

Analoge eller digitale hjælpemidler i tilegnelse af mundtlighed i fransk?



Hilde Eslau Blinkenberg
Cand.mag. i engelsk og fransk
Lektor på Virum Gymnasium
Master i Fremmedsprogsdidaktik
hb@edu.virum-gym.dk



Janne Mikkonen
Cand.ling.merc i fransk
Lektor på Niels Brock
Master i Fremmedsprogsdidaktik
janm@niels.brock.dk

Denne artikel har fokus på L2-elevs evne til at udtrykke sig mundtligt på fransk uden brug af digitale oversættelsesteknologier (DOT) og på forslag til, hvordan spontan deltagelse kan øges. Selvom det kommunikative sprogsyn og sociokognitive læringssyn har fokus på fluency frem for korrekthed (Henriksen 2014) er der en tendens til, at elever helst kun siger noget, hvis de har tillid til, at det er korrekt (Cervantes 2013).

Artiklen tager udgangspunkt i vores masteropgave (Blinkenberg & Mikkonen 2023), hvori der indgår et aktionslæringsforløb, hvis mål var at vurdere, om eleverne på to franskhold på hhv. STX og HHX, oplever øget tillid til egen formåen (Bandura 1997), hvis de arbejder analogt frem for digitalt med tasks. Med udgangspunkt i samtale om billedmateriale, som er en del af den mundtlige prøve i fransk fortsætter B-niveau (UVM 2017a og 2017b), blev eleverne præsenteret for mundtlighedsstrategier og analogt arbejde med tasks med henblik på at opbygge og aktivere deres mentale leksikon igennem de kognitive processer, så de i højere grad kunne frigøre sig fra DOT i forbindelse med mundtlig sprogproduktion.

Digitale læringsplatforme som f.eks. online grammatikker og læringsplatforme som Quizlet, er et oplagt pædagogisk og didaktisk redskab i L2-undervisningen. Det er den ubegrænsede adgang til oversættelsesredskaber, der, efter vores vurdering, er udfordringen.

Kognitive processer i mundtlig sprogproduktion

I autentisk, mundtlig kommunikation aktiveres en række kognitive processer, som Dimova (2020) har beskrevet i en model baseret på Levelt (1992) og De Bot (1998). Modellen beskriver den naturlige proces fra man modtager input f.eks. 'Tu vas souvent au restaurant?' (*Går du tit på restaurant?*). Først går funktionen 'Erfaring og viden' i gang om alt det man ved om emnet, samt ord og begreber man kan knytte til emnet. Dernæst genererer hjernen et overordnet indhold til et svar samtidig med, at den automatiserede viden, man har i sit mentale leksikon om alt fra ordforråd til udtaleregler, morfologi og syntaks, hentes frem. Undervejs monitorerer man sin mundtlige sprogproduktion ved at snævre ind, sortere og tilpasse, så man kan udtrykke sig nogenlunde korrekt og flydende. Denne kognitive proces sker samtidigt med, at man indgår i den kommunikative situation og uden en bevidst systematisk struktur. Jo mere solidt og omfattende ens mentale leksikon er, desto større er chancen for en vellykket mundtlig sprogproduktion (Henriksen 2014).

Overlades denne proces til DOT, sker der mindre lagring og aktivering af den automatiserede viden og det mentale leksikon, og den spontane kommunikation svækkes. Med den viden virker det oplagt, at en væsentlig del af L2-undervisningen kunne foregå analogt, så elevens kognitive processer ikke svækkes.

Fokus på mundtlighedsstrategier

Når eleven føler sig mundtligt hæmmet på L2 og har fået for vane at google sig frem til det hun vil sige, gælder det om at introducere strategier (Bygate 1998), der kan konkurrere med DOT. Det bør her understreges over for eleven, at autentisk, uformel mundtlighed er karakteriseret ved fluency frem for korrekthed og præcision (Henriksen 2014). Dette ses ved f.eks. pauser, tøven, fyldord, gensidige start- og afslutningsstrukturer og afbrydelser (ibid.). Den dialogbaserede kommunikation indeholder desuden interaktive samtalestrukturer som f.eks. spørgsmål-svar sekvenser, gensidig betydningsforhandling og tænkepauser, der giver tid til at monitorere de kognitive processer (ibid.).

Der findes forskellige mundtlighedsstrategier, som kunne indgå systematisk i didaktiseringen af L2-undervisningen. De præfabrikerede 'chunks' (Bygate 1998) sikrer f.eks. større udtalefærdighed hos eleven (Henriksen 2014), og er med til både at stilladsere elevens mundtlighed og støtte tillid til egen formåen (Mercer & Dörnyei 2020). Den automatiserede viden inkluderer f.eks. præpositionelle udtryk som 'à mon avis' (*efter min mening*) og 'à côté de' (*ved siden af*) og verbale udtryk som f.eks. 'je m'appelle' (*jeg hedder*) og 'j'ai 16 ans' (*jeg er 16 år gammel*). Endelig fremhæver Henriksen behovet for en solid leksikalsk base, min. 2000 ord (ibid.), hvilket stemmer overens med Stæhr (2019), der siger, at fokus på ordforrådstilegnelse er en forudsætning for kommunikativ kompetence. Derudover kan man begrænse behovet for at søge hjælp i DOT ved at bevidstgøre eleven om den ressource, der ligger i transparente ord.

Analog, taskbaseret undervisning

Tasks anbefales i L2-undervisningen, bl.a. fordi de ifølge Ellis (2003) kan involvere alle fem sprogkompetencer, lytte og læse, skrive og mundtlig dialog og præsentation og er designet til at skabe autentisk kommunikation, der presser eleven til at producere output med fokus på fluency (Ibid.). I arbejdet med tasks uden adgang til DOT, tvinges eleven til at aktivere både det mentale leksikon og de kognitive processer.

Den analoge, taskbaserede undervisning tilgodeser systematisk fokus på mundtlighedsstrategier og kendte såvel som nye gloser i autentiske situationer (Pedersen 2019). At løse en konkret task sammen med andre har også den fordel, at opmærksomhed på det rent sproglige viger for fokus på kommunikation og samarbejde (Shehadeh 2005).

Pedersen (2019) fremhæver syv egenskaber ved tasks, der styrker tilegnelsen af fremmedsproget, bl.a. at de kræver tovejsudveksling af informationer, ofte har én løsningsmodel og detaljeret information. Eleven vil derfor hurtigt opleve at kunne aktivere de kognitive processer og udvikle sit L2.

Design og metode

Det aktions- og taskbaserede forløb var tilrettelagt over fem uger med deltagelse af 1.g- og 2.g-elever på fransk fortsættelsesniveau B. Eleverne besvarede indledningsvist et spørgeskema om deres brug af digitale hjælpemidler og kendskab til mundtlighedsstrategier. De valgte tasks havde til formål at aktivere og styrke elevernes almene ordforråd og give dem strukturer at støtte sig til, når de talte om et billedmateriale. Der var både præ- og postaktiviteter ifm. arbejdet med tasks, men disse er ikke i fokus her. Valget faldt på alment ordforråd, idet eleverne ved den nævnte eksamensdisciplin skal aktivere almene og hyppigt brugte ord. Formålet med aktionerne var, at alle elever fik talt fransk uanset deres faglige niveau. Efter nogle introducerende øvelser blev eleverne inddelt i to grupper: den ene med adgang til alle digitale hjælpemidler og den anden kun med adgang til analoge hjælpemidler.

I oversigten nedenfor fremgår aktionerne i forenklet form i kronologisk rækkefølge og udtænkt efter Ellis' indholdskriterier for tasks (2003) med fokus på bl.a. betydning, pragmatisk sprogbrug og autentisk kommunikation:

- Tegn et hus/en person. Beskriv på fransk så modparten kan tegne det efter. Dernæst med Post-it på panden gætter man, hvem man er ved at stille lukkede spørgsmål.
- Billedlotteri. En elev er opråberen, der beskriver et kort, og de øvrige elever udfylder deres plade.
- Ting på et bord. Eleverne beder på skift hinanden om at placere ting ved hjælp af stedspræpositioner.
- Billedbeskrivelse i grupper efterfulgt af præsentationer.
- Gæt en kendt. I par udfyldes et skema med oplysninger, som mangler, om en kendt person.
- Billedbeskrivelse individuelt uden hjælpemidler. Herefter 'Mundtlig prøve', der lydoptages.

De fire elever, der blev valgt til 'mundtlig prøve' i billedbeskrivelse, blev herefter interviewet om deres oplevelse af task 6. Afslutningsvis besvarede alle elever igen et spørgeskema, der både indeholdt opstarts- og uddybende spørgsmål ift. forløbet med afsæt i deres oplevede erfaringer. Dertil førte vi en journal for at indsamle yderligere data.

Elevernes faglige/sproglige udvikling

De elever, der gennemførte prøveeksamenen, har alle tilegnet sig brugen af basale chunks ift. at beskrive et billede. Uanset om eleverne er fra den digitale eller analoge gruppe anvender de bl.a. følgende chunks: *c'est une photo.*" (det er et foto) og *"le motif dominant est"* (hovedmotivet er). Imidlertid har de analoge elever tilegnet sig samme og flere af disse chunks. Generelt set har de analoge grupper desuden tilegnet sig mere fluency i varierende grad, idet de mere ubesværet benytter chunks og de indarbejdede almene gloser: 1.g-elev: *'Il y a beaucoup de fruits et légumes. Oui, à l'arrière-plan il y a des tables de fruits et légumes'* (*der er mange frugter og grøntsager. Ja, i baggrunden er der borde med frugt og grøntsager*) En 1.g-elev fra den analoge gruppe udtrykker følgende: *"Jeg har fået en masse struktur med først at beskrive motivet, så beskrive forgrund, baggrund, hvad du ser inde på billedet."*

Eleverne benytter sig af forskellige strategier til prøveeksamenen, f.eks. at forhandle forståelse, gentage, bruge spørgsmål-svar-sekvenser, chunks og gambitter, og de er bevidste om strategierne: *"Ja, jeg synes det her med [...] at bruge de ord og spørgsmålsstruktur du bruger, i min besvarelse, synes jeg, jeg har fået meget godt styr på."* Den 2.g-elev, der har arbejdet analogt, siger i det efterfølgende interview; *"Jeg prøvede i hvert fald at tage de ord, du sagde og bruge dem i mine sætninger."* 2.g-eleven fra en af de digitale grupper har et begrænset ordforråd, men klarer præsentationen nogenlunde, hvorimod dialogdelen er svag. Han udtrykker i interviewet: *"... det var svært at sidde og lige høre det og så lige skulle tænke og så komme op med en sætning."* Alle fire elever benytter sig af små diskursregulerende ord, lyde og gambitter som f.eks. "oui", og 'ehh' for at fastholde taleretten og sikre sig tænketid.

Samlet set tilegnede alle fire elever sig en grad af chunks og kunne beskrive træk af billedmaterialet. De to, fra de digitale grupper, giver dog indtryk af ikke at have fået styrket deres almene ordforråd, men savner ord til at beskrive f.eks. en kvinde og tøj. De analoge elever synes derimod at have fået konsolideret det almene ordforråd. Et andet aspekt er, at de digitale elever virker til ikke at have tilegnet sig det at arbejde med strategier som f.eks. transparente ord, hvorimod de analoge elever har arbejdet med at aktivere de kognitive processer i en grad, så de føler sig mere parate til at forsøge at gennemføre samtalen. Aktionsforløbet peger på, at begrænset adgang til DOT aktiverer elevernes mentale leksikon og ansporer dem til større risikovillighed (Cervantes 2013).

“Det er en fordel at skulle presse sig selv...”

Et af målene med forløbet var at udvikle elevernes tillid til egen formåen (Mercer & Dörnyei 2020), så de ikke behøvede DOT som hjælp. For at måle dette spurgte vi både før og efter aktionerne om deres brug af f.eks. Google Translate. Der viste sig et markant skifte fra at 27% af alle elever først sagde, at de benyttede Google ‘en del’ til, at kun 5% af eleverne oplevede at have behov for det ved forløbets afslutning. Elevernes øvrige svar forklarer dette skifte: efter aktionerne er langt flere elever blevet bevidste om transparente ord (fra 36% til 62% i kategorien ‘hele tiden’ eller ‘meget’). Ligeledes går deres oplevelse af at trække på automatiseret viden fra 57% til 72%. Samlet set oplever eleverne at have fået langt flere redskaber til mundtlig sprogproduktion, der ikke involverer DOT.

I det afsluttende spørgeskema skal eleverne forholde sig til de forskellige strategier. En 2.g-elev skriver om de analoge tasks, at det er *“...en fordel at man skulle presse sig selv til at huske de gloser og vendinger man havde arbejdet med og det hjalp til at øve sig i stedet for at bruge hjælpemidler.”* Om strategier som alternativ til DOT udtrykker en 1.g-elev; *“Jeg havde selvfølgelig lidt sværere ved det, men jeg tror jeg lærte mere, da jeg var tvunget til selv at producere alt, og det gjorde også, at jeg måtte finde alternative måder at beskrive det på.”*

Igennem forløbet havde grupperne forskellig adfærd: støjniveauet i de analoge grupper var ret højt, fordi de f.eks. drøftede, hvad de kunne sige om billedet, hvordan de kunne bruge de forskellige chunks og hvilke gloser de kendte. Værdien af de analoge sekvenser ses i den afsluttende spørgeskemaundersøgelse, hvor en 1.g-elev skrev: *“Jeg blev også positivt overrasket over hvor meget jeg faktisk kunne uden hjælpemidler.”*

De digitale grupper oprettede hurtigt et fælles dokument, som de skrev i. De brugte online redskaber, og når de talte sammen, var det næsten hviskende. En elev bemærker, at der ikke *“... er noget, der har ændret sig, da jeg var på pc-hold.”* Dette tyder på, at eleven hellere ville have været i en analog gruppe, hvor der var flere udfordringer og mere læring. Dette stemmer overens med svaret fra en 2.g-elev fra en analog gruppe, som skriver, at *“... det er virkelig gået op for mig hvor let det er bare at bruge online oversætter og så uden rigtig at have forstået det.”* Det bekræfter vores tese om, at hyppig og ukritisk adgang til DOT er at gøre eleverne en bjørnetjeneste.

Konklusion og didaktiske implikationer

Ud fra aktionsforløbet, kan det konkluderes, at det er vigtigt at anvise et alternativ til brug af DOT og adskille digital og analog tilrettelæggelse af L2 undervisningen. Jo større ordforråd og jo flere strategier eleven har til rådighed, jo nemmere er det for vedkommende at formulere sig og indgå i en kommunikativ situation nogenlunde flydende. Dermed tilgodeses det kommunikative læringssyn, som betoner fluency frem for korrekthed. Eleverne oplever succes med at formidle og modtage information uden at behøve at tale et korrekt fransk. Succesoplevelsen er med til at motivere og give dem en følelse af progression og glæde ved at lære

sprog. Hvis vi skal løse den problematik, der vedrører elevernes tilbøjelighed til at ”tale” i skriftsprog, er vi nødt til at hjælpe dem til at rette opmærksomheden på de kognitive processer, så de ikke længere siger: ”Men jeg mangler ord”.

Litteratur

Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman.

Blinkenberg, H. E., Mikkonen, J. (2023). *Analoge og digitale hjælpemidler - hvilken rolle spiller de i tilegnelse af mundtlighed?* Masteropgave i Fremmedsprogdidaktik, Københavns Universitet.

Bygate, M. (1998): Theoretical perspectives on Speaking, *Annual review of Applied Linguistics, Cambridge University Press 1998*, 20-42. <https://doi.org/10.1017/S0267190500003469>

Cervantes, I.M. (2013): The role of risk-taking behavior in the Development of Speaking Skills. I *ESL Classrooms, Revista de Lenguas Modernas 19*, 421-435

Dimova, S. (2020): Mundtlighed i et testperspektiv. *Sprogforum 70*, 39-46. <https://doi.org/10.7146/spr.v26i70.131611>

Ellis, R. (2003): *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Henriksen, B. (2014) Mundtlig sprogproduktion. I: Leth-Andersen, H. m.fl. (red.), *Fremmedsprog i gymnasiet* 103-114. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Mercer, S., Dörnyei, Z. (2020): *Engaging Language Learners in Contemporary Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009024563>

Pedersen, M.S. (2019). Taskbaseret kommunikativ sprogundervisning. I Gregersen, A.S., (red.) *Sprogfag i forandring - pædagogik og praksis, 3. udg.*, 55-78. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Shehadeh, A. (2005). Task-based language Learning and Teaching: Theories and Applications. I: Edwards, C., Willis, J., (red.): *Teachers exploring tasks in English Language Teaching*, 13-30. New York: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230522961_2

Stæhr, L.S. (2019) Ordforrådstilegnelse - fundament for kommunikativ kompetence. I Gregersen, A.S., (red.) *Sprogfag i forandring - pædagogik og praksis, 3. udg.* (169-200). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

UVM (2017a). Læreplan fransk fortsættersprog B – stx 2017. [fransk-fortsattersprog-b-stx-august-2017.pdf](https://www.uvm.dk/fransk-fortsattersprog-b-stx-august-2017.pdf) (uvm.dk).

UVM (2017b). Læreplan fransk fortsættersprog B – hhx 2017. [fransk-fortsattersprog-b-hhx-august-2017.pdf](https://www.uvm.dk/fransk-fortsattersprog-b-hhx-august-2017.pdf) (uvm.dk).