

E-LÆRING I FREMMEDESPROGSUNDERVISNINGEN: HVORFOR OG HVORDAN?

**NETVÆRKSSTØTTET SPROGLIG LÆRING
VIA E-PLATFORM**

*v/
Lone Ambjørn
Aarhus Universitet
Business and Social Sciences
januar 2012*

Reference: Ambjørn, Lone (2012): E-læring i fremmedsprogsundervisningen: Hvorfor og hvordan? Netværksstøttet sproglig læring via e-platform. *PURE, AU's Forskningsdatabase*, webpubliceret kursusmateriale, 54 sider.

WEBSITE: [HTTP://LONE-AMBJOERN.DK/](http://lone-ambjoern.dk/)
MAIL: LA@DLGMAIL.DK

INDHOLD

1.	Introduktion	2
2.	Den netmedierede kommunikations- og læringsplatform	3
2.1	Centrale funktioner	3
2.2	Netværksstøttet læring via e-plattformens e-rum	
2.3	Fordele ved netværksstøttet læring	4
2.4	E-læring og e-underviseren.....	6
2.5	Grundlæggende forudsætninger for undervisning og læring .. via e-plattform	6
2.6	Netikette	10
2.7	Problemstillinger ved undervisning og læring via e-plattform ..	14
3.	Kognitiv kapacitet, forståelse og produktion	18
3.1	Kognitiv kapacitet	18
3.2	Forståelse og produktion	19
3.2.1	Forståelsesorienterede aktiviteter	21
4.	Netværksstøttet sproglig læring.....	22
4.1	Forståelse og asynkron e-læring via e-plattform	22
4.1.1	Eksempel på en forståelsesorienteret e-opgave	23
4.2.	Fokuseret produktion og asynkron læring via e-plattform	23
4.3	Samarbejdet om sproglige e-læringsaktiviteter	24
4.3.1	Eksempel på indhold i en elektronisk samarbejdsråd	25
4.4	Bedømmelse af e-læringskompetence	31
5.	E-aktivitetstyper	32
5.1	Forståelsesorienterede e-opgaver til oparbejdelse af den	32
	grammatikalske kompetence	
5.2	Oparbejdelse af den leksikalske kompetence	36
5.3	Oparbejdelse af den konversationelle kompetence	38
5.3.1	Spørge-ind-til	38
5.3.2	Tilbagekanaliserende feedback	40
5.3.3	Gambitter	41
5.4	Oparbejdelse af den strategiske kompetence.....	43
5.4.1	Forståelsesorienterede e-opgaver	44
5.4.2	Fokuserede produktive e-opgaver	45
6.	E-aktiviteternes differentieringsmuligheder	47
7.	Afrunding	50
8.	Litteratur	52

1. INTRODUKTION

Uddrag fra publikationen 'National strategi for IKT-støttet læring (2007 – 2009)'¹

"Det uudnyttede potentiale skal realiseres.

E-læring er endnu ikke et naturligt valg på lige fod med andre former for kompetenceudvikling som for eksempel tilstedeværelsesundervisning eller sidemandsoplæring. Hverken for beslutningstagerne i virksomheder og uddannelsesinstitutioner, for underviserne eller for den enkelte, som skal lære.

Det skal en fremadrettet strategi for e-læring være med til at sikre. E-læring kan og skal i nær fremtid blive et naturligt valg for flere, hvad enten det gælder efter- og videreuddannelse eller grund-, ungdoms- og videregående uddannelser." (Op.cit: 3).

"Der skal ikke ukritisk sættes strøm til lærebogen og katederundervisningen

Det er vigtigt, at man ikke ukritisk sætter strøm til lærebogen og katederundervisningen. E-læring skal anvendes innovativt, så der udvikles nyskabende og spændende undervisningsforløb, der reelt opleves som et godt – eller bedre – alternativ og supplement til de mere kendte og traditionelle undervisningsformer. Og der skal tænkes utraditionelt i forhold til de sammenhænge, e-læring kan indgå i. Man skal ikke lade sig begrænse af de traditionelle forestillinger om fjernundervisning eller computerbaseret træning, hvor den lærende sidder isoleret foran skærmen og afslutter læringsforløbet med en test.

Der er rige muligheder for at udvikle kompetencer ved at kombinere e-læring, tilstedeværelsesundervisning, sidemandsoplæring og andre former. De muligheder skal udnyttes." (Op.cit: 4).

"Børn og unge skal motiveres til at anvende e-læring tidligt i livet

E-læring er ikke en naturligt integreret del af børn og unges skoledag. Gode erfaringer med e-læring tidligt i livet kan medvirke til at styrke motivationen for deltagelse senere hen. Innovativ brug af IKT kan styrke pædagogikken og fagligheden.

Børn og unge i Danmark er blandt de mest digitaliserede i verden. De er helt fortrolige med at bruge mobiltelefoner, og de spiller, surfer, og kommunikerer og samarbejder med hinanden på internettet. På trods af, at Danmark er det land i EU, der ligger nummer et med hensyn til at integrere IKT i undervisningen, så er det fortsat sådan, at børn og unges brug af IKT er større i fritiden. Det skyldes især, at lærerne fortsat er usikre på at integrere IKT i undervisningen på trods af, at den største del af lærerne har gennemført en IT-pædagogisk uddannelse.

Men den motivation, børn og unge naturligt har for at bruge, lege og lære med teknologien, kan udnyttes meget bedre til læringsformål, end den gør i dag. Teknologien kan medvirke til at styrke kreativiteten og evnen til at producere og formidle.

De teknologiske forudsætninger for at anvende e-læring er til stede, særligt i grund- og ungdomsuddannelserne. Undervisningsministeriet arbejder da også til stadighed for at udbrede anvendelsen af e-læring på disse niveauer." (Op.cit: 9).

¹ Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling (2007).

2. DEN NETMEDIEREDE KOMMUNIKATIONS- OG LÆRINGSPLATFORM (E-PLATFORM)

2.1 Centrale funktioner

Kommunikations- og læringsplatformen ², der kategoriseres som ét blandt flere såkaldte netmedierede kommunikationsfora (Mathiasen, 2012) ³, er et elektronisk system til brug for bl.a. administration, kommunikation, undervisning, læring, vidensdeling og vejledning via nettet.

Nogle af disse systemers centrale funktioner i undervisnings- og læringssammenhæng er begrænset til tilrettelæggelse og publicering af undervisningsmateriale samt administration af de studerendes tilgang til materialerne. Sådanne *e-platforme*, som jeg herefter vælger at benævne dem, er bedst egnet til præsentation og overføring af undervisningsmateriale, og de understøtter en traditionel pædagogik med fokus på produkt.

Andre e-platforme giver via deres opbygning mulighed for fokus på læring gennem dialog, refleksion og meningsudveksling i stedet for eller sammen med præsentation og overføring af undervisningsmateriale. Denne form for netmedierede fora er de bedst egnede til den procesorienterede og samarbejdende e-læringsform.

E-plattformen har en lang række praktiske funktioner, som effektiviserer den elektroniske arbejdsgang ved at udgøre et systematiserende og tidsbesparende samlingspunkt for adgang til både fageksterne og -interne data, informationer, materialer og værktøjer. Afhængigt af platform, fx:

Generel administration

- Adgang til studieadministrativt system.
- Adgang til studieportal.
- Adgang til institutionens bibliotek.
- Adgang til mail.

Faglig administration

- Deltagerliste.
- Fagkalender.
- Fagbeskrivelse.
- Aflysninger.
- Interessegrupper.
- Meddelelser.
- Undervisningsmaterialer.
- Fildeling.
- Opgaveaflevering.
- Fagets hjemmeside.
- Linksamling.
- Plagiattjek (Urkund).

Undervisning og læring

- E-rum (også kaldet konferencer/diskussionsfora/debatfora/).
- Skriveværktøjer.
- Chat m/u video.

² Eng.: *Learning Management System* eller *LMS* (fx Absalon, SkoleKom, Blackboard, Fronter; Moodle).

³ Andre eksempler på netmedierede kommunikationsfora er synkrone mødeværktøjer (fx chat og video), blogs og Facebook.

- Videokonference.
- Wiki og blog.
- Podcast.
- E-portfolio.

2.2 Netværksstøttet læring via e-plattformens asynkrone e-rum

Ved begrebet *e-læring* forstås her integrering af netmedierede fora og digitale medier i et undervisningsforløb med henblik på at understøtte undervisningens mål samt facilitere og højne læringsprocessen. E-læring kan på forskellig vis supplere eller erstatte den traditionelle tilstedeværelsesundervisning.

Den form for e-læring, der skal fokuseres på i foreliggende kursusmateriale, er netmedieret og foregår via e-plattformens ⁴ asynkrone kommunikationsfora, som jeg vælger at benævne e-rum ⁵. I det *asynkrone e-rum* kan deltagerne forskudt i tid henholdsvis skrive/sende og modtage/læse indlæg. Tidsforskydningen betyder, at deltagerne kan poste og læse indlæggene på principielt et hvilket som helst tidspunkt og fra et hvilket som helst sted, således at de er helt eller delvist fri af den binding i tid og sted, der karakteriserer tilstedeværelsesundervisningen. På denne måde fungerer det asynkrone e-rum som en form for elektronisk klasseværelse, hvor eleverne ikke alene kan få kontakt til underviseren, men samtidigt kan kommunikere med hinanden, samarbejde om opgaver, bidrage til faglige diskussioner samt dele ressourcer, viden og erfaringer.

Som nævnt, kan e-læringen både erstatte og på forskellig vis supplere tilstedeværelsesundervisningen ⁶. Sidstnævnte benævner jeg *netværksstøttet læring* (NSL): læringen i klasseværelset støttes af det elektroniske netværk, og i denne proces netværker deltagerne både fagligt og socialt via det elektroniske netværk. I følgende afsnit skal fordelene ved den netværksstøttede læring opridses.

2.3 Fordele ved netværksstøttet læring

Differentiering

Ved at kombinere tilstedeværelsesundervisning med netværksstøttet læring tilgodeses både det mundtlige og skriftlige medium i undervisningen. Og muligheden af integration af både lyd og billede via e-plattformen bidrager yderlige til læringsmæssig differentiering. Se også afsnit 6 om e-aktivitetens differentieringsmuligheder.

Opmærksomhed og koncentration

I løbet af en lektion i tilstedeværelsesundervisningen er det umuligt at fastholde den samme grad af opmærksomhed. Generelt daler opmærksomheden langsomt i løbet af de første ca. 10 min., hvorefter den falder brat og efter ca. 30 min. når et minimum. Herefter stiger den igen, og de sidste ca. 5 min. er den atter høj (Jay/Jay, 1993). Denne påvisning foretaget af psykologer sandsynliggør, at mange værdifulde input kan gå tabt, hvis de ikke fastholdes på skrift i en eller anden form.

I det traditionelle klasseværelse er der mange distraherende elementer, der mindsker opmærksomhed, koncentrationsevne og dermed læringspotentialer. Der kan her være tale

⁴ Termen anvendes, som nævnt, synonymt med 'netmedieret kommunikations- og læringsplatform'.

⁵ Også kaldet *konferencer*, *diskussions-* og *debatfora*.

⁶ Ved total anvendelse af e-plattform, taler man om *fjernundervisning*. Den engelske benævnelse for en kombination af læring i det fysiske og elektroniske læringsrum er *blended learning*, som jeg vælger at benævne *netværksstøttet læring*.

om fx pladsmangel, uro og den blotte fysiske tilstedeværelse af andre personer, hvis udseende, påklædning og adfærd kan have en afledende virkning.

Motivation

Som Blok (2005) påpeger, bygger den asynkrone e-læring bl.a. på den tanke, at man lærer bedst, når man er motiveret og klar til at modtage undervisning. Det er alle elever på et hold ikke nødvendigvis inden for det tidsrum, fremmødetimerne er placeret.

Fastholdelse af opgaveløsninger

Mange af de løsningsforslag, som eleverne fremkommer med til diverse opgaver, er det umuligt at fastholde i tilstedeværelsesundervisningen. Dette er begrundet i, at det at tale og lytte er mere kognitivt belastende end at læse og skrive, som man til sammenligning gør i e-rummet.

Samarbejdende tilgang til læring

Den asynkrone kommunikation i e-rummet bliver automatisk "trådet", således at respons på de enkelte indlæg grafisk vises som relaterede og indikerer udviklingen i den igangværende kommunikation. Hermed dannes et godt grundlag for en *samarbejdende* tilgang til læring.

Behovsmæssig selektivitet

I det fysiske læringsrum er alle tilstedeværende mere eller mindre tvunget til at deltage aktivt og/eller receptivt i de forskellige aktiviteter, der indgår i undervisningen. Dette kan hos nogle elever afstedkomme demotivation, fordi aktiviteterne for nogle er for lette og for andre for svære, og der ikke, som i det elektroniske læringsrum, i væsentligt omfang er mulighed for at være behovsmæssig selektiv.

Proces

Undervisning og læring i en kombination imellem det fysiske og det elektroniske læringsrum har et fordelagtigt flow over tid, idet den netværksstøttede del af et forløb foregår imellem de skemasatte tilstedeværelsestimer, hvorved læringens processuelle karakter betones.

Konstruktiv tidsanvendelse

Informationer af praktisk karakter samt generelle fagrelaterede spørgsmål/svar er yderst tidskonsumerende i tilstedeværelsesundervisningen. Og de samme informationer, spørgsmål og svar er det ofte nødvendigt at gentage, fordi eleverne ikke kan huske dem. Med en hel eller delvis overførsel heraf i skriftlig form til det asynkrone e-rum undgås de mange gentagelser, og der frigøres tid, som kan anvendes mere fordelagtigt og konstruktivt i klasseværelset.

Lagring af data og informationer

Skriftlige informationer, opgavestillelse, opgaveløsninger og efterbearbejdning heraf lagres i det asynkrone e-rum, hvor de efter behov kan findes frem igen. Dette kan, fx i forbindelse med fravær fra tilstedeværelsesundervisningen og eksamensforberedelse, være en særdeles nyttig foranstaltning for eleverne.

2.4 E-læring og e-underviseren

Implementering af e-læring vil tage sig forskelligt ud og have forskellige læringsmæssige formål afhængigt af fagområde. Det er således essentielt for et vellykket resultat, at e-underviseren gør sig didaktiske overvejelser omkring de(t) overordnede formål med e-læring specifikt i det pågældende fag, hvilke konkrete behov e-læringen forventes at opfylde, samt på hvilken måde man bedst kan nå målene og få opfyldt behovene. Det vil, med andre ord, sige, at der bør udvikles en *fagets egen e-didaktik*, som bliver til gennem refleksion før, under og efter afvikling af e-læringsforløb.

Som Blok (2005: 73) fremfører, kræver indførelsen af e-læring via e-platform en grundig forberedelse. E-læring ad denne vej er ikke et vidundermiddel, der kan eller bør benyttes i enhver sammenhæng, men et værktøj som kan være gavnligt på forskellig vis og udviklende for en række kompetencer på bestemte betingelser.

Set fra e-undervisers side, og for ikke at forøge undervisningsmængde og -byrde, betyder implementering af netværksstøttet læring, at man må omlægge den del af undervisningen, der foregår i det fysiske læringsrum. Derfor er det vigtigt at udtænke en god faglig og pædagogisk begrundet balance mellem aktiviteter online og offline. Grundlæggende handler det om at udnytte hhv. det elektroniske og det fysiske læringsrums forskellige potentialer så optimalt som muligt.

Specielt i opstartsfasen af implementeringen kan der være tale om en lidt tidskrævende proces, både hvad angår tilrettelæggelse af netværksstøttede læringsforløb, søgning og evt. udvikling af velegnede materialer samt oparbejdelse af færdigheder i at blive en habil e-underviser. For hurtigere at opbygge erfaring hos e-underviserne, kan det derfor være en god idé at indføre team-samarbejde eller sparringsordninger om e-læringen (Blok, 2005: 136-137).

2.5 Grundlæggende forudsætninger for undervisning og læring via e-platform

For at den asynkrone skriftlige e-lærings potentialer til fulde kan udnyttes, er en række forudsætninger nødvendige:

a. Kendskab til den tekniske side af e-læringsplatformen

Såvel underviser som elev skal kende den pågældende e-læringsplatforms opbygning og kunne håndtere de grundlæggende funktioner. Underviseren skal være i stand til at opbygge og vedligeholde e-rummene samt kunne yde grundlæggende teknisk support til eleven.

b. Overskuelig "møblering" af e-rum

Selve e-platformen er kun en tom skal, som skal udfyldes. Første led i denne "møblering" er, at underviser opretter forskellige e-rum og mapper med hver deres klart definerede funktion. Her et eksempel fra platformen 'CampusNet':

Rum ▲

DIVERSE (0 ulæste af 44 indlæg)

Til praktiske informationer.

E-CAFEEN (0 ulæste af 28 indlæg)

Socialt samværsrum til eleverne. Her placeres forskellige uformelle indlæg, fx om sammenkomster, efterlysning af gode råd, links etc.

E-OPGAVER (8 ulæste af 283 indlæg)

Samarbejdsforum til de ugentlige e-opgaver.

VEJLEDNING (0 ulæste af 12 indlæg)

Til vejledning og besvarelse af spørgsmål inden for læring, evaluering, portfolio o. lign.

I hvert e-rum vil der hurtigt skabes for mange enkeltstående tråde, hvis deltagerne ikke sørger for løbende at samarbejde om en overskuelig systematisering af indlæggene efter emner. E-underviseren anbefales at udtænke nogle effektive måder, hvorpå man kan markere det første indlæg i en tråd, så det tydeligt fremstår som "hovedindlægget" og de efterfølgende indlæg som underordnede hertil. Fx:

☰ OPGAVE4

☰re: Opgave-4-løsning

☰re: Opgave-4-løsning

☰re: Opgave-4-løsning

☰re: Opgave-4-løsning

☰re: Opgave-4-løsning

☰re: **Opgave-4: Respons1**

☰re: Opgave-4: Res1-svar

☰re: Opgave-4: Res1-svar

☰re: **Opgave-4: Opsamling**

underviser

Ann Louise

Nadia

Andreas

Simone

Frederikke

underviser

Nicolaj

Maja

underviser

I rummene på e-plattformen er det kun overskrifterne på indlæggene, der umiddelbart er synlige. Det er ud fra disse overskrifter, at deltagerne skal orientere sig i den igangværende dialog. Hvis indlæggene enten ingen overskrift har, eller alle har den samme (fx: "indlæg fra NN"), er det umuligt at vide, hvad det enkelte indlæg indeholder, og i hvilken sammenhæng det skal læses. Det er derfor vigtigt, at indlæg navngives, så der er overensstemmelse mellem overskrift og indhold.

c. Online læringsprocesser og -former

Underviseren skal have forståelse af og indblik i, hvordan læring online opbygges og fremmes, herunder hvilke pædagogikker der er anvendelige, hvilke faglige materiale der kan anvendes, hvilken fremgangsmåde der er bedst, og hvorledes dette smeltes sammen til en højere enhed.

d. Jævnlig tilstedeværelse

Såvel e-underviser som elever skal være indstillet på at indgå i et forpligtende samarbejde omkring læring i et fag. Via jævnlig tilstedeværelse (såvel læsning som skrivning) i e-rummene påtager begge parter sig et medansvar for et optimalt udbytte af fagets e-læringsdel.

Specielt i større klasser/på større hold kan det være vanskeligt at følge med i informationsstrømmen, hvis man ikke jævnligt tjekker indlæggene. Og nogle aktiviteter i e-rummene kan, for både underviser og elever, være behæftet med deadlines, som forventes overholdt.

I det hele taget er passivitet i denne form for e-læring en af de største hindringer for dens vellykkethed. E-underviseren anbefales derfor altid at udstikke faste retningslinjer for egen og elevernes tilstedeværelse i e-rummet og finde måder, hvorpå disse overholdes.

e. Gode kommunikationsevner

At gøre sig forståelig ansigt til ansigt er én sag, men at gøre det skriftligt er ofte noget helt andet.

Mens vi kulturelt opfatter den skriftlige form som mere formel end den mundtlige formidling, kan det kræve lidt tilvænning at ramme den lidt mere (talende) uformelle tone i den skriftlige formidling online, ligesom det også kan kræve lidt øvelse at gøre sig forståelig uden de ikke-skriftlige kommunikationsformer, som man benytter i formidlingen i klasselokalet. Det overrasker til stadighed mange e-undervisere, der normalt er stærke i kommunikation og formidling, at den skriftlige formidling og undervisning i e-læringen kræver langt større præcision og klarhed for at nå de ønskede mål. (Blok 2005: 143).

Som e-underviser i et online-miljø skal man også lære at kunne fremstå som underviser og autoritet i det nye medium. Ligesom i den almindelige undervisning i det fysiske læringsrum skal man kunne styre diskussioner og evt. afhjælpe afsporede meningsudvekslinger eller bryde ind i grupperes arbejde. Det kræver gode skriftlige evner og forståelse af kommunikation online.

Også for eleven kræver denne kommunikationsform tilvænning – ikke alene det at gøre sig forståelig skriftligt og online, men også at føle sig tryk ved og fortrolig med det. (Blok 2005: 86-87).

f. Følelser

Dette afsnit er fra Blok (2005: 137-138).

Der er en stigende anerkendelse af, at følelser spiller en stor rolle i læringen. Kelleher (2003) har lavet en opdeling mellem følelser, der modarbejder og beforder læring. Blok gengiver hans opstilling i en noget tillempet form:

Følelser som modarbejder læring:

- Præstationsangst
- Forvirring
- Resignation
- Manglende selvtillid
- Overdreven seriøsitet
- Kedsomhed
- Overfladiskhed

Følelser som beforder læring:

- Tryghed
- Humor og glæde
- Balance mellem udfordring og indsats
- Accept
- Ambition
- Spænding
- Nysgerrighed

Som e-underviser må man forstå følelsernes betydning for læringsmiljøet, og de skal medtænkes, når man udvikler aktiviteter og forløb til e-læringen. Det gælder selvfølgelig om at skabe et miljø, som bygger på og er karakteriseret ved de følelser, som befordrer læring, og som prøver at reducere de negative følelser. Konkret betyder det, at e-underviser skal forsøge at opbygge et læringsmiljø, hvor man har det rart og samtidig bliver udfordret, hvor man kan forfølge sine ambitioner, og hvor det vedbliver at være spændende at lære og dele viden med andre.

En side af e-læringens følelsesmæssige aspekt har således med planlægningen at gøre. Gennem planlægning skulle man gerne ramme den positive tone og skabe motivation via pædagogik og materialer.

g. Bevidstgørelse og motivation

Eleven har krav på at vide, hvilken metode eller indfaldsvinkel der anvendes i undervisningen i et konkret fag, samt få en (teoretisk) begrundelse herfor på et forståeligt niveau. Ligeledes er bevidstgørelse om de læringsmæssige formål med givne læringsmæssige aktiviteter en forudsætning for, at formålet med dem kan opfyldes optimalt. Betydningen heraf fremhæves på bedste vis hos Nunan (2000:12):

"Making goals explicit has a number of important pedagogical advantages. In the first place, it helps to focus the attention of the learner on the tasks to come. This enhances motivation. Research shows that a program in which goals are made explicit leads to higher student performance than programs in which goals are implicit. (-) Goal setting can have exceptional importance in stimulating L2 learning motivation, and it is therefore shocking that so little time and energy are spent in the L2 classroom on goal setting".

Det samme princip gør sig naturligvis gældende, hvad angår den netværksstøttede læring. Med henblik på at motivere eleverne til de nye arbejdsmetoder og kommunikationsformer, bør underviser bevidstgøre dem om e-læringsformens potentialer og begrunde dens didaktiske eksistensberettigelse i det pågældende fag.

Hertil kan føjes, at uden bevidstgørelse og en vis indsigt i diverse aspekter omkring læringsprocesser vil en elev aldrig kunne tage et ægte medansvar for egen læring, herunder træffe kvalificerede valg, vurdere egen læringsproces, vurdere sig selv i rollen som lærende eller deltage i en konstruktiv dialog med underviseren herom. Og denne generelle betragtning gælder i sagens natur også for e-læring.

h. Tilvænning og accept

For nogle elever kan en e-plattform, som umiddelbart fremstår kold og upersonlig, fordi man ikke kan se hinanden, være vanskelig at håndtere og måske ikke forekomme umiddelbart motivationsfremmende.

Det kan endvidere tage tid at vænne eleverne til e-plattformens asynkrone kommunikationsform, hvor spørgsmål og svar ikke nødvendigvis følger den samme logiske tidsmæssige rækkefølge som i den mundtlige kommunikation i det fysiske klasseværelse.

Med henblik på at fremme tilvænning til og accept af e-læringsplatformen anbefales at arbejde med den såkaldte *netikette* (se afsnit 2.6), som er et grundlæggende regelsæt for god kommunikativ opførsel i det elektroniske læringsrum.

Desuden er det en god idé at iværksætte en gradvis udviklingsproces og erfaringsopbygning, som bedst sker som en integreret del af undervisningen. Til dette formål har Salmon (2002/2006) udviklet en pædagogisk 5-trinsmodel.⁷

⁷ Se evt. herom i Blok (2005: 115-189).

2.6 Netikette

Netikette (den digitale netkommunikations etikette) fortæller, hvad man forstår ved gode manerer og god opførsel i et digitalt miljø. Er man ikke bekendt med disse spilleregler, risikerer man let at blive misforstået eller komme til uforvarende at optræde uhøfligt.

Det digitale miljø kan betragtes som en selvstændig kultur, der er forskellig fra andre af vore daglige omgangsformer og gøremål. Når man prøver at leve i en ny kultur er det god skik og brug, at man som minimum orienterer sig i den nye eller fremmede kulturs særlige adfærdsnormer. Mange misforståelser i den digitale kommunikation skyldes, at man ikke kender til dens almene konventioner (Blok, 2005: 195-196).

En af de største udfordringer ved de asynkrone e-rum på e-platforme er det manglende fysiske nærvær. Man kan ikke se hinanden, og derfor skal der gøres en ekstra indsats for at deltagerne opfatter hinandens budskaber efter hensigten. Når man ikke opholder sig i samme fysiske rum, kan man ikke bruge øjenkontakt eller kropssprog til at uddybe eller opbløde sine ord, og man mangler tonefaldet til at nuancere sit sprog. Af denne årsag fordrer der opmærksomhed fra såvel underviser som elev rettet mod selve kommunikationen i e-rummet, dens form og vellykkethed.

a. Præsentationer

Specielt i de tilfælde hvor deltagerne i det elektroniske læringsrum ikke kender eller har mødt hinanden før, er det meget befordrende for etablering af et samarbejdende fællesskab, at man indleder med at præsentere sig og gerne vedhæfter et vellignende foto.

En præsentation er en måde, hvorpå den enkelte deltager meddeler, at h/n har fundet vej til det pågældende e-rum og er med i fællesskabet. Desuden er der ikke mange, der bryder sig om at kommunikere og samarbejde med folk, som man slet ikke kender noget til eller har en eller anden fornemmelse af. På den måde kan manglende præsentationer udgøre en barriere for udbyttet af anvendelse af en e-plattform.

b. Indledende og afsluttende hilsener

Både underviser og elev skal tage hensyn til, at de i det elektroniske læringsrum henvender sig til mennesker af kød og blod og med følelser. Med henblik på at skabe en behagelig og tryk atmosfære, bør man som hovedregel starte et indlæg med en indledende hilsen og til sidst skrive en afsluttende hilsen. Også små hyggelige bemærkninger i indlæggene skaber et godt læringsmiljø og giver indtryk af nærvær.

På næste side følger eksempler på indledende og afsluttende hilsener ⁸:

⁸ Alle eksempler er fra Lone Ambjørns egen netværksstøttede undervisning.

Indledende hilsener

Hej.
 Hej ☺
 Heeej.
 Hej, hej.
 Hej alle.
 Hej alle derude.
 Hej alle I dejlige mennesker.
 Hej alle I skønne spansk-komm'ere :D
 Hej alle sammen.
 Hej folkens.
 Hej hold.
 Hej med jer.
 Hej og tak for i fredags!
 Hej på en grå og kedelig søndag.
 Hej spansk.
 Hej spanskfolk.
 Hej spanskhold.
 Hejsa.
 Hejsa :D
 Hep hey!
 Hey.
 Hey alle!
 Hey you Pretty Boys and Girls from the Sur-
 burbs.

Glædelig torsdag aften :)
 Godaften alle sammen.
 Godaften kære spansk-kom'ere :)
 Goddaw spanskhold.
 Godmorgen!

Kære alle spanskkommere!
 Ohøj :)

Afsluttende hilsener

Fortsat god weekend.
 God arbejdslyst.
 God dag.
 God eftermiddag.
 God fornøjelse.
 God Paradise aften:)

God tirsdag til jer.
 God torsdag aften til jer alle.
 God 'næsten-weekend' til alle.
 Go' weekend:)
 God weekend når I når dertil :)
 God weekend... snart:-)
 Rigtig god weekend til alle.

Hilsen
 Hilsener
 KH
 Mvh.
 Venligst
 Venligste hilsner
 Vh.

Ha' en brand-dejlig dag :)
 Ha' en dejlig dag
 Ha' en god dag :D
 Ha' det godt.
 Ha' fortsat en god dag, alle sammen.

Hygge.
 Hyg jer indtil vi ses i morgen kl. 8...
 Håber I alle har en kanon weekend.

Håber I får en fortsat fantastisk weekend!
 Håber I får en skøn weekend:)
 Håber I nyder jeres torsdag aften.
 Håber I nyder resten af søndagen.
 Håber I nyder weekenden.
 Håber you like :)

Knus
 Stort knus

Nyd jeres søndag.
 Nyd weekenden og det gode vejr.

Vi ses!
 Vi ses i aften til et brag af en fest.
 Vi ses i morgen.
 Vi ses senere i dag.
 Vi ses til en sjov, sen forelæsning \o/
 Vi snakkes ved.
 Ses!

Godnat.
 Nu går jeg i seng.
 I må sove godt :) - Vi ses i morgen kl. 8!
 Sov godt når I kommer så langt - og vi ses i
 morgen kl. 8 sharp!

Med henblik på at understrege pointen med at indlede og afslutte sine elektroniske skriftlige indlæg, bringes her to illustrerende eksempler:

Søren Jensen
28-aug-2011 - 14:05

Jeg kommer fra Stokhøj Gymnasium, hvor jeg tog min afsluttende eksamen i 2008. Jeg gik på studieretningen SPA A/ ENG A - så jeg havde spansk i ca. 2 ½ år.
Efter gymnasiet valgte jeg at tage et sabbatår, hvor jeg arbejdede fuldtids i et supermarked. Derfor har jeg ikke hørt så meget til sproget det sidste års tid.
Dog var jeg på Interrail i Spanien i næsten 3 uger i juli måned 2009, hvor jeg fik rusket lidt op i mit spansk igen.

Andreas Johansen
31-aug-2011 - 20:43

Hejsa!

Jeg hedder Andreas, er 22 år og er student af den gamle reform fra Mullerup Amtsgymnasium. Jeg er matematisk student og afsluttede gymnasiet med blot et B-niveau i spansk. Jeg har efter gymnasiet haft 3 sabbatår, hvor jeg heldigvis fik mulighed for at tage til Argentina. Besøget varede et halvt år og bød på husly hos en argentinsk familie og et job på en skole.
VUC hjalp mig da jeg kom hjem med at opgradere mit B-niveau til et A-niveau.

Tak for en god introuge. Jeg glæder mig til at se jer til undervisning i næste uge.
Hilsen Andreas

c. Nedtoning af skriftlighedens formelle aspekt

E-underviser bør arbejde på at nedtone det formelle aspekt af den skriftlige formidling ved at anlægge en mere uformel og mere personlig formidlingsstil, som virker varmere og mere imødekommende på eleverne. Hertil findes der selvfølgelig ikke nogen fast formel, idet undervisere er vidt forskellige. Men en god idé er at prøve sig frem og derigennem finde frem til en hensigtsmæssig uformel og personaliseret stil. Netop den personlige stil viser sig erfaringsmæssigt at være en af de vigtigste faktorer til at skabe fortrolighed med e-læringen for eleverne. (Blok 2005: 143).

d. Læsning, forståelse og efterlevelse af en opgaves ordlyd

Ikke mindst af hensyn til udbyttet af læring i e-rummet er det væsentligt, at eleverne læser opgavers fulde ordlyd, udfører de aktiviteter, der bedes om, samt udfører dem på den måde, der anvises. I det fysiske rum opdages det som regel hurtigt, hvis noget skævkører i forhold til forskrifterne i en opgave, og man kan som underviser nå at gribe ind, før andre elever begår samme fejl eller undladelser. I e-rummet kan der imidlertid gå længere tid, før en forkert tilgang til en opgave opdages, og her er erfaringen, at den kan nå at brede sig som et steppebrand blandt de øvrige deltagere, før underviser bliver opmærksom på problemet.

e. Overholdelse af tidsfrister

Overholdelse af tidsfrister er lige så vigtige i det elektroniske læringsrum som i det fysiske. Dette gælder både, når man arbejder individuelt, og når man samarbejder i en gruppe. Måske fordi e-rummet er uden de samme synlige og mærkbare afgrænsninger i sted og tid som klasseværelset, opfatter nogle elever en deadline i det elektroniske læringsrum som mindre vigtig at overholde end i den almindelige undervisning⁹:

- *"Lige lidt for sent! Håber det er okay!"*
- *"Hey undskyld den sene upload..."*
- *"Her er mine forslag omsider."*
- *"Hej! Kan vist lige nå at komme med mine bud. :)"*

Det er en fordel at aftale på forhånd, hvornår der senest skal ligge et indlæg i et e-rum samt anspore til, at de aftalte frister overholdes af alle parter. Såvel underviser som elever bliver demotiverede og måske irriterede, når de forgæves venter på indlæg, som de har indrettet deres egen arbejdsrytme efter at modtage og viderebearbejde. Når det drejer sig om planlægning af et sammenhængende elektronisk læringsforløb, kan manglende overholdelse af tidsfrister direkte obstruere tilrettelæggelsen og dermed det tiltænkte udbytte af det pågældende forløb.

Hvis en deltager, det være sig en underviser eller en elev, ikke er i stand til at overholde en fastsat deadline, er det hensynsfuldt over for andre deltagere at meddele dette i et indlæg samt anføre, hvornår indlægget kan forventes.

f. Besvarelse af spørgsmål

I den almindelige kommunikation ansigt til ansigt anses det for uhøfligt ikke at svare, når man bliver stillet et spørgsmål. Den samme regel gælder naturligvis i det elektroniske læringsrum. Derfor bør både underviser og elever tilstræbe at besvare spørgsmål hurtigst muligt. Har man imidlertid brug for tid til at udtænke sit svar, er det en god idé at meddele dette i et indlæg, så afsender ikke føler sig overset og forbigået.

g. Nedtoning af kritisk indhold

I indlæg med et kritisk indhold bør sprogbrugen nedtones. Det skrevne ord slår hårdere end det talte, fordi man ikke kan se hinanden, og derved kan konflikter lettere opstå.

På samme tid bør man huske på, at det skrevne ord ikke på samme måde forsvinder ud i luften, som det talte. Negative følelsesudbrud på tryk glemmes ikke så let. Dertil kommer også det forhold, at modtagerne måske først læser den følelsesladede meddelelse med flere dages forsinkelse, hvilket kan gøre den misvisende og irrelevant.

Det er derfor vigtigt, at underviser får informeret om disse forhold og diskuteret sådanne mulige situationer med eleverne som del af et forebyggende arbejde. Den enkelte elev, som sender meddelelse med et ubehageligt indhold, er måske ikke klar over rækkevidden af handlingen. Man risikerer en ophedet kommunikation, som kan gribe om sig, hvis den virkelig får fat og ikke bliver bremsset.

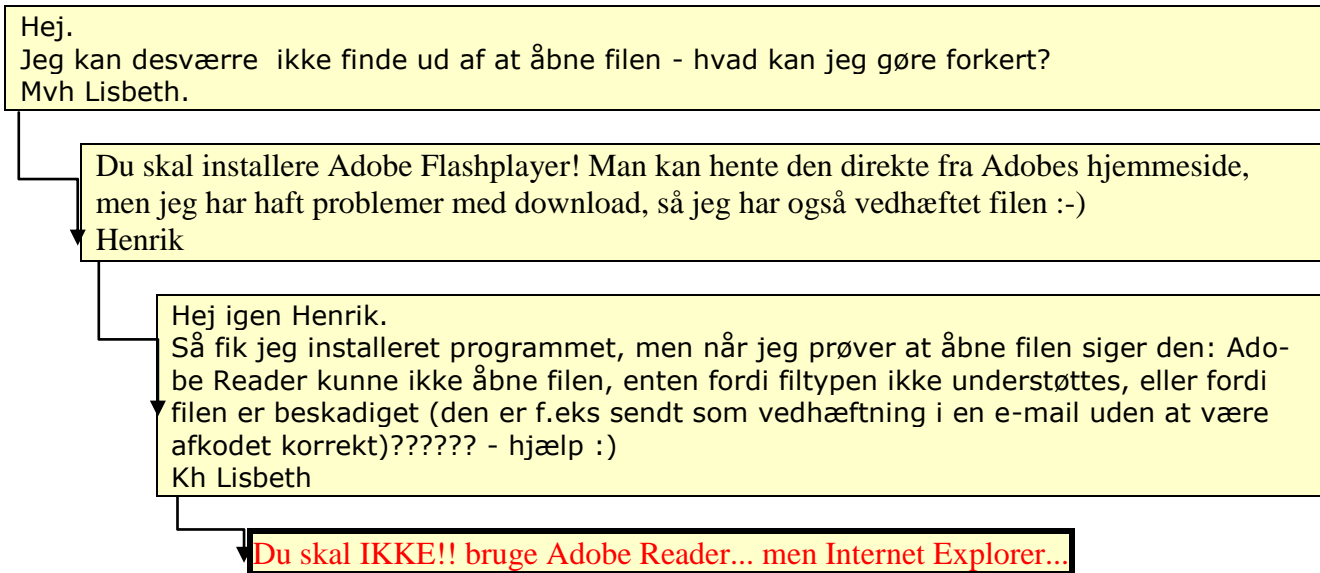
Undgå i samme forbindelse at skrive med store bogstaver, fx med henblik på at understrege en pointe. De fleste mennesker opfatter nemlig store bogstaver som om, at der bliver råbt ad dem og opfatter det som ubehageligt. Udråbstegn, og ikke mindst flere på hinanden følgende af dem, kan have samme virkning. (Blok 2005: 140;196).

⁹ Eksempler fra Lone Ambjørn egen netværksstøttede undervisning.

Brug gerne smiley's til nedtoning af potentielt konflikthæftende budskaber, fx:

- :-) *smiler*
- :-D *griner*
- ;-) *smiler med et glimt i øjet*

Her illustreres, i relation til ovenstående, hvad man ikke bør gøre:



2.7 Problemstillinger ved undervisning og læring via e-plattform

Ligesom i det fysiske klasseværelse er der også i det elektroniske læringsrum visse problemstillinger, som man må tage stilling til og højde for. I dette afsnit præsenteres nogle af de hyppigst forekomne.

a. Passivitet

Nogle undersøgelser inden for netværksstøttet læring viser, at elever, der er passive i tilstedeværelsesundervisningen, bliver mere aktive i det asynkrone e-rum. Dette er dog ikke altid tilfældet. Vedr. denne problemstilling, skriver en studerende, blandt flere,¹⁰ meget illustrerende i sin læringsjournal:

- *"Jeg har aldrig været god til at række hånden op i det fysiske rum, så derfor jeg har jeg også svært ved det i det elektroniske. Jeg laver dog mine ting og sammenligner mine egne løsninger med, hvad de andre har svaret."*

b. Ubehag ved fejl

Nogle elever bryder sig ikke om at sige noget forkert eller, specifikt hvad angår sprogundervisning, at begå sproglige fejl i det fysiske læringsrum. I det elektroniske, hvor alle andre kan se fejlene på tryk i indlæggene, som ofte bliver liggende tilgængelige, kan dette ubehag øges. Derfor ledsages nogle af elevernes forslag til opgaveløsninger med kommentarer som disse:

- *"Det er en ret svær opgave denne her og jeg ved ikke, om jeg har løst den rigtigt."*
- *"Er jeg mon på rette spor?"*
- *"Er jeg helt galt på den?"*

¹⁰ Alle citater er fra Lone Ambjørns egne studerende i spansk på BA-uddannelse, AU (BSS).

- "Jeg har haft lidt problemer med den her type opgave, så håber jeg har løst den rigtigt:)"
- "Jeg er meget i tvivl om opgave 9. Ved ikke om den er helt god - men vil gerne lige høre jeres mening."
- "Nogle af løsningerne er jeg lidt i tvivl om, men nu får I dem alligevel :)"
- "Jeg er virkelig meget i tvivl om denne opgavetype, så jeg er ret spændt på at høre, om det er helt hen i vejret, det jeg har fundet på :)"
- "Puha, så fik jeg den lange nr. 13 :-D Synes det er svært, så meget muligt at jeg har klokket i det, men så håber jeg at få noget feedback, hvis det er helt forkert!"

c. Lav samarbejds kvalitet

I stedet for først at læse og forholde sig til indholdet i de indlæg, der allerede ligger i en e-opgavetråd, vælger nogle elever, løsrevet fra sammenhængen, at skrive egne løsningsforslag til e-opgaver og kommentarer til efterbearbejdning, hvilket medfører både en del enslydende besvarelser på de samme opgaver samt indlæg, der indholdsmæssigt forekommer irrelevante (= én kommunikerer i øst og en anden i vest).

Direkte relateret til ovenstående er forekomst af de såkaldte *papegøjeindlæg*. Hermed menes ordret identiske gentagelser af andres opgaveløsningsforslag, som fremkommer, fordi nogle deltagere ikke gennemlæser de indlæg, der allerede ligger i en opgavetråd, før de indskriver deres egne forslag.

Endnu en problemstilling inden for samme kategori er de såkaldte *drypindlæg*. Som regel vil det være sådan, at en e-opgave skal være løst og efterbearbejdet inden for en givet tidsramme. I det sidste indlæg i hver opgavetråd er det undervisers opgave at erklære en opgave for færdigbearbejdet, hvilket på samme tid er et signal til eleverne om, at der nu ikke ønskes eller er behov for flere indlæg i tråden. Ikke desto mindre er der tilfælde, hvor elever sender indlæg til opgaver, der allerede er erklæret for løst. Disse drypindlæg er til stor irritation for andre deltagere, fordi de ingen lærings- eller samarbejds mæssig funktion har.

d. Overfladelæsning af e-opgavernes ordlyd

Når eleverne arbejder delvist selvstændigt, er det essentielt for læringsprocessen, at de griber opgaverne an på en hensigtsmæssig måde. I modsat fald risikerer man, at de enten ikke lærer noget, eller, i værste fald, lærer noget forkert. Derfor bør man give eleverne mulighed for at støtte sig til redegørelser, hvoraf det fremgår, både hvad det læringsmæssige formål med en given opgave er, og hvordan opgaven bør gribes an.

Ikke desto mindre er et tilbagevendende problem, at nogle elever ikke forstår vigtigheden af eller evner at læse en opgaves fulde ordlyd igennem, sætte sig ind i, hvad formålet med den er (hvad der skal trænes) eller følge anvisningerne på, hvordan opgaven skal gribes an.

Inden for forskningen på området er et bud på dette fænomen den såkaldte *continuous partial attention* (CPA = *To pay continuous partial attention is to pay partial attention – continuously*). Man har konstant travlt uden at have noget bestemt mål for øje. Det distraerte zapperi er blevet et udefineret mål i sig selv. Det skal gå stærkt, og man skal vide alt hele tiden, mens man aldrig har tid til reelt at fokusere på noget; en samtale, en bog, en arbejdsopgave. Man skimmer informationer på et overfladeniveau, udplukker nogle relevante data og så videre, videre, videre¹¹

¹¹ Linda Stone: <http://lindastone.net/ga/continuous-partial-attention/>

Her følger et illustrerende eksempel. Først bringes opgavens ordlyd.

Gambitter-uge9-10

Lone Ambjørn

5-mar-2011 - 15:20

Hej i rummet!

Hermed e-opgave i BUNDEN PRODUKTION – GAMBITTER (4)

Kompendiet 'Konversationel kompetence (2)', p. 50-52, nr. 3 – 14.

Som en hjælp lægger jeg mine egne løsningsforslag ind til nr. 1 og 2, så I har dem at tage udgangspunkt i, når I selv skal prøve samme opgavetype. Se også skabelonen for opgaveløsning p. 50 i kompendiet.

Se altid meget nøje efter, hvad der konkret skal trænes.

Her: reaktionsgambitter (af typen 'dialogudvikling').

1.

Es que debemos dedicar por lo menos 37 horas semanales a los estudios.

2.

Vamos, tener novia ahora es un poco limitarse las posibilidades.

Deadline: 12. marts.

God fornøjelse! Jeg glæder mig til at se jeres løsningsforslag.

Hilsener fra Lone.

En elev (A) lægger nogle helt forkerte løsningsforslag ind, ledsaget af denne kommentar:

- *"Er det rigtig nok forstået, at man selv må bestemme, hvilke gambitter (altså typerne) man vil bruge? Jeg har nemlig blandet mine, men blev pludselig i tvivl?"*

En anden elev (B) svarer:

- *Hej.
Nej, det var godt nok kun reaktionsgambitter (af typen 'dialogudvikling') vi skulle bruge her i denne opgave. Mvh.*

- hvorefter A reagerer på flg. måde:

- *Arrrg... Men det vil så sige, at vi skal tage udgangspunkt i de to delopgaver, Lone selv laver. Når hun skriver "Se altid meget nøje efter, hvad der konkret skal trænes.*

Her: reaktionsgambitter (af typen 'dialogudvikling)', så skal vi træne reaktionsgambitter udelukkende? Hilsen og tak for hjælpen.

e. Manglende læsning af opsamlende indlæg

I forbindelse med visse opgavetyper er efterbearbejdningsfasen selvsagt lige så vigtig for indlæringen i det elektroniske rum som i det fysiske. Som elev at have lavet sine e-opgaver og så efterfølgende ikke følge med i opgavetråden og bidrage til efterbearbejdningen med henblik på at nå frem til et endeligt opgaveresultat, må betragtes som spild af tid og giver selvsagt et 0-udbytte rent læringsmæssigt. I det fysiske læringsrum vil det svare til at enten at lægge sig til at sove under en opgavegennemgang eller forlade lokalet.

Ikke desto mindre er der elever, som ikke læser de(t) opsamlende indlæg i en opgavetråd. I nogle tilfælde er der tale om, at eleven generelt er bagefter i fagets e-læringsdel og derfor har en masse ulæste indlæg, der signalerer 'information overload' og deraf følgende uoverskuelighed.

I andre tilfælde kan der være tale om, at eleven opfatter e-opgaver på en anden måde end tilsvarende opgavetyper i det fysiske læringsrum.

- *"Jeg har brugt min ferie i Spanien på at læse side 33-53 i kompendiet 'Lær om læring', og jeg har efterfølgende fået et bedre indblik i fagets e-læring. Siderne forklarer godt, hvordan man efterbearbejder e-opgaverne."*

- *"Siden sidste vejledning har jeg været mere opmærksom på vigtigheden af at få læst alle indlæg og efterbearbejde. Efter at have læst de sider, du foreslog mig i kompendiet 'Lær om læring' har jeg bedre forstået det med, at e-opgaverne skal fungere som i et alm. klasseværelse med efterbearbejdning. Og når jeg laver den sammenligning, giver det mere mening for mig at få det gjort."*

f. Manglende forståelse for e-undervisers arbejdsbegrænsninger

Elever er aldrig i tvivl om, at en undervisningstime er slut på et bestemt tidspunkt, eller når klokken ringer. De ved også, at man ikke fortsætter undervisningen herefter. I det elektroniske læringsrum kan man som underviser opleve, at eleverne ikke har samme forståelse for arbejdsbegrænsninger, aflønningssatser for opgaveretning o.lign., men tror, at e-læring tilbydes ad libitum. For at undgå misforståelser på dette punkt, kan det anbefales at gøre eleverne opmærksomme på, hvor meget tid/hvor mange opgaver der er afsat til e-læring i det pågældende fag.

3. KOGNITIV KAPACITET, FORSTÅELSE OG PRODUKTION

Før vi i afsnit 4 skal se nærmere på netværksstøttet sproglig læring via e-plattform, skal relationen imellem kognitiv kapacitet, forståelsesorienterede og produktive sproglige aktiviteter belyses.

3.1 Kognitiv kapacitet

Inden for kognitionspsykologien, hvorfra forskningen i SLA (Second Language Acquisition; fremmedsprogstilegnelse) henter en del af sit teoretiske grundlag, betragtes sproglig læring som *informationsbearbejdning*. Hermed menes en proces, igennem hvilken information lagres og organiseres i hukommelsen samt genkaldes, når man har brug for det ¹². Forskningen inden for dette område søger bl.a. at belyse de krav, informationsbearbejdningen stiller til kognitive ressourcer som *bearbejdningskapacitet* og *opmærksomhed*.

Det er en grundlæggende anskuelse inden for den kognitive psykologi, at mennesket, og dermed også intersprogsbrugeren ¹³, har en begrænset kognitiv bearbejdningskapacitet. Denne begrænsning beskrives ud fra to dimensioner.

Den ene dimension har at gøre med evnen til informationsbearbejdning, dvs. den måde intersprogsbrugeren håndterer information på basis af inputtets karakter og eksisterende viden. Hvis en intersprogsbruger fx udsættes for en hastig talestrøm på fremmedsproget, kan der ske det, at evnen til at håndtere informationerne bliver overbelastet, og at den pågældende derfor kobler fra (McLaughlin/Rossman/McLeod (1983)).

Den anden dimension har at gøre med den grad af opmærksomhed, en intersprogsbruger kan yde på et givet tidspunkt. Denne selektivitet udspringer af de krav, der stilles til løsning af en given opgave. I forbindelse med denne dimension skelner Shiffrin/Schneider (1977) imellem kontrollerede og automatiske processer. Som regel vil det forholde sig sådan, at ny og ikke tilegnet information fordrer kontrolleret bearbejdning under intersprogsbrugerens aktive og fokuserede opmærksomhed. Denne proces er ret langsom, sekventiel og belastende for bearbejdningskapaciteten i arbejdshukommelsen. Derfor influerer en kontrolleret proces på intersprogsbrugerens evne til samtidigt at udføre flere opgaver, der kræver aktiv opmærksomhed og dermed bearbejdningsenergi. Omvendt foregår anvendelse af en allerede tilegnet viden som en automatisk og mindre ressourcekrævende proces, der uden intersprogsbrugerens aktive opmærksomhed kan udføres hurtigere og med mindre besvær end den kontrollerede proces.

Disse faktorerers indflydelse på fremmedsproglig læring, belyses hos McLaughlin/Rossman/McLeod (1983: 145):

"In the case of a beginning second language learner a considerable amount of cognitive effort may be needed simply to realize a correct, or at least an adequate, phonetic expression of individual words. At the same time, the learner needs to employ appropriate syntactic rules and must draw on a limited lexical system. Thus each component requires more or less work depending on how

¹² Der skelnes imellem to lagre, dels arbejdslagret eller arbejdshukommelsen, hvor information kan opbevares og forarbejdes i en kort periode, dels langtidshukommelsen, det permanente informationslager. Hvad angår langtidshukommelsen er kapaciteten nærmest ubegrænset. Derimod er arbejdshukommelsen begrænset, hvilket betyder, at der er grænser for, hvor mange informationer man er i stand til at bearbejde ad gangen.

¹³ Kaldes også *sprogindlærer* og *learner*.

well-learned it is. The more well-learned a component skill is, the less effort (and processing time) required for its execution. The execution of new skills is costly in terms of workload involved and will occur only when other tasks and cognitive demands are minimized."

Hvilken grad af kognitiv bearbejdning, en sproglig aktivitet udløser hos en intersprogsbruger, er individuelt betinget og varierer. Derfor giver det ikke mening at tilbyde alle elever på et hold det samme forløb med de samme aktiviteter på det samme tidspunkt, da det vil fordre forskellige grader af kognitiv bearbejdning hos den enkelte i henhold til anvendelsesgraden af hhv. kontrollerede og automatiske processer samt til det stadium i den intersproglige udviklingsproces, hvorpå man befinder sig. Hvad der for nogle elever vil være kognitivt uproblematisk, vil for andre indebære en kognitiv belastning og som følge heraf enten en hel eller delvis hindring for udførelsen af aktiviteten.

Sammenfattende kan man sige, at den diskrepans, sprogundervisere ofte oplever imellem, hvad de underviser i, og hvad eleverne konkret lærer, på sin side kan tillægges den diskrepans, den traditionelle holdundervisning kan fremprovokere imellem krav til kognitive ressourcer og den reelle kognitive bearbejdningsevne hos den enkelte elev.

Dertil kommer, at det ikke giver mening at tilrettelægge en undervisning baseret på en fast plan karakteriseret ved et linearitets- og akkumuleringsprincip, når en sådan plan ikke harmonerer med den intersproglige udvikling, der er nonlineær og nonkumulativ.

Disse omstændigheder er vægtige argumenter for anvendelse af differentiering i fremmedsprogsundervisningen. Og det er netop her, at e-læringens eksistensberettigelse for alvor kan manifestere sig, hvis man kan finde en model for sproglig læring, der optimalt tager selve læringsprocessens betingelser i betragtning. En sådan sproglig model præsenteres i næste afsnit.

3.2 Forståelse og produktion

Ifølge den traditionelle, produktorienterede tilgang starter man med bevidstgørelsesfasen, hvor intersprogsbrugeren bevidstgøres om et givet sprogligt fænomen. Denne bevidstgørelse foregår fx på den måde, at underviseren gennemgår det pågældende fænomen på et teoretisk plan med det formål at bibringe intersprogsbrugeren en eksplicit (bevidst), kontrolleret viden herom. Umiddelbart herefter følger automatiseringsfasen, hvor de sproglige regler trænes. I denne fase indgår forskellige former for fokuserede (bundne) og frie produktive aktiviteter, der påvirker output, dvs. hvor intersprogsbrugeren skal producere fremmedsprog i skrift og tale. Automatiseringsfasen har til formål at bibringe intersprogsbrugeren en implicit (ubevidst), automatiseret viden, hvormed forstås, at denne er i stand til ubesværet at bruge de sproglige regler i praksis uden at reflektere over det.

Den produktorienterede tilgang bygger således på den formodning, at den eksplicitte, kontrollerede viden kan konverteres til implicit, automatiseret viden ved udelukkende og umiddelbart i forlængelse af bevidstgørelsesfasen at påvirke output gennem gentagen produktiv praksis. Og det er netop denne formodning, der skaber indlæringsmæssige problemer.

Hvor den produktorienterede tilgangs mål er output, er den forståelsesorienterede¹⁴ tilgangs at fremme intake¹⁵. Den forståelsesorienterede tilgang har sin teoretiske forankring i psykologivistikken, og dens udgangspunkt er, at den menneskelige hjerne har en

¹⁴ Forståelsesorienteret eller inputorienteret.

¹⁵ Med *intake* menes, hvad en intersprogsbruger forstår og lægger mærke til i input, men som ikke nødvendigvis optages i intersproget.

begrænset bearbejdnings- og tilegnelseskapacitet. Derfor sker der ingen sprogtilegnelse, med mindre intersprogsbrugerne er nået til et punkt i deres sproglige udvikling, der tillader yderlige optag i intersproget.

Og det er netop denne begrænsede evne til at bearbejde nye informationer, den produktorienterede indfaldsvinkel ikke tager i betragtning. At rette opmærksomheden imod output umiddelbart efter bevidstgørelsesfasen, kan være ensbetydende med at stille større krav, end intersprogsbrugerne kan klare. Hvis de på produktionstidspunktet ikke har opnået tilstrækkelig forståelse af en given sproglig regel, er de ikke i stand til at bruge den (korrekt) i praksis.

I betragtning af den hovedrolle, inputbearbejdningen spiller i den sproglige læringsproces, fokuseres der inden for den forståelsesorienterede tilgang på aktiviteter, der kan hjælpe eleven til en bedre inputbearbejdning¹⁶. Dette kan gøres gennem en ændring af undervisningens primære mål fra produktion til forståelse. På det første trin fokuseres på *input rettet mod forståelse* med det formål at fremme intake; først på det næste trin rettes opmærksomheden mod produktion og output.

En forståelsesorienteret aktivitet har, som ordet siger, til formål at fremme intersprogsbrugernes forståelse af et givet sprogligt fænomen og adskiller sig fra en produktiv aktivitet derved, at der ikke må produceres sætninger eller tekster på fremmedsproget. Med andre ord: intersprogsbrugerne skal først have forstået et sprogligt fænomen, før de sættes til at producere det samme. Ved på denne måde at sætte forståelse ind som et formidlende led før den sproglige produktion, formodes denne i sidste instans at blive bedre.

På baggrund af ovenstående betragtninger, plæderes her for anvendelse af den såkaldte forståelsesorienterede tilgang, som udmærker sig ved at satse på forståelse før produktion. Den træningsmodel, der her opstilles, skal principielt opfattes progressivt, således at de sproglige elementer, der skal indlæres, gennemløber nedenstående træningsfaser i den anførte rækkefølge¹⁷:

Forståelsesorienterede aktiviteter

- Aktiviteter fra denne kategori anvendes som led i forberedelsen til frie produktive aktiviteter og fokuserer på et eller flere afgrænsede sproglige elementer. De rummer ingen (nævneværdig) sproglig produktion på fremmedsproget, men er rettet mod forståelse.



Fokuserede produktive aktiviteter

- Aktiviteter fra denne kategori anvendes som led i forberedelsen til de frie produktive aktiviteter og fokuserer på et eller flere afgrænsede sproglige elementer. Disse trænes produktivt i en mindre kontekst, men isoleret fra en større kommunikativ sammenhæng. Inden for denne aktivitetskategori forekommer helt bundne opgaver med kun et eller få løsningsmuligheder samt opgaver, der tillader individuelle variationer med flere løsningsmuligheder.



Frie produktive aktiviteter

- Aktiviteter fra denne fase lægger op til mere selvstændig og kreativ sprogproduktion, der både kan være mundtlig og skriftlig. Her integreres de forudgående sproglige ele-

¹⁶ Ved *input* forstås de fremmedsproglige data, som intersprogsbrugeren udsættes for via kontakt med fremmedsproget såvel i autentiske som i undervisningsmæssige sammenhænge, fx gennem læsning, lytning, mundtlig og skriftlig kommunikation. Input kan også komme fra bevidstgørelse om fx grammatiske strukturer eller kommunikative fænomener. Input kan rumme helt nye informationer eller be- eller afkræfte intersprogsbrugernes allerede eksisterende hypoteser om sproget.

¹⁷ Denne progression skal opfattes principielt. Da sproglig læring ikke foregår som en lineær proces, vil det samlede forløb for den enkelte elev gennemføres mere cyklisk og i overensstemmelse med den enkeltes behov på et givet stadium i processen.

menter i mere komplekse og meningsfulde kontekster, hvor eleverne får lejlighed til at mobilisere al deres fremmedsproglige viden og kunnen. Der kan være tale om fx oversættelse af hele tekster, frie skriftlige fremstillinger og frie samtaler.

3.2.1 Forståelsesorienterede aktiviteter

Nedenstående aktivitetsbeskrivelser er en lettere bearbejdnings af Ellis (1997/2001) og er her omformuleret til ikke alene at omfatte den grammatikalske kompetence, men også andre, fx den leksikalske, den konversationelle og den strategiske.

1. *Identifikation*
Eleven skal identificere specifikke sproglige elementer i input.
2. *Distinktion*
Eleven skal foretage valg blandt to eller flere anførte muligheder.
3. *Matching*
Eleven skal finde frem til de opstillede elementer, der matcher hinanden ud fra en givet princip.
4. *Systematisering*
I denne aktivitet præsenteres inden for et sprogligt emne blandede og repræsentative eksempler, som eleven skal systematisere iht. den pågældende regel, de illustrerer. Formålet er at træne eleven i at gennemskue fælles strukturer i forskellige sætninger og udsagn.
5. *Omstrukturering*
Eleven skal enten forklare følgen af omstruktureringer eller selv foretage dem i sætninger eller i en tekst ved fx at udskifte et element med et andet, ved at ombytte elementer, ved at indsætte supplerende elementer. I sidstnævnte tilfælde skal de elementer, der skal indgå i omstruktureringen, anføres i selve opgaveformuleringen, idet opgaven i modsat fald bliver produktiv.
6. *Kontrastering*
Eleven skal kontrastivt analysere sproglige strukturer og elementer, der repræsenterer særligt interessante forskelle på modersmål og fremmedsprog.
7. *Regelformulering*
I denne aktivitet anføres x antal eksempler på et givet sprogligt fænomen. Eleven skal formulere den pågældende regel, de opstillede eksempler repræsenterer.
8. *Korrekthedsvurdering*¹⁸
Eleven skal vurdere korrektheden af specifikke sproglige elementer i input.
9. *Problemløsning*
Eleven skal tage stilling til en række sproglige problemstillinger. Formålet er at få deltagerne til at tænke selvstændigt i sproglige baner samt vænne dem til at diskutere sproglige problemstillinger.
Der stilles spørgsmål af typen:
 - *Hvorfor formulering a. her og ikke b.?*
 - *Kan formulering a. erstatte b., uden at betydningen ændres?*
 - *Kan man anvende både formulering a. og b.? Hvorfor (ikke)?*
 - *Gengives nedenstående sætning med formulering a. eller b.? Hvorfor?*
 - *Er a. eller b. den korrekte formulering i denne kontekst? Hvorfor?*

¹⁸ I forbindelse med udvikling af denne e-opgavetype skal der peges på e-rummets fordele for materialeudvikleren, idet den skriftlige fastholdelse af elevernes løsningsforslag og efterbearbejdning muliggør en let og hurtig indsamling af et nyttigt korpus til formålet.

4. NETVÆRKSSTØTTET SPROGLIG LÆRING

I afsnit 2 har jeg koncentreret mig om de træk ved den generelle netværksstøttede læring (NSL) via den asynkrone e-plattform, der også gør sig gældende for *netværksstøttet sproglig læring (NSSL)*. I de følgende afsnit beskæftiger jeg mig udelukkende med NSSL.

I Ambjørn (2006) opstiller jeg seks træningsniveauer inden for netværksstøttet sproglig læring. De spænder fra forståelsesorienterede og fokuserede produktive opgavetyper (niveau 1), over progressivt friere kommunikation med et læringsmæssigt sigte imellem intersprogsbrugere (niveau 2, 3 og 4) til mere ægte fri kommunikation uden et defineret læringsmæssigt sigte imellem intersprogsbrugere og indfødte sprogbrugere (niveau 5 og 6):

1. asynkron NSSL: fokuseret træning af afgrænsede sproglige elementer (*i form af forståelsesorienterede og fokuserede produktive aktiviteter*) med tidsforskydning;
2. synkron NSSL: træning af afgrænsede sproglige elementer (*fx i form af informationskløftopgaver*) som løses online som pararbejde intersprogsbrugere imellem) uden nævneværdig tidsforskydning;
3. asynkron NSSL: kommunikation med et defineret læringsmæssigt sigte intersprogsbrugere imellem (*fx diskussioner og problemløsningsopgaver*) med tidsforskydning;
4. synkron NSSL: kommunikation med et defineret læringsmæssigt sigte intersprogsbrugere imellem (*fx diskussioner og problemløsningsopgaver*) uden nævneværdig tidsforskydning;
5. asynkron NSSL: kommunikation uden et defineret læringsmæssigt sigte med tidsforskydning imellem intersprogsbrugere og indfødte sprogbrugere;
6. synkron NSSL: kommunikation uden et defineret læringsmæssigt sigte og uden nævneværdig tidsforskydning imellem intersprogsbrugere og indfødte sprogbrugere ¹⁹.

I dette kursus(materiale) retter jeg opmærksomheden mod niveau 1, fordi de muligheder, der ligger her inden for netværksstøttet sproglig læring, stort set ikke er belyst i litteraturen inden for området trods deres indlysende potentialer.

4.1 Forståelse og asynkron e-læring via e-plattform

Hvilken grad af kognitiv bearbejdning, en sproglig aktivitet udløser hos en intersprogsbruger er individuelt betinget. Derfor vil det forholde sig således, at givne sproglige aktiviteter vil fordre forskellige grader af kognitiv belastning hos den enkelte i henhold til det stadium i den intersproglige udviklingsproces, hvorpå man befinder sig (McLaughlin/ Rossman/McLeod 1983).

Med de forståelsesorienterede aktiviteter, der tager sigte på oparbejdelse af den eksplicite viden og ikke fordrer sproglig produktion, tages der netop højde for disse psykolingvistiske faktorer (Ellis 1997/2001). Opgavetyperen kan såvel initialt som remedialt.

En af fordelene ved efterbearbejdning af de forståelsesorienterede e-opgaver i det asynkrone e-rum er, at der gives bedre tid til refleksion. Det mindre tidspres er en vigtig psykolingvistisk faktor, idet fokuseret opmærksomhed og kontrolleret informationsbear-

¹⁹ Fx via chatrum.

bejdning netop kræver tid (Shiffrin/Schneider 1977). Desuden gør kompleksitetsgraden i nogle af disse analytiske opgavetyper selve den asynkrone skriftlige diskussion af løsningsforslagene til en læringsmæssig fordel.

4.1.1 Eksempel på en forståelsesorienteret e-opgave

(i samtaleteknikken 'tilbagekanaliserende feedback')

E-opgave: Feedback - 1

Lone Ambjørn

20-okt-2011 – 08:30

Godmorgen hold 3.

Hermed e-opgave i FEEDBACK, kompendiet 'Konversationel kompetence (2)', p. 24, opgave 1.

En person siger til en anden:

"Casi no podemos hacer nada que no sea perjudicial para la salud. O sea, no debemos beber demasiado, no debemos fumar ni comer productos grasos." (Vi kan næsten ikke gøre noget, der ikke er skadeligt for helbredet. Dvs., vi bør ikke drikke for meget, vi bør ikke ryge eller spise fede madvarer).

Hvilke af nedenstående feedbacker kan ikke anvendes i relation til ovenstående kontekst? Begrund dit svar.

- a. **iNo me digas!** (Det siger du ikke!)
- b. **Es verdad.** (Det er sandt)
- c. **¿Ah, no?** (Nå, ikke?)
- d. **Es cierto.** (Det er rigtigt)

Deadline: fredag d. 27. oktober.

Vi ses i morgen.

Hilsener fra

Lone

4.2. Fokuseret produktion og asynkron læring via e-plattform

De fokuserede produktive opgavetyperes kreativitetsgrad gør dem specielt velegnede til efterbearbejdning og samarbejde i det asynkrone e-rum. Alle de forslag, eleverne i samarbejde fremkommer med til disse opgavetyper, ville det være umuligt at fastholde i det fysiske rum. Det kan være kognitivt belastende at følge og fastholde en mundtlig efterbearbejdning af sproglige opgaver uden indflydelse på tempoet, og man risikerer, at for mange værdifulde input går tabt.

Det kan ikke undre, at det er de elever med de bedste sproglige forudsætninger, der er mest kreative, hvad angår grad af variation og sofistisering i de fokuserede produktive opgaveløsninger. Men den asynkrone tilgang medvirker til, at de svagere funderede elever får et øget forståelsesorienteret udbytte af de mere varierede og sofistikerede opgaveløsninger. Det er således en stor læringsmæssig fordel for dem at kunne se de fremmedsproglige formuleringer på tryk for i eget tempo at kunne deltage i vurderingen af deres korrekthed og/eller funktionelle brugbarhed i den givne kontekst.

4.2.1 Eksempel på en fokuseret produktiv e-opgave

(i samtaleteknikken 'tilbagekanaliserende feedback')

Feedback - 2

Lone Ambjørn

20-okt-2011 – 08:10

Hej igen!

Hermed endnu en e-opgave i FEEDBACK, kompendiet 'Konversationel kompetence (2)', p. 24, opgave 2.

A1: (En universitetsstuderende siger til en anden studerende):

"Con tantas tareas que nos ponen los profesores, casi no tengo tiempo libre."

(Med alt det hjemmearbejde, lærerne giver os, har jeg næsten ingen fritid)

A2: (En universitetsstuderende siger til en person, der ikke er studerende og ikke kender arbejdsvilkårene på et universitet):

"Con tantas tareas que nos ponen los profesores, casi no tengo tiempo libre."

Opgaven løses på flg. måde:

Vær den aktive og interesserede modtager vha. neutrale og/eller ekspresive feedbacker, der indholdsmæssigt kan passe til de to forskellige kommunikative kontekster

Anfør 2 mulige feedbacker på replik A1 og 2 på replik A2.

Deadline: fredag d. 27. oktober.

Vi ses senere i dag.

Hilsener fra

Lone

4.3 Samarbejdet om sproglige e-læringsaktiviteter

I det elektroniske rum på e-plattformen kan underviser starte en e-opgavetråd op ved at lægge opgavernes ordlyd i trådens første indlæg. Hvis der samarbejdes om flere e-opgaver på samme tid, anbefales det, for systematikken og overskuelighedens skyld, at hver e-opgave har sin egen tråd til løsningsforslag og efterbearbejdning, samt at det af emnefeltet tydeligt fremgår, hvilken konkret opgave der er tale om.

Helt som i det traditionelle klasseværelse forudsættes det, at alle elever laver "ugens opgave(r)" som et led i deres hjemmearbejde. Inden for en givet deadline, og som det næste punkt i processen, indskriver eleverne²⁰ deres opgaveløsningsforslag i indlæg i de dertil oprettede opgavetråde, hvorefter den følgende efterbearbejdningsfase kan påbegyndes.

I elevernes eget tempo, når det passer dem tidsmæssigt (dog under behørig hensyntagen til en evt. udstukket deadline) og med alle hjælpemidler til deres rådighed, sammenligner de deres egne opgaveløsninger med dem, der ligger i de elektroniske opgavetråde. Opstår der tvivl om egne løsningsforslags anvendelighed og korrekthed, stiller eleverne spørgsmål i opgavetråden, så de kan få hjælp til problemet af underviser og/eller andre elever. Dette er specielt relevant for de opgavetyper, hvor der ikke er tale om entydigt korrekte eller forkerte svar, og der kan være flere anvendelige løsningsmuligheder. På den måde

²⁰ Man kan vælge, at kun et vist antal elever pr. e-opgave tager rollen som opgaveansvarlige, og at denne rolle går på skift fra gang til gang/fra opgave til opgave.

lærer den enkelte elev af og henter inspiration i, hvad andre deltagere i e-rummet har bidraget med og noterer sig deres forslag som et supplement til egne forslag.

Efterbearbejdningsfasen rummer såvel undervisers som elevers respons på løsningsforslagene. Som tidligere nævnt, fremstår denne efterbearbejdning som en trådet skriftlig kommunikation. Selve trådningen bidrager til en visuel manifestation af relationen imellem indlæggene og kommunikationsprocessen, og den sender signaler om samarbejde samt om medansvar for egen og andres læring (Blok 2005).

Den består typisk af skriftlige indlæg indeholdende:

- respons fra underviser på konkrete sproglige opgaver;
- underviser stiller spørgsmål til de opgaveansvarlige elever omkring deres løsningsforslag;
- underviser beder andre elever end de opgaveansvarlige om supplerende/alternative løsningsforslag;
- underviser stiller mere generelle forståelsesspørgsmål;
- elever stiller spørgsmål til underviser;
- elever stiller spørgsmål til andre elever;
- respons fra elever på andre elevers løsningsforslag.

Efterbearbejdning af opgaver i det asynkrone e-rum er differentierende på den måde, at den kan foregå mere selektivt og behovsmæssigt end i det fysiske rum. Indlæg, som ikke er af læringsværdi for den enkelte, kan man hurtigt klikke sig væk fra og i stedet koncentrere sig om dem, man finder relevante.

Dertil kommer, at e-plattformens lagringsmuligheder gør, at eleven remedialt kan genlæse tidligere opgaveløsninger og efterbearbejdning heraf og dermed på et senere stadium i forløbet opnå en større læringsmæssig værdi end tidligere. Informationerne er tilgængelige, så længe der er brug for dem, og der kan løbende henvises og stilles spørgsmål til dem.

4.3.1 Eksempel på indhold i en elektronisk samarbejdsstråd

K-strategier-uge10-12

Lone Ambjørn

11-mar-2011 - 20:07

K-STRATEGIER (FOKUSERET PRODUKTION) – (10)

Kompendiet 'Konversationel kompetence (2)', p. 20.

Opgave 10 – 18.

(Gen)læs først teorien p. 48-52 i Den spanske samtale (1).

Brug altid oversigt 5, Fildeling, som støtte til løsning af denne opgavetype.

- tag stilling til, hvilken k-strategi der skal anvendes til forklaring af ordet

- begrund dit valg af strategi

- forklar ordet vha. af den valgte strategi, og pas på længde og tydelighed af hensyn til modtager

1) Hver studerende løser i første omgang hele denne e-opgave INDIVIDUELT og gemmer den i sin private portfolio.

Deadline: fredag d. 19. marts.

2) Senest samme dag udpeger jeg pr. meddelelse i CN de opgaveansvarlige, der skal samarbejde om at løse e-opgaven her i CN med udgangspunkt i deres individuelt udar-

bejde løsningsforslag til opgaven.

Hilsener fra

Lone

PS: dette er i øvrigt den sidste opgave af denne type her i 2. sem.

re: K-strategier-uge10-12

Mona

18-mar-2011 - 21:27

Hola, her er et par af mine løsningsforslag

13. farol (gadelygte)

Strategi: overbegreb+beskrivelse

Begrundelse: det er et substantiv med konkret betydningsindhold

Forklaring: es un iluminación que iluminar parques y calles.

15. miedoso (frygtsom)

Strategi: omformulering

Begrundelse: det er et adjektiv som bedst beskrives med omformulering.

Forklaring: es lo que dice de una persona que tiene miedo de algo.

17. escardar (at luge)

Strategi: omformulering

Begrundelse: det er et verbum

Forklaring: es lo que hace cuando quita mala hierba

/Mona

L

re: K-strategier-uge10-12

Tanja

19-mar-2011 - 06:05

Hej alle sammen her er 3 af mine k-strategier;

10 Terremoto (jordskælv)

Strategi: Overbegreb + beskrivelse

Begrundelse: Substantiv

Ordforklaring: Es un fenómeno de la naturaleza donde la tierra se mueve.

14 Artículo de costura (syartikel)

Strategi: Eksemplificering

Begrundelse: Overbegreb

Ordforklaring: Es por ejemplo hilo y aguja.

18 Lectura (læsestof)

Strategi: Eksemplificering

Begrundelse: Overbegreb

Ordforklaring: Es por ejemplo libro y periódico.

/Tanja

re: K-strategier-uge10-12

Heidi

19-mar-2011 - 11:55

Hej SpanskKom

Her er nogle af mine forslag til k-strategier

11. Ambiguo (tvetydig)

A: omformulering

B: glosen er et adjektiv

C: es lo contrario de unívoco

12. calendario (kalender)

A: overbegreb + beskrivelse

B: substantiv med en konkret betydning

C: Es un tipo de libro donde se escribe que se va a hacer en el futuro próximo

16. insecto (insekt)

A: eksemplificering

B: glosen er et overbegreb

C: es por ejemplo mosquito y mosca

God weekend

Hilsen Heidi

L re: K-strategier-uge10-12

Niels

23-mar-2011 - 16:29

Til Heidi..

Jeg synes dit forslag er godt, men skulle man nu ikke kende ordet "unívoco" kunne man så ikke sige:

Es cuando algo tiene más que un sentido

Mvh Niels :)

L re: K-strategier-uge10-12

Rebekka

24-mar-2011 - 09:37

Hej Heidi,

har lige en kommentar til din løsning til opgave 12 - jeg er enig i de to første punkter, men jeg har en anden spansk forklaring.

12. calendario (kalender)

A: overbegreb + beskrivelse

B: substantiv med en konkret betydning

C: Es un tipo de libro donde se escribe que se va a hacer en el futuro próximo

Rebekka: es un esquema para formarse una idea de los meses y que se va a hacer.

Jeg kan argumentere for, at begge forklaringer er gode, men synes måske, at overbegrebet i din løsning kan være mere konkret...

↳ **re: K-strategier-uge10-12**

Heidi

24-mar-2011 - 09:57

Hej Rebekka

Jeg var også meget i tvivl om mit overbegreb. Jeg kunne bare ikke lige finde noget bedre på det tidspunkt.

Jeg syntes det lyder godt at bruge esquema som overbegreb.

re: K-strategier-uge10-12

Nicolaj

21-mar-2011 - 14:56

Hej alle sammen :)

her er mine forslag endelig.

10. Terremoto

a. Strategi: overbegreb + beskrivelse

b. Begrundelse: det er et substantiv med et konkret betydningsindhold, der kan placeres under overbegrebet 'desastre natural' efterfulgt af en beskrivelse af naturkatastrofen

c. Ordforklaring: Es un desastre natural mortal cuando la tierra tiembla.

12. Calendario

a. Strategi: overbegreb + beskrivelse

b. Begrundelse: det er et substantiv med et konkret betydningsindhold, der kan placeres under overbegrebet 'utensilio' efterfulgt af en beskrivelse af brugsgenstanden.

c. Ordforklaring: es un utensilio que puede traer una cosa a la memoria de ti.

17. Escardar

a. Strategi: omformulering

b. Begrundelse: det er en handling, der ikke er et overbegreb, og som ikke kan forklares vha. overbegreb + beskrivelse. Omformulering anvendes derfor for at give den korteste og mest entydige forklaring og dermed en lettere afkodning for modtager.

c. Ordforklaring: es lo que haces cuando estás en tus rodillas arreglando el jardín

Kommentarer modtages!

mvh. Nicolaj :)

↳

↳ **re: K-strategier-uge10-12**

Niels

23-mar-2011 - 16:25

Hej Nicolaj!

Til din nummer 12 har jeg et andet bud på ordforklaring:
Es una obra empresa en que se puede arreglar (las) citas

Jeg tænkte at overbegrebet "obra empresa" dækker lidt bedre..
eller?

Mvh Niels :)

↳ **re: K-strategier-uge10-12**

Nicolaj

23-mar-2011 - 22:05

Hej Niels

Jeg ved det faktisk ikke, for jeg kan ikke lige gennemskue, hvordan du vil oversætte 'obra empresa'? :S

Re: K-strategier-uge10-12:gruppe 1-2 1-4

Andreas

23-mar-2011 - 18:44

Hej Spansk komm

Efter nøje granskning af jeres indlæg er her hvad jeg har fundet frem til:

Tanjas nr 10

Jeg går ud fra at ferónimo bare er en trykfejl. Min formulering ligner din, men er lidt anderledes. Jeg har skrevet:

Es un fenómeno de la naturaleza donde tembla la tierra

snak man som i din formulering om at jorden flytter sig kunne man tolke det som planetens kredsløb om solen, eller et mudderskred. Jeg mener derfor ikke at din forklaring er entydig.

Ang nr 12.

Heidi din formulering er for lang, 17 ord kunne jeg tælle.

Nikolajs version mener jeg heller ikke er helt entydig, da jeg ville kunne gætte på post it eller en liste af en art.

Jeg vil derfor støtte op omkring niels' s løsningsforslag.

Sidst vil jeg påpege som Loke også har gjort at Nikolajs nr 17 ikke er entydig nok. Forklaringen kunne også lede tankerne hen mod verbet at plante.

Det var alt herfra.

Hilsen Andreas

re: K-strategier-uge10-12

Niels

24-mar-2011 - 16:44

Hej Nicolaj.

Øh ja, som "trykt værk" eller en "tryksag" ?

Jeg mener det duer som overbegreb for alt lige fra aviser, blade, bøger, kalender, p

Da jeg går ud fra man hentyder til en kalender, trykt i papir osv. kunne "utensilio" r
henlede tankerne på en telefon eller Gud-ved-hvad man nu ellers bruger til at husk
med.

Men hvis det også er en digital kalender etc. er din vel helt fint! :)

Mvh Niels

re: K-strategier-uge10-12: Opsamling

Lone Ambjørn

24-mar-2011 - 18:24

Hej alle.

Så er tiden kommet til at kikke på jeres k-strategier.

Ingen kommentar = korrekt

10. Terremeto

- a. Es un fenómeno de la naturaleza donde **tiembla** la tierra.
- b. Es un desastre natural mortal cuando la tierra **tiembla**.
- c. Es un fenómeno de la naturaleza donde la tierra **se mueve**.

LONE: det er her bedst at bruge verbet '**temblar**'.

12. Calendario

- a. Es un **tipo de libro** donde se escribe qué se va a hacer en el futuro próximo.
- b. Es un **esquema** para formarse una idea de los meses y qué se va a hacer.
- c. Es un **utensilio** que puede traer una cosa a tu memoria.
- d. Es una **obra impresa** en que se puede arreglar (las) citas.

LONE: det korrekte overbegreb her er faktisk '**sistema**' eller '**publicación**' eller '**librito**'

Es un sistema que divide en año en meses, semanas y días.

Es una publicación con todos los días del año ordenados por meses y semanas.

Es un librito que se usa para registrar las actividades diarias y semanales.

Men jeg mener også, at forslag a. er entydigt nok til at blive afkodet korrekt. Man kunne bare skrive: Es un libro donde

17. Escardar

- a. Es lo que se hace cuando se quitan las malas hierbas
- b. Es lo que haces cuando estás en tus rodillas arreglando el jardín

LONE: her er forslag a. det, der vil blive gættet korrekt.

 Opgaven er løst.
 Spørgsmål er meget velkomne.
 Hilsener fra
 Lone

4.4 Bedømmelse af e-læringskompetence

Udpluk fra fag- og prøvebeskrivelse i faget 'Spansk kommunikation', BA-studiet, Aarhus Universitet, Business and Social Sciences.

"Prøven består i løbende evaluering af den studerendes samtalefærdighed og e-læringsfærdighed samt i udarbejdelse af en eksamensportfolio, som afleveres til bedømmelse ved semestrets afslutning.

SAMTALEFÆRDIGHEDEN evalueres individuelt ud fra den studerendes aktive deltagelse i 2 mundtlige interaktioner, hvor rollen som både afsender og modtager varetages ved inddragelse af de relevante samtaleteknikker.

E-LÆRINGSFÆRDIGHEDEN evalueres individuelt ud fra den studerendes aktive deltagelse i form af min. 4 substantielle e-indlæg til det igangværende samarbejde om løsning og efterbearbejdning af sproglige e-opgaver samt om andre elektroniske aktiviteter.

EKSAMENSPORTFOLIOEN skal indeholde løsningerne på 5 hele sproglige e-opgaver, der skal fremstå korrigerede og kommenterede.
 Endvidere skal eksamensportfolioen indeholde 1 individuel læringsjournal, der dokumenterer den individuelle læringsproces, som den studerende har gennemløbet med henblik på at opfylde de opstillede kompetencemål."

"EVALUERINGSKRITERIER

Ved bedømmelsen af, i hvilken grad den studerende opfylder fagets mål, lægges især vægt på følgende færdigheder:

- Evne til at analysere og på et introducerende niveau at anvende samtaleteknikker (fx spørge-ind-til, tilbagekanaliserende feedback, emneskift, small talk).
- Evne til at analysere og på et introducerende niveau at producere kommunikationsstrategier til løsning af leksikalske problemer.
- Evne til at formulere sig mundtligt på et forståeligt spansk med anvendelse af et adækvat og kontekstbestemt ordforråd.
- **Evne til at anvende det elektroniske læringsrum til samarbejde om løsning og efterbearbejdning af sproglige e-opgaver samt om andre e-aktiviteter.**
- Evne til at tage et medansvar for egen læring, herunder formulere, evaluere og kritisk reflektere over egne læringsmål og opfyldelsen heraf.

Evalueringen sker på baggrund af en helhedsvurdering af samtalefærdighed, **e-læringsfærdighed** og indholdet i eksamensportfolioen."

5. E-AKTIVITETSTYPER

5.1 Forståelsesorienterede e-opgaver til oparbejdelse af den grammatikalske kompetence

I det følgende illustreres nogle forslag til forståelsesorienterede aktiviteter til grammatikundervisningen i spansk. Fælles for dem alle er, at de med fordel kan omsættes til e-opgaver. Emnet er *Anvendelsen af 'ser' og 'estar'* (at være).

Begrundelsen for ikke her at medtage eksempler på fokuserede produktive grammatikøvelser er, at de er langt mere brugte i undervisningen, og at det derfor er en nem opgave at finde nogle velegnede af slagsen i forskellige grammatikbøger og omsætte dem til e-opgaver.

Man skal i denne forbindelse være opmærksom på, at man i formuleringen af en e-opgave kan vælge enten at bringe en givet opgave i hele sin ordlyd eller inde i selve formuleringen af e-opgaven henviser til den side i et trykt materiale, hvor den figurerer.

Husk altid at anføre og henviser til kilden i selve e-opgaven.

E-opgaver baseret på andres publicerede arbejder, må ikke offentliggøres, men kun anvendes til internt brug i undervisningsøjemed.

1. Identifikation

a. Identificer prædikativet.

Mi hermana es **profesora** (*min søster er lærer*)
Soy **estudiante** (*jeg er studerende*)

1. pronomen
2. substantiv
3. talord
4. verbum

b. Identificer prædikativet.

Vamos a ser **cuatro** para la cena (*vi bliver fire til middag*)
Son **cinco** en total (*de er fem i alt*)

1. pronomen
2. substantiv
3. talord
4. verbum

c. Identificer prædikativet.

El caballo es **suyo** (*hesten er hans*)
Los resultados son **nuestros** (*resultaterne er vores*)

1. pronomen
2. substantiv
3. talord
4. verbum

d. Identificer prædikativet.

Viajar es **aprender y descubrir** (*at rejse er at læse og opdage*)
Aprender es **jugar** (*at lære er at lege*)

1. pronomen
2. substantiv
3. talord
4. verbum

e. (Hvad kan på baggrund af ovenstående udledes om prædikativer i forbindelse med *ser*)?

2. Distinktion

a. Læs nedenstående udsagn igennem.

- Estamos en la sala de estar (*vi er inde i stuen*)
- He estado en Madrid (*jeg har været i Madrid*)
- Sevilla está en Andalucía (*Sevilla ligger i Andalusien*)
- ¿Dónde está el manual? (*hvor er manualen?*)

Hvad udtrykkes med *estar* i ovenstående udsagn?

- befinde sig, at være beliggende
- finde sted, foregå

b. Læs nedenstående udsagn igennem.

- ¿Cuándo es tu cumpleaños? (*hvornår er det din fødselsdag?*)
- La boda es en primavera (*brylluppet finder sted i foråret*)
- El concierto es en la playa (*koncierten foregår på stranden*)
- ¿La fiesta es aquí? (*er festen her?*)

Hvad udtrykkes med *ser* i ovenstående udsagn?

- befinde sig, at være beliggende
- finde sted, foregå

(c. Hvad er forskellene i betydning imellem *ser* og *estar* i udsagnene?)

3. Matching

a. Læs nedenstående udsagn igennem.

1. El vino es francés (*vinen er fransk*)
2. Estoy en contra de la política del gobierno (*jeg er imod regeringens politik*)
3. La pelota es redonda (*en bold er rund*)
4. La ministra de cultura es conservadora (*kulturministeren er konservativ*)
5. Mi blusa nueva es roja (*min nye bluse er rød*)
6. El Papa es católico (*paven er katolik*)
7. El sol es amarilla (*solen er gul*)
8. Estoy enormemente preocupada por el futuro (*jeg er enormt bekymret for fremtiden*)
9. En educación estoy con los liberales (*hvad angår uddannelse, går jeg ind for de liberale holdning*)
10. La mesa es cuadrada (*bordet er firkantet*)
11. El rascacielos es enorme (*en skyskraber er enorm*)
12. ¿Eres protestante o católico? (*er du protestant eller katolik?*)
13. Uno de cada seis internautas en el mundo es chino (*en ud af seks astronauter i verden er kineser*)
14. Mi ordenador está limpio de virus (*min computer er virusfri*)
15. El mundo es grande (*verden er stor*)

Hvilke af ovenstående udsagn matcher disse kriterier?

Indeholder adjektiv(er), der fungerer som prædikativ og betegner:

farve

form

nationalitet

politisk overbevisning

religion

størrelse/omgang

b. (Forbindes disse adjektiver med *ser* eller *estar*)?

4. Systematisering

a. Læs nedenstående udsagn igennem.

1. La casa es de madera (*huset er af træ*)
2. El florero es de porcelana (*vasen er af porcelæn*)
3. El coche es de mi hermano (*bilen er min brors*)
4. El curso es de 50 horas de duración (*kurset er af 50 timers varighed*)
5. El pendiente es de plata (*øreringen er af sølv*)
6. Este plato es de origen chino (*denne ret er af kinesisk oprindelse*)
7. Soy de Dinamarca (*jeg er fra Danmark*)
8. La temperatura media en la Tierra es de unos 15°C (*jordens middeltemperatur er ca. 15 grader*)
9. La culpa es de los padres (*det er forældrenes skyld*)
10. El pastel es de chocolate (*kagen er af chokolade*)
11. Esta ley no es del Ministerio de Cultura (*denne lov kommer ikke fra Kulturministeriet*)
12. El precio de estas clases es de 21 € la hora (*prisen for disse timer er 21 euro*)
13. ¿De dónde eres? (*hvor er du fra?*)
14. Somos de Madrid (*vi er fra Madrid*)

Systematiser ovenstående udsagn indeholdende konstruktionen *ser de* efter fire forskellige betydningskategorier.

b. (Hvad betegner *ser de*)?

5. Omstrukturering

a. Læs nedenstående udsagn igennem.

El niño es malo (se comporta mal y es indisciplinado: *opfører sig dårligt og er uopdragen*)

El niño está malo (con dolor de la garganta: *med halssmerter*)

(En el Mar del Norte: *i Nordsøen*) **el agua es fría**

(Aunque: *selv om*) **el agua está fría** (para la época, ya se ve a algún surfista con traje de primavera: *for årstiden, ser man alligevel surfere i forårs-outfit*)

Los huevos son buenos

¿Cómo saber si (*hvordan kan man vide om*) un **huevo está bueno**?

Udled af ovenstående udsagn, hvilke betydningsændringer der fremkommer, når *ser* udskiftes med *estar*.

- b. (Beskriv på dette grundlag en af de grundlæggende forskelle imellem hhv. *ser* og *estar* + adjektiv).
-

6. Kontrastering

- a. Læs følgende danske udsagn igennem.

1. Vi står og vasker op
2. De sidder og ser fjernsyn
3. Jeg ligger og tager solbad
4. Jeg er lige ved at tage kopier af dokumentet
5. De er i færd med at lave en ny hjemmeside
6. Hun står og venter på bussen
7. Vi sidder og får et glas
8. Jeg er ved at lægge en sidste hånd på specialet
9. De ligger og sover

Hvordan vil du karakterisere ovenstående handlinger? Sæt kryds.

- forestående
 igangværende
 netop afsluttet

- b. Læs nedenstående spanske udsagn med *estar* + *gerundio* igennem.

1. Estamos fregando platos
2. Están viendo la tele
3. Estoy tomando el sol
4. Estoy copiando el documento
5. Estamos construyendo una nueva página web
6. Está esperando el autobús
7. Estamos tomando una copa
8. Estoy terminando la tesina
9. Están durmiendo

Hvordan vil du beskrive forskellene imellem de danske og de spanske konstruktioner, der har samme betydningsmæssige indhold?

- c. (Slå op i din spanske grammatik for at finde ud af, om også *ser* kan forbindes med *gerundio*).

5.2 Oparbejdelse af den leksikalske kompetence

Man regner med, at en indfødt sprogbruger gennemsnitligt behersker 20.000 ordfamilier²¹ på sit modersmål (Nation/Waring 1997). For intersprogsbrugeres vedkommende viser undersøgelser (Hirsh/Nation 1992; Nation/Newton 1997; Coady 1997) at de, for at kunne udtrykke sig og forstå fremmedsproget på et helt elementært niveau, skal have kendskab til ca. 2-3000 ordfamilier. Kendskab til ca. 95 - 98 % af ordforrådet i en autentisk tekst, svarende til et ordforråd på ca. 5000 ordfamilier, er imidlertid en forudsætning for, at kvaliteten af læsningen er optimal, og der reelt kan finde en glosetilegnelse sted via ekstensiv læsning af autentiske tekster. Årsagen hertil er bl.a. intersprogsbrugeres reducerede mulighed for hensigtsmæssig ordbearbejdning (evne til at drage slutninger; gætte betydning), når ordforrådet ikke har det fornødne omfang (Huckin/Coady 1999).

Spørgsmålet er så, hvordan intersprogsbrugere kan tilegne sig nok gloser igennem ekstensiv læsning, hvis de ikke har et tilstrækkeligt ordforråd til at kunne få det fornødne udbytte af læsningen. Denne problemstilling, der i litteraturen på området benævnes *nybegynderens leksikalske paradoks* synes helt klart at indikere, at man må sætte mere målrettet ind, når det gælder oparbejdelse af den leksikalske kompetence, ikke mindst på de lave(re) undervisningsniveauer.

Der henvises her til nedenstående publikation, som både rummer en anbefalelsesværdig teoretisk introduktion samt et overflødhedshorn af opgaver, der på forskellig vis bidrager til oparbejdelse af den leksikalske kompetence og let kan omsættes til e-opgaver på det ønskede sprog:

Christensen, Birte/Engberg-Pedersen, Jonna/Grønvold, Mette/Henriksen, Birgitte (2000):
Ord og tekst. Sproglig opmærksomhed i engelskundervisningen i gymnasiet og HF.
 Uddannelsesstyrelsens temahæfte nr. 25. Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen.

Husk altid at anføre kilde i hver enkelt e-opgave, der formuleres ud fra andres materialer.

I bogen defineres den leksikalske kompetence ud fra flg. faktorer (op.cit.: 9):

- 1) størrelsen af vores ordforråd (kvantitet);
- 2) vores viden om de enkelte ord og deres indbyrdes relationer (kvaliteten af vores ordviden);
- 3) spørgsmålet om vores evne til at bruge ordene effektivt i kommunikationen (= receptiv og produktiv kontrol)

Forfatterne peger på flg. faktorer, der synes at være vigtige med henblik på at styrke lagring af gloser i langtidshukommelsen (op.cit.: 10):

- 1) *variation i præsentationsformen;*
- 2) *hyppighed;*
- 3) *arbejde med det mentale betydningsnetværk;*
- 4) *den kognitive dybdebearbejdning;*
- 5) *iøjnefaldende træk ved glosen;*
- 6) *elevens følelse af at have behov for glosen.*

²¹ Ordfamilie: basisord + bøjede og afledte former, fx: *estabilizar, estabilizado, estabilizando, estabilizador, estabilidad, estabilización, estable.*

Hertil vil jeg føje endnu en faktor: *gentagelse med tidsintervaller*. Allerede siden 1885 (Ebbinghaus) har man vidst, at gentaget sproglig træning med passende intervaller er en mere effektiv fremgangsmåde end intensiv træning inden for et kort tidsrum. Denne viden er baseret på undersøgelser, der viser, at man glemmer mest indlært stof umiddelbart efter den første indlæringsfase, medens glemelsesprocenten derefter daler. Det vil med andre ord sige, at man husker bedre og bedre for hver gentagelse, især når intervallerne imellem gentagelserne gradvist øges.

Hvad der skal understreges, er netop tidsintervallernes betydning for læring. Rent faktisk forholder det sig således, at disse er mere vigtige for lagring i langtidshukommelsen end antallet af gentagelser. Den såkaldte intervalmetode er forankret i læringspsykologiske forskningsresultaters påpegning af værdien af gentaget træning fordelt over tid.

I Christensen/Engberg-Pedersen/Grønvold/Henriksen (2000: 16), beskrives to måder at arbejde systematisk med leksikalsk kompetence på:

- a) den direkte
- b) den indirekte

I den direkte tilgang fokuserer en opgave på *ordforrådsindlæring*. Opgaverne kan være løsrevet fra eller bundet til en tekst. Målet er introduktion og indlæring af bestemte ord og vendinger.

I den indirekte tilgang fokuserer en opgave på *indholdsforståelse*, men opgaven konstrueres således, at der indbygges et sprogligt element i en tekstfortolkningsopgave (fx en personkarakteristisk, hvor der opgives et antal gloser, som eleverne skal diskutere og vælge imellem for at nå frem til en karakteristik).

I indledningen til bogens praksisdel (op. cit.: 18) skriver forfatterne, at eksemplerne er taget fra deres eget arbejde i klasserne og kan anvendes af enhver, som vil, eller de kan bruges som mønster for udarbejdelse af egne opgaver.

5.3 Oparbejdelse af den konversationelle kompetence

Samtalen 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. Udgangspunktet for denne kooperative adfærd er normalt, at samtalen skal være udbytterig og forløbe til alles tilfredsstillelse.

En god samtalepartner følger en række konversationelle samarbejdsteknikker, som beskrives i følgende afsnit. At være en god samtalepartner udgør et vigtigt aspekt af den såkaldte sociale kompetence, som bl.a. omfatter individets evne til at forstå, regulere samt indgå i samspil med andre mennesker.

Samarbejdet om realisering af meningsfuld kommunikation og den fælles opbygning af kohærent interaktion forudsætter, at alle samtalepartnere anvender en række grundlæggende samtaleteknikker. Jeg vælger i det følgende at illustrere, hvorledes nogle udvalgte teknikker kan udvikles vha. e-opgaver i det asynkrone e-rum.²²

5.3.1 Spørge-ind-til

For at få det interaktive samarbejde om at få en samtale til at fungere optimalt, er det vigtigt at de deltagende parter udviser opmærksomhed og interesse for, hvad hinanden fortæller. Dette kan gøres ved at anvende teknikken at 'spørge-ind-til' det, en samtalepartner fortæller, dvs. stille uddybende spørgsmål til hovedindholdet i den pågældendes replik.

A. Fokuseret produktiv e-opgave i samtaleteknikken at spørge-ind-til.

E-opgave: SIT-5

Lone Ambjørn

13-nov-2011 - 15:42

Hej alle.

Hermed e-opgave i SPØRGE-IND-TIL, kompendiet 'Konversationel kompetence (2)', p. 22, opgave 5. Prøv at formulere forskellige forslag til, hvordan man kan spørge-ind-til en samtalepartner, der fremkommer med nedenstående replik. (De to samtalepartnere er studerende).

"No como otra cosa que comida basura, porque no sé cocinar y las verduras no me gustan."
(Jeg spiser ikke andet end junkfood, fordi jeg ikke kan lave mad, og jeg ikke kan lide grøntsager)

I kan differentiere jeres løsningsforslag på flg. måder:

- mængde;
- kompleksitet i gløse- og emnevalg;
- kompleksitet i sætningsstruktur (korte/længere sætninger; hoved/ledsætninger);
- udvikling af dialog (spørgsmålene besvares).

Deadline: fredag d. 20. november.

Her er der i øvrigt lidt inspiration at hente til de af jer, der måtte nikke genkendende til ovenstående problem ☺:

Pasta til studerende og dovne:

<http://www.dk-kogebogen.dk/opskrift2/visopskrift.php?id=24942>

Nem let ret for studerende:

http://www.dk-kogebogen.dk/opskrift2/visopskrift_land.php?id=22479

God arbejdslyst med opgave og madlavning! Hilsener fra Lone.

²² Se evt. flere opgavetyper inden for dette felt i Ambjørn (2001).

Som tidligere anført, gør de fokuserede produktive e-opgavers kreativitetsgrad dem særligt velegnede til samarbejde om løsningsforslag i det asynkrone elektroniske rum. Nedenfor illustreres eksempler på de indkomne løsningsforslag på ovenstående e-opgave.

Løsningsforslag til e-opgaven i 'spørge-ind-til':

- ¿Dónde prefieres comprar la comida basura? (*Hvor foretrækker du at købe junkfood?*)
- ¿Qué tipo de comida basura comes? (*Hvilken form for junkfood spiser du?*)
- ¿También desayunas comida basura? (*Spiser du også junkfood til morgenmad?*)
- ¿Entonces, nunca comes comida hecha en casa? (*Spiser du så aldrig hjemmelavet mad?*)
- ¿No te cansas de comer comida basura cada día? (*Bliver du ikke træt af at spise junk hver dag?*)
- ¿Siempre has comido comida basura? (*Har du altid spist junkfood?*)
- ¿Qué comida comías cuando eras niño? (*Hvad spiste du, da du var lille?*)
- ¿Por qué no sabes cocinar? (*Hvorfor kan du ikke lave mad?*)
- ¿Tu madre no te ha enseñado a cocinar? (*Har din mor ikke lært dig at lave mad?*)
- ¿No has aprendido a cocinar en la escuela? (*Har du ikke lært at lave mad i skolen?*)
- ¿No quieres saber cocinar? (*Vil du ikke gerne lære at lave mad?*)
- ¿Por qué no compras un libro de cocina? (*Hvorfor køber du ikke en kogebog?*)
- ¿Pero si supieras cocinar, cocinarías comida sana? (*Men hvis du kunne lave mad, ville du så lave sund mad?*)
- ¿Por qué no te gustan las verduras? (*Hvorfor kan du ikke lide grøntsager?*)
- ¿Son todos los diferentes tipos de verduras que no te gustan? (*Er det alle former for grøntsager, du ikke kan lide?*)
- ¿Pero no sabes que las verduras son muy importantes para la salud? (*Men ved du ikke, at grøntsager er meget vigtige for helbredet?*)
- ¿Entonces, qué haces para tener un cuerpo sano? (*Hvad gør du så for at have en sund krop?*)
- ¿Te encuentras bien cuando comes comida basura? (*Har du det godt, når du spiser junk?*)
- ¿No te preocupas por tu salud? (*Er du ikke bekymret for dig helbred?*)

Dialog 1

- A ¿Por qué no sabes cocinar?
(*Hvorfor kan du ikke lave mad?*)
- B Porque toda la vida mi madre me ha preparado la comida.
(*Fordi det altid har været min mor, der har lavet den*)
- A ¿Y no has aprendido nada de ella?
(*Og har du ikke lært noget af hende?*)
- B No, mi madre no es una cocinera muy buena.
(*Nej, hun er ikke en særlig god kok*)

Dialog 2

- A ¿Son todas las verduras que no te gustan?
(*Er det alle slags grøntsager, du ikke kan lide?*)
- B Casi, pero me gustan las zanahorias.
(*Næsten, men jeg kan godt lide gulerødder*)
- A ¿Entonces comes muchas de esas?
(*Spiser du så mange af dem?*)
- B Sí, pero actualmente las zanahorias están fatal.
(*Ja, men for øjeblikket er de elendige*)

Dialog 3

- A ¿Sólo comida basura? ¿Cómo es posible?
(*Kun junk food? Hvordan er det muligt?*)
- B Porque me gusta la comida basura mucho y es rápido.
(*Fordi jeg virkelig godt kan lide det, og det er hurtigt*)
- A Sí, es rápido, pero muy caro.
(*Ja, det er hurtigt, men meget dyrt*)
- B Las verduras también son caras.
(*Grøntsager er også dyre*)
- A ¿No te gustan algunas verduras?
(*Er der slet ingen grøntsager, du kan lide?*)
- B. Sí, me gustan los pepinos, pero es un poco raro comer pepinos y comida basura.
(*Jo, jeg kan godt lide agurker, men det er lidt mærkeligt at spise agurker sammen med junk.*)

5.3.2 Tilbagekanaliserende feedback

For ikke at blive stemplet som en uengageret og nonkooperativ samtalepartner, er man nødt til at deltage aktivt i det interaktive samarbejde om opbygningen af den igangværende samtale og løbende signalere opmærksomhed, interesse og forståelse af det, ens partner siger. Det gøres blandet andet vha. forskellige former for tilbagekanaliserende feedback-gambitter, hvormed man ansporer afsender til at tale videre. Fx:

A. Forståelsesorienteret e-opgave i samtaleteknikken *tilbagekanaliserende feedback*

E-opgave: Feedback - 1

Lone Ambjørn

20-okt-2011 – 08:30

Godmorgen hold 3.

Hermed e-opgave i FEEDBACK, kompendiet 'Konversationel kompetence (2)', p. 24, opgave 1.

En person siger til en anden:

"Casi no podemos hacer nada que no sea perjudicial para la salud. O sea, no debemos beber demasiado, no debemos fumar ni comer productos grasos." (Vi kan næsten ikke gøre noget, der ikke er skadeligt for helbredet. Dvs., vi bør ikke drikke for meget, vi bør ikke ryge eller spise fede madvarer).

Hvilke af nedenstående feedbacker kan ikke anvendes i relation til ovenstående kontekst? Begrund dit svar.

- a. **iNo me digas!** (Det siger du ikke!)
- b. **Es verdad.** (Det er sandt)
- c. **¿Ah, no?** (Nå, ikke?)
- d. **Es cierto.** (Det er rigtigt)

Deadline: fredag d. 27. oktober.

Vi ses i morgen.

Hilsener fra

Lone

B. Fokuseret produktiv e-opgave i samtaleteknikken *tilbagekanaliserende feedback*

Feedback - 2

Lone Ambjørn

20-okt-2011 – 08:10

Hej igen!

Hermed endnu en e-opgave i FEEDBACK, kompendiet 'Konversationel kompetence (2)', p. 24, opgave 2.

A1: (En universitetsstuderende siger til en anden studerende):

"Con tantas tareas que nos ponen los profesores, casi no tengo tiempo libre."

(Med alt det hjemmearbejde, lærerne giver os, har jeg næsten ingen fritid)

A2: (En universitetsstuderende siger til en person, der ikke er studerende og ikke kender arbejdsvilkårene på et universitet):

"Con tantas tareas que nos ponen los profesores, casi no tengo tiempo libre."

Opgaven løses på flg. måde:

Vær den aktive og interesserede modtager vha. neutrale og/eller ekspressive feedbacker, der indholdsmæssigt kan passe til de to forskellige kommunikative kontekster

Anfør 2 mulige feedbacker på replik A1 og 2 på replik A2.

Deadline: fredag d. 27. oktober.
 Vi ses senere i dag.
 Hilsener fra
 Lone

5.3.3 Gambitter

Gambitter indgår som væsentlige elementer i talesproget, hvor de bidrager til, at samtalen forløbet glat og flydende. Gambitter udgør et iboende træk i den naturlige tale og samtale. En talt diskurs uden gambitter virker skriftsprogsagtig og er dermed inadækvat for det mundtlige medium.

Gambitter medvirker til:

- at regulere fordelingen af taleretten;
- at sikre og efterprøve kontakten imellem samtalepartnerne;
- at skabe kohærens mellem samtals replikker;
- at skabe kohærens internt i de enkelte replikker, hvilket bl.a. giver afsender mulighed for at kaste sig i længere samtalebidrag uden forhåndsplanlægning.

A. Forståelsesorienteret e-opgave i samtaleteknikken *gambitter*

E-opgave: Gambitter - 23

Lone Ambjørn
 18-mar-2011 - 21:47

Hej hold 2.
 Hermed e-opgave i GAMBITTER, 'Konversationel kompetence (2)', p. 47, opgave 36.

Analysen af nedenstående gambitter skal rumme flg.:

- a. gambittens placering (før, efter eller uden for replikken)
- b. type
- c. beskrivelse af gambittens funktion

Dolores ²³ ¿Vienes de la academia?
 Manolita No hay academia.
 Dolores **¿Qué dices?** ¹
 Manolita La han cerrado.
 Dolores **Entonces** ² ¿tú puesto de profesora?
 Manolita **Bueno** ³, en cuanto esto pase, abrirán.
 Dolores Sí, pero mientras tanto ...
 Manolita Mientras tanto yo voy a tener otro trabajo.
 Dolores **¿Ah, sí?** ⁴
 Manolita Sí. Quiero hablar contigo antes de decírselo a papá para que me ayudes a convencerle.

 Deadline: fredag d. 26. marts.
 God arbejdslyst!
 Hilsener fra
 Lone

²³ Fernando Fernán-Gómez: Las bicicletas son para el verano.
 Løsninger:
 1. hvad siger du? (ekspressiv feedback)
 2. jamen hvad så med (emneskift)
 3. jamen (svargambit)
 4. nå, virkelig? (ekspressiv feedback)

B. Fokuseret produktiv e-opgave i samtaleteknikken *gambitter*

E-opgave: Gambitter - 12

Lone Ambjørn

22-apr-2011 - 11:37

Hej i rummet!

Hermed e-opgave i GAMBITTER, kompendiet 'Konversationel kompetence (2), p. 54, opgave 3.

Besvar nedenstående spørgsmål kort, og sæt en **svargambit** forrest i svaret. Prøv at variere anvendelsen af gambitterne mest muligt ²⁴.

1. ¿Chateas en español de vez en cuando?
(Chatter du engang imellem på spansk?)
2. ¿Cuántas veces has estado en España?
(Hvor mange gange har du været i Spanien?)
3. ¿Cómo pasas las vacaciones veraniegas normalmente?
(Hvad plejer du at lave i sommerferien?)

Deadline: fredag d. 30. april

Hyg jer!

Hilsener fra Lone

²⁴ Der er flg. svargambitter at vælge imellem:

humm	<i>hmm</i>
eh	<i>øh</i>
bueno	<i>ja(h); jo(h) tja; ja, altså; nå men (så)</i>
pues	<i>ja/jo altså; ja, for; ja, så; øh; tja; nå, men så; ÷ oversæt.</i>
bueno, pues	<i>ja/jo altså; ja(h); jo(h); nå, men (så)</i>
(pues), no sé	<i>(øh/tja), det ved jeg ikke rigtigt</i>
(vamos) a ver	<i>lad os se engang; lad mig se</i>
vamos	<i>ja, altså</i>
fijate	<i>tænk dig</i>
mira	<i>ser du; ja/jo altså</i>
es que	<i>det er sådan at; det er fordi at; ja, for; ÷ oversæt.</i>
el caso es que	<i>sagen er den at; det er fordi at</i>
lo que pasa es que	<i>det forholder sig sådan at; det er fordi at</i>
la verdad es que	<i>faktisk; sandheden er at</i>

5.4 Oparbejdelse af den strategiske kompetence

Når der skal kommunikeres på fremmedsproget, oplever intersprogsbrugere jævnligt, at deres sproglige ressourcer ikke slår til, især hvad angår ordforrådet. Dette er direkte foranlediget af, at man som intersprogsbruger ikke har så stort et ordforråd som den indfødte sprogbruger.

Man opererer inden for området med to benævnelser, der illustrerer to forskellige reaktionsmønstre, når man står og mangler en glose:

a. ikke risikotagning

- man undlader at sige noget;
- man slår over i sit modersmål;
- man forsøger sig med et blandingsprodukt imellem modersmål og fremmedsprog (fx *Hoy no tengo lektier*);
- man siger noget andet, end man havde tænkt sig;

b. risikotagning

- hvis man tager en sproglig risiko og søger at løse sit problem vha. en kommunikationsstrategi gennem anvendelse af fx mimik, gestik, beskrivelser, omformuleringer og eksemplificeringer.

Gennem oparbejdelse af den strategiske kompetence med indføring og træning i anvendelse af kommunikationsstrategier, udvikles intersprogsbrugeres evne til selvstændigt at anvende sproglige problemløsninger. Således kan man gøre ikke risikotagere til risikotagere og risikotagere til endnu bedre og mere effektive risikotagere.

Et eksempel på en kommunikationsstrategi er *overbegreb + beskrivelse*. Den anvendes, når den manglende glose betydningsmæssigt kan placeres under et overbegreb og kan forklares ved at fokusere på særlige kendetegn som fx farve, størrelse, form, funktion, materiale, lokalisering, tidsplacering.

Fx:

- | | |
|---|--|
| - Es un plato hondo (dyb tallerken = overbegreb) | (erstatning for <i>sopero</i> (suppetallerken)) |
| para servir sopa (til at servere suppe i) | |
| - Es un recipiente (beholder = overbegreb) | (erstatning for <i>buzón</i> (postkasse)) |
| para el correo (til post) | |
| - Es un electrodoméstico (hård hvidevare = overbegreb) | (erstatning for <i>lavadora</i> (vaske-maskine)) |
| para lavar ropa (til at vaske tøj) | |
| - Es una vasija (krukke = overbegreb) | (erstatning for <i>florero</i> (vase)) |
| para poner flores (til at sætte blomster i) | |

5.4.1 Forståelsesorienterede e-opgaver

A.

Hvilket dansk overbegreb i højre spalte passer sammen med beskrivelsen i venstre spalte?

- | | |
|--|----------------|
| a. med to hjul og en motor | 1. læreanstalt |
| b. som består i, at man skal betale et beløb for sin lovovertredelse | 2. køretøj |
| c. imellem folkeskole og universitet | 3. medicin |
| d. som bruges mod hoste | 4. straf |
-

B.

1. Hvilket spansk overbegreb i højre spalte passer sammen med beskrivelsen i venstre spalte?

2. Gæt på dansk den glose, der forklares vha. overbegreb + beskrivelse.

- | | |
|---|--|
| a. que permite a una persona el paso de un país a otro | 1. prenda de vestir
(beklædningsgenstand) |
| b. que se ocupa de los pasajeros a bordo de los aviones | 2. documento
(dokument) |
| c. entre la primavera y el otoño | 3. vasija
(krukke, beholder) |
| d. que se lleva en los dedos de la mano | 4. joya
(smykke) |
| e. que produce luz artificial | 5. empleada
(ansat, medarbejder) |
| f. que se practica con esquíes ²⁵ | 6. aparato
(apparat) |
| g. que se usa para el servicio del té | 7. deporte
(sportsgren) |
| h. que se usa para dormir | 8. estación
(årstid) |

²⁵ Et enkelt eksempel på en løsning:
Un deporte (7) que se practica con esquíes (f): en sportsgren, der udføres med ski.

C.

Gæt på DANSK det pågældende ord, strategien erstatter.

- | | |
|--|----------------|
| 1. <i>una fruta larga de color amarillo</i>
(en lang gul frugt) | -----
----- |
| 2. <i>un animal parecido a un caballo a rayas</i>
(et dyr der ligner en hest med striber) | -----
----- |
| 3. <i>un calzado que llega hasta la rodilla</i>
(et fodtøj som når op til knæene) | -----
----- |
| 4. <i>una prenda de vestir usada para dormir</i>
(en beklædningsgenstand som man sover i) | -----
----- |
| 7. <i>el mes entre enero y marzo</i>
(månedene imellem januar og marts) | -----
----- |
| 8. <i>un deporte que consiste en nadar</i>
(en sportsgren der består i at svømme) | -----
----- |
-

5.4.2 Fokuserede produktive e-opgaver

A.

Vælg en af nedenstående gloser (a – p) uden at sige hvilken. Forklar den valgte glose på spansk vha. et overbegreb + en beskrivelse.

Din(e) samarbejdspartner(e) skal gætte på dansk hvilken glose, der er tale om.

Indled din kommunikationsstrategi med et af flg. passende overbegreber:

- aparato (aparato, m.)*
- brugsgenstand (utensilio, m.)*
- ceremoni (ceremonia, f.)*
- dyr (animal, m.)*
- kropsdel (parte del cuerpo, f.)*
- møbel (mueble, m.)*
- rum (cuarto, m.)*
- smykke (joya, f.)*

- | | |
|-------------|-------|
| a. paraply | ----- |
| b. køkken | ----- |
| c. bogreol | ----- |
| d. næse | ----- |
| e. vækkeur | ----- |
| f. zebra | ----- |
| g. ørering | ----- |
| h. bryllup | ----- |
| i. kost | ----- |
| j. giraf | ----- |
| k. halskæde | ----- |
| l. seng | ----- |
| m. finger | ----- |
| n. barnedåb | ----- |

- o. badeværelse -----
 p. høreapparat -----

Afslut øvelsen med at finde ud af, hvad ovenstående gloser hedder på spansk. Her følger valgmulighederne:

despertador	cuarto de baño	cebra	librería
cocina	boda	nariz	collar
dedo	escoba	bautizo	pendiente
paraguas	jirafa	cama	audífono

B.

Denne aktivitet er en lidt sværere version af den foregående.

Eleverne skal selv finde gloser, som de vil forklare deres samarbejdspartere vha. en kommunikationsstrategien 'overbegreb + beskrivelse'. Den valgte glose forklares på spansk og gættes på dansk.

Hvis den valgte glose ikke kan gættes, er der stor sandsynlighed for, at den ikke er forklaret på en hensigtsmæssig måde. Den skal så forklares om igen, indtil den kan gættes.

6. E-AKTIVITETERNES DIFFERENTIERINGSMULIGHEDER

A. TEMPO

At arbejde med forståelsesorienterede og fokuserede sproglige aktiviteter i det fysiske læringsrum med de indlagte tidsbegrænsninger vanskeliggør, at den enkelte elev kan arbejde i eget tempo med tid til den refleksion, den pågældende har behov for. Dette er relateret til kognitiv bearbejdningskapacitet som beskrevet i afsnit 3.1.

Som berørt tidligere, spiller forskellen imellem det talte og det skrevne ord også ind her. Et helt opgaveforløb med diverse løsningsforslag og efterbearbejdning kan ikke på samme måde fastholdes i det fysiske som i det elektroniske læringsrum.

Forslag til indtænkning af tempokriteriet i praksis

Fx:

1. Hvor lang tid afsættes til, at den enkelte elev/en samarbejdsgruppe udarbejder løsningsforslag til e-opgaverne?
2. Hvor lang tid gives fra udarbejdelse af løsningsforslag til, at eleverne skal kopiere dem over/indskrive dem i et elektronisk indlæg på e-læringsplatformen?
3. Hvor lang tid afsættes til efterbearbejdningsfasen?
4. Med hvilke intervaller forventes underviser og elever at læse og besvare indlæg vedr. e-opgaverne?

B. KVANTITET

Kvantitetskriteriet, der har at gøre med, hvor mange aktiviteter den enkelte elev kan drage læringsmæssigt udbytte af inden for et givet tidsrum, kan indtænkes på forskellige måder:

- antal af hele e-opgaver inden for samme emne;
- antal af hele e-opgaver inden for forskellige emner;
- antal af delopgaver inden for samme emne ²⁶;
- antal af delopgaver inden for forskellige emner;
- antal af elektroniske opgaveløsningsindlæg inden for samme emne ²⁷;
- antal af elektroniske opgaveløsningsindlæg inden for forskellige emner;
- antal af elektroniske efterbearbejdningsindlæg inden for samme emne;
- antal af elektroniske efterbearbejdningsindlæg inden for forskellige emner;
- omfang af e-opgavebesvarelser (kortere eller længere indlæg).

Forslag til indtænkning af kvantitetskriteriet i praksis

En e-opgave kan fx formuleres således, at

1. der skal trænes så mange forskellige varianter som muligt inden for en givet typologi af sproglige elementer til oparbejdelse af hhv. den grammatikalske, leksikalske, konversationelle og strategiske kompetence;
2. der sættes en øvre grænse for antallet af sproglige varianter, der skal trænes;
3. der sættes en nedre grænse for antallet af varianter, der skal trænes.

C. FORSTÅELSE

Med dette differentieringskriterium relateres til den grad af forståelse af et sprogligt element og dets anvendelse, som en e-opgaveløsning forventes at illustrere. Der kan skelnes imellem en overfladisk forståelse, hvor den givne teori ofte vil være udenadlært og ikke kan anvendes i andre kontekster end den opgaveinterne, og en dyb(ere) forståelse, hvor eleven (mere) selvstændigt kan argumentere for sine løsningsforslag, der baseres på et konkret analysearbejde.

²⁶ En hel e-opgave kan bestå af et givet antal delopgaver (a, b, c, d ...).

²⁷ Der kan være, men behøver ikke, at være sammenfald imellem, hvor mange hele opgaver og delopgaver den enkelte elev/en samarbejdsgruppe løser, og hvor mange af løsningsforslagene der lægges ind i den elektroniske opgavetråd.

Forslag til indtænkning af forståelseskriteriet i praksis

En e-opgave kan fx formuleres således, at

1. kun selve løsningsforslaget skal bringes;
2. der, sammen med løsningsforslaget, skal henvises til en paragraf/regel i et lærebogsmateriale;
3. der skal foretages et analytisk arbejde og bringes en selvstændigt formuleret argumentation for de fremkomne løsningsforslag.

Her bringes et par illustrerende eksempler på 1 og 3.

E-opgave: Gambitter

FORSTÅELSE - GAMBITTER

Kompendiet 'Konversationel kompetence (2)', p. 39, opgave 25.

Analysen af nedenstående skal rumme flg.:

- a. gambittens placering (før, efter eller uden for replikken);
- b. type;
- c. beskrivelse af gambittens funktion.

25. (Señora de ...)

Et ægtepar, der er ved at gå fra hinanden pga. mandens utroskab.

Luis ¡Por favor, Alicia! ¡Basta ya! ¿Es que no tienes suficiente con lo que te he dicho? No creo que necesites saber mucho más.

Alicia Creo que tengo derecho a conocer los detalles. Será la única forma de entenderlo... Es un problema de confianza.... Yo tenía absoluta confianza en ti ... Necesito saber cómo has podido llegar a una situación como ésta

Luis **Pero si**^a yo no tengo ganas de darte más explicaciones por hoy ...

Alicia ¡Pues tendrás que hacerlo! Estoy harta de tener que buscar cuál es tu momento idóneo para poder hablar. (-)

Opgaveløsning ad1:

- a. Før replikken
- b. Adversativitet
- c. *Bruges ved meningsforskelle, uenighed og afvisning.*

Opgaveløsning ad3:

- a. Før replikken
- b. Adversativitet
- c. *Til sidst i den forudgående replik beder Alicia om en forklaring på, hvordan Luis har kunnet bringe sig selv i en situation som denne her. Denne anmodning afvises af Luis med den begrundelse, at han ikke har lyst til at fremkomme med flere forklaringer. Afvisninger af en anmodning indledes ofte af en adversativ gambit, som det er tilfældet her. Vi har således en konfliktiv situation, hvor Alicia vil have noget, som Luis ikke vil give hende.*

D. KOMPLEKSITET

De e-opgaver, der udbydes i et forløb, bør variere i kompleksitetsgraden. Desuden bør den enkelte elev kunne træffe valg imellem løsning af lettere og vanskeligere delopgaver inden for den overordnede opgave (se fx e-opgave i SIT afsnit 5.3.1 samt mellem besvarelse af lette(re) eller svære(re) spørgsmål i efterbearbejdningsfasen.

Forslag til indtænkning af kompleksitetskriteriet i praksis

1. Forskelle inden for forståelsesorienterede aktiviteter, fx imellem 'identifikation' og 'problemløsning', jf. afsnit 3.2.1).
2. Forskelle inden for fokuserede produktive aktiviteter.
3. Spørgsmål/opgaver fra efterbearbejdningsfasen i e-opgaver:
 - *Vi har to løsningsforslag til opgave 5. Er A eller B det korrekte?*
 - *Vi har to løsningsforslag til opgave 5. Er A eller B det korrekte? Begrund dit valg.*
 - *Ud af de 8 løsningsforslag er der 2, som ikke er korrekte, fordi der er anvendt X i stedet for Y. Hvilke to løsningsforslag er der tale om??*

- *Ud af de 8 løsningsforslag er der 3, som ikke er korrekte. Hvilke? Begrund dine valg.*
- *Der er nu indkommet 10 løsningsforslag. Begrundet feedback udbedes (Hvad er korrekt og hvorfor? Hvad er ukorrekt og hvorfor?).*
- *Der er nu indkommet 10 løsningsforslag. Begrundet feedback udbedes (Hvad er korrekt og hvorfor? Hvad er ukorrekt og hvorfor?). Indskriv endvidere i indlægget alternative løsningsforslag til de ukorrekte.*
- *Hvori består det fælles problem med opgaveløsning A, C og F? Se side 54 i teoribogen.*
- *Hvori består det fælles problem med opgaveløsning A, C og F?*

E. VARIATION

Variationskriteriet omfatter en del forskellige aspekter inden for emnevalg, udformning af e-opgaver og fejlkorrektio:

1. variation inden for forståelsesorientering og fokuseret produktion (og naturligvis også fri(ere) produktion, som imidlertid ikke medtages i dette materiale);
2. variation i anvendelse af forskellige forståelsesorienterede og forskellige fokuserede produktive aktiviteter;
3. variation inden for deduktion, styret og ikke styret induktion;
4. variation inden for emner/træningsfokuser (jf. 'cyklisk træning, afsnit 4.4);
5. variation i fejlkorrektio (forståelsesorienteret korrektio; produktiv korrektio; korrektio på sætningsniveau; korrektio på sammenhængende tekstniveau; korrektio af en enkelt afgrænset fejltpe; korrektio af flere fejltper).

F. SAMARBEJDE

Hvis udgangspunktet er en klasse eller et hold af en gennemsnitlig størrelse, kan ikke samtlige elever komme lige meget til orde i samarbejdet omkring løsning af en e-opgave og dens efterbearbejdning. Det gælder såvel i det elektroniske læringsrum som i det fysiske. Derfor er man nødt til at indtænke et differentierende samarbejdskriterium, som muliggør, at så mange som muligt kan blive aktive deltagere.

Forslag til indtænkning af samarbejdskriteriet i praksis

En e-opgave kan fx formuleres således, at

1. løsningsforslagene kan udarbejdes individuelt eller i grupper;
2. deltagerantallet inden for bidrag til løsningsforslag og efterbearbejdningsindlæg sættes til en minimal eller maksimal grænse;
3. antallet af løsningsforslag, som den enkelte eller en gruppe kan bidrage med, sættes til en minimal eller maksimal grænse;
4. nogle e-opgaveløsninger ud af ugens samlede antal e-opgaver uddelegeres til bestemte elever, medens alle elever frit kan bidrage til andre;
5. deltagelse i efterbearbejdning af nogle e-opgaver kan uddelegeres til bestemte elever, medens alle elever frit kan deltage i andre e-opgavers efterbearbejdning;
6. ud af en hel e-opgave med fx 10 delspørgsmål, som den enkelte elev eller en gruppe har løst, sættes en maksimums- eller minimumsgrænse for, hvor mange heraf der kan lægges ind i den elektroniske opgavetråd.

7. AFRUNDING

Som en overordnet betragtning, er det spild af midler og tid at implementere e-læring i et forsøg på udadtil at sende signaler om progressivitet og innovation. Dette er gældende både inden for en institution som helhed og inden for det enkelte fag. Lige så lidt har det noget formål at søge at presse faste og fælles e-læringskabeloner ned over det enkelte fag. Anvendelse af netværksstøttet e-læring og e-læringsforløb øver ikke pr. definition positiv indflydelse på læringsprocessen. Derfor skal der nødvendigvis eksistere et lærings-teoretisk fundament at basere implementeringen på, således at arbejdsformernes samspil med læringsmålene i det enkelte fag er optimalt. Det vil sige, at udvikling af *fagets egen e-didaktik* er en forudsætning for et vellykket resultat af implementering af e-læring.

Det er sprogunderviserens opgave at finde veje til, hvordan den individuelle elevs læringsproces kan optimeres samt i undervisningsforløb at indtænke et hensyn til de forskellige grader af færdighed, parathed og behov, der er til stede i et heterogent læringsrum. En af vejene til at skabe *differentieret læring* er utvivlsomt implementering af e-læring. I mit eget tilfælde, med faget 'Spansk kommunikation', er min overordnede målsætning med implementeringen af netværksstøttet sproglig læring via e-plattform at højne udbyttet af samtaleforberedende aktiviteter²⁸ i faget ved at omarbejde dem til e-aktiviteter. Min argumentation for denne omstilling er funderet i den kognitionspsykologiske teori, der anskuer sproglig læring som informationsbearbejdning. Den grad af kognitiv bearbejdning, som en sproglig aktivitet udløser hos en intersprogsbruger, er individuelt betinget og varierer. Derfor er udbyttet af arbejdet med visse sproglige træningsaktiviteter i det fysiske læringsrum ikke nødvendigvis tilfredsstillende for den enkelte elev. Der fordres forskellige grader af kognitiv bearbejdning hos den enkelte, både i relation til anvendelsesgraden af hhv. kontrollerede og automatiske processer samt i relation til det stadium i den intersproglige udviklingsproces, hvorpå hver enkelt befinder sig. Hvad der for nogle elever vil være kognitivt uproblematisk, vil for andre indebære en kognitiv belastning og som følge heraf enten en hel eller delvis hindring for udførelsen af aktiviteten. Dertil kommer den svingende opmærksomhedskurve og de mange distraherende faktorer i det fysiske rum.

Ved at integrere netværksstøttet læring kan læringsprocessen i højere grad differentieres, idet eleven kan arbejde i eget tempo uafhængigt af tid og sted, reflektere i det fornødne omfang, fastholde diverse løsningsforslag og evaluering heraf og på tryk og let finde dem frem igen, fx i forbindelse med eksamensforberedelse.

E-plattformen tillader ikke alene skrift, men også lyd og billede, hvilket betyder yderligere differentieringsmuligheder. Dertil kommer, som Blok (2005) påpeger, at den asynkron læringsform bl.a. bygger på den tanke, at man lærer bedst, når man er motiveret og klar til at modtage undervisning. Det er alle elever på et hold ikke nødvendigvis inden for det tidsrum, konfrontationstimerne er placeret.

Desuden får undervisning og læring et bedre flow over tid, idet e-læringsdelen jo foregår imellem de skemasatte timer og dermed betoner og bevidstgør eleverne om læringens processuelle karakter.

Endnu en af mine begrundelser for at omlægge dele af egen undervisning til det elektroniske læringsrum er problemet med det skæve forhold imellem tildelt undervisningstid og det reelle tidsbehov for optimal gennemførelse af et undervisningsforløb. Før omlægning-

²⁸ De forståelsesorienterede og fokuserede produktive e-opgavetyper.

gen af faget til netværksstøttet læring var vi alle hårdt presset tidsmæssigt med begrænsede muligheder for faglig fordybelse, diskussion og refleksion.

Blandt andet informationer af praktisk karakter samt generelle fagrelaterede spørgsmål/svar er yderst tidskonsumerende i tilstedeværelsesundervisningen, og de samme informationer, spørgsmål og svar er det ofte nødvendigt at gentage. Med en overførsel heraf til e-rummet, undgår vi nu de mange gentagelser, og der frigøres tid, som kan anvendes mere fordelagtigt og konstruktivt på klassen.

I en læringsmæssig tilgang, der involverer både det fysiske og elektroniske læringsrum, er pointen netop at udnytte disse rums forskellige potentialer så optimalt som muligt. Gennem implementering af netværksstøttet e-læring er der i det fysiske rum skabt mere tid til aktiviteter, der, i modsætning til de samtaleforberedende opgaveformer og informationer af praktisk karakter, kræver fysisk fremmøde, herunder specielt samtaletræning i grupper samt løbende vejledning af de studerende. Denne vejledning, der foregår internt i de enkelte samarbejdsgrupper, fungerer som støtte for såvel den enkelte studerendes som for samtalegruppernes læringsproces og er dermed endnu en medvirkende faktor til optimering af undervisningsdifferentiering.

E-læring øver ikke pr. definition positiv indflydelse på udbyttet af et sprogligt forløb og afstedkommer i lige så ringe grad undervisningsdifferentiering, med mindre dens opbygning indbefatter de kriterier, der karakteriserer den intersproglige udvikling. Det vil, med andre ord, sige, at det påhviler underviserne at tilrettelægge sproglige læringsforløb, der er baseret på en kritisk selektion og sammensætning af en bred vifte af forskelligt elektronisk materiale på forskellige niveauer og med forskellige læringsmæssige delmål. Kun på denne vis er det muligt optimalt at tilgodese den undervisningsdifferentiering, som, for mig at se, udgør e-læringens eksistensberettigelse inden for sproglig læring.

8. LITTERATUR

- Ambjørn, Lone (2001): Talt interaktion anskuet i et diskursivt, pragmatisk og strategisk perspektiv. *PURE, AU's Forskningsdatabase*, Webpublikation, 77 sider:
<http://lone-ambjoern.dk/wp-content/uploads/2013/12/Talt-interaktion-diskursivt-pragmatisk-strategisk-perspektiv.pdf>
- Ambjørn, Lone (2006): Differentiering og kreativitet i det elektroniske asynkrone læringsrum. *Sprogforum*, 38, 37-44:
<http://lone-ambjoern.dk/wp-content/uploads/2013/12/Differentiering-og-kreativitet-asynkrone-laeringsrum.pdf>
- Ambjørn, Lone (2012): Lær om læring. Internt undervisningsmateriale R 234, Aarhus Universitet. Opdateret version tilgængelig her:
<http://lone-ambjoern.dk/wp-content/uploads/2013/12/Laer-om-laering-konversationel-kompetence.pdf>
- Ambjørn, Lone (2012): Konversationel kompetence (2). – Træning Internt undervisningsmateriale R 236, Aarhus Universitet. Opdateret version tilgængelig her:
<http://lone-ambjoern.dk/wp-content/uploads/2013/12/Konversationel-kompetence-2-traening.pdf>
- Blok, Rasmus (2004): E-læring. – Teknologiens muligheder og perspektiver. *Tidsskrift for Universiteternes Efter- og Videreuddannelse*, nr. 2.
<http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/unev/article/view/4990/4396>
- Blok, Rasmus (2005): *Undervisningen i netværket. E-læring, E-struktion og E-tiviteter*. Syddansk Universitetsforlag.
- Byram, Michael et. al. (2009): *Sprogfag i forandring. – Pædagogik og praksis*. Samfundslitteratur.
- Convery, Anne/Coyle, Do (1999): *Differentiation and individual learners. - A guide for classroom Practice*. Pathfinder 37, London: CILT.
- Coady, James (1997): L2 vocabulary acquisition through extensive reading. I T. Huckin /J. Coady, 225-237.
- Christensen, Birte/Engberg-Pedersen, Jonna/Grønvold, Mette/Henriksen, Birgitte (2000): *Ord og tekst. Sproglig opmærksomhed i engelskundervisningen i gymnasiet og HF*. Uddannelsesstyrelsens temahæfte nr. 25. Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen.
- Ebbinghaus, H. (1885), *Über das Gedächtnis*. Leipzig: Von Duncker and Humblot.
- Ellis, Rod (1997/2001): *SLA research and language teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, Rod (2003): *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, Rod (red) (2005): *Planning and task performance in a second language*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company

- Gynther, Karsten (2005): *Blended learning. It og læring i et teoretisk og praktisk perspektiv*. København: Unge pædagoger.
- Jay, Antony/Jay, Ros (1993): *Alt om præsentation*. København: Egmont Wangel A/S.
- Hirsh, David /Nation, Paul (1992): What vocabulary size is needed to read unsimplified texts for pleasure? *Reading in a Foreign Language*, 8/2, 689-696.
- Huckin, Thomas/Coady, James (1999): Incidental vocabulary acquisition in a second language. *SSLA*, 21, 181-193.
- Kelleher, Michael (2003): The ghost in the learning management system? *E-learning, made in Europe. Webpublikation*.
- Larsen-Freeman, Diane (1991): Second language acquisition research: Staking out the territory. *TESOL Quarterly*, 25/2, 315-350.
- Mathiasen, Helle (red) (2006): *Læring og it. – Kompetenceudvikling på de videregående uddannelser*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Mathiasen, Helle (2012): Teknologi og læring i de gymnasiale uddannelser. *Tidsskrift for Danmarks Forskningsbiblioteksforening*, 35/1, 14-15.
http://issuu.com/revy/docs/revy_1_-_2012_endelig_for_web
- McLaughlin, Barry/Rosman, Tammi/McLeod, Beverly (1983): Second language learning: An information-processing perspective. *Language Learning*, 33/2, 135-158.
- Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling (2007): 'National strategi for IKT-støttet læring. Indsats for at fremme anvendelsen af ikt-støttet læring 2007-2009'. *Webpublikation*.
http://get.dav.itst.rackhosting.com/Publikationer/National_strategi_for_IKT-stoettet_laering/pdf/National_strategi_for_IKT-stoettet_laering.pdf
- Nation, Paul/Newton, Jonathan (1997): Teaching vocabulary training. I T. Huckin/J. Cody: 238-254.
- Nation, Paul/Waring, Robert (1997): Vocabulary size, text coverage and word lists. I Schmitt/McCarthy: 6-19.
- Nunan, David (1999): *Second language teaching and learning*. Boston (Massachusetts): Heinle & Heinle Publishers.
- Nunan, David (2000): Autonomy in language learning. *Plenary presentation, ASOCOPI 2000, Cartagena, Colombia*.
- Salmon, Gilly (2002/2006): *E-tivities. The key to active online learning*. London/New York: RoutledgeFalmer.
- Schneider, W./Shiffrin, R. (1977): Controlled and automatic human information processing, II: Perceptual learning, automatic attending and a general theory. *Psychological Review*, 84, 127-190.
- Tomlinson, Carol Ann (2000): How to differentiate instruction. Reconcilable differences? *Educational Leadership*, 58/1, 1-7.
- Willis, Jane (1996): *A framework for task-based learning*. Longman Handbooks for Language Teachers.