

ChatGPT i kinesiskundervisning: Indsigter fra danske gymnasieelever



Mathilde Bruhn Rasmussen

Cand. mag. i Globale områdestudier og Samfundsfag

Aarhus Universitet

201606493@post.au.dk



Chun Zhang

Ph.d., studielektor på Kinastudier

Institut for Samfund og Kultur, Aarhus Universitet

ostzc@cas.au.dk

Introduktion

Siden lanceringen af ChatGPT i november 2022 har integrationen af GAI i fremmedsprogsundervisning revolutioneret læreres undervisning og elevers sprogindlæring. GAI kan understøtte og udvide traditionel undervisning gennem skalerbare, individualiserede og interaktive læringsoplevelser (Ying Soon m.fl., 2024), som forenkling af komplekse ideer, øget forståelse af opgaver og konstruktiv feedback. Omvendt har store sprogmodeller tendens til at hallucinere, altså generere plausibelt, men faktisk ukorrekt indhold, udvise bias (Ferrara, 2023) samt vække bekymring for overdreven teknologifhængighed (Dalsgaard m.fl., 2023) og et potentielt fald i kritisk tænkning.

Inden for kinesisk undervisning er diskussionen om integration af GAI ligeligt centreret om konsekvenserne og vurderingen af læringsresultater (Cai, 2023). På grund af det kinesiske sprogs komplekse skrifttyper, tonale udtale og særlige grammatiske punkter, kræver det en ekstra indsats for danske gymnasieelever at lære kinesisk (Lai, 2024). I november 2024 opfordrede Styrelsen for Undervisning og Kvalitet gymnasier til, at undervise *i, med og uden* GAI (BUVM, 2024).

Vi sigter mod at udforske forskningsspørgsmålet: Hvordan gymnasieelever, som lærer kinesisk, opfatter og bruger GAI (f.eks. ChatGPT). Artiklen vil først beskrive fem kinesiske lektioner, der bruger ChatGPT. Derefter følger en analyse og diskussion og endelig en konklusion samt studiets begrænsninger.

Metode

For at undersøge elevernes brug af og holdning til ChatGPT i sprogundervisningen, gennemførte vi i starten af oktober til midten af november 2024 feltbesøg på fire gymnasier med kinesisk på A-niveau, tre i Jylland og ét i København.

Besøgene omfattede klasseobservationer samt detaljerede feltnoter. Med klasselærerens støtte faciliterede vi lektioner, hvor ChatGPT blev brugt som pædagogisk værktøj til oversættelse af Gu Chengs (1956-1993) digt *Følelser* (感覺), der består af otte linjer, der hver refererer til en farve for at symbolisere opfattelse og følelsesmæssig resonans med forskellige objekter.

I undervisningen blev der anvendt to tilgange. *Presentation-Practice-Production* (PPP), hvor eleverne først blev præsenteret for lektionens formål og optimale kommunikative oversættelser: En kommunikativ oversættelse fokuserer på mening og kulturel kontekst. Farven *rød* kan ikke bare oversættes direkte, da den i kinesisk kultur symboliserer glæde og held, mens den i dansk kultur forbindes med kærlighed. En kommunikativ oversættelse kunne derfor være *gul*, da den ligger tættere på Gu Chengs digts oprindelige symbolik. Derefter fulgte en øvelsesfase med ChatGPT, hvor eleverne skulle udfylde et ark omkring farvesymbolik, og i produktionsfasen skulle de bruge arket til at lave en kommunikativ oversættelse.

Den anden tilgang var task-baserede, og her fik eleverne først en kort introduktion til optimale prompts for at genere kommunikative oversættelser. Deres task var at udfylde et ark om farvesymbolik, og ud fra det lave en kommunikativ oversættelse. En task skal opfylde fire kriterier: fokus på mening, et videnshul, brug af egne ressourcer og et klart kommunikativt resultat. I modsætning til PPP er den task-baserede undervisning elevcentreret (Ellis, 2024).

De to undervisningstilgange blev valgt på grund af deres forskellige fokus på lærer og elev. Der var derfor en forventning om, at PPP-tilgangen ville sætte et større fokus på læreren fremfor eleven, og at den task-baserede forløb ville sætte et øget fokus på elevernes egen læring. Det gav også mulighed for at se, om forskellige undervisningsformer ville give forskellige oversættelser og tilgange til opgaven.

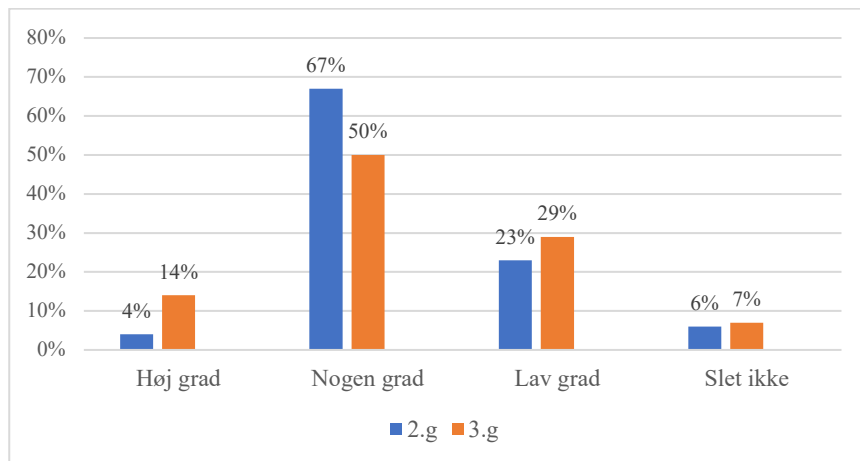
Sidst i lektionen udfyldte eleverne et spørgeskema om undervisningen og deres holdning til ChatGPT. Spørgeskemaet fungerede som formativ feedback, og startede med spørgsmål omkring årgang, skole og køn, derefter undervisningen som helhed, og til sidst blev der spurgt ind til elevernes generelle holdninger til ChatGPT. Det bestod af 18 spørgsmål og indeholdt multiple choice, ja/nej, fritekst, og skalaer. Dog mest skalaer, da de viste os tilfredshedsgrad og tillid. Den neutrale svarkategori blev udeladt for at fremme refleksion og engagement. Spørgsmålene var primært positivt formuleret, da undervisningen foregik før anbefalingerne, hvor ChatGPT ofte blev mødt med skepsis. Styrker og svagheder blev dog drøftet i lektionerne.

Vi skelnede mellem svar fra 2.g og 3.g elever, og der var henholdsvis 51 og 14 respondenter. Det skyldtes, at 3.g-eleverne tidligere havde arbejdet med GAI, mens 2.g ikke havde modtaget formel undervisning om GAI. Vi skelnede ikke mellem de to pædagogiske tilgange i behandling af resultatet, da det viste sig, at elevernes besvarelser var ens. Der var dog forskelle i arbejdet med prompts og oversættelser, som denne artikel dog ikke undersøger nærmere.

Resultater

Elevernes tillidsniveau til ChatGPT

Før lektionerne, havde 93 % af 3.g-eleverne (n=14) og 71 % af 2.g-eleverne (n=51) allerede brugt ChatGPT.

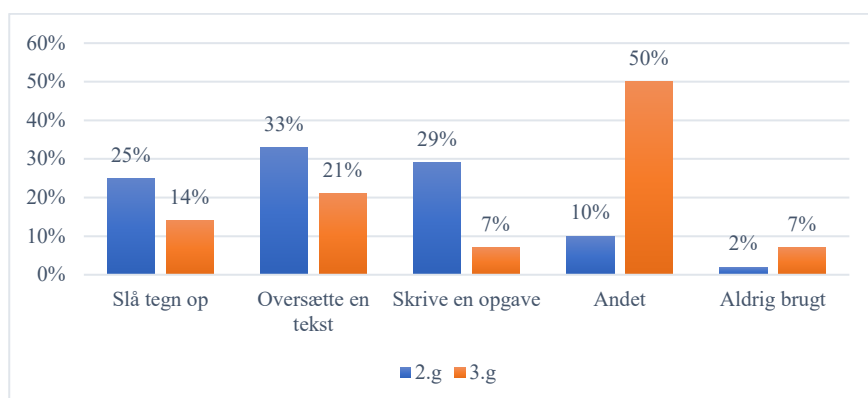


Figur 1. Tillidsniveauer til ChatGPT's output i oversættelsesopgaver.

Trods elevernes udbredte kendskab til ChatGPT, viser Figur 1 tydeligt 2.g. og 3.g-elevernes forsigtige holdning til dens output ved oversættelsesopgaver med en generel tendens til moderat eller begrænset tillid snarere end fuld accept. I klassediskussionerne udtrykte eleverne ofte bekymring over manglen på kilde transparens og hallucinationer. Disse problemer er særligt tydelige i oversættelsesopgaver, hvor kulturel og semantisk nøjagtighed er vigtig.

Elevernes tidligere brug af ChatGPT

Ud over at vurdere elevernes tillid til ChatGPT undersøgte vi deres tidligere brug, især i forhold til oversættelsesopgaver. Deres svar afslørede varierede brugsmønstre, hvilket indikerer en bred fortrolighed med værktøjet ud over oversættelse alene.



Figur 2. Elevernes tidligere brug af ChatGPT efter formål

Resultaterne af elevernes tidligere brug af værktøjet viser tydelige forskelle mellem de to grupper. Blandt 2.g-eleverne (n=51) var ChatGPT overvejende blevet brugt til at oversætte hele tekster (33 %), skrive opgaver (29 %) og som ordbog (25 %). Kun 10 % valgte "Andet" og specificerede anvendelser som at uddybe opgaver, forbedre grammatik og forstå tekster. Blot 2% havde aldrig brugt ChatGPT.

Derimod rapporterede 3.g-eleverne en bredere og mere udforskende brug. Mens færre elever brugte ChatGPT til at skrive opgaver (7 %), oversætte tekster (21 %) eller som ordbog (14 %), valgte halvdelen af eleverne (50 %) "Andet", som ud fra deres svar omfattede udarbejdelse af ordlister, rette sætninger, tale kinesisk og modtage feedback på skriftlige opgaver. Den høje procentandel refererer også til, at eleverne allerede havde brugt ChatGPT i undervisningen. Det er værd at bemærke, at 7 % af 3.g-eleverne aldrig har brugt værktøjet. Disse resultater indikerer, at begge årgange har brugt ChatGPT i uddannelsesmæssige sammenhænge, men deres fokus og modenhed i brugen af værktøjet var forskellige. 2.g-eleverne havde en tendens til at svare mere på konventionelle funktioner i ChatGPT, hvorimod 3.g-eleverne udviste mere opgavespecifikke og sprogligt nuancerede anvendelser, især inden for oversættelse og sprogproduktion.

Resultatet afspejler sandsynligvis 3.g's tidligere eksponering for AI-understøttede opgaver og antyder en udviklingsmæssig progression i, hvordan eleverne engagerer sig i GAI.

Opfattede fordele ved at bruge ChatGPT i oversættelsesopgaver

For at undersøge elevernes opfattelse af ChatGPT til oversættelsesaktiviteter indeholdt spørgeskemaet et spørgsmål om, hvad de fandt gavnligt ved at arbejde med værktøjet. Svarene tyder på et generelt positivt syn, især med hensyn til autonom læring og kritisk engagement med AI-genereret indhold. Tabel 1 opsummerer svarene fra 2.g- og 3.g-eleverne vedrørende de fordele, de oplevede ved at bruge ChatGPT til oversættelsesaktiviteter.

| Fordele | 2.g | 3.g |
|---|------|------|
| Jeg kan lære stoffet i mit eget tempo | 48 % | 43 % |
| Jeg kan blive mere bevidst om mine styrker og svagheder | 6 % | - |
| Jeg lærer at tænke kritisk over ChatGPT's svar | 40 % | 43 % |
| Jeg bliver bedre til samarbejde | - | 7 % |
| Andet | 6 % | 7 % |

Tabel 1. Opfattede fordele ved at bruge ChatGPT. Bemærk: En bindestreg (-) angiver, at der ikke blev registreret svar i den pågældende kategori for den givne gruppe. Procenterne er afrundede.

Blandt 2.g-eleverne angav 48 %, at ChatGPT hjalp dem med at lære i deres eget tempo, mens 40 % fandt, at det fremmede kritisk tænkning overfor ChatGPT's svar. Disse svar afspejler en anerkendelse af ChatGPT's potentiale til at understøtte personaliseret læring og fremme kritisk tænkning. Tilsvarende fremhævede 43 % af 3.g-eleverne læring i deres eget tempo som en vigtig fordel, og 43 % værdsatte også muligheden for at tænke kritisk.

I den åbne kategori "Andet" udtrykte flere elever, at ChatGPT gav nye perspektiver på læringsmaterialer og kunne hjælpe dem med at genvinde deres flow-tilstand, som er en tilstand, hvor en person er fuldstændig fordybet i en aktivitet (Knoop, 2004). Nogle understregede ChatGPT's evne til at forenkle komplekse ideer, fremme forståelsen af opgaver og tilbyde konstruktiv feedback. Enkelte få elever påpegede også, at den fungerede som en værdifuld partner i samarbejde, hvilket antydede dets potentielle rolle som et peer-lignende støtteværktøj i sprogindlæringsmiljøer.

Diskussion og pædagogiske implikationer

Undersøgelsens empiriske resultater giver en værdifuld indsigt for kinesisk undervisningen i danske gymnasier, især i lyset af den stigende interesse for integration af GAI-værktøjer i sprogundervisningen.

En central konklusion er, at eleverne ikke stoler blindt på ChatGPT. Tværtimod udviser de en reflekterende og forsigtig tilgang og det står i kontrast til bekymringerne omkring hallucinationer, afhængighed og en svækkelse af elevernes kritiske tænkning. I kinesisk undervisningen, hvor tegngenkendelse, grammatisk kompleksitet og interkulturel forståelse er væsentlige dimensioner, er denne forsigtige holdning særligt opmuntrende. Det tyder på, at GAI ikke nødvendigvis underminerer læringen, hvis den integreres med en gennemtænkt pædagogisk stilladsering og kritiske reflekterende opgaver.

Dernæst fremhæver denne undersøgelse markante forskelle mellem 2.g- og 3.g-elever. 2.g-elever stolede mest på generiske funktioner såsom ordforklaring eller grammatikkorrektioner, mens 3.g-eleverne engagerede sig mere målrettet i oversættelses- og revisionsopgaver. Det understreger behovet for gradvis opbygning af digital dannelse, med GAI-opgaver fra første år, der går fra guidet udforskning til mere selvstændig brug.

Til sidst viste ChatGPT sig som en nyttig partner i oversættelsesopgaver, hvor eleverne skal navigere mellem kinesisk syntaks og dansk idiomatisk udtryk. Eleverne brugte GAI til at sammenligne alternativer, reflektere over formuleringer og retfærdiggøre deres valg. I den klasse, der havde modtaget PPP-undervisningen, søgte eleverne et mere definitivt svar. Størstedelen af besvarelserne lignede derfor hinanden. De klasser, der havde modtaget taskbaseret undervisning, havde flere elever sjov med øvelsen. Én gruppe valgte at lave digtet om til rim, hvor en anden valgte at slette farverne, og skrive stemningen ned i stedet. Dette peger på, at GAI kan understøtte selvstændig læring og understøtte komplekst sprogarbejde uden at tage ejerskabet fra eleverne. I kinesisk undervisningen kan læreren udnytte dette ved at lade eleverne evaluere og sammenligne deres egne oversættelser med GAI's forslag.

Konklusion og begrænsninger

Denne undersøgelse er blandt de første empiriske, fagspecifikke analyser af, hvordan elever i kinesisk som fremmedsprog bruger GAI i danske gymnasier. Vi adresserede et hul i litteraturen gennem forskningsspørgsmålet. Resultaterne tyder på, at eleverne udviser en hensynsfuld og tilbageholdende tilgang til ChatGPT. Fremfor at stole blindt på resultaterne, brugte særligt 3.g-eleverne, værktøjet på opgavespecifikke og reflekterende måder, der understøttede både uafhængig læring og samarbejdsbaseret meningsdannelse i

oversættelse. Disse indsigter udfordrer den almindelige frygt for afhængighed og reduceret kritisk tænkning. I stedet peger det på GAI's potentiale som partner i at uddybe sprogbevidstheden, når brugen er styret af bevidst opgavedesign.

Af undersøgelsens begrænsninger kan nævnes, at feltarbejdet foregik i en kort periode i efteråret 2024, og antallet af respondenter er begrænset. Dataene er beskrivende, og vi har ikke udført statistiske analyser såsom korrelations- eller koefficienttest ved hjælp af SPSS eller lignende værktøjer. I spørgeskemaet blev der heller ikke differentieret mellem, hvorvidt eleverne tænkte, eller handlede kritisk. Derudover blev der ikke gennemført dybdegående interviews med eleverne, hvilket reducerer den kvalitative indsigt i elevernes kognitive processer og motivation.

Alligevel giver undersøgelsen rettidig indsigt i GAI's rolle i kinesiskundervisning på gymnasialt niveau, og den peger mod en fremtid, hvor teknologi og pædagogik udvikles side om side, hvor AI understøtter snarere end erstatter de centrale processer i sprogindlæring, og hvor lærerne fortsat er centrale i at udforme kritisk tænkende og elevcentrerede praksisser.

Litteratur

BUVM (2024). Nu kommer anbefalinger for brug af generativ kunstig intelligens i undervisningen på landets ungdomsuddannelser. Børne- og undervisningsministeriet – november 2024. <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2024/nov/241120-nu-kommer-anbefalinger-for-brug-af-generativ-kunstig>

Cai, W. (2023). Learning and teaching Chinese in the ChatGPT context. *Language Teaching and Linguistic Studies*, (4), 13-23

Dalsgaard, C., Christensen, M. V., Caviglia, F., Andersen, M. S., Kjærgaard, H. W., og Kjærsholm Boie, M. A. (2023). Sprogteknologier i fremmedsprogsundervisningen: indkredsning af en sprogfaglig teknologiforståelse: – på tværs af grundskole og ungdomsuddannelse. *Tidsskriftet Læring Og Medier (LOM)*, 16(28). <https://doi.org/10.7146/lom.v16i28.136251>

Ellis, Rod. (2024). Task-based and Task-supported Language Teaching Curtin University. *International Journal of TESOL Studies*, 6(4). 1-13. <https://doi.org/10.58304/ijts.20240401>

Ferrara, E. (2023). Should ChatGPT be biased? Challenges and Risks of Bias in Large Language Models. <https://arxiv.org/abs/2304.03738> <https://doi.org/10.2139/ssrn.4627814>

Knoop, H. H. (2004). Om kunsten at finde flow i en verden, der ofte forhindrer det. *Kognition Pædagogik-tidsskrift tænkning læring*, 14(52), 66-82.

Lai, M. (2024). En flersprogethedsdidaktisk tilgang til kinesisk i gymnasiet. *Sprogforum. Tidsskrift for Sprog- Og kulturpædagogik*, 30(79), 40. <https://tidsskrift.dk/spr/article/view/152224>

Ying Soon G, Binti Abdullah NAC, binti Abdul Rahman NA, Suyan Z, Yiming C. (2024). Integrating AI Chatbots in ESL and CFL Instruction: Revolutionizing Language Learning with Artificial Intelligence. *LatIA.*, 2(23). <https://doi.org/10.62486/latia202423>