

INTEGRERET ASYNKRON E-LÆRING I OPARBEJDELSEN AF DEN KONVERSATIONELLE KOMPETENCE PÅ FREMMEDSPROGET

© Lone Ambjørn 2010
Aarhus Universitet¹

Resumé: Undervisning og læring bliver ikke automatisk bedre af, at der sættes et "E" foran. Læringsudbyttet er betinget af, at underviser og udvikler af et e-læringsforløb forstår at relatere en grundlæggende sproglæringsteoretisk indsigt til de digitale mediers muligheder. I denne artikel plæderer jeg for implementering af netværksstøttet asynkron e-læring som en differentierende faktor ifm. arbejdet med samtaleforberedende aktiviteter i udvikling af den konversationelle kompetence på fremmedsproget. Min argumentation for inkorporation af denne undervisningsform tager sit udspring i den kognitionspsykologiske teori om hjernens begrænsede bearbejdningskapacitet. Endvidere belyser jeg essentielle forudsætninger for udbyttet af asynkron e-læring samt nogle af de problemstillinger, der kan knytte sig til denne form for læring i det elektroniske rum.

Nøgleord: konversationel kompetence; e-læring; blended learning/integreret e-læring; e-didaktik; e-opgaver; bearbejdningskapacitet; forståelsesorienterede aktiviteter; fokuserede produktive aktiviteter.

1. INDLEDNING

Ved begrebet *e-læring* forstår jeg komplet eller delvis anvendelse af digitale medier i et undervisningsforløb med henblik på at støtte og facilitere læringsprocessen. Der findes forskellige former for e-læring, og den, der skal fokuseres på her, foregår forskudt i tid over en netmedieret kommunikations- og læringsplatform².

Et sådant virtuelt læringsmiljø rummer, blandt flere andre redskaber, elektroniske fora, hvortil og hvorfra man asynkront henholdsvis kan modtage og sende tekstbaserede indlæg. Det vil sige, at deltagerne i et elektronisk forum 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 kan underviser skabe et elektronisk klasseværelse, hvor de studerende ikke alene kan få kontakt til underviseren, men samtidigt kan kommunikere med hinanden og samarbejde om opgaver, give hinanden respons, bidrage til diskussioner samt dele ressourcer og indsigt.

Der skelnes imellem total og partiel brug af den netværksstøttede e-læring. E-læringen kan foregå udelukkende online uden fysisk fremmøde³ eller i en kombi-

¹ Denne artikel er en lettere revideret oversættelse af: Ambjoern (2010): Combinando el aprendizaje asincrónico a través de una plataforma educativa y la enseñanza presencial para el desarrollo de la competencia conversacional. *Revista redELE*, 20.

² Også kaldet *Learning Management System* (p. ej. Blackboard, Fronter, SkoleKom, Moodle).

³ Denne e-læringsform kaldes *fjernundervisning*.

nation imellem den ordinære klasseundervisning og undervisning via kommunikations- og læringsplatform. Jeg har i tilgangen til eget fag valgt kombinationsmodellen, dvs. den såkaldte *blended learning*⁴.

Integration af e-læring vil tage sig forskelligt ud og have forskellige læringsmæssige formål afhængigt af det pågældende fagområde. Det er således essentielt for et vellykket resultat af implementeringen, at 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 sige, at der på et sprog-læringsteoretisk grundlag bør udvikles en fagets egen e-didaktik via refleksion før, under og efter afvikling af e-læringsforløb.

2. BAGGRUNDEN FOR IMPLEMENTERING AF ASYNKRON E-LÆRING

Siden 2002 har jeg arbejdet med en omlægning af spanskfaget 'Konversationel kompetence'⁵ (Aarhus Universitet, Business and Social Sciences) fra udelukkende at finde sted i det traditionelle fysiske læringsrum til at integrere det elektroniske rum via en e-læringsplatform.

I det følgende skal jeg indlede med en kortfattet beskrivelse af fagets målsætninger og sproglige træningsaktiviteter (se også Ambjørn, 2008), hvorefter jeg læringsteoretisk skal argumentere for implementering af asynkron e-læring.

2.1 Konversationel kompetence

Med det formål at oparbejde de spanskstuderendes samtalefærdighed og på samme tid anvende den sprogbrug, der er karakteristisk for talt diskurs, udbydes faget 'Konversationel kompetence' på BA-studiet i spansk, 1.- 3. semester. Faget, der er blevet til på basis af forskning både inden for interaktiv talesprogsdiskurs samt sprogdidaktik, bygger på et kognitivt og konstruktivistisk læringssyn, hvor der arbejdes ud fra sproglig viden og bevidsthed, og hvor den lærende er hovedaktør i egen læringsproces. Det bagvedliggende sprogsyn er funktionelt med fokus på såvel sprogform som sprogbrug.

Ved *konversationel kompetence/samtalefærdighed* forstås i foreliggende sammenhæng evnen til at deltage i en to- eller flervejskommunikation, hvor fordelingen af taleretten administreres selvstændigt af parterne, der på skift har ordet. Samtalen baseres på et samarbejde de deltagende parter imellem om at kommunikere på en meningsfuld måde og opbygge en fælles kohærent interaktion.

Mere konkret tager det samlede træningsforløb sigte på at oparbejde de studerendes evne til at udveksle informationer vedr. personrelaterede og almene temaer samt meninger omkring både generelle og aktuelle problemstillinger i de respektive samfund. I relation hertil trænes flg. konversationelle teknikker:

- smalltalk som samtaleåbner;
- spørge-ind-til;
- tilbagekanaliserende feedback;

⁴ Hos Blok (2005: 93) benævnt: *integrationsmodel til e-læring*.

⁵ Tidligere benævnt: 'Spansk kommunikation'.

- gambitter med forskellige funktioner til regulering af replikskiftet⁶, herunder
- emneskift;
- sproghandlinger, hvormed man overtager, bibeholder og overdrager taleretten⁷;
- kommunikationsstrategier til sproglig problemløsning.

I træningen af samtalefærdigheden anvender de studerende den deltagercentrerede arbejdsform med udgangspunkt i frie interaktive aktiviteter. Disse udføres i samarbejde imellem deltagere i mindre samtalegrupper. (Se nærmere beskrivelse af disse i Ambjørn, 2008).

I takt med at samtalefærdigheden udvikles, kommer der flere og flere forskellige konversationstekniske "bolde" i luften på én gang. De frie interaktive aktiviteter udgør således en outputorienteret træningsform, der stiller store krav til kognitive ressourcer som bearbejdningskapacitet og opmærksomhed. Af den årsag understøttes de studerendes læringsproces med sideløbende aktiviteter/opgaver rettet mod såvel input/forståelse som fokuseret produktion af specifikke konversationelle og talesprogsræssige elementer.

2.2 Kognitiv bearbejdningskapacitet

I forbindelse med ovenstående berører jeg kognitionspsykologien, der betragter sproglig læring som *informationsbearbejdning*. Hermed menes en proces, igennem hvilken information lagres og organiseres i hukommelsen samt genkaldes, når man har brug for det⁸. Det er en grundlæggende anskuelse inden for den kognitive psykologi, at mennesket, og dermed også intersprogsbrugeren⁹, 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 hvorpå 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, hvad angår opmærksomhed, udspringer af de krav, der stilles til løsning af en 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 intersprogsbrugers aktive og fokuserede opmærksomhed. Denne proces er ret langsom, sekventiel og belastende for bearbejdningskapaciteten i arbejdshukommelsen. Derfor influerer en

⁶ Overdragelse af taleretten (fx *ikke?*; *vel?*; *ikke også?*; *er det ikke rigtigt?*) Overtagelse af taleretten (fx *tja*; *jamen*; *ja altså*; *nå men*;). Bibeholdelse af taleretten (fx *men altså*; *eller rettere*; *jeg mener*).

⁷ Fx *Må jeg sige noget?*; *Må jeg godt tale færdig?*; *Hvad synes du?*

⁸ 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 lang tidshukommelsen 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.

⁹ Også kaldet *sprogindlærer*.

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.

Sammenfattende kan man sige, at den diskrepans, en sprogunderviser ofte oplever imellem, hvad der undervises i, og hvad den studerende konkret lærer, kan tillægges den diskrepans, den traditionelle tilstedeværelsesundervisning kan fremprovokere imellem krav til kognitive ressourcer og den reelle kognitive bearbejdningssevne hos den enkelte studerende.

Disse omstændigheder er vægtige argumenter for at differentiere læringsprocessen, og det er netop her, at e-læringens eksistensberettigelse for alvor kan manifestere sig. Forudsætningen er, at man kan finde en anvendelig model, der udgør det læringsteoretiske udgangspunkt for brugen af det virtuelle rum, og som optimalt tage betingelserne for selve den sproglige læringsproces i betragtning.

2.3 Sproglige aktiviteter rettet mod input og forståelse

En sådan model findes hos Ellis (1997/2001), hvis principper for input- og forståelsesorienteret oparbejdelse af den grammatikalske kompetence jeg har omarbejdet til oparbejdelse af delementer i den konversationelle kompetence. Gennem anvendelse af forståelsesorienterede¹⁰ aktiviteter stiles efter udvikling af en eksplisite viden om givne samtalefænomener (Ambjørn, 2008). Som det fremgår af Ellis, medvirker den eksplicite viden til at bevidstgøre intersprogsbrugerne om forskellige sproglige elementer. Denne bevidstgørelse bidrager til, at de i højere grad end ellers observerer¹¹ de pågældende elementer i input, foruden at de observerer eventuelle forskelle imellem data i input og deres egen eksisterende viden¹².

En forståelsesorienteret aktivitet har, som ordet siger, til formål at fremme intersprogsbrugerens forståelse af et sprogligt fænomen, og omfatter udelukkende aktiviteter på modersmålet. Ved at sætte forståelse ind som et formidlende led før den sproglige produktion, mindskes risikoen for kognitiv overbelastning ifm. med senere produktive aktiviteter.

Specifikt i konversationsfaget bevidstgøres de studerende igennem forståelsesorienterede aktiviteter om replikskifterregulerende gambitters samt om diverse talesprogfænomeners funktion i samtalen. Det analytiske udgangspunkt er forskellige former for autentiske talesprogsmaterialer, som muliggør inddragelse af alle relevante kontekstuelle faktorer i analysen.

En input- og forståelsesorienteret øvelsestypologi inden for mundtlig kommunikation kan typisk se således ud:

- besvare teoretiske spørgsmål omkring kommunikative fænomener;
- identificere kommunikative fænomener;
- beskrive kommunikative fænomener;
- etablere sammenhænge imellem form-betydning/funktion;
- systematisere kommunikative fænomener ud fra givne regler;
- udlede kommunikative regler;

¹⁰ *Inputorienteret og forståelsesorienteret* anvendes indistinktivt.

¹¹ Fra eng.: *noticing*

¹² Fra eng.: *noticing the gap*

- forklare kommunikative fænomener kontrastivt;
 - diskutere og løse kommunikative problemstillinger;
 - diskutere og kritisere egne og andres kommunikative produkter.
- (Ambjørn, 2008).

Inden for SLA-forskningen diskuteres det, hvorvidt den forståelsesorienterede indfaldsvinkel til sproglig læring i sig selv kan have en faciliterende effekt på ikke alene forståelse men også på produktion. Ellis (1999), der nærmere har studeret forskningsresultaterne på området, konkluderer:

*"While it is possible to conclude that processing instruction promotes **intake**, it is not yet possible to claim that it promotes **acquisition** (i.e. interlanguage development). There is no clear evidence that learners can use the target structure in communicative language use"* (ibid: 74).

Af samme årsag anfører Ellis (1993; 1999), at den input- og forståelsesorienterede undervisningsform bør supplere en produktiv, kommunikativt orienteret undervisning og ikke erstatte den.

2.4 Fokuserede produktive aktiviteter

Som forberedelse til den frie produktive træning giver det mening at anvende fokuserede aktivitetstyper, der tager sigte på indarbejdelse af afgrænsede sproglige fænomener. Med denne afgrænsning tages der også højde for, at intersprogsbrugeren har en begrænset bearbejdningskapacitet, idet den fokuserede aktivitetsform ikke belaster arbejdshukommelsen så meget som de frie interaktive aktiviteter.

Den form for fokuserede produktive aktiviteter, der anvendes som et led i oparbejdelse af den konversationelle kompetence, er specifikt centreret omkring afgrænsede fænomener inden for samtale og talesprogsdiskurs. Aktiviteterne tillader en vis grad af individuel variation med flere løsningsforslag til følge, hvilket giver god anledning til diskussion i efterbearbejdningsfasen.

2.5 Begrundelser for integrering af e-læring

Før integreringen af e-læring i faget arbejdede vi med de ovenfor beskrevne samtaleforberedende opgaver på traditionel vis. De studerende havde løst opgaverne som et led i deres forberedelse til tilstedeværelsesundervisningen, hvor vi brugte den til formålet afsatte tid på efterbearbejdningsfasen. Men det læringsmæssige udbytte stod ikke mål med arbejdsindsatsen og tidsforbruget. Min påstand er, at årsagerne hertil skal findes inden for den omtalte teori om kognitiv kapacitet og opmærksomhed. (Jf. afsnit 2.2).

Alle de forberedte løsningsforslag samt de supplerende og korrigerende, som de studerende fremkommer med under arbejdet med opgaverne, er det nærmest umuligt at fastholde i det fysiske læringsrum. 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 det virtuelle rum. Dertil kommer, at det i løbet af en alm. undervisningslektion er umuligt at opretholde 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 fysiske læringsrum er alle tilstedeværende mere eller mindre tvunget til at deltage kommunikativt og/eller receptivt i de forskellige aktiviteter, der indgår i undervisningen. Dette kan hos nogle studerende afstedkomme demotivation, fordi aktiviteterne for nogle er for lette og for andre for svære, og der ikke i væsentligt omfang er mulighed for at være behovsmæssig selektiv.¹³

Endelig er der i det traditionelle klasseværelse mange distraherende elementer, der mindsker opmærksomhed, koncentrationsevne og dermed læringspotential. Der kan her være tale om fx pladsmangel, uro og den blotte fysiske tilstedeværelse af andre personer, hvis udseende, påklædning og adfærd kan have en afledende virkning.

3. FORSTÅELSE, FOKUSERET PRODUKTION OG ASYNKRON E-LÆRING

Både e-opgaverne rettet mod input/forståelse og fokuseret produktion tager udgangspunkt i de konkrete kommunikative behov, de studerende oplever under arbejdet med de frie interaktioner og retter opmærksomheden mod konkrete samtaleteknikker og talesprogsfænomener, som langt den overvejende del af de studerende generelt har ret svært ved at få inkorporeret i deres intersprog. Begge e-opgavetyper, der kan anvendes både forberedende og remedialt, udgør en forudsætning for, at de konversations- og talesprogsfænomener, som skal indgå i den studerendes konversationelle kompetence, efterhånden kan optages i den studerendes intersprog.

3.1 Forståelse og asynkron e-læring

De studerendes forudsætninger for at løse de forståelsesorienterede e-opgaver befinder sig generelt på samme niveau, idet det er yderst sjældent, at nogen ved undervisningens opstart har et forhåndskendskab til samtaletypiske virkemidler. Igennem de anvendte e-opgavetyper bevidstgøres de studerende om diskursregulerende gambitters og andre talesprogsfænomeners funktion i samtalen. Det analytiske udgangspunkt er, som det er fremgået i afsnit 2.3, forskellige former for autentiske talesprogsmaterialer, som muliggør inddragelse af alle relevante kontekstuelle faktorer i analysen.

Også kommunikationsstrategier, der primært bruges til leksikalsk problemløsning, arbejdes der bl.a. med i et input- og forståelsesorienteret perspektiv. Denne opgavetype har til formål at bevidstgøre de studerende om, hvilke former for strategier der mest hensigtsmæssigt kan anvendes til hvilke former for manglende glosser.

Endelig arbejder vi med den forståelsesorienterede opgavetype, som Ellis (1997/2001: 153) benævner *noticing the gap*. Denne remediale tilgang har til formål at henlede intersprogsbrugeres opmærksom på den form for fejl, de typisk be-

¹³ Denne omstændighed bidrager til, at flere studerende åbent erkender, at de ikke sjældent vælger fx at gå på Facebook eller skrive/besvare mails i stedet for at følge med i tilstedeværelsesundervisningen.

går. I det konkrete tilfælde drejer det sig ikke om grammatiske fejl, men om fejl inden for de talesprogs- og samtalefænomener, vi arbejder med i faget¹⁴.

En udtalt fordel ved arbejdet med de input- og forståelsesorienterede e-opgaver i et asynkront elektronisk forum er, at der gives bedre tid til refleksion. Det mindre tidspres er en vigtig psykologisk faktor, idet fokuseret opmærksomhed og kontrolleret informationsbearbejdning netop kræver tid. (Jf. afsnit 2.2). Desuden gør kompleksitetsgraden i disse undertiden analytiske opgavetyper selve den asynkrone skriftlige diskussion af løsningsforslagene til en læringsmæssig fordel.

3.2 Eksempler på forståelsesorienterede e-opgaver¹⁵

A.

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 en igangværende samtale og løbende signalere opmærksomhed, interesse og forståelse af det, ens partner siger. Det gøres vha. forskellige former for verbal og nonverbal tilbagekanaliserende feedback, hvormed man ansporer afsender til at tale videre.

E-opgave: Feedback (1)

Lone Ambjørn

20-okt-2009 - 08:30

Godmorgen hold 3.

Hermed e-opgave i FEEDBACK, kompendiet 'Den spanske samtale (2)', p. 28-29, 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 feedbackgambitter kan ikke anvendes i relation til ovenstående kontekst? Begrund dit svar.

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

Deadline: fredag d. 27. oktober.

Vi ses i morgen.

Hilsener fra

Lone

¹⁴ I forbindelse med udvikling af denne e-opgavetype skal der peges på det elektroniske rums fordele for materialeudvikleren, idet den skriftlige fastholdelse af elevernes løsningsforslag og efterbearbejdning muliggør en let og hurtig indsamling af et nyttigt korpus til formålet.

¹⁵ De opgaveinterne oversættelser til dansk er her medtaget af hensyn til læsere uden spansk kundskaber og figurerer ikke i de originale opgavers ordlyd.

B.

Når der skal kommunikeres på fremmedsproget, oplever intersprogsbrugere jævnligt, at deres sproglige ressourcer ikke slår til, især hvad angår ordforrådet. Gennem indføring og træning i anvendelse af kommunikationsstrategier, udvikles deres evne til selvstændigt at anvende sproglige problemløsninger.

E-OPGAVE: Kommunikationsstrategier (8)

Lone Ambjørn

16-apr-2010 - 14:58

Hej alle sammen.

Her har I ugens e-opgave i KOMMUNIKATIONSSTRATEGIER, kompendiet 'Den spanske samtale (2)', p. 44, opgave 1-5.

Vurder om nedenstående ordforklaringer er så entydige, at de kan afkodes korrekt af modtager, og begrund dine svar.

1. (aguja) Lo que se usa para coser.
(nål) *Det man bruger til at sy med.*
2. (paz) Lo que se hace cuando uno se rinde mostrando la bandera blanca.
(fred) *Det man gør, når man overgiver sig ved at vifte med det hvide flag.*
3. (aburrido) Lo contrario de divertido.
(kedelig) *Det modsatte af sjov.*
4. (percha) Un utensilio que sirve para colgar ropa.
(bøjle) *En brugsgestand som bruges til at hænge tøj op på.*
5. (pelearse) La comunicación entre personas que no están de acuerdo.
(skændes) *Kommunikationen imellem to personer, som ikke er enige.*

Deadline: fredag d. 23. april

God weekend!

Hilsener fra

Lone

3.3 Fokuseret produktion og asynkron e-læring

Som nævnt, er udgangspunktet for e-opgaverne de konkrete kommunikative behov, de studerende oplever under arbejdet med de frie interaktive aktiviteter. Et væsentligt selvkritisk punkt i forbindelse med konversationel kompetence er de studerendes oplevelse af, at de mangler den fornødne kreativitet og de nødvendige sprogfunktioner på spansk til at få en samtale til at glide. Det bevirker, at samtalen virker unaturlig, kører trægt eller går i stå. Kreativitet og beherskelse af det sprog, der får samtalen til at glide, er en forudsætning for, at man er i stand til at udvise interesse for, hvad andre siger ved at spørge ind til deres samtalebidrag, give behørig tilbagekanaliserende feedback, reagere ved at uddybe og videreudvikle et igangværende emne eller foretage et emneskift. Foruden vanskeligheder ved denne samtalekreativitet er det klart, at generelt manglende sproglige færdigheder hos nogle studerende til at udtrykke det, de vil, har en yderligere kreativitetshæmmende indvirkning.

De fleste studerendes manglende kendskab og evne til at bruge gambitter får den spanske samtale til at lyde både usammenhængende og skriftsprogsagtig. Ligeledes med udgangspunkt i udsagn, som de studerende skal reagere på så kreativt som muligt, har en tredje produktiv aktivitetstype derfor til formål at højne anvendelse af forskellige gambittyper med bestemte diskursive funktioner (fx markering af opstart, emneskift, konklusioner, overdragelse og bibeholdelse af taleretten).

Det er yderst sjældent, at jeg hos de studerende registrerer brug af kommunikationsstrategier til sproglig problemløsning i de frie interaktionsopgaver. Når der opstår primært leksikalske problemer, går samtalen ofte i stå, de studerende opgiver at få sagt det intenderede, eller de slår over i dansk. Derfor arbejder vi, foruden med forståelsesorienterede, også med fokuserede produktive aktiviteter i strategisk problemløsning. Som ved de øvrige produktive øvelser i det elektroniske rum er der også her et kreativitetsskabende element i spil, idet der principielt kan formuleres lige så mange forskellige kommunikationsstrategiske ordforklaringer, som der er deltagere i rummet.

Det kan ikke undre, at det er de studerende med de bedste sproglige forudsætninger, der er mest kreative og sofistikerede i de produktive e-opgaveløsninger. De behøver ikke i samme omfang som de studerende, hvis intersprog befinder sig på et lavere udviklingstrin, at koncentrere sig om grammatik og ordforråd, men er i besiddelse af større kognitiv kapacitet til at bearbejde de konversationstekniske virkemidler, opgaverne fokuserer på. Til gengæld får de studerende med færre produktive færdigheder et mere forståelsesorienteret udbytte af disse opgaver, hvilket gavner dem på et senere stadium i læringsprocessen. Og som en differentierende foranstaltning gives alle studerende i opgaveløsningerne mulighed for, ifølge formåen og behov, at variere kvantiteten og kompleksiteten (Ambjørn, 2006).

De fokuserede produktive e-opgavetyper kreativitetsgrad gør dem specielt velegnede til efterbearbejdning og samarbejde via e-læringsplatform. Alle de forslag, de studerende i samarbejde fremkommer med til disse opgavetyper, ville det være så godt som umuligt at fastholde i det fysiske rum, fordi det talte ord er meget svære at fastholde end det skrevne ord. (Jf. afsnit 2.5). Når informationsmængden er stor, giver det speciel god mening at fastholde den på tryk i et elektronisk forum, så den kan læses i fred og ro, når det passer den enkelte, og man kan vende tilbage og læse de samme informationer igen og igen samt løbende stille spørgsmål til dem.

3.4 Eksempel på kreativiteten i løsningsforslagene i en fokuseret produktiv e-opgave af typen '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' et sagsforhold, en samtalepartner fortæller om, dvs. stille uddybende spørgsmål til hovedindholdet i den pågældendes replik.

E-opgavens ordlyd:**E-OPGAVE: Spørge ind til (5)**

Lone Ambjørn

13-nov-2009 - 15:42

Hej alle.

Hermed e-opgave i SPØRGE-IND-TIL, kompendiet 'Den spanske samtale (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 glose- og emnevalg;
- kompleksitet i sætningsstruktur ((korte/længere sætninger; hoved/ledsætninger);
- udvikling af dialog (spørgsmålene besvares).

Deadline: fredag d. 20. november.

God arbejdslyst!

Hilsener fra

Lone

Eksempler på studerendes løsningsforslag til e-opgaven:

Nedenstående løsningsforslag er repræsentative for den grad af kreativitet, der lægges for dagen i det skriftlige asynkrone læringsrum.

- ¿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 quieres saber cocinar? (*Vil du ikke gerne lære at lave mad?*)
- ¿Por qué no compras un libro de cocina? (*Hvorfor køber du ikke en kokebog?*)
- ¿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 junkfood? 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 ikke nogle 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*).

3.5 Samarbejdet om e-opgaverne

I et elektronisk forum på e-læringsplatformen starter underviser en e-opgavetråd op ved at lægge en opgaves ordlyd i trådens første indlæg. For systematikens og overskuelighedens skyld anbefales det, at hver e-opgave har sin egen tråd til løsningsforslag og efterbearbejdning, samt at det af indlæggets emnefelt tydeligt fremgår, hvilken konkret opgave der er tale om.

Helt som i det traditionelle klasseværelse forudsættes det, at alle studerende laver "ugens opgaver". Som det næste punkt i processen, og inden for en givet deadline, indskrives et vist antal studerende, der er udpeget som såkaldt opgaveansvarlige¹⁶, deres opgaveløsningsforslag i indlæg i de dertil oprettede opgavetråde.

¹⁶ Opgaveansvarligheden går på skift blandt de studerende fra uge til uge.

Herefter kan den følgende efterbearbejdningsfase påbegyndes. I de studerendes eget tempo, når det passer dem tidsmæssigt (dog under behørig hensyntagen til den udmeldte deadline) og med alle hjælpemidler til deres rådighed, sammenligner de deres egne e-opgaveløsninger med dem, der ligger i de elektroniske opgavetråde. Opstår der tvivl om egne løsningsforslags anvendelighed og korrekthed, stiller de studerende spørgsmål i opgavetråden, så de kan få hjælp til problemet af underviser og/eller andre studerende. Dette er specielt relevant for de lidt mindre styrede opgavetyper, hvor der ikke er tale om entydigt korrekte eller forkerte svar, og der kan være flere anvendelige løsningsmuligheder. På den måde lærer den enkelte studerende af og henter inspiration i, hvad andre deltagere i det elektroniske rum har bidraget med og noterer sig deres forslag som et supplement til egne forslag.

Efterbearbejdningsfasen rummer såvel undervisers som studerendes respons på løsningsforslagene. Denne efterbearbejdning fremstår 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 aktiviteter;
- underviser stiller spørgsmål til de opgaveansvarlige studerende omkring deres løsningsforslag;
- underviser beder andre studerende end de opgaveansvarlige om supplerende/alternative løsningsforslag;
- underviser stiller mere generelle forståelsesspørgsmål i plenum;
- studerende stiller spørgsmål til underviser;
- studerende stiller spørgsmål til andre studerende;
- respons fra studerende på andre studerendes løsningsforslag.

Efterbearbejdning af opgaver i det elektroniske 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. (Jf. afsnit 2.5).

Dertil kommer, at e-læringsplatformens lagringsmuligheder gør, at informationerne er tilgængelige, så længe der er brug for dem. Den studerende kan derfor genlæse tidligere opgaveløsninger og efterbearbejdning heraf og dermed på et senere stadium i forløbet måske opnå en større læringsmæssig værdi end tidligere.

4. GRUNDLÆGGENDE FORUDSÆTNINGER FOR UDBYTTET AF E-LÆRING

For at e-læringens potentialer til fulde kan udnyttes, er nogle grundlæggende forudsætninger nødvendige. Heraf skal nogle af de vigtigste fremhæves.

4.1 Bevidstgørelse

Den studerende har i den moderne sprogundervisning til hver en tid krav på at vide, hvilken metode eller indfaldsvinkel til sproglig læring der anvendes i en konkret situation, samt få en teoretisk begrundelse herfor på et forståeligt niveau. Ligeledes

er bevidstgørelse om de læringsmæssige mål med givne sproglige aktiviteter en uomgængelig forudsætning for, at målet med dem kan opfyldes optimalt. Betydningen heraf fremhæves på bedste vis hos Nunan (2000:12):

"Making goals explicit to learners 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 e-læring. Med henblik på at motivere den studerende til de nye arbejdsmetoder og kommunikationsformer bør underviser bevidstgøre om e-læringsformens potentialer og begrunde dens didaktiske eksistensberettigelse i det pågældende fag. (Jf. afsnit 1 om "en fagets e-didaktik").

Hertil kan føjes, at uden en vis grad af bevidstgørelse om diverse aspekter af sproglige læringsprocesser, vil en studerende aldrig på et seriøst grundlag kunne tage et fornødent medansvar for egen læring, herunder træffe kvalificerede valg, vurdere egen læringsproces, vurdere sig selv i rollen som intersprogsbruger eller deltage i en konstruktiv dialog med underviseren/vejlederen herom. Og denne generelle betragtning gælder i sagens natur også for e-læring.

4.2 Jævnlig tilstedeværelse

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

Specielt på større hold kan det være vanskeligt at følge med i informationsstrømmen, hvis man ikke jævnligt tjekker indlæggene. Og nogle aktiviteter i det elektroniske rum kan være behæftet med deadlines for både underviser og studerende, som forventes overholdt. (Se afsnit 4.3).

I det hele taget er passivitet i denne form for e-læring en af de største hindringer for dens vellykkethed. Derfor bør der altid udstikkes faste retningslinjer for undervisers og studerendes tilstedeværelse i det elektroniske læringsrum og findes måder, hvorpå disse overholdes.

4.3 Overholdelse af tidsfrister

Overholdelse af tidsfrister er lige så vigtige i det elektroniske læringsrum som i det fysiske. Det er en fordel at aftale på forhånd, hvornår der senest skal ligge et indlæg i et forum på platformen samt anspore til, at de aftalte frister overholdes af alle parter. Såvel underviser som studerende 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 studerende, 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.

4.4 Tilvænning, accept og netikette

For nogle studerende kan en e-læringsplatform, 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 de studerende til platformens asynkrone kommunikationsform, hvor spørgsmål og svar ikke nødvendigvis er karakteriseret ved det samme flow som i den mundtlige kommunikation i det fysiske klasseværelse.

Med henblik på at fremme tilvænning til og accept af e-læringsplatformen anbefaler jeg at arbejde med den såkaldte *netikette*, som er et grundlæggende regelsæt for god kommunikativ opførsel i det elektroniske læringsrum. 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 de almene konventioner for digital kommunikation (Blok, 2005: 195-196).

En af de største udfordringer ved e-læringsplatforme er den omtalte mangel på fysisk 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 fordres der opmærksomhed fra såvel underviser som studerende rettet mod selve kommunikationen i det elektroniske læringsrum, dens form og vellykkethed.

5. PROBLEMSTILLINGER

Ligesom i det traditionelle fysiske klasseværelse, er der også i det elektroniske læringsrum visse problemstillinger, som man må tage højde for og stilling til. Der er som udgangspunkt ikke flere problemstillinger i det elektroniske end i det fysiske rum – blot er problemstillingerne anderledes i deres natur. I dette afsnit præsenteres nogle af dem, jeg hyppigst har registreret.

5.1 Lav samarbejds kvalitet

I faget 'Konversationel kompetence' evalueres de studerende løbende såvel på basis af deres præstation i mundtlige interaktioner i det fysiske rum som ud fra deres evne til at anvende det elektroniske læringsrum til samarbejde om e-opgaveløsning og efterbearbejdning.

Specielt i fagets første semester har dette krav om aktiv tilstedeværelse undertiden afstedkommet en uhensigtsmæssig adfærd i det elektroniske rum. Ganske vist betyder kravet – ikke overraskende – en god kvantitativ repræsentation af skrevne e-indlæg, men på samme tid er der noteret tilfælde, hvor samarbejds-kvaliteten bliver lav. I stedet for først at læse og forholde sig til indholdet i de indlæg, de tidligere omtalte "opgaveansvarlige" allerede har lagt i en e-opgavetråd, vælger nogle studerende eksempelvis uopfordret og umotiveret at indlægge deres egne løsningsforslag eller stille for sagen uvedkommende spørgsmål. Dette ødelægger selvsagt den røde tråd i kommunikationen og dermed i samarbejdet.

5.2 Papegøjeindlæg

Med *papegøjeindlæg* menes ordret identiske gentagelser af andres opgaveløsningsforslag. Disse fremkommer, fordi nogle studerende, som omtalt ovenfor, ikke gennemlæser de indlæg, der allerede ligger i en opgavetråd, før de lægger deres egne forslag ind og dermed ikke opdager sammenfaldet.

Hvis man under den gennemlæsning af andres indlæg, der må siges at være en obligatorisk handling for alle studerende, før de lægger deres egne løsninger ind, opdager, at man har samme løsningsforslag som en anden deltager, må man revidere sin påtænkte plan. Enten må man i stedet udarbejde et alternativt løsningsforslag til en opgave eller undlade at bidrage til samarbejdet.

5.3 Drypindlæg

Endnu en problemstilling er de såkaldte *drypindlæg*. Hver e-opgave skal i det konkrete tilfælde være løst og efterbearbejdet inden for en tidsramme på en uge. I det sidste indlæg i hver opgavetråd er det undervisers opgave at erklære en opgave for løst og færdigbearbejdet, hvilket på samme tid er et signal til de studerende om, at der nu ikke ønskes eller er behov for flere indlæg i samarbejdet.

Imidlertid er der tilfælde, hvor studerende sender indlæg med opgaveløsninger til opgaver, der allerede er erklæret for løst. Disse drypindlæg udløser en ikke ringe grad af misfornøjelse hos andre deltagere, fordi de ingen lærings- eller samarbejds-mæssig funktion har.

5.4 Overfladelæsning af e-opgavernes ordlyd

Selvstændigt arbejde individuelt eller i grupper gør det essentielt for læringsprocessen, at de studerende udfører et fags opgaver/aktiviteter 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 de studerende skriftlige redegørelser at støtte sig til, og hvoraf det fremgår, både hvad det læringsmæssige formål med en stillet opgave er, samt hvordan opgaven skal gribes an.

Et tilbagevendende problem ifm. e-opgaverne er imidlertid nogle studerendes manglende evne til og forståelse af vigtigheden af at læse opgavernes fulde ordlyd igennem, før de løser dem. Dette fører til misforståelser, hvad angår formålet med opgaverne, fremgangsmåden for løsning af dem samt heraf følgende fejlbehæftede løsninger, som kunne være undgået.

5.5 Manglende læsning af opsamlende og konkluderende indlæg

I forbindelse med løsning af de stillede opgaver er efterbearbejdningsfasen i sagens natur lige så vigtig for læringsprocessen i det elektroniske rum som i det fysiske rum. Som studerende at have løst de ugentlige e-opgaver og så efterfølgende ikke følge med i opgavetråden med henblik på at nå frem til et endeligt opgaveresultat, må betragtes som spild af tid og giver selvsagt et nul-udbytte rent læringsmæssigt. I det fysiske rum vil det svare til at enten at lægge sig til at sove under en opgavegennemgang eller forlade lokalet.

Alligevel er der studerende, som ikke læser de opsamlende og konkluderende indlæg i en opgavetråd. Direkte adspurgte om dette forhold svarer de pågældende, at de generelt er bagefter i fagets e-læringsdel og derfor har mange ulæste indlæg i de elektroniske fora, som de følgelig har mistet overblikket over. Jeg mener dog også, at det mere overordnet kan være tegn på manglende motivation for deltagelse i fagets e-læringsdel og/eller manglende interesse for faget som helhed.

For ovenstående problemstillinger gælder, at jeg løbende arbejder med dem og prøver at finde brugbare løsninger. Indtil nu har jeg valgt at bevidstgøre de studerende om disse u hensigtsmæssigheder både før opstarten på et e-læringsforløb samt under selve forløbet, hver gang de opstår, med henblik på efterhånden at få dem elimineret. Min hidtidige erfaring er, at det er en relativ langsom proces, men at de fleste af mine studerende, i takt med at de får flere og flere erfaringer på e-læringsområdet, ender op med at kunne håndtere og få udbytte af denne undervisningsform.

6. AFSLUTTENDE BETRAGTNINGER

Som en overordnet betragtning, er det spild af midler og tid at integrere 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-lærings-skabeloner ned over det enkelte fag. Anvendelse af it og e-læringsforløb øver ikke pr. definition positiv indflydelse på læringsprocessen. Derfor skal der nødvendigvis eksistere et læringsteoretisk fundament at basere integreringen på, således at arbejdsformernes samspil med læringsmålene i det enkelte fag er optimalt. Det vil sige, at udvikling af en fagets egen e-didaktik er en forudsætning for et vellykket resultat af integrering af e-læring.

I det konkrete tilfælde med faget 'Konversationel kompetence' er min overordnede målsætning med implementeringen af blended learning, som det er fremgået, at højne udbyttet af de samtaleforberedende aktiviteter 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 studerende. Der fordres forskellige grader af kognitiv bearbejdning hos den enkelte, både i relation til anvendelsesgraden af hhv. kon-

trollerede og automatiske processer samt i relation til det stadium i den intersproglige udviklingsproces, hvorpå hver enkelt befinder sig. Hvad der for nogle studerende 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 implementere blended learning kan læringsprocessen i højere grad differentieres, idet den studerende helt eller delvist kan arbejde i eget tempo uafhængigt af tid og sted, reflektere i det fornødne omfang, fastholde diverse løsningsforslag og evaluering heraf på tryk og let finde dem frem igen, fx i forbindelse med eksamensforberedelse. Dertil kommer, som Blok (2005) påpeger, at den asynkrone læringsform bl.a. bygger på den tanke, at man lærer bedst, når man er motiveret og klar til at modtage undervisning. Det er alle studerende på et hold ikke nødvendigvis inden for det tidsrum, tilstedeværelsestimerne 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 de studerende om læringens processuelle karakter.

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

Før konversationsfaget blev omlagt til at integrere e-læring, afstedkom det generelle tidspres begrænsede muligheder for faglig fordybelse, diskussion og refleksion. Blandt andet informationer af praktisk karakter samt overordnede 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 det skriftlige elektroniske rum, kan man undgå 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 rum, har pointen netop været at udnytte disse rums forskellige potentialer så optimalt som muligt. Gennem implementering af blended learning er der i det fysiske rum skabt mere tid til de faglige aktiviteter, der kræver fysisk fremmøde, nemlig samtaletræning i grupper samt løbende vejledning af de studerende i arbejdet med oparbejdelsen af den konversationelle kompetence. 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 i faget.

7. REFERENCER

- 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 (2008): Undervisning og læring i spansk samtalefærdighed: Problemer og løsningsforslag. <http://lone-ambjoern.dk>, webpublikation, 14 sider.
<http://lone-ambjoern.dk/wp-content/uploads/2014/01/Samtalefaerdighed-problemstillinger-loesningsforslag.pdf>
- Blok, Rasmus (2005): *Undervisningen I netværket. – E-læring, E-struktion og E-tiviteter*. Syddansk Universitetsforlag.
- Ellis, Rod (1993): The structural syllabus and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 27/1, 91-113.
- Ellis, Rod (1997/2001): *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod (1999): Input-based approaches to teaching grammar: A review of classroom-oriented research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 19, 64-80.
- Jay, Antony/Jay, Ros (1993): *Alt om præsentation*. København: Egmont Wangel A/S.
- McLaughlin, Barry/Rossman, Tammi/McLeod, Beverly (1983): Second language learning: An information-processing perspective. *Language Learning*, 33/2, 135-158.
- Nunan, David (2000): *Autonomy in language learning*. Plenary presentation, ASOCOPI Cartagena, Colombia, octubre 2000.
- 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.