Frem dit sprog

Digitale værktøjer i sprogfagene

September 2022
Christian Dalsgaard, Mette Alma Kjærsholm Boie
& Francesco Caviglia

Publikation fra aktionslæringsprojektet
FREMDitSPROG

Frem dit sprog
– Digitale værktøjer i sprogfagene
1. udgave 2026
Copyright © 2022 Forfatterne & NCFF

Forfattere: Christian Dalsgaard, Mette Alma Kjærsholm Boie & Francesco Caviglia

DPU
AARHUS UNIVERSITET

Indholdsfortegnelse

Forord 4

Udvidet sprogfaglighed 5

Dialog mellem sprogfaglighed og digital faglighed 5

Læreres brug af digitale værktøjer i fremmedsprogsundervisningen 7

Læsevejledning 8

1. Partnerskab med digitale værktøjer 9

Computeren som hjælper – mellem selvstændighed og udlicitering 10

Selvopfundet vs. snyd? 13

2. Digitale sprogteknologier i elevernes sproglige arbejdsrum 17

Øgede muligheder for elevernes arbejde med sprog 17

Øverum 22

Værktøjer til sprogarbejde 27

Kommunikationsmedier 31

Kanaler til kultur 34

3. Processer for sprogarbejde 38

Produkt- og afleveringsfokus 39

Øget fokus på processer for sprogarbejde 43

Muligheder og opmærksomhedspunkter for sprogfagene 52

Sprogfag i dag og fra nu af? 52

Eksamen 53

Elevernes sprogfaglige kompetencer med digitale sprogteknologier 54

Baggrund 56

Om FREMDitSPROG-projektet 56

Projektforløb 56

Undersøgelser 57

Forord

Denne publikation udspringer af projektet FREMDitSPROG, der i perioden 2020-2022 har eksperimenteret med og undersøgt anvendelsen af digitale værktøjer i fremmedsprogsundervisningen på gymnasiale uddannelser.

Publikationens ærinde er at bidrage til, hvordan man som fremmedsprogsunderviser kan forholde sig til og handle med digitale værktøjer i sin undervisning.

Projektet er gennemført som et aktionslæringsprojekt, hvor i alt 33 sproglærere fra otte gymnasieskoler har udviklet og gennemført eksperimenterende undervisningsforløb med inddragelse af digitale værktøjer i sprogfagene engelsk, tysk, spansk og fransk.

Projektet har haft tilknyttet en ekstern sprogfagsgruppe, der har bidraget med input til projektet. Sprogfagsgruppen består af:

- Anne Fonnesbech (Hjørring Gymnasium)
- Karin Randrup (Randers Statsskole)
- Katja Gorbahn (Aarhus Universitet)
- Lærke Marie Hansen Ryge (Odder Gymnasium)
- Maria Pia Pettersson (UCL)
- Morten Gustenhoff (VIA)
- Nina Hauge Jensen (VIA)
- Susana Mellerup (Aarhus Universitet)

Denne publikation har været sendt ud til kommentering i sprogfagsgruppen, og den endelige udgave er færdiggjort på baggrund af kommentarerne.

Projektet er støttet af Det Nationale Center for Fremmedsprog (NCFF).

Udvidet sprogfaglighed

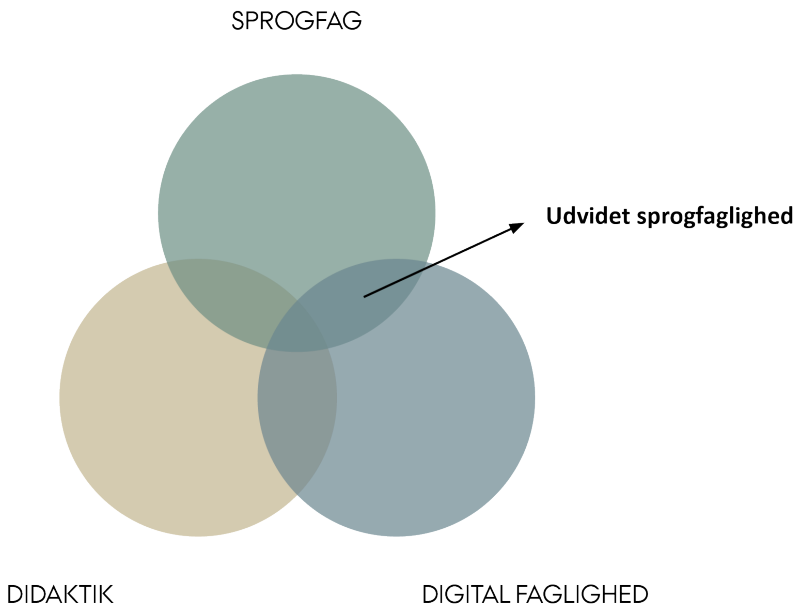
Dialog mellem sprogfaglighed og digital faglighed

Formålet med FREMDitSPROG-projektet og denne publikation er at:

- kaste lys på, hvordan digitale værktøjer og praksisser kan integreres som en naturlig del af at arbejde i og med sprogfagene,
- bidrage til læreres hensigtsmæssige anvendelse af digitale værktøjer inden for fremmedsprog med henblik på at styrke elevernes sprogkompetencer.

Udgangspunktet for projektet og publikationen er at igangsætte en dialog mellem sprog-faglighed og digital faglighed. Det vil eksempelvis sige at igangsætte en dialog mellem på den ene side sprogfaglige områder som udtale, ordforråd, tekst- og kulturforståelse og interkulturelle kommunikative kompetencer og på den anden side begreber fra en digital faglighed såsom tekst-til-tale, tale-til-tekst, maskinoversættelse, digitale tekstkorpora, grammatikkontrol, chat og digitale kulturprodukter. Målet har været at undersøge og diskutere, hvorvidt og hvordan digitale værktøjer kan forandre og udvide selve fagligheden inden for fremmedsprog.

Vi har taget afsæt i nedenstående model (se figur 1), der skal illustrere samspillet i fremmedsprogsundervisningen mellem 1) selve sprogfagligheden, 2) didaktisk faglighed og 3) en digital faglighed



Figur 1. Dialog mellem sprogfaglighed og digital faglighed.

Mens sproglærere er vant til at arbejde fagdidaktisk i overlappet mellem en almendidaktisk faglighed og deres specifikke sprogfaglighed, har målet med dette projekt været at sætte særligt fokus på det mulige overlap mellem en digital faglighed og sprogfaglighed. Med andre ord:

- Hvad gør sprogfaglighed ved forståelsen og anvendelsen af digitale værktøjer, og hvilke (udvidede) sprogfagligheder kommer i spil i dialogen med digitale værktøjer?
- Hvordan påvirker digitale værktøjer sprogfagligheden, og hvad kan elever (og hvad skal eleverne kunne) med sprog og digitale værktøjer?

I projektet har vi undersøgt, om der er områder, hvor digitale fagligheder "overlapper" med sprogfagligheder, og hvor man kan tale om en potentiel *udvidet sprogfaglighed*. Påvirker eksempelvis tekst-til-tale og tale-til-tekst vores arbejde med mundtlighed og udtale, ændrer oversættelsesmaskiner elevernes læsning og muligheder for at forstå andre typer af tekster, udvider internettet vores arenaer for kulturmøder, forandrer chat og sociale medier vores opfattelse af interkulturelle kommunikative kompetencer, etc.?

Sammen med lærerne har vi undersøgt, hvor der eksempelvis skal en sprogfaglighed til, for at kunne arbejde med og have en forståelse af digitale værktøjer. Vi har undersøgt, hvor der kan være tale om teknologier for sprog, og hvorvidt vi kan begynde at tale om deciderede *digitale sprogteknologier* og samtidig pege på, hvordan digitale sprogteknologier bidrager til en udvidet sprogfaglighed.

Projektets undersøgelser tager afsæt i gennemførte undervisningsforløb og bygger på interviews med de deltagende lærere samt på indhentning af elevers *levede erfaringsbeskrivelser*. Sidstnævnte er en metode til at opnå viden om, hvordan elever oplever at arbejde med og anvende digitale værktøjer i forbindelse med læring af et fremmedsprog. Alt i alt har

eleverne bidraget med over 100 levede erfaringsbeskrivelser, der rammesætter forskellige situationer af disse oplevelser fra deres skolehverdag. Se mere om projektforløbet under afsnittet 'Baggrund'.

Læreres brug af digitale værktøjer i fremmedsprogsundervisningen

Projektet tager afsæt i gennemførelsen af en spørgeskemaundersøgelse, der i efteråret 2020 afdækkede sproglæreres brug af digitale værktøjer i fremmedsprogsundervisningen på gymnasiale uddannelser (Caviglia, Dalsgaard, Boie, & Thomsen (2021). Undersøgelse af digitale teknologier i fremmedsprogsundervisningen: Sproglæreres anvendelse af digitale teknologier i gymnasiet). Formålet med undersøgelsen var at få et billede af, hvilke digitale værktøjer sproglærerne i Danmark anvender i undervisningen.

Undersøgelsen (med 432 besvarelser) viser, hvordan forskellige digitale værktøjer har forskellige roller og status i fremmedsprogsundervisningen. På baggrund af undersøgelsen peger vi i rapporten på tre områder for digitale værktøjers rolle og status:

1. Fundamentet
2. De 'lovende'
3. Hjælpemidler og skurke

Fundamentet betegner en række veletablerede aktiviteter, hvor sproglærere i dag i høj grad anvender digitale værktøjer. Undersøgelsen viser, at der er veletablerede praksisser og områder, hvor digitale værktøjer bliver anvendt af mange lærere. Det drejer sig især om internettet som en ressource eller kulturel kontekst, interaktive øvelser, lærerfeedback og video- og lydafleveringer.

Derudover er der en gruppe af *lovende* aktiviteter og praksisser, som udøves af en mindre gruppe lærere, og som samtidig betegnes som interessant af en anden gruppe lærere. Flere lærere giver i undersøgelsen eksempelvis udtryk for, at de i øjeblikket ikke gør brug af tale-til-tekst teknologi (diktering), kommunikation i chat og deltagelse på sociale medier for at bringe undervisningen ud af klasselokalet og tekst- og videoannotering, men de peger samtidig på, at de overvejer at inddrage det i undervisningen. Undersøgelsen viser ikke, *hvorfor* lærerne ikke anvender chat og sociale medier i undervisningen, og heller ikke hvorfor de samtidig overvejer det. Diktering er en af de værktøjer, som mange af lærerne i FREMDitSPROG har valgt at introducere og afprøve i deres undervisning.

Endelig identificerer undersøgelsen en gruppe af digitale værktøjer, der enten kan betegnes som *hjælpemidler eller skurke*. Den dobbelt betegnelse skyldes, at lærernes svar giver udtryk for en uenighed om, hvorvidt en række værktøjer skal frarådes eller modsat ligefrem skal anbefales. Dette drejer sig især om oversættelsesmaskiner, diktering samt stave- og grammatikkontrol.

Læsevejledning

På baggrund af projektets erfaringer fremhæver vi i denne publikation tre overordnede temaer inden for anvendelsen af digitale værktøjer i fremmedsprogsundervisningen med fokus på udvidelse af sprogfagligheden. De tre temaer udgør således tre centrale afsnit i publikationen.

1. **Partnerskab med sprogteknologier**
   Dette tema sætter fokus på, hvordan man kan arbejde med elevernes anvendelse af computeren som *kognitiv partner* til sprogarbejde i spændingsfeltet mellem 'selvstændigt sprogarbejde' og 'udlicitering af opgaver' til computeren.

2. **Digitale sprogteknologier i elevernes sproglige arbejdsrum**
   Dette tema danner et overblik over, hvordan man kan opbygge og understøtte elevernes sproglige arbejdsrum med fire typer af digitale sprogteknologier.

3. **Processer for sprogarbejde**
   Budskabet i det tredje tema er, at man med fordel kan sætte fokus på at styrke og synliggøre elevernes *processer* for sprogarbejde for at imødekomme elevernes produktfokus (og tilbøjeligheder til at udlicitere opgaver til computeren).

Publikationen afsluttes med en opsamling på centrale ***muligheder og opmærksomhedspunkter***, der er kommet ud af erfaringerne i projektet.

Ud over denne publikation har FREMDitSPROG-projektet også publiceret materialesamlingen *Styrk fremmedsprog* med konkret inspiration til at arbejde med digitale sprogteknologier i undervisningen. Materialesamlingen er udarbejdet af projektets deltagende lærere på baggrund af deres erfaringer med at indarbejde og eksperimentere med digitale værktøjer i deres sprogfag. Lærernes materialer placerer sig i forlængelse af ovennævnte opmærksomhedspunkter, idet materialerne indeholder eksempler inden for forskellige sproglige arbejdsrum, og samtidig har alle materialer fokus på at beskrive konkrete processer for elevernes sprogarbejde.

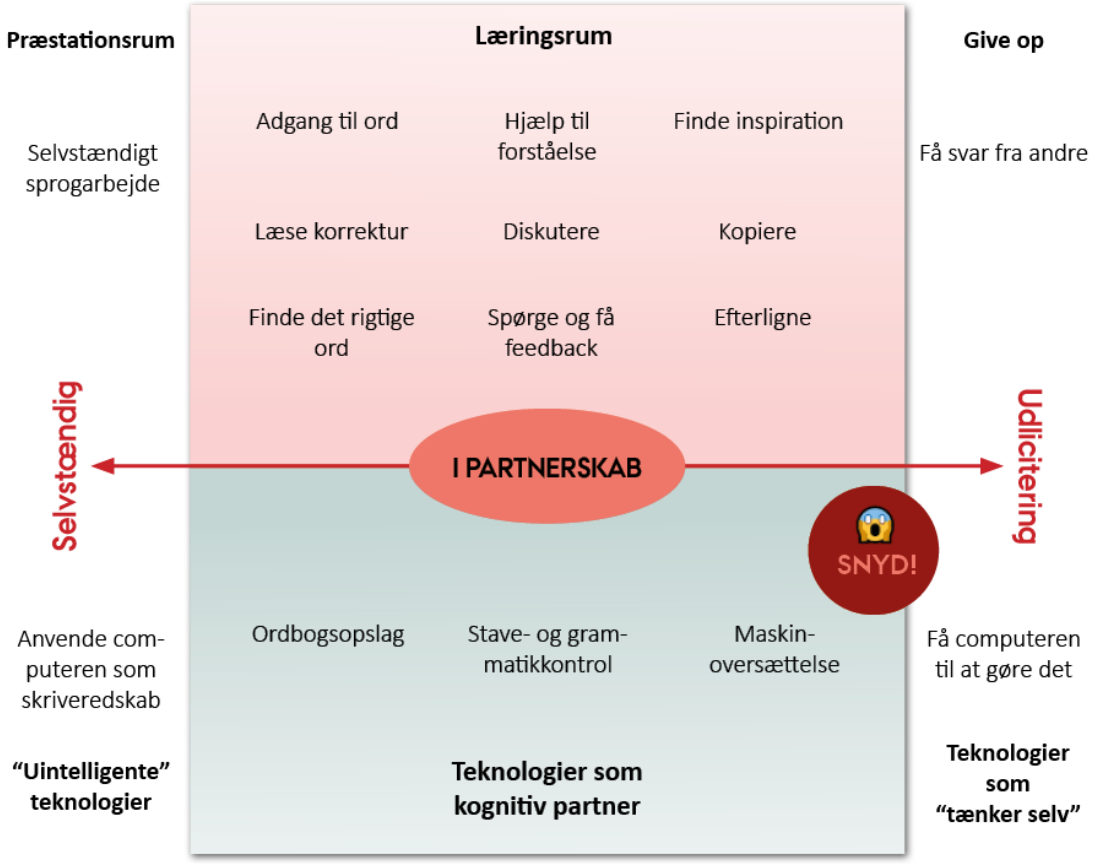
1. Partnerskab med digitale værktøjer

Dette tema introducerer til en måde at forstå den arbejdsmæssige relation mellem eleven og digitale værktøjer. Denne relation kan betegnes som et partnerskab. Begrebet sætter fokus på, hvordan computeren og bredere set digitale værktøjer spiller en rolle i elevernes arbejde med sproget, og hvordan eleverne, i deres sprogarbejde, er afhængige af hjælp udefra. Hjælpen udefra gælder både mennesker og teknologi og er et vilkår for, at de kan handle, komme videre, lære noget og løse de opgaver, de bliver stillet.

Begrebet om partnerskab kan rammesætte teknologiens rolle som en del af sprogfagenes "strategiske kompetencer". Pt. henviser vejledningerne til læreplanerne til to "hovedtyper af strategier", dvs. "læringsstrategier" og "kompenserende kommunikationsstrategier", hvor de sidste "fungerer som hjælp til at overvinde begrænsninger i kommunikationen i form af mangelfuld grammatisk viden og manglende ordforråd" (UVM, 2021, § 2.1.1). De digitale værktøjer, der omtales i dette afsnit, har en særlig status, idet de kan bruges strategisk til at forbedre processer og produkter, men de kan også bruges uhensigtsmæssigt til at slippe for at lære noget.

Partnerskab-begrebet viser, at eleverne befinder sig i en "økologi af ressourcer" (Luckin, 2010[1]), hvori de henter og får hjælp i deres sprogarbejde og sprogfaglige læring. Det vil sige, at eleverne oplever og opfatter computeren som en grundlæggende hjælper, og i partnerskabet bevæger de sig på et kontinuum mellem at 'gøre arbejdet selv' og at 'udlicitere tænkningen og arbejdet til computeren' (se figur 2).

1. Luckin, R. (2010). Re-designing learning contexts: Technology-rich, learner-centred ecologies. Routledge.



Figur 2. Partnerskab i spændingsfeltet mellem selvstændighed og udlicitering.

En pointe med modellen er grundlæggende at skelne mellem, at eleverne kan 1) befinde sig i et præstationsrum (eksamen), hvor de forventes at kunne udtrykke sig selvstændigt på fremmedsprog, 2) på den anden side give op og udlicitere deres arbejde til en klassekammerat eller til computeren, eller at eleverne kan 3) befinde sig i et læringsrum, hvor de kan få hjælp og støtte ved at indgå i et partnerskab med klassekammerater, forældre, søskende – og computeren.

Denne illustration af partnerskabet giver samtidig mulighed for at kunne vurdere dets værdi – hvornår er relationen mellem elev og digitale værktøjer produktiv i forhold til at understøtte læring og i modsætning hertil, hvornår er partnerskabet kendetegnende ved at være 'giftigt' i forhold til det ønskede læringsudbytte?

Computeren som hjælper – mellem selvstændighed og udlicitering

Af materialet fremgår flere eksempler, hvor computeren (fx internettet jf. citatet nedenfor) og digitale værktøjer spiller en central rolle i elevernes arbejde med sproget. Det er ganske tydeligt, at den hjælp eleverne opsøger, bringer dem videre i deres læreprocesser og væsentligt (men som ikke altid er tilfældet) har hjælpen en positiv effekt på elevens oplevelse af at lære noget, som nedenstående elever peger på:

Levet erfaringsbeskrivelse

Jeg sad i spansk timen, fredag [i] november om morgenen, hvor vi skulle snakke omkring de dødes dag - på spansk. Vi skulle bruge spanske gloser, og bruge internettet som middel for at oversætte spanske ord til danske - og omvendt. Vi sad i grupper af tre, allesammen med hovedet ned i vores computer, for at finde de bedste gloser. I sådan en situation følte jeg mig dygtig, da jeg uanset hvad kunne slå ordene op og få en forklaring - og/eller en oversættelse.

Refleksion over erfaringsbeskrivelse

Jeg synes det hjælper meget i undervisningen, da man har en hjælpende hånd til sin generelle forståelse for faget. Derudover, synes jeg at det er smart fordi man kan få hjælp til bøjninger af ord. Jeg synes man lærer mere, både fordi man kan få hjælp til oversættelse, men samtidig også grammatik samt udtryk og vendinger.

Levet erfaringsbeskrivelse

I starten af 1.g, efter jeg var kommet hjem, var jeg i gang med min første spansk aflevering. Jeg satte mig ned og læste opgaven igennem. Det var meget nemt til at starte med, men derefter begyndte det lige så stille at blive sværere og sværere. Men det var ikke helt på mit niveau endnu indtil jeg så skulle bøje et verbum. Jeg ledte efter video, som kan forklare hvordan man bøjer ordene på spansk, og heldigvis fandt jeg en side som kunne bøje alle ord for mig. Det hjalp så en del med at færdiggøre min aflevering.

Refleksion over erfaringsbeskrivelse

Jeg var så glad for at bruge denne side, at jeg stadig bruger den dag i dag. Det har hjulpet mig meget med spansk og jeg ville ønske at jeg fandt den tidligere, så jeg kunne bruge den til tysk i folkeskolen.

Disse to elever har åbenlyst begge gavn af den hjælp de får, også selvom det ikke fremgår helt tydeligt af elevernes beskrivelser, hvilket konkret læringsudbytte de har af aktiviteten. Ikke desto mindre står det klart, at de begge har fordel af (selv) at kunne handle og komme videre i deres proces og som den første elev yderligere peger på, resulterer det i en oplevelse af at 'føle sig dygtig'. Desuden giver det digitale værktøj som *"den hjælpende hånd"* muligheden for at samarbejde i gruppen, idet den bidrager til at udvide samarbejdet med gloser udtryk og vendinger. Alene denne måde at indgå i et partnerskab med et digitalt værktøj på viser, at relationen indeholder et potentiale til at lære og blive bedre til fremmedsproget, men det er naturligvis ikke en selvfølge. For lige på grænsen af den konstruktive brug af det digitale værktøj, hvor eleven reflekterer sin hjælp herfra, ligger

muligheden for at udlicitere både dele af og i princippet det meste for ikke at sige alt arbejde til computeren. Som denne elev erfarer:

Levet erfaringsbeskrivelse

Det var en søndag aften. Jeg var lige kommet hjem fra træning, helt udkørt og træt. Klokken var omkring 21:30, da jeg lagde mig i min seng. "Shit" tænkte jeg pludseligt. Jeg havde sku ikke lige fået lavet tysk lektier til i morgen. En lektie jeg burde lave, fordi ellers kunne jeg ikke være med i timen. Det var en tekst på 3 sider, men jeg skulle kun læse de 2, da jeg allerede havde læst den første side. De andre havde læst den i timen i torsdag, men jeg skulle videre, og nåede derfor ikke at være med til at læse den igennem. Det var mørkt og jeg var træt, og jeg orkede sku ikke rigtig at tage mig sammen til at forstå alle ordene. Jeg prøvede først at læse teksten uden hjælp. Det var sgu lidt for svært, og det tog lidt for lang tid, hvilket jeg ikke magtede. Så forsøgte jeg mig med ordbogen. Jeg fik oversat de sværeste ord, men min hjerne koblede det sku ikke helt sammen. Til sidst gav jeg op, og satte det hele ind i google oversæt. Her læste jeg teksten på dansk, hvilket gik meget hurtigere end da jeg havde forsøgte at læse den på tysk. Da jeg havde forstået eventyret lukkede jeg computeren og gik i seng.

Refleksion over erfaringsbeskrivelse

Om det direkte lærte mig tysk, er måske lidt at overdrive, men faktisk fik jeg en forståelse af, hvad teksten handlede om, hvilket hjalp meget til det efterfølgende arbejde med teksten. Det fik mig igennem lektien en dag, hvor jeg var meget træt og udkørt, og nok ellers ikke havde fået den læst. Det betød meget for mig, at jeg kunne bruge google oversæt, hvor lange og uoverskuelige sætninger kan sættes ind og oversættes sådan nogenlunde, i hvert fald så man kan forstå hvad der står, i stedet for ordbogen, hvor kun et ord ad gangen kan oversættes.

I dette eksempel spændes kontinuummet ud mellem det punkt, hvor eleven 'gør arbejdet selv' (jf. 'Selvstændig' i modellen) og punktet for 'udlicitering af arbejdet til computeren'. Indeholdt i selve oplevelsen sker der en bevægelse i elevens arbejdsproces hen mod en større grad af udlicitering. Årsagen til det giver sig selv i beskrivelsen, men pointen her ligger i elevens refleksion over oplevelsen. Her peger han eller hun på, at det læringsmæssige udbytte muligvis ikke var særlig stort på trods af, at han/hun alligevel fik en vis forståelse af hvad den tyske tekst handlede om. Eleven var dermed ikke på helt på bar bund, men ideelt for læringen var udliciteringen ikke, ifølge eleven selv.

Ud over at en udlicitering kan være behjælpelig (i tidsnød) kan den også fungere som tryghedsskabende. Blandt flere menneskelige hjælpere udviser nedenstående elev en tiltro til oversættelsesværktøjet, uden dette dog er den eneste hjælp:

Levet erfaringsbeskrivelse

Jeg sidder ved køkkenbordet og skal aflevere min engelskoversættelse og 1,5 time. Jeg vil gerne nå i fitness, så det skal bare lige overstås. Det er jo ikke fordi at oversættelse er det sværeste, men det er alligevel som om, at hele mit ordforråd forsvinder, når jeg har aller mest brug for det. Jeg skifter mellem fanerne på mit skrivebord. Opgaveformuleringen - min oversættelse - google oversæt. Jeg har googleoversæt åben helt fra jeg begynder på at skrive. Det er jo ikke fordi jeg ikke godt ville kunne klare det uden - eller det siger jeg i hvert fald til mig selv - det er bare for at være helt sikker på, at jeg ikke er kommet til at skrive noget helt forkert. Jeg spørger min far der er ved at rydde af, om han er enig i måden jeg har oversat nogle af de svære ord på. Vi diskuterer det med min kæreste der sidder ved siden af og hjælper mig. Det er sjældent at googleoversæt overrasker, da det oftest er det vi også har fundet frem til ved at snakke om det, men der er på en eller anden måde en tryghed i at være helt sikker på, at man ikke tager fejl. Nogle gange skifter jeg til ordbogen - den er lidt mere præcis, og kommer også med flere valgmuligheder, der lyder mere intellektuelt. Da vi endelig er færdige - for vi var jo flere om opgaven - læser min kæreste den igennem for fejl, og jeg afleverer. Afsted til fitness med mig.

I elevernes sprogfaglige læringsrum er det ikke forbudt at få hjælp udefra, fra læreren, venner, forældre, kærester, klassekammerater og det samme gælder hjælpen fra computeren. I dette arbejde befinder eleverne sig her mellem det selvstændige arbejde og udliciteringen, hvor computeren i partnerskabet indgår som (endnu en) 'kognitiv partner' og yderligere fungerer den som, hvad Morten Gustenhoff har betegnet som en slags 'affektiv partner', idet eleven gerne vil føle sig tryg.

Materialet viser, at eleverne kan bruge de digitale værktøjer til konstruktiv hjælp som inspiration, forståelse, korrektur, etc. – og de kan bruges til udlicitering. En forståelse af partnerskabet med blik for balancegangen som en måde at benytte sig af hjælp på udefra kan derfor være gavnlig i læreprocesserne – hjælpen kan bare ikke benyttes til eksamen, heller ikke hjælpen fra computeren.

På trods af eksemplerne på den konstruktive og reflekterede brug af digitale værktøjer udtrykker elever også en usikkerhed i forhold til at håndtere balancen mellem 'selvstændighed og udlicitering', da elevernes balancering på kontinuummet yderligere kendetegnes ved deres opmærksomhed på, hvornår hjælpen tangerer til snyd. Som flere lærere peger på, er det dilemmafyldt at lade eleverne bruge værktøjer, der ikke må anvendes til eksamen, hvornår bliver hjælpen snyd, og giver det overhovedet mening at lade eleverne benytte digitale værktøjer, der kan gøre arbejdet for dem?

Selvopfundet vs. snyd?

Eleverne selv giver udtryk for, at de med hjælpen fra digitale værktøjer (gælder ikke hjælpen fra læreren, forældrene, venner, klassekammerater eller kæresten) somme tider bevæger sig ud på kanten af, hvad de tænker er snyd. Ud over at de fleste elever betragter

hjælpen, særligt fra oversættelsesværktøjer, som snyd, ligger der en antagelse hos eleverne om, at en 'ægte læring' er forbundet med et stykke arbejde, man *selv* laver.

Refleksion over erfaringsbeskrivelse

Det at jeg kunne bruge digitale teknologier til at arbejde med tysk var rigtig fedt for mig da jeg generelt har ret svært ved tysk. Så jeg kan bruge hjælpemidlerne til at skrive opgaver med uden at få en alt for dårlig karakter. Jeg bruger nogle gange også google oversæt når jeg skal tale i klassen så jeg er nogenlunde sikker på at det jeg siger er rigtigt og kan huske det til næste gang. Digitale værktøjer hæmmer nok mit arbejde med tysk når jeg har en lang tysk sætning som jeg ikke orker at bruge ordbogen til hvis der er for mange substantiver jeg ikke kender. Så kan jeg i stedet kopiere hele teksten og sætte det ind i google oversæt hvor jeg jo så ikke rigtig lærer noget tysk.

Selvom denne elev har gavn af oversættelsesværktøjet til at forberede sig på mundtlig tysk (at sige noget i klassen) og dermed overkomme en sproglig barriere (eleven har svært ved tysk) fremstår det også, at der er tvivl forbundet med, hvornår eleven laver noget *selv* med læring til følge. Og som nedenstående elev beskriver sådan, at produktet skal være 'selvopfundet' før det kan være læringsmæssigt gyldigt.

Levet erfaringsbeskrivelse

For et par uger siden sad jeg på vej i bilen til et [X]-kursus i forbindelse med arbejdet. Det var en af mine ældre kollegaer, der kørte bilen - vi skulle hente en tredje fra arbejdspladsen, der også skulle deltage i kurset. Jeg havde taget computeren og et par grammatikbøger med, da arrangementet varede hele weekenden, og [Lærer] havde givet os en tysk-aflevering for. Med computeren på skødet og bogen på sædet begyndte jeg at skrive. Det var relativt nemt, og jeg anvendte som sædvanlig Word som platform. Opgaven indeholdt flere kategorier, men den sværeste underopgave var sandsynligvis "digt-skrivningen". Egentlig var det ikke særlig slemt. Problemet var, at digtet skulle rime - i hvert fald ville jeg have, at det SKULLE rime. Af denne grund anvendte jeg en tysk rimordbog på nettet udover Gyldendals Røde Ordbøger. Derudover kopierede jeg det færdige rim ind på Google Translate for sikkerhedens skyld. Selvom læreren ikke har nævnt eller nogensinde fortalt, at rimordbog ikke er tilladt, kunne jeg ikke lade være med at sidde og skjule computerskærmen for min kollega, der sad på førersædet - lige ved siden af. Jeg havde en følelse af, at jeg havde snydt. Rimet var ikke selvopfundet, så hvad havde jeg faktisk lært? Tanken kunne ikke lade mig være i fred, så jeg sørgede for at memorere de ord, jeg havde slået op på rimordbogen. Dermed vidste jeg i det mindste, hvad de betød, hvormed jeg teoretisk set havde lært noget.

Den "rigtige" måde at lære noget på er altså ikke med ubetinget hjælp fra digitale værktøjer, hvilket kan sætte sig som dårlig samvittighed, der kan være vanskelig at fravriste og komme overens med:

Levet erfaringsbeskrivelse

Jeg kan huske da jeg fik mit første 12-tal i engelsk engang i folkeskolen jeg havde så dårlig samvittighed fordi at jeg vidste jeg havde brugt google oversæt til et par af de svære ord. jeg følte mig som en løgner fordi jeg vidste godt at hvis jeg bare havde tænkt længe nok eller spurgt min mor havde jeg fået hjælp uden at "snyde' men var det snyd? jeg havde jo bare fået hjælp men ikke på den "rigtige" måde. Jeg overhørte tit de andre tale om hvor nederen der var at bruge eksempelvis google oversæt. jeg kan huske at min dårlige samvittighed åd mig op havde jeg fortjent at få 10? det havde jeg vel jeg havde jo også brugt tid på det som de andre men de havde haft det svære.. og fra den dag af svor jeg aldrig at bruge oversæt som ikke fra ordbogen jeg ved ikke hvorfor? måske fordi det lød klogt måske fordi den dårlige følelse jeg havde haft i kroppen, var noget jeg aldrig havde lyst til at føle igen.

Denne følelse som eleven her sidder med, er ikke helt rimelig at bære rundt på, skulle man mene. Men da eleverne antager, at de *ikke* lærer noget ved at udlicitere tænkningen og arbejdet til computeren, bliver det væsentligt at få italesat, hvordan de får og forholder sig til hjælpen – netop med henblik på at bruge den konstruktivt. Dette sætter fokus på, hvordan eleverne bliver hjulpet i læreprocesserne med brugen af digitale værktøjer, uden at 'snyde', som denne elev henviser til i sin balancering på kanten af snyd:

Levet erfaringsbeskrivelse

Jeg sidder på mit værelse, mens jeg tager tilløb til at gå i gang med at skrive den engelsk oversættelse, som er givet for til i morgen. Jeg åbner dokumentet og læser den først igennem hvorefter, at jeg sætning for sætning prøver at oversætte. Vi har et særligt fokuspunkt ift. oversættelsen, og hver gang jeg kommer i tvivl, prøver jeg at bladre rundt i vores grammatikbog for at finde løsningen. Det ender som oftest ud i, at jeg også prøver at google det - bare lige for at få den ekstra følelse af sikkerhed i maven. Oversættelsen er svær, og jeg støder ofte på ord, som jeg ikke forstår hvorefter, at jeg bruger Gyldendals ordbog til at oversætte dem. Skridt for skridt kæmper jeg mig igennem oversættelsen, og holder nogle gange et stop hvor, at jeg sætter mine svar ind i oversæt for at se om det, der kommer ud på den anden side stemmer overens med det, som står i originalteksten på dansk.

Refleksion over erfaringsbeskrivelse
Jeg gør altid dette med en fornemmelse, der siger, at det jeg gør lige nu måske er lidt på kanten af, hvad der egentlig er tilladeligt, men jeg kan godt lide følelsen af, at der er "andre", som er enige i mine svar".

Det handler måske om, at lærerne skal vide noget om, hvordan eleverne hjælpes og hjælper sig selv for at kunne indgå i og hjælpe dem i processerne med henblik på at sætte fokus på, hvordan bliver de hjulpet i læreprocesserne uden at 'snyde'. Samtidig tematiserer det forholdet mellem 'at være sikker på noget' og det at 'kunne foretage reflekterede gæt', hvilket kræver en italesættelse og diskussion med eleverne om hvornår de skal/kan søge, men også 'slippe' sikkerheden i deres arbejdsprocesser.

Lærerinterview
Nu er det i orden at bruge det her digitale værktøj, men I skal vide, at det er kun som hjælp til egentlig at frigøre [jer] fra den i enden.

I præstationsrummet (jf. figur 2) vurderes eleverne på resultaterne af deres læreprocesser, så et sted at begynde er måske at anvende modellen i figur 2 til at tale med eleverne om partnerskabets spændingsfelt og rammesætte elevernes sproglige arbejdsrums mulige og *legitime* partnerskab med computeren og de digitale værktøjer.

At eleverne har computeren og digitale værktøjer til rådighed og inden for rækkevidde i den daglige undervisning og arbejdsprocesser fremhæver spørgsmål som:

- Hvorfor og hvordan får eleven hjælp, af hvad og af hvem?
- Hvorfor bruger eleverne specifikke digitale værktøjer?
- Hvordan gøres værktøjet til en konstruktiv partner i sprogundervisningen?
- Hvordan undgås det, at eleverne udliciterer sprogarbejdet til computeren?
- Hvordan er det muligt for elever at have et sundt partnerskab med computeren?

2. Digitale sprogteknologier i elevernes sproglige arbejdsrum

Målet med det andet tema er at komme med et bud på, hvordan vi kan forstå digitale værktøjer som deciderede *sprog*teknologier. Altså, digitale værktøjer med særlig relevans for sprogfagene. Det vil sige digitale værktøjer, som man kan argumentere for, at sprogfagene har et særligt ansvar for at forholde sig til, og som sprogfagene samtidig burde besidde de faglige kompetencer til at beskæftige sig med i undervisningen – og værktøjer, som kan påvirke måderne, hvorpå vi arbejder med sprog.

Udgangspunkt for temaet er at sætte fokus på, hvordan eleverne anvender digitale værktøjer i deres sprogarbejde: Hvilke typer af digitale værktøjer anvender eleverne, og hvilken rolle spiller værktøjerne for deres sprogarbejde? Målet med temaet er at sætte fokus på spørgsmålet om, *hvordan digitale værktøjer kan integreres i undervisningen som en naturlig del af sprogfagligheden?*

Som det fremgår af forrige afsnit om elevernes brug af digitale værktøjer som en hjælper eller kognitiv partner i deres arbejde med sprog, indgår digitale værktøjer som et fast og indbygget element i elevernes daglige arbejde med sprog. Om der er tale om internetsøgninger, digitale ordbøger, oplæsningsfunktioner eller oversættelsesprogrammer, er det værktøjer, som eleverne tyr til, når de arbejder med sprog. I dette kapitel forsøger vi at etablere en terminologi for, hvad vi betegner som elevernes sproglige arbejdsrum med digitale værktøjer.

Et centralt perspektiv for afsnittet er, hvorvidt digitale værktøjer har potentialer til at øge og udvide elevernes handlemuligheder med sprog.

Øgede muligheder for elevernes arbejde med sprog

I interviewene giver flere lærere udtryk for, at digitale værktøjer især kan åbne for, at eleverne kan arbejde mere frit med sprog. Teknologierne kan i nogen grad "slippe eleverne fri" ved at give dem muligheder for selvstændigt at undersøge, lege og eksperimentere med sprog. Eleverne får mulighed for at arbejde med og involvere sig i sprog på måder, der hidtil ikke har været mulige. Elever kan læse artikler, se videoer/film og lytte til musik på målsproget, de kan få oplæst tekster, de kan få oversat til dansk, de kan slå ord op, de kan oversætte tekststykker og så videre og så videre.

Det handler grundlæggende om, at eleverne via digitale værktøjer har adgang til, kan blive udsat for og kan producere og undersøge sprog på mange forskellige måder. På den ene side skaber værktøjerne nye muligheder for at være i kontakt med og dermed arbejde (mere) med sprog, og på den anden side udfordrer disse muligheder en række grundlæggende arbejdsformer og fagligheder i fremmedsprogsundervisningen. Både lærere og elever giver udtryk for, at digitale værktøjer kan bidrage til ejerskab, selvstændighed og handlingsduelighed hos eleverne – og til at friste eleverne til at springe over, hvor gærdet er lavest.

Digitale værktøjer giver med andre ord eleverne adgang til enormt meget sprog, fx på internettet i form af kulturprodukter på målsproget, i ordbøger og via oversættelsesmaskiner. Ligeledes kan digitale værktøjer øge elevernes deltagelsesformer med sprog, eksempelvis gennem koblinger af mundtlighed og skriftlighed, fx i form af mundtlige afleveringer og skriftlige besvarelser i timerne.

Lærerinterview

Og at de har været lidt mere aktører. Så deltagelsesgraden har været væsentligt højere.

Lærerne er blandt andet optaget af, at eleverne kan få ejerskab over brugen af digitale værktøjer. Fokus er på den måde ikke først og fremmest på, hvordan lærerne selv kan indarbejde digitale værktøjer i deres undervisning, men nærmere hvordan man kan understøtte, at eleverne arbejder med og håndterer deres egne personlige sprogteknologier. Som nogle lærere siger handler det så at sige om, at eleverne i løbet af deres uddannelse får opbygget deres egne sproglaboratorier, hvor de kan eksperimentere, undersøge og udtrykke sig – både individuelt og i grupper.

Lærerinterview

Men de synes jo forskelligt også. Og jeg tror også det der med, at give dem lov til at synes forskelligt, fordi man kan jo godt, nogle kan jo godt synes ét redskab fungerer godt, og så er der nogle der måske ikke synes det fungerede eller de glemte at bruge det.

[...]

så de selv kan bruge det fremadrettet som deres redskab og ikke noget, jeg sagde de skulle.

En overskrift for, hvordan digitale værktøjer kan finde en naturlig plads i fremmedsprogsundervisningen, er, at digitale værktøjer kan bidrage til øgede muligheder for elevernes arbejde med sprog. Ud af både lærernes og elevernes udsagn danner sig et billede af en række forskellige måder, hvorpå eleverne anvender – og kan anvende – digitale værktøjer

i deres arbejde med og brug af sprog i undervisningen. Dette betegner vi som elevernes *sproglige arbejdsrum* (se modellen og uddybning af arbejdsrum nedenfor).

Især elevernes levede erfaringsbeskrivelser giver et indblik i, hvordan eleverne selv har indrettet sproglige arbejdsrum. Nedenstående levede erfaringsbeskrivelse viser, hvordan en elev i et samarbejde med en klassekammerat om en fælles fremlæggelse har anvendt en række digitale værktøjer til forskellige formål – Google translate, ordbogen.com, internetsøgninger, hjemmesider og tekst-til-tale. Den levede erfaringsbeskrivelse står som et eksempel på en elevs sproglige arbejdsrum.

Levet erfaringsbeskrivelse

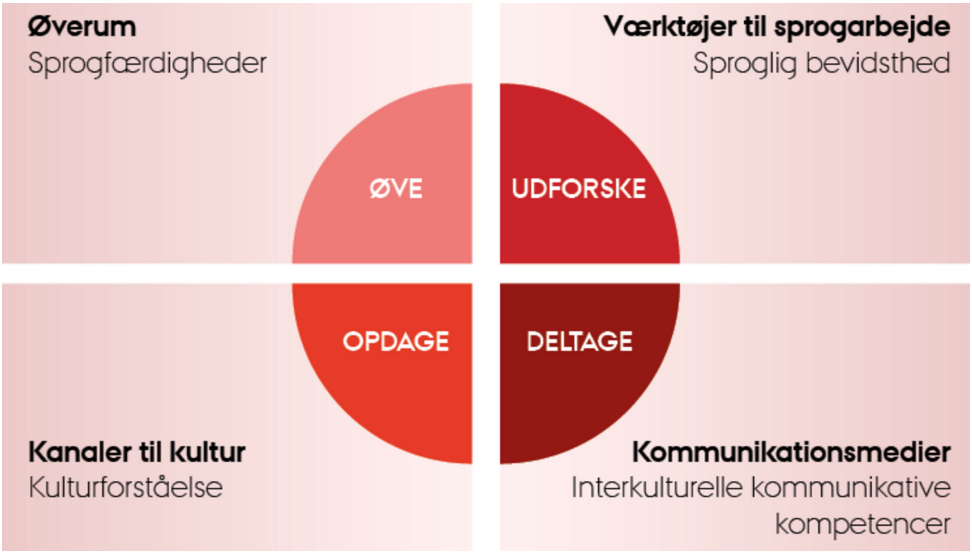
Jeg sidder derhjemme og skal til at skrive min og min kammerats fremlæggelse færdig. Jeg åbner google oversæt og ordbogen fra Gyldendal og Ordbogen.com. Jeg finder inspiration på nettet, men det er på dansk. Jeg ved ikke rigtig, hvad det skal oversættes til, så jeg kopierer små sætninger ind på google oversæt, som så oversætter det til tysk. Der er nogle af sætninger, der ikke rigtig giver mening, så jeg slår nogle af ordene op i de ordbøger, jeg har åben. Jeg spørger min kammerat om hun vil kigge det igennem, fordi nogle af sætningerne ikke giver mening. Hun gør det samme ved mig. Jeg synes det er en svær fremlæggelse, så det er dejligt, at man er to om det. Min kammerat sender mig et link til en hjemmeside, hvor der står mere inspiration på. Denne hjemmeside er dog på tysk. Jeg forstår ikke helt sammenhængen, så jeg slår nogle af sætningerne op på google oversæt igen. Den her gang slår jeg det bare op fra tysk til dansk. Det gør jeg for at forstå det bedre. Vi er næsten færdige med fremlæggelsen. Vi har været ret hurtige, og jeg tror, at det har været på grund af google oversæt, men også ordbøgerne. Google oversæt og ordbøgerne har virkelig hjulpet til denne fremlæggelse. Vi går i gang med at øve den, og nogle af de ord, som jeg ikke helt kan udtale, sætter jeg igen ind i google oversæt. Jeg gør sådan, at jeg får læst ordet op, så jeg ved, hvordan det skal udtales rigtigt. Google oversæt hjælper mig meget godt fremad og det samme gør ordbøgerne.

Refleksion over erfaringsbeskrivelse

Jeg synes, at de digitale værktøjer hjælper mig meget på en positiv måde. Det kan være så jeg bedre forstår sammenhængen eller så jeg ved, hvordan ord udtales og hvordan sætninger skal se ud.

På baggrund af både lærernes og elevernes udsagn har vi opstillet nedenstående model (figur 3), der har til hensigt at danne et overblik over relevante digitale værktøjer

til fremmedsprogsundervisningen. Modellen viser fire dimensioner af elevernes brug af digitale værktøjer i sproglige arbejdsrum.



Figur 3. Terminologi for digitale værktøjer i elevernes sproglige arbejdsrum.

Omdrejningspunktet for modellen er forskellige muligheder for at understøtte og udvide bestemte aktiviteter inden for sprogfagene. Ud fra lærernes og elevernes udsagn har vi opbygget modellen på baggrund af fire aktiviteter, der fremstår som vigtige for sprogfagene. Elevernes sproglige arbejdsrum er kendetegnet ved, at eleverne anvender digitale værktøjer til at:

- Øve
- Udforske
- Deltage
- Opdage

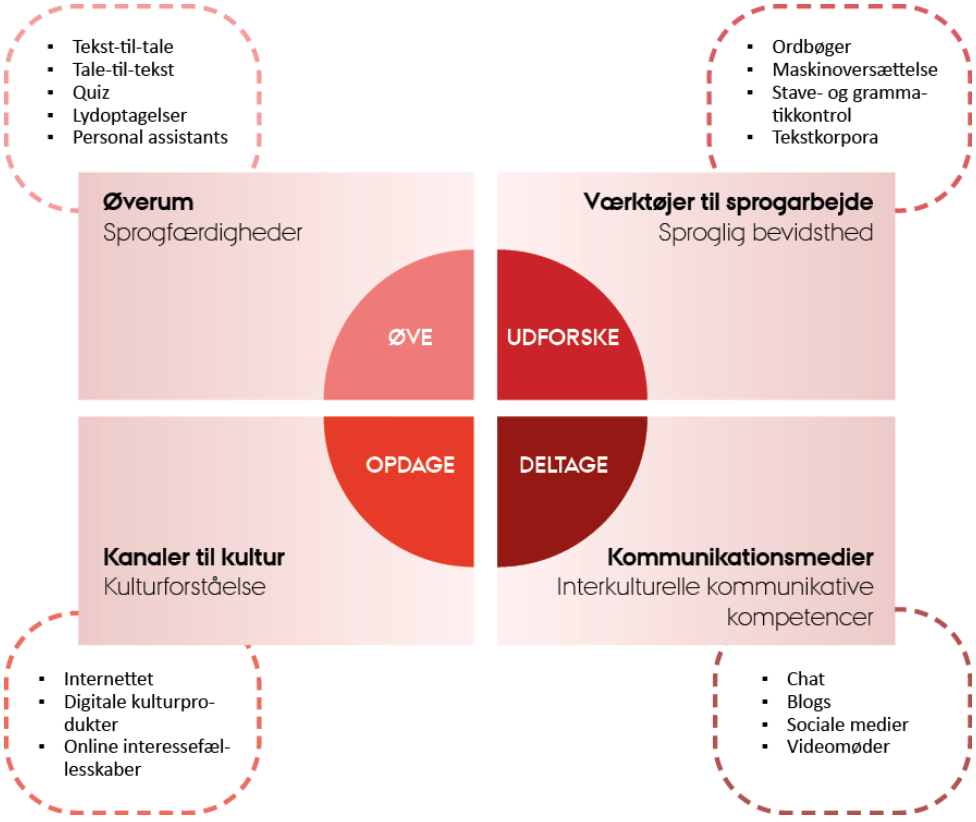
Øve knytter an til at øve eller træne sprogfærdigheder såsom udtale og grammatik. *Udforske* handler om at styrke elevernes sproglige bevidsthed såsom at forstå, finde det rigtige ord eller dykke ned i sproglige nuancer. At *deltage* beskriver elevernes muligheder for at indgå i interkulturel kommunikation, fx autentiske samtaler eller chat med indfødte. Endelig dækker *opdage* over, at eleverne kan øge deres kulturforståelse ved at få adgang til og indblik i fremmede kulturer, fx gennem opdagelser på nettet.

De fire aktiviteter er samtidig netop aktiviteter, hvor digitale sprogteknologier i særlig grad kan bidrage til at øge elevernes muligheder. Derfor opstiller modellen ligeledes en terminologi for fire typer af digitale sprogteknologier:

- Øverum

- Værktøjer til sprogarbejde
- Kommunikationsmedier
- Kanaler til kultur

Endelig kan man tilføje specifikke digitale værktøjer til hver af de fire typer af digitale sprogteknologier. I nedenstående model har vi udvidet de fire typer med eksempler på digitale værktøjer i hver af de fire arbejdsrum. Der er ikke tale om en model til at kategorisere forskellige digitale værktøjer, men modellen forsøger at skelne mellem forskellige formål med anvendelsen af digitale værktøjer. Det betyder med andre ord, at samme værktøj kan anvendes til forskellige arbejdsrum. Nedenstående eksempler (i figur 4) er vores bud på centrale digitale værktøjer inden for de forskellige typer af digitale sprogteknologier.



Figur 4. Eksempler på specifikke digitale værktøjer i elevernes sproglige arbejdsrum.

En pointe med modellen er at blive opmærksom på, hvordan digitale sprogteknologier på forskellige måder kan øge og udvide elevernes handlemuligheder med sprog. Det er vigtigt at understrege, at der ikke er tale om en skarp adskillelse mellem de fire arbejdsrum, men tværtimod at eleverne bevæger sig mellem disse rum. Der er tale om en analytisk skelnen, der skal bidrage til at blive bevidst om digitale værktøjers forskellige funktioner, prakisser og særlige roller inden for sprogfag. Man kan anskue de fire typer som elevernes samlede repertoire af digitale sprogteknologier til at undersøge og producere sprog.

Øverum

Lærerne fremhæver især, at digitale værktøjer øger elevernes muligheder for selvstændigt at ***øve*** og træne sprog. Derfor betegner vi en type af digitale sprogteknologier som ***øverum***. Der er tale om digitale sprogteknologier, der kan bidrage til elevernes ***sprog-færdigheder***, fx i form af udtale, ordforråd, grammatik og sætningskonstruktion. At øve sprog med digitale værktøjer kunne eksempelvis være at træne grammatik, at lytte til en oplæsning af en tekst (tekst-til-tale), at indtale, lytte til og få transskriberet sin egen udtale (tale-til-tekst og lydoptagelser), eller at stille spørgsmål til en personal assistant på målsproget.

Centrale digitale sprogteknologier i form af ***øverum***.

- Tekst-til-tale
- Tale-til-tekst
- Quiz
- Lydoptagelser
- Personal assistants

Et eksempel på computeren som øverum er funktioner til tale-til-tekst (eller diktering), der eksempelvis findes i flere tekstbehandlingsprogrammer (Word og Google Docs). Flere lærere har givet eleverne til opgave at læse højt for computeren (derhjemme) for at få dikteret deres tale på fremmedsproget. Lærerne fortæller, at denne simple øvelse kan understøtte, at eleverne får talt mere, og at det fungerer, idet computeren får en rolle som "lytter". Eleverne har oplevelsen af, at computeren giver respons; den reagerer og giver feedback i form af enten rigtig eller forkert diktering. Som en lærer fortæller:

Lærerinterview

Det som det i hvert fald kan, det er at [...] pludselig er der nogle at tale til. Altså det kan være svært, det der med at sige, hvis teksten er for derhjemme. Det virker lidt kunstigt. Men nu sker der faktisk noget, når jeg læser op. Programmet skriver ind og reagerer. Og det kan godt være motiverende. Så jeg synes, at det er en motivation ift. at få dem i nærkontakt med teksten. Og det er et værktøj som jeg tænker jeg vil tage med videre. [...] Så et værktøj til øget sproglig opmærksomhed. Til mundtlighed kan man sige, sådan på det helt basale niveau. Tal noget tysk, øv udtale og også ift. bagefter at analysere og gå ned i sætninger.

En anden måde at bruge tale-til-tekst er gennem personal assistants, der ofte findes på elevernes mobiltelefoner, og hvor eleverne kan snakke til telefonen – fx bede den om at vise billeder eller svare på spørgsmål. Som denne spansklærer har gjort ved at bede eleverne om at stille spørgsmål til deres mobiltelefoner:

Lærerinterview

Vi havde om De dødes dag, hvor de så skulle bruge det og skulle gå ind og arbejde med de ting, hvor der var masser af billeder. 'Vis mig billeder af blomster til De dødes dag', 'vis mig billeder af det', 'vis mig billeder af det', så de ligesom fik åbnet op og bare fik inspiration til det. Fx 'hvad hedder hovedstaden i Mexico' eller sådan nogle helt faktuelle ting, så vi startede sådan helt faktuelt, hvor jeg vidste, at man kunne søge, og så kunne det jo så blive sværere og sværere.

[...]

Men den største hæmsko er, at man ikke kan bruge det i klassen, fordi der kommer for mange stemmer ind.

[...]

Nogle [elever] bruger det meget, og andre bruger det overhovedet ikke.

Ud over, at dette kan være en sjov måde at lege med sproget på, kan det også give anledning til, at eleverne bliver bevidste om deres sprogbrug og udtale, når telefonen fx ikke forstår, hvad de forsøger at spørge om:

Lærerinterview

Altså, jeg har tænkt med mine elever, at sådan der når de har skullet indtale noget på Siri, at så sagde den noget andet. Så enten så kom de op til mig og spurgte, 'hvordan udtaler jeg det her, fordi den skriver noget andet'.

Og endelig kan dette give anledning til, at eleverne anvender den omvendte tekst-til-tale til at lytte til, hvordan de skal udtale ordene:

Lærerinterview

Og så har vi snakket om, hvordan går man ind og hører det? Jamen, så går man faktisk på Google [Translate], fordi der er en oplæsnings[funktion], så kan man gå ind der og træne, og så kan man prøve at sige den igen. Så der tænker jeg, at der kunne godt være noget

træningsmæssigt, inden de skal holde oplæg for mig eller til eksamen. Så det tænker jeg, at det kunne jeg godt arbejde lidt videre med. Fordi det er meget tydeligt, siger de det rigtig?

Som en lærer siger, kan dette være et bidrag til at bevæge det mundtlige væk fra klasselokalet. Flere lærere oplever ikke, at klasselokalet fungerer optimalt til elevernes mundtlighed. Det kan være svært at få eleverne til at sige noget på klassen og ikke mindst at få alle med.

Lærerinterview

Jeg tror bare, at vi har et problem, og jeg tænker ikke, at det er det digitale, der er målet i sig selv, men det kunne godt understøtte, at vi er nødt til at gøre noget ved det der klasserum, der ikke fungerer så godt ift. sprog.

Der er et udtalt ønske om at få eleverne til at øve mere mundtlighed, og dette kan fx tale-til-tekst-øvelser og afleveringer af lyd- eller videooptagelser være medvirkende til.

Lærerinterview

Så vil jeg hellere have en aftale med dem om, at de kan sidde derhjemme, og så gør de det på video i deres eget tempo, og de kan, hvis det går helt galt og de bliver bange og hjertet kører – så kan de lave et nyt take.

Ud over at styrke eleverne mundtlige øvelser kan lydfiler også anvendes som afleveringer, fx som supplement til skriftlige afleveringer. En lærer har fx arbejdet med at bede eleverne om *også* at aflevere en indtaling af deres skriftlige aflevering. Dermed kan læreren både få et indtryk af elevens udtale, og som læreren her siger, gør en oplæsning det ofte tydeligt, i hvilken grad eleven mestrer det skrevne.

Lærerinterview
Og bare af den lille oplæsning, der kan man faktisk høre om de forstår tysk eller de ikke gør plus intonation, udtale det hele, ikke?

Som flere lærere dog også påpeger, er dette ikke nødvendigvis lige relevant for alle elever. Ikke alle har i lige høj grad brug for at øve det mundtlige. Det kan særligt være relevant for fagligt mindre stærke elever, og nedenstående citat fra en lærer giver et godt eksempel på, hvordan elever kan arbejde i et øverum med digitale værktøjer – veksle mellem oversættelse, oplæsning, diktering, oplæsning og indtaling.

Lærerinterview
Men der sidder en 5-6 piger inde i klassen, som ikke tør sige noget, fordi ... Og det er egentlig også, når vi deler klassen op, fordi de kan simpelthen ikke udtale ordene. Og de havde så til gengæld en rigtig, rigtig god oplevelse med, at de kunne først oversætte ordene, så høre ordene, udtale ordene, og når det så kom forkert, så gik de ind og hørte det igen. Og så udtalte de det en gang mere.

Endelig er der især muligheder i at knytte det mundtlige og det skriftlige tættere sammen. For eksempel ved at anvende tale-til-tekst som udgangspunkt for elevernes sproglige bevidsthed, først og fremmest om deres eget talesprog, men også om sammenhænge og forskelle mellem tale- og skriftsprog. Som en lærer har erfaret:

Lærerinterview
For at bruge noget som jeg var sikker på de havde ved hånden, så dikterede de til deres mobiltelefoner, mens de gik en tur. Gå en tur på 5 minutter. Så skulle de tale med sig selv om et emne. Og så kom de til tilbage og så var det sådan set fint. Det næste trin var så at de, at de skulle se på, på deres nedskrevne mundtlige tekst, kunne man sige, ikke? Og prøve at konvertere den til indskreven tekst. Og så være opmærksom på hvilke ændringer de foretog. Og det prøvede de så også. [...] Og jeg tænker, at jeg vil gøre det igen. Fordi jeg synes egentlig det var meget spændende, hvad der kom frem, men jeg tog i første omgang bare en snak om, hvad er det for nogle ting, I kan se, der er forskel på jeres mundtlige tekst og så jeres skriftlige. Og det var de, det blev ret tydeligt for dem. Og der havde vi ikke snakket så meget om, hvad det var jeg gerne ville have at de tog ud. Men noget af det, de faktisk blev opmærksomme på, som jeg ikke havde forestillet mig, som en sagde, "i min mundtlige tekst, der er der jo ingen tegn". He he. Altså, der er jo ikke et komma.

[...]

Men det blev altså tydeligt for dem synes jeg, altså vi fik faktisk en ret god snak om hvad er forskellene mellem det mundtlige sprog og så det skriftlige sprog, men også noget med en skala fra uformelt til formelt.

Lærernes erfaringer med, at i hvert fald nogle elever er i stand til at indtale korrekt på fremmedsproget, peger mod (i høj grad uudforskede) muligheder i at arbejde mundtligt med sine skriftlige afleveringer. Altså at begynde med at diktere som afsæt for et skriftligt arbejde:

Lærerinterview

Jeg synes der er en helt lavpraktisk ting i det, at nogle gange kan det være svært for dem at komme i gang med at skrive afleveringer. Og der vil det nogle gange være nemmere for dem bare at sidde og diktere. Og så vil det være en måde at komme i gang. Og der er den jo, der er den egentlige ret, i de fleste tilfælde var den tekst de fik ud af det var ret præcis ift. hvad de havde sagt. Og så vil det være en mulighed at arbejde videre derfra.

Både lærernes og elevernes erfaringer taler for, at digitale sprogteknologier i form af øverum må overvejes at indgå som et element i elevernes repertoire af digitale sprogteknologier. Især at eleverne kan kombinere mundtlighed og skriftlighed, eksempelvis ved at øve deres udtale (tale-til-tekst og lydoptagelser) i kombination med, at de kan lytte til og få læst tekster op (tekst-til-tale), mens de selv skriver. Projektet har især vist, at diktering (tale-til-tekst) er en funktion, som flere af lærerne ser som direkte anvendelig og værd at afprøve. Det peger netop på, at der er muligheder i at anvende diktering til at bringe mundtlighed og skriftlighed sammen.

Øverum

I undersøgelsen af sproglæreres brug af digitale værktøjer er træning af grammatik gennem quiz og brug af lyd- og videooptagelser meget udbredt blandt lærerne (over 85 % gør brug af sådanne værktøjer). Lyd- og videooptagelser anvendes i høj grad især som afleveringer, og det er mere uklart i undersøgelsen, om de også anvendes til at øve. Derimod er hverken tekst-til-tale eller tale-til-tekst særlig udbredt blandt lærerne i undersøgelsen (henholdsvis 25 % og 9 % anvender værktøjerne).

Kilde: Caviglia, Dalsgaard, Boie, & Thomsen (2021).

Undersøgelse af digitale teknologier i fremmedsprogsundervisningen: Sproglæreres anven-

delse af digitale teknologier i gymnasiet

Værktøjer til sprogarbejde

Både lærere og elever giver udtryk for, at digitale værktøjer øger mulighederne for at ***udforske*** sprog, fx som støtte til at finde det rigtige ord på målsproget. Derfor betegner vi en type af digitale sprogteknologier som ***værktøjer til sprogarbejde***, der kendetegner digitale værktøjer til at udforske, udtrykke sig, finde løsninger på sprogproblemer og producere med sprog. Der er tale om digitale sprogteknologier, der kan bidrage til elevernes ***sproglige bevidsthed***, fx i form af synonymer, vendinger, grammatik og bøjninger. At producere og udforske handler eksempelvis om at skrive, slå ord op, oversætte tekster, læse korrektur, foretage stave- og grammatikkontrol og at udforske ord og formuleringer.

Centrale digitale sprogteknologier i form af ***værktøjer til sprogarbejde***.

- Ordbøger
- Maskinoversættelse
- Stave- og grammatikkontrol
- Tekstkorpora

Nedenstående levede erfaringsbeskrivelse og elevens refleksion over den giver et eksempel på, hvordan digitale værktøjer som ordbøger og oversættelsesmaskiner kan have en rolle som kognitiv partner, hvor eleven forekommer at være i kontrol over arbejdsprocesserne og lader til at anvende værktøjerne på en måde, der kan skubbe eleven til et lidt højere niveau (*"mere komplicerede sætninger"*).

Levet erfaringsbeskrivelse

Det var en normal hverdagsaften, jeg tror det var en tirsdag. Jeg havde en presset uge med 12 elevtimer og jeg havde derfor brugt eftermiddagen efter skole på at lave en matematikaflevering. Jeg havde egentlig gjort mig helt klar til at sove, men da jeg prøvede at lukke øjnene, blev jeg ramt af en stresset følelse og jeg tænkte at jeg ikke ville kunne nå det hele. Jeg satte mig derfor op og åbnede min computer. Jeg gik ind på lectio og hentede de 3 dokumenter der lå under min franskopgave. Der var en genrebeskrivelse, opgavebeskrivelsen og en guide til billedbeskrivelse. Jeg skulle skrive et brev omkring min studietur. Jeg åbnede et Word dokument og startede med at skrive sidehovedet og give det en overskrift. Jeg tog nogle af sætningerne i eksemplet under brevgenren og på den måde fik jeg startet brevet. Derefter prøvede jeg at skrive en masse sætninger som var relativt simple

da min lærer altid siger vi skal skrive det vi kan og ikke det vi gerne vil. Jeg oversatte de ord jeg ikke kunne huske, eller ikke vidste hvad hed i Gyldendals ordbog på nettet. Jeg kopierede alt det jeg havde skrevet indtil videre og satte det ind i google translate, selvom vi ikke må bruge det. Jeg bruger det dog rimelig ofte til at tjekke om det jeg har skrevet, giver mening. Nogle gange kan de ord man sætter ind for ordbogen kun bruges i den eksakte kontekst som de giver derinde, og ingen mening i de sætninger jeg har formuleret. Så jeg tjekker altid efter i google. Opgaven var på 300 ord ca. Men jeg var også rimelig træt og jeg skulle i skole næste morgen, godt nok klokken 10 men stadig. Jeg gemte word.

Jeg fik skrevet 100 ord på 15-20 min tror jeg, og jeg tænkte at jeg da rimelig hurtigt på et andet tidspunkt ville kunne ramme de ca. 300 ord. Jeg lagde mig til at sove igen, og jeg tænkte at nu var jeg da i det mindste startet på opgaven og allerede 1/3 færdig.

Refleksion over erfaringsbeskrivelse

Jeg tror at det betyder jeg kan få formuleret og nedskrive flere og også mere komplicerede sætninger. Tit er det også et ord man godt ved hvad hedder, men har glemt også er der ikke en lærer til at minde en om det. Ordbogen fx. fungerer lidt ligesom læreren der fortæller dig hvad det ord hedder, men nogle gange mangler man også sådanne måder hvordan det siges i virkeligheden, slang, bindeord osv. Til at gøre sproget forståeligt og mere naturligt.

Eleverne selv viser eksempler på sådanne hensigtsmæssige anvendelser af ordbøger og oversættelsesprogrammer. Eleven ovenfor anvender fx Google Translate til at "tjekke" om en sætning er rigtig. Andre anvender oversættelsesprogrammer til at konstruere vanskelige sætninger, som de dernæst ændrer på. Nedenstående levede erfaringsbeskrivelse kommer fra en elev, der har fået øjnene op for, at grammatikprogrammer kan hjælpe ham/hende med at blive bevidst om sine fejl.

Levet erfaringsbeskrivelse

For nogle måneder siden sad jeg og arbejde med en ret svær engelsk aflevering. Vi er midt halvvejs 2.g og jeg kan godt mærke at niveauet presser på. Jeg vil gerne præstere mit bedste og få gode karakterer. Forrige måned fik jeg min seneste afleveret engelsk aflevering tilbage, som var blevet rettet af min lærer. 4 med pil ned. Jeg kan huske det var som at få et slag i maven. "Sproget er for sjusket", stod der i kommentarerne og denne kommentar var som limet fast i baghovedet på mig, da jeg sad og rettede min nye engelskaflevering igennem. Jeg kom derfor i tanke om en hjemmeside der hed "grammarly" jeg havde fået anbefalet af en af mine klassekammerater. Jeg kopierede hele min aflevering ind på hjemmesiden og den rettede mit sprog, grammatiske fejl, og kommaer. Da jeg fik min aflevering tilbage, stod der pludselig 10 på papiret og jeg blev så glad.

Refleksion over erfaringsbeskrivelse

Det betød at jeg selv kunne se mine fejl. Jeg synes det kan være svært at sidde og rette sine egne afleveringer igennem, fordi det føles lidt som om man er blind for sine egne fejl. Derfor var det rart at have en hjemmeside der fortalte hvilke fejl jeg havde, og hvad jeg kunne gøre bedre til næste gang.

Det er i den forbindelse en pointe, at det bliver vigtigt at sætte fokus på, *hvad eleverne skal vide om værktøjer til sprogarbejde*. Hvad kan disse værktøjer, og hvordan kan de anvendes hensigtsmæssigt? Hvordan fungerer eksempelvis oversættelsesprogrammer som Google Translate, DeepL eller Grammarly, og i hvilke sammenhænge og til hvilke formål giver det mening at anvende dem? Og hvordan skal man arbejde med dem? Som en lærer siger: *"fordi jeg synes også det kunne være interessant at undersøge hvordan kan man bruge det. Altså hvordan kan man skabe nogle sunde arbejdsmetoder omkring det her med maskinoversættelse som vi jo godt ved er meget nemt for eleverne at gå til rent praktisk."* En anden lærer har netop arbejdet med strategier for at anvende maskinoversættelse til skriftlig tysk:

Lærerinterview

De skal i endnu højere grad blive gode til dansk. I endnu højere grad skal de blive gode til at være skarpe på indhold og formulering af det danske.

[...]

Og så det der med at være kritisk over for det, man har skrevet og få læst ordentligt igennem.

Ifølge læreren er det for det første centralt, at eleverne giver oversættelsesprogrammet et godt input i form af velformuleret dansk (eller endnu bedre engelsk). Man skal lære at skrive til en oversættelsesmaskine, og man skal lære at forstå dens styrker og svagheder i forhold til eksempelvis at oversætte fra dansk til tysk eller fra engelsk til fransk. Næste trin i strategien er ifølge læreren, at eleverne kritisk gennemgår alle sætningerne og slår alle ord op, man er usikker på betydningen af.

En pointe ved denne strategi er, at anvendelsen af oversættelsesprogrammer ikke indebærer, at eleverne bliver fri for at arbejde med sprog og med ord, men at de skal fokusere på noget andet end at bygge sætninger op ét ord ad gangen. Som læreren fortæller flyttes fokus for elevernes sproglige arbejde: *"Jamen så kommer der jo fokus på ordene. På sætningsopbygningen. På indholdet"* (lærercitat).

En anden tilgang er at gå udforskende og undersøgende til de digitale værktøjer og involvere eleverne i denne proces. Flere lærere har lavet forløb, hvor de har undersøgt maskinoversættelse sammen med eleverne.

Lærerinterview

Jeg indledte med, at de skulle reflektere over, hvad vi kan bruge Google Translate til i en læringssammenhæng. [...] De skulle lave sætninger på dansk, og jeg forklarer det hele på dansk. [...] Men de skulle jo oversætte det via Google, og så skulle de se på oversættelsen. Nå hvordan opfører de her adjektiver sig, når det er blevet oversat?

Et fokus på, hvad eleverne skal vide om og kunne med digitale værktøjer afgrænser sig ikke alene til oversættelsesmaskiner, men vedrører eksempelvis også, at eleverne lærer at anvende digitale ordbøger. Eleverne skal fx have *"viden om grammatik ift. ordklasser eller de der ting. Men kan også være noget om hvordan ordbogen er opbygget og at de skal huske at gå ud i højre side, som der var nogle af dem der fandt ud af at de skal... hvor meget kan man skrive ind? Hvornår skal man tage det fra fransk til dansk og hvornår skal det være fra dansk til fransk?"* (lærerinterview).

Som nævnt ovenfor ser vi særligt muligheder i digitale værktøjer til sprogarbejde i forhold til at styrke elevernes udforskning af sproget med henblik på at skabe sproglig bevidsthed. Et eksempel på dette kan både være den bevidste brug af digitale ordbøger, og det kan, som i citat nedenfor, være i form af elevernes opmærksomhed på transformationen eller tilblivelsen af sætninger i en oversættelsesmaskine:

Lærerinterview

Det der med at give dem en, altså at de laver en dansk sætning, at de kører gennem Google og så får en tysk ud, det er jo rigtigt, at det giver noget ejerskab. Men jeg synes nu faktisk også der er en, jeg synes egentlig der en vigtig sproglig pointe i at have begge sprog i spil. Og det der med, at de jo på en eller anden måde bliver opmærksomme på tilblivelsen af den tyske sætning. Så hvis du bare kommer med en tysk sætning, så har vi bare endnu en tysk sætning. Og det er det tyskundervisningen er fuld af, men i det øjeblik, at de kommer med en dansk sætning som de propper ind i en computer, og så ud på den anden side kommer der en tysk sætning, så har de en fornemmelse af, at okay der sker faktisk en transformation af noget her, ikke? Og den tror jeg faktisk ikke helt er uvæsentlig for forståelsen. Altså for at få sådan en lidt dybere sproglig forståelse og en fornemmelse for sprog. At nå men der er faktisk noget med, at det her sprog kan blive til det her sprog, men der er nogle forskelle og der er nogle ligheder.

Og så selvfølgelig det der med, at det er deres egen sætning. Altså. Som jeg tænker er meget godt.

Med oversættelsesmaskiner her eleverne mulighed for at blive præsenteret for (relativt korrekte) tyske, franske, engelske, spanske, etc. versioner af danske sætninger, som de selv har formuleret. Eleverne kan blive gjort bevidst om transformationen, blandt andet i form

af forskelle og ligheder mellem de to sprog. Derudover er det en vigtig pointe, at det er elevernes egne og ikke lærebogstekster, eleverne kan arbejde med. Dette har potentialet til at understøtte elevernes udforskning af og bevidsthed om fremmedsproget.

Både lærernes erfaringer og elevernes beskrivelser kalder på at sætte fokus på, hvad eleverne skal vide om eksempelvis ordbøger, oversættelsesmaskiner og stave- og grammatikkontrol, og hvilke arbejdsprocesser og strategier eleverne skal lære om i relation til en hensigtsmæssig anvendelse af digitale værktøjer til sprogarbejde.

Værktøjer til sprogarbejde

I undersøgelsen af sproglæreres brug af digitale værktøjer er værktøjer til sprogarbejde uden tvivl de mest omdiskuterede digitale sprogteknologier. I undersøgelsen fraråder 29 % af lærerne brug af maskinoversættelse, mens 16 % fraråder korrekturlæsere. Samtidig er der i alt 12 % af lærerne, der enten anvender eller overvejer at anvende maskinoversættelse, mens tallet for korrekturlæsere er 10 %. Endelig er der en stor gruppe på 60-75 %, der ikke anvender disse værktøjer. Det peger med andre ord på, at det er vigtigt at sætte fokus på, hvordan man som lærer skal *forholde sig til* disse værktøjer til sprogarbejde.

Kilde: Caviglia, Dalsgaard, Boie, & Thomsen (2021).

Undersøgelse af digitale teknologier i fremmedsprogsundervisningen: Sproglæreres anvendelse af digitale teknologier i gymnasiet

Kommunikationsmedier

Digitale værktøjer tilbyder en lang række både mundtlige og skriftlige kommunikationsformer fra chat, over diskussionsfora, blogs og sociale netværk til synkrone videomøder. Sådanne værktøjer opstiller forskellige rammer og muligheder for at ***deltage*** i kommunikation i undervisningen, men især med andre mennesker på tværs af landegrænser (såsom telekollaboration, hvor skoler kommunikerer og samarbejder med venskabsklasser). Derfor er det oplagt at betegne en type af digitale sprogteknologier som ***kommunikationsmedier***. Der er tale om digitale sprogteknologier, der især kan bidrage til elevernes ***interkulturelle kommunikative kompetencer***, fx i form af deltagelse i naturlige samtaler og anvendelse af sprog i autentiske kontekster, men det kan også indbefatte multimodale kommunikationsgenrer (såsom memes). At deltage med digitale værktøjer kunne eksempelvis være at kommunikere, tale sammen og at chatte.

Centrale digitale sprogteknologier i form af ***kommunikationsmedier***.

- Chat
- Blogs
- Sociale medier
- Videomøder

Mulighederne i digitale kommunikationsmedier taler først og fremmest ind i lærernes ønsker om at styrke elevernes mundtlighed. Mange lærere udtaler et stort ønske om at få eleverne til at tale mere og deltage mere. En måde at arbejde med elevernes deltagelse på klassen er at kombinere det skriftlige med det mundtlige. En lærer har eksempelvis anvendt den skriftlige chatfunktion i værktøjet Teams i klassen til, at eleverne kan skrive deres svar på lærerens mundtlige spørgsmål. Det vil sige, at læreren stiller et spørgsmål til klassen, som dernæst besvares skriftligt af eleverne, der gives tid til både at tænke og skrive – og evt. oversætte et svar fra dansk til målsproget.

Lærerinterview

Så har jeg brugt Teams også. Det gør jeg løbende, stadigvæk i den klasse. Jeg har også gjort det en lille smule med 1.g klassen. Hvor vi har haft en tekst på klassen og så i stedet for at der er nogle spørgsmål, de skal forsvare, så stiller jeg et spørgsmål ud i rummet. Så siger jeg et eller andet, hvor bor [X] henne? Og så går jeg hen og skriver det inde i chatfunktionen også så dem der ikke lige fanger det lige kan få lov at kigge på det.

Efter lidt tid spørger læreren én af de elever, der har skrevet i chatten, og eleven svarer dernæst mundtligt på klassen. Erfaringen er, at denne metode kan øge elevernes deltagelse og bringe flere elever i spil, både skriftligt og mundtligt.

Lærerinterview

Og så var der faktisk to meget svage drenge, som faktisk har budt ind der flere gange. Meget svage drenge. [...] De der drenge, som ikke kan få udtalt ordene, som bare virkelig er hængt, men de forsøger alligevel lidt. De kom på banen, og de kommer faktisk med nogle rigtige svar.

En anden lærer fortæller tilsvarende, hvordan chat på klassen kan sætte gang i, at flere "producerer sprog" på skrift som udgangspunkt for noget mundtligt:

Lærerinterview

At nu skal vi chatte, og kan man det her, jamen dog! Og så kunne jeg jo så følge med i, at alle lige nu producerer sprog, sådan rimelig spontant, nu godt nok på skrift. Men det er så forberedelsen til, at vi så kan gøre noget mundtligt lige om lidt.

Ét er dette fokus på øget deltagelse og mundtlighed i klassen. Som en lærer fortæller, er der imidlertid også muligheder i digitale værktøjer for at flytte den mundtlige kommunikation andre steder hen end klasselokalet. Som flere lærere giver udtryk for, kan det være vanskeligt at få (alle) elever til at sige noget på klassen:

Lærerinterview

Jeg synes det, at der er nogle idéer i at få brudt det der op med, at det mundtlige kun skal foregå inde i klasselokalet. Fordi der er på nogle sproghold, hvor det ikke fungerer særlig godt. Og hvor nogle ting smitter af på hinanden. At der er nogle sociale dynamikker, og der er noget alder ift. ikke at ville blotte sig og sådan noget. Som jeg synes vi er ramt af i sprogfagene. Når vi taler meget om, at vi har sværere ved at få dem til at sige noget, så tænker jeg, at noget af det, vi har arbejdet med, giver nogle muligheder der. Jeg siger ikke, at man ikke skal undervise i klassesammenhænge. Det er vi jo nødt til, men det giver nogle muligheder for, at dem der ikke kan simpelthen få sig selv til at sige noget, alligevel får mulighed for at komme på banen og får trænet og får vist sig selv. Og også i sidste ende læreren at de faktisk sidder og har noget der kan arbejdes med. Så jeg synes egentlig, nogle gange, der dukker en meget positiv overraskelse op, hvor jeg tænker du godeste Gud. Han eller hun har altså et flot engelsk. Det har jeg da ikke hørt noget til overhovedet.

Dette kan blandt andet være i form af videomøder, hvor eleverne taler sammen i grupper og optager deres samtale, så læreren kan lytte med. Eller det kan ikke mindst være kommunikation med elever og unge i andre lande, hvor kommunikationsmedier som chat, videomøder og sociale medier kan bidrage til interaktion på tværs af landegrænser.

Erfaringerne peger på, at digitale værktøjer som kommunikationsmedier har potentialer inden for områder, hvor fokus er på kommunikation og deltagelse (og i mindre grad på sproglig korrekthed), hvor eksempelvis chat og videomøder er velegnede til at understøtte en mere spontan og "flygtig" kommunikation, der fx har forståelse og interkulturel kommunikation som sigte.

Kommunikationsmedier

I undersøgelsen af sproglæreres brug af digitale værktøjer fremstår en række kommunikationsmedier som "lovende". Det vil sige, at værktøjerne på den ene side ikke er særligt udbredte blandt lærerne, men at forholdsvis mange lærere samtidig giver udtryk for, at de overvejer at bruge dem i undervisningen. Det drejer sig især om at deltage i chat med andre elever, at skrive og deltage på sociale medier samt at skrive eller tale med 'pennevenner' online. Eksempelvis angiver 7 % af lærerne, at de arbejder med online pennevenner, mens 21 % overvejer at gøre det. Ligeledes er der 20 % af lærerne, der anvender chat, mens 24 % overvejer at bruge det. Endelig gør 13 % af lærerne brug af sociale medier, mens yderligere 14 % overvejer at gøre det. Disse tal peger på, at der er interesse blandt flere sproglærere for netop at arbejde med digitale kommunikationsmedier.

Kilde: Caviglia, Dalsgaard, Boie, & Thomsen (2021).

Undersøgelse af digitale teknologier i fremmedsprogsundervisningen: Sproglæreres anvendelse af digitale teknologier i gymnasiet

Kanaler til kultur

Digitale værktøjer i form af internettet giver lærere og elever muligheder for at tilgå alverdens information, fx i form af nyheder, reklamer, musik og film. Elever kan blive udsat for og kan gå på opdagelse i andre kulturer gennem internettet. Det handler ikke mindst om at anvende digitale værktøjer til at ***opdage*** – på internettet er det muligt at undersøge med henblik på at finde nyt og at gå på opdagelse i andre kulturer ud fra specifikke faglige perspektiver eller ud fra egne interesser og nysgerrighed. Ud fra disse muligheder betegner vi en type af digitale sprogteknologier som ***kanaler til kultur***, fx i form af adgang til autentiske kulturprodukter på internettet. Der er tale om digitale sprogteknologier, der kan bidrage til elevernes ***kulturforståelse*** og indblik i kulturforhold. At opdage indebærer at søge, undersøge, gå på opdagelse, lade sig inspirere – og at læse, lytte, se og tage ind – fx gennem specifikke hjemmesider, internetsøgning, digitale kulturprodukter som videoer og memes eller online interessefællesskaber og fora.

Centrale digitale sprogteknologier i form af ***kanaler til kultur***.

- Internettet
- Digitale kulturprodukter
- Online interessefællesskaber

Ifølge lærerne kan særligt internettet være medvirkende til at etablere *autentiske* oplevelser af møder med lande og deres kultur. Som et eksempel har en fransklærer bedt eleverne om at beskrive deres ankomst til lufthavnen i Paris og videre til Musée d'Orsay samt forberede og præsentere en rundvisning på museet. Til hjælp havde eleverne museets hjemmeside og Google Earth, hvor de kunne bevæge sig rundt i Paris.

Lærerinterview

Det gik ud på, at de [eleverne] skulle bruge Google Earth til at ankomme fra lufthavnen og komme ind til museet og til at beskrive sådan en masse spørgsmål – hvordan kommer man fra hotellet til museet, så gik de nede på gaden. Hvad ser du på din vej, skulle de svare på. Så kommer man ind på museet. Og så kan de vælge at være forskellige personer. De kan vælge at være en, der kommer på museet første gang, eller en, der er guide, så de skal forberede en rundvisning for andre, eller en hjemløs, som har problemer med bare at komme ind, og som skal tigge om mad og sådan noget. Så sprogproduktionen skulle egentligt blive interessant, fordi de har nogle billeder på fra Google Earth. Så kommer man ind på museet, så ligger der nogle superfede billeder inde på den hjemmeside, men de skal lære at manøvrere rundt på hjemmesiden, for det er kun på fransk, og de skal finde frem til nogle bestemte billeder og reflektere ud fra dem og beskrive dem og sådan noget.

Målet med dette forløb var først og fremmest at bringe eleverne i nærheden af autentiske kulturoplevelser af Frankrig; at udnytte internettet til at udvide elevernes adgang til kulturen og sproget:

Lærerinterview

Jeg ville rigtig gerne den der kulturoplevelse. Det er det, jeg brænder for i sprogfaget, og det kan nogle gange være svært inde i klassen. Men her – det var lidt autentisk.

Som læreren fortæller, kan sådanne forløb samtidig medvirke til at arbejde med sprog fra elevernes perspektiv:

Lærerinterview

Og der oplevede jeg bare, at, jamen altså, den der præsentation, det var så meget deres eget, altså, der blev produceret så meget sprog.

Dette betød blandt andet, at eleverne blev optaget af at lave deres egen fortælling gennem Paris og på museet:

Lærerinterview

Nogle af ordene kunne de godt bare sådan skrive, men for eksempel var der en, der skulle have en 'lampadaire', altså gadelygte. Det var jo et ord, vi aldrig nogensinde før har brugt, men det var lige den, han sagde, 'NEJ, en flot gadelygte på denne her Rue Martin', eller hvad den nu hedder.

Nedenstående erfaringsbeskrivelse fra en elev giver et lille eksempel på en anden form for autentisk og hverdagsagtig brug af sproget. Det er samtidig et eksempel på, hvor tilgængeligt sproget er for eleverne på nettet – og i sociale medier.

Levet erfaringsbeskrivelse

Jeg sad i skolen i fransktimen. Vi havde om tid, dage og årstal. Jeg var mut og sagde ikke det store. Da jeg kom hjem den dag, tænkte jeg over hvorfor det var svært for mig, hvordan jeg altid glemmer de ting vi havde talt om i løbet af timen. Jeg åbnede derefter Instagram, gik ind på indstillinger og satte mit sprog til at være på fransk. Når jeg scroller gennem det sociale medie står "synes godt om", " to min. siden", eller "3 juni" eller lignende altså på fransk i stedet for dansk. Efter en periode blev jeg vant til at se det på fransk og lige så stille blev det indkodet i mit hoved, hvad de forskellige ting hedder.

Refleksion over erfaringsbeskrivelse

Det var en kæmpe succes! Jeg overvejer også at sætte min facebook til det, da det virkelig gav mig meget af det der, "hverdags" sprog på fransk som man ikke nødvendigvis bruger så meget tid på i timerne

Et sidste eksempel på muligheder i kanaler til kultur viser, hvordan udforskning af ressourcer på internettet også kan danne udgangspunkt for, at eleverne producerer egne kulturprodukter i forskellige digitale medieformater:

Lærerinterview

Vi startede med at søge online på nogle artikler og så diskutere, hvad er det for noget, og de har undersøgt lidt med, hvad er der sket på boghandlernes bestsellerlister, som BookTok har været inde og pille ved. Og så har de set en masse, altså faktiske BookToks, og så havde vi

sådan en time hvor de ikke lavede andet end at selv bare finde forskellige og så hver gang de synes de stødte på noget, som kunne noget, og som de tænkte var en genrekarakteristiske eller en genrekode så løb de ind på tavlen og skrev det op. Og så lavede de sådan et katalog over, hvad de nu havde fundet.

[...]

Og så lavede de deres egen version. Altså tog det bedste fra faktiske BookToks og sagde det her det vil vi også. Det kan vi også godt se os selv i. Det vil vi også prøve. Så de har lavet deres egen opgaveformulering egentlig.

[...]

Så er opgaven nu at i stedet for en skriftlig aflevering der laver de en BookTok og afleverer en video som en form for aflevering.

[...]

Hvad de vil stjæle og hvordan de vil omsætte det til deres egen.

Eksemplet understreger igen muligheder i at give eleverne adgang til autentiske kulturprodukter. Læreren har især haft fokus på, at eleverne skal lade sig inspirere af at udforske adskillige eksempler på, hvordan man kan udtrykke sig på fremmedsproget – med henblik på selv at efterligne og producere deres egne udtryk.

Kanaler til kultur

Undersøgelsen af sproglæreres brug af digitale værktøjer viser, at det i dag er en særdeles udbredt undervisningspraksis at inddrage kilder og ressourcer fra internettet i sprogundervisningen; både i form af lærernes "kuraterede" ressourcer og elevernes egen søgning efter information. I undersøgelsen angiver 95% af lærerne, at de sætter eleverne til at læse, se, lytte til online materialer udvalgt af lærerne. Samtidig skriver 92 % af lærerne, at de også beder eleverne om selv at søge efter information på nettet.

Kilde: Caviglia, Dalsgaard, Boie, & Thomsen (2021).

Undersøgelse af digitale teknologier i fremmedsprogsundervisningen: Sproglæreres anvendelse af digitale teknologier i gymnasiet

3. Processer for sprogarbejde

I dette tredje tema sættes der fokus på elevernes sprogfaglige arbejdsprocesser, og hvordan disse kan *synliggøres* i sammenhæng med specifikke aktiviteter og opgaver. Synliggørelsen af elevernes arbejdsprocesser, har til formål at åbne for flere muligheder for at kunne forholde sig didaktisk hensigtsmæssigt til brugen af relevante digitale sprogteknologier, således at denne brug understøtter elevernes sprogindlæring. Behovet herfor udspringer blandt andet af, at eleverne, i deres arbejdsprocesser, har et udpræget fokus på selve produktet (fx afleveringer), hvilket kan betyde, at de ikke investerer eller 'er i' arbejdsprocessen på en hensigtsmæssig måde i forhold til at opnå et læringsmæssigt udbytte. Det ses i nedenstående elevs oplevelse.

Levet erfaringsbeskrivelse:
Jeg sidder i studieområdet med min veninde for at lave lektier. Hun er færdig med den engelsk oversættelse vi har for så hun ser bare paradise. Det er dagen inden vi skal aflevere opgaven printet ud og jeg har ikke tid i morgen. Jeg glider egentlig meget fint igennem de første afsnit men det bliver sværere og sværere for mig at læse det der står som om mine øjne ikke kan flytte sig fra linje til linje så jeg læser det samme igen. Jeg har på forhånd besluttet mig for at opgaven bare skal overståes så jeg bruger ikke nogle af de grammatikbøger vi har og fokuserer på ingen måde på de regler vi skulle tage højde for. Det var reglen om which, who, that osv. men jeg freestyler bare. Jeg bruger den røde ordbog på nettet når jeg er i tvivl om et ord og så spørger jeg min veninde om hvad hun har skrevet. Jeg har ikke de store forventninger til opgaven og kan godt mærke at jeg ikke er helt stolt af min indsats. Jeg ved jeg kan gøre bedre og hvis jeg nu bare tog mig sammen og brugte regel bøgerne ville jeg kunne aflevere en korrekt besvarelse. Til sidst opdager jeg at der rent faktisk var en gloseliste i bunden af teksten som jeg kunne have brugt. Nu Sidder jeg og retter alle de ord jeg har fundet på ordbogen og behandlet i et sketchy synonymordbog program. Jeg ender med at bruge lige så lang tid på opgaven som jeg ville have gjort hvis jeg nu bare havde gjort det grundigt fra starten og føler at jeg har snydt mig selv. Men nu er opgaven afleveret og så er der i det mindste en mindre aflevering at tænke på i denne uge.

Ud over at eleven her ikke *"er helt stolt"* af sin indsats bliver det også tydeligt, at elevens fokus på produktet; *"opgaven skal bare overstås"*, påvirker arbejdsprocessen på en måde,

som overtager styringen, der i sidste ende viser sig at være ineffektiv: *"Til sidst opdager jeg at der rent faktisk var en gloseliste i bunden af teksten som jeg kunne have brugt. Nu sidder jeg og retter alle de ord jeg har fundet på ordbogen og behandlet i et sketchy synonymordbog program. Jeg ender med at bruge lige så lang tid på opgaven som jeg ville have gjort hvis jeg nu bare havde gjort det grundigt fra starten og føler at jeg har snydt mig selv"*. Denne erkendelse er naturligvis 'ekstra' ærgerlig, da det for eleven i dette tilfælde mest af alt handlede om *"at opgaven bare skal overstås"*. Ovenstående eksempel er ikke enestående. I flere af elevernes levede erfaringsbeskrivelser fremgår et tydeligt fokus på produktet og/eller afleveringen.

Produkt- og afleveringsfokus

Materialet viser, at når elevernes fokus på produkt/aflevering kommer i forgrunden, afsløres en tendens til, at de udliciterer deres sprogarbejde til computeren, og derfor benytter de sig af den forhåndenværende digitale sprogteknologi, som kan 'gøre arbejdet for dem'. I denne arbejdsproces kan de samtidig stå tilbage med følelsen af ikke at have investeret nok i opgaven og dermed ikke være i stand til at levere et bedre produkt, som det fremgår af elevens oplevelse ovenfor: *"Jeg ved jeg kan gøre bedre og hvis jeg nu bare tog mig sammen og brugte regel bøgerne ville jeg kunne aflevere en korrekt besvarelse"*. For eleverne er det ganske tydeligt, at arbejdsprocessen frem mod produktet kommer til at handle om 'at tage sig sammen', hvilket er en indsats som kun de selv skal stå for, men som gang på gang bliver udfordret af fristelsen fra de forhåndenværende digitale værktøjers hjælp og gør det nemt (og hurtigere) for dem at få lavet opgaven og afleveret. Dette kommer også til udtryk i gruppearbejde, hvilket følgende lærerudsagn henviser til:

Lærerinterview

Ja hurtigt overstået, ikke også? Laver man opgaver, så er de færdige med dem i løbet af no time, fordi de jo bruger Google Docs, ikke? Du tager det spørgsmål, så tager jeg det, og... Altså. Jeg synes det er frustrerende.

Lærerinterview

[...] Altså det kunne jeg godt forestille mig nogen gør det [bruger GoogleTranslate] når de skal læse lektier. Fordi det skal lige gå lidt hurtigt, men det kan jeg jo ikke se. Nogle svage elever gør det altså også, når de skal aflevere. Så får man sådan en relativt perfekt tekst med konjunktion og andre sjove ting. Altså og så også nogle meget underlige fejl.

Den læringsmæssige og didaktiske udfordring, som ligger i forlængelse af et fokus på produkt/aflevering, er, at eleverne med brugen af digitale sprogteknologier kan lave et produkt (aflevering) *uden* nødvendigvis at arbejde reflekteret eller bevidst med sproget. Og pointen er, at læreren ikke har en chance for vide, *hvordan* eleverne rent faktisk arbejder med sproget i sammenhæng med de digitale sprogteknologier i deres processer.

Lærerinterview

Og måske er det også det, der er udfordringen i, at man mister lidt noget kontrol over, hvad de har gang i. Og det er svært at vide, hvad sker der hos dem? Laver de faktisk den der translation og frem og tilbage, eller tog de bare, nu har de lavet der... Vi kunne se, der var et eller andet, der var forskelligt. Og det samme når de producerer, ikke? Det kan være der var nogen, der har været forbi alle mulige spændende franske ord ikke, som de faktisk har taget til sig. Og så har de valgt det der, og de har ligesom fået sproget ind.

For lærerne er dette en reel udfordring af flere grunde. Dels kan det skabe tvivl hos læreren om, hvorvidt det er eleven selv, der har lavet produktet, hvilket gør vurderingen af opgaven kompliceret og dels kan det virke meningsløst for læreren at rette eller give feedback på en opgavetekst skrevet af Google Translate. Samtidig stiller denne brug spørgsmål til elevernes læringsmæssige udbytte af aktiviteten, ligesom spørgsmålet om snyd lurer latent i kulissen, hvilket, som tidligere nævnt, er en gennemgående tematik hos både elever og lærere.

Et overvejende produkt- og afleveringsfokus smitter således af på elevernes indsats i arbejdsprocessen og på trods af, at eleverne giver udtryk for, at de gerne vil lære noget, er der mange eksempler på, at de (som oftest) i tidspressede situationer benytter sig af udlicitering – også selvom de er bevidste om, at de, ved at vælge netop den løsning, ikke nødvendigvis får den mest optimale sprogfaglige indsigt eller læring ud af arbejdsprocessen.

Levet erfaringsbeskrivelse

Jeg var træt. Meget træt. Det var en søndag aften, og jeg havde lige komme i tanke om jeg havde en fransk aflevering/fremlæggelse til næste dag. Jeg gad ik, jeg vil ik. Men fik trukket modet sammen og gik i gang med den. Fokus var der ikke. Målet var bare at afleveringen skulle laves, så jeg ikke fik fravær. Så jeg brugte gyldendal til at finde de ord jeg skulle bruge i mine sætninger, og google translate til at færdiggøre mine formuleringer. Det gik meget godt. Jeg forventede ikke ros for mit arbejde, men det var heller ikke målet. det skulle bare laves. Prøver at holde det skriftlige fravær nede i 2.G. Det bedst.

Refleksion over erfaringsbeskrivelse

Vi har en stor fordel i dag med ordbøger og oversættelseshjemmesider. De kan være en stor hjælp hvis du vil forbedre dig i det sprog du har. Men kan også være en god ting til at "snyde"/"snige" dig uden om at lære det, der skal til. Det sparer tid, det nemt og det gratis. Så hvorfor ikke?

Denne elevs oplevelse tydeliggør et overvejende fokus på produktet og hvordan brugen af en digital sprogteknologi kan hjælpe med at få franskafleveringen færdiggjort til aflevering (i en fart) og dermed sikre at eleven undgår skriftligt fravær. På trods af at eleven fremhæver fordelene ved den hjælp, en ordbog eller et oversættelsesværktøj giver i arbejdet med at lave en fremlæggelse og dermed *"forbedre dig i det sprog, du har"*, illustrerer eksemplet samtidig en dilemmafyldt brug af den digitale sprogteknologi.

I sit fokus på produktet er eleven mindre optaget af at lave et stykke arbejde, der fortjener ros for indsatsen, og her hjælper de digitale sprogteknologier eleven til at *"'snyde'/'snige' (sig) uden om at lære, det der skal til",* men opfylder i stedet målet om at undgå skriftligt fravær, da det *"sparer tid"* og er *"nemt"*. Begge disse anvendelsesmuligheder har dermed sine egne fordele, men tjener samtidig også hvert sit formål – det første en forbedring af elevens sprog og det andet er tidsbesparende, og som eleven spørger: *"Så hvorfor ikke"?* Med andre ord, elevens væsentligste argument for brugen af Google Translate er minimering af tidsforbruget og ikke ønsket om at lære noget.

Denne tidsbesparende tilgangs tætte sammenhæng med brugen af digitale sprogteknologier og særligt Google Translate, problematiserer digitale værktøjers rolles betydning i forhold til de læreprocesser, som undervisningens aktiviteter og opgaverne ifølge flere af lærerne gerne skulle initiere. Mistes der værdifuld læring og indsigt, og hvordan skal/kan læreren forholde sig til et produkt, der afspejler en elevs arbejdsproces, der beror på et partnerskab samtidig med, at graden af elevens udlicitering til computeren er ukendt?

Levet erfaringsbeskrivelse

Vi havde en spansk aflevering til for ikke så lang tid siden, som jeg måske havde udskudt lidt langt tid. Jeg havde allerede skrevet omkring 50 ud af de 150 ord der skulle indgå opgaven. Men det var sent om aftenen og der var mindre end en og en halv time tilbage inden den skulle være afleveret. Jeg sad og tjekkede at jeg havde fået de fleste af de verber der skulle være inkluderet i opgaven med. Jeg brugte ordbogen.com til at bøje de ord jeg ikke kunne i hovedet. Det fik mig så op på 100 ord så jeg havde 50 tilbage som jeg skulle skrive. Derefter fik jeg kigget det hele igennem og skrev yderlige 25 ord mere. Men der var nu kun en halv time tilbage af afleveringen. Så jeg tog nogle af de sætninger som jeg vidste skulle være inkluderet i opgaven og brugte google translate til at få det sidste sætninger igennem og aflevere til tiden.

Denne, ikke atypiske, oplevelse eksemplificerer elevens partnerskab med både ordbogen.com og google translate, hvor målet er (se vores fremhævelse med **fed**):

Refleksion over erfaringsbeskrivelse

Det **reddede mig ret meget fra at få skriftligt fravær**. Ordbogen.com var meget brugbar da den lod mig finde alle de bøjninger jeg skulle bruge. Værktøjerne bidrog til mine forståelse og hjalp mig til at huske bøjninger. De tog lidt væk fra min forståelse fordi det fjernede noget af udfordringen ved at det er for let at komme igennem det sidste af min opgave.

Samtidig peger eleven i sin refleksion på de digitale sprogteknologiers indbyggede dilemma – de både *kan* og *ikke kan* på samme tid bidrage til forståelse. Det vil sige brugen af de digitale sprogteknologier fremkalder ikke nødvendigvis og af sig selv de ønskværdige reflekterede elementer i en sprogfaglig læreproces, og risikoen er en forenkling af læringens natur, der ifølge både elever og lærere forbindes til en reflekteret omtanke eller indsats eller ifølge eleverne 'at kunne tage sig sammen'. Særligt eksisterer der en opfattelse af, at brug af oversættelsesværktøjer automatisk kupper elevernes egenlæring. Det vil sige, både lærere og elever udtrykker bred enighed om, at oversættelsesværktøjer franarer eleverne at tænke selv, og dermed at denne brug i en læringsproces er uhensigtsmæssig.

At elevernes fokus på fx minimering af tidsforbrug trumfer deres indsats i arbejdsprocessen efterlader dem med en uhensigtsmæssig brug af digitale sprogteknologier og læreren med et produkt, der kan være vanskeligt at stille noget op med, nødvendiggør et fokus på brugen heraf *i* elevernes arbejdsprocesser, så det ikke havner i en hemmelig 'snydekultur' blandt elever og et direkte forbud om brug fra lærerne. Jf. lærerinterviewet ovenfor, hvor læreren peger på at udfordringer er: *"... at man mister lidt noget kontrol over, hvad de har gang i. Og det er svært at vide, hvad sker der hos dem? Laver de faktisk den der translation og frem og tilbage, eller tog de bare, nu har de lavet der..."*

Med andre ord, det giver god mening at kunne få øje på, hvad der sker i elevernes arbejdsproces for at få bedre greb om elevernes sprogfaglige læringsprocesser. Denne opmærksomhed peger flere lærere på og henviser til, at det er en naturlig del i sprogundervisningen at arbejde med produkter (og afleveringer) som lærerne beder eleverne om at lave, men samtidig giver lærerne også udtryk for, at det er læreprocesserne frem mod produktet, de interesserer sig for.

Lærerinterview

Igen fokus ikke så meget på produkt men processen betyder noget, og der ligger masser af sprog i processen også. Så det kan også være sådan afvæbnende og hvor det jo i virkeligheden også er det, altså, det digitale værktøj, der sådan faciliteter at man bare bliver der i

arbejdsprocessen og anerkender at det også kan noget. Det er ikke kun det, der skal afleveres der betyder noget.

Lærerinterview
Noget af det teknologierne måske kan, er at sende eleverne ud og producere og undersøge osv., men som lærer kan man miste [at] vide, hvad der sker inde i gruppe tre derhenne i hjørnet, ikke?

Øget fokus på processer for sprogarbejde

Flere af lærerne er opmærksomme på elevernes mere eller mindre hensigtsmæssige brug af digitale sprogteknologier og taler også med eleverne om det, som læreren nedenfor er inde på i forbindelse med, at eleverne har givet udtryk for, at oversættelsesmaskiner kan bruges til at give dem et overblik over en tekst, inden man læser den på tysk, hvorefter der naturligt nok opstår tvivl (hos læreren) om hvorvidt eleverne rent faktisk efterfølgende får læst teksten på tysk. Her peger læreren videre på, at en omvendt praksis måske også kunne være relevant fx *"Læse teksten på tysk og så lige bruge Google til at tjekke er den nogenlunde enig med det jeg selv lige har fundet ud af"* (lærerinterview). Dette lægger op til en skærpet fælles opmærksomhed på at kunne forstå eller få indblik i, hvordan brugen af digitale sprogteknologier kan spille en hensigtsmæssig rolle med henblik på at få ønsket om at eleverne lærer noget i forgrunden for aktiviteten – ikke blot hos læreren, men også hos eleverne, *mens* de arbejder med produktet eller afleveringen.

Lærerinterview:
Altså jeg snakker rigtig meget med mine elever om det og de fortæller så også at... De er forholdsvis åbne i hvert fald om det der med deres brug af Google Translate.

Og der havde vi lige en snak den anden dag i min 2.g, hvor de sagde, at de netop havde prøvet at bruge det [...] Altså, så de først lige fik en forståelse af teksten og så vidste de, at de var på rigtige vej, når de så selv skulle sidde bagefter [med teksten]

Og der sagde jeg så til dem, jamen hvad med, hvis I endelig skal bruge det... Fordi så mister de den der træning også til eksamen, når de ikke må bruge noget som helst, hvor de skal sidde med deres ordbog og slå op...

Så kunne de måske prøve at gøre det omvendt, hvis de endelig ikke kunne lade være med at bruge det. Så kunne de, altså hvis de først prøvede selv lidt slavisk, opslag i ordbogen, ikke også? Som de jo nogle gange synes er hårdt. Og så kunne de altid, måske [...] om de så havde rigtig fat i det, fordi så mister de ikke den der læringsproces, der er i at prøve at

tilegne sig teksten selv først, kan man sige. Sådan kun med brug af en ordbog. Så jeg tror de der refleksioner er vigtige i hvert fald fordi de bruger det [Google Translate] helt sikkert rigtig meget.

I stedet for at afvise eller forbyde at eleverne gør brug af Google Translate har flere lærere taget livtag med det digitale værktøj og åbnet for en undersøgelse af og dialog om dets sprogfaglige rækkevidde.

Lærerinterview

Men så er det, jeg har oplevet, at snydeproblematikken med Google og lignende virkelig har været et stort problem...

[...] og så er der nogle elever, der kommer til mig og er meget utilfredse og klager, fordi de siger, [lærernavn] det kan ikke være rimeligt, at jeg får et 4-tal og ham der, han får 7 og 10, fordi han har ikke selv lavet tingene. Han snyder. Og det havde de ret i. [...] Og det var i den forbindelse jeg så tog det op igen. Undersøgte lidt i dybden, hvad kan det [Google Translate] egentlig? Fordi de [elevernes opgaver/oversættelserne] er blevet meget bedre. Meget bedre af oversættelsesværktøjet.

Lærerinterview

Altså... Men altså jeg tog jo fat i det her med Google Translate. Faktisk fordi jeg var meget skeptisk og måske stadigvæk er ret skeptisk i forhold til det her med at bruge maskinoversættelse i en læringssammenhæng. Og så tænkte jeg sådan, nå men så vil jeg lidt provokere mig selv og tage fat i det, fordi jeg synes også det kunne være interessant at undersøge, hvordan man kan bruge det. Altså, hvordan kan man skabe nogle sunde arbejdsmetoder omkring det her med maskinoversættelse, som vi jo godt ved er meget nemt for eleverne at gå til rent praktisk. [...]

I denne opmærksomhed på, hvordan oversættelsesværktøjet kan spille en hensigtsmæssig rolle, fremhæver den ene af lærerne, at det ikke handler om at nedsætte krav til eleverne om brug af ordbog og investere i den nødvendige tid til at læse opgaven/oversættelsen ordentlig igennem inden aflevering, men i stedet undgå snydeproblematikken og samtidig anerkende værktøjets sprogfaglige relevans 'i den virkelige verden' fx i et arbejde med handelskorrespondance.

Lærerinterview

Jeg håber på, at det her i hvert fald tager al 'snyden' ud af billedet, og at det gør, at det er (hvad skal man sige) lidt mere, lidt tættere på det virkelige liv. Det der foregår derude. For den dag de [eleverne] træder ud af døren, er det første de gør at bruge det [oversættelsesværktøjet], og så er det sgu da bedre, de bliver gode til at bruge det. Så det er håbet.

Flere lærere har således haft opmærksomhed på elevernes sproglige arbejdsprocesser og som denne elevs oplevelse viser, kan det åbne for et potentiale for hensigtsmæssig brug, hvis processen synliggøres:

Levet erfaringsbeskrivelse

Eftersom vores historie-undervisning foregår på engelsk, så havde jeg i fanen ved siden af google-drev også åbnet for google-translate. Derfor kunne jeg hurtigt oversætte de enkelte ord eller sætninger, som jeg ikke umiddelbart forstod i teksten. Hvis der var enkelte ord eller sammenhænge, som ikke var i stand til at oversætte fornuftigt nok, havde jeg også åbnet online-ordbogen som den sidste udvej. Jeg brugte ordbogen til at oversætte nogle af de ord, som enten var for komplicerede, eller som kunne ske at have en dobbelt-betydning og derfor bliver oversat forkert.

Refleksion over erfaringsbeskrivelse

Derudover er det en stor hjælp at kunne benytte enten translate (selvom det er vores læreres største skræk) eller ordbogen til at løse opgaverne.

Denne elev bevæger sig mellem to digitale sprogteknologier på reflekteret vis og eksemplificerer en elevpraksis, hvor to digitale sprogteknologier bruges hensigtsmæssigt, hvilket fremhæver deres meningsfulde brug i den specifikke kontekst; historieundervisning. Selvom eleven i den oplevede situation ikke har et sprogfagligt fokus, men et forståelsesmæssigt fokus, er eleven af sig selv opmærksom på, at oversættelsesmaskinen kan have sin begrænsning, og derfor må ordbogen også benyttes for at få en fyldestgørende forståelse. I en sprogfaglig læringssammenhæng peger dette mod didaktiske spørgsmål, der åbner for, hvordan det kan være muligt at stille elever opgaver, som synliggør elevernes processuelle arbejde med sproget, på en måde, som favner en reflekteret sprogfaglig aktivitet og en hensigtsmæssig brug af en digital sprogteknologi.

Lærerne tilkendegiver, at der er et behov for at få et bedre indblik i elevernes arbejdsprocesser, hvilket kræver en synliggørelse af elevernes arbejdsprocesser *frem* mod produktet/afleveringen.

En af lærerne har i sin tyskundervisning haft fokus på sproglig bevidsthed og fået øje på, hvad arbejdet med Google Translate sammen med eleverne kan føre til.

Lærerinterview

Jeg indledte med at de [eleverne] skulle reflektere over, hvad kan vi bruge Google Translate til i en læringssammenhæng. Og de var faktisk lige så skeptiske som jeg, viste det sig. Og så fik de en opgave, som handlede om at skrive nogle danske sætninger, der indeholdt modalverber. Vi havde haft om modalverber allerede og så, ja så oversatte vi dem via Google Translate for at iagttage, hvad sker der rent sprogligt i de her sætninger. Og eleverne kunne jo så iagttage nogle sproglige ting, der skete, men rigtig mange af dem havde også fokus på om Google nu gjorde det rigtigt, ikke også? Og de synes tit den gjorde det forkert. Også der hvor den faktisk gjorde det rigtigt nok, men hvor det bare ikke var sådan direkte oversat. [...] Men altså min tese var jo, at jeg i bedste fald kan bruge Google til at styrke deres sproglige bevidsthed, og det var jo egentlig også det jeg blev bekræftet i.

Videre refererer læreren til, at brugen af Google Translate førte til elevernes brug/*repetition* af viden, de allerede havde, hvilket bringer læreren til at forsøge sig med et grammatisk fokus, eleverne ikke er introduceret for.

Lærerinterview

Det jeg så kunne se med den øvelse med modalverber [...] det jeg kunne se det var, de sad jo og repeterede viden, de allerede havde. Og det er jo egentlig også godt nok. Altså, [elever sagde fx] nå men jeg kan se, at når der et sammensat verballed så står det finitte verbum der og det infinitte står der. Så de repeterede viden, de allerede havde.

I denne arbejdsproces bliver det synligt for læreren, hvad eleverne kan, hvilken viden de trækker på og selvom *"Det jo sådan set er fint nok"* gav det samtidig anledning til at tage et skridt videre: *"jeg tænkte måske var det sjovere så at bruge, eller sætte fokus på grammatik, de ikke er blevet introduceret for"*.

Lærerinterview

Så jeg prøvede næste modul, okay nu prøver vi lige med nogle adjektiver, og det er ikke noget, jeg plejer at introducere før et stykke henne i 2.g. Og så forklarede jeg dem til at begynde med, når vi har de her adjektiver, så kan de optræde prædikativt og attributivt. Forklarede, hvad vil det sige, når de gør det. Godt, nu skal I lave nogle danske sætninger, hvor adjektiverne står henholdsvis prædikativt og attributivt. Og jeg sagde, jeg ved godt vi ikke har lavet det her før, men nu skal I se om I ikke kan opsætte nogle hypoteser på baggrund af det. Og der fandt de jo faktisk uden ret meget slinger, der fandt de ud af, at når adjektiverne står prædikativt så bliver de slet ikke bøjet på tysk. Altså så hedder det "husene er rød", "huset er rød", siger man

tysk. Helt ubøjet. Hvorimod står det sammen med substantivet eller pronominet, så, der sker der noget, kunne de godt se. Men lige meget hvad der skete, blev det simpelthen, bliver for omfattende for dem at se helt ned på detaljeniveau. Hvad sker der med adjektiver. Så skal man i hvert fald bruge noget mere tid, tænker jeg. Men de kunne sagtens se, okay når det står attributivt så, så kommer der en endelse på. Så ja.

Dette eksempel fremhæver hvordan læreren stiller eleverne en opgave og beder dem om at finde ud af, hvad der sker, hvori bøjningsforskellene ligger, uden at have introduceret til eller givet dem *"selve teorien* [...] *eller de havde ikke set på nogle bøjningsskemaer og sådan noget på forhånd"*.

Lærerinterview

De skulle lave sætninger på dansk. [...] Men de skulle jo oversætte det via Google Translate, og så skulle de se på oversættelsen. Nå hvordan opfører de her adjektiver sig så, når det er blevet oversat? [...] De fik sådan et arbejdsark, så skrev jeg lige, vi går ud fra, at Google gør det korrekt. Og så må I på den baggrund danne jeres hypoteser. Og det kunne jeg lide at skrive, fordi jeg så indirekte får sagt, nej Google er slet ikke perfekt hver gang, men ja.

Som denne proces udspiller sig, får læreren adgang til elevernes arbejde med den digitale sprogteknologi og opdager sammen med eleverne, hvordan oversættelsesmaskinen kan fungere til at skabe opmærksomhed på grammatik og øge elevernes sproglige bevidsthed. Sagt anderledes, det bliver synligt for læreren i dialogen med eleverne, hvilken viden de har og kan anvende og derudover giver det læreren mulighed for at få øje på at bringe nyt grammatisk indhold i spil. Dette faglige fokus opstår igennem arbejdsprocessen, der samtidig gør det tydeligt for både læreren og eleverne hvor den specifikke oversættelsesmaskine har sine styrker og svagheder. Ifølge læreren fungerede processen med anvendelsen af Google Translate hensigtsmæssigt:

Lærerinterview

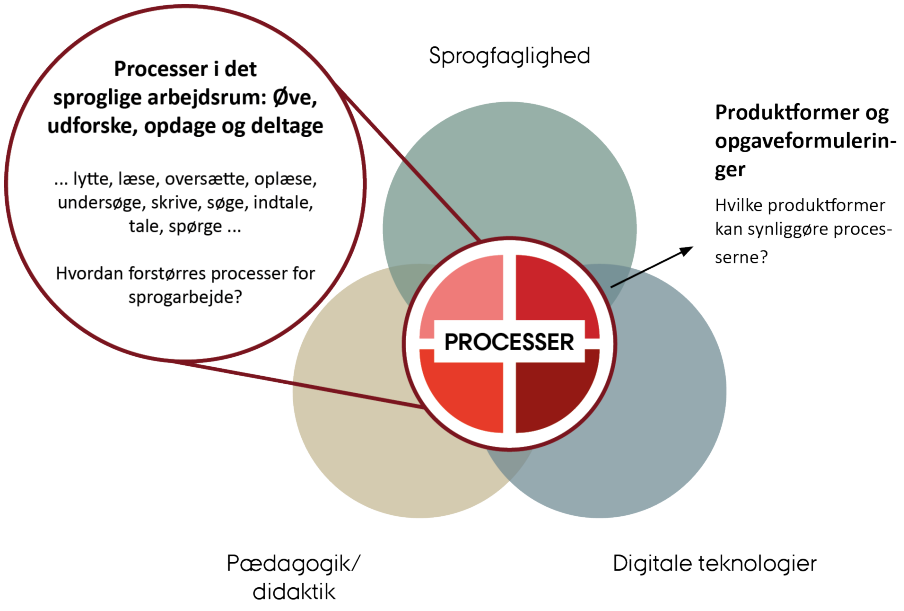
Ja. Jamen det gjorde det faktisk. Altså i hvert fald, det gjorde det, fordi de [eleverne] opdagede nogle grammatiske ting, men den siger også nogle, der er jo nogle underlige oversættelser nogle gange. [...] Altså he-he. Lidt noget andet. Den laver helt klart nogle forskydninger nogle gange. Dels nogle fejl og også nogle forskydninger. Samtidig [...] må jeg sige, jeg var imponeret af hvad den alligevel kunne. Sådan rent oversættelsesteknisk.

Dette kan siges at være et eksempel på en hensigtsmæssig brug af en digital sprogteknologi, som oversættelsesmaskine, men det er også et eksempel på, at elever arbejder i klassen, hvor læreren samtidig er til stede og kan gå i dialog med eleverne. Det er jo ikke altid muligt, ligesom det heller ikke altid lader sig gøre for en lærer at nå omkring alle grupper eller elever i et modul. Af den grund kan det være vigtigt at overveje, hvordan elevernes arbejdsprocesser tilrettelægges og hvilke opgaveformuleringer man stiller dem, således at selve processen med deres sprogarbejde synliggøres. Det vil sige, selvom arbejdet peger frem mod et produkt eller aflevering, nedtones dette fokus til fordel for en synliggørelse af, *hvordan* resultatet opnås eller er fremkommet.

For at kunne imødekomme en hensigtsmæssig brug af digitale sprogteknologier og dermed gøre det muligt at vurdere elevernes produkt som en reel afspejling af deres arbejdsprocesser, bliver det relevant at sætte mere fokus på processer i det sproglige arbejdsrum og stille spørgsmål som:

- hvordan kan vi synliggøre og fremme det processuelle arbejde med sprog?
- hvordan vælger vi og hvilken rolle spiller digitale værktøjer i og for arbejdsprocessen?

I nedenstående figur har vi forsøgt at illustrere, hvordan et fokus på synliggørelse af processer kan have sammenhæng med udvikling af udvidet sprogfaglighed. Elevernes arbejdsprocesser med sprog knytter an til de fire sproglige arbejdsrum, vi beskrev i kapitel 2 (se figur 3). De fire rum kan muligvis udgøre overskrifter for, hvilke processer for sprogarbejde, eleverne skal skal mestre, når de anvender digitale værktøjer.



Figur 5. Fokus på synliggørelse af processer for sprogarbejde.

Dette indebærer naturligvis inddragelse af aktivitetens formål og yderligere overvejelser over, om det fx har konsekvenser for produktformer, afleveringsformer og opgaveformuleringer. En hensigtsmæssig brug af digitale sprogteknologier kan potentielt set måske

både være afvæbnende, befriende for eleverne, men også noget der kræver deres indsats, jf. nedenstående eksempel fra tysk, hvor der ifølge læreren kommer fokus på: *"Jamen så kommer der jo fokus på ordene. På sætningsopbygningen. På indholdet"*.

Lærerinterview

Altså det var arbejdet med, okay vi har så et værktøj her. Det er jo ikke bare at trykke på en knap. Der hvor vi skal hen er, at vi skal trykke på knappen... Først så skal vi have noget ordenligt input og det er virkelig det halve af det. Når så I får lavet noget ordentligt input, så er det vi ikke bare skal trykke på knappen, men når vi har trykket på knappen, så skal vi gå den minutiøst igennem og finde ud af, hvad er det for nogle svagheder systemet har. F.eks. at den anvender engelske begreber, når den bliver presset lidt. [...] Og det skal de så gennemskue. [...] det er et mærkeligt ord. Den slår jeg lige op i ordbogen. Så gør den [oversættelsesmaskinen] sådan, at når man skriver 12 linjer, så vil der gennemsnitligt være en af linjerne, hvor den har glemt et udsagnsord. Så skal de [eleverne] igennem og sige, der er da en sætning her, der er fuldstændig... Hvis man laver spørgsmål, så vender den forkert ordstilling. Sådan nogle ting. Så det arbejder vi med nu, at have sådan en tjekliste. Har du tjekket det og det og det og det? Har du været inde og slå de ting op?

Set i lyset af ovenstående drejer en hensigtsmæssig brug af en given digital sprogteknologi sig ikke kun om, at eleverne (evt. sammen med læreren) reflekterer over brugen, men det forudsætter på samme tid, at eleverne rent faktisk *er* i stand til at *kunne* bruge værktøjer og i processerne navigere mellem disse i en hensigtsmæssig brug, som denne elev peger på i sin forvaltning af sit partnerskab med de digitale sprogteknologier og andre:

Levet erfaringsbeskrivelse

I går aftes klokken 22 skulle jeg aflevere en engelsk oversættelse. Jeg var ikke startet. Jeg havde heller ikke kigget på opgaven. Tanken havde strejfet mig i mange dage: "Jeg bør nok starte på den, så jeg ikke ender med at sidde med den i sidste minut inden afleveringsfrist". Men tanken forblev hvad det var. Bare en tanke. Folk i klassegruppen på messenger havde skrevet sammen om, hvor svær den var, og måske var det derfor at jeg ikke kunne få mig selv til at starte: "Hvordan har i oversat det her?", "Fatter i overhovedet noget af den her opgave", "Hvor meget skal vi lave?", "Kan vi ikke spørge om vi kan få den udskudt". Nå, men jeg sad der ved spisebordet, med en computer med et tomt dokument foran mig og en kop te ved siden af mig. Jeg besluttede mig for at se det nyudkomne paradiseafsnit. Det var trods alt lidt mere interesseret og underholdende end en engelsk oversættelse. Jeg er god til de overspringshandlinger der, og selvom mine forældre altid opfordrer mig til at slå alt elektronik på lydløs, og jeg egentlig godt kan se, at det er en god ide, så gør jeg det ikke. Omkring 35 senere. Jeg googlede mig frem til min trofaste ordbog. Gyldendals. Som åbenbart

nu har skiftet layout. Fucking nederen. Nu skal jeg til at lære noget nyt at kende igen. Opgaven var lige så svær som de andre havde sagt, men efter en god time, en masse opslag i ordbogen, engelsk til dansk google translate, ringeri og sammenligning af opgaver med min veninde fra klassen og en enkelt oplæsning for min far, der heldigvis er halv englænder, og er god til at hjælpe, så kom jeg frem til et nogenlunde resultat. Det lød i hvert fald engelsk.

Refleksion over erfaringsbeskrivelse

Det betyder, at jeg kommer frem til et godt resultat. Selvom jeg måske har skrevet tingene rigtigt, er det rart at kunne tjekke af både med hjælp fra ordbøger og venner.

Lærerinterview

At der er mange elever, som bruger Google Translate osv., ikke også? Og der er jo glimrende oversættelsesprogrammer jo også, og Google er et godt program efterhånden. Og man kan jo egentlig sige apropos, at når de kommer ud bagefter, så kan de jo bare bruge de ting når de skal skrive tysk, ikke også? Så man kan også sige, netop som [navn på lærer] også sagde, i stedet for at blive irriteret over det, så er det jo, udgangspunktet kunne være at stille anderledes opgaver.

I materialet findes flere eksempler på, at eleverne i deres læreprocesser er i stand til at anvende digitale værktøjer hensigtsmæssigt. Dvs. de viser, at de på sin vis er i stand til at forvalte partnerskabet meningsfuldt i forhold til at udnytte værktøjernes potentiale. Samtidig er der også flere eksempler på, at digitale værktøjer dominerer, når eleverne skal hente hjælp. Den udprægede hjælp fra digitale værktøjer kan risikere at gøre det utænkeligt, at eleven finder hjælp fra papiret (eller i PDF'en) med teksten, hvilket kan resultere i en mere omstændig proces, jf. tidligere vist eksempel:

Levet erfaringsbeskrivelse

[...] Til sidst opdager jeg at der rent faktisk var en gloseliste i bunden af teksten som jeg kunne have brugt. Nu sidder jeg og retter alle de ord jeg har fundet på ordbogen og behandlet i et sketchy synonymordbog program. Jeg ender med at bruge lige så lang tid på opgaven som jeg ville have gjort hvis jeg nu bare havde gjort det grundigt fra starten og føler at jeg har snydt mig selv. [...].

Dette peger på en særlig opmærksomhed på, hvordan opgaver til eleverne kan formuleres således, at de (ikke kan undgå at) kombinere brugen af digitale værktøjer og anden hjælp

i deres læreproces på hensigtsmæssig vis, der retter sig mod den intenderede læring. Altså gøre brug af hjælp der, ifølge eleven ovenfor, fremmer grundighed fra starten. Det kan fx handle om at skærpe bevidstheden om hvorfra det er relevant at hente hjælp og samtidig være opmærksom på, at elevernes ønske om tryghed (eller sikkerhed) kan føre til (hvad Morten Gustenhoff betegner som) en form for 'selv-ordineret (over)stilladsering', der ikke nødvendigvis er gavnlig i og for læreprocessens sigte mod en selvstændighed.

Muligheder og opmærksomhedspunkter for sprogfagene

Vi har i denne publikation valgt at sætte fokus på og fremskrive de områder, hvor digitale værktøjer kan få en rolle i sprogfagene som deciderede digitale sprogteknologier, og hvor teknologiernes potentialer udnyttes på en måde som kan give mening inden for sprogfaglighed. Dermed nedtoner vi i publikationen bevidst – men ikke blindt – de udfordringer og uhensigtsmæssige anvendelser af digitale værktøjer, der også fylder i undervisningen. Det er derfor vigtigt for os at understrege, at både lærere og elever også har udtrykt mindre hensigtsmæssig brug og udfordringer med digitale værktøjer i fremmedsprogsundervisning, hvilket er en del af deres oplevede hverdag, hvilket er en del af deres oplevede hverdag.

For eksempel har udfordringer med oversættelsesmaskiner og stave- og grammatikkontrol fyldt meget i interviewene med lærerne, og elevernes erfaringsbeskrivelser indeholder også mange eksempler på elevernes (bevidste) uhensigtsmæssige brug af sådanne værktøjer. Der er på den måde et gennemgående tema blandt både lærere og elever om, hvordan man skal forholde sig til computeren, og hvor meget den skal fylde og overtage i undervisningen.

Ligeledes ønsker vi ikke at overse eller underkende de mange tekniske udfordringer, både blandt lærere og elever, der følger med anvendelsen af digitale værktøjer. Det tager tid at tage nye teknologier i brug, at blive fortrolig med dem og indarbejde dem i undervisningen. Hvis man fx har ambitioner om at arbejde med alle fire typer af digitale sprogteknologier, kan man ikke forvente, at det kan varetages af den enkelte lærer. Det må løftes op på et højere institutionelt niveau, hvis man vil understøtte en sådan udvikling og have digitale sprogteknologier forankret i fagene.

Sprogfag i dag og fra nu af?

Elevernes erfaringsbeskrivelser er udtryk for, at digitale værktøjer har betydning for elevernes sproglige arbejdsrum, og at teknologierne spiller en aktiv rolle i deres sprogarbejde. Hvad vi ikke kan læse ud fra elevernes erfaringsbeskrivelser eller høre af interviewene med lærerne er, hvad arbejdet med digitale værktøjer betyder for selve sprogfagligheden. Ændrer det på, hvordan vi skal forstå, hvad det vil sige at tilegne sig og kunne et sprog? Det

bliver centralt at stille spørgsmålet: Hvad skal man vide og kunne med sprog, når man har digitale værktøjer til rådighed?

Hvordan forandrer digitale værktøjer sprogfaglighed? Hvor bevæger sprogfagligheden sig hen under indflydelse af digitale sprogteknologier? Vi kan pege på, at det ændrer elevernes sproglige arbejdsrum, men påvirkningens form kan vi ikke se, da vi befinder os midt i denne udvikling. Det rejser spørgsmål om, hvad fremmedsprogsundervisningens formål er eller skal være, og ikke mindst, hvilke sprogfaglige kompetencer der skal vægtes?

Eksamen

Endelig skubber denne sprogfaglige diskussion også til elefanten i sprogundervisningen: Eksamen. Lærernes erfaringer med anvendelse af digitale værktøjer støder meget ofte ind i problematikken om, at flere digitale sprogteknologier ikke er tilladt at bruge til eksamen. Lærerne er bekymrede for, at de i undervisningen kan komme til at gøre eleverne en bjørnetjeneste, hvis de lærer dem sproglige praksisser, de ikke kan udføre til eksamen.

Hverken spørgeskemaundersøgelsen eller lærerinterviewene fremstiller en konsensus blandt lærerne om, hvordan man skal forholde sig til eksamen, og hvorvidt digitale værktøjer skal være tilladt til eksamen eller ej. Lærerne forekommer dog meget enige om, at digitale sprogteknologier, og især maskinoversættelse og korrekturlæsere, udgør en stor udfordring for deres sprogundervisning. Disse udfordringer kalder på, at man tager en grundig diskussion af eksamensformerne og konsekvenserne for både undervisningen og elevernes sprogfaglige kompetencer.

Vi vil gerne fremhæve et enkelt af de perspektiver, der udfordrer de eksisterende eksamensformer. Eksamensformen lægger i høj grad op til og kan legitimere, at eleverne ikke lærer noget om en række sprogteknologier, som samtidig udgør en stor del af sprogarbejdet *uden for* skolen, i professionelle kontekster og i erhvervslivet. Med andre ord kan eksamensformen medvirke til, at lærerne overser – eller føler sig nødsaget til at udelade – vigtige praksisser og processer inden for sprogarbejde. Læreren i følgende citat udtrykker meget klart problemstillingen:

Lærerinterview

Så det er hele tiden den der kommunikation om at bruge dem, men også lade være med at bruge dem, fordi kravene til eksamen er nogle helt andre. Altså man kan jo stille sig selv det spørgsmål: Hvorfor er det, vi ikke er nået længere med hensyn til skriftligt spansk? Det er nu sådan, at eleverne bagefter kommer ud i en virksomhed, og de har alle hjælpemidler til rådighed. Google Translate og det ene og det andet. Hvorfor laver vi ikke en mere virkelighedsnær eksamen til dem?

Spørgsmålet, som læreren her rejser, er med andre ord, om de nuværende bekendtgørelser og eksamensformer er ude af trit med virkeligheden. Hvis vi eksempelvis forfølger

tilgangen om at betragte computeren som en kognitiv partner i sprogarbejdet, hvad skal eleverne så vide og kunne med sprog *i samspil med* digitale sprogteknologier? Hvilke (nye) sprogfaglige kompetencer viser sig ud fra dette perspektiv. Og kan vi udvikle eksamensformer, der tager dette som udgangspunkt?

Det rejser ikke alene spørgsmålet om, hvorvidt sprogteknologier bør være tilladte til eksamen, men det centrale spørgsmål er, om det bør være en del af fagligheden at forstå og kunne arbejde med sprogteknologier. Selvom man ikke kan lave en direkte sammenligning, er der dog en parallel til matematik-faget, der har indført "matematiske værktøjsprogrammer" i læreplanerne. Som det fremgår af Matematik C - stx: "Matematiske værktøjsprogrammer kan inddrages i alle aspekter af matematisk arbejde og skal inddrages på en måde, så de bliver en naturlig del af elevernes personlige matematiske beredskab". Tilsvarende matematik-faget vil det være relevant ud fra et sprogfagligt perspektiv at arbejde med brugen af sprogteknologier, og spørgsmålet er, om det derfor også bør være en del af læreplanerne.

Elevernes sprogfaglige kompetencer med digitale sprogteknologier

Dette peger endelig på et sidste opmærksomhedspunkt: Hvad er egenskaberne i digitale sprogteknologier, og hvad skal eleverne kunne med og vide om teknologierne? Flere lærere efterspørger netop, at de kan sætte et øget fokus på, hvad teknologierne kan, og hvad eleverne skal vide om dem:

Lærerinterview

Altså noget om grundlæggende, når de [eleverne] starter hos os, omkring de her værktøjer. Hvad kan jeg bruge dem til? Og hvad kan jeg ikke? Fordi det er rigtigt, det er sådan lidt, altså vi bliver lidt den der, der står og siger, "nej det må du ikke".

Lærerinterview

Italesætte at vi har de værktøjer. Hvad kan de og hvad kan de ikke? Og hvorfor skal I ikke bruge dem? Eller hvad skal I bruge dem til, og hvad skal I ikke bruge dem til?

Lærerne giver ligeledes udtryk for, at de har behov for at vide mere om, hvad disse sprogteknologier kan, for at kunne vurdere brugen af dem i undervisningen. Det rejser spørgsmål om, hvad den relevante sprogfaglige viden er inden for digitale sprogteknologier. Brugen af sprogteknologier forudsætter en forståelse af teknologierne; både en forståelse af

teknologiernes mekanismer og egenskaber og en viden om, hvad de kan og ikke kan anvendes til.

Ønsker man som skole at arbejde aktivt med digitale sprogteknologier i fremmedsprogsundervisningen, er vores bud på baggrund af erfaringerne i FREMDitSPROG-projektet at:

- anlægge et perspektiv om digitale sprogteknologier som *kognitive partnere* i elevernes sprogarbejde, herunder sætte fokus på, hvad eleverne skal vide om digitale sprogteknologier,
- tage afsæt i de fire arbejdsrum og de fire typer af digitale sprogteknologier som udgangspunkt for at arbejde *sprogfagligt* med digitale værktøjer,
- dyrke elevernes *processuelle sprogarbejde* og samtidig sætte fokus på, hvad eleverne kan og skal vide og kunne med digitale sprogteknologier

Baggrund

Om FREMDitSPROG-projektet

FREMDitSPROG-projektet har i perioden 2020-2022 gennemført aktionslæringsforløb på 8 skoler, hvor i alt 32 sproglærere har udviklet og gennemført eksperimenterende undervisningsforløb med inddragelse af digitale værktøjer i sprogfagene engelsk, tysk, spansk og fransk.

Følgende 8 skoler har deltaget i projektet.

- College360 (hhx)
- Odder Gymnasium (stx)
- Randers Statsskole (stx)
- Skive College (hhx)
- Risskov Gymnasium (stx)
- Hjørring Gymnasium (stx)
- Aarhus Statsgymnasium (stx)
- Viby Gymnasium (stx)

Det er lærernes undervisningsforløb, der er udgangspunktet for denne publikation.

Projektforløb

Projektet har haft deltagelse af en projektgruppe med forskere fra Aarhus Universitet, en lærergruppe med sproglærere fra de otte skoler og en sprogfagsgruppe, der består af en række fagpersoner inden for sprogfagene.

Projektet er gennemført som et aktionslæringsforløb på hver af de otte skoler. På en indledende udviklingsworkshop planlagde projektgruppen og sprogfagsgruppen skoleworkshops, der efterfølgende blev afholdt på hver skole for at igangsætte aktionsforløb. På workshoppen udviklede hver enkelt lærer eksperimenterende undervisningsforløb inden for sprogfagene engelsk, tysk, fransk og spansk med inddragelse af digitale værktøjer.

I forlængelse af disse workshops gennemførte sproglærerne undervisningsforløb på skolerne. Undervejs i undervisningsforløbene gennemførte projektgruppen interviews med alle lærerne og indsamlede levede erfaringsbeskrivelser for elever på alle skoler.

Resultaterne af det indsamlede materiale blev præsenteret for alle deltagere på en afsluttende workshop, hvor alle projektets deltagere i fællesskab påbegyndte udviklingen af fremmedsprogsdidaktiske materialer.

Undersøgelser

Projektet blev i efteråret 2020 indledt med en spørgeskemaundersøgelse, der blev distribueret til 249 uddannelsesinstitutioner og modtog 432 besvarelser fra fremmedsprogslærere. Formålet var at undersøge:

- Hvilke digitale værktøjer (og aktiviteter) gør sproglærere brug af i fremmedsprogsundervisningen?
- Hvilke digitale værktøjer (og aktiviteter) beder sproglærerne eleverne om at anvende?
- Hvor udbredt er sproglæreres anvendelse af digitale værktøjer i fremmedsprogsundervisningen?

Fra august 2021 blev aktionsforløb igangsat på de otte skoler, og undervejs i forløbet indsamlede projektgruppen materiale i form af:

- 8 interviews med i alt 32 lærere
- 141 levede erfaringsbeskrivelser fra elever fra 8 skoler

Interviews og indsamling af levede erfaringsbeskrivelser tog afsæt i følgende undersøgelsesspørgsmål:

- Hvordan kan digitale værktøjer bidrage til eller svække elevernes arbejde med fremmedsprog?
- Hvordan kan digitale værktøjer integreres i undervisningen som en naturlig del af sprogfagligheden?

- Hvordan forandrer digitale værktøjer sprogfaglighed?

Det er analyser af interviews og levede erfaringsbeskrivelser, der ligger til grund for denne publikation.

Det gælder for samtlige anvendte citater i denne publikation, at de er minimalt redigeret. I elevernes levede erfaringsbeskrivelser er der rettet enkelte, men ikke alle stavefejl og grammatiske fejl, så de fremstår mest muligt autentisk. De brugte citater fra lærerinterviews er enkelte steder skrevet mere læsevenligt, fx ved at fjerne fyldeord og udråbsord.

Lærerinterviewene er gennemført på baggrund af en interviewguide med undersøgelsesspørgsmål og interviewspørgsmål, og de levede erfaringsbeskrivelser fra eleverne er indsamlet med udgangspunkt i et mundtligt introducerende oplæg efterfulgt af en skriftlig opgavebeskrivelse.

Se opgavebeskrivelsen herunder:

Opgave 1: Beskriv en situation

Tænk på en situation enten i skolen eller uden for skoletiden, hvor du arbejdede med spansk, tysk, fransk eller engelsk, og hvor du anvendte et eller flere digitale værktøjer. Beskriv fx en situation, hvor du oplevede at sige noget, tænke, kommunikere, søge efter information, skrive, producere, se, lytte, læse eller opdage noget på fransk, tysk, spansk eller engelsk – og hvor der indgik digitale værktøjer. Beskriv, hvad der skete, og hvad du gjorde i situationen: I beskrivelsen skal du 'genafspille' situationen, som du oplevede den. Skriv i 1. person (jeg-person) og undgå at begrunde, hvorfor du oplevede det, du gjorde. Skriv, hvad der skete, hvor var du, hvad lavede du, hvad sagde du, hvem var der også, hvad sagde de, hvad tænkte du osv.

Opgave 2: Beskriv, hvad det betød for dig, at du kunne bruge digitale teknologier til dit arbejde med fremmedsprog?

Hvad betød brugen af digitale værktøjer i denne situation for dit arbejde med fremmedsprog, på hvilken måde og hvorfor? Skriv lidt om, hvordan du oplevede, at digitale værktøjer bidrog til eller hæmmede dit arbejde med fremmedsprog. Bidrog oplevelsen fx til at du lærte eller ikke lærte noget, og kan du pege på hvad, på hvilken måde og hvorfor?