

*Kommunikativ og it-støttet
spanskundervisning:
Udvikling af et undervisningsforløb
om religion i Latinamerika*



Produktspeciale udarbejdet af:

Tanja Trab

Studienummer: 20103020

E-mail: tanjatrab1@gmail.com

Specialets antal typeenheder: 117.726

Vejleder: Susana S. Fernández

Kandidatuddannelsen i Spansk og spanskamerikansk sprog, litteratur og kultur

IKK, ARTS, Aarhus Universitet

August 2016

Resumen

La presente tesina se basa en la necesidad de integrar las TIC (Tecnologías de Información y Comunicación) en la enseñanza comunicativa del español como lengua extranjera. Desde una perspectiva didáctica, las tecnologías digitales basadas en el internet se consideran elementos motivadores que pueden aumentar la autonomía del aprendizaje y estimular el deseo de aprender la lengua.

El objetivo de la tesina es diseñar un material didáctico comunicativo digital, elaborado dentro del marco del plan de estudios de español (2013) y la guía docente (2010) de la enseñanza secundaria en Dinamarca.

Esta es una tesina práctica que consiste en dos partes: una, en un trabajo académico, y la otra, en un producto. En el trabajo académico se presenta la base teórica, conceptual e institucional para la elaboración del producto. Esta parte incluye una revisión de las teorías de aprendizaje de lenguas extranjeras que sientan las bases de la enseñanza comunicativa de la lengua. Se pone especial énfasis en el enfoque por tareas, el cual es el método usado en el producto. Además, se hace un análisis del plan de estudios de español de la escuela secundaria, que prescribe la integración de las TIC en la enseñanza del español con el objetivo de promover el proceso y el resultado de aprendizaje de los alumnos. También se discute la justificación de las TIC en la enseñanza de lenguas extranjeras con la finalidad de demostrar cómo se pueden integrar las TIC en un material didáctico comunicativo. El trabajo académico termina con una presentación y evaluación del producto.

El producto es una página web que contiene un curso basado en el enfoque por tareas y que consta de doce módulos sobre la religión en Latinoamérica. Este tema tiene como objetivo fomentar la competencia intercultural del grupo meta, que son los estudiantes del segundo año del bachillerato, a través de la lengua española. En las tareas se usan sobre todo programas de la web 2.0 y materiales audiovisuales que ayudan a la práctica de escucha activa e invitan a la producción de la lengua. En las pre-tareas y post-tareas se han implementado ejercicios interactivos de vocabulario y gramática. Además de eso, se han incorporado las TIC como una herramienta de apoyo para la comprensión.

El producto presentado en esta tesina se puede considerar como una propuesta para una mayor integración de las TIC en la enseñanza comunicativa del español en Dinamarca. Por eso, es recomendable que el producto sea probado en la práctica y refinado en futuras versiones.

Indholdsfortegnelse

Del 1

1.	Indledning.....	1
1.2.	Specialets struktur	2
2.	Introduktion til moderne sprogtilegnelsesteorier og tilgange	3
2.1.	Et funktionelt kommunikativt sprogsyn og kommunikativ kompetence.....	3
2.1.1.	Grammatisk kompetence	4
2.1.2.	Sociolingvistisk kompetence	4
2.1.3.	Diskursiv kompetence	4
2.1.4.	Strategisk kompetence.....	4
2.2.	Det kognitive sprogtilegnelsessyn.....	5
2.2.1.	Krashens inpuhypotese.....	5
2.2.2.	Longs interaktionshypotese	6
2.2.3.	Swains outputhypotese	6
2.2.4.	Schmidts noticing-hypotese.....	7
2.3.	Det sociokulturelle paradigme.....	7
2.4.	Den kommunikative tilgang	8
2.5.	Opsamling.....	9
3.	It i sprogundervisningen	10
3.1.	It frem for andre læringsredskaber	10
3.2.	Tre tilgange til it i sprogundervisningen.....	12
3.2.1.	Den restriktive tilgang	12
3.2.2.	Den åbne tilgang.....	13
3.2.3.	Den integrerede tilgang	13
3.3.	Anvendelse af it i sprogundervisningen i dag.....	14
3.3.1.	Web 2.0.....	14
3.3.2.	Afleveringer af sprog med forskellige medier.....	15
3.3.3.	Computeren som værktøj og kognitiv samarbejdspartner	16
3.3.4.	Arbejde med ordforråd og syntaks	17
3.4.	Didaktiske forbehold og ulemper ved it	17
3.5.	Opsamling.....	18

4.	Taskbaseret undervisning	19
4.1.	Taskbaseret undervisning: Hvad og hvorfor?.....	19
4.1.1.	Før- under- og eftertasks.....	20
4.2.	Task: Definition og kriterier	21
4.3.	Kritik af task og taskbaseret undervisning.....	24
4.4.	Opsamling og sammenfattende kommentarer i forhold til produktet.....	25
5.	Introduktion til produktet.....	26
5.1.	Læreplanen for Spansk A og vejledningen dertil	26
5.2.	Produktets emne: Religion i Latinamerika	29
5.3.	Produktets målgruppe: 2.g.....	30
5.4.	Elevinstruktioner: Spanske eller danske?	31
6.	Produktet: Præsentation og vurdering	32
6.1.	It-støttende elementer	32
6.1.1.	En hjemmeside som platform	32
6.1.2.	Implementerede programmer.....	33
6.1.3.	Interaktive ordforrådsøvelser som førtasks	34
6.1.4.	Videosamtaler og autentisk tale.....	35
6.2.	Tasks.....	36
6.2.1.	Eksempel 1) Ikke-fokuseret lytte-task som problemløsningsaktivitet (Modul 2)	36
6.2.2.	Eksempel 2) Ikke-fokuseret jigsaw-task til informationsudveksling (Modul 3)	38
6.2.3.	Eksempel 3) ikke-fokuseret lytte-task + tekst-baseret problemløsningstask (Modul 5).....	39
6.2.4.	Eksempel 4) Sprogligt efterfokus: Consciousness raising task (Modul 6).....	42
6.2.5.	Eksempel 5) Fokuseret task: Dictogloss (Modul 11)	43
6.3.	Opsamlende vurdering af produktet	44
7.	Afsluttende betragtninger og refleksioner	45
8.	Litteratur	47
<u>Del 2</u>		
9.	Produktet.....	53
	Vejledning til censor og eksaminator	53
10.	Appendiks.....	54
	Bilag 1) Interviewguide	54
	Bilag 2) Aktivitetsskema	55

Tanja Trab
Studienummer: 20103020
Vejleder: Susana Silvia Fernández

Speciale
Spansk

1/8-2016
Aarhus Universitet

Del 1

1. Indledning

Gymnasieelever, der har spansk i dag, er såkaldte *digitale indfødte*. De er vokset op med it og elektroniske medier og navigerer hjemmevant rundt i den digitale verden (Prensky 2001: 1). I undervisningssammenhæng byder dette på udfordringer, men for spansklæreren giver det også muligheder. Computerstøttet sprogundervisning har vist sig at fremme elevernes følelse af frihed, selvbestemmelse og magt over egen læring. Alle tre elementer anses som særligt motivationsfremmende faktorer, og netop motivation er ifølge forskning afgørende for al læring (Yubero 2010: 2). Fordelene ved brug af it i sprogundervisningen afspejles også i læreplanen for spansk A-stx, som fordrer, at *"it og elektroniske medier anvendes med det overordnede formål at fremme elevernes læringsproces og læringsresultat."* (Læreplanen for spansk A-stx 2013:§3.3.). Dette skal samtidigt ske i en *kommunikativ* kontekst centreret om at kunne kommunikere på spansk (Ibid.:§1.2). Heldigvis er den *kommunikative sprogundervisning* og den digitale verden langt fra uforenlige størrelser. Derfor giver det mening at kombinere de to tilgange, og dette er hvad, jeg ønsker at gøre i dette speciale. Inspirationen hertil kommer fra min egen gymnasiepraktik i spansk. Her oplevede jeg, at it i undervisningen aktiverede eleverne i højere grad end traditionel lærecentreret tavleundervisning. Som kommende gymnasielærer må jeg tilpasse undervisningen til eleverne for at kunne engagere dem. Derfor ønsker jeg at bidrage til spanskfaget med et produkt, der forsøger at gøre dette.

Formålet med dette speciale er derfor at udarbejde et it-støttet og kommunikativt undervisningsmateriale inden for rammerne af læreplanen til spansk A-stx (2013) og den dertilhørende vejledning (2010).

Dette undervisningsmateriale har jeg udarbejdet som et produkt. Produktet er en hjemmeside, www.talspansk.dk, med et taskbaseret emneforløb på 12 moduler om religion i Latinamerika, et tema jeg har valgt ud fra et ønske om at kunne kombinere min faglige viden fra Spansk med min faglige viden fra mit sidefag, Religionsvidenskab. Specialet tilbyder redskaber til læring i relation til et emne, der i høj grad kan øge elevernes kulturelle forståelse for Latinamerika og dermed deres intellektuelle kompetence.

1.2. Specialets struktur

Specialet består af to dele. Første del er nærværende opgave. Anden del er produktet. Opgaven arbejder med det teoretiske, konceptuelle og institutionelle grundlag for udarbejdelsen af produktet og afsluttes med en præsentation og vurdering af det færdige resultat.

I kapitel 2 tilbyder jeg en kort og overordnet redegørelse for det nuværende sprogsyn og sproglæringssyn, som kan aflæses i læreplanen for spansk A-stx (2013) og vejledningen (2010). Her præsenterer jeg begreber og hypoteser, som har indflydelse på udformningen af produktet. I tillæg hertil præsenterer jeg kort den kommunikative tilgang, som knytter sig til disse teorier. Dermed udgør dette kapitel det teoretiske grundlag for mit produkt.

I kapitel 3 vil jeg forklare, hvornår og hvordan it kan støtte op om et kommunikativt undervisningsmateriale. Først diskuterer jeg, hvornår it har sin berettigelse i sprogundervisningen. I forlængelse heraf vurderer jeg anvendelsesmuligheder for produktet og fremhæver effektive it-støttede arbejdsformer, der med berettigelse kan indgå heri. Til sidst belyser jeg didaktiske forbehold og ulemper, der bør tages i betragtning, når it indgår i undervisningen. Kapitlet ligger dermed til grund for, hvordan jeg inkorporerer it i mit produkt.

I kapitel 4 præsenterer jeg, hvordan jeg vil udarbejde mit produkt med udgangspunkt i taskbaseret undervisning og argumenterer samtidigt for hvorfor. Først giver jeg en kort introduktion til taskbaseret undervisning. Herefter diskuterer jeg begrebet task og finder frem til en definition og nogle kriterier, jeg til produktet vil tage udgangspunkt i. Til sidst anskuer jeg taskbaseret undervisning fra en kritisk vinkel og afslutter med en opsamling og sammenfattende kommentarer i forhold til produktet.

I kapitel 5 analyserer jeg først læreplanen for spansk A-stx (2013) og vejledningen (2010) for aspekter, der er særligt væsentlige i forhold til mit produkt. Analysen danner den institutionelle ramme for produktet. Dernæst giver jeg på baggrund af mine informanternes råd og vejledning en introduktion til produktet, præsenterer dets emne og målgruppe samt vigtige aspekter.

I kapitel 6 giver jeg en præsentation af produktet. Først præsenterer jeg de it-støttede elementer og vurderer, hvorvidt disse indgår i en berettiget brug af it i sprogundervisningen. Herefter fremhæver jeg eksempler på tasks, der indgår i produktet, vurderer om de lever op til kriterierne herfor fra kapitel 4 og præsenterer i samme forbindelse mine didaktiske overvejelser. Afslutningsvis vurderer jeg, om og hvordan produktet er udarbejdet inden for rammerne af læreplanen for spansk A-stx (2013) og vejledningen (2010).

Jeg har gennem semistrukturerede interviews efter Dönyeis (2007) model¹ og løbende mailkorrespondance rådført mig med tre gymnasielærere, der til daglig underviser produktets målgruppe. Disse vil jeg i opgaven referere til som henholdsvis informant 1, 2 og 3.

2. Introduktion til moderne sprogtilegnelsesteorier og tilgange

Feltet inden for sprogtilegnelse er stort og komplekst, da teorierne ofte er reaktioner på og overlappingsninger af hinanden (Celce-Murcia 2001: 6). I dette kapitel vil jeg dog nøjes med at give en kort og overordnet introduktion til de nyere teorier på området. Først redegør jeg for det nuværende sprog- og sprogtilegnelsestsyn. Dernæst præsenterer jeg kort den kommunikative tilgang baseret på disse. Da læreplanen for Spansk A-stx (2013) og vejledningen (2010) er udarbejdet efter disse teorier, vil jeg i mit produkt forholde mig til dem. Kapitlet udgør dermed det teoretiske grundlag for mit produkt.

2.1. Et funktionelt kommunikativt sprogsyn og kommunikativ kompetence

Synet på sprog har ændret sig over tid med konsekvenser for tilrettelægnings af sprogundervisningen. Det nuværende sprogsyn, som læreplanen for spansk A-stx (2013) baserer sig på, er det *funktionelle-kommunikative sprogsyn* (Henriksen 2014a: 23). Inden for dette anses sproget som et socialt interaktionsinstrument, og dets primære funktion er derfor kommunikation (Franco & Chirinos 2009: 52). Sproget er adgang til viden, til interpersonelle kontakter og til personlig udvikling (Henriksen 2014a: 23). Derfor er det allervigtigste, at læreren lærer at kommunikere på alle sprogets kommunikative niveauer, hvilket indebærer at kunne interagere både mundtligt og skriftligt i forskellige sammenhænge (Franco & Chirinos 2009: 52). Det sprogdidaktiske begreb for dette er *kommunikativ kompetence*. Dette begreb blev introduceret af sociolingvisten Dell Hymes (1972) som en definition af, hvad den talende behøver for at kunne begå sig i et sprogsamfund. Senere blev det videreudviklet af Michael Canale og Merrill Swain (1980) og forstås i dag ud fra Canales (1983) opfattelse. Kommunikativ kompetence indebærer udover de *receptive sprogfærdigheder* (lytte/forstå og læse) og *produktive sprogfærdigheder* (tale og skrive), at man ved, hvad man skal sige, hvordan, hvornår, til hvem og hvorfor. Derfor kan den deles op i fire delkompetencer: *Grammatisk, sociolingvistisk, diskursiv, og strategisk og kompetence* (Canale 1983: 66).

¹ Se bilag 1

2.1.1. Grammatisk kompetence

Grammatisk kompetence relaterer sig til de lingvistiske koder, verbale som ikke-verbale, og inkluderer både sproglige regler og karaktertræk, herunder ordforråd, sætningsopbygning, udtale, ortografi og semantik. Denne kompetence centrerer sig om det kendskab og de evner, der kræves, for at kunne udtrykke sig korrekt. Derfor er denne kompetence vigtig, når man skal lære et fremmedsprog (Canale 1983: 66-67).

2.1.2. Sociolingvistisk kompetence

Sociolingvistisk - eller sociopragmatisk - kompetence handler om evnen til at kunne tolke den sociale betydning i en ytring og udtrykke sig passende i forskellige sociale kontekster. Hvis taleren ikke formår dette, kan kommunikationen fejle. Derfor er også denne kompetence vigtig at lære på fremmedsproget (Canale 1983: 67-68). Sociolingvistisk kompetence er desuden tæt knyttet til en socio-kulturel indsigt, det vil sige interkulturel forståelse og evnen til at handle i forskellige kulturelle kontekster (Lund 2015: 106).

2.1.3. Diskursiv kompetence

Diskursiv kompetence er evnen til at kunne kombinere grammatiske former og betydninger for at opnå *kohæsi*on (sproglig sammenhæng) og *kohærens* (logisk sammenhæng) i både talte og skrevne tekster indenfor forskellige genrer. Helheden i en tekst afhænger af begge dele (Canale 1983: 68). I en mundtlig diskurs handler det også om evnen til at kunne tage ordet, holde det og give det videre med naturlige skift i samtalen, hvilket blandt andet kræver kendskab til diskursregulerende *gambitter*² og spilleregler for samtaleopbygning (Henriksen 2014a: 24). Diskursiv kompetence adskiller sig dermed fra grammatisk og sociolingvistisk kompetence, da en sætning både kan være grammatisk og sociolingvistisk korrekt uden at passe logisk ind i en tekstlig sammenhæng (Canale 1983: 69).

2.1.4. Strategisk kompetence

Strategisk kompetence er evnen til at kunne kommunikere et budskab både verbalt og ikke-verbalt trods sproglige begrænsninger. Det handler om at kunne kompensere for fejl i her-og-nu-kommunikationen, eksempelvis på grund af et øjeblikks forglemmelse af et ord eller en grammatisk form. De kommunikative strategier kan bestå i at gætte sig til frasernes betydning, lave omskrivninger, overbegreber eller sproglige nydannelser. Har taleren eksempelvis glemt ordet 'togstation' på spansk ('estación de tren'), ville en omskrivning som 'el lugar para los trenes' hjælpe ham til at kommunikere

² Gambitter er småord og faste vendinger, der bruges til at regulere turskift i en samtale (Henriksen 2014b: 107).

sit budskab igennem (Canale 1983: 69). Taleren på fremmedsproget vil ofte opleve, at hans sprogfærdigheder ikke slår til. Derfor er denne strategi vigtig at udvikle. Kommunikative strategier er ikke kun nødvendige i forhold til grammatik, men også i forhold til sociolingvistik, for hvordan spørger man en fremmed om vej, når man er i tvivl om sin sociale position? Og i forhold til diskurs, hvordan opnår man så kohærens, når man ikke er sikker på, hvilke elementer, der skal bruges til at skabe kohæsion? Dermed hænger de fire delkompetencer sammen og er alle vigtige for at opnå kommunikativ kompetence (Ibid.: 69-70).

2.2. Det kognitive sprogtilægnessyn

Spørgsmålet er, hvordan kommunikativ kompetence bedst tilegnes. Jeg vender nu blikket fra sprogsyn til læringssyn og vil i den forbindelse redegøre for det *kognitive sprogtilægnessyn*, som knytter sig til et kommunikativt-funktionelt sprogsyn.

I 1950'erne havde man et behavioristisk syn på sprogtilægnelse. Man mente, at sprog lærtes bedst via bundne øvelser og imitation (Lightbown & Spada 2006: 34). Dette syn ændrede sig i 1960'erne, hvilket delvist skyldtes lingvisten Noam Chomskys kritik. Chomsky (1959) argumenterede i stedet for teorien om en medfødt sproglig viden, en universalgrammatik, der gjorde, at mennesket i en særlig periode af dets udvikling kunne tilegne sig et sprog. Siden blev teorien afvist af flere sprogforskere, hvilket hang sammen med, at den ikke kunne give en plausibel forklaring på, hvordan man tilegner sig et fremmedsprog (Lightbown & Spada 2006: 35, 38). Til gengæld førte hans teori til et mere kognitivt sprogtilægnessyn.

Inden for det kognitive sprogtilægnessyn opfattes sprogtilægnelse på samme måde som alle andre læringsprocesser. Det er de samme kognitive mekanismer, der aktiveres, og det er disse, der gør det muligt at opfatte mønstre, gentagelser, udlede og formulere regler. Her opleves læreren som en aktiv indlærer, der ud fra sproglige *input* selv skal afprøve og tilpasse sine hypoteser om sproget for derigennem at udvikle sit såkaldte *intersprog*. Netop Chomskys syn på sprogtilægnelse har ført til teorien om dette (Henriksen 2014a: 26-27). Intersproget forstås som lærerens eget interne system af sproglige antagelser, der langsomt nærmer sig målsprogets regler og normer, ofte via de samme udviklingsstadier (Torras 1994: 49-50). Sprogundervisningen har i relation hertil længe været præget af diskussioner om betydningen af *forståelige input*, *output* og *interaktion* (Henriksen 2014a: 28).

2.2.1. Krashens inpuhypotese

Inspireret af Chomsky udviklede Stephen Krashen (1982) sin *monitormodel*, som består af fire hypoteser for, hvordan sprog tilegnes. En af disse, *inpuhypotesen*, fik fremadrettet stor indflydelse på sprogundervisningen (Lightbown & Spada 2006: 38). Med denne argumenterer Krashen for, at sprog

læres bedst, når man udsættes for en stor mængde forståelige input (læsning og lytning), mens det ikke er nødvendigt selv at producere sprog i de første faser af sprogtilegnelsen (Henriksen 2014a: 28). Sammen med Tracy Terrell udviklede han *den naturlige tilgang* til sprogundervisningen, der baserer sig på princippet om forståelige input, der går forud for sprogproduktion. Inden for denne tvinges eleverne ikke til at tale, før de føler sig klar til det, og fejl rettes kun, hvis de hæmmer kommunikationen (Krashen og Terrell 1983: 20). Dette ligger blandt andet til grund for store 'sprogbadsprogrammer' (*immersion programmes*) i bl.a. Canada, hvor eleverne undervises i forskellige fag på et andet sprog end deres modersmål (Henriksen 2014a: 28).

2.2.2. Longs interaktionshypotese

Michael Long (1983) er kritisk over for Krashens inputhypotese. Long er enig med Krashen i, at forståelige input er nødvendige for sprogtilegnelse, men fokuserer i højere grad på, hvordan disse input gøres forståelige. Dette gør han ud fra sin *interaktionshypotese*, med hvilken han argumenterer for, at *modificeret interaktion* med andre er en nødvendighed (Lightbown & Spada 2006: 43). Når læreren får mulighed for at interagere med en, der har sproget som modersmål, en klassekammerat eller en lærer, vil samtalepartneren naturligt finde ud af, hvad der skal til for, at inputtet bliver forståeligt. Læreren og samtalepartneren arbejder således sammen om at opnå en gensidig forståelse (Long 1983: 131-132). I en revideret udgave af sin interaktionshypotese vægter Long (1996) vigtigheden af *korrektiv feedback* under interaktionen. Når kommunikationen er svær, må samtalepartnerne forhandle om mening (betydningsafklaring og rettelse). Denne forhandling ses ifølge Long som muligheden for at udvikle intersproget (Long 2015: 52).

2.2.3. Swains outputhypotese

Longs tankegang er siden blevet udvidet af Merrill Swain (1985), der foreslår den *forståelige outputhypotese*. Ifølge Swain er det, når læreren skal producere sprog (afprøve hypoteser), som samtalepartneren skal kunne forstå (forståelige output), at de bliver bevidste om deres egne sproglige begrænsninger og behovet for at kunne udtrykke sig på en anden måde (Lightbown & Spada 2006: 44). Swains hypotese kommer af mange års beskæftigelse med 'sprogbadsprogrammer' i Canada baseret på Krashens inputhypotese. Hun erfarede, at eleverne bliver meget flydende på målsproget, men ikke opnår den ønskede sproglige kompleksitet og korrekthed (jf. grammatisk kompetence) (Swain 1985: 251). Hertil argumenterer hun for, at det pressede output både udvikler deres intersprog og øger den *sproglige opmærksomhed* og dermed også deres *metasproglige refleksion*, som gør dem bevidste om *sprogets form* (Henriksen 2014a: 29).

I modsætning til Krashen vægter både Long og Swain således sprogproduktion, men ud fra forskellige forståelser af outputtets funktion. De to hypoteser komplementerer dermed hinanden og understreger betydningen af, at eleverne får en aktiv rolle i sprogundervisningen og får produceret så meget sprog som muligt (ibid.).

2.2.4. Schmidts *noticing*-hypotese

I relation til Swains vægt på sproglig opmærksomhed gennem pressede output er det værd at fremhæve Richard Schmidts *noticing*-hypotese³ (1990, 2001). Hvor Krashen med sin inputhypotese påstår, at sprogtilegnelse er en underbevist proces, har Schmidt (1990, 1994, 2001) overbevisende argumenteret for, at inputtet kræver bevidst opmærksomhed. Hans hypotese er simpel: Input bliver ikke til læring (*intake*), før det er blevet bemærket (*noticing*). Hertil tilføjer Schmidt (2010) *noticing-the-gab*-hypotesen, hvor læreren er nødt til bevidst at sammenligne sine egne output og input fra målsproget for at se, hvordan de adskiller sig fra hinanden (jf. Swains output hypotese) (Schmidt 2010: 725). Kort sagt er noticing forudsætningen for sprogtilegnelse. I en revideret og svagere version af denne hypotese anerkender Schmidt (2001), at input, der ikke er blevet bemærket, kan lagre sig i hukommelsen, men påstår samtidigt, at "*people learn about things they attend to and do not learn much about the things they do not attend to*" (Schmidt 2010: 722).

Relateret og i tillæg til noticing menes også *sproglig dybdebearbejdning*, det vil sige graden af, hvor meget læreren beskæftiger sig mentalt med det sproglige træk, at være en væsentlig faktor for sprogtilegnelse. Ud fra dette står det klart, at fokus på kommunikation og betydning må kombineres med fokus på sproglige former, så eleverne både opnår *fluency* og sproglig korrekthed (Henriksen 2014a: 31).

2.3. Det sociokulturelle paradigme

Selvom der er forskningsbaseret evidens for, at input, interaktion og output har positiv effekt på sprogtilegnelse, betoner teorierne ikke vigtigheden af den sociale kontekst for interaktionen. Dette var selv Swain med til at pointere. Behovet for et mere nuanceret syn på sprogtilegnelse førte til det *sociokulturelle paradigme*, som bl.a. relaterer sig til psykologen Lev Vygotskys socialkonstruktivistiske teori (Henriksen 2014a: 29). Ifølge Vygotsky (1978) sker den kognitive udvikling, herunder også udvikling af sproget, gennem social interaktion. Læring sker, når individet interagerer med sin samtalepartner inden for sin *zone for nærmeste udvikling*, der beskriver, hvad man kan selv og med

³ 'Sproglig opmærksomhed' er det danske ord for 'noticing'

støtte (*scaffolding*) fra andre (Vygotsky 1978: 85). Umiddelbart ligner Vygotskys socialkonstruktivistiske teori Longs interaktionshypotese, men de afskille sig i deres fokus på de indre kognitive processer. Ifølge Long aktiverer interaktion lærernes kognitive processer via de input, de har brug for, mens Vygotsky vægter social interaktion i sig selv ud fra hypotesen om, at det er gennem denne, at læreren får kontrol over de kognitive processer (Lightbown & Spada 2006: 47). Med udgangspunkt i denne tankegang får lærerne en aktiv rolle og bliver vigtige medspillere i hinandens læringsproces (*kooperativ læring*). Elevcentrerede arbejdsformer får dermed en central rolle i sprogundervisningen (Henriksen 2014a: 30).

I næste afsnit vil jeg belyse, hvordan sprogundervisningen bør foregå, når denne og de øvrige teorier, jeg indtil nu har fremhævet, omsættes til praksis.

2.4. Den kommunikative tilgang

Som indledningsvist nævnt har synet på sprog indflydelse på, hvordan man tilrettelægger sprogundervisningen og dermed også på, hvordan jeg udvikler mit produkt. Det funktionelle-kommunikative sprogsyn og såvel det kognitive og socialkonstruktivistiske sprogsyn har dannet basis for *den kommunikative tilgang*, som har influeret sprogundervisningen siden 1980'erne (Fernández & Fristrup 2014: 38). Ordet tilgang bruges i dag frem for metoder, da dette begreb er mere rummeligt og muliggør forskellige arbejdsmetoder og teknikker. Dette gør man i en anerkendelse af, at sprogtilegnelse er et komplekst felt. Forskellige metoder kan komplementere hinanden og kontrasterende læringssyn⁴ er ikke nødvendigvis uforenlige (Ibid.: 36). *Tilgang* forstås ud fra Celce-Murcias definition som noget, der afspejler en særlig model eller teori. *Metode* er mere specifikt og refererer til helt konkrete fremgangsmåder inden for sprogundervisningen, mens *teknik* skal forstås som en helt specifik læringsaktivitetstype, der kan bruges inden for én eller flere metoder (Celce-Murcia 2001: 3-6). Grundet den kommunikative tilgangs rummelighed inkluderer den en række forskellige grene, som hver især fokuserer på bestemte elementer inden for den kommunikative ramme, herunder elevcentreret og kooperativ læring samt *taskbaseret undervisning* (Fernández og Fristrup 2014: 40). Inden for denne ramme anses sprogtilegnelse, og dermed kommunikativ kompetence, som en proces, hvor det vigtigste ikke er lingvistiske former, men kommunikative intentioner. Hovedvægten er således på betydning (Reinoso 1999: 148).

Inden for den kommunikative tilgang findes der overordnet set en *svag* og en *stærk* version. Den stærke version har vist sig at have negative konsekvenser for sprogtilegnelsen. Her har eleven nemlig

⁴ Fx et behavioristisk og et kognitivt læringssyn

udelukkende *fokus på betydning* og ikke på *form*. I modsætning til den traditionelle deduktive og grammatisk orienterede tilgang, hvor resultatet ofte er 'hakkende korrekt', har forskning vist, at den stærke version af den kommunikative tilgang fører til et sprog, der er 'flydende forkert' (Fristrup 2014b: 100). Samtidigt står den stærke version ikke i tråd med teorien om noticing (jf. Schmidt 2001). En svagere version af den kommunikative tilgang giver til gengæld plads til fokus på form (Ibid.). Med form menes der ikke blot grammatik, men alle sproglige aspekter, fx udtale, ordforråd, høflighedsfraser, diskursregulerende gambitter og genrespecifikke skriftsprogstræk (jf. grammatisk, sociolingvistisk og diskursiv kompetence) (Henriksen 2014a: 31). Mens den overordnede ramme forbliver kommunikativ inden for den svage version, anses det således som hensigtsmæssigt, at lærerens opmærksomhed under tiden rettes mod grammatiske, pragmatiske, fonetiske eller leksikalske træk (Haastrup 2004: 6). Dette er ikke blot hensigtsmæssigt i gymnasial sammenhæng, men en nødvendighed på grund af de sproglige krav, der stilles til eleverne i spansk på stx⁵. Grundet disse faktorer står det klart, at en svagere version af den kommunikative tilgang i højere grad end den stærke version kan integrere og tilgodese både de teorier, jeg ovenfor har redegjort for, samt forventningerne til, hvad eleverne skal lære.

2.5. Opsamling

Det nuværende funktionelle-kommunikative sprogsyn anser sproget som middel til kommunikation. Derfor er det altafgørende at opnå kommunikativ kompetence (jf. Canale 1983), der overordnet set indebærer at kunne klare sig i kontekstbestemte sproglige sammenhænge. I det kognitive sprogtilgængelsessyn, der knytter sig hertil, fremhæves forståelige input (jf. Krashen 1982), forståelige output (Jf. Swain 1985), interaktion (jf. Long 1983), noticing (Jf. Schmidt 2001) og dydbearbejdning som vigtige elementer, der skal i spil, når et sprog skal læres. I relation hertil anses interaktion inden for det sociokulturelle perspektiv (jf. Vygotsky 1978) som fundamental for den kognitive udvikling og derfor også for sprogtilgængelse. Disse teorier afspejles i den kommunikative tilgang til sprogundervisningen og imødekommes bedst med en svag version heraf, der giver plads til fokus på lingvistiske former, men har betydning og kommunikative intentioner i centrum.

Det er således inden for rammerne af dette, jeg vil udarbejde mit produkt. Endeligt forklarer jeg, hvordan dette vil ske i praksis i kapitel 4. Inden da vender jeg blikket mod it i sprogundervisningen.

⁵ Dette uddybes i kapitel 4

3. It i sprogundervisningen

Ud fra forrige kapitels fokus står det klart, hvorfor mit produkt - et undervisningsmateriale - skal være kommunikativt. Spørgsmålet er nu, hvordan it kan støtte op herom. For at svare på dette vil jeg i dette kapitel først diskutere, hvornår og hvordan it har sin berettigelse i sprogundervisningen. Herefter diskuterer jeg, hvilke anvendelsesmuligheder, der giver mening i forhold til mit produkt, og fremhæver eksempler på udbredte it-støttede arbejdsformer, der med berettigelse kan indgå deri. I relation hertil vil jeg inddrage overvejelser om didaktiske forbehold, når it indgår i undervisningen. Kapitlet ligger dermed til grund for, hvordan jeg vælger at implementere it i mit produkt.

Det bør nævnes, at it i nærværende kontekst udelukkende refererer til internetbaserede digitale informationsteknologier. Samtidig tager jeg udgangspunkt i, at computeren stadig er elevernes og lærerens primære digitale arbejdsværktøj. Derfor vil *app's* til *tablets* og *smartphones* ikke blive taget i betragtning.

3.1. It frem for andre læringsredskaber

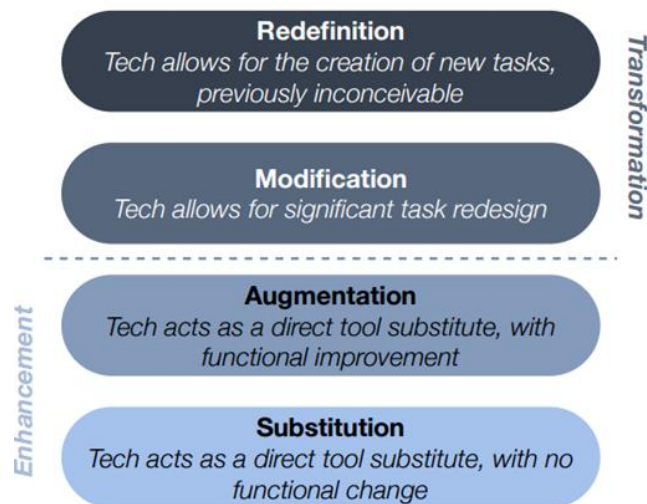
Indledningsvist plæderede jeg for it i sprogundervisningen med den begrundelse, at it kan virke elevmotiverende og dermed fremme læringen. Inddragelsen af it bør dog hvile på et pædagogisk og didaktisk velovervejnet grundlag, da det ikke er it i sig selv, der bidrager positivt til undervisningen, men måden den anvendes på (EVA 2015: 24).

Med fremhævelsen af it som et potentielt elevmotiverende læringsredskab i sprogundervisningen er det i første omgang relevant at vurdere dens potentiale i forhold til mere traditionelle læringsredskaber, eksempelvis undervisningsmaterialer i papirform.

Der kan være mange fordele ved at anvende printet tekst i sprogundervisningen, især når det kommer til læsning af længere tekster, da dybdelæsning på computerskærme kan være vanskelig (Hillesund 2010). Muligvis af samme grund giver de fleste gymnasielever udtryk for, at de stadig foretrækker at læse på papir (Bech m.fl. 2013: 9-10). For elever med en taktil læringsstil kan det desuden være nødvendigt at kunne bladre, understrege og tage notater direkte på et printet materiale (Bech m.fl. 2011: 13). Samtidig kan det være mere praktisk, når det handler om *tasks*⁶, der skal løses på klassen, og som kræver, at eleverne går rundt og kommunikerer med hinanden (informant 2).

Disse faktorer indikerer, at printet materiale i mange tilfælde kan være at foretrække, så hvori ligger berettigelsen for it i undervisningen? Ruben R. Puenteduras SAMR-model nedenfor kan bruges til at svare på dette spørgsmål (Puentedura 2014):

⁶ Dette uddybes i kapitel 4



Puenteduras model tager udgangspunkt i fire stadier, der hver især beskriver, hvordan it kan anvendes i forhold til en traditionel undervisningsform. Det er vigtigt at påpege, at der ikke er tale om en lineær udvikling, men en dynamisk model, hvilket betyder, at flere stadier kan være i spil samtidigt.

I det første stadie, *substitutionsstadiet*, erstatter it andre redskaber (fx overførslen af en fysisk bog til en PDF-fil), men uden at tilføje nyt til undervisningen (Ibid.).

I andet stadie, *argumentationsstadiet*, erstatter it også andre redskaber, men giver samtidig nye muligheder, men uden at ændre på opgaveformen (Ibid.). Eksempler på dette er direkte glosseringer i online tekster, tekstredigeringsprogrammer, stavekontrol og sprogvvalg (Caviglia & Neutzsky-Wulff 2014: 205). Disse elementer kan ændre læse- og skriveprocessen og styrke undervisningen. En undersøgelse blandt gymnasieelever viser, at frygten for at lave fejl på målsproget mindskes ved brugen af sådanne digitale redskaber og giver et afslappet læringsmiljø (Vinther 2014: 92).

I tredje stadie, *modifikationsstadiet*, ændres størstedelen af opgaven, idet den kombineres med flere forskellige modaliteter (Puentedura 2014). I modsætning til papirbaseret undervisningsmateriale giver dette stadie plads til autentiske materialer i form af eksempelvis lyd- og videoklip fra internet-baserede kilder. Dette giver eleverne mulighed for at høre målsproget og træne deres sociolingvistiske og pragmatiske kompetencer i forhold til fremmedsproget (Caviglia & Neutzsky-Wulff 2014: 204-205). Opgavens formål kan være det samme, men arbejdsformen bliver anderledes, da it på dette stadie tilføjer nye muligheder til undervisningen, som får konsekvenser for arbejdsform og resultat (Puentedura 2014). Man kunne argumentere for, at dele af dette stadie også kan opnås uden brug af it ved inddragelse af eksempelvis dvd'er og cd'er, der hidtil er blevet brugt i forbindelse med lytte-

øvelser til tekster fra traditionelle grundbøger, men dette, vil jeg mene, er en mere omstændelig affære, da alle elever i så fald skulle have et eksemplar af hvert medie, hvis vilkårene skulle være de samme. Samtidig ville det være nærmest praktisk umuligt, da de færreste bærbare computere i dag er udstyret med et dvd-drev.

I fjerde og sidste stadie, *redefinitionsstadiet*, åbner it op for muligheder, der ville være utænkelige uden brugen af it (Ibid.).

Som konklusion på ovenstående tilføjer it allerede fra argumentationsstadiet noget ekstra til undervisningen, som traditionelle undervisningsredskaber ikke kan. Heri vurderer jeg den umiddelbare berettigelse for it. Men hvornår og hvordan har it sin berettigelse i den kommunikative sprogundervisning? Dette vil jeg i næste afsnit diskutere nærmere.

3.2. Tre tilgange til it i sprogundervisningen

It-støttede arbejdsformer har i mange år været brugt i sprogundervisningen, men under forskellige teknologiske vilkår og ud fra forskellige læringssyn. Dermed giver det sig selv, at it, uanset hvilket af Puenteduras stadier, det udnyttes på, ikke nødvendigvis er et mirakelmiddel for sprogtilegnelse. Da it i mit produkt skal støtte op om et kommunikativt undervisningsmateriale, er spørgsmålet, hvordan dette kan det. Til at besvare dette tager jeg udgangspunkt i ideer af Stephen Bax (2003), som argumenterer for, at der findes tre tilgange til it i sprogundervisningen: *Den restriktive, den åbne og den integrerede tilgang*.

3.2.1. Den restriktive tilgang

Den restriktive tilgang dominerede fra 1960'erne til 1980'erne og baserer sig på et underliggende behavioristisk læringssyn. Her bruges lukkede *drills* (bundne indsætningsøvelser), quizzet med lukkede svarmuligheder og små oversættelsesøvelser. Mens feedbacken er begrænset til computerens lukkede svar (korrekt/forkert), er lærernes rolle begrænset til overvåger. Samtidig er der minimal interaktion mellem eleverne (Bax 2003: 20-21).

Der findes stadig tilgængelige programmer, der tilbyder disse arbejdsformer, men det kan hurtigt konkluderes, at disse ikke afspejler kriterierne for en kommunikativ tilgang til sprogundervisningen (jf. kapitel 2.4). Som Bax (2003: 22) påpeger, kan restriktive arbejdsformer dog bruges til at supplere den kommunikative undervisning, hvilket står i tråd med sprogforskernes anerkendelse af, at forskellige metoder kan komplementere hinanden (jf. kapitel 2.4.). Derfor kan restriktive arbejdsformer have sin berettigelse i sprogundervisningen, såfremt denne ikke udelukkende er baseret på disse.

3.2.2. Den åbne tilgang

Den åbne tilgang har ifølge Bax (2003) eksisteret siden 1980'erne og benytter sig i modsætning til den restriktive tilgang ikke af lukkede drills. Den har fokus på elevernes lingvistiske kompetence, og læreren fungerer som overvåger og facilitator. Her er computeren henholdsvis *tutor*, *stimulus* og *værktøj* til at bruge eller forstå sprog (Bax 2003: 17-22).

Som tutor har computeren det rigtige svar til opgaverne, mens feedbacken til læreren er fleksibel og åben. Samtidig giver computeren svarmuligheder, der tilskynder større elevfrihed, kontrol og interaktion (Ibid.: 17). Disse er alle væsentlige faktorer i forhold til elevmotivation (Yubero 2010: 2). Interaktionen forbliver dog mellem computer og lærer, og dette begrænser den kommunikative værdi af computeren som tutor (Bax 2003: 17).

Hvad angår computeren som stimulus til sprogproduktion, understreger Bax, at dette ikke er en særlig egenskab for computere. Tekster, lyd- og filmklip kan som tidligere nævnt også findes andre steder, men her vil jeg argumentere for, at det i dag, hvor alle gymnasielever har adgang til internettet, er oplagt at bruge computeren som samlingssted for disse stimulanser, eller nærmere betegnet, sproglige input. Bax har dog ret i er, at stimulus i sig selv ikke er lige med kommunikation. Den kan lægge op til det, men selve sprogproduktionen afhænger af de opgaver, den knytter sig til (Ibid.).

Hvad angår computeren som værktøj til at bruge eller forstå sprog, nævner Bax blandt andet tekstredigeringsprogrammer, stave- og grammatikkontrol (jf. argumentationsstadiet). Disse softwares medfører heller ikke automatisk kommunikation, men kan støtte op om den (Ibid.).

Det kan udledes fra alt dette, at den åbne tilgang til it i sprogundervisningen bygger på et kommunikativt sprogsyn, idet computeren støtter op om og stimulerer sprogproduktion. Dermed har it-støttede arbejdsformer inden for denne tilgang sin umiddelbare berettigelse i sprogundervisningen.

3.2.3. Den integrerede tilgang

Inden for den åbne tilgang oven for giver Bax også plads til computermedieret kommunikation i form af e-mails, der kan bruges til realistisk kommunikation med andre elever. Denne form for kommunikation sker dog inden for den åbne tilgang kun lejlighedsvist (Bax 2003: 22-23). I den integrerede tilgang er computerassisteret interaktion mellem eleverne til gengæld hyppig og vægtes højere end interaktion mellem computer og elev.

I forhold til feedback bruges computeren til at evaluere og kommentere, men også til at stimulere. Læreren er *facilitator* og *manager*, og it-støttet undervisning er en normal og integreret del af undervisningen, hvor alle elever desuden er i besiddelse af en computer (Ibid.: 21-22).

I denne tilgang imødekommes behovet for kommunikation i høj grad, og dette i sig selv gør arbejdsformerne inden for denne tilgang berettiget i sprogundervisningen.

3.3. Anvendelse af it i sprogundervisningen i dag

På baggrund af ovenstående diskussion har jeg vurderet, hvornår og hvordan it er berettiget i sprogundervisningen. I det følgende vil jeg fremhæve konkrete og anerkendte it-støttede arbejdsformer, der kan tilskrives denne brug. Formålet med dette er både at give et overblik over it-redskaber, der kan støtte op om et kommunikativt undervisningsmateriale samt diskutere, hvilke anvendelsesmuligheder, der giver mening i forhold til mit produkt.

3.3.1. Web 2.0

Da Bax (2003) lavede sin inddeling af it-støttede tilgange til sprogundervisningen, var den integrerede tilgang endnu ikke fuldt ud realiserbar. Det er den i dag. For det første tages det efterhånden for givet, at alle gymnasieelever har en computer med i skole (Hermann 2012: 12). For det andet er der sket en stor udvikling inden for *web 2.0*, som skaber helt nye *digitale læringsrum* (Caviglia & Neutzsky-Wulff 2014: 196-199).

Web 2.0 skal ud fra Karsten Gynthers (2010) definition forstås som alle gratis internetbaserede frit tilgængelige medier, hvor brugerne producerer og publicerer indholdet via nettet, enten alene eller i samarbejde med andre (Gynther 2010: 6). Sociale medier, blogs, hjemmesider, digitale tavler, værktøjer til udformning af plakater, fælles tekstredigeringsprogrammer, tegneserier, præsentationer, videoer, samt pod- og vodcasts er eksempler herpå (Bech m.fl. 2011: 10).

Flere af disse programmer kan bruges til at få eleverne til at interagere mellem hinanden (jf. Bax, den integrerede tilgang), hvilket er relevant i det kommunikative klasseværelse (Campos et.al. 2012: 64). Web 2.0-programmer er således oplagte i undervisningssammenhænge trods det faktum, at de i sig selv ikke er didaktiserede (Rasmussen & Fernández 2014: 76).

Som udgangspunkt er det kun fantasien, og selvfølgelig de didaktiske overvejelser, der sætter grænser for anvendelsen af de mange forskellige web 2.0-programmer, men i forhold til mit produkt, er der også nogle restriktioner. Jeg kan eksempelvis ikke udarbejde et kommunikativt undervisningsmateriale tiltænkt et *synkront* digitalt læringsrum, hvor formålet er interaktion (chat/skype-samtale) med spansktalende i andre lande, da dette kræver en konkret klasse, kontakter til spansktalende vennskabsklasser og en specifik kontekst (Campos et.al. 2012: 67; Caviglia & Neutzsky-Wulff 2014: 204). Muligheden for interaktion og kommunikation med medlemmer af målsproget kan ellers være særdeles elevmotiverende og øge interessen for såvel sproget og kulturen samt bevirke, at målsproget opsøges uden for undervisningssammenhænge (Vinther 2014: 90).

Jeg finder det heller ikke hensigtsmæssigt at udarbejde mit produkt efter *flipped classroom*-modellen⁷, der ellers er oplagt i sprogundervisningen, da den kan få eleverne til at bruge sproget i højere grad, både i og uden for skolen. Succeskriteriet for denne model er nemlig, at eleverne har tid og ressourcer nok uden for klasseværelset, er ansvarsbevidste og gode til at samarbejde (Caviglia & Neutzky-Wulff 2014: 200). Da dette varierer fra klasse til klasse, må det være op til den enkelte lærer at tilpasse materialet denne model.

Til trods for de her nævnte restriktioner er der stadig rig mulighed for at implementere web 2.0 redskaber i et it-støttet kommunikativt undervisningsmateriale ud fra en berettiget brug. I første omgang er *Padlet*, en digital tavle, værd at medtænke. Digitale tavler har vist sig at være særligt brugbare i undervisningen, fordi de kan bidrage til sammenholdet og kontrol i klassen, da eleverne løbende kan kommunikere med hinanden derpå, selvom de arbejder med forskellige ting (Rasmussen & Fernández 2014: 76). Set ud fra et elemotiverende synspunkt, kan dette være fordelagtigt, da eleverne herved inddrages og tager ejerskab (Vinther 2014: 87). Allerede nu vil jeg derfor afsløre, at *Padlet* får en plads i mit produkt.

Det, der ellers kan implementeres af web 2.0-programmer, afhænger af den enkelte opgaveform. Her er det vigtigt at udvælge nøje og vurdere applikationernes potentiale for sprogundervisningen, ikke kun i forhold til elevmotivation og aktivering, men også i forhold til læring (Jakobsen 2014: 129). Dette er aspekter, som jeg nødvendigvis må forholde mig til i udarbejdelsen af mit produkt. Derfor vil jeg nu forklare nærmere, hvordan it i praksis ofte bliver implementeret i sprogundervisningen.

3.3.2. Afleveringer af sprog med forskellige medier

I en gymnasieklasse med op til 28 elever kan det være svært at blive set og hørt, men når et sprog skal læres, er det af afgørende betydning, at man får øvet sig i at tale (jf. kommunikativ kompetence). Elevproducerede lyd- og videooptagelser (*podcasts*, *vodcast* og *screencasts*) som afleveringsform er derfor en effektiv måde at inddrage it i undervisningen på og kan styrke den mundtlige dimension (Campos et.al. 2012: 67, 69). Udover at lydfilerne kan give læreren en klarere idé om lærerens sproglige kunnen, betyder denne fastholdelse af mundtlighed, at læreren under samme vilkår som ved skriftlige afleveringer kan give korrektiv feedback på eksempelvis sproglige eller grammatiske fejl, hvilket er en nødvendighed for hypoteseafprøvning og udvikling af intersproget (jf. kapitel 2.2.2.).

⁷ Her vendes undervisningen på hovedet, så den lærestyrede instruktion, der traditionelt foregår på klassen, henlægges til elevernes hjemmearbejde (Caviglia & Neutzky-Wulff 2014: 198).

Eleverne kan ligeledes bruge optagelserne til at give hinanden feedback eller til selvkorrektion, hvilket kan være nyttigt i forhold til præsentationer eller eksamenstræning. Der findes dog kun ganske få programmer, der gør det muligt at give feedback på specifikke steder i lyd- og videofiler, og da det er svært at søge i disse filer, må optagelserne ikke være for lange (Caviglia & Neutzsky-Wulff 2014: 201-203).

Den skriftlige dimension kan ligeledes trænes via implementering af it. Med forskellige delings-tjenester og tekstredigeringsprogrammer, såsom *Google Docs*, er det muligt for flere personer på én gang fra hver deres computer at rette i det samme dokument. Denne funktion er længe blevet udnyttet som redskab til *peer-feedback*, hvor fælles redigering og løbende vejledning fra læreren har flyttet fokus fra *produktet*, læreren skal rette, til *processen* (Campos et.al. 2012: 68-69). Disse samarbejds-værktøjer kan ifølge både elever og lærere have en gunstig effekt på elevaktivering, men samtidig giver lærerne udtryk for, at risikoen for kontroltab er større end i et fysisk læringsrum, selvom delingstjenesterne netop tjener til at afhjælpe dette. Lærerens rolle er her *koordinator* og *vejleder* i højere grad end *formidler* ved tavlen (Bech m.fl. 2011: 7).

Et andet eksempel på en skriftlig afleveringsform er it-baseret *transformationskrivning*, hvor en typisk skolegenre, såsom en novelle eller en sagprosatext, omskrives til en dialogisk tegneserie. Dette kan udvikle elevernes genrebevidsthed gennem praktisk arbejde med tekstproduktion (Jakobsen 2014: 128).

3.3.3. Computeren som værktøj og kognitiv samarbejdspartner

Udover at computeren kan hjælpe brugeren med velkendte ting som informationssøgning, tekstredigering, stave- og syntaks kontrol (jf. den åbne tilgang og argumentationsstadiet), findes der nogle endnu ikke veletablerede, men potentielle værktøjer til sprogundervisning. Af disse vil jeg her nævne maskinoversættelse, eksempelvis *Google Translate*, *tekst-til-tale*-programmer, der læser teksten op på det pågældende sprog og dermed demonstrerer udtalen nogenlunde, *talegenkendelse*, der kan bruges til udtaleøvelser, da computeren dikterer det sagte og sidst men ikke mindst *tekstkorpora*, som spås at være ordbogens fremtid og allerede benyttes flittigt af sprogprofessionelle. En ukritisk brug af disse softwareenheder kan imidlertid resultere i fejl, ofte forårsaget af softwareenheden selv. Det er derfor vigtigt, at man lærer, hvordan man samarbejder med disse værktøjer og ikke ukritisk stoler på dem (Caviglia & Neutzsky-Wulff 2014: 207-211).

3.3.4. Arbejde med ordforråd og syntaks

De sidste it-værktøjer, jeg vil fremhæve til anvendelse i sprogundervisningen, er interaktive programmer, herunder quiz- og ordforrådsprogrammer, som eksempelvis *Hot Potatoes*, *Quia*, *Quizlett*, *Kahoot* og *Memrize* (informant 1, 2 og 3). Disse web 2.0-programmer er ganske vist lavtaksonomiske redskaber, men har sin berettigelse, fordi de kan bruges til at træne sprog og ordforråd på en alsidig måde, der sigter mod forskellige læringsstile (jf. Bax, den åbne tilgang). Såvel elever og lærere kan udforme quizzene og dele dem med andre (Caviglia & Neutzsky-Wulff, 2014: 206-207).

I mit produkt har jeg ikke mulighed for at tilgodese og inkorporere samtlige af de it-redskaber og dertil knyttede arbejdsopgaver, som jeg i det ovenstående har fremhævet. Hvilke af disse, jeg vælger til mit produkt, fremgår af præsentationen.

3.4. Didaktiske forbehold og ulemper ved it

Når et kommunikativt undervisningsmateriale støttes op af it, er det samtidigt nødvendigt med nogle didaktiske forbehold. Nogle af disse vil jeg fremhæve i det følgende.

Først og fremmest er det vigtigt at påpege, at it og digital læring kan blive lige så rutinepræget og kedeligt for eleverne som alle andre læringsformer. Derfor er og forbliver det nødvendigt at overveje, hvad it skal bruges til og i hvilke sammenhænge. Der sættes altså lige så store krav til lærerens didaktiske evner i forbindelse med implementeringen af it som i enhver anden undervisningsform (Vinter 2014: 91).

Derudover er det vigtigt, at såvel lærer som elever ved, hvordan de konkrete it-redskaber skal bruges. Selvom nutidens gymnasieelever er såkaldte digital indfødte og ofte har større kendskab til it end læreren selv, ved eleverne ikke nødvendigvis, hvordan de skal begå sig fagligt i et digitalt læringsrum (Caviglia og Neutzsky-Wulff 2014: 193). Brug af it-redskaber bør derfor assisteres af klare instruktioner.

Herudover er der de tekniske forbehold. Strømmen kan gå, og internettet kan svigte. Selvom dette efterhånden sker sjældent i de danske gymnasier, er man nødt til at have en plan b, der kan bruges i et *ikke-digitaliseret læringsrum* (Ibid.: 198). Dette kan også være en nødvendighed, hvis eleverne har glemmt deres computer.

Et andet forbehold er, at nogle programmer kun fungerer på bestemte browsere. Samtidigt er man nødt til at vælge programmer, der kan benyttes på alle slags computere, også selvom det indebærer et kompromis med funktioner og anvendelsesmuligheder. Det kan også ske, at adgangskoder ikke virker, så færrest muligt af disse er bedst. Systemet skal dermed være så let tilgængeligt som overhovedet muligt (Informant 3).

Sidst men ikke mindst er det vigtigt at understrege, at skærmen hos eleverne og læreren til tider bør lukkes ned. Computerskærmene kan skabe en kløft mellem elever og lærer. Der kan være fare for, at eleverne bliver opslugt af andre ting på nettet, og derfor skal der være helt klare formål med at have computeren tændt, så dette ikke tager over (Informant 1 og 2).

3.5. Opsamling

Med udgangspunkt i Puenteduras (2014) SAMSR-model har jeg vurderet, at it har sin berettigelse i undervisningen i modifikations- og redefinitionsstadiet, da den her tilføjer noget nyt og giver muligheder for opgaveformer, der ville være utænkelige uden brugen heraf. Samtidigt har jeg ud fra Bax' (2003) inddeling af tre forskellige tilgange til it i sprogundervisningen argumenteret for, at den restriktive tilgang, der knytter sig til et underliggende behavioristisk læringssyn, kun er berettiget som en komplementerende enhed i det kommunikative klasseværelse. Til gengæld bygger den åbne tilgang på et kommunikativt sprogsyn, da it her bruges til at støtte op om samt stimulerer sprogproduktion. I den integrerede tilgang er computerassisteret interaktion mellem eleverne hyppig og dermed imødekommer behovet for kommunikation i høj grad. Inden for disse tilgange kan man derfor tale om en berettiget brug af it i et kommunikativt undervisningsmateriale. I dag er arbejdsformer inden for den integrerede tilgang muliggjort af web 2.0-programmer, der kan være oplagte i undervisningsammenhænge. Et eksempel herpå er en elektronisk tavle, der bidrager til sammenhold i klassen og en følelse af medejerskab. Anerkendte og udbredte arbejdsformer med it i det kommunikative klasseværelse inkluderer desuden sproglige afleveringer, hjælpeværktøjer som kognitive samarbejdspartnere, ordforråds- og syntaksøvelser. Ud fra alt dette står det klart, hvordan it kan støtte op om et kommunikativt undervisningsmateriale. Denne vurdering ligger dermed til grund for, hvordan jeg vælger at implementere it i mit produkt.

4. Taskbaseret undervisning

Jeg har nu redegjort for, hvorfor mit produkt skal være kommunikativt samt vurderet, hvordan it kan støtte op herom. Det, jeg nu mangler, er en model inden for hvilken, jeg kan udarbejde mit produkt og imødekomme de gennemgåede kapitlers fokus og teorier. Hertil vælger jeg taskbaseret undervisning og vil i dette kapitel argumentere for hvorfor. Først giver jeg en overordnet introduktion til taskbaseret undervisning. Dernæst diskuterer jeg begrebet task⁸ og finder frem til en definition og nogle kriterier, som jeg i udarbejdelsen af mit produkt finder hensigtsmæssige at tage udgangspunkt i. Herefter arbejder jeg med taskbaseret undervisning fra et kritisk perspektiv og afslutter med en opsamling og sammenfattende kommentarer i forhold til produktet.

4.1. Taskbaseret undervisning: Hvad og hvorfor?

Taskbaseret undervisning bygger på et kognitivt sprogtegnelsessyn og har en helt særlig plads i den kommunikative tilgang blandt nuværende sprogforskere og didaktikere. Den opstod i 1980'erne som et forsøg på at skabe reel kommunikation i klasseværelset. Formålet er, at læreren skal bruge sproget til at løse den task, de stilles overfor for herigennem at udvikle kommunikativ kompetence (Jf. Canale 1983) (Menéndes 2007).

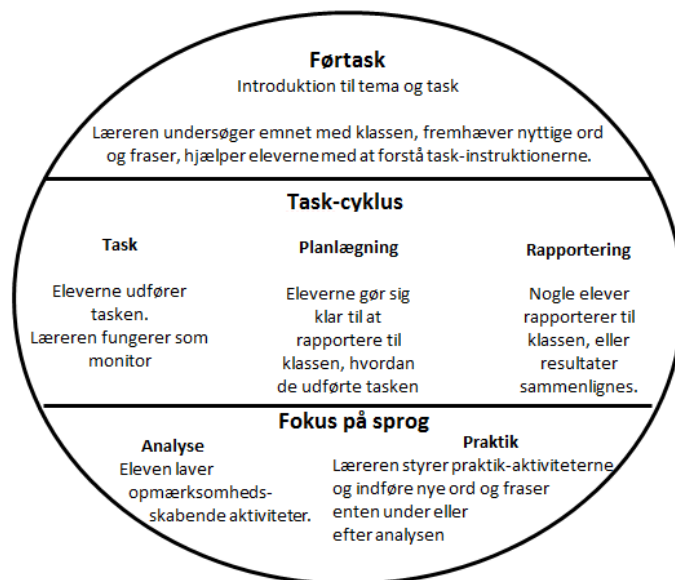
Reel kommunikation gennem problemløsning opleves ofte blandt sprog elever som en stor motivation for at bruge sproget (Kirkebæk & Ballegaard Hansen 2014: 142). Dette aspekt i sig selv er derfor den umiddelbare grund til, at jeg finder det hensigtsmæssigt at tage udgangspunkt i taskbaseret undervisning i udarbejdelsen af mit produkt.

En anden god grund er, at den ifølge sine fortalere potentielt set kan integrere de andre videreudviklinger inden for den kommunikative tilgang, herunder elevcentreret og kooperativ læring og samtidigt tilgodese vigtigheden af både forståelige input, output, interaktion, noticing, hypoteseafprøvelse og udvikling af intersproget (jf. kapitel 2) (Ibid.). Dette skal blandt andet ses i lyset af den taskbaserede undervisnings trefasede karakter bestående af *før-*, *under-* og *eftertasks*.

⁸ Pedersen (2001: 10) har foreslået den danske oversættelse: ”en kommunikativ opgave” eller ”en problemorienteret kommunikativ læringsaktivitet.

4.1.1. Før- under- og eftertasks

I taskbaseret undervisning er kun undertasken obligatorisk, men der kan være flere af dem (Ellis 2009: 224). Ud fra Willis' model nedenfor kan den deles op i en cyklus bestående af tre trin: Selve udførelsen heraf, eleverne der gør sig klar til at præsentere sine resultater samt rapportering til klassen (Frit efter Willis 1996: 38).



Formålet med førtasks er ifølge Willis at skabe en sproglig og læringsmæssig ramme for de efterfølgende undertasks. I disse introducerer læreren relevante sproglige input, herunder ordforråd, og lærerens viden om verden sættes i spil, eksempelvis i forbindelse med brainstorming eller mindmaps-aktiviteter. (Willis 1996: 42-43).

I eftertasks fokuseres der på noticing og dydebearbejdning af de væsentligste sproglige aspekter, som læreren har arbejdet med i undertasken (Willis 1996: 38). Fokus går således fra betydning til fokus på form, og dermed fra fluency til sproglig korrekthed. Dermed står det klart, at taskbaseret undervisning er oplagt inden for en svag version af den kommunikative tilgang, som jeg argumenterede for i kapitel 2.

Når taskbaseret undervisning på den anden side har været under kritik, hænger det i høj grad sammen med, at der findes forskellige tilgange hertil. Samtidig er der blandt forskerne ikke enighed om, hvad der definerer en task, underforstået undertask (Ellis 2009: 227). Af samme grund vil jeg nu diskutere begrebet og finde frem til en definition og nogle kriterier, som jeg finder hensigtsmæssige i forhold til udarbejdelsen af mit produkt.

4.2. Task: Definition og kriterier

En af de bredeste definitioner på en task møder man hos Long (1985):

“[A task is] a piece of work undertaken for oneself or for others, freely or for some reward. Thus, examples of tasks include painting a fence, dressing a child, filling out a form, buying a pair of shoes, making an airline reservation, borrowing a library book, taking a driving test, typing a letter, weighing a patient, sorting letters, taking a hotel reservation, writing a cheque, finding a street destination, and helping someone across a road. In other words, by “task” is meant the hundred and one things the people will tell you they do if you ask them and they are not applied linguists.” (Long 1985: 89).

Long inkluderer både tasks, der kræver sprogbrug (fx en flyreservation) og tasks, der ikke gør (fx at male et hegn). Når formålet er at skabe reel kommunikation, giver det dog ikke mening at udarbejde tasks, der på ingen måde kræver et aktivt arbejde med sproget. Hans definition er dog ikke blot for bred, men også for snæver, idet den udelukkende tager udgangspunkt i autentiske hverdagsaktiviteter. Som flere forskere og task-designere anerkender, kan pædagogiske tasks - der ikke er situationsautentiske - have deres berettigelse. Disse kan nemlig stimulere indre sprogtilegnelsesprocesser og skabe et forhold til den virkelige verden (Nunan 2004, Skehan 1996, Ellis 2003). En definition af en pædagogisk task finder man hos David Nunan (2004):

“(...) a piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form.” (Nunan 2004: 4).

At lytte til en tekst og efterfølgende vurdere, om udsagn dertil er sande eller falske, er ifølge Nunan et eksempel på en pædagogisk task, der ikke er baseret på et virkelighedsbaseret rationale (Nunan 2001: 40). At fortælle en historie ud fra en række billeder eller at beskrive et billede, så en anden kan tegne det, er ligeledes aktiviteter, læreren med meget lille sandsynlighed vil blive stillet overfor i den virkelige verden. Til gengæld er sådanne tasks interaktionsautentiske, idet de kræver, at samtalepartnere forhandler om mening, ligesom i virkelighedsbaseret kommunikation (Ellis 2003: 7). I udarbejdelsen af mit produkt giver det derfor mening at tage udgangspunkt i en definition, der både tillader

situationsautentiske og interaktionsautentiske - pædagogiske - tasks og samtidig har fokus på sprog som en forudsætning for udførelsen.

Willis (1996) tilbyder en kort, men specifik, og samtidigt åben definition, der udemærker sig ved i højere grad end Nunan at vægte sproget som middel til at opnå et resultat:

“Tasks are always activities where the target language is used by the learner for a communicative purpose (goal) in order to achieve an outcome.” (Willis 1996: 23).

Dermed tilgodeser hun, at læreren ikke blot skal kommunikere for kommunikationens skyld, men med et formål. I tillæg hertil foreslår hun 6 aktiviteter, der kan laves til en task (Willis 1996: 26-27):

1. At liste noget (det færdige resultat er en liste eller mindmap)
2. At ordne og sortere noget (tasks, som går ud på at ordne i rækkefølge, rangordne, kategorisere eller klassificere på forskellig vis)
3. At sammenligne (tasks som går ud på at finde forskelle og/eller ligheder)
4. At problemløse (tasks, som kræver overvejelse og omtanke - fx gåder, logiske problemer, virkelige problemer, eller færdiggørelse af en historie)
5. At dele personlige erfaringer (tasks, som lader eleverne tale frit om sig selv og dele hinandens erfaringer)
6. Kreative tasks (projekter med flere trin, som kan omfatte de ovennævnte task-typer og behov for at foretage undersøgelser af projektets emne)

Som andre forskere har påpeget, bør listen ikke ses som udtømmende, da dette kan virke begrænsende for task-designeren (Kirkebæk og Ballegaard Hansen 2014: 144). Hvad listen sammen med hendes definition dog demonstrerer, er, at sproget er forudsætningen for at løse tasken, hvormed reel kommunikation kommer i centrum, og der er plads til både interaktionsautentiske og situationsautentiske tasks. Dermed tilgodeser Willis de aspekter, som jeg i det ovenstående har argumenteret for som nødvendige, men hvad hendes definition ikke specificerer er, hvordan en task kan udarbejdes for at imødekomme de moderne sprogtegnelsesteorier (jf. kapitel 2). Derfor tyer jeg nu til Rod Ellis' definition, der ud fra task-designerens synsvinkel har defineret en task således:

”A task is a workplan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed. To this end, it requires them to give primary attention to meaning and to make use of their own linguistic resources, although the design of the task may predispose them to choose particular forms. A task is intended to result in language use that bears resemblance, direct or indirect to the way language is used in the real world. Like other language activities, a task can engage productive or receptive, and oral or written skills, and also various cognitive processes.” (Ellis 2003: 16).

Ellis definition indebærer samme elementer som Willis', men er endnu mere konkret og samtidigt meget rummelig. Idet han med denne definition eksplicit gør opmærksom på, at tasks kan involvere alle sprogfærdigheder og dermed såvel envejskommunikation og samtale, adskiller den sig desuden fra andre tilgange til taskbaseret undervisning, hvor fokuset er begrænset til tasks, der primært lægger op til mundtlig sprogproduktion⁹ (Ellis 2003: 7). Hans definition er blevet til på baggrund af en diskussion af, hvad forskellige forskere mener, kendetegner en task. Deraf kommer dens rummelighed (Ibid.: 9). Siden har han opstillet fire kriterier, der opsummerer hans definition. Disse er (frit oversat efter Ellis 2009: 223):

1. Det primære fokus skal være på 'betydning' (hvilket betyder, at læreren primært skal arbejde med den semantiske og pragmatiske betydning af de ytringer, der indgår i aktiviteten)
2. Der skal være en form for 'kløft' (fx et behov for at modtage eller give information, udtrykke en holdning eller udlede betydning)
3. Lærerne skal i høj grad benytte deres egne ressourcer (lingvistiske såvel som ikke lingvistiske) til at gennemføre aktiviteten
4. Der skal være et klart defineret formål udover blot at bruge sproget (sproget skal altså bruges som et middel til at opnå et resultat, og ikke som et mål i sig selv)

Ellis' fire kriterier udgør i relation til hans definition et konkret redskab, som jeg kan bruge til at udarbejde mit produkt. Samtidig skaber kriterierne en bred ramme inden for hvilken, dette kan ske. Vigtigst af alt afspejler de det funktionelle-kommunikative sprogsyn og tilgodeser de aspekter inden

⁹ Dette ses blandt andet i Klippel (1984), Day (1986), Crookes & Gass (1993).

for det kognitive sprogtilgængelighedssyn, som jeg fremhævede i kapitel 2. Idet fokus skal være på betydning (jf. kriterie 1), og der skal være behov for at give eller modtage information (jf. kriterie 2), samtidig med at elevernes egne ressourcer, såvel sproglige som ikke sproglige skal i spil (jf. kriterie 3) og i relation til et klart defineret formål (jf. kriterie 4), tvinges læreren til at anvende sin viden om både sprog og verden og ud fra dette danne mening i sproglige input (jf. Krashen 1982 og Long 1983) og egne output (Jf. Swain 1985). Dette indebærer både opstilling og afprøvning af hypoteser, som ifølge det kognitive sprogtilgængelighedssyn (jf. kapitel 2.2.) er forudsætningen for, at intersproget udvikles (Pedersen 2001). Derfor vurderer jeg, at det i forbindelse med udarbejdelsen af mit produkt er hensigtsmæssigt at tage udgangspunkt i Ellis' fire kriterier for en task.

4.3. Kritik af task og taskbaseret undervisning

Samtidigt med, at taskbaseret undervisning ud fra ovenstående kan imødekomme kravene inden for det kognitive sprogtilgængelighedssyn, er det vigtigt også at anskue den fra en mere kritisk vinkel. Dette har flere forskere gjort, men ifølge Ellis (2009) bygger kritikken på misforståelser. Tre af disse vil jeg fremhæve her.

Seedhouse (1999) kritiserer ifølge Ellis tasks ud fra den betragtning, at interaktionen, der kommer ud heraf ofte er fattig og derfor ikke fører til sprogtilgængelse. Dette modargumenterer Ellis, idet han påpeger, at taskbaseret undervisning afhænger af tre faktorer: Elevernes sprogfærdighedsniveau, taskdesignet, og måden, hvorpå tasken implementeres. Hertil understreger han, at taskbaseret undervisning blandt andet har til formål at skabe kontekster, hvor læreren kan opleve, hvordan det er at kommunikere på forskellige steder i sin sproglige udvikling med de sproglige ressourcer, der er til rådighed. Selvom dette betyder, at interaktionen hos begyndere vil være begrænset, betyder det ikke, at tasken er uden pædagogisk værdi (Ellis 2009: 229).

Derudover har Seedhouse (2005) pointeret, at man ikke kan forudse, hvilke sproglige træk, læreren i en task vil bruge for at udføre den, og derfor kan et taskbaseret sprogkursus ikke sikre tilstrækkelig afdækning af de sproglige aspekter, man ønsker at arbejde med. Dette modargumenterer Ellis baseret på studier, der viser det modsatte (Ellis 2009: 230-231). Samtidigt er det her relevant at fremhæve Ellis' skelnen mellem *fokuserede* og *ikke-fokuserede tasks*. I hans definition ovenfor gør han opmærksom på, at det primære fokus skal være på betydning ”*although the design of the task may predispose them to choose particular forms*” (Ellis 2003: 16). Hvor kommunikation på målsproget er pointen i ikke-fokuserede tasks, er fokus på form netop ideen med fokuserede tasks. Denne designes, således at læreren kommer til at træne specifikke lingvistiske træk (Ibid.). Læreren gøres ikke

eksplicit opmærksom på, hvilket træk, der fokuseres på. Dermed er betydning stadig dens primære fokus, hvilket adskiller en fokuseret task fra en traditionel grammatikøvelse med et direkte fokus på form (Ellis 2009: 223). Samtidigt anerkender Ellis, at læreren kan få held med at udføre tasken uden at bruge det sproglige træk, som tasken har haft til formål at manipulere frem (Ellis 2003: 16-17). Dette vidner om, at fokuserede tasks er svære at designe, men det er ikke umuligt, og derfor har Seedhouse ikke ret i sin påstand (Ellis 2009: 231).

Det sidste kritikpunkt, jeg vælger at fremhæve, er fremsat af Sheen (2003) og Swan (2005), som ifølge Ellis argumenterer for, at der ikke findes empiriske beviser for, at taskbaseret undervisning skulle være bedre end traditionelle formfokuserede tilgange (Ellis 2009: 238-239). Ellis medgiver, at der har været for lidt forskning på området, men pointerer samtidigt, at taskbaseret undervisning kan være særdeles effektiv. Samtidig gør han opmærksom på, at problemerne med taskbaseret undervisning ofte skal ses ud fra den betragtning, at underviseren ikke har en klar forståelse for, hvad en task er (Ibid.: 241).

Med dette sagt, hverken ønsker eller prøver Ellis at argumentere for, at tasks skulle være af større pædagogisk værdi end andre eventuelt mere traditionelle undervisningsformer (Ibid.: 223). I udarbejdelsen af mit produkt, hvor jeg først og fremmest tager udgangspunkt i taskbaseret undervisning, vil jeg af samme årsag ikke udelukke supplerende af andre arbejdsformer. Samtidigt er det en vigtig pointe, at nogle lærere kan finde taskbaseret undervisning grænseoverskridende, især når den er elevcentreret og outputorienteret, mens andre blot oplever en traditionel og formfokuseret undervisningsform som mere effektiv (informant 1, 2).

4.4. Opsamling og sammenfattende kommentarer i forhold til produktet

Reel kommunikation gennem problemløsning er formålet med taskbaseret undervisning. Dens trefasede karakter med før-, under- og eftertasks gør den oplagt inden for en svag version af den kommunikative tilgang, idet den primært giver plads til fokus på betydning, men også til fokus på form. Derfor vil jeg udarbejde mit produkt med afsæt i taskbaseret undervisning. Hertil vil jeg forholde mig til Ellis' fire kriterier for en task, som bygger på en rummelig definition, og samtidig tilgodeser væsentlige kriterier inden for det kognitive sprogtilgængeligheds syn, herunder input, output, interaktion, noticing, hypotesedannelse og udvikling af intersproget (jf. kapitel 2). Dog vil jeg ikke udelukke supplerende af andre mere traditionelle arbejdsformer.

I produktet vil jeg lade det indgå både direkte i og i relation til tasks ud fra vurderingen af, hvordan det med berettiget grund kan støtte op om et kommunikativt undervisningsmateriale (jf. kapitel 3). Jeg

vælger at integrere it i den taskbaserede undervisning, fordi begge elementer kan fremme elevmotivationen i den kommunikative sprogundervisning. Kombineret kan denne motivation forstærkes (Muños 2003: 458).

Hvordan it ellers vil blive udnyttet, fremkommer af præsentationen. I det følgende vil jeg give en introduktion til produktet i forlængelse af en analyse af læreplanen for spansk A-stx (2013), der udgør sidste led i rammen for udarbejdelsen af mit produkt.

5. Introduktion til produktet

Den overordnede ramme inden for hvilken, mit produkt skal udarbejdes er nu på plads. Dog er der flere aspekter at tage hensyn til, hvis produktet skal kunne tages i betragtning i gymnasiesammenhæng. Først og fremmest skal det leve op til læreplanens krav for Spansk A-stx (2013) og vejledningen (2010) dertil, som er en del af gymnasiets bekendtgørelse. I dette kapitel vil jeg derfor starte med at præsentere nogle af læreplanens væsentligste paragraffer i forhold til mit produkt. Disse udgør dermed produktets institutionelle ramme.

For at øge chancerne for at mit produkt vil blive brugt i praksis, har jeg rådført mig med mine informanter i forhold til nogle af de krav, læreplanen ikke specificerer i dybden. Deres vejledning ligger blandt andet til grund for valg af emne til mit produkt samt tilpasning af det faglige niveau til produktets målgruppe. Efter gennemgangen af læreplanen præsenterer jeg disse.

5.1. Læreplanen for Spansk A og vejledningen dertil

Læreplanen (2013:§1.1) definerer Spansk A-stx som:

”et færdighedsfag, et vidensfag og et kulturfag, der baserer sig på tilegnelse af kommunikativ kompetence.”

Kommunikativ kompetence, som i vejledningen (2010: 2) tydeligvis karakteriseres ud fra Canales delkompetencer (jf. kapitel 2.1.), står centralt i denne definition. Det er på baggrund af denne, at eleverne skal opfylde alle fagets mål, som kort gengivet består i, at de skal (Læreplanen til spansk A-stx 2013:§2.1):

- kunne forstå hovedindholdet i et tydeligt talt spansk om almene og kendte emner
- kunne tale et nogenlunde flydende spansk, så de kan deltage i samtaler, redegøre for, diskutere og præsentere almene emner og kendte problemstillinger

- kunne læse ubearbejdede tekster inden for såvel skøn- og faglitteratur
- kunne skrive et enkelt og sammenhængene spansk og skriftligt oversætte fra dansk til spansk

Hertil gør vejledningen (2010: 4) opmærksom på, at et flydende sprog er vigtigere end et fuldstændigt korrekt sprog, hvilket afspejler dets funktionelle-kommunikative sprogsyn (jf. kapitel 2.1.)

Derudover betoner læreplanen (2013:§3.1), at undervisningen så vidt muligt skal tilrettelægges induktivt. Induktive arbejdsformer indebærer et intuitivt arbejde med sproget, hvor eleverne via elev-centrerede opgaver retter deres opmærksomhed mod sproget, afprøver hypoteser og udvikler intersproget (Abella & Gisbert 1998: 434). Dette står dermed i god tråd med formålet med taskbaseret undervisning (jf. Kapitel 4.1.). Samtidigt anerkender læreplanen (2013:§3.1), at en deduktiv tilgang, hvor der arbejdes direkte med fokus på form, i nogle tilfælde kan være hensigtsmæssig.

Som det fremgår af ovenstående, lægger læreplanen sig op ad samme sprog og læringssyn, som jeg redegjorde for i kapitel 2. Som det dog også fremgår, er spansk mere end blot et sprogfag. Selvom sproget er omdrejningspunktet, er det samtidigt midlet til at opnå viden om faget øvrige arbejdsområder. Foruden sprog er disse kultur og samfund (Læreplanen for Spansk A-stx 2013:§1.1).

Sproget skal således læres i relation til emner, der øger elevernes viden om kulturelle og samfundsmæssige forhold i den spansktalende verden. Dermed vægtes det, at eleverne via faget skal opnå *interkulturel kompetence* (vejledning til spansk A -stx 2010: 3). Interkulturel kompetence indebærer en kritisk forståelse af ens egen og andres kulturer samt en bevidsthed om, at egen tænkning i høj grad er kulturelt bestemt uden at være den eneste rigtige (Tato 2014: 215-218).

Vejledningen (2010: 11) opstiller 8 kriterier for det ideelle emne. Emnet skal:

- inddrage såvel tekst som lyd og billede
- omfatte tekster fra flere genrer
- medtænke kulturelle, historiske og samfundsmæssige forhold
- være dynamisk, dvs. det kan udbygges fra 1. til 3. år
- lægge op til samspil med andre fag
- integrere grammatikundervisningen, så eleverne opfatter spanskundervisningen som en helhed
- inddrage såvel mundtlighed som skriftlighed
- tage højde for, at både samtale- og præsentationskompetencen skal udvikles

Det understreges dog, at mindre også kan gøre det. Som en del af fagets kernestof fremhæver læreplanen (2013:§2.2) desuden et dybdegående arbejde med et alment og emnespecifikt ordforråd, hvis betydning ifølge mine informanter ikke kan undervurderes.

Derudover skal undervisningen ifølge læreplanen og vejledningen bygge på fire følgende søjler: *Færdigheder, strategier, sproglig viden og indhold* (Vejledning til spansk A-stx 2010: 8):

	Færdigheder	Strategier	Sproglig viden	Indhold
5	Skrivefærdighed	Procesorienteret skrivning	Sprogstruktur, morfologi, syntaks	Alle typer tekster, litterære og ikke-litterære
4	Mundtlig redogørelse	Mundtlig fremstilling, viden om struktur, emner, gløser	Viden om elementær morfologi og syntaks	Samfunds-, kulturrelaterede og litterære temaer
3	Læseforståelse (forstå skrevet sprog)	Læsestrategi (skimning, scanning, viden om tekstgenre, gløser)	Viden om tekststruktur, teksttype, afsnit, sætning.	Kendte samfunds- og kulturrelaterede temaer
2	Samtalefærdighed	Kommunikationsstrategi	Viden om samtalers struktur, brug af vendinger (øer) og viden om scenarier	Nære og tilgængelige samfunds- og kulturrelaterede temaer
1	Lytteforståelse (forstå talt sprog)	Lyttestrategi (gætte, forstå situation, gløser i situation)	Glosetræning, sproglige øer, viden om scenarier	Personrelaterede emner

I hver søjle er der en indbygget progression. Modellen er dynamisk, men det er meningen, at hovedansvarsområdet skal flyttes fra 1-5 i løbet af de tre år på gymnasiet. Færdighederne trænes normalt integreret som komplementære størrelser, men kan også trænes isoleret (Vejledning til spansk A-stx 2010: 9).

Samlet set bekræfter de her fremhævede pointer fra læreplanen og vejledningen, at jeg med task-baseret undervisning har valgt en hensigtsmæssig model at tage afsæt i til udarbejdelsen af mit produkt. Til gengæld præciserer den ikke hvilke specifikke emner, det giver mening at arbejde med. Ej heller præciserer den ud fra de fire søjler, hvad man kan forvente af elevernes faglige niveau på de forskellige klassetrin. Hvad angår disse aspekter, har jeg rådført mig med mine informanter. Resultatet heraf fremkommer af følgende introduktion til produktets emne og målgruppe.

5.2. Produktets emne: Religion i Latinamerika

Det overordnede emne 'religion i Latinamerika' skal ses som et forslag til et af de 6-8 emner, der ifølge læreplanen skal arbejdes med i løbet af gymnasietiden. Emnet er relevant, fordi det inkluderer alle spanskfagets arbejdsområder, sprog, kultur og samfund. Hvad angår de to sidstnævnte følger her en uddybning.

Viden om religion er ofte en direkte vej til at forstå vigtige sociale, samfundsmæssige og kulturelle forhold. I den spansktalende verden er dette ikke en undtagelse (Adame & Santiago 2009: 2). Latinamerika er rig på religionskultur, der bl.a. består af forskellige grene af kristendom, hovedsageligt den dominerende om end stødt nedadgående katolicisme, naturreligioner, blandingsreligioner, *new age* og andre minoritetsreligioner, der hver især repræsenterer forskellige livs- og verdenssyn, som kommer forskelligt til udtryk i den daglige gøren og laden (Navarro 2007: 3).

Grundet de mange kulturelle forskelle, der gør sig gældende mellem Danmark og Latinamerika på dette område, er religion et oplagt emne til at sammenligne, diskutere og reflektere over forskelle og ligheder, hvilket kan styrke elevernes interkulturelle kompetence. Denne kan eleverne desuden overføre til deres egen hverdag, som ligeledes er mangfoldig og heterogen. Blandt klassekammeraterne er der ofte både etniske danskere og elever af anden etnisk herkomst, hvis kulturelle bagage kan være meget forskellig, hvad angår religion. Gensidig respekt og forståelse for hinandens forskelligheder er her vigtig (Tato 2014: 218).

Formålet med emnet er dermed, at eleverne lærer, hvor vigtig en rolle religion spiller i Latinamerika, da dette har stor kulturel betydning for både samfund og enkeltindivider.

For at øge chancerne for, at mit produkt vil blive brugt i praksis, har jeg bedt mine informanter vurdere hvilke underemner, der ville være interessante for nuværende gymnasielever. Religion er et emne, der kan udfoldes i uendelighed, og det ville være umuligt at afdække hele området. På baggrund af mine informanternes vejledning har jeg inddelt det overordnede emne i følgende tre underemner:

- Tema introductorio
- La religión en la lengua
- La llegada de Dios a América

Disse emner, som jeg vil uddybe i præsentationen af produktet, giver en overordnet introduktion til Latinamerikas mangfoldige religionskultur. Dermed danner de basis for et videre arbejde med religion i 3.g, hvilket gør emnet dynamisk, som læreplanen fordrer (Jf. kapitel 5.1.).

Det ville være oplagt at lade et emne som religion i Latinamerika indgå i et tværfagligt forløb, hvilket ligeledes ville opfylde læreplanens krav til det ideelle emne. Det bør dog understreges, at jeg ved udvælgelsen af ovenstående underemner udelukkende har prioriteret ud fra en spanskfaglig synsvinkel. Dette udelukker dog ikke muligheden for, at det kan lægge op til samspil med andre fag. Dermed lever mit produkt i første omgang op til tre af de otte kriterier, som vejledningen stiller for det ideelle emne (jf. punkt 3-5).

5.3. Produktets målgruppe: 2.g

Jeg har valgt målgruppen 2.g til mit produkt af tre primære årsager. For det første er det typisk i 2.g, at eleverne har religion. Dette er relevant, hvis produktet skal bruges i et tværfagligt forløb med dette fag. For det andet vil emnet kun kunne blive udfoldet yderligere i 3.g, hvis det bliver brugt i 2.g. For det tredje gav mine informanter udtryk for, at der er mangel på undervisningsmateriale til denne målgruppe (informant 1, 3).

Det er nødvendigt, at mit produkt tilpasses dens målgruppe, hvis det skal kunne bruges i praksis, men ifølge mine informanter er det særligt svært at tilpasse det faglige niveau eleverne i 2.g, da man i denne mellemfase efter begyndersystemet¹⁰ i 1.g for alvor kan mærke, at eleverne udvikler sig i forskelligt tempo og med forskelligt engagement. Samtidig er det meget forskelligt om klassen er fagligt svag eller stærk (informant 1, 2, 3). Som udgangspunkt har eleverne i 2.g dog ifølge mine informanter typisk lært:

- Basal syntaks
- Almindelig ordklasselære
- Kongruens og verbalkongruens i præsensrelaterede tider, herunder også nær futurum, udvidet præsens og perfektum
- Et basalt ordforråd til personrelaterede emner

Dette betyder ikke, at der ikke er brug for repetition på disse områder (informant 1 og 2). I 2.g skal eleverne i henhold til læreplanens krav om progression introduceres for ny sproglig viden (jf. de fire

¹⁰ Spansk A tager naturligt udgangspunkt i et begyndersystem, der ikke involverer arbejdet med de 6-8 emner, men ordforråd- og udtaleøvelser samt supplerende af grammatisk viden, der er afgørende for udviklingen af den mundtlige sprogfærdighed (Vejledningen til spansk A-stx (2013) 2010: 10).

søjler). På dette område prioriterer mine informanter forskelligt. Nedenstående punkter udgør en samlet liste over sproglige fokusområder, som de hver især fremhæver, hvoraf de kun er enige i de første to:

- Datiderne, præteritum og imperfektum
- Pronomenerne og deres placering
- Verbalperifraser med gerundium
- Syntetisk futurum
- Konditionalis og passiv (i de stærke klasser)
- Pluskvamperfektum
- Kendskab til imperativ (unødvendigt til eksamen)

Da det hverken ville være muligt eller hensigtsmæssigt at tage højde for alle disse sproglige aspekter i mit produkt, har jeg valgt at tilgodese de to første punkter, arbejdet med datiderne og pronomenernes placering, som informanterne er enige i. Derudover har jeg i mit produkt også fokus på gambitter, diskursive konnektorer (jf. diskursiv kompetence) og de spanske komparativformer.

5.4. Elevinstruktioner: Spanske eller danske?

Som et led i at tilpasse produktet dens målgruppe har jeg spurgt informanterne til råds angående elevinstruktioner. Vejledningen til læreplanen (2010: 9) foreskriver, at undervisningen så vidt muligt foregår på spansk. Spørgsmålet er, hvad ordene så vidt muligt indebærer. Mange sprogforskere og didaktikere mener, at instruktionerne til et undervisningsmateriale bør stå skrevet på målsproget. Som Willis påpeger, er det en oplagt måde at træne elevernes læsefærdighed på (Willis 1996: 45). Mine informanter er enige i, at spanske elevinstruktioner er at foretrække i forbindelse med tasks og begrundet det blandt andet med, at det kan give eleverne følelsen af, at spansk er vigtigere i undervisningen, end deres modersmål (informant 1). Til gengæld mener de, at instruktionerne bør stå på dansk i forbindelse med et eksplicit arbejde med fokus på form, da det her er vigtigt, at eleverne får det hele med (informant 2, 3). Relateret hertil er spørgsmålet, hvorvidt de spanske instruktioner skal stå på iberisk spansk eller latinamerikansk spansk, hvilket er relevant taget emnet for mit produkt i betragtning. Den form for spansk, de fleste elever ifølge mine informanter lærer i gymnasiet, og som de selv underviser i, er iberisk spansk. Derfor vil det muligvis forvirre eleverne, hvis de spanske instruktioner afviger fra dette (informant 2). Instruktionerne i mit produkt er derfor skrevet på iberisk spansk, men på dansk i forbindelse med sproglig efterbearbejdning.

6. Produktet: Præsentation og vurdering

Ud fra de foregående kapitlers forskellige fokus har jeg med afsæt i taskbaseret undervisning udarbejdet et it-støttet og kommunikativt undervisningsmateriale målrettet gymnasieelever i 2.g. Produktet udgøres af og er samlet på hjemmesiden, www.talspansk.dk, der rummer et undervisningsforløb om religion i Latinamerika på 12 moduler.¹¹ Mange af aktiviteterne tilknyttet disse er blevet pilottestet på kommende, nuværende og tidligere gymnasieelever¹². Der er tale om en prototype, som jeg senere vil videreudvikle. Med henblik på udgivelse, vil jeg skulle indhente rettigheder til billedmateriale, der indgår i produktet.

I dette kapitel vil jeg præsentere og vurdere produktet i overordnede træk. Først fremhæver jeg de it-støttende redskaber, der støtter op derom samt vurderer, hvorvidt disse indgår i en berettiget brug af it ud fra diskussionen heraf i kapitel 3. Dernæst flytter jeg fokus til tasks, præsenterer mine didaktiske overvejelser i forhold til disse og vurderer, hvorvidt de lever op til Ellis' fire kriterier (jf. kapitel 4). Afslutningsvis vurderer jeg, om og hvordan produktet er udarbejdet inden for rammerne af læreplanen for spansk A-stx (2013) og vejledningen (2010).

6.1. It-støttende elementer

Mængden af it-støttende elementer i mit produkt er omfattende. Derfor vil jeg i præsentationen og vurderingen heraf kun gå i dybden med de mest centrale elementer. Her er det oplagt at starte med det medie, der udgør kernen i produktet, nemlig hjemmesiden.

6.1.1. En hjemmeside som platform

Bag valget af en hjemmeside som platform for mit produkt ligger der en lang række praktiske begrundelser.

For det første har jeg bygget hjemmesiden op fra bunden i et *responsivt* wordpress-tema. Dette gør hjemmesiden ligeså brugervenlig på smartphones og tablets som på en almindelig computer-skærm. Materialet kan således altid bruges, såfremt eleverne blot har et af disse elektroniske apparater på sig. Dermed har jeg taget forbehold for en af ulemperne ved it, at internettet går eller strømmen svigter (jf. kapitel 3.4). Samtidig har jeg selv kunnet bestemme designet på hjemmesiden. I den forbindelse har jeg lagt vægt på at gøre undervisningsmaterialet intuitivt anvendeligt. Det eneste, der kræves for at bruge det, er lærerens oprettelse af en gratis bruger, som vil give ham/hende adgang til sider og filer, eleverne ikke skal se, da indholdet blandt andet afslører opgavesvar i den vejledende

¹¹ Se bilag 2 for oversigt over alle emner og aktiviteter

¹² Jeg vil fra nu af referere til disse som hhv. gruppe 1 og gruppe 2: Gruppe 1) Mit eget begynder-spanskhold med ti elever fra 7.-9. klasse; Gruppe 2) To nuværende gymnasieelever i 2.g, samt to tidligere gymnasieelever, der blev studenter i 2014.

modulplan. Med et let tilgængeligt system er der taget højde for endnu et didaktisk forbehold, der gør undervisningsmaterialet lettere at tilgå (jf. kapitel 3.4).

Derudover har jeg haft med i overvejelserne, at en hjemmeside som produktets platform udmærker sig i forhold til typiske LMS¹³-platforme, såsom *Moodle* og *Blackboard*. På disse kan et it-støttet materiale også deles med eleverne i online klasselokaler, men trods mange brugbare funktioner, er systemerne lukkede for deling, og designet kan ikke ændres markant. Jeg ønsker, at mit produkt skal være tilgængeligt for alle. Derfor er en lukket platform som disse ikke en mulighed.

I forhold til en e-bog, et andet typisk medie for et it-støttet undervisningsmateriale, er en hjemmeside også oplagt. I modsætning til denne kan en hjemmeside nemlig let redigeres i. Dette betyder i praksis, at jeg fremadrettet vil kunne udfolde emnet om religion i Latinamerika yderligere og opdatere allerede eksisterende underemner, således at produktet ikke forældes.

Sidst men ikke mindst er det på en hjemmeside muligt at implementere programmer, der kan støtte op om et kommunikativt undervisningsmateriale. Dette fremkommer af det følgende.

6.1.2. Implementerede programmer

Da mit produkt er it-støttet, betyder det i praksis, at der også indgår aktiviteter, der ikke indebærer brug af it. Dette har til sigte at tilgodese flere læringsstile samt anerkende vigtigheden af, at computeren af og til bør være slukket (Jf. kapitel 3.4). Samtidig er det muligt at printe hele materialet ud fra en PDF-fil på hjemmesiden, men da vil det miste sin it-støttende effekt.

På baggrund af vurderingen af en berettiget brug af it i sprogundervisningen og eksemplerne på oplagte anvendelsesmuligheder (jf. kapitel 3) har jeg valgt at inkorporere følgende it-støttende elementer i produktet:

- Wp-Pro-Quiz til ordforrådsøvelser, åbne drills, faktatjek og oversættelse
- Videoklip via YouTube med autentisk spanskamerikansk tale
- CM Tooltip Glossary, et ordbogsprogram til gloseringer direkte i instruktioner og tekster
- Oplæsning af tekster via mp3-filer
- VoiceThread til lyd- og videoafleveringer samt tasks
- Kahoot til en opsamlingsquiz
- Quizlet til elevproducerede ordforrådsøvelser
- MakeBeliefsComix til transformationsskrivning

¹³ Learning Management System

- Padlet som elektronisk tavle og samlingspunkt
- PDF-filer til opgaver, der skal løses uden brug af it

Udover det sidste punkt, PDF-filer, som knytter sig til substitutionsstadiet, har jeg primært tilgodeset it-redskaber, der kan tilskrives modifikationsstadiet (lyd- og videofiler) og redefinitionsstadiet (web 2.0-programmerne: Wp-Pro-Quiz, VoiceThread, Kahoot, Quizlet, ToonDoo og Padlet). Oplæsning og gloseringer direkte i teksterne hører til gengæld til argumentationsstadiet, da de ikke tilfører noget nyt til opgaveformen (Jf. Puentedura, SAMR-model, kapitel 3.1.). Til gengæld støtter især sidstnævnte eleverne sprogligt og giver dem mere tid til at udføre de forskellige tasks, samtidig med, at de stadig udsættes for værdifulde sproglige input (Boyle 2015: 29). Samlet set indgår disse it-støttende elementer i en overordnet kommunikativ ramme, hvor jeg primært har forholdt mig til den åbne og integrerede tilgang, men med supplerende opgaver inden for den restriktive tilgang (Jf. Bax, tre tilgange til it i sprogundervisningen, kapitel 3.2). Eksempler herpå fremkommer af næste afsnit.

I udvælgelsen af it-støttende redskaber har jeg i tillæg til vurderingen heraf i kapitel 3 rådført mig med mine informanter. Ud fra deres personlige erfaringer bør et godt it-støttet undervisningsmateriale indeholde interaktive ordforrådsøvelser og videoklip til at vække elevernes interesse (informant 1, 2, 3). Som endnu et led i at gøre produktet attraktivt i gymnasiesammenhæng, har jeg derfor valgt at lade disse to elementer få en central plads i produktet. Derfor følger en uddybende præsentation og vurdering af disse to aspekter.

6.1.3. Interaktive ordforrådsøvelser som førtasks

Som læreplanen foreskriver (jf. kapitel 5.1), er et alment og emnespecifikt ordforråd en del af spanskfagets kernestof. Fokus på ordforråd (jf. noticing, kapitel 2.2.2.) er ifølge al forskning afgørende for udviklingen af elevernes sproglige kompetencer (Barcroft 2005: 569). Der er to primære årsager til dette. For det første er et kendskab til ord, det mest umiddelbare at måle hele sit kendskab til et sprog på. For det andet letter det kommunikationen (Ballman m.fl.: 64-65). Eleverne kan kende nok så mange grammatiske strukturer, men hvis ordforrådet ikke rækker, er dette uden den store værdi i den kommunikative kontekst (Informant 2). Dette gælder ikke mindst i en taskbaseret sammenhæng (jf. kapitel 4.1). Af samme grund, og for at imødekomme mine informanternes ønsker, har jeg med programmet *Wp-Pro-Quiz* udarbejdet og implementeret interaktive ordforrådsøvelser i mit produkt, som hovedsageligt indgår i førtasks (jf. kapitel 4.1.1.). Disse er udarbejdet med det kognitive sprogtilgængelighedsbegreb *in mente* (jf. kapitel 2.2.) og består blandt andet af *odd-one-out*-øvelser, hvor læreren skal

finde det ord, der ikke passer til de andre, *matching*-øvelser med ord og/eller billeder, samt forskellige *klassificeringsøvelser*¹⁴ (Christensen m.fl. 2000: 19-26).

Øvelserne kan desuden tilskrives den åbne tilgang til sprogundervisningen, hvor computeren giver direkte feedback til læreren (jf. Bax, kapitel 3.2.2.). Dermed er der samtidigt tale om en berettiget brug af it.

Ulempen ved *WP-Pro-Quiz* er, at det ikke tilgodeser ligeså mange læringsstile som eksempelvis Quizlet, der i en og samme quiz tilbyder vendespil, oplæserfunktion, sandt/falsk-spørgsmål og interaktive spil (Boyle 2015: 29). Quizlet gør til gengæld hjemmesiden langsom, og dermed mit produkt mindre brugervenligt. I et ønske om at udnytte Quizlets fordele har jeg derfor inkorporeret aktiviteter i mit produkt, hvor eleverne i et af modulerne skal lave egne ordforrådsøvelser deri.

I tillæg til ordforrådsøvelserne som førtasks har jeg desuden brugt *Wp-Pro-Quiz* til åbne drills inden for både den åbne og restriktive tilgang til sprogundervisningen (jf. Bax, kapitel 3.2.1.), hovedsageligt i forbindelse med eftertasks. Disse består blandt andet af indsætningsøvelser til grammatik og forståelsestjek, hvilket på samme vis som de øvrige øvelser stemmer overens med vejledningens forslag til, hvordan it kan bruges til at fremme elevernes læringsproces og læringsresultat (Vejledningen til læreplanen for spansk A-stx (2013) 2010: 14).

Ud fra alt dette vurderer jeg, at jeg med implementeringen af de her nævnte it-elementer har anvendt it inden for en berettiget brug i sprogundervisningen.

6.1.4. Videosamtaler og autentisk tale

Læreplanen fremhæver it og elektroniske medier som en mulighed for at præsentere eleverne for autentisk tale samt sikre og nuancere elevernes sproglige og indholdsmæssige udbytte (Læreplanen for spansk A-stx 2013: 3.1.). Denne fordel ved it har jeg valgt at tilgodese i mit produkt grundet mine informanternes fremhævelse af værdien heraf. I den forbindelse har jeg i samarbejde med fire latinamerikanere bosat i Danmark produceret ni forskellige videoklip, der alle relaterer sig til emnet religion i Latinamerika. Som et led i at gøre videoklippene relevante for eleverne har jeg gjort dem til centrum for både før-, men hovedsageligt undertasks.

Videoklippene består af både monologer og samtaler mellem de fire latinamerikanske spansktalende samt små skuespil til at illustrere brugen af det spanske sprog. Dermed fungerer de som sproglige input (jf. Krashens inputhypotese), men indgår samtidigt i aktiviteter, der ligger op til sprogproduktion (Bax, den åbne tilgang, kapitel 3.2.2.). Dette uddybes i forbindelse med præsentationen af tasks i næste afsnit.

¹⁴ Se bilag 2

Deltagerne i videoklippene har på forhånd kendt til det underemne, klippet har skullet indgå i. Samtidig har de været bekendt med produktets målgruppe. Af samme grund taler de i klippene langsommere og tydeligere end normalt for at gøre inputtet mere forståeligt (jf. Krashens inputhypotese, kapitel 2.2.1.). Trods dette er det stadig autentisk tale, da det, de siger, er spontant og ikke lægger sig op ad et fastlagt manuskript. Kontrollerede samtaler udformet med et specifikt sprogligt fokus for øje kan til gengæld ikke kaldes autentiske, da disse ikke repræsenterer en naturlig sprogbrug og derfor i øvrigt kan gøre sproget svært at forstå (Willis 1996: 69).

Fordelen og ulempen ved det spontane sprog er, at det er uforudsigeligt. I praksis har det haft den konsekvens, at jeg ikke har kunnet afgøre på forhånd hvilke typer tasks, videosamtalerne ville være oplagte til - en præmis jeg har været nødt til at acceptere ved udarbejdelsen heraf. Samtidig forekommer misvisende udtalelser samt udtryk for personlige holdninger, der ikke nødvendigvis afspejler en generel holdning. I disse tilfælde er det angivet som note i forbindelse med den aktivitet, videoen indgår i. Trods disse forbehold indeholder videoklippene værdifulde sproglige input, der ud fra det kognitive sprogtilgængeligheds syn er essentielle for læringen (jf. kapitel 2.2.1.). Dette er derfor den hovedsagelige didaktiske begrundelse for, at videoklippene har fået en plads i mit produkt. Dermed er der igen tale om en berettiget brug af it. Hvordan jeg i praksis har udnyttet videoklippetens sproglige input, fremkommer af næste afsnit, hvor jeg præsenterer forskellige tasks.

6.2. Tasks

Hvert af emneforløbets 12 moduler skal overordnet set betragtes som én stor task, da alle aktiviteter knytter sig til én eller flere undertasks. Mens der indgår introducerende førtasks i alle moduler, hvor elevernes forhåndsviden om emnet samt nyttige glosser introduceres, vil det sproglige efterfokus i nogle af modulerne være op til den enkelte lærer at vurdere. Jeg vil i det følgende fremhæve task-elementer fra fem forskellige moduler, der hver især er eksempler på forskellige task-typer og har forskellige sprogfærdigheder som hovedfokus. I mit første eksempel gennemgår jeg hele taskforløbet i et modul. I de efterfølgende eksempler forholder jeg mig til delelementer. Mine didaktiske overvejelser, samt en vurdering af, hvorvidt taskene lever op til Ellis' fire kriterier, vil samtidig blive belyst.

6.2.1. Eksempel 1) Ikke-fokuseret lytte-task som problemløsningsaktivitet (Modul 2)

Den første task, jeg vælger at fremhæve, er fra Modul 2, som er en del af første underemne, 'tema introductorio', hvor eleverne lærer, hvilke religioner, der dominerer i Latinamerika. Den er et eksempel på, hvordan et af produktets videoklip er gjort til genstand for en task, i dette tilfælde en ikke-fokuseret lytte-task som problemløsningsaktivitet. At lytte betragtes som en aktiv færdighed af de fleste sprogforskere, da det eksempelvis kræver fortolkning og hypoteseafprøvning (Ellis 2003: 39).

Efter en introducerende førtask bestående af ordforrådsøvelser (*Actividad 2a*) får eleverne at vide, at de individuelt skal lytte til en videosamtale (af 1.41 minutters varighed) mellem tre latinamerikanske venner (*Actividad 2b*). De skal identificere og nedskrive de seks spørgsmål, som de tre personer møder i en online test om religion i Latinamerika. Samtidig gøres de opmærksom på, at de senere skal svare på de spørgsmål, som deltagerne i videoen ikke kan besvare.

Denne task opfylder alle Ellis' kriterier (jf. kapitel 4.2). Det primære fokus er på betydning (kriterie 1). De skal modtage information for at udføre tasken. Heri består taskens 'kløft' (kriterie 2). For at identificere spørgsmålene skal de i høj grad benytte deres egne ressourcer (kriterie 3) og det klare definerede formål er, at de skal nedskrive spørgsmålene, således af de senere kan besvare dem selv (kriterie 4).

Uanset hvordan eleverne løser tasken, er der kun ét muligt resultat. Dermed er der med Willis' klassificering tale om en *lukket task*. Jo mere lukket en task er, des nemmere er det for eleverne at evaluere deres succes, og des større sandsynlighed er der for at motivere dem til at udføre tasken på egen hånd (Willis 1996: 28).

Tasken er baseret på input, af typen der ifølge Ellis opfordrer eleverne til at lytte for at forstå (Ellis 2009: 39). Den primære sprogfærdighed, der skal i spil, er således receptiv, men samtidig aktiveres den produktive sprogfærdighed, at skrive, i forbindelse med nedskrivningen af spørgsmålene. Der er dermed tale om en task med envejskommunikation, der udføres individuelt.

Willis gør opmærksom på, at lytteøvelser kan være frustrerende for nogle elever, da det ikke er muligt at skrue tiden tilbage i det sagte. Dette kan få eleverne til at give op, hvorved de går glip af et værdifuldt sprogligt input. Dette problem er dog knapt så stort, når lytteøvelsen består af en optaget samtale (Willis 1996: 73). Denne kan høres igen og igen, og i nærværende task kan det ske i den enkelte elevs eget tempo. Samtidig er det den samme person i videoen, der holder på de informationer, eleverne har brug for til at udføre tasken, og dette er ligeledes med til at gøre tasken lettere (Ibid.: 93).

I pilottestningen af denne task udførte tre ud af fire deltagere¹⁵ opgaven på mellem 15-20 minutter, mens dens sidste brugte knapt en halv time. Gejsten steg i takt med, hvad en af deltagerne kaldte 'ahaoplevelser', dvs. når det pludselig gik op for dem, hvad der blev sagt, og at de var i stand til at forstå autentisk spansk. Grundet det individuelle arbejde med lytteøvelsen oplevede deltagerne et stort udbytte af det sproglige input.

¹⁵ Gruppe 2

Målet for tasken har stor indflydelse på, hvad eleverne lytter efter og hvordan (Ellis 2003: 40). De elever, der hurtigt udfører tasken, får til ekstraopgave at lytte til videosamtalen igen med henblik på at forstå hovedindholdet og besvare spørgsmål dertil (*Actividad 2c*). Således kommer der et nyt formål med lytningen, som er mere udfordrende end det første. På den måde gradueres tasken (Willis 1996: 92).

Efter tasken får eleverne udleveret en transskription af videosamtalen. Eleverne bedes i par læse den for at se, om de har nedskrevet de rigtige spørgsmål (og forstået samtalen i overordnede træk). Dermed får de en aktiv rolle i evalueringen af deres eget task-resultat inden en fælles og afsluttende opsamling på klassen med rapportering af deres task-resultater. Set ud fra et motivationsaspekt får eleverne således en aktiv og ansvarsfuld rolle under hele processen (Vinther 2014: 87).

Herefter flyttes fokus til sproget. I den forbindelse har jeg valgt at fokusere på opmærksomhedsskabende aktiviteter, der relaterer sig til det talte sprog i videosamtalen. Willis gør opmærksom på, at mange finder det svært at tale et fremmedsprog, fordi de tror, de skal formulere sig i perfekte sætninger (Willis 1996: 88). Det er vigtigt, at eleverne lærer, at dette ikke er tilfældet. Derfor foreslår jeg et arbejde med spanske gambitter i transskriptionen fra videosamtalen (*Actividad 2e-2g*). Det sproglige efterfokus har således vægt på diskursiv kompetence (jf. Canale, kapitel 2.1.3.).

Ifølge Ellis har en lytte-task sin berettigelse, fordi den engagerer elever, særligt på begynderstadiet, i en betydningsfokuseret aktivitet, som ikke er ligeså 'skræmmende' som tasks, hvor eleverne selv skal producere mundtligt sprog. Senere kan de bruge det lærte i tasks, der kræver og stimulerer produktive sprogfærdigheder (Ellis 2003: 37). Mens nærværende lytte-task er input-orienteret, er den næste task, jeg vil fremhæve, output-orienteret.

6.2.2. Eksempel 2) Ikke-fokuseret jigsaw-task til informationsudveksling (Modul 3)

Første undertask i Modul 3 kræver informationsudveksling i form af mundtlig sprogproduktion. Ligesom lytte-tasken i Modul 2 er den ikke-fokuseret, og da der kun er mulighed for et task-resultat, er den lukket. Der er tale om en informationsudvekslings-task af typen *jigsaw*, også kaldet en puslepils-task. I en *jigsaw*-task arbejder eleverne i par eller små grupper. Hvert gruppe-medlem besidder information, som de andre har brug for til at fuldføre tasken. På den måde 'tvinges' eleverne til at kommunikere på fremmedsproget for at løse tasken (Blake & Zyzik 2016: 38).

Eleverne arbejder i grupper af tre og får udleveret tre forskellige ark (*Actividad 3b*). Hvert ark består af en mangelfuld tabel over troende i Latinamerika angivet i procent i forhold til, hvilken religion, de tilhører. Eleverne bedes udveksle information (jf. kriterie 1, fokus på betydning), hvilket

blandt andet kræver repetition af tal for at udfylde de tomme felter i deres tabel (jf. 2. kriterie, informationskløft, samt 3. kriterie, egne ressourcer). Mens dette kan ses som et formål i sig selv (jf. 4. kriterie), motiveres eleverne yderligere til at lave tasken i det, de skal bruge den udfyldte tabel til at svare på de spørgsmål, de identificerede i lytte-øvelsen fra Modul 2. Derudover skal de senere bruge deres nye viden til en sammenligning i *VoiceThread* mellem religion i Danmark og Latinamerika (*Actividad 3d*).

Der er en særlig grund til, at denne task er medtaget i produktet. Ifølge en af mine informanter er der mange gymnasieelever, der selv i 3.g viser sig at mangle et overblik over de spansktalende lande (Informant 2). I denne task præsenteres de for alle de latinamerikanske og får dermed en klar idé om hvilke lande, emnet om religion dækker over.

Opsummerende lever også jigsaw-tasken op til Ellis' fire kriterier, men her er det ikke lytning for at forstå, men sproglig interaktion (jf. Longs interaktionshypotese, kapitel 2.2.1.), der er forudsætningen for udførelsen af tasken. I næste eksempel får læsning til gengæld en central rolle.

6.2.3. Eksempel 3) ikke-fokuseret lytte-task + tekst-baseret problemløsningstask (Modul 5)

De to tasks, jeg nu vil fremhæve er fra Modul 5, første modul i andet underemne, 'La religión en la lengua', hvor formålet er, at eleverne lærer, at sproget er bærer af kulturelle informationer. Gennem arbejdet med forskellige religiøst baserede udtryk skal de få en fornemmelse af, hvor stor en rolle religion spiller, bevidst som ubevidst, i store del af Latinamerika samtidigt med, at de præsenteres for og lærer udtryk, som ikke er ualmindelige i den latinamerikanske verden. Hertil vil de løbende sammenligne med det danske sprog, som også - men ikke nødvendigvis på samme måde - er affekteret af religion.

Overordnet set består første task (*Actividad 5c*) i, at eleverne skal identificere og lytte til fire religiøst baserede udtryk og gætte, hvad latinamerikanere bruger dem til at udtrykke. Herefter skal de i næste task (*Actividad 5d*) læse en tekst omhandlende religion for at finde ud af, om de har gættet rigtigt. Dermed hænger de to tasks uløseligt sammen, da første task bliver førtask til anden task.

Samtidig med at de skal identificere og lytte til udtrykkene i første task, ser de dem indgå i en kontekst, hvor de fire latinamerikanere (jf. deltagerne i videoklippene, kapitel 6.1.4.) bruger dem. Dette kan især elever med begrænsede sprogfærdigheder drage nytte af (Ellis 2003: 43). Den visuelle information kombineret med deres viden om verden samt nogle nøgleord relateret dertil hjælper dem med at forstå indholdet (Willis 1996: 71).

Taskens primære fokus på betydning (jf. 1. kriterie), i særdeleshed den pragmatiske, kommer tydeligt til udtryk her, da kløften (jf. kriterie 2) netop består i, at de skal udlede betydning for at kunne give et kvalificeret bud på, hvad udtrykkene bruges til. Lytningen får dermed et formål (jf. kriterie 4). Samtidig aktiverer de deres ressourcer, både de sproglige og ikke sproglige (jf. kriterie 3).

Første task er endnu en ikke-fokuseret lytte-task, men den er knapt så lukket som den første (jf. eksempel 1). Mens der kun findes et svar på hvilke religiøst baserede udtryk, der indgår heri, er det op til eleverne at diskutere, hvad udtrykkene bruges til. Dermed kommer også den produktive sprogfærdighed, tale, i spil. I pilottestningen oplevede alle deltagerne¹⁶ dette som en god ting. For det første fandt de denne lytte-task lettere end den første (jf. eksempel 1), fordi de (nogenlunde) kunne regne sammenhængen ud mellem den måde, deltagerne i videoen reagerede på, samtidigt med, at de brugte de religiøst baserede udtryk. For det andet fik de følelsen af at tale spansk med et formål i diskussionen af, hvad udtrykkene blev brugt til. Endeligt hjalp det præsenterede ordforråd dem med at forstå teksten i anden task, som jeg nu vender blikket mod.

Medmindre lærerne har et specifikt formål med at skulle læse en tekst, vil de ifølge Willis se teksten som et læringsredskab, læse et ord ad gangen og slå ethvert ord op, de ikke forstår. Ofte vil de efter endt læsning ikke have forstået tekstens overordnede mening. Derfor vil de være nødt til at læse teksten to til tre gange mere for at nærme sig en forståelse. Dette vil få mindre motiverede elever til at give op. Af samme grund understreger Willis, at læsning for at forstå meningen altid bør være en prioritet, og læreren skal derfor vænne sig til ikke at læse for at opnå en perfekt forståelse hver gang (Willis 1996: 72). I relation hertil argumenterer hun for, at task-designet i en tekst-baseret task bør lægge op til brug af læsestrategier, som eleverne fremadrettet vil få brug for, for eksempel at lede efter specifik information, som desuden afspejler den måde, læreren på sit modersmål typisk vil læse (Ibid.: 73). Dette er netop ideen med anden task i Modul 5. Først og fremmest skal eleverne læse teksten med henblik på at finde ud af, om de har gættet formålet med udtrykkene fra første task. Dette er dermed det klare definerede formål. Dette kræver både, at de finder udtrykkene i teksten samt tekstens forklaring på brugen deraf. Fokus er således igen på betydning, og de har brug for at modtage information, hvortil de skal bruge deres egne ressourcer. Dermed er alle Ellis' fire kriterier opfyldt.

I tillæg hertil får de i samme task til opgave at finde de resterende religiøst baserede udtryk nævnt i teksten og skrive dem ind i et ark opdelt i kategorier efter, hvad udtrykkene bruges til, og hvilke typer udtryk, der er tale om (fx ordsprog). Dette har det didaktiske formål at få eleverne til at læse hele teksten, stadig med fokus på den overordnede mening, og give dem et overblik over de mange

¹⁶ Gruppe 1

udtryk, teksten nævner, samt deres funktion. Samtidigt bliver de gjort opmærksomme på, at de senere (i Modul 6) skal bruge disse udtryk selv til en dialog i VoiceThread, en aktivitet (og kreativ task), der ifølge en af mine informanter er oplagt i relation til arbejdet med de religiøst baserede udtryk (Informant 2). Dermed er det ikke kun kendskab til de resterende udtryk nævnt i teksten, der skal motivere dem, men også tanken om at skulle bruge dem i praksis til mundtlig sprogproduktion. Tasken får således endnu et formål. Samtidigt gør listen over udtrykkene det muligt for dem løbende at sammenligne disse med de danske.

Når jeg har fremhævet de to tasks fra Modul 5, er det for at demonstrere, hvordan jeg i mit produkt har implementeret input-orienterede aktiviteter, der også arbejder koncentreret med den anden receptive sprogfærdighed, at læse. Ligesom lytning øger en skreven tekst i sig selv mængden af elevernes sproglige input (Willis 1996: 68). Teksten, de skal læse, er et modificeret blogindlæg, skrevet af co-staricaneren Laura Quijano, som er filolog, forfatter og spansk lærer igennem mere end 17 år¹⁷. Denne tekst har jeg valgt, fordi det var den eneste tekst om religion i sproget, jeg kunne finde. Samtidigt ligger der også nogle didaktiske begrundelser bag. Ifølge Willis bør man vælge en tekst med naturlige pauser, der kan deles op i sektioner, da dette er langt mere produktivt end én lang tekst, selv hvis disse sektioner er mere lingvistisk udfordrende (Willis 1996: 70). Dette har jeg netop kunnet gøre med Quijanos tekst. Den korteste sektion er på 129 ord, mens de længste er på mellem 173-186. Derudover har jeg delt teksten op, således at eleverne i Modul 5 kun læser første halvdel, og først i Modul 7 læser den anden. For det andet påpeger Willis, at man skal forsøge at finde en tekst, hvor sproget i sig selv i første omgang virker udfordrende, men hvor den generelle besked er forudsigelig (Willis 1996: 70). Dette forsøger jeg at imødekomme via den første lytte-task, hvor eleverne bliver bekendte med emnet. Samtidigt understreger Willis, at der er en uløselig sammenhæng mellem, hvad læreren behøver at forstå og taskens formål (Willis 1996: 71). Hvis teksten er lingvistisk kompleks, er det bedst at lave en let task dertil og efterfølgende opmuntre lærerne til at fokusere på forskellige aspekter deri. Er teksten let, kan en mere udfordrende task være på sin plads. Dermed sagt er det nemmere at graduere tasken end teksten (Willis 1996: 72). Taget tekstens til tider lange sætninger i betragtning har jeg vurderet den til at være for kompleks til en svær task. Derfor er det relevant at påpege, at deltagerne i pilottestningen¹⁸ fandt tasken, jeg i relation dertil har udarbejdet, både udfordrende, men også relevant og overkommelig.

¹⁷ Quijanos blogindlæg: <http://orbislinguaspanish.blogspot.dk/2010/03/lengua-y-religion.html>

¹⁸ Gruppe 1 og 2

Dele af teksten er desuden oplagt til at fokusere på personlige pronominer og deres placeringer, som mine informanter ønsker, eleverne skal gøre i 2.g (jf. kapitel 5.3.). Dette har jeg udnyttet, som det vil fremkomme af næste eksempel.

6.2.4. Eksempel 4) Sprogligt efterfokus: Consciousness raising task (Modul 6)

Eksemplet, jeg nu vil fremhæve, er en sproglig efterbearbejdningsaktivitet (jf. eftertask) (*Actividad 6d-6h*), som demonstrerer mit forsøg med at imødekomme læreplanens krav om induktive arbejdsformer i forbindelse med elevcentrerede opgaver, der retter elevernes opmærksomhed mod sproget (jf. kapitel 5.1.). Formålet er, at eleverne gennem arbejdet med dele af teksten fra Modul 5 bliver bevidste om de personlige pronominer som direkte objekt og deres placering. Med Ellis' ord er der tale om en *consciousness raising task*, idet det sproglige træk (de personlige pronominer) er forsøgt isoleret og får fokuseret opmærksomhed. Samtidigt bliver læreren forsynet med data, som illustrerer, hvordan det sproglige træk bruges, og forventes i tillæg dertil at bruge nogle intellektuelle forsøg - *intellectual effort* - på at forstå det sproglige træk (Ellis 2003: 163) I udarbejdelsen af aktiviteter hertil har jeg ladet mig inspirere af Abella og Gisbert (1998).

I første aktivitet (*Actividad 6d*) bliver eleverne præsenteret for nogle personlige spørgsmål relateret til dagens modul. Der er to svarmuligheder til hvert spørgsmål, og de skal selv afgøre, hvad de vil svare. I hvert spørgsmål er et af de personlige pronominer 'lo', 'la', 'los', eller 'las' repræsenteret. Dermed er formålet at lade eleverne identificere pronominerne og deres placering på egen hånd gennem et kommunikativt fokus (Abella & Gisbert 1998: 436).

I næste aktivitet (*Actividad 6e*) fokuserer de på det mere formelle aspekt. De læser et lille stykke relateret til teksten fra Modul 5. Nu skal de finde de personlige pronominer, der henviser til ordene: 'Expresiones', 'oración' og 'calificativo'. I den forbindelse har jeg inkorporeret en drill-quiz, der kan give dem direkte feedback på deres intuitive bud. I relation hertil skal de afgøre dét pronomen, der ikke er repræsenteret. Hertil bruger de deres viden fra første aktivitet. Herefter (*Actividad 6f*) læser de et specifikt, men modificeret stykke fra introduktionen til teksten, de har læst. De skal finde det direkte objekt i form af et navneord ('el español'), der går igen, og forsøge at omskrive stykket med det rette pronomen samt efterfølgende overveje, hvilket de intuitivt har brugt. Denne aktivitet er ligeledes inspireret af Abella & Gisbert (1998: 438). Når jeg finder den oplagt, skyldes det, at den kan hjælpe eleverne til at forstå introduktionen til teksten, som kan forekomme lingvistisk kompleks, netop fordi der hele tre gange tilbagevises til 'el español' med det personlige pronomen 'lo'. Aktiviteten har således til hensigt at gøre det enkelt for dem at forstå, hvordan pronomenet bruges, ved selv at

lade dem rekonstruere tekststykket. Samtidigt vil de i højere grad end i Modul 5 tvinges til at læse introduktionen og dermed blive bevidste om sammenhængen mellem sprog og kultur, samt Spaniens indflydelse på Latinamerikas religionskultur. Herefter genlæser de den oprindelse introduktion for at se, om de har gættet rigtigt.

I de efterfølgende aktiviteter udarbejdet med udgangspunkt i Abella og Gisbert (1998: 438) (*Actividad 6g-6h*) bliver eleverne opmærksomme på de personlige pronominer, de har arbejdet med, og skal afprøve deres viden. Dette gør de i to forskellige indsætningsøvelser med direkte feedback fra computeren. Først indsætter de det manglende pronomen i en sætning. Herefter omskriver de en række sætninger med brug af det rette pronomen.

Formålet er således, at eleverne opdager reglerne for de personlige pronominer og deres placering på egen hånd og ikke på forhånd får præsenteret reglerne herfor. Deri ligger den induktive arbejdsform i denne sproglige efterbearbejdningsaktivitet (Abella og Gisbert 1998: 436).

6.2.5. Eksempel 5) Fokuseret task: Dictogloss (Modul 11)

Sidste task fremhævet er fra første modul i tredje underemne, 'La llegada de Dios a América'. Her skal eleverne lære om spaniernes ankomst til Latinamerika, og hvordan de medbragte den katolske religion og gud. Netop på grund af emnets historiske aspekt, har jeg fundet det oplagt til arbejdet med de to datider, præteritum og imperfektum. I relation hertil, har jeg valgt at udarbejde en fokuseret task (jf. kapitel 4.3.) af typen *dictogloss*, som Ellis i første omgang klassificerer som en *structure based production task*. Formålet i en sådan task er at lade eleverne arbejde med den grammatiske struktur i en naturlig kontekst (Ellis 2003: 153, 157).

Teknikken bag *dictogloss* er udviklet af Ruth Wajnryb (1990) som et forsøg på at give et alternativ til traditionel grammatikundervisning gennem skreven diktat. Her gøres der brug af en kort tekst, som er blevet valgt ud fra et specifikt sprogligt fokus. Teksten læses op af læreren i et normalt tempo, mens eleverne lytter og nedskriver nøgleord. Herefter skal eleverne samarbejde i grupper og forsøge at rekonstruere teksten så godt som muligt (Ellis 2003: 156). I første fase aktiveres elevernes receptive sprogfærdighed, at lytte, mens anden fase er output-orienteret og involverer den produktive sprogfærdighed, at skrive. Samtidigt er tasken til dels *åben*, da eleverne ikke forventes at lave en perfekt gengivelse af teksten.

Inden eleverne lytter til teksten, arbejder de med nøgleord, der indgår deri (*Actividad 11a*). Samtidigt præsenteres de for billeder af tekstens nøglepersoner for at aktivere deres forhåndsviden. Teksten, de herefter skal lytte til (*Actividad 11b*), er et kort resumé, der gengiver spaniernes ankomst til

Latinamerika og deres tvangskristning af de oprindelige folk. Jeg har valgt, at eleverne skal lytte til teksten to gange grundet deres sproglige niveau. I første omgang uden at skrive noget ned, i anden omgang med henblik på at tage noter. Herefter rekonstruerer de teksten (*Actividad 11c*). Som en del af dictogloss-proceduren ifølge Waynryb (1990) følger herefter et analyse- og korrektionsstadiet. Eleverne bedes sammenligne deres rekonstruktioner med nogle af de andre gruppers (jf. peer-feedback) (*Actividad 11d*). Herefter får de udleveret originalteksten, så de kan sammenligne den med deres egen (*Actividad 11e*). I begge disse aktiviteter får de desuden mulighed for at rette yderligere i deres rekonstruktion. Eleverne får således en meget aktiv rolle under hele task-arbejdet, da rekonstruktionen afhænger af deres egne individuelle evner til at samarbejde og rette hinanden (jf. kollaborativ læring, kapitel 2.3.) (Stewart et.al. 2014: 13). I sidste aktivitet (*Actividad 11f*) skal eleverne eksplicit fokusere på de to verbaltider (præteritum og datid), diskutere mulige forskelle samt forsøge at formulere en regel herom. Denne del har dermed ligesom forrige eksempel karakter af en consciousness raising task (Ellis 2003: 157). Når jeg har medtaget den, er grunden, at en dictogloss ifølge studier ikke nødvendigvis fører til, at eleverne fokuserer på det ønskede sproglige træk. Den har vist sig at være effektiv til at få eleverne til at tale om lingvistiske former i forbindelse med rekonstruktionen, hvilket i sig selv er godt i forhold til noticing (jf. kapitel 2.2.2.) men ikke nødvendigvis om den form, det var meningen, de skulle fokusere på (Ellis 2003: 157). Til gengæld oplever eleverne at lære grammatik i en meningsfuld kontekst, og samtidigt fastslår Ellis, at en dictogloss lever op til alle kriterierne for en task. Der er en informationskløft. Det primære fokus er på betydning, og eleverne skal bruge deres egne lingvistiske ressourcer til at rekonstruere teksten, som er selve formålet med tasken (Ellis 2003: 156).

6.3. Opsamlende vurdering af produktet

Med fremhævelsen af ovenstående sproglige aktiviteter har jeg givet eksempler på både input-orienterede tasks (eksempel 1 og 3) og output-orienterede tasks (eksempel 2 og 5). Samtidigt har jeg demonstreret, hvordan der i disse primært fokuseres på betydning, men med supplerende fokus på form (eksempel 4 og 5). Der bliver således i produktet taget højde for input, output, interaktion og noticing, fire vigtige elementer inden for et kognitivt syn på sprogtilegnelse (jf. kapitel 2.2.). Samtidigt tilgodeses også det sociokulturelle perspektiv (jf. kapitel 2.3.), da eleverne får en aktiv rolle i hinandens læring (eksempel 5). Som det også fremgår, er produktet dermed udarbejdet inden for en svag kommunikativ tilgang med hensigten at fremme elevernes kommunikative kompetence. Mens der arbejdes eksplicit med grammatisk kompetence (eksempel 4 og 5) og diskursiv kompetence (eksempel 1), arbejdes der til dels med den sociolingvistiske kompetence via arbejdet med de religiøst baserede

udtryk (eksempel 3), hvor eleverne får en sociokulturel indsigt. Til gengæld arbejdes der ikke eksplicit med strategisk kompetence, et fokusområde relevant for en videreudvikling af produktet. Overordnet set lever produktet dog op til læreplanens krav i forhold til det sproglige fokus (jf. kapitel 5.1).

Ligesom læreplanen for spansk A-stx og vejledningen (2010) også kræver af det ideelle emne (jf. kapitel 5.1.), har jeg i produktet inddraget såvel tekst, lyd og billeder. Hvad angår tekster, er der eksempler på transskriptioner af dialoger, blogindlæg og et resumé af en faglitterær karakter. I tillæg hertil ville det være oplagt at supplere med andre tekstlige genrer, for eksempel myter og ritualtekster, der vil kunne give eleverne en dybere indsigt i den latinamerikanske religionskultur.

Med alle disse aspekter lever produktet overordnet set op til læreplanens krav for det ideelle emne (jf. kapitel 5.1.). Når dette er lykkedes, skal det i høj grad ses i lyset af min kombination af it-støttende elementer og et kommunikativt undervisningsmateriale, udarbejdet med afsæt i taskbaseret undervisning.

7. Afsluttende betragtninger og refleksioner

Den teknologiske verden er i udvikling, og mulighederne for at kombinere it og den kommunikative sprogundervisning bliver kun flere. Dette har jeg i nærværende speciale demonstreret gennem en vurdering af, hvornår og hvordan it kan bidrage til og har sin berettigelse i sprogundervisningen.

Jeg har udviklet mit produkt, et it-støttet og kommunikativt undervisningsmateriale som en hjemmeside med et taskbaseret undervisningsforløb på 12 moduler om religion i Latinamerika målrettet elever i 2.g. Hertil har jeg udarbejdet tasks, der opfylder Rod Ellis' fire kriterier (2009). I disse har jeg integreret it-støttende elementer, herunder videobaserede spanske monologer og samtaler, hvor værdien af sproglige input bliver udnyttet i en kontekst, der også stimulerer sproglige output. Derudover har jeg inkorporeret web 2.0-programmerne Padlet som samlingspunkt for kollektive opsamlingsopgaver, VoiceThread til sproglige præsentationer, MakeBeliefsComix til transformationskrivning, Quizlet til elevproducerede ordforrådsøvelser og Kahoot til en opsamlingsquiz. I tillæg hertil har jeg implementeret glosseringer direkte i materialets instruktioner samt lydfiler til oplæsning af længere tekster. Disse redskaber har til formål at støtte eleverne sprogligt. Desuden har jeg udarbejdet interaktive grammatik- og ordforrådsøvelser med direkte feedback fra computeren. Disse lader jeg indgå som en integreret del af taskarbejdet i før- og eftertasks.

I kombination med taskbaseret undervisning, der har til formål at skabe reel kommunikation i klasseværelset, har jeg med ovennævnte elementer forsøgt at anvende it til at fremme elevernes motivation gennem aktiviteter, der har til sigte at øge deres følelse af frihed, selvbestemmelse og magt

over egen læring. Bag valget af it-støttende elementer i mit produkt, ligger der således en lang række didaktiske overvejelser, men samtidigt har jeg kun ridset i overfladen af, hvad der ville være muligt at tænke ind i et it-støttet og kommunikativt undervisningsmateriale. I nærværende opgave har jeg foruden de implementerede elementer fremhævet procesorienteret skrivning med peer-feedback via online-tekstredigeringsprogrammer, arbejdet med værktøjer som tekst-til-tale/tale-til-tekst-programmer og maskinoversættelse grundet dets potentiale som kognitiv samarbejdspartner.

Emnet 'religion i Latinamerika', er lige så utømmeligt som mulighederne for it i sprogundervisningen. De 12 moduler har jeg udarbejdet med udgangspunkt i underemnerne 'tema introductorio', 'la lengua en la religión' og 'la llegada de Dios a América'. Disse giver en vigtig, men kun overordnet introduktion til Latinamerikas mangfoldige religionskultur. Selvom arbejdet med disse emner kan fremme elevernes interkulturelle kompetence, vil det være nødvendigt at udvide forløbet med flere moduler for at give eleverne en dybere indsigt heri. Det er min hensigt at gøre dette i fremtiden. Da mit produkt består af et dynamisk medie, en hjemmeside, er det samtidigt en oplagt mulighed. Emner, der her kan tilgodeses, er eksempelvis naturreligioner, herunder shamanisme, eller synkretistiske religioner, der ligesom katolicismen spiller en stor rolle i mange latinamerikanske kulturer.

Såvel i forhold til emneudvidelse og inkorporering af it, er det kun fantasien, didaktiske overvejelser og didaktiske forbehold, der sætter grænser. En ting står dog klart: Da it både er en integreret del af de danske gymnasielevs hverdag og giver mange muligheder i den kommunikative sprogundervisning, giver det mening at udnytte dets potentiale i ethvert undervisningsforløb i spansk. Med dette produktspeciale giver jeg et bud på, hvordan dette kan ske inden for rammerne af læreplanen for Spansk A-stx og vejledningen. Det er dog vigtigt at påpege, at kun dele af produktet er blevet pilottestet og ikke af den egentlige målgruppe. Hvis det skal fungere optimalt i 2.g, bør alle elementer afprøves i praksis og tilpasses derefter.

8. Litteratur

- Abella, Rosa M. Rodríguez & Gisbert, María Valero (1998). "La gramática para comunicar: Una propuesta inductiva". I: María Carmen Losada Aldrey; José F. Márquez Caneda; Tomás Eduardo Jiménez Juliá (red): *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática*, Actas del IX Congreso Internacional de ASELE, Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 433-444.
- Adame, María Elena Camarena & Santiago, Gerado Tunal (2009). La religión como una dimensión de la cultura. *Nómades*, (22), 1-5.
http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/22/tunal_camarena.pdf (Hentet 13.06.2016).
- Andersen, Lise & Henriksen, Birgit (2014). "Ord og tekst". I: Hanne Leth Andersen, Susana Silvia Fernández, Dorthe Fristrup & Birgit Henriksen (red), *Fremmedsprog i Gymnasiet: Teori, praksis og udsyn*. København: Samfundslitteratur, 157-167.
- Ballman, Terry L.; Liskin-Gasparro, Judith E.; Mandell, Paul B. (2001). *The communicative Classroom*. Heinle Cengage Learning, Boston, 58-85.
- Barcroft, Joe (2005). *La enseñanza del vocabulario como segunda lengua*. Hispania, 88 (3), 568-582.
- Bax, Stephen (2003). CALL-Past, Present, and Future. *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 31 (1), 13-28.
- Bech, Christian Winther; Brinch, Mette; Dalsgaard, Christian, Degn, Hans-Peter; Gregersen, Claus; Mathiasen, Helle (2011). *Undervisningsorganisering, -former og -medier - på langs og tværs af fag og gymnasiale uddannelser, OVERBLIKSRAPPORT*, Aarhus: Center for Undervisningsudvikling og Digitale Medier, Aarhus Universitet.
- Bech, Christian Winther; Brinch, Mette; Dalsgaard, Christian, Degn, Hans-Peter; Gregersen, Claus; Mathiasen, Helle (2013). *Læring, undervisning og præmisser: Undervisningsorganisering, -former og -medier - på langs og tværs af gymnasiale uddannelser*. 3. runde, Aarhus: Center for Undervisningsudvikling og Digitale Medier, Aarhus Universitet. <http://tdm.au.dk/fileadmin/tdm/Publikationer/pixie2013elektronisk.pdf> (Hentet 30.04.2016).
- Blake, Robert J. & Zyzik, Eve C. (2016). *El español y la lingüística aplicada*. Washington: Georgetown University Press, 38-40.
- Boyle, Jennifer (2015). Edutainment of Effective Technology Integration: How to make differentiation drive your technology-integrated instruction, *Reading Today*, 32(4), 28-30.
<http://www.literacy2pointzero.com/download/IRA-EdTech-Article-Jennifer-Boyle.pdf> (Hentet 14.06.2016).
- Campos, Adela Fernández; Mendizábal, Irene Gonzáles; Gómez, Marimar Pérez (2012). Enseñanza de lenguas y TIC. *Didáctica de la Lengua y de la Literatura* (59), 63-71.
http://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/media/fic/cco/cco04/fase_3/bloc_1/iso-8859-1_ensenanza_de_lenguas_y_tic_textos_59.pdf (Hentet 21.05.2016).
- Canale, Michael (1983). "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje" I: Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Edelsa, 63-83.

- Canale, Michael & Swain, Merrill (1980). Theoretical bases for communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, (1), 1-47.
- Caviglia, Francesco & Neutzsky-Wulff, Chresteria (2014). "Det digitale Læringsrum". I: Hanne Leth Andersen, Susana Silvia Fernández, Dorthe Fristrup & Birgit Henriksen (red), *Fremmedsprog i Gymnasiet: Teori, praksis og udsyn*. København: Samfundslitteratur, 193-216.
- Celce-Murcia, Marianne (1991). "Language Teaching Approaches: An Overview". I: Marianne Celce-Murcia (red.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 3-11.
- Chomsky, Noam (1959). Review of "Verbal Behavior" by B. F. Skinner. *Language*, 35 (1), 26-58.
- Christensen, Birte; Engberg-Pedersen, Jonna; Grønvold, Mette; Henriksen, Birgit (2000). *Ord og tekst: Sproglig opmærksomhed i engelskundervisningen i gymnasiet og hf*. Ringsted: Undervisningsministeriets forlag.
- Crookes, Graham & Gass, Susan M. (red) (1993). *Tasks and Language Learning: Integrating Theory and Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Day, Richard R. (red) (1986). *Talking to learn: Conversations in second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Dörnyei, Zoltán (2007). *Research methods in applied linguistics*. New York: Oxford University Press, 134-147.
- Ellis, Rod (2009). Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19 (3), 221-246.
- Ellis, Rod (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- EVA (Danmarks Evalueringsinstitut) (2015). *It på ungdomsuddannelserne: En kortlægning af it som pædagogisk redskab på gymnasier og erhvervsuddannelser*. Danmarks Evalueringsinstitut, Rosendahls, ISBN: 978-87-7958-856-1.
http://gymnasieskolen.dk/sites/default/files/anvendelsen_af_it_paa_uu_091015_www.pdf (Hentet 12.02.2016).
- Fernández, Susana & Fristrup, Dorte (2014). "Metoder og tilgange". I: Hanne Leth Andersen, Susana Silvia Fernández, Dorthe Fristrup & Birgit Henriksen (red), *Fremmedsprog i Gymnasiet: Teori, praksis og udsyn*. København: Samfundslitteratur, 35-41.
- Franco, Antonio & Chirinos, Adiana (2009). De lingüística comunicativa y su aplicación. *Lingua Americana*, 13 (24), 45-66.
- Fristrup, Dorte (2014). "Den kommunikative undervisning". I: Hanne Leth Andersen, Susana Silvia Fernández, Dorthe Fristrup & Birgit Henriksen (red), *Fremmedsprog i Gymnasiet: Teori, praksis og udsyn*. København: Samfundslitteratur, 97-101.
- Gynther, Karsten (2010). Didaktik 2.0 - Læremiddelkultur mellem tradition og innovation. *Liv i skolen*, 12 (1), 6-10.

- Haastrup, Kirsten (2004). Focus on Form med afsæt i nordamerikansk forskning. *Sprogforum*, (30), 6-13 http://library.au.dk/fileadmin/www.bibliotek.au.dk/Campus_Emdrup/Sprogforum_arkiv/SPROGFORUM_NO_30_2004_Sproglig_opmaerksomhed.pdf (Hentet 25.05.2016).
- Hermann, Mette (2012). Web 2.0 i sprogundervisningen. *Sprogforum*, 18 (54), Aarhus Universitetsforlag, 12-20. http://www.unipress.dk/media/3316876/9788771242911_sprogforum_54.pdf (Hentet 08.02.2016)
- Henriksen, Birgit (2014a). ”Sprogsyn og læringsyn”. I: Hanne Leth Andersen, Susana Silvia Fernández, Dorthe Fristrup & Birgit Henriksen (red), *Fremmedsprog i Gymnasiet: Teori, praksis og udsyn*. København: Samfundslitteratur, 21-34.
- Henriksen, Birgit (2014b). ”Mundtlig sprogproduktion”. I: Hanne Leth Andersen, Susana Silvia Fernández, Dorthe Fristrup & Birgit Henriksen (red), *Fremmedsprog i Gymnasiet: Teori, praksis og udsyn*. København: Samfundslitteratur, 103- 114.
- Hillesund, Terje (2010). Digital Reading spaces: How Experts readers handle books, the Web and electronic paper. *First Monday*, 15 (4). <http://firstmonday.org/article/view/2762/2504> (Hentet 21.03.2016).
- Hymes, Dell Hathaway (1972). “On communicative competence”. i: J.B. Pride & Janet Holmes (red.): *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, 269-293.
- Jakobsen, Karen Sonne (2014). ”Skriftlighed”. I: Hanne Leth Andersen, Susana Silvia Fernández, Dorthe Fristrup & Birgit Henriksen (red), *Fremmedsprog i Gymnasiet: Teori, praksis og udsyn*. København: Samfundslitteratur s. 115-130.
- Lightbown, Patsy Martin & Spada, Nina (2006). *How languages are Learned*. Oxford, Oxford University Press.
- Long, Michael H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4 (2), 126-141.
- Long, Michael H. (1985). “A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching”. I: Hyltenstam, K., & M. Pienemann (red): *Modeling and assessing second language development*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 77-99.
- Long, Mike (2015). *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Madel, MA: Wiley-Blackwell, 52.
- Lund, Karen (2015). ”Fokus på sproglæring og pædagogiske implikationer for undervisningen”. I: Anette Søndergaard Gregersen (red): *Sprogfag i Forandring: Pædagogik og praksis*. 2. udgave, Frederiksberg: Samfundslitteratur, 87-100.
- Kirkebæk, Jakob & Ballegaard Hansen, Pia (2014). ”Tasks”. I: H.L. Andersen, S.S. Fernández, D. Fristrup & B. Henriksen (red), *Fremmedsprog i Gymnasiet: Teori, praksis og udsyn*. København: Samfundslitteratur, 15-20.
- Klippel, Friederike (1984): *Keep Talking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krashen, Stephen D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.

- Krashen, Stephen D. & Tracy D. Terrell (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon Press.
- Menéndez, Orquídea Benítez (2007): Las tareas comunicativas en el aprendizaje de lenguas extranjeras: una alternativa para el desarrollo de habilidades comunicativas. *Revista Ibero Americana de Educación*, 42(5), 1-10. <http://rieoei.org/experiencias150.htm> (Hentet 27.05.2016).
- Muños, Silvia Nicolás (2003). "Las tareas y los medios de comunicación en el aula de español: Internet, radio y tradición cuentística de carácter oral" I: Hermógenes Perdiguero & Álvarez Antonio (red): *Medios de Comunicación y Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE, Burgos: Universidad de Burgos, 458-485.
- Navarro, Carlos Garma (2007). Diversidad Religiosa y Políticas Públicas en América Latina. *Revista Cultura y Religión*, 49-59.
- Nunan, David (2001). *Designing Tasks for the communicative classroom*. 15. Udgave, Cambridge, Cambridge University Press.
- Nunan, David (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pedersen, Michael Svendsen (2001). "Task Force - Et bud på kommunikativ sprogundervisning", *Sprogforum*. 20 (7), 7-19.
- Prensky, Marc (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9 (5), 1-6. <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (Hentet 04.07.2016).
- Puentedura, Ruben R. (2014). *Learning, Technology, and the SAMR Model: Goals, Processes, and Practice*. <http://www.hippassus.com/rrpweblog/archives/2014/06/29/LearningTechnologySAMRModel.pdf> (Hentet 30.03.2016).
- Rasmussen, Astrid & Fernández, Susana (2014). "Elevautonomi og differentiering". I: Hanne Leth Andersen, Susana Silvia Fernández, Dorthe Fristrup & Birgit Henriksen (red), *Fremmedsprog i Gymnasiet: Teori, praksis og udsyn*. København: Samfundslitteratur, 70-81.
- Reinoso, Francisco Luis Hernández (1999). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje, *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11, 141-153. <http://encuentrojournal.org/textos/11.15.pdf> (Hentet 25.05.2016).
- Schmidt, Richard W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11 (1): 17-46.
- Schmidt, Richard W. (1994). Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. *AILA Review* 11: 11-26.
- Schmidt, Richard W. (2001). "Attention". I: P. Robinson (red): *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 3-32.
- Schmidt, Richard W. (2010). "Attention, awareness, and individual differences in language learning". I: W. M. Chan, S. Chi, K. N. Cin, J. Istanto, M. Nagami, J. W. Sew, T. Suthiwan, & I. Walker: *Proceedings of CLaSIC 2010*, Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies, December 2-4, 721-737.

- Seedhouse, Paul (1999). Task-based interaction. *ELT Journal*, 53, 149–56.
- Seedhouse, Paul (2005). 'Task' as research construct. *Language Learning*, 55 (3), 533–70.
- Sheen, Ron (2003). Focus-on-form: a myth in the making. *ELT Journal*, 57, 225–33.
- Skehan, Peter (1996). A Framework for the implementation of task-based instruction, *Applied Linguistics*, 17, 38-62.
- Stewart, Benjamin Lee; Silva, Luis Humberto Rodriguez; González, Juan Antonio Torres (2014). Integrating Language Skills through a Dictogloss Procedure, *English Teaching Forum* (2), 12-19. (https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/etf_52_2_12-19_and_35.pdf (Hentet 15.04.2016).
- Swain, Merrill (1985). "Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development" I: Susan M. Gass & Carolyn G. Madden (red): *Input in Second Language Acquisition*. Rowley: MA: Newbury House, 235-253.
- Swan, Michael (2005). Legislation by hypothesis: the case of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 26, 376–401.
- Tato, Silvina Paricio (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum*, 21, 215-226. http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero21/14%20%20Silvina.pdf (Hentet 15.05.2016)
- Torras, Rosa (1994). "La interlengua en los primeros estadios de aprendizaje de una lengua extranjera" *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 24: 49-62.
- Undervisningsministeriet (2013). Læreplan. Spansk A (stx), juni 2013. <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=152507#Bi152> (Hentet 12.02.2016).
- Undervisningsministeriet (2010). *Spansk A – Stx Vejledning / Råd og vink Afdelingen for gymnasiale uddannelser 2010*.
- Wajnryb, Ruth (1990). *Grammar Dictation*. Oxford: Oxford University Press.
- Vinther, Jane (2014). "Motivation". I: Hanne Leth Andersen, Susana Silvia Fernández, Dorthe Fristrup & Birgit Henriksen (red), *Fremmedsprog i Gymnasiet: Teori, praksis og udsyn*. København: Samfundslitteratur, 83-93.
- Vygotsky, Lev Semyonovich (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: MA: Harvard University Press.
- Willis, Jane (1996). *A Framework for Task-based Learning*. Harlow: Longman.
- Yubero, José Manuel (2010). Herramientas multimedia en la enseñanza de lenguas extranjeras: un recurso motivador. CiDd <http://www.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiadcii/ACABADES%20FINALIS/272.pdf> (Hentet 14.06.2016).

Hjemmesider:

- Orbislinguaspanish.blogspot.dk – Lengua y religión: <http://orbislinguaspanish.blogspot.dk/2010/03/lengua-y-religion.html> (03.07.2016).

DEL 2

9. Produktet

Anden del af nærværende speciale er produktet, som findes her: www.talspansk.dk

Vejledning til censor og eksaminator

For at se hele indholdet på hjemmesiden er det nødvendigt at være logget ind. I kan benytte følgende brugernavn og kode:

Brugernavn: speciale

Kode: august2016

Når I er logget ind, kommer I direkte ind på brugersiden. Tryk på huset oppe i venstre hjørne . Dette fører jer til hjemmesidens forside.

10. Appendiks

Bilag 1) Interviewguide

Tema	Forskningsspørgsmål	Interviewspørgsmål
Indledning	Grundig briefing: Præsentation og formål med dette interview	<ul style="list-style-type: none"> ○ Må jeg optage interviewet?
Informantens faglige profil	Hvad er informantens metoder, sprog- og læringssyn?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Hvad ligger du vægt på, at eleverne skal lære i spansk? ○ Hvor meget lægger du dig her op ad læreplanen?
It i undervisningen	Hvordan bruges it og elektroniske medier i undervisningen ideelt set og i praksis? I hvilken grad skal it anvendes og hvornår?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Hvad er dine erfaringer med it og elektroniske medier i undervisningen? ○ Hvad bruger du it til i undervisningen? / hvornår bruger du it? / Bruger du it, som en del af undervisningsmaterialet? ○ Er der it-værktøjer, som du synes er særligt gode i undervisningen? ○ Hvad oplever du, eleverne får ud af brugen af it og elektroniske medier? ○ Kan elektroniske medier have negative konsekvenser for læringen? Hvordan undgås dette?
Materialets målgruppe	Hvad kan man forvente af elevernes sproglige niveau i 2.g? Hvad skal de lære?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Spansk er jo et begynderprog, og derfor skal eleverne ifølge læreplanen lære det meste basale (lytte, samtale og læse), før hovedansvarsområdet flyttes til de højere taksonomiske niveauer (Mundtlig redegørelse og skrivefærdighed). Disse fem færdigheder trænes ofte integreret, men hvilket taksonomisk niveau er det ud fra dine erfaringer realistisk at have hovedvægt på i et undervisningsmateriale til 2.g? ○ Hvad oplever du, eleverne i 2.g er i stand til sprogligt/skriftligt? ○ Hvor mange tider kender de? ○ Hvad har du særligt fokus på, eleverne skal lære i 2.g af grammatik, ordforråd og kultur? ○ Jeg har tænkt på emner til mit materiale, der kræver, at eleverne skal sammenligne og udtrykke meninger. Er dette relevant i 2.g?
Materialets opbygning	Hvor langt skal et undervisningsforløb være? Hvad gør et undervisningsmateriale godt?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Hvor mange moduler sætter du typisk af til et emneforløb? ○ Hvilke overvejelser gør du dig, når du skal vælge eller udarbejde et helt forløb? ○ Er der særlige ting, et it-baseret undervisningsmateriale skal indeholde, før du ville bruge det i et forløb?
Materialets tema	Er temaet, jeg har tænkt på brugbart? Appellerer det til elevernes interesse og niveau?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Jeg har tænkt på en masse emner til materialet inden for det overordnede tema "Religion i Latinamerika". Hvad tænker du om disse i forhold til målgruppens niveau og interesser? ○ Har du gode ideer til andre underemner? Noget du tror, eleverne ville finde særligt interessant?
Afslutning		<ul style="list-style-type: none"> ○ Tak for dine svar. Er der ellers noget relateret til emnet, jeg burde have spurgt dig om?

Bilag 2) Aktivitetsskema

Aktivitetsskema for <i>religión en la lengua</i>							
Modul	Aktivitet	Primært formål	Primær kompetence	It	Arbejdsform	Sprog	Min.
1	Actividad 1x	Introduktion til emnet og materiale			Lærer	Spansk/ dansk	45
	Actividad 1a: Mapa mental	Fokus på betydning (+ form)	Tale (+ ordforråd)	Elektronisk tavle Galleri	Parvis Kollektivt	Spansk	40
	Actividad 1b: Vocabulario	Fokus på form	Ordforråd		Individuelt	Spansk	5
2	Actividad 2a: Vocabulario	Fokus på form (førtask)	Ordforråd	Quiz: Matching (billede+ord) Quiz: Odd one out	Individuelt	Spansk	15
	Actividad 2b: Los tres amigos hacen un test sobre la religión en Latinoamérica	Fokus på betydning (undertask 1)	Lytte Skrive	Video	Individuelt Parvis	Spansk	20

	Actividad 2c: Preguntas de comprensión	Fokus på betydning (undertask 2)	Lytte Tale Skrive Læse	Video Elektronisk tavle	Parvis Individuelt Kollektivt	Spansk	15
	Actividad 2d: vocabulario ("chunks")	Fokus på form (eftertask 1)	Ordforråd	Quiz: Svartjek	Individuelt	Spansk	10
	Actividad extra: La pronunciación	Fokus på udtale	Tale	Tale-til-tekst (eksternt program)	Individuelt	Spansk	X
	Actividad 2e -2g: La lengua hablada (Gambitter)	Fokus på form (gambitter) (eftertask 2)	Ordforråd Læse Diskursiv kompetence	Video Quiz: Matching (spansk-dansk)	Individuelt Parvis Kollektivt	Dansk	30
3	Actividad 3a: Vocabulario	Fokus på form (førtask)	Ordforråd	Quiz: Matching (begrebsadjektiv) Quiz: Odd one out Indsætning (tal)	Individuelt	Spansk	10
	Actividad 3b: Completad la tabla	Fokus på betydning (undertask 1)	Tale (Samtale)		Gruppearbejde	Spansk	20

Vejleder: Susana Silvia Fernández

	Actividad 3c: Contesta las preguntas	Fokus på betydning (undertask 1 – del 2)	Skrive	Elektronisk tavle	Individuelt Kollektivt	Spansk	15
	Actividad 3d: Comparación entre Dinamarca y Latinoamérica	Fokus på betydning (sammenligning) (undertask 2)	Tale	VoiceThread	Individuelt	Spansk	25
	Actividad 3e: Vocabulario	Fokus på form (eftertask)	Ordforråd		individuelt	Spansk	5
	Actividad 3f & 3g: Palabras para comparar	Fokus på form (komparativformer) (eftertask)	Grammatik (induktiv)	Quiz: Matching Quiz: Svartjek Quiz: Åben drill	Individuelt	Dansk/ Spansk	20
4	Actividad 4a: Vocabulario	Fokus på form (førtask)	Ordforråd Tale	Quiz: Klassificering af ordklasser Elektronisk tavle	Individuelt Parvis kollektivt	Spansk	20
	Actividad 4b: ¿Qué dice Apolonia sobre los daneses?	Fokus på betydning (førtask)	Læse Tale Skrive	Elektronisk tavle	Parvis Kollektivt	Spansk	20
	Actividad 4c: Una transcripción mezclada	Fokus på betydning (undertask 1)	Læse Tale	Elektronisk tavle	Parvis	Spansk	20

	Actividad 4d: La comparación de Apolonia	Fokus på betydning (undertask 2)	Lytte Læse Tale (samtale)	Video Elektronisk tavle	Parvis	Spansk 10
	Actividad 4e: Evaluación	Fokus på betydning	Tale (samtale)		Kollektivt	Spansk 10
	Actividad 4f: Vocabulario	Fokus på form (eftertask)	Ordforråd		Individuelt	Spansk 5
5	Actividad 5a: Mapa mental	Fokus på betydning (førtask)	Tale	Elektronisk tavle	Kollektivt	Spansk 10 Dansk
	Actividad 5b: Vocabulario	Fokus på form (førtask)	Ordforråd	Quiz: Matching (billede-ord) Quiz: Åben Drill (chunks)	Individuelt	Spansk 10
	Actividad 5c: Cuatro expresiones originadas en la religión	Fokus på betydning (Undertask 1)	Tale Strategisk kompetence	Video Elektronisk tavle	Parvis Kollektivt	Spansk 15
	Actividad 5d: Vocabulario	Fokus på form (førtask)	Ordforråd	Quiz: Matching (ord-definition) Quiz: Oversættelse (dans/spansk)	individuelt	Spansk 10

	Actividad 5e: la primera parte de "La religión en la lengua"	Fokus på betydning (Undertask 2)	Læse Tale	Lydfil til tekstoplæsning	I grupper	Spansk	35
	Actividad 5f: Vocabulario	Fokus på form (eftertask)	Ordforråd		Individuelt	Spansk	10
6	Actividad 6a: Vocabulario	Fokus på form (førtask)	Ordforråd	Quiz: Matching (ord + definition) Quiz: matching (udtryk-definition) Quiz: indsætning (udtryk)	Individuelt	Spansk	10
	Actividad 6b: Un diálogo en VoiceThread	Fokus på betydning (undertask 1)	Tale (samtale) Skrive	VoiceThread Elektronisk tavle	I grupper	Spansk	35
	Actividad 6c: Presentación de los diálogos	Fokus på betydning	Tale Lytte Skrive	VoiceThread Elektronisk tavle	I grupper Kollektivt	Spansk	20
	Actividad 6d-6h: Pronombres personales	Fokus på form Personlige pronomener (eftertask)	Grammatik (induktiv)	Quiz: Åben drill (indsætning) Quiz: Åben Drill (Omskrivning)	Individuelt	Spansk	20

7	Actividad 7a: Los santos y el diablo en la lengua española	Fokus på betydning (undertask 1)	Tale Lytte pragmatisk kompetence	Video	Parvis Kollektivt	Spansk	10
	Actividad 7b: Vocabulario	Fokus på form (førtask)	Ordforråd	Quiz: Drill (Ord til billede)	Individuelt Parvis	Spansk	10
	Actividad 7c: La segunda parte de "La religión en la lengua"	Fokus på betydning (undertask 2)	Læse Lytte Tale	Lydfil til tekstoplæsning	Parvis	Spansk	25
	Actividad 7d: Comparación de las expresiones	Fokus på betydning	Tale Skrive	Elektronisk tavle	Parvis Kollektivt	Spansk	15
	Actividad extra: Uso incorrecto o correcto	Fokus på betydning (eftertask)	Lytte Tale	Video	Parvis Kollektivt	Spansk	5
	Actividad 7e-g: Conectores	Fokus på form (konnektorer)	Konnektorer	Elektronisk tavle	Individuelt Parvis Kollektivt	Dansk	25

8	Actividad 8a:	Fokus på betydning	Lytte	Video	Individuelt	Spansk	10
	Apolonia habla por teléfono con su mamá	(Undertask 1)	Tale Skrive	Elektronisk tavle	Parvis Kollektivt		
	Actividad 8b:	Fokus på betydning	Lytte	Video	Individuelt parvis	Spansk	30
	Apolonia explica por qué son obligatorias las dos expresiones	(Undertask 2)	Skrive Tale				
	Actividad 8c:	Fokus på betydning	Tale	Elektronisk tavle	Parvis	Spansk	15
	Presenta tu resumen a un compañero	(undertask 2 – del 2)	Lytte Skrive		Individuelt		
	Actividad 8d:	Fokus på betydning	Tale			Spansk	10
	Evaluación		Lytte				
	Actividad 8e:	Fokus på form	Ordforråd	Quizlet	Individuelt	Spansk/ dansk	20
	Vocabulario - Palabras claves hasta ahora						
9	Actividad 9A:	Fokus på form	Ordforråd	Quiz: Klassificering (antonymer/synonymer)	Individuelt	Spansk	10
	Vocabulario	(førtask)		Quiz: Odd one out (adverbier)			
				Quiz: Blandet			

	Actividad 9B:	Fokus på betydning	Læse		Parvis	Spansk	10
	Declaraciones falsas o correctas	(Undertask – del 1)	tale				
	Actividad 9C:	Fokus på betydning	Lytte	Video	Parvis	Spansk	20
	La conversación entre Eugenia y su amiga danesa – La primera parte del resumen	(Undertask – del 2)	Skrive				
	Actividad 9d:	Fokus på betydning	Lytte	Video	I grupper	Spansk	20
	¿Qué dice la chica danesa?	(Undertask – del 3)	Skrive	Elektronisk tavle			
	Actividad 9e:	Fokus på betydning	Tale		Kollektivt	Spansk	10
	Evaluación						
	Actividad 9f:	Fokus på form	Diskursiv kompetence		Individuelt	Spansk	10
	Los gambitos						
10	Actividad 10a:	Fokus på betydning	Læse	Søgemaskine	Parvis	Spansk	15
	Los “chicken buses”	(Undertask 1)	Tale		Kollektivt		
			Informations-søgning				

	Actividad 10b: Las inscripciones en los autobuses decorados	Fokus på betydning (Undertask 2)	Læse Skrive Tale	Elektronisk tavle	Parvis Kollektivt	Spansk	15
	Actividad 10c: Evaluación del tema "La religión en la lengua"	Evaluering af tema	Tale Skrive Lytte Læse	Elektroinisk tavle, Kahoot	Individuelt, parvis, kollektivt	Spansk	25
	Actividad 10d: Descripción de una foto	Fokus på betydning	Tale		Parvis	Spansk	15
	Actividad 10e: Otra descripción	Fokus på betydning	Tale Lytte Strategisk kompetence		Parvis	Spansk	15
11	Actividad 11a: Vocabulario	Fokus på form	Ordforråd	Quiz: Klassificering	Individuelt	Spansk	10
	Actividad 11b: Escuchar un texto	Fokus på betydning	Lytte		Individuelt	Spansk	10
	Actividad 11c: Reconstruir un texto	Fokus på betydning	Skrive		I grupper	Spansk	25

	Actividad 11d: Comparación de las reconstrucciones	Fokus på betydning	Læse, Skrive, tale		I grupper	Spansk	10
	Actividad 11e: Comparación con el texto original	Fokus på betydning	Læse, skrive, tale		I grupper	Spansk	15
	Actividad 11f: Los tiempos verbales	Fokus på form (gennem betydning)	Grammatik	Elektronisk tavle	I grupper Kollektivt	Spansk/ Dansk	15
	Actividad extra: Las civilizaciones precolombinas	Fokus på form	Grammatik	Quiz: åben drill (datider)	Individuelt	Spansk	5
12	Actividad 12a: Vocabulario	Fokus på form	Ordforråd Lytte Tale		Parvis	Spansk	10
	Actividad 12b: Hacer un storyboard	Fokus på betydning (undertask – del 1)	Læse Skrive		Parvis I grupper	Spansk	25
	Actividad 12c: Hacer una historieta	Fokus på betydning (undertask – del 2)	Skrive	MakeBeliefsComix	Parvis	Spansk	30
	Actividad 12d:	Fokus på betydning	Læse		Parvis	Spansk	10

Tanja Trab
Studienummer: 20103020

Speciale
Spansk

1/8-2016
Aarhus Universitet

Vejleder: Susana Silvia Fernández

Comparación de las historietas (undertask 1 – del 3)						Skrive
Actividad 12e:	Fokus på betydning	Tale	Kollektivt	Spansk	10	
La historieta mejor						