vi at forstå et fænomen, stille os kritisk til det, dekonstruere det og ændre det. Fænomenet, eller projektets genstandsfelt, er her kompetenceopbygning i den uformelle samtale i 2. fremmedsprog. Vores problemformulering og undersøgelsesspørgsmålene har været med til at strukturere projektet.

De to surveys gav os en forståelse af genstandsfeltet set i aktørhøjde og bekræftede vores antagelse om, at der her var et problemfelt inden for elevernes kompetencer i den uformelle samtale, som burde udforskes nærmere. Desuden fik vi information om, at ikt ikke var et væsentligt læremiddel i den forbindelse. Vi kunne dog godt have ønsket os en bredere indsigt i lærernes vurdering, end vi fik i de 38 svar. Vi kunne også have forsket mere i, hvordan den uformelle samtale didaktiseres i skolerne, men valgte at fravælge det, da vores fokus var på at integrere ikt i processen.

Studiet af teori inden for mundtlighed og samtale gjorde det muligt at danne nogle begreber, som var anvendelige som fokuspunkter i kompetencedannelsen. Den forståelse sammen med vores socialkonstruktivistiske udgangspunkt kom til at præge valget af læringsteoretikere og af de sproglæringsteoretikere, der var relevante i vores kontekst. Her kunne der være risiko for valget blev for subjektivt, men valget af teoretikere blev forhandlet grundigt i vores praksisfællesskab. En systematisk litteratursøgning gav adgang til yderligere relevant forskning, dog primært mht. til fremmedsprogsundervisning, teknologier og deres affordans, men blev afløst af kædesøgning, som kan resultere i et ensidigt forskningsbillede. Dette var vi dog opmærksomme på.

Sammen med teori inden for didaktik og design fik vi grundlag for at opbygge et ikt-didaktisk design. Afprøvningen af dette blev foretaget i en af forskernes egne klasser, da det ikke var muligt at låne andre klasser til et forløb over 12 timemoduler. Det giver risiko for bias, som vi dog har forsøgt at undgå ved at tildele denne forsker rollen som facilitator i mødet med eleverne i forløbet og ikke indgå i fokusgruppeinterviews eller lignende.

Valget af fokusgrupper kan diskuteres, da de tavsse i disse interviews måske i virkeligheden er dem, der er mest interessante. Her kunne vi have valgt at lave semistrukturerede interviews i stedet for for at høre deres bud på egen kompetenceudvikling.

Analysen af forløbet bygger på de valgte teoretikere, som også hjælper os til at forstå de ting, som ikke fungerede efter hensigten jf. afsnittene ovenfor, og som danner baggrund for vores redesign i afsnit 12.

Overordnet set har valg af metode og teori fungeret tilfredsstillende i vores forståelse og i vores opbygning af et nyt didaktisk design for kompetenceopbygning i den uformelle samtale i 2. fremmedsprog.

### 11.5 Det socialkonstruktivistiske ståsted

I det videnskabsteoretiske afsnit positionerede vi os på et moderat pragmatisk ståsted på den socialkonstruktivistiske skala. Vi er dermed ikke “rene” socialkonstruktivister, men anerkender en synergi mellem den sociale konstruktion, individet og verden.

Som man kan se af ovenstående diskussionspunkter, kommer betydningskonstruktionen i det sociale samspil gentagne gange under pres, fx når praksisfællesskabet falder væk, når de etablerede læringsrum opløses, så snart klokken ringer ud, eller når vi fokuserer på lærerfeedback til den individuelle elev.

Det er som om vores socialkonstruktivistiske læringssyn her støder sammen med virkeligheden. Praksisfællesskabet falder væk i VT-sekvensen, fordi den didaktiske tilrettelæggelse er afhængig af virkelighedens begrænsede tidsressourcer, og det etablerede læringsrum opløses, fordi virkelighedens elever i bund og grund har en mere pragmatisk holdning til læring. Endvidere har vores tilgang til feedback rødder i en trend, der lige nu hersker i undervisningsinstitutioner i den virkelige verden.

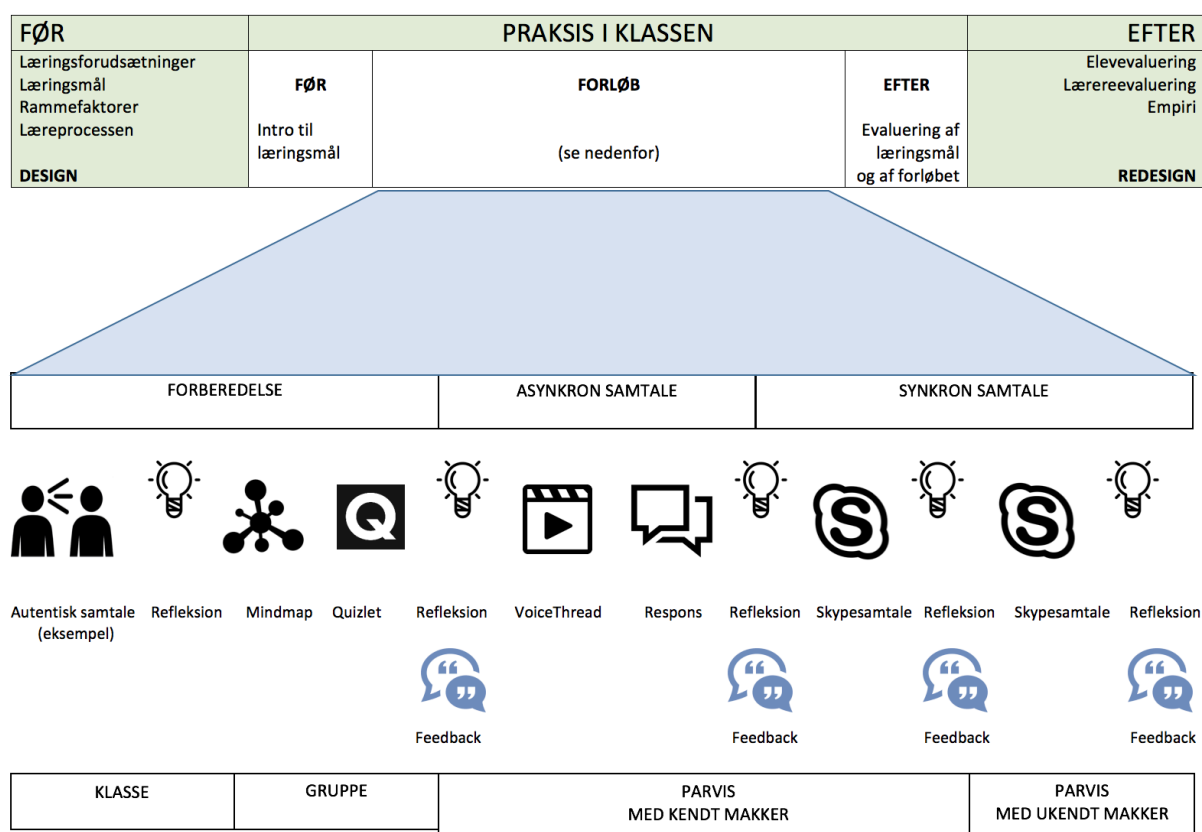
Med den indbyggede kritiske tilgang i socialkonstruktivismen, er det fristende at spørge sig selv, om dette mindset selv nu er blevet en så mainstream og stueren social konstruktion inden for undervisningsverdenen, at det kritiske element ligger underdrejet. Vi må derfor også spørge os selv, om vi har været kritiske nok i dette projekt. Vi har ikke

indledt en overordnet, kritisk diskussion af brug af ikt i undervisningen eller en diskussion af forholdet mellem mennesker og teknologi, hvilket vores socialkonstruktivistiske ståsted ellers lægger op til. Og vi har heller ikke forholdt os til den politiske diskurs, der lægger stadig større vægt på målstyring, tests og resultatorientering, som ikke harmonerer med den socialkonstruktivistiske tankegang.

Problemerne er der, vi er opmærksomme og undersøgende i forhold til dem, men vi har valgt ikke at rumme det i dette projekt.

## 12. Anbefalinger til redesign

På baggrund af analyse og diskussion opstiller vi i det følgende et forslag til redesign af det ikt-didaktiske forløb. I denne gennemgang anvendes igen Hiim & Hippe's relationsmodel. En let ændret udgave af vores designmodel ses nedenfor i figur 19, hvor der er sat ekstra fokus på feedback. En enkel timeplan på basis af redesignet ses i bilag 24.



Figur 19: Projektets didaktiske redesign

### 12.1 Læringsforudsætninger

Inden forløbet igangsættes i en klasse, er det vigtigt at danne sig et overblik over klassens elevtyper, især hvad angår den enkelte elevs forudsætninger for deltagelse i gruppearbejde og interaktion og elevens sproglige niveau. Det er samtidig en vigtig forudsætning for at give eleverne individuel feedforward undervejs og lægger op til en differentiering, når det er nødvendigt, for at eleven kan opnå kompetencer til at interagere i samtalerne. Det er en pointe i designet, at eleverne deltager i skiftende små praksisfællesskaber, og også her er det vigtigt at tage højde for den enkelte elevs læringsforudsætninger for at optimere muligheden for et meningsfuldt engagement. Dette integreres i lærerens førfase.

### 12.2 Rammefaktorer

Projektet stiller krav til de fysiske læringsrum, idet eleverne kan blive generet af støj under arbejdet med VT og Skype. De sessioner kræver derfor en del planlægning for læreren, selvfølgelig afhængigt af de fysiske rammer på skolen. Hvis det er realistisk, kan man overveje at lade eleverne lave den første afsender-VT som lektie eller aflevering hjemme, hvilket vil spare tid og give eleven ro til at lave sine audio- eller videooplæg. De digitale læringsrum er relativt uproblematisk, da de valgte teknologier kan anvendes på alle devices. Dog kan optagelse af Skypesamtalerne give problemer, så der skal sættes god tid af til at afprøve dette inden, ligesom eleverne skal checke, om de kan anvende deres mikrofoner, høretelefoner og webcams.

Antallet af lektioner bør udvides i forhold til de oprindelige 12 moduler à 50 minutter. Det er især vigtigt at sætte tid af i klassen til at øve på Quizlet, gerne i par eller grupper og udnytte spillet Quizlet Live på hele klassen. Derudover skal der også sættes mere tid af til feedback.

Gruppestørrelsen til samtalerne på Skype bør tilrettelægges med et blik på de enkelte elevs læringsforudsætninger, dog sådan at ingen har mulighed for at gemme sig i samtalen. Til den interne Skype anbefaler vi, at max tre elever taler sammen indbyrdes for at sikre interaktionen. Til den eksterne Skype bør der tages mere hensyn til de enkelte elevs forudsætninger, således at de meget stærke elever kan tale alene med en ukendt samtalepartner, og de andre taler parvis med en eller flere ukendte samtalepartnere. Dette afhænger naturligvis også af de ukendte samtalepartneres forudsætninger.

De ukendte samtalepartnere kan findes på egen skole, på andre skoler eller internationalt. I gruppeinterviewet siger eleverne, at det ville være godt at samtale med nogen, som ikke taler dansk, så det sidste er at foretrække, hvis det er praktisk muligt.

### 12.3 Læringsmål

De konkrete læringsmål for forløbet om uformel samtale fastholdes og italesættes i klassen, men der tages højde for de læringsforudsætninger, de enkelte elever har. Målene for de enkelte opgaver bør tydeliggøres ved start af hver opgave. Især for elever med særlige læringsforudsætninger er det vigtigt, at læreren sammen med eleven forhandler og justerer disse mål undervejs. Hvordan dette organiseres kan være afhængigt af den enkelte skoles feedbackstrategi, men der kan også anvendes en klassisk form for feedback, nemlig en samtale om hvordan eleven klarer sig ift. læringsmålene, og hvordan eleven kommer videre. Denne samtale giver eleven medindflydelse på egne læringsmål og kan være med til at motivere eleven og til at styrke elevens interaktion i praksisfællesskabet. Det vil være naturligt, at denne feedback sker i forbindelse med elevernes refleksioner, jf. figur 19. Helt konkret foreslås, at der gives ekstra god tid til feedback efter udarbejdelse af Quizlet, i VT-øvelsen og efter den interne Skype, så der skabes mere rum for elevens bevidste refleksion.

### 12.4 Indhold

Det konkrete, faglige indhold i forløbet fastholdes. Dog skal der skabes mere fokus på gambitter, og eleverne skal gennem feedback blive mere opmærksomme på at bruge gambitterne adækvat. Det cirkulære element i dialogen skal også italesættes stærkere allerede i VTøvelsen og styrkes ved, at der er tid nok til at gennemføre flere svarrunder. Der kunne i VTøvelsen indgå en form for peerfeedback, hvor eleverne forholder sig undersøgende og kritisk til deres dialoger på VT i forhold til den uformelle samtales tre karakteristika jf. figur 5.

### 12.5 Læreprocessen

Praksisfællesskabet er et af kernepunkterne i læreprocessen, hvilket bør italesættes af læreren, hvis klassen/holdet har vanskeligheder mht. samarbejde. Under alle omstændigheder er det vigtigt, at eleverne får en fælles gennemgang af forløbets enkelte elementer, så processen bliver tydelig for dem.

En vigtig del af læringsprocessen er at opnå kommunikativ kompetence og tryghed til at føre en uformel samtale på fremmedsproget. Sigtet med det ikt-didaktiske forløb er at opbygge lingvistiske og diskursive ressourcer via praksisfællesskaberne, men der skal ske en tidlig stilladsering for de elever, der har vanskeligheder. Det kan være elever, som ikke deltager i fællesskabet, som insisterer på at tale ud fra et manuskript, eller som ikke vil eller magter den dialogiske interaktion.

### 12.6 Vurdering

I redesignet skal der være mere fokus på feedback, som beskrevet i punkterne ovenfor. Det vil kunne hjælpe eleverne til at blive sporet ind på, hvad de skal være opmærksomme på, og det vil skabe mulighed for, at de kan udvælge og afprøve forskellige strategier og specifikke konstruktioner.

Efter den eksterne Skype evalueres forløbet. I projektet blev det gjort ved gruppeinterviews, men i almindelig praksis gøres det ved at evaluere forløbet på baggrund af de opstillede læringsmål. Hvordan denne slutevaluering finder sted, er afhængig af den enkelte skoles og den enkelte lærers feedbackstrategi.

## 13. Konklusion

Vi har nu undersøgt og diskuteret, hvordan et ikt-didaktisk design kan være med til at udvikle gymnasieelevers mundtlige kommunikative kompetence i 2. fremmedsprog. Vi har konstateret, at sammensætningen af web 2.0 læremidler og didaktisk design skaber læring hos eleverne, og at der i vores didaktiske design opbygges kompetence i at kommunikere i en uformel samtale på 2. fremmedsprog. Progressionen i teknologierne og det didaktiske design skaber en sammenhængende række af aktive og kollaborative læringsrum, således at eleverne via disse værktøjer har rollen som producenter af forskellige former for produkter, som giver læring. De bringer dermed repræsentationer af det lærte med sig fra det ene rum til det næste, og tegnene på læring er, at de gør det og skaber dialog.

Eleverne i klassen blev beskrevet som generelt tavse, men ikke desto mindre har de i forløbet formået at udvikle deres dialogiske mundtlighed gennem de forskellige indholdselementer. Da eleverne er på forskellige niveauer fra start, er de opstillede læringsmål nået i forskellig grad. Det er vores overbevisning, at alle elever kunne have nået en

højere opfyldelse af læringsmålene, hvis de havde fået mere feedback fra peers og lærer undervejs, og hvis der havde været afsat mere tid til især Quizlet og VT. Dette er inkluderet i vores redesign.

Læreren har i projektet rollen som facilitator og reflekterende aktør, men vil før og undervejs i forløbet skulle forholde sig til fysiske og virtuelle udfordringer i opbygningen af designets læringsrum, til afviklingen af forløbet og til den feedback, der skal foregå. Vi forestiller os, at forløbet kan gentages i løbet af et skoleår, og at den enkelte lærer her kan tilpasse designet til konteksten.

Det er vores overbevisning, at det ikt-didaktiske design skaber merlæring i forhold til traditionel undervisning. De lærer, fordi der i læringssynet lægges vægt på elevernes praksisfællesskaber og deres rolle som producenter, både af produkter og af viden. De lærer, fordi teknologierne lægger op til kollaborative, kreative og meningsdannende produktioner og processer, som skaber viden i fællesskabet og hos det enkelte individ. Vi kan iagttage, at eleverne udvikler deres sociale fællesskab og identitet i processen, hvilket styrker deres kompetencedannelse.

Vi antager, at designet kan bruges til at styrke mundtlighed generelt i alle sprogfag uanset niveau i forskellige sprogfaglige kontekster. Vi mener også, at designet kan bruges iterativt, måske i justeret form, for at fastholde elevernes kompetenceudvikling i mundtlighed på fremmedsprog.

## Litteraturliste

- Ambjørn, L. (2001). Talt interaktion i et diskursivt, pragmatisk og strategisk perspektiv [Webpublikation]. Hentet 15. marts 2017, fra <http://lone-ambjoern.dk/wp-content/uploads/2014/01/Talt-interaktion-diskursivt-pragmatisk-strategisk-perspektiv.pdf>
- Ambjørn, L. (2006a). Differentiering og bevidstgørelse i det fremmedsproglige e-læringsrum. *Tidsskrift for Universiteternes Efter- og Videreuddannelse (UNEV)*, 4(7). Hentet 4.2.2017, fra <http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/unev/article/view/4940>
- Ambjørn, L. (2006b). Om tale, tiltale og samtale i fremmedsproglig mundtlighed. *ANGLO FILES, Sprog, skriftlighed, retorik* (139), 14–23.
- Ambjørn, L. (2017). Synlig og differentieret læring i oparbejdelsen af konversationel kompetence i sprogundervisningen. Hentet 16. maj 2017, fra <http://lone-ambjoern.dk/wp-content/uploads/2013/12/Synlig-og-differentieret-laering-konversationel-kompetence-sprog-vejledning.pdf>
- Andersen, I. (2014). *Den skinbarlige virkelighed: vidensproduktion i samfundsvidenskaberne* (5. udg.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Bakhtin, M. M. (1986). The Problem of Speech Genres. I C. Emerson & M. Holquist (Red.), *Speech genres and other late essays*. Austin, Tex.: University of Texas Press.
- Bilbatua, L., Saitu, R., & Bissoonauth-Bedford, A. (2012). Enhancing Oral Language Skills via the Use of Skype Technology in French, Japanese and Spanish at the University of Wollongong, Australia. I *Proceedings of EDULEARN12 Conference* (s. 548–556). Barcelona. Hentet d. 27.4.2017, fra [https://www.academia.edu/2249547/enhancing\\_oral\\_language\\_skills\\_via\\_the\\_use\\_of\\_skype\\_technology\\_in\\_french\\_japanese\\_and\\_spanish\\_at\\_the\\_university\\_of\\_Wollongong\\_Australia](https://www.academia.edu/2249547/enhancing_oral_language_skills_via_the_use_of_skype_technology_in_french_japanese_and_spanish_at_the_university_of_Wollongong_Australia)
- Bjerre, M., & Ladegaard, U. (2007). *Veje til et nyt sprog: teorier om sprogtilegnelse*. Frederiksberg: Dansk lærerforeningen.
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M., & Robson, K. (2001). *Introducing Qualitative Methods: Focus Groups in Social Research*. SAGE Publications Ltd. DOI: 10.4135/9781849209175 Hentet d. 10.1.2016, fra <https://books.google.dk/books?id=qZT9wBzRn8EC&lpg=PA59&dq=transskription%20michael%20bloor&hl=da&pg=PA62#v=onepage&q&f=false>
- Boolsen, M. W. (2015). Grounded Theory. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: en grundbog* (2. udg., s. 241–271). Kbh.: Hans Reitzel.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2015). Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver: en introduktion. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: en grundbog* (2. udg., s. 13–24). Kbh.: Hans Reitzel.
- Bueno-Alastuey, M. C. (2011). Perceived benefits and drawbacks of synchronous voice-based computer-mediated communication in the foreign language classroom.



- Computer Assisted Language Learning*, 24(5), 419–432. Hentet d. 2.4.2017, fra <https://doi.org/10.1080/09588221.2011.574639>
- Chien, C. W. (2015). Analysis the Effectiveness of Three Online Vocabulary Flashcard Websites on L2 Learners' Level of Lexical Knowledge. *English Language Teaching*, Vol. 8(No. 5), 111–121. Hentet d. 15.3.2017, fra <https://doi.org/https://doi.org/10.5539/elt.v8n5p111>
- Collin, F. (2014). Socialkonstruktivisme i humaniora. I S. Køppe & F. Collin (Red.), *Humanistisk videnskabsteori* (3. udg., s. 247–275). DR Multimedie.
- Dizon, G. (2016). Quizlet in the EFL classroom: Enhancing academic vocabulary acquisition of Japanese university students. *Teaching English with Technology*, 16(2), 40–56.
- Dohn, N. B., & Hansen, J. J. (2016). *Didaktik, design og digitalisering* (1. udgave). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Dolin, J., & Kaspersen, P. (2013). Læringsteorier. I E. Damberg, J. Dolin, G. H. Ingerslev, & P. Kaspersen (Red.), *Gymnasiepædagogik: en grundbog* (2. udg., s. 156–207). Kbh.: Hans Reitzel.
- Dugartsyrenova, V. A., & Sardegna, V. G. (2016). Developing oral proficiency with Voice Thread: Learners' strategic uses and views. *ReCALL*, 29((1)), 59–79. Hentet d. 2.3.2017, fra <https://doi.org/doi:10.1017/S0958344016000161>
- Dunn, M. G. (2012). *The Effect of Voice Thread (R) Integration on High School. Students' Anxiety and Oral Proficiency in the Foreign Language Classroom* (Dissertation). Liberty University, Lynchburg, VA. Hentet d. 2.3.2017, fra <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.675.7017&rep=rep1&type=pdf>
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspil og læring*. Århus: Klim.
- El-Hariri, Y. (2016). Learner perspectives on task design for oral–visual eTandem Language Learning. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 10(1), 49–72. Hentet d. 2.3.2017, fra <https://doi.org/10.1080/17501229.2016.1138578>
- Esmark, A., Laustsen, C. B. & Andersen, N. Å. (2005). Socialkonstruktivistiske analysestrategier. I C. B. Laustsen, (Red.), *Socialkonstruktivistiske analysestrategier* (s. 7–30). Roskilde Universitetsforlag. Hentet d. 15.3.2017, fra <http://samples.pubhub.dk/9788778674302.pdf>
- Europarådet. (2008). Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog: Læring, undervisning og evaluering — Udlændinge- og Integrationsministeriet. Hentet 18. april 2017, fra <http://uim.dk/publikationer/den-faelles-europaeiske-referenceramme-for-sprog-laering-undervisning-og-evaluering>
- Forligskredsen (Regeringen, Socialdemokraterne, Dansk Folkeparti, Liberal Alliance, Det Radikale Venstre, Socialistisk Folkeparti og Det Konservative Folkeparti. (2016, marts 6). Aftale om styrkede gymnasiale uddannelser. Hentet 11. marts 2017, fra

<http://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/gymnasieaftalen/hovedemner/fremmedsprog-i-gymnasiet>

Frederiksen, M. (2014). Mixed Methods-Forskning - Fra praksis til teori. I P. Gundelach, R. Skovgaard Nielsen, & M. Frederiksen, (Red.), *Mixed methods-forskning: principper og praksis* (s. 9–34). Kbh.: Hans Reitzel.

Frederiksen, M. (2015). Mixed Methods-Forskning. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: en grundbog* (2. udg., s. 197–213). Kbh.: Hans Reitzel.

Halkier, B. (2015). Fokusgrupper. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: en grundbog* (2. udg., s. 137–151). Kbh.: Hans Reitzel.

Halkier, B. (2008). *Fokusgrupper* (2. udg.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Hattie, J. (2013). *Synlig læring - for lærere*. Frederikshavn: Dafolo.

Henriksen, B. (2014). Mundtlig sprogproduktion. I H. Leth Andersen, S. S. Fernández, D. Fristrup, & B. Henriksen, (Red.), *Fremmedsprog i gymnasiet: teori, praksis og udsyn* (s. 103–114). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Hermansen, M. (2005). *Læringens univers* (5. udg.). Århus: Klim.

Hiim, H., & Hippe, E. (1997). *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling: en studiebog i didaktik*. Kbh.: Gyldendal.

Illeris, K. (2015). *Læring* (3. udg.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Jensen, A. B., & Lam, S. (2012). Der Blick aus meinem Fenster - om brug af VoiceThread i folkeskolens tyskundervisning. *Sprogforum: It NU*, (54). Hentet d. 2.3.2017, fra <http://da.unipress.dk/udgivelser/s/sprogforum-nr-54/>

Kato, F., Spring, R., & Mori, C. (2016). Mutually Beneficial Foreign Language Learning: Creating Meaningful Interactions Through Video-Synchronous Computer-Mediated Communication. *Foreign Language Annals*, 49(2), 355–366. Hentet d. 2.3.2017, fra <https://doi.org/10.1111/flan.12195>

Kirk-Sørensen, L. (2017). *Faglig udvikling i praksis - fransk*. PPT-præsentation præsenteret ved FIP-møder, Skanderborg Gymnasium. Hentet d. 15.4.2017, fra <http://www.emu.dk/sites/default/files/FIP%20fransk%20marts%202017.pdf>

Koenraad, T. (2014). Expert Views on How Language Education May Develop in the Next 20 Years and What CALL Could Contribute. *The EUROCALL Review*, 22(1).

Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition* (First internet edition July 2009). University of Southern California. Hentet d. 15.3.2017, fra [http://www.sdkrashen.com/content/books/principles\\_and\\_practice.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf)

Lander, B. (2015). Lesson study at the foreign language university level in Japan: Blended learning, raising awareness of technology in the classroom. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 4(4), 362–382. Hentet d. 15.3.2017, fra <https://doi.org/10.1108/IJLLS-02-2015-0007>

- Leth Andersen, H., Fernández, S. S., Fristrup, D., & Henriksen, B. (2015). *Fagdidaktik i sprogfag*. Kbh.: Frydenlund.
- Leth Andersen, H., & Fristrup, D. (2016). *Fransk grammatik til samtale og forståelse*. Kbh.: Lindhardt & Ringhof Uddannelse.
- Lino - Sticky and Photo Sharing for you*. Uden årstal. Besøgt d. 2.2.2017, <http://en.linoit.com/>
- Long, M. H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input1. *Applied Linguistics*, 4(2), 126–141. Hentet d. 2.3.2017, fra <https://doi.org/10.1093/applin/4.2.126>
- Lund, C. (2011). *Videnskabsteori og faglige metoder*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Lund, K. (2015a). Fokus på sprog. I A. Søndergaard Gregersen (Red.), *Sprogfag i forandring: pædagogik og praksis* (2. udg., s. 87–127). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Lund, K. (2015b). Fokus på sproglæring og pædagogiske implikationer for undervisningen. I A. Søndergaard Gregersen (Red.), *Sprogfag i forandring: pædagogik og praksis* (2. udg., s. 129–167). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. Bekendtgørelse om karakterskala og anden bedømmelse, Pub. L. No. BEK nr. 262 (2007). Hentet d. 15.3.2017, fra <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=25308>
- Penne, S., & Hertzberg, F. (2015). *Muntlige tekster i klasserommet* (2. udgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Preece, J., Rogers, Y., & Sharp, H. (2015). *Interaction design: beyond human-computer interaction* (4th Edition). Chichester: John Wiley & Sons.
- Quizlet*. Uden årstal. Besøgt d. 2.2.2017 <https://quizlet.com/>
- Selander, S. (2008). Designs for Learning - A Theoretical Perspective. *Designs for Learning*, 1(1). Hentet d. 20.11.2016, fra <https://doi.org/10.16993/df1.5>
- Selander, S., & Kress, G. (2012). *Læringsdesign- i et multimodalt perspektiv*. Kbh.: Frydenlund.
- Skype | Gratis opkald til venner og familie. Uden årstal. Besøgt d. 20. februar 2017, <https://www.skype.com/da/>
- Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. (2017a). Hhx - læreplaner 2017. Hentet 27. maj 2017, fra <http://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2017/hhx-laereplaner-2017>
- Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. (2017b). Stx - læreplaner 2017. Hentet 27. maj 2017, fra <http://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2017/stx-laereplaner-2017>

- Stæhr, L. S. (2015). Ordforrådstilegnelse - fundamentet for kommunikativ kompetence. I A. Søndergaard Gregersen (Red.), *Sprogfag i forandring: pædagogik og praksis* (2. udg., s. 169–200). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Swain, M. (1995). Three Functions of Output in Second Language Learning. I G. Cook & B. Seidlhofer (Red.), *Principles and Practice in Applied Linguistics: Studies in honour of H.G. Widdowson* (s. 125–144). Oxford: Oxford University Press.
- Sørensen, B. H., & Levinsen, K. (2014). *Didaktisk design, digitale læreprocesser*. Kbh.: Akademisk Forlag.
- Terhune, N. M. (2016). Language learning going global: linking teachers and learners via commercial Skype-based CMC. *Computer Assisted Language Learning*, 29(6), 1071–1089. Hentet d. 2.2.2017, fra <https://doi.org/10.1080/09588221.2015.1061020>
- Tænk tanken om Sprog. (2016). *Tænk tanken om sprog: anbefalinger til at styrke sprog i gymnasiet*. Kbh.: Gymnasieskolernes Lærerforening. Hentet d. 2.4.2017, fra <http://www.gl.org/uddannelse/udd.politik/Documents/T%C3%A6nketanken%20om%20sprog%20-%20anbefalinger%20til%20at%20styrke%20sprog%20i%20gymnasiet.pdf>
- UFOgroup, Lenstrup, C., Faizi, A. Z., Pals Svendsen, L., & Mondahl, M. (2012). *Sprogkernen II - En rapport fra implementering af Sprogkernen I's anbefalinger*. Hentet d. 2.4.2016, fra <http://hdl.handle.net/10398/8638>
- Undervisningsministeriet. (2010). *Fransk begyndersprog A - stx, Vejledning/Råd og Vink*. Hentet d. 2.2.2017, fra <http://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/gym/pdf10/fagenes-sider/fransk/100921-fransk-begynder-a-stx--2010.pdf?la=da>
- Undervisningsministeriet. (2017). *Lærerens hæfte. Forsøg med ny skriftlig digitale eksamensopgave 2016-2017. Fransk begyndersprog A-niveau stx* (No. 3. udgave). Hentet d. 2.2.2017, fra <http://uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/gym/pdf17/mar/170302-laererens-haeft-3-fransk-stx.pdf?la=da>.
- VoiceThread.com - Conversations in the cloud*. Uden årstal. Besøgt d. 2.2.2017, <http://voicethread.com/>
- Wang, S., & Vásquez, C. (2012). Web 2.0 and Second Language Learning: What Does the Research Tell Us? *CALICO Journal; San Marcos*, 29(3), 412–430.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber: læring, mening og identitet*. Kbh.: Hans Reitzel.
- Wenneberg, S. B. (2002, januar). Socialkonstruktivisme som videnskabsteori: Sisyfos' videnskab. MPP Working paper 2. Hentet 13. Marts 2017, fra <http://openarchive.cbs.dk/bitstream/handle/10398/6419/wp2-2002.pdf?sequence=1>
- Yanguas, I. (2010). Oral Computer-mediated Interaction between L2 Learners: It's about time! *Language Learning & Technology*, 14(3), 72–93.

Yanguas, I. (2012). Task-based Oral Computer-mediated Communication and L2 Vocabulary. *CALICO Journal*, 29(3), 507–531.

## Figuroversigt

FIGUR 1: MODEL AF UNDERSØGELSESDSIGN.....	10
FIGUR 2: UDDRAG AF "FÆLLES REFERENCENIVEAUER, SELVEVALUERINGSSKEMA" (EUROPARÅDET, 2008, s. 46) .....	21
FIGUR 3: KRAV TIL MUNDTLIGHED IFLG. UNDERVISNINGSMINISTERIETS LÆREPLANER .....	25
FIGUR 4: MUNDTLIGHEDSGENRER .....	27
FIGUR 5: KARAKTERISTIKA FOR DEN UFORMELLE SAMTALE .....	34
FIGUR 6: KOMPONENTER I EN SOCIAL TEORI OM LÆRING (EFTER WENGER, 2004, s. 15) .....	36
FIGUR 7: PRAKSISDIMENSIONER SOM EGENSKAB VED ET FÆLLESSKAB (WENGER, 2004, s. 90).....	37
FIGUR 8: SURVEY TIL GYMNASIELÆRERE .....	48
FIGUR 9: SURVEY TIL GYMNASIEELEVER.....	51
FIGUR 10: DEN DIDAKTISKE RELATIONSMODEL (EFTER HIIM & HIPPE, 1997, s. 73).....	71
FIGUR 11: ILLUSTRATION AF TIDLIG SAMMENHÆNG MELLEMLÆRERE OG LÆRERES PROCES SOM DIDAKTISKE DESIGNERE. EFTER SØRENSEN & LEVENSEN, 2014, s. 33 .....	74
FIGUR 12: EKSEMPEL PÅ ET MINDMAP I LINO (UDSNIT). I ØVERSTE HØJRE HJØRNE SES POST-IT VÆRKTØJERNE, I DE NEDERSTE TO HJØRNER SES OVERSIGTSVÆRKTØJER .....	81
FIGUR 13: LA FAMILLE ET LES AMIS PÅ QUIZLET.....	82
FIGUR 14: ET HOLD I PRØVEKlassen DYSTER MOD ET ANDET I QUIZLET LIVE. DE ER NØDT TIL AT SAMARBEJDE, IDET KUN ÉN AF DEM HAR DET RIGTIGE SVAR I QUIZZEN .....	84
FIGUR 15: SCREENSHOT AF RESPONSVÆRKTØJET I VT.....	85
FIGUR 16: SCREENSHOT AF VIDEOKOMMENTAR OG DOODLE I VT .....	85
FIGUR 17: PROJEKTETS DIDAKTISKE DESIGN .....	91
FIGUR 18: DEN DIDAKTISKE RELATIONSMODEL (EFTER HIIM & HIPPE, 1997, s. 93).....	92
FIGUR 19: PROJEKTETS DIDAKTISKE REDESIGN .....	155

## Tabeloversigt

TABEL 1: LÆRERNES VURDERING AF ELEVERNES KOMMUNIKATIVE KOMPETENCER (BILAG 5).....	52
TABEL 2: VIGTIGE DELEMENTER I MUNDTLIG KOMPETENCE I 2. FREMMEDSPROG.....	53
TABEL 3: OMRÅDER FOR ANVENDELSE AF IKT-REDSKABER.....	54
TABEL 4: IKT-REDSKABER TIL UDTALE.....	55
TABEL 5: IKT-REDSKABER TIL UDTALE.....	56
TABEL 6: IKT-REDSKABER TIL SAMMENHÆNGENDE SPROGBRUG.....	57
TABEL 7: LÆRERNES VURDERING AF EGEN VIDEN OM IKT-REDSKABER.....	57
TABEL 8: ELEVSURVEY: HVILKET KLASSETRIN GÅR DU PÅ?.....	59
TABEL 9: ELEVSURVEY: HVILKET 2. FREMMEDSPROG HAR DU I DETTE SKOLEÅR?.....	59
TABEL 10: SPØRGSMÅLET: HVORDAN VURDERER DU GENERELT DIN MUNDTLIGE KOMPETENCE I 2. FREMMEDSPROG I FØLGENDE TALEGENRER?.....	60
TABEL 11: ELEVSURVEY: SPØRGSMÅLET: HVAD HINDRER DIG I AT DELTAGE I EN SPONTAN UFORMEL SAMTALE?.....	62
TABEL 12: HVORDAN KAN MAN BLIVE BEDRE TIL AT DELTAGE I EN UFORBEREDT, SPONTAN SAMTALE?.....	64
TABEL 13: ELEVSURVEY: SPØRGSMÅLET: HVILKE IT-REDSKABER BRUGER DU TIL AT BLIVE BEDRE TIL DET MUNDTLIGE?.....	66
TABEL 14: SAMMENSTILLING AF SVAR FRA HHV. LÆRER-OG ELEVSURVEY VEDR. GENEREL VURDERING AF ELEVERNES MUNDTLIGE KOMPETENCE I DE FEM TALEGENRER.....	68

## Bilagsoversigt

Nr	Titel
1	CEFR referencerammer (uddrag)
2	Faglige mål i 2. fremmedsprog på stx
3	Faglige mål i 2. fremmedsprog på hhx
4	Gambitter shortlist
5	Survey lærer
6	Survey elev
7	Litteratursøgning
8	Læringsmål
9	Feltnoter og refleksioner undervejs
10	Lino opgavebeskrivelse
11	VT opgavebeskrivelse
12	Etisk kontrakt
13	Transskriberingsregler
14	Elevsvar til "Hvad er en uformel samtale?"
15	Elevernes mindmaps på Lino
16	Analyseark VT
17	Skype opgavebeskrivelser
18	Analyseark interne Skypesamtaler
19	Analyseark eksterne Skypesamtaler
20	Interviewguide til fokusgruppeinterviews
21	Transskription Fokusgruppeinterview A
22	Transskription Fokusgruppeinterview B
23	Selvevaluering elever
24	Redesign: forslag til timeplan
25	Karakterskalaen



