



Lone Ambjørn

Lektor, Aarhus School of Business (ASB)  
Institut for Sprog og Erhvervskommunikation  
[lam@asb.dk](mailto:lam@asb.dk)

# Differentiering og kreativitet i det elektroniske asynkrone læringsrum

## Indledning

På ASB følger de studerende de første tre semestre på BA-studiet i spansk et kursus i samtalefærdighed. Siden 2002 har jeg arbejdet med en omlægning af en del af dette fag fra det traditionelle fysiske læringsrum til det elektroniske rum, som på ASB udgøres af platformen CampusNet. Motivationen bag denne omlægning, som fortsat er i gang, er et ønske om at skabe så optimal en grad af differentiering som muligt, hvilket efter mine erfaringer er en umulighed i det fysiske rum alene.

Sideløbende med frie interaktive opgaver, som fordrer fysisk samvær, anvendes fokuserede produktive opgavetyper, som de studerende samarbejder om i det elektroniske læringsrum. Formålet med denne artikel er at belyse fordelene ved en netværksstøttet asynkron (tidsforskudt) læringstilgang til udvikling af forskellige aspekter af samtalefærdigheden.

## Frie interaktive opgaver

Kurset i samtalefærdighed er bygget op omkring tolv overordnede emneblokke (som fx Personlig identifikation, Daglig rutine, Ernæring og sundhed, De unge, Danmark og danskerne). Til hver emneblok hører en fri interaktionsfremmende opgave, der udgør hovedgrundlaget for udviklingen af samtalefærdigheden, og som de studerende samarbejder om i mindre grupper. Jeg benævner opgavetyperen 'ufor- mel samtale med integreret diskussion'.

Disse frie interaktive opgavetyper er konkret udformet som ni emnekasser, i hvilke der på forhånd er anført et hovedemne. Nogle af disse hovedemner relaterer specifikt til den pågældende bloks overordnede emneområde; andre er mere perifere, og atter andre kan vælges frit af den enkelte samtalegruppe.

Som et led i forberedelsen af denne opgavetype skal de studerende brainstorme om hvert af de ni hovedemner med henblik på at finde frem til forskellige underemner inden for hvert hovedemne. Nogle af emnerne behandles på et overvejende ufor-

melt niveau, mens andre efter samtalegruppens frie valg diskuteres i dybden. Hvis man fx vælger et hovedemne som 'familien', kan interaktionen om dette emne gå fra en uformel snak om gruppedeltagernes respektive familier til en dybtgående diskussion om familien som institution og dens fremtidige overlevelsesmuligheder.

Ved at spørge, svare, fortælle, kommentere og diskutere er det samtalegruppens opgave at opbygge og holde en samtale på ca. 40 minutter i gang med støtte i de hoved- og underemner, der i stikordsform er indskrevet i de ni emnekasser. Emnerækkefølgen er ikke planlagt på forhånd, og deltagerne må gerne i samtaleløbet lade spontaniteten råde, hvad angår nye og ikke planlagte emneperspektiveringer.

Frihedsgraden i afvikling af disse interaktive opgavetyper er, som det er fremgået, ret stor. Denne grad af frihed skaber en mulighed for differentiering, som er en absolut nødvendighed specielt i de indledende træningsfaser, eftersom de spanskestuderendes sproglige forudsætninger ved studiestart er vidt forskellige.

## Samtalefærdighed

Som nævnt, er det overordnede formål med kurset, at deltagerne oparbejder *samtalefærdighed*. Jeg skal her nævne nogle af de grundlæggende samtalefænomener, vi arbejder med<sup>1</sup>:

- Gambitter med forskellige funktioner til regulering af replikskiftet (overdragelse af taleretten fx *ikke?(¿no?¿eh?)*, *vel?(¿a que no?, ¿verdad que no?)*, *ikke sandt?(¿verdad?, ¿a que sí?)*, overtagelse af taleretten fx *ja (bueno)*, *ja, altså (vamos)*, *jamen (es que)*, *nå, men (bueno, pues)* og bibeholdelse af taleretten fx *men altså (pero, vamos)*, *hvad skal jeg sige (cómo lo diría)* eller *rettere sagt (mejor dicho)*.
- Emneskift (i forbindelse med overtagelse af taleretten).
- Small talk som samtaleåbner.
- Udvisning af interesse for, hvad ens dialogpartner(e) siger i form af:
  - a. uddybende spørgsmål (= spørge ind til)
  - b. kort feedback, hvortil anvendes gambitter fx *ja (sí, bueno, ya)*, *nå (ah)*, *netop (exactamente)*, *det er klart (claro)*, *nå virkelig? (¿ah, sí?)* og lang tilbagekanaliserende feedback, hvor man fx omformulerer, forstærker eller uddyber (dele af) en samtalepartners udsagn. Disse lange eller længere feedbacktyper adskiller sig fra en replik ved, at der ikke gøres krav på taleretten, at de ikke har en indholdsmæssig substans, og at de fungerer som en kommunikativ støtte til en samtalepartners bidrag.

## Netværksstøttet sproglig læring

Ved termen *netværksstøttet sproglig læring (NSSL)* forstår jeg sproglig læring i det fysiske rum støttet af kommunikation i lokale, nationale og/eller internationale netværk. Denne såkaldte computermedierede kommunikation kan foregå synkront

(samtidig), typisk via chatfora, og asynkront (tidsforskudt) med større eller mindre tidsintervaller, typisk via mail og deltagelse i konferencer/debatfora i dertil indrettede kommunikations- og læringsplatforme. Den kan tage form af envejs-, tovejs- eller flervejskommunikation.

I min terminologi omfatter netværksstøttet sproglig læring foruden kommunikation på fremmedsproget også forskellige opgavetyper, der fokuserer på specifikke sproglige elementer. Med henblik på udvikling af samtalefærdigheden opstiller jeg i Ambjørn (2006a) seks computermedierede træningsformer, spændende fra forståelsesorienterede og fokuserede produktive opgavetyper, over friere kommunikation imellem intersprogsbrugere og med et bredere læringsmæssigt sigte til kommunikation imellem intersprogsbrugere og indfødte sprogbrugere.

En af de netværksstøttede sproglige læringstilgange, jeg har under udvikling, er baseret på asynkron NSSL. I det elektroniske rum arbejder underviser/studerende og studerende/studerende her med løsninger på og efterbearbejdning af bl.a. fokuserede produktive opgaver<sup>2</sup>. Disse afvikles sideløbende med de frie interaktionsopgaver, som fordrer tilstedeværelse i det fysiske rum. De retter opmærksomheden mod de ovenfor beskrevne samtalefænomener, som langt den overvejende del af de studerende ikke besidder et forhåndskendskab til ved studiestart, og som de generelt har ret svært ved at få integreret i deres intersprog.

## Fokuserede produktive opgavetyper

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

Udgangspunktet for opgaverne er autentiske spanske udsagn om forskellige emner, som de studerende skal reagere på så varieret som muligt med fokus på udvalgte samtalefænomener. Jeg finder rigtig mange velegnede udsagn i forskellige spanske debatfora på nettet; sprogbrugen i sådanne fora har mange lighedspunkter med det talte sprog. Men også interviews i aviser og blade online er anvendelige til formålet. Her følger eksempler på opgaveskabeloner.

## 1. Opgave i at spørge ind til

FREMMEDSPROGET UDSAGN, fx:

*No como otra cosa que comida basura, porque no sé cocinar.*

*(Jeg spiser ikke andet end junkfood, fordi jeg ikke kan lave mad).*

Anvend forskellige udsagn, hvormed I på spansk kan spørge ind til ovenstående udsagn og vise interesse for, hvad afsender siger.

## 2. Opgave i tilbagekanaliserende feedback

FØRSTE DEL AF FREMMEDSPROGET UDSAGN, fx:

*¿Sabes una cosa? He leído que existe la adicción al teléfono móvil.*

*(Ved du hvad? Jeg har læst, at man kan blive afhængig af sin mobiltelefon).*

ANDEN DEL AF FREMMEDSPROGET UDSAGN

*Los síntomas son agresividad y mal humor, y en algunos casos la dependencia lleva a los pacientes a robar para poder pagar las llamadas.*

*(Symptomerne er aggressivitet og dårligt humør, og i nogle tilfælde får afhængigheden patienterne til at stjæle for at kunne betale for opkaldene).*

Vis interesse for ovenstående udsagn ved hjælp af hhv. kort og lang feedback.

- Anvend udvalgte gambitter til at give neutral og/eller ekspressiv feedback på første del af ovenstående udsagn<sup>3</sup>.
- Anvend forskellige lange feedback-former, der indholdsmæssigt kan passe til den anden del af udsagnet<sup>4</sup>.

## 3. Opgave i emneskift

LILLE FREMMEDSPROGET DIALOG BESTÅENDE AF 2 -3 (ELLER FLERE) UDSAGN, fx:

To spanske studerende samtaler om ophold på en sprogskole i England.

*A Si quieres aprender inglés en un período de tiempo corto, la manera más efectiva es realizando un curso en una escuela de idiomas privada. (Hvis du vil lære engelsk inden for en kort tidshorisont, er den mest effektive måde at tage et kursus på en privat sprogskole).*






*B Yfuera de la escuela vas conociendo poco a poco la forma de pensar de vivir de los ingleses. (Og uden for skolen kommer du lidt efter lidt ind i englændernes tænkemåde og levestil).*

Anvend emneskift, der markerer en tankeforbindelse til ovenstående udsagn<sup>5</sup>.

## Praktisk fremgangsmåde i det elektroniske rum

I et debatforum i CampusNet starter jeg rent praktisk en opgavetråd op ved at lægge opgavens ordlyd i trådens første indlæg. For systematikken og overskuelighedens skyld har hver af de egentlige opgaver sin egen tråd til løsningsforslag og efterbearbejdning.

På skift påhviler det samtalegrupperne at skrive deres løsningsforslag i indlæg i de dertil oprettede opgavetråde. Den følgende efterbearbejdning rummer såvel undervisere som de øvrige deltageres respons på gruppernes forslag (jf. illustrationen nedenfor).

Overskrift	Oprettet af	Tidspunkt
 <a href="#">Feedback uge 40</a>	LA's opgaveindlæg	2006-09-29 08:55
 <a href="#">re: Feedback uge 40</a>	studerendes opgaveløsninger	2006-10-02 13:24
 <a href="#">re: Feedback uge 40</a>	studerendes diskussion af løsninger	2006-10-02 17:06
 <a href="#">re: Feedback uge 40</a>	studerendes diskussion af løsninger	2006-10-03 22:17
<a href="#">40</a>		
 <a href="#">re: Feedback uge 40</a>	LA's opsamlende respons	2006-10-04 12:13
<a href="#">uge 40</a>		

Denne efterbearbejdning fremstår som en trådet skriftlig kommunikation, og den indeholder diskussion af opgaveløsningerne, spørgsmål/svar samt supplerende og alternative opgaveløsninger. Selve trådningen bidrager til en visuel manifestation af relationen imellem indlæggene og kommunikationsprocessen, og den sender signaler om samarbejde samt om ansvar for egen og andres læring (Blok 2005).

I de studerendes eget tempo, når det passer dem tidsmæssigt, og med alle hjælpemidler til deres rådighed sammenligner de deres egne opgaveløsninger med dem, der ligger i de elektroniske opgavetråde. Opstår der tvivl om egne løsningsforslags anvendelighed i en given kontekst, stiller de spørgsmål i opgavetråden, så de kan få hjælp til problemet af underviser og/eller andre studerende. Der er i disse produktive opgavetyper sjældent tale om entydigt korrekte eller forkerte svar, idet der kan være mange løsningsmuligheder. På den måde lærer den enkelte studerende af og henter inspiration i, hvad andre deltagere i det elektroniske rum har bidraget med og noterer sig deres forslag som et supplement til egne forslag.

## Differentiering

Motivet bag omlægningen til NSSL var et stigende behov for at intensivere undervisningsdifferentieringen i faget. Hvilken grad af kognitiv bearbejdning, en sproglig aktivitet udløser hos en intersprogsbruger, er individuelt betinget. Derfor vil det forholde sig således, at givne sproglige aktiviteter vil fordrø forskellige grader af kognitiv belastning hos den enkelte alt efter sprogligt udviklingstrin (McLaughlin/Rossman/McLeod 1983). Og her er det vigtigt at møde den enkelte studerende dér, hvor han/hun befinder sig.

Det hører, som nævnt, til sjældenhederne, at studerende ved undervisningens start har forhåndskendskab til de beskrevne samtalefænomener, så her er udgangspunktet mere eller mindre det samme for alle. Derimod kan der være store forskelle i de studerendes sproglige forudsætninger inden for den leksikalske og grammatiske kompetence. Derfor får de studerende, alt efter formåen og behov, mulighed for at gribe opgaveløsningerne forskelligt an, hvad angår omfang, variation og sofistikeringsgrad.

De fokuserede produktive opgavetyper kreativitetsgrad gør dem specielt velegnede til efterbearbejdning og samarbejde i det asynkrone elektroniske rum. Alle de forslag, de studerende i samarbejde fremkommer med til disse opgavetyper, ville det være umuligt at fastholde i det fysiske rum. Der er mange distraherende faktorer i et klasseværelse, og den enkeltes opmærksomhedskurve er som bekendt svingende. Det kan være kognitivt belastende at følge og fastholde en mundtlig efterbearbejdning af sproglige opgaver uden indflydelse på tempoet, og man risikerer, at for mange værdifulde input går tabt. Som Blok (2005) påpeger, bygger den asynkrone e-læring endvidere på den tanke, at man lærer bedst, når man er motiveret og klar til at modtage undervisning. Og det er man ikke nødvendigvis inden for det tidsrum, fremmødetimerne er placeret.

Det kan ikke undre, at det er de studerende med de bedste sproglige forudsætninger, der er mest kreative, hvad angår variation og sofistisering i de produktive opgaveløsninger. De behøver ikke i samme omfang som de studerende, hvis intersprog befinder sig på et lavere udviklingstrin, at koncentrere sig om grammatik og ordforråd, men kan på et højere niveau bearbejde de samtalefænomener, opgaverne fokuserer på. Med den asynkrone tilgang får de svagere funderede studerende imidlertid adgang til de mere varierede og sofistikerede opgaveløsninger, og dermed bedre muligheder for at tilegne sig dem. Det er således en stor læringsmæssig fordel for dem at kunne se de fremmedsprogede formuleringer på tryk for i eget tempo at kunne vurdere deres funktionelle brugbarhed i den givne kontekst.

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



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

## Afrunding

Udgangspunktet for implementeringen af NSSL er behovet for at optimere undervisningsdifferentiering for mine studerendes spanske samtalefærdighed.

I en læringsmæssig tilgang, der involverer både det fysiske og det elektroniske rum, er pointen at udnytte rummenes forskellige differentieringspotentialer så optimalt som muligt. Som en ekstra gevinst har mit fags delvise omlægning til e-læring skabt mere tid i det fysiske rum til de frie interaktionsopgaver samt til løbende vejledning. Denne vejledning fungerer som støtte for såvel den enkelte studerendes som for samtalegruppernes læringsproces og er dermed endnu en medvirkende faktor til optimering af undervisningsdifferentiering.

Jeg har i det foregående peget på de læringsmæssige fordele ved asynkron NSSL, hvortil kommer selve den trådede kommunikations synliggørelse af proces, samarbejde og medansvar for egen og andres læring. Jeg kan ikke pege på nogen ulemper, men der er en række klare forudsætninger for denne tilgang. Af disse skal jeg specielt fremhæve de studerendes kendskab til selve den elektroniske platforms opbygning og funktioner, opstilling af retningslinier for både skrive- og læsedeltagelse samt net-etikette i et sådant forum. Og sidst, men ikke mindst, vigtigheden af at bevidstgøre de studerende om selve formålet med integrering af det elektroniske rum samt om denne tilgangs lærings- og differentieringspotentialer.

## Noter

- 1 I Ambjørn (2001) kan ses et dansk katalog over de samtalefænomener, vi arbejder med, samt en opgavesamling.
- 2 Vi arbejder også med forståelsesorienterede opgaveformer uden produktion, men denne artikel har jeg valgt at centrere omkring de fokuserede produktive former.
- 3 Eksempler på løsninger på opgavens del a: *¿ah, sí?, ¿de verdad? (nå, virkelig?), ¡no me digas! (det siger du ikke!), ¡hombre! (men dog!)*.
- 4 Eksempler på løsninger på opgavens del b, hhv. en interesseudvisende og en konkluderende feedback: *¿la dependencia los lleva a robar? (får afhængigheden dem til at stjæle?); es decir que las consecuencias son graves (så konsekvenserne er altså alvorlige)*.
- 5 Eksempler på løsninger på opgaven: *a propósito de (apropos), ahora que hablamos de... (nu vi taler om...), por cierto (for resten)* – efterfulgt af en replik.

## Litteratur

- Ambjørn, Lone: Samtalefærdighed og medansvar. *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, 1999, nr. 14, s. 56-60.
- Ambjørn, Lone: Talt interaktion anskuet i et diskursivt, pragmatisk og strategisk perspektiv. Webpublikation, Research@asb, 2001, 77 sider.  
<http://130.226.203.32/fbspretrieve/38/0003049.pdf>
- Ambjørn, Lone: Computermediets differentieringspotentialer i sproglig læring belyst ud fra en procesorienteret synsvinkel. *Hermes*, 2003, 30, s. 13-37.  
<http://130.226.203.32/fbspretrieve/24/0003107.pdf>
- Ambjørn, Lone: Differentiering og bevidstgørelse i det fremmedsproglige e-læringsrum. *Tidsskrift for universiteternes efter- og videreuddannelse*, 2006a, 3. årg., nr. 7, 13 sider. [http://www.unev.dk/files/Lone\\_Ambjoern\\_7.pdf](http://www.unev.dk/files/Lone_Ambjoern_7.pdf)
- Ambjørn, Lone: Om tale, tiltale og samtale i fremmedsproglig mundtlighed. *Anglofiles, Journal of English Teaching*, 2006b, nr. 139, s. 14-23.  
<http://130.226.203.32/fbspretrieve/223/Anglofiles-06.pdf>
- Ambjørn, Lone: *Den spanske dialog* (2). – Praksis. Internt undervisningsmateriale, ISEK, ASB, 2006c.
- Blok, Rasmus: *Undervisningen i netværket. E-læring, E-instruktion og E-aktiviteter*. Odense: Syddansk Universitetsforlag, 2005.
- Linell, Per/Gustavsson, Lennart : *Initiativ og respons. – Om dialogens dynamik, dominans och koherens*. Linköping: Universitetet i Linköping, SIC 15, 1987.
- McLaughlin, Barry/Rossman, Tammi/McLeod, Beverly: Second language learning: An information-processing perspective. *Language Learning*, 1983, 33/2, s. 135-158.
- Schneider, W./Shiffrin, R.: Controlled and automatic human information processing, II: Perceptual learning, automatic attending and a general theory. *Psychological Review*, 1977, 84, s. 127-190.
- Sørensen, Torben Berg: *Talere og hørerekommunikation. – Interview- og samtaleanalyse 2*. Århus: Gestus, 1988.
- Tomlinson, Carol Ann: *The differentiated classroom. – Responding to the needs of all learners*. Alexandria: ASCD, 1999.
- Warschauer, Mark/Kern, Richard: *Network-based language teaching: Concepts and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.