

Teoretiske forskningsbaserede overvejelser

Som en følge af eksperimentering med brugen af mange forskellige medialiseringsværktøjer, hvor tanken om styrkelse af lektielæsning og intensiveret sproglig træning samt det deraf følgende begreb 'den omvendte undervisning' opstod, har vi været meget fokuserede på konkret at afprøve og opstille stilladsering for, hvordan man med stort fagligt udbytte kan arbejde konsekvent med netop 'Den omvendte undervisning' og medialisering i sprogfagenes kernefaglige discipliner.

Et stort sprogligt udbytte er netop afhængigt af dels en større sproglig træningsindsats fra elevernes side dels en naturlig elevmotivation, og disse to faktorer indeholdes netop i principperne for den omvendte undervisning og styrkes af den øgede anvendelse af medialisering. Desuden øges elevernes interesse og faglige indsats, fordi de skal dele deres sproglige produkter og materiale med elever fra andre skoler vha. af fx en fælles blog, og dette falder meget godt i tråd med følgende citat, som siger:

'As mobile technology develops, it affords second or foreign language learners and teachers ever greater opportunity to practice the target language "anywhere and anytime (Geddes, 2004)." Moreover, with less expensive devices, it is becoming more and more common to use technology in learning and teaching contexts. With its portability, mobile technology expands learning and teaching opportunities for second and foreign language learners and teachers. Moreover, with user created content, which enhances users' participation, Web 2.0 technology provides new kinds of learning and teaching with technology in second and foreign language instruction. In addition, because the basic concept of Web 2.0 is sharing information and collaboration (see the definition in the next section), it makes it easier for learners to connect not only to other learners, but also to native speakers of the target language around the world. Most of all, the use of these technologies addresses many of the major challenges of Second Language Acquisition (SLA), such as comprehensible input or "i+1" (Krashen, 1985), the interaction hypothesis (Long, 1983, 1996), corrective/facilitative feedback (Gass, 1997; Long, Inagaki, & Ortega, 1998), and learner autonomy (Benson, 2001).'

Fra 'WEB 2.0 TECHNOLOGY MEETS MOBILE ASSISTED LANGUAGE LEARNING', Min Jung Jee University of Texas at Austin)

Bloggens muligheder for interaktion (og for den sags skyld også chat-mediets muligheder) samt elevernes mange medialiserede træningsprodukter på målsproget får specielt denne self-directed indflydelse på elevernes sproglige indsats og læringsmotivation, som påpeges af Robert Godwin Jones. En sådan indvirkning finder også sted, når det drejer sig om indbyrdes kommunikation mellem second language learners og ikke kun mellem second language learners og native speakers, hvilket er en vigtig pointe i følgende citat:

'Portability and easy access to Web 2.0 tools such as blogs or wikis through mobile devices enable learners to be exposed to L2 anytime and anywhere. The input could be from native speakers, which enhances the L2 learner's authentic use of the target language. It could also be from other L2 learners, which provides more opportunities to negotiate meaning. Moreover, by nature, Web 2.0 tools promote social networking or social relationships on the net. That means that with careful guidance and design by expert pedagogues, Web 2.0 technology may have the potential to enhance meaningful interaction, not only between Non-native speaker and Non-native speaker (NNS-NNS) but also between Native-speaker and Non-native speaker (NS-NNS). Finally, through social interaction, learners may give and receive feedback, which is also meaningful for learners. Thus, mobile devices and Web 2.0 provide more chances to interact by giving and receiving

feedback as input and output for foreign language learners than previously developed technology.'

Fra : 'WEB 2.0 TECHNOLOGY MEETS MOBILE ASSISTED LANGUAGE LEARNING' af Min Jung Jee, University of Texas at Austin

Eleverne bliver meget opmærksomme på både de andre elevers samt deres eget sproglige udtryk, og dermed bliver de også mere interesserede i at arbejde med grammatikken for at undgå at lave de fejl, som de normalt laver og stimuleres derigennem til at opbygge og dermed til at få en dybere forståelse for målsproget sproglige / grammatiske strukturer, hvilket er et vigtigt skridt på vejen til, at eleverne på sigt udvikler sig til at blive self-directed autonome sprogindlærere.

'Moving students to the point where they will take advantage of feedback and comprehension aids involves enhancing their metacognitive knowledge about language learning. If they can learn how to build on existing knowledge, how to profit from errors, how to examine more closely the forms they are using, this can only have a salutary effect on their language ability and on their capacity for autonomous learning.'

Fra : 'EMERGING TECHNOLOGIES' AUTONOMOUS LANGUAGE LEARNING af Robert Godwin-Jones, Virginia Commonwealth University

Da vores tilgang til sprogundervisningen og sprogindlæringen i 'Den omvendte undervisning' netop er den kommunikative tilgang, er det vigtigt for os at påpege, at vi kan konstatere, at netop elevernes arbejde med at udbygge og forbedre interlanguage = intersproget ser ud til i høj grad at blive stimuleret gennem kommunikation vha. web 2 medier og anvendelse af forskellige medialiseringsværktøjer.

Med den kommunikative tilgang ses sproget som et middel for kommunikation. Her er sproget ikke blot et system af strukturer eller grammatik, men består derimod af betydningsnetværk. Sproget ses derfor i høj grad som talehandlinger, og den kommunikative undervisning tager sit udgangspunkt i en opfattelse af sprog som kommunikation, dvs. et funktionelt og interaktionelt sprogsyn.

Med et kommunikativt sprogsyn som tilgang til undervisningen og sprogindlæringen er det vigtigt at være opmærksom på, at betydningsdannelse opstår i en kontekst, og at det også skal være udgangspunktet for betragtningen af sprogets former.

Karakteristisk for elever, der lærer et fremmedsprog, er, at de taler intersprog, altså mellemstadiet mellem det modersmål, de oprindeligt har lært og så det fremmedsprog de er i gang med at lære. Sprogsynet har en meget stor betydning for, hvilke vurderingskriterier, der lægges til grund for betragtningen af elevernes sproglige ytringer, intersprog. Vurderingen af rigtigt eller forkert i skriftlige eller mundtlige besvarelser vil være afhængigt af ens forståelse for fænomenet intersprog, hvor man jo ikke nødvendigvis vil tale om 'fejl' men om 'afvigelser', og hvor man i øvrigt vil betragte disse afvigelser ud fra en forståelse af, at der er systematik i afvigelserne, at eleven har forstået grundlaget, basis for fx datidsformer. Eleven siger fx 'il a prendu' i stedet for 'ila pris'. Ud fra en forståelse af sproget som intersprog vil man se en ressource i ytringen 'il a prendu', idet man vil kunne fremhæve det korrekte i datidssignalet for tredje bøjning regelmæssigt verbum, 'u' og eventuelt bruge det som udgangspunkt til at tage op, at der findes uregelmæssige datidsformer på fransk.

Ud fra en kommunikativ betragtning af sprog vil ytringen fungere i praksis, da eleven netop signalerer, at handlingen er i datid.

Sådanne afvigelser kan man netop efterfølgende bruge som udgangspunkt for undervisning i sætningsstruktur, bøjningsformer eller lignende. Der vil i så fald være tale om en grammatikundervisning, der tager udgangspunkt i elevens intersprog (der må betragtes som værende individuelt), og som for eleven vil forekomme relevant. Således bliver elevens intersprog – og ikke sproget som system betragtet – udgangspunkt for undervisningen i grammatik og sproglig produktion og for elevernes samlede sprogindlæring .

'The use of mobile devices and Web 2.0 tools are supported by major SLA theoretical paradigms such as Krashen's (1985) input hypothesis, Long's (1983, 1996) interaction hypothesis and models of corrective/facilitative feedback (Gass, 1997; Long, Inagaki, & Ortega, 1998). Krashen (1985) proposed the concept of comprehensible input, which refers to the idea that is a little beyond one's current target language level (i+1) is the necessary and sufficient condition for target or second language (L2) development, and that learners should be exposed to an "i+1" level of input only.

While Long's (1983, 1996) interaction hypothesis also emphasizes the importance of input, it additionally focuses on output. According to Long, negotiation of meaning through interaction facilitates L2 acquisition because it connects input and output through selective attention. Thus, negotiation is important to give learners opportunities to get input and to practice output. In terms of feedback, there are two types of feedback, positive and negative. They both play critical, though different, roles in L2 acquisition. Positive feedback confirms learners' language production as correct or acceptable so that the learner can strengthen his or her L2. Negative feedback informs a learner that certain forms are not acceptable so that the learner can reconstruct his or her interlanguage. Given this, MALL and Web 2.0 tools are good ways of facilitating L2 acquisition in terms of input, interaction and feedback.'

Fra : 'WEB 2.0 TECHNOLOGY MEETS MOBILE ASSISTED LANGUAGE LEARNING' af Min Jung Jee, University of Texas at Austin

Som støtte for eleverne i deres sprogindlæring og udarbejdelse af deres forskellige medialiserede produkter bør der arbejdes med stilladsering, da forskning netop har vist at stilladsering styrker indlæringen.

Donato (1994, p. 40) beskriver betydningen af stilladsering som følger:

'... in social interaction a knowledgeable participant can create, by means of speech, supportive conditions in which the novice can participate in, and extend, current knowledge and skills to higher levels of competence'.

Aljaafreh and Lantolf (1994, p. 469) opsummerer følgende omkring stilladsering

'The idea is to offer just enough assistance to encourage and guide the learner to participate in the activity and to assume increased responsibility for arriving at the appropriate performance'.

Det er dog op til den enkelte lærer subjektivt at definere, hvad der er lige akkurat passende stilladsering, men Wood, Bruner og Ross foreslår dog generelt 6 stilladseringsfunktioner, som man kan gøre brug af:

'Wood, Bruner, and Ross (1976) are more specific in their proposal of six functions of scaffolded help in educational psychology more generally:

- 1. recruiting interest in the task*
- 2. simplifying the task*
- 3. maintaining pursuit of the goal*
- 4. marking critical features and discrepancies between what has been produced and the ideal solution*
- 5. controlling frustration during problem solving*
- 6. demonstrating an idealised version of the act to be performed.*

In sum, collaboration with reference to the metaphor of scaffolding uses as a central image the notion that learners are at a certain place in development and can be drawn into another more developed space through scaffolded help from others.'

Fra : Simpson, J. (2005). 'Learning Electronic Literacy Skills in an Online Language Learning Community. Computer Assisted Language Learning,' 18(4), 327 – 345.

I forbindelse med stilladseringsprocessen, som foregår på klassen, og som der arbejdes med både i grupper og i plenum, er det vigtigt hele tiden at sørge for at udnytte den enkelte elevs udviklingspotentiale. Dette sker i høj udstrækning ved hjælp af anvendelse af forskellige cooperative learning strukturer (CL-strukturer) i gruppearbejdet på klassen. Hver gruppe sammensættes for en tidsperiode efter elevernes sproglige kompetencer, således at der i gruppen er 1 a-elev = en dygtig elev, 1 c-elev = en svag elev og endelig 2 b-elever = middel elever.

Eleverne placeres i grupperne således, at de to og to kun arbejder sammen med elever fra nærmeste udviklingszone.

Elev a ___ Elev b

I I

Elev b ___ Elev c

Eleverne arbejder sammen som enten ansigtspar), skulderpar, eller i hele gruppen.

Når eleverne arbejder sammen i hele gruppen, skal gruppen sørge for at alle medlemmer af gruppen efterfølgende ville kunne redegøre for det faglige aspekt, som de er blevet sat til at diskutere.

Denne gruppeopstilling bygger på Vygotskys teori om nærmeste udviklingszone, som sikrer udvikling for alle elever, idet Elev a typisk ind i mellem vil rette sine tvivlsspørgsmål mod læreren, som så får mulighed for at sparre denne elevs niveau, hvilket på sigt bidrager til hele gruppens læringsniveau. Den nærmeste læringszones betydning ses i følgende citat:

'Central to Vygotsky's theory is the view that learning depends to a large extent on socially constituted collaboration between the learner and others. Vygotsky theorised (1962, 1978) that there exists a zone of proximal development (ZPD), which he described as being ". . . the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as

determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers” (Vygotsky, 1978, p. 86).

If this is the case, the implication for language learning is that collaboration, either among learners or between learners and their teacher, is vital for learners’ development. Not only this, stressed Vygotsky, but what children can do with assistance (from more able peers or from teachers) is a better indication of their mental development than what they can do on their own (Vygotsky, 1978, p. 85).’

Fra: Simpson, J. (2005). ‘Learning Electronic Literacy Skills in an Online Language Learning Community. Computer Assisted Language Learning’, 18(4), p. 329.

Desuden passer principperne for taskbaseret læring (Willis Jane, ‘A Framework for Task-Based Learning’, 1996, Longman) med den tankegang, som ligger til grund for principperne for ‘Den omvendte undervisning med stilladsering og medialisering’, og derfor fremhæver vi her den taskbaserede læring.

1. The Pre-task cycle: I denne fase bygges elevernes viden og sprog op i kraft af forforståelsesopgaver som fx hurtigskrivning, brainstormingøvelser, step by step instruktioner som forberedelse på selve task-opgaven. Der er i denne fase differentieringsmuligheder. Læreren er i denne fase facilitator og hjælper med stilladsering.

2. The task cycle: I denne fase arbejder eleverne med selve den praktiske opgave, fx gennem planlægning og bearbejdelse og træning af det sproglige indhold. Læreren har i denne fase en vejledende konsulentrolle.

3. The after task cycle: I denne fase efterarbejder eleverne opgaveresultatet / produktet konstruktivt, fx vha. konstruktiv positiv feedback fra lærer eller klassekammerater på opgaveproduktets indhold, struktur og sprog. Eleverne reflekterer generelt over muligheder for fremadrettede forbedringer af indhold, struktur og sprog.

Den omvendte undervisnings fordele for indlæring af sprog

Det har af flere grunde længe været vores ønske at hjælpe eleverne til at bruge deres lektielæsning mere fornuftigt, end de gør ved traditionel lektielæsning. For at nævne nogle af de vigtigste grunde har lektier traditionelt bestået af læselektier evt. med tilknyttede spørgsmål, hvor eleverne hjemme skulle forsøge at tilegne sig nyt stof på egen hånd.

Denne type lektielæsning har ikke været tilstrækkelig udbytterig af flere grunde:

For det første er det ikke alle elever, som egenhændigt er i stand til at læse og få et tilstrækkeligt udbytte af det nye stof, og det bevirker ofte, at de svage elever giver op i lektieprocessen, da de ikke hjemme har samme mulighed som i klassen for at spørge andre elever eller læreren. De mister herved efterhånden motivationen for at læse lektier, da de stort set altid lider nederlag i denne proces. Dygtigere elever arbejder ofte heller ikke i dybden med den traditionelle lektie, da de har den opfattelse, at det er fint nok, hvis blot de har læst det nye stof. De slipper altså for let om ved lektierne og får ikke det forventede udbytte heraf.

For det andet kan det for læreren være meget svært at måle udbyttet af den traditionelle lektielæsning, eller helt konkret at afgøre, om eleverne har læst lektien. Eleverne kan meget vel have læst lektien igennem,

men har næppe arbejdet dybtgående med teksten for at forstå den og tilegne sig stoffet.

For det tredje har eleverne en klar fornemmelse af, at det ikke gør så meget, at de ikke helt har forstået stoffet fra lektiefasen, da det nye stof vil blive gennemgået på klassen i den følgende time. Denne opfattelse fra elevernes side står i stærk kontrast til lærerens opfattelse, som går ud på, at han forventer, at eleverne gennem lektielæsningen umiddelbart er i stand til at deltage aktivt i det faglige og analyserende arbejde på klassen.

Målet i 'den omvendte undervisning' er derfor at skabe synlige og motiverende læringsmæssige opgaveaktiviteter i lektiefasen, som uden de store problemer kan løses af den enkelte elev hjemme, da han netop inden da gennem stilladsering og kollaborativ læring på klassen er blevet forberedt på det faglige indhold i forbindelse med netop den givne opgave. Den efterfølgende individuelle hjemmeopgave skal så vise både eleven selv og læreren, i hvor høj grad den nødvendige læring om det faglige stof har fundet sted, og hvilke yderligere læringstiltag eleven evt. skal igennem.

De mange medialiseringsværktøjer, som er tilgængelige for alle, er netop velegnede instrumenter for eleverne, når de skal besvare disse specielle læringsmæssigt dokumenterende opgaveaktiviteter. De samme værktøjer er også værdifulde for lærerne, da de vha. af disse let kan producere screencasts, Show-me filer, som fx forklarer og giver eksempler på forskellige sproglige fænomener, og som lægges lettilgængelige på internettet, hvilket er vigtigt for eleverne, således at de igen og igen har mulighed for at bruge disse filer som ekstra forklaring og repetition.

Hovedessencen i den 'omvendte undervisning' er således, at eleverne ikke sættes til at lære nyt stof eller producere sprog individuelt uden at have forberedt sig grundigt på det i kollaborative fællesskaber på klassen og gennem grundig vejledning fra lærerens side, og det er netop her at vores 'omvendte undervisning', som vi ser det, adskiller sig fra 'The flipped classroom' som er beskrevet af Michelle Pacansky-Brock, (2013). 'Best Practices for Teaching with Emerging Technologies'. New York and London: Routledge. Se følgende link:

<http://blogs.kqed.org/mindshift/2011/09/the-flipped-classroom-defined/http://teachingwithemergingtech.com>