

Språk uten grenser

Om nettbasert språkopplæring



SPRÅK UTEN GRENSER – EN RAPPORT OM NETTBASERT SPRÅKOPPLÆRING

FORFATTERE: GERARD DOETJES, DEBORA CARRAI OG EVA THUE VOLD, INSTITUTT FOR
LÆRERUTDANNING OG SKOLEFORSKNING, UNIVERSITETET I OSLO.

ISBN 978-82-7724-264-4

© KOMPETANSE NORGE 2017

GRAFISK PRODUKSJON: KOMPETANSE NORGE

FOTO FORSIDE: TERJE HEIESTAD

Forord

Bruk av informasjons- og kommunikasjonsteknologi i språkundervisningen har vært diskutert lenge, også i forskningen. *CALICO Journal*, som er et av de større engelskspråklige vitenskapelige tidsskriftene på området, har eksempelvis eksistert helt siden 1983. De første eksperimentene med IKT i språkklasserommet går så langt tilbake som til 1960-tallet (Sanders, 1995), og allerede i 1983 kan vi merke en viss utålmodighet når det gjelder å ta i bruk de mulighetene som finnes. I CALICOs første utgave skriver John R. Russell, som i sin tid var tyskprofessor i New York og en av nybryterne på feltet, for eksempel at «computerassistert undervisning forhåpentligvis snart vil innta sin rettmessige plass i fremmedspråkopplæringen, nå som revolusjonen innen informasjonsteknologi ikke lenger er noe nytt» (Russell, 1983¹).

En generasjon senere er det langt på vei enighet om at digitale hjelpemidler *har* sin berettigede plass i språkopplæringen (jf. González-Lloret & Ortega, 2014), men utviklingen innen informasjons- og kommunikasjonsteknologi er i dag like rivende som på 1960-, 1970- og 1980-tallet – og diskusjonen om hvordan (språk-)opplæringen kan dra nytte av de mulighetene digitalisering gir, er derfor langt fra avsluttet.²

Vår fysiske verden har fått en virtuell dimensjon. Wifi, 3D, Web 2.0 og nettbrett har kommet for å bli, og vi bruker nettet i stadig økende grad som en plass hvor vi henter og deler informasjon og hvor vi kommuniserer med hverandre – en plass hvor vi *er*. Som konsekvens av dette har også fokuset i diskusjonen rundt bruk av digitale hjelpemidler i språkopplæringen flyttet seg fra pc-en, disketter og software til nettbrett, mobiltelefoner³, applikasjoner og virtuelle omgivelser. Vi har skrittvis beveget oss fra stedbasert til nettbasert bruk av digitale hjelpemidler.

Samtidig flytter stadig nye mennesker til Norge, ulike og unike mennesker med ulik (fler)språklig og (fler-)kulturell bakgrunn, ulike erfaringer og ulike planer for framtiden, som likevel har én ting til felles: behovet for å lære norsk språk og for å bli kjent med norsk kultur og samfunn i all sin kompleksitet. Spørsmålet om de digitale hjelpemidlenes plass i språkopplæringen, som er minst like aktuell i dag som i Russells tid, har dermed fått en ny dimensjon:

Hvordan kan vi ta i bruk digitale hjelpemidler og mulighetene som ligger i (belt eller delvis) nettbasering for å legge språkopplæringen til rette for sammensatte, flerspråklige og flerkulturelle deltakergrupper?

Tema for rapporten *Språk uten grenser* er nettbasert språkopplæring, med særlig vekt på voksne deltakere. Rapporten, som er skrevet på oppdrag for *Kompetanse Norge* (tidligere: *VOX*), bygger på nyere forskning innen en rekke språk og fra en rekke land. Målet for rapporten har vært å skaffe et bredt kunnskapsgrunnlag som kan danne et utgangspunkt for å diskutere mulighetene for videreutvikling av kurstilbudet i norsk som andrespråk ved å ta i bruk nettbaserte løsninger.

Rapporten legger en praktisk, oppgavebasert tilnærming til språkopplæring til grunn hvor det primære målet er at deltakerne lærer å kommunisere gjennom å ta språket i bruk muntlig og skriftlig samtidig som de blir kjent med kultur og samfunn. Bruk av digitale hjelpemidler og nettbasering sees innenfor denne rammen.

¹ Originalt sitat: «Now that the revolution in information technology no longer has a cachet of novelty [...] there is hope that computer-assisted instruction will in the immediate future assume its deserved role in foreign language instruction».

² Jf. for eksempel Kunnskapsdepartementets fornyede digitaliseringsstrategi, som ble publisert i august 2017.

³ Dette skiftet gjenspeiler seg også i begrepsbruken i vitenskapelige publikasjoner, hvor for eksempel MALL (mobile-assisted language learning) har blitt introdusert i forlengelse av det etablerte CALL (computer-assisted language learning).

Rapporten, som retter seg mot språklærere, skoleledere, skolemyndigheter og andre som er opptatt av å undersøke mulighetene for nettbasert språkopplæring, er delt inn i sju kapitler. Vi starter med å beskrive oppdraget og framgangsmåten (kap. 1) og med et innblikk i den flerspråklige, flerkulturelle og digitale bakgrunnen til dagens språkinnlærere (kap. 2) før vi fortsetter med å se nærmere på ulike verktøy som kan brukes for å legge til rette for asynkron og synkron kommunikasjon (kap. 3 og 4) samt en rekke ulike spill, applikasjoner og virtuelle omgivelser som kan danne en ramme for språkopplæringen (kap. 5). I det avsluttende kapitlet, kap. 6, ser vi på veien videre: Hva betyr nettbasert språkopplæring for deltakere, lærere og utdanningsmyndigheter? I kap. 7 oppsummerer vi et utvalg av publikasjonene som vi har henvist til i kap. 1-6.

Rapporten er skrevet av Gerard Doetjes, Debora Carrai og Eva Thue Vold, som alle er ansatt som førsteamanuensis i fremmedspråkdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo. Forfatterne foreleser i og forsker på ulike aspekter av fremmedspråkopplæring i norsk skole. Prosjektet hadde oppstart i januar 2017, og Gerard Doetjes har hatt hovedansvar for rapporten. Katrine Utgård og Espen Munch har vært kontaktpersoner i Kompetanse Norge.

Oslo, oktober 2017

Gerard Doetjes, Debora Carrai og Eva Thue Vold

Innhold

Forord	1
Innhold	3
Sammendrag	4
1. Bakgrunn for rapporten	5
1.1 Oppdraget	5
1.2 Læreplanen	5
1.3 Noen sentrale begreper	6
1.4 Framgangsmåten	8
1.5 Nettbasert språkopplæring – noen eksempler	9
2. Flerspråklige, digitale kursdeltakere	11
2.1 Migrasjon, sosiale nettverk og flerspråklighet	11
2.2 Digitale deltakere, digital språklæring?	13
2.3 Motivasjon, autonomi og «Learner readiness»	14
2.4 Avsluttende bemerkninger	15
3. Asynkron kommunikasjon: blogg, forum, wiki, video, podcast	16
3.1 Blogg	16
3.2 Diskusjonsfora	17
3.3 Samskriving (wiki)	18
3.4 Video og podcast	20
3.5 Avsluttende bemerkninger	21
4. Synkron kommunikasjon: chat og audio-/videosamtale	22
4.1 Nettbaserte språktandemopplegg	23
4.2 Utfyllende skriftlig og muntlig kommunikasjon	23
4.3 Ulike deltakere, ulike behov	25
4.4 Avsluttende bemerkninger	26
5. Homo ludens: spill, applikasjoner og virtuelle omgivelser	27
5.1 Spill	28
5.2 Hvilke spill foretrekkes av deltakerne?	
5.3 Språklæring i virtuelle omgivelser	31
5.4 Språklæring i en utvidet realitet	
5.5 Avsluttende bemerkninger	34
6. Språk uten grenser: veien videre	35
7. Kort oppsummering av publikasjoner	39
Vedlegg: Utlysningsteksten	62

Sammendrag

I denne rapporten, som er skrevet på oppdrag for *Kompetanse Norge*, belyser vi ulike former for nettbasering i språkopplæringen. Vi ønsker med rapporten å bidra til en diskusjon om videreutviklingen av språkfagene i Norge. Vi ser etter muligheter, men er også oppmerksomme på eventuelle hindringer. Rapporten tar utgangspunkt i fagfelleverderte publikasjoner fra ulike språk og ulike opplæringssettinger, og leseren tas underveis i teksten med til en rekke land rundt hele verden.

I kap. 1 gir vi bakgrunnsinformasjon om oppdraget og læreplanen i norsk og samfunnsfag for voksne innvandrere. I tillegg til dette drøfter vi en rekke nøkkelbegreper, og vi beskriver framgangsmåten i arbeidet med rapporten. I dette kapitlet har vi også samlet noen eksempler på eksisterende nettbaserte språkopplæringstilbud i Norge i dag.

I kap. 2, som danner et innledende bakteppe for framstillingen i kap. 3, 4 og 5, ser vi på betydningen som (tilgangen til) internett har for folk som flytter fra et land til et annet land, og vi prøver også å skaffe oss et innblikk i innvandreres og språkinnlæreres bruk av nettet og sosiale medier og motivasjon til å lære språk.

Kap. 3 og 4 handler om muntlig og skriftlig kommunikasjon i nettbaserte settinger. I kap. 3 ser vi på programvare og verktøy som egner seg for asynkron kommunikasjon, altså skriftlig (men også muntlig) kommunikasjon som er tidsforsinket og som derfor skaper muligheter for deltakerne til å planlegge sine ytringer nøye. I dette kapitlet finner vi ulike former for blogg, forum, (audio- og video)podcast, wiki og samskrivingsverktøy. I kap. 4 retter vi blikket mot synkron kommunikasjon i form av videomøter og chat, som muliggjør direkte og spontan kommunikasjon mellom lærere og deltakere, deltakere seg imellom eller mellom deltakere og morsmålsbrukere. Vi er blant annet opptatt av såkalte språktandemer, altså parvist samarbeid mellom språkinnlærere eller mellom språkinnlærere og morsmålsbrukere. I dette kapitlet ser vi også på noen publikasjoner som setter synkron og asynkron kommunikasjonskanaler i sammenheng, og vi slår fast at disse kanalene kan komme i veien for, men også supplere hverandre.

Mennesker liker å leke, og i kap. 5 tar vi derfor for oss et utvalg spill, applikasjoner og virtuelle omgivelser som har blitt prøvd ut i ulike språkopplæringssettinger og som kan danne en ramme for meningsfulle, autentiske aktiviteter som kan bidra til at deltakerne utvider sine muntlige og skriftlige ferdigheter samtidig som de jobber med sin interkulturelle kompetanse.

I kap. 6, som avslutter vårt bidrag til diskusjonen om mulighetene for økt nettbasering i språkopplæringen, løfter vi blikket fra de ulike digitale hjelpemidlene, programmene og applikasjonene og ser framover: Hvilke muligheter for nettbasert språkopplæring finnes, og hvilke hindringer er det på veien? Vi går inn på merverdien nettbasering kan ha, men understreker samtidig språklærerens viktigste oppgave, som får tilført en ny dimensjon når (deler av) språkopplæringen blir nettbasert, men som i det alt vesentlige likevel er konstant: å legge til rette for deltakernes læring av språket.

Kap. 7 fungerer som et supplement til rapporten. I dette kapitlet gir vi en kort oppsummering av de empiriske forskningspublikasjonene som vi har henvist til i teksten. Artikler og bokkapitler blir presentert i alfabetisk rekkefølge, slik at leseren enkelt kan finne fram.

En komplett referanseliste og utlysningsteksten for rapporten finnes til slutt.

Vi ønsker leseren god leselyst!

1

Bakgrunn for rapporten

I dette kapitlet beskriver vi oppdraget, går kort inn på læreplanen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere (Vox, 2012), definerer en rekke relevante begreper og redegjør for framgangsmåten i rapporten. Kapitlet avsluttes med en oversikt over helt eller delvis nettbaserte språkopplæringstilbud som finnes i Norge i dag.

1.1 Oppdraget

Vox (nå: *Kompetanse Norge*) lyste høsten 2016 ut midler til en rapport som skulle omhandle *forskningsbasert kunnskap på effekten av nettbasert fremmedspråkopplæring til voksne*, se vedlegget bakerst i dette dokumentet. Oppdraget ble etter søknad gitt Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo. Bakgrunnen for oppdraget var et ønske om mer kunnskap om (effekten av) nettbasert språkopplæring som grunnlag for å diskutere videreutvikling av nettbaserte modeller for språkopplæring til innvandrere.

Oppdraget besto av to deler: a) en presentasjon av relevant forskning på feltet og b) en nærmere diskusjon av bruken av, erfaringene med og effekten av ulike modeller for nettbasert språkopplæring tatt i betraktning deltakernes ulike forutsetninger (analfabeter, deltakere med noen års skolegang, høyt utdannede deltakere) og formål med opplæringen. Vi har valgt å integrere begge delene i én, felles rapport, hvor hoveddelen av rapporten består av en tematisk ordnet diskusjon av eksisterende forskning (kap. 2-6). Et utvalg av de empiriske studiene som vi har referert til i denne diskusjonen, er oppsummert i kap. 7.

Kompetanse Norge og hovedansvarlig for arbeidet med rapporten har avholdt jevnlig orienterings- og oppfølgingsmøter underveis i skriveprosessen.

1.2 Læreplanen

Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere (Vox, 2012) inneholder – i likhet med aktuelle læreplaner for norsk, engelsk og fremmedspråk i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2006) – en rekke kompetansemål knyttet til språklige ferdigheter og til kultur- og samfunnskunnskap. Læreplanens samfunnskunnskapsdel tar opp i seg sju ulike emner som samlet skal gi en innføring i norsk kultur og samfunn og som ideelt sett undervises i sammenheng med de språklige kompetansemålene i emnet: Ny innvandrer i Norge; Historie,

geografi og levesett; Barn og familie; Helse; Utdanning og kompetanse; Arbeidsliv og Demokrati og velferdssamfunn.

Språkopplæringen er delt inn i tre spor: spor 1, som inkluderer en alfabetiseringsmodul, er tilrettelagt for deltakere med «liten eller ingen skolegang», spor 2 er lagt opp for deltakere med «en del skolegang» og spor 3 retter seg mot deltakere med «god allmennutdanning». Spor 1 skal i henhold til læreplanen føre til språkferdigheter tilsvarende nivå A2/B1 (muntlig) og A1/A2 (skriftlig) i *Det felles europeiske rammeverket for språk* (Utdanningsdirektoratet, 2011), noe som kan betegnes som forholdsvis ambisiøst. Spor 2 er satt til A2/B1 (muntlig og skriftlig), og for spor 3 er målet at deltakerne skal oppnå nivå B1 (muntlig og skriftlig).

Digital kompetanse regnes som en «basiskompetanse» og utviklingen av deltakernes digitale ferdigheter er integrert i (og sortert inn under) de språklige kompetansemålene i læreplanen. Når deltakerne har avsluttet alfabetiseringsmodulen i forkant av nivå A1, skal de for eksempel kunne «motta og forstå svært enkle meldinger på sms» samt «lese og forstå svært enkle instruksjoner i digitale opplæringsprogrammer». Deltakere som befinner seg på nivå B2 skal for eksempel kunne «bruke avanserte søketeknikker og ulike søkestrategier for å finne relevant informasjon på nett».

1.3 Noen sentrale begreper

I det følgende avsnittet avgrensner vi en rekke begreper som er sentrale i oppdragsformuleringen og i rapporten: a) forskningsbasert kunnskap; b) effekt; c) nettbasing; d) (fremmed)språkopplæring og e) voksne.

FORSKNINGSBASERT KUNNSKAP

Rapporten skal i henhold til oppdraget ta utgangspunkt i forskningsbasert kunnskap, og vi har derfor i all hovedsak valgt å legge fagfelleverderte publikasjoner til grunn for vår framstilling. I og med den raske utviklingen på feltet har vi først og fremst selektert publikasjoner som er gitt ut i de siste fem-seks årene, det vil si fra og med 2012. Mesteparten av de relevante vitenskapelige tidsskriftene på området er engelskspråklige, men vi har også inkludert et stort tilfang av publikasjoner på fransk, italiensk, nederlandsk, spansk og tysk.

EFFEKT

Effekten (eller effektiviteten) av ulike modeller for og tilnærminger til språkundervisning er vanskelig å slå fast i en kompleks setting som (helt eller delvis) nettbasert språkopplæring er og hvor en rekke variabler som formålet med opplæringen, metodene, oppleggene og aktivitetene som brukes i timene, deltakernes ulike forutsetninger osv. samspiller (jf. Nissen, 2014). Kompleksiteten gjør at mange av de potensielt relevante variablene vil ligge utenfor forskernes kontroll, noe som forklarer at det finnes få rene effektstudier av nettbasert språkundervisning, det vil si studier som sammenlikner en eksperimentgruppe med en kontrollgruppe og der alle forhold ellers er like.

Vi tolker oppdraget dithen at oppdragsgiver ønsker mer kunnskap om den mulige effekten av ulike modeller for helt eller delvis nettbasert språkopplæring på deltakernes *motivasjon* (som igjen er viktig for deltakernes arbeidsinnsats og dermed en viktig faktor i læringsprosessen, se kap. 2) og/eller *læringsresultater*. Mange av studiene vi referer til i rapporten sier noe om deltakernes *opplevelse* av nettbaserte undervisningsopplegg og/eller noe om deltakernes (målbare) progresjon i løpet av et opplegg hvor digitale hjelpemidler tas i bruk i undervisningen. Slike studier gir ikke grunnlag for å konkludere med at nettbasert språkundervisning er mer eller mindre effektiv enn stedbasert undervisning, men resultatene kan gi oss viktig informasjon om potensialet (og utfordringene) som ligger i nettbaserte språkopplæringsmodeller.

Et viktig referansepunkt når vi snakker om læringsutbytte og progresjon er de tre ulike nivåene og de tilhørende kompetansemålene i læreplanen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere (spor 1, 2 og 3), som dog ikke blir brukt utenfor Norge, samt de kjente referansenivåene A1/A2, B1/B2 og C1/C2 i *Det felles europeiske rammeverket for språk*. For denne rapporten er særlig nivåene opptil B2 relevant da B1/B2 gir godt kjent norskkompetanse i det obligatoriske opplæringskravet for innvandrere.

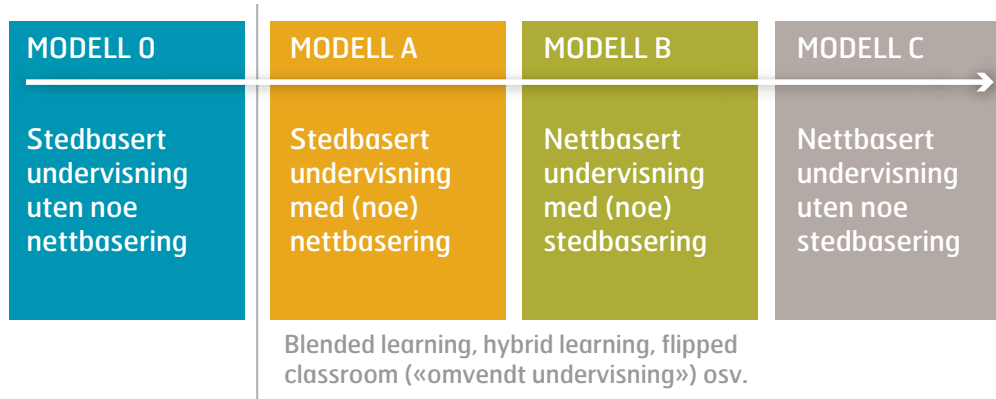
NETTBASERING

Det er et stort spenn når det gjelder graden av nettbasering i språkopplæringen. I noen tilfeller blir nettet og pc-en med tilhørende programvare aldri eller sjelden brukt, mens andre tilbud i sin helhet bygger på at deltakerne bruker pc, nettbrett eller mobiltelefon.

Robert J. Blake (2011) skiller i artikkelen *Current trends in online language learning* mellom tre typer undervisning: a) vanlig, stedbaset språkundervisning med islett av nettbasering (eksempelvis uregelmessig chatting på målspråket); b) nettbaserte kurs med (fysiske) samlinger og c) komplett nettbaserte opplegg. Disse tre «modellene» kan plasseres på en akse fra venstre (høy grad av tradisjonell klasseromsundervisning) til høyre (høy grad av nettbasert undervisning), se Figur 1 nedenfor. I figuren har vi utvidet Blakes trepunktsskala med et punkt til venstre (Modell 0) hvor all språkundervisning skjer i form av (tradisjonell) klasseromsundervisning uten nettbasering. I denne kategorien sorterer vi også språkundervisning som bruker standard programvare på stasjonære pc-er (men hvor nettet ikke brukes). Slik undervisning, som vi ikke har fokus på i denne rapporten, står i figuren i motsetning til fullt ut nettbasert språkundervisning (modell C), som i dag er i vekst blant annet som følge av etableringen av såkalte MOOCs (*massive open online courses*; se kap. 2). Siden begrepet *klasse-rom* konseptuelt uten problemer kan overføres til nettbaserte undervisningssituasjoner – noen digitale læringsplattformer muliggjør samarbeid i digitale klasserom –, har vi her valgt å bruke *stedbasert undervisning*.

Størsteparten av forskningen vi henviser til i denne rapporten, relaterer seg til modell A eller B. I noen tilfeller kan eksemplene plasseres under modell C. Vi har – hvor dette har vært relevant og gått klart fram i de vitenskapelige arbeidene – plassert de ulike publikasjonene i disse kategoriene (se kap. 7). I praksis har det dog ikke vært uproblematisk å skille mellom modell A og B. I mange publikasjoner benyttes begreper som *blended learning*, *hybrid learning* eller *flipped classroom* (se for eksempel Hsieh, Wu & Marek, 2016) for å betegne ulike undervisningsmodeller som nettopp bygger på å kombinere fysiske møter og nettbaserte aktiviteter. Skillet er likevel relevant i den forstand at de nettbaserte aktivitetene vil være avgjørende for progresjonen i et kurs når det er få stedbasete aktiviteter på samme måte som at de stedbasete aktivitetene danner kjernen i kursforløpet når de nettbaserte aktivitetene utgjør en mindre del av kurset. Santalucia (2010) foreslår i denne sammenhengen tre kategorier: *e-learning*, hvor 100% av språkopplæringen skjer online, *blended learning*, hvor 80% er nettbasert og 20% stedbaset og *assisted learning*, hvor 20% er nettbasert og 80% stedbaset. I praksis vil det være vanskelig å bestemme andelen nett-/stedbasering nøyte, og vi har derfor i denne rapporten ikke valgt å bruke en slik skala.

FIGUR 1. Fire undervisningsmodeller med økende grad av nettbasering, jf. Blake (2011).



(FREMME)SPRÅKOPPLÆRING

Når det gjelder språkfagene i grunnopplæringen (grunnskole, ungdomsskole og videregående opplæring) skiller *Læreplanen for Kunnskapsløftet* mellom norsk, engelsk og fremmedspråk. Dette er betinget ut i fra fagenes ulike status og startpunkt i elevenes opplæringsløp, hvor norsk i dag som resultat av økt innvandring er andrespråket for mange elever samtidig som engelsk ikke lenger kan betegnes som et fremmedspråk på linje med fransk, spansk og tysk, men snarere fungerer som et andrespråk (jf. Rindal, 2014). Læreplanene er likevel beslektet både når det gjelder oppbygging og måten de enkelte målene er formulert på (eleven skal kunne...).

Alle språkfag har en ferdighetskomponent (lesing, skriving; lytting, muntlig produksjon og interaksjon) og en kultur- og samfunnskomponent. Engelsk og de øvrige fremmedspråkene har i tillegg også en metakognitiv komponent: Elevene skal også *lære å lære* språk, det vil si at de skal få et bevisst forhold til sine egne språkferdigheter og egen språklæring (jf. Haukås, 2014).

I vår rapport skiller vi ikke prinsipielt mellom fremmedspråks- og andrespråksopplæring idet vi konsentrerer oss om relevante, forskningsbaserte eksempler fra ulike land, språk og settinger. Eksempelene må tolkes i en norsk andrespråksopplæringskontekst.

VOKSNE

Bestillingen er i utgangspunktet avgrenset til voksne (andre)språkinnlærere, men vi har med bakgrunn i et begrenset tilfang av direkte relevante studier valgt også å inkludere publikasjoner som refererer til (fremmed-)språkstudenter eller til (fremmed)språkelever i videregående opplæring. Dette betyr at rapporten har et noe bredere utgangspunkt og at vi inkluderer «unge» voksne, studenter i ulike aldre og deltakere i språkopplæring for voksne innvandrere i vårt diskusjonsgrunnlag. Vi går nærmere inn på seleksjonen av relevante publikasjoner i neste avsnitt.

1.4 Framgangsmåten

Rapporten er skrevet med utgangspunkt i et utvalg vitenskapelige publikasjoner som omhandler nettbasert språklæring. Da vi ser en rask utvikling på forskningsområdet har vi konsentrert oss om publikasjoner fra de siste fem-seks årene. I noen tilfeller har vi også brukt eldre publikasjoner, der disse har utmerket seg som spesielt relevante.

Vi begynte arbeidet i den offentlige, amerikanske forskningsdatabasen ERIC⁴ (som står for *Education Resources Information Center*), hvor vi gjennomførte et avgrenset søk. Vi søkte etter fagfellevurderte publikasjoner i databasen ved hjelp av følgende stikkord: *language learning* og *language teaching*. Disse stikkordene kombinerte vi med ordene *blended*, *digital*, *distance*, *flexible*, *online* og *web-based* samt med *gaming*, *MOOC* og *simulation*. I tillegg søkte vi på kombinasjonen *language* og *e-learning*. Søkene ble avgrenset til perioden fra og med 2013 og til publikasjoner som var tagget med kriteriet *adult education* ved hjelp av forhåndsinnstillingene som er valgbare i databasens meny.

Dette søket resulterte i en liste på ca. 50 publikasjoner, hvorav ca. 1/3 ikke var direkte relevant for problemstillingen i rapporten. Vi valgte derfor å supplere materialet med målrettede søk på fransk, spansk, italiensk, nederlandsk og tysk i søkemotoren Google Scholar⁵ og en rekke publikasjoner som ble henvist til i forskningspublikasjoner som vi allerede hadde selektert («snøballmetoden»). Vi så også etter relevante publikasjoner ved å gå gjennom innholdsfortegnelsen for de siste fem-seks år av a) en rekke engelskspråklige tidsskrifter om bruk av IKT i språkopplæringen og b) tidsskrifter om fremmedspråk- og/eller andrespråksopplæring som er mer spesifikt innrettet mot et publikum i fransk-, italiensk-, spansk-, portugisisk-, nederlandsk- og tyskspråklige land eller lesere i Norden.⁶ Tidsskriftene er listet i Tabell 1 nedenfor. Legg merke til at de spanskspråklige tidsskriftene også dekker land i Sør- og Nord-Amerika.

⁴ Se eric.ed.gov.

⁵ Se scholar.google.com.

⁶ I noen italiensk- og spanskspråklige tidsskrifter har vi sett noen år lenger tilbake, likevel uten å finne flere relevante artikler. En rekke av de nevnte tidsskriftene aksepterer artikler på engelsk i tillegg til for eksempel fransk, spansk eller tysk.

TABELL 1. Tidsskrifter som inngikk i søket.

Engelsk	CALICO Journal, Computer Assisted Language Learning, Language Learning & Technology, ReCALL
Nordisk	Acta Didactica, Nordand, Nordic Journal of Modern Language Methodology, Norsk pedagogisk tidsskrift, Norsk som andrespråk
Fransk	ALSIC, Distances et médiations des savoirs, La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie
Italiensk	ELLE, Italiano LingueDue, Lingue e nuova didattica, Lingua nostra e oltre, Studi di glottodidattica
Spansk, portugisisk	Boletín de ASELE, Cuadernos Cervantes, Didáctica (Lengua y Literatura), Edutec. Revista Electrónica de tecnología educativa, Decires, Revista Electrónica del Centro de Enseñanza para Extranjeros, Doblele, Foro de Profesores de E/LE, E/ELE Brasil, Glosas: Revista de la Academia Norteamericana de la Lengua Española, Hispania: Official Journal of the American Association of Teachers of Spanish and Portuguese, Journal of Spanish Language Teaching, marcoELE, Lenguas Modernas, Matices en Lengua Extranjera, Porta Linguarum, PROFILE, ReLingüística Aplicada, Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, @tic. Revista d'innovació educativa
Nederlandsk	DuJAL, Levende Talen Tijdschrift
Tysk	Deutsch als Fremdsprache, German as a foreign language, Info DaF

I tidsskriftsutvalget inkluderte vi også tidsskrifter som orienterer seg mot andrespråksforskning, men vi fant likevel få publikasjoner som undersøker ulike modeller for (helt eller delvis) nettbasert andrespråksopplæring til (voksne) innvandrere. Forskning på andrespråk og på språkopplæring for innvandrere har tradisjonelt beskjeftiget seg med lingvistiske spørsmål og språktilegnelsesprosessen, og har i liten grad tatt for seg ulike modeller for organisering av undervisningen. Dette går blant annet fram av en omfattende forskningsoversikt over flerspråklighetsfeltet i Sverige, der forfatterne konkluderer med at det er stort behov for forskning på alternative undervisningsmodeller som fjerntudier og undervisning med nettbasert støtte, samt på hvordan IKT og digitale verktøy generelt kan støtte undervisningen og språktilegnelsesprosessen (Hyltenstam, Axelsson & Lindberg, 2012). Inntrykket av at det er lite forskning på nettbasert undervisning som knytter seg spesifikt til denne målgruppen blir bekreftet i metastudier på området gjennomført av Grgurovic, Chapelle & Shelley (2013) og Lin & Lan (2015). I publikasjonsutvalgene som ligger til grunn for disse studiene, finner vi bare unntaksvis studier som gjelder voksne utenfor en klassisk (høy)skole- eller universitetssetting.

Rapporten bygger som følge av dette på publikasjoner som uttaler seg om ulike aspekter og ulike former av nettbasert (fremmed)språkopplæring i bredere forstand, noe vi mener kan bidra til å danne seg et godt bilde av mulighetene for, men også utfordringene knyttet til økt nettbasering. Rapporten er ikke en fullstendig analyse av (det meget omfattende) materialet som vi har selektert, men baserer seg på et utvalg som vi har gjort med utgangspunkt i fire temaområder: deltakernes flerspråklighet og digitale (språklærings)ferdigheter, asynkron kommunikasjon, synkron kommunikasjon samt spill og rollespill i virtuelle omgivelser.

1.5 Nettbasert språkopplæring – noen eksempler

I dette avsnittet har vi som bakteppe for denne rapporten samlet noen eksempler på språkopplæring som praktiseres i ulike opplæringskontekster i Norge i dag. Listen er ikke komplett og eksemplene er ikke beskrevet i detalj, men vi har lenket til nettsider som gir mer informasjon. Det er ulike målpråk involvert i de nevnte tilbudene: dansk og svensk, samisk, fremmedspråk og norsk som andrespråk. Eksemplene har ulik grad av nettbasering og har, så vidt vi vet, ikke vært gjenstand for forskning.

Norskopplæring for voksne. Kommunale og private tilbydere av (delvis) nettbasert norskopplæring er samlet på [Kompetanse Norges nettside](#). To eksempler på kommunale voksenopplæringsinstitusjoner som tilbyr nettbaserte norskkurs er Larvik læringscenter og Johannes læringscenter i Stavanger. Begge bruker det nettbaserte læreverket *Min vei* (Kleiveland, Andersen & Aabrek, uten årstall).

Nordisk skolechat. Formålet med denne chatkanalen, som [Foreningen Norden](#) står bak, er å skape levende språkmøter mellom danske, norske og svenske skoleelever for slik å øke språkforståelsen i Norden (jf. Rognerød 2017).

Oahpa giela! Universitetet i Tromsø har gjort kursmaterialet til samiskkurset *Oahpa giela!* samt [ordbøker](#) for

ulike språkkombinasjoner digitalt tilgjengelig. Ulike nettbaserte tilbud til skoleelever som har rett til undervisning i eller på samisk er kartlagt av Solstad, Balto & Solstad (2012).

Programfag fremmedspråk. En rekke fylkeskommuner tilbyr fremmedspråk i (delvis) nettbaserte undervisningsgrupper. Tilbudet gjelder primært programfag nivå III i fransk, spansk og/eller tysk, som er fag som ofte ikke trekker nok elever til å kunne sette i gang stedbasert undervisning (jf. Doetjes & Nybøle, 2015; Christiansen & Grønn, 2017). Arendal videregående skole har tilbud om nettbasert portugisisk nivå I, og Vestfold fylkeskommune tilbyr kinesisk nivå I via nett.

Nettstudier i fremmedspråk. Høgskolen i Østfold har lang tradisjon for nettbaserte språkstudier (jf. Avias, 2000). Fagene som undervises er fransk, spansk og tysk i tillegg til et masterprogram i fremmedspråk i skolen. Undervisningen skjer i hovedsak via nett, fysiske samlinger tilbys to-tre ganger i semesteret.

Introduction to Norwegian. Universitetet i Oslo har utviklet en *MOOC* i grunnleggende norsk med tanke på flyktninger. Målet er at deltakerne skal kunne «delta i enkle samtaler om dagligdagse tema eller [...] spørre om ting i butikken».

Norwegian on the web (NoW/LearnNoW). NTNUs nettbaserte norsk kurs for utenlandske studenter har engelsk som utgangspunkt, men oppgavene som ligger ute på nett konsentrerer seg om grammatikk, vokabular, lytting og uttale og legger ikke opp til kommunikasjon med lærer eller mellom deltakere. NTNU har også utviklet CALST (*Computer assisted listening and speaking tutor*), som gir deltakerne en innføring i norsk grunnvokabular og uttale. CALST bygger på kontrastiv uttaleforskning.

2

Flerspråklige, digitale kursdeltakere

I dette kapitlet ser vi på nettbasert språkopplæring fra et deltakerperspektiv. Vi prøver å danne oss et inntrykk av hva tilgang til internett og sosiale medier betyr for folk som flytter fra ett land til et annet, og vi ser samtidig på betydningen av nettet og sosiale medier for språkopplæringen i dag. Kapitlet stiller en rekke spørsmål som ikke besvares endelig, men som er ment som bakteppe og som opptakt til en diskusjon om fremmedspråk- og andrespråkopplæring i et globalt samfunn. Hva betyr det for språkopplæringen i Norge at dagens flerspråklige og flerkulturelle elever, studenter og voksne takket være nettet mer enn før befinner seg i flyt mellom ulike språk, land og kulturer? Og hvordan fungerer egentlig språkopplæring når den er nettbasert? Er deltakerne innstilt på å være – og *jobbe* – online når de lærer et nytt språk, eller er det spesifikke forhold som vi må ta hensyn til?

2.1 Migrasjon, sosiale nettverk og flerspråklighet

Forfatteren Edvard Hoem skildrer i trilogien *Slåttekar i himmelen* (2014), *Bror din på prærien* (2015) og *Landingen bar sett* (2016) hvordan livet til slåttekaren Knut Hansen Nesje og hans kone Serianna påvirkes av en storstilt utvandring fra Norge til USA på slutten av 1800-tallet. Selv blir de hjemme på det lille bruket sitt i liene over Molde mens stadig flere mennesker i deres omgivelser legger opp penger, selger alt det de har og flytter i håp om et bedre liv. Kontakten opprettholdes – på sett og vis – ved hjelp av håndskrevne brev, og vi ser hvordan brevene sendt av de som har kommet fram igjen får andre til å følge etter. Med andre ord: Det sosiale nettverket til Hoems rollefigurer endrer seg under påvirkning av historiens løp, og mulighetene til fortsatt å være i kontakt påvirker selve forløpet av historien.

Kommunikasjonen mellom de som har dratt og de som er igjen er i dag preget av internett og sosiale medier, og forskning viser at muligheten til å holde seg informert og til å opprettholde gamle og opprette nye nettverk på kryss og tvers av landegrenser har en viss betydning for hvordan internasjonale migrasjonsbevegelser tar form i vår tid (jf. Dekker & Engbersen, 2014). Internett gjør det mulig å være til stede flere steder samtidig, og en person som ønsker å flytte til Norge kan bruke – forutsatt at hun/han har tilstrekkelige digitale ferdigheter og fysisk tilgang til nett – Facebook, WhatsApp eller liknende til å komme i kontakt med folk som allerede har etablert seg i Norge og som kan være til hjelp når det gjelder å bli kjent med landet og språket. Det er med andre ord takket være global tilgang til nettet i dag i prinsippet ikke noe i veien for at språklæringen og dermed integreringen begynner før, og ikke først etter flyttingen.

Sett ut i fra et språklæringsperspektiv er spørsmålet hvordan migranternes globale, nettbaserte nettverk og bruk av nettet og sosiale medier kan ha betydning for læringen av det nye språket. Det er ikke et spørsmål som kan besvares enkelt, men etter vårt syn er det viktig å skaffe seg innsikt i hvilke digitale ferdigheter deltakerne har, hva slags sosiale, digitale nettverk deltakerne har tilgang til, hvilke språk de bruker når de er på nettet og hvor mye de allerede kan om Norge og norsk språk for slik å kunne tilpasse innhold, metode og organisering i språkopplæringen til deltakernes språklige og digitale forutsetninger.

Deltakelse i samfunnet ved hjelp av digitale hjelpemidler er tema i en etnografisk studie som Silvia Noguerón-Liu (2013) har gjennomført blant tre spanskspråklige innvandrere i USA. Innvandrerne hadde til felles at de hadde lite erfaring med IKT – de deltok i et grunnleggende IKT-kurs –, men de hadde for øvrig nokså forskjellig bakgrunn. De var med Marc Prenskys ord altså ikke bare immigranter, men også *digitale immigranter* (Prensky, 2001). En av deltakerne, en arbeidsinnvandrer fra Mexico, var eneforsørger og hadde en fysisk krevende jobb hvor han ikke trengte tilgang til pc, mens de andre to deltakerne, et cubansk par som hadde fått beskyttelse på politisk grunnlag, ikke var i jobb. Dette paret engasjerte seg også politisk i USA, og økte på dette viset sitt *sosiale kapital* gjennom nettet, mens arbeidsinnvandrerens først og fremst brukte e-post til å opprettholde kontakt med familien i Mexico.

Deltakelse (eller ikke-deltakelse) i lokalsamfunnet er også tema i en studie gjennomført av Lee & Ranta (2014). De er opptatt av betydningen av interaksjon med morsmålsbrukere for språklæringen, og for å se nærmere på dette undersøker de hvilke sosiale nettverk utvekslingsstudenter ved et engelskspråklig kanadisk universitet deltar i når de holder til på Facebook. Studien til Lee & Ranta (2014) viser interessant nok at mange bruker engelsk til tross for at de har et annet morsmål – engelsk fungerer åpenbart som et *lingua franca* i konteksten –, men at utvekslingsstudentene kommuniserer mye seg imellom og at de sjelden deltar i nettverk hvor de kanadiske studentene befinner seg. Dette gjenspeiler ifølge forfatterne de fysiske realitetene på campus, hvor de internasjonale studentene har mye undervisning sammen, isolert fra de andre studentene. Dette har betydning for utviklingen av studentenes *interkulturelle kommunikative kompetanse* (jf. Byram 1997): De blir kjent med medstudenter fra hele verden og utvider på dette viset sin kunnskap om og sine erfaringer med (folk fra) andre land og kulturer, men dette inkluderer ikke (eller i liten grad) kanadisk kultur.

Det viser at innlærerne ikke nødvendigvis kommuniserer med morsmålsbrukere, selv om de i dette tilfelle befinner seg i en typisk *immersion*-situasjon hvor de er omgitt av språket og hvor læringen av det nye språket foregår i et samfunn der språket brukes til daglig (jf. Lightbown & Spada, 2013).

Utviklingen av **interkulturell kompetanse** er en viktig målsetting i dagens språkopplæring. Begrepet kan beskrives som «evnen til å kommunisere hensiktsmessig og passende med mennesker som har en annen bakgrunn» (Bøhn og Dypedahl, 2009).

Byram (1997) har definert fem områder som inngår i interkulturell (kommunikativ) kompetanse: attitudes, knowledge, skills of interpreting and relating, skills of discovery and interaction og critical cultural awareness. Sistnevnte område knyttes til politisk dannelse, noe som er i tråd med Ludvigsen-utvalgets forslag om å integrere demokrati og medborgerskap i skolens læreplaner (Kunnskapsdepartementet, 2015).

Bildet av flerspråklige og flerkulturelle migranter som befinner seg – kanskje mer enn før – i en flyt mellom ulike, ikke lenger klart avgrensede språk, land og kulturer når de skriver eller snakker trer også fram hos Dewilde (2016; 2017). Dewilde bruker begrepet *translanguaging* (jf. Creese & Blackledge, 2010) når hun analyserer flerspråklige ungdomsskoleelever i Norge som hver for seg trekker på et sammensatt språkreservoar når de uttrykker seg (jf. Dewilde, 2016). Slike uttrykk kan gjerne være enspråklige på overflaten, men vil likevel være preget av individets flerspråklige og flerkulturelle bakgrunn, som vi for eksempel kan se hos Khushi, en ung elev fra Soma-

lia som har bodd i Kenya før hun kom til Norge og som skriver dikt inspirert av Bollywood-filmer etter skoletid (Dewilde, 2016). Vi ser det også hos Bahar, en afghansk jente som beveger seg mellom en rekke ulike språk og kulturer når hun er på Facebook og når hun skriver en tekst i lag med to flerspråklige klassekamerater. Resultatet av dette samarbeidet er en tekst som er skrevet på norsk – og hvor hovedpersonen bruker arabisk, dari, engelsk, litauisk, norsk (bokmål og nynorsk!) og spansk (Dewilde, 2017).

2.2 Digitale deltakere, digital språklæring?

Omerbasic (2015), som har undersøkt hvordan ni unge flyktninger i USA med bakgrunn fra Myanmar uttrykker seg i fritiden, slår fast at deres *literacy practices* er *translokale*, det vil si at de ikke er knyttet til et bestemt (geografisk) sted men at de – ved hjelp av blant annet Facebook og YouTube – beveger seg mellom ulike land, språk og kulturer. Til dette knytter hun en anbefaling til lærere om å bli kjent med sine elevers hverdags erfaringer, for eksempel ved å spørre hva de bruker digitale hjelpemidler til når de ikke gjør lekser. Hun anbefaler også å oppfordre elever til samarbeidslæring og samskriving i det digitale rom for slik å gi rom for at de kan bygge videre på meningsfulle ferdigheter de har utviklet utenom skolen.

Monica Reichenberg, som blant annet forsker på lesing blant immigranter i Sverige, har studert innvandreres bruk av svenske (nyhets)medier (Reichenberg, 2016). I sitt utvalg har hun bevisst inkludert flyktninger med ulik alfabetiseringsgrad, for slik å kunne skaffe seg et realistisk bilde av immigrantenes medievaner. Vi kjenner ikke til norsk forskning på dette området, men vi antar at forholdene ikke vil skille seg betydelig mellom Sverige og Norge. Det viser seg at alder er en viktig faktor: Jo eldre deltakerne er, desto sjeldnere leser de aviser. Forfatteren konkluderer med å understreke viktigheten av innvandreres *media literacy* for at de kan delta aktivt i samfunnet, noe som er en viktig premisse for språklæring og integrering. Noe overraskende viser det seg i Reichenbergs studie at innvandrere med høyere utdanning *sjeldnere* leser svenske aviser enn innvandrere med lavere utdanning. En mulig forklaring for dette er at de bruker utenlandske, det vil si engelskspråklige nyhetsmedier: Hvilke nyhetsmedier deltakerne har for vane å benyttes seg av, er med andre ord en viktig informasjonsbrikke for en lærer som skal planlegge et språkkurs.

Et eksempel fra Norge på hvordan elever på frivillig basis utnytter nettet for å få input på språket de lærer, finner vi hos Christiansen & Grønn (2017). Deltakerne i denne studien er riktignok ikke innvandrere, men de lærer et språk som de ikke har lett tilgang til i sin (fysiske) hverdag. Forfatterne har intervjuet en gruppe spanskelever som tar faget på høyeste nivå i norsk skole, nivå III, og det viser seg at litt over halvparten av elevene bruker språket online også utenfor skolesammenheng – ca. seks av ti oppsøker faktisk spanskspråklige nettsider og like mange er aktive på sosiale medier. Det er likevel påfallende at mange *ikke* bruker språket når de er på nett og at størsteparten av de som bruker språket gjør dette sjelden – selv om de har valgt å satse på språket frivillig. I denne sammenhengen kan også en undersøkelse gjennomført blant tyrkiske engelskstudenter, som følger et nettbasert kurs, nevnes (Altunay, 2013). Altunay, som har spurt studentene om «læringsaktiviteter» de pleier å gjøre utenom timene, slår fast at så få som 9% av deltakerne leser engelskspråklige (nett)aviser og bare 12% bruker engelskspråklige språklæringsider på nett.

Avslutningsvis vil vi nevne Collin, Saffari & Kamta (2015), som undersøker nylig ankomne innvandreres digitale ferdigheter og bruk av pc/nett i franskspråklig Canada, med spesiell vekt på i hvilken grad og hvordan de bruker digital teknologi til skolerelaterte formål (eksempelvis bruk digitale ordbøker). Resultatene viser at elevene med noen unntak mestrer bruken av pc og er i stand til å finne informasjon på nett. Bruken skiller seg ikke nevneverdig fra etnisk kanadiske elevers bruk. Forfatteren slår likevel fast at det er en diskrepans mellom fritids- og skolerelatert bruk av nett og digitale verktøy, og at det som regel er lærerne som initierer skolerelatert bruk.

Det er ikke mulig å generalisere på grunnlag av studiene vi har trukket fram så langt, men publikasjonene viser at ulike personer kan ha ulike behov og bruker digitale hjelpemidler ulikt selv om forutsetningene, altså tilgangen til nettet og de individuelle digitale forutsetningene, ikke nødvendigvis skiller seg fra hverandre. Dette betyr at lærerens viktigste oppgave også i en (helt eller delvis) nettbasert setting vil være å legge til rette for språklæring for alle deltakerne, ikke bare når deltakerne mangler grunnleggende digitale ferdigheter men også når de er vant til å være online.

2.3 Motivasjon, autonomi og «Learner readiness»

Motivasjon er en viktig faktor i språkopplæringen (jf. Dörnyei, 2009; Carrai, 2014), og det gjelder kanskje i enda større grad for nettbasert språkopplæring. På den ene siden kan nettbaserte opplegg virke motiverende idet de gir deltakere mulighet til å tegne seg på et språkkurs de ellers ikke ville ha hatt tilgang til. Samtidig er det også viktig at deltakerne er motiverte og at de er i stand til å jobbe selvstendig når avstanden mellom læreren og kursdeltakerne og deltakerne seg i mellom er større enn i tradisjonell stedbasert undervisning. Som vi har sett i forrige avsnitt, kan vi ikke ta for gitt at digitalt erfarne deltaker vet hvordan de kan ta nettet i bruk når de lærer et nytt språk, og som Chaplier & Crosnier (2014) viser kan det være utfordrende å tilpasse seg en undervisningsmodell med stor vekt på selvstendig arbeid for deltakere som har sin erfaring fra (språk)undervisning som er lærerstyrt og i liten grad elevautonom.

Det er likevel ikke slik at vi enkelt kan sette likhetstegn mellom høy grad av nettbasering og høy grad av autonomi: Et nettbasert kurs kan uten videre planlegges slik at det er detaljerte oppgaver, tett oppfølging og mange skriftlige og muntlige kontaktpunkter mellom alle involverte. Dessuten er det ikke nødvendigvis slik at deltakerne som har sin bakgrunn fra en lærersentrert skolekultur overfører disse erfaringene til en nettbasert kontekst. White (2016) beskriver hvordan deltakere i et online engelskkurs utvikler egne normer for kommunikasjonen, normer som avviker både fra de språklige normene hjemme (Vietnam, Bangladesh) og fra normene til de engelskspråklige lærerne.

Begrepet **motivasjon** brukes ofte i skole-/læringsammenheng for å forklare elevenes atferd, og særlig dens retning, intensitet, utholdenhet og opplevelse av mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2003).

Forskning knyttet til motivasjon og språklæring understreker den dynamiske siden av motivasjon, og Dörnyei og Ottós (1998) s.k. *Process model of L2 motivation* skiller mellom tre ulike faser av motivasjon: *pre-actional*, *actional* og *post-actional*. Modellen tar også hensyn til endring av motivasjon over tid (jf. også Dörnyei, 2001). I de siste årene har motivasjonsstudier vært opptatt av elevenes selvbilde og elevenes bilde av språket, faget og læreren og dynamikken som oppstår mellom disse aspektene (jf. Dörnyei & Ushioda, 2009, og i en norsk språkopplæringskontekst Carrai 2014).

Hvordan et digitalt språkkurs kan påvirkes av deltakernes ulike språklige og kulturelle bakgrunn er beskrevet av Messina Dahlberg & Bagga-Gupta (2014). De analyserer et fullstendig nettbasert italienskkurs for en gruppe voksne, som styres fra Sverige men hvor deltakerne befinner seg blant annet i Danmark, Nederland og på Madagaskar. Deltakerne synes å være høyt motivert. Deltakeren fra Madagaskar er svensk, men gift med en madagasser. Han har dessuten lært seg spansk i et annet kurs, noe som naturlig nok kommer til overflaten i samtaler deltakerne har. Forfatterne, som i likhet med Dewilde (2016; 2017) har et transspråklig perspektiv, viser gjennom en rekke transskriberte opptak fra samtaler mellom deltakerne hvordan det faktum at kurset er nettbasert og deltakerne befinner seg rundt om på kloden utløser interaksjon som er meningsfull og som i sin tur bidrar til at deltakerne blir flinkere i målspråket. Samtaler viser også hvordan deltakerne på ett og samme tidspunkt befinner seg i et lokalt, fysisk og et globalt, virtuelt rom, noe som blir framtrekkende (og som må håndteres kommunikativt) når en person forlater samtalen i noen minutter for å ordne noe i et annet rom. Dette ser vi eksempelvis i en situasjon hvor Anna, en nederlandsk deltaker, forsvinner på kjøkkenet for å sjekke om alt er i orden. Hendelsen, som er potensielt forstyrrende for flyten i samtalen, håndteres imidlertid godt av deltakerne og bidrar dermed positivt til språklæringen på italiensk.

I senere tid har tallet på såkalte *massive open online courses* (MOOCs) økt, og det gjelder også for språk-MOOCs. Norsktilbudet til Universitetet i Oslo, som er nevnt i kap. 1, er et eksempel på dette. Et annet eksempel er MOOC-tilbudet i nederlandsk og frisisk ved Rijksuniversiteit Groningen i Nederland, som hhv. 70 000 og 5 000

deltakere fra hele verden meldte seg på.⁷ At slike språkkurs er attraktive nettopp fordi de er fleksible og nettbaserte, og derfor kan nå ut til folk som ellers ikke ville ha hatt et passende tilbud, går også fram i en undersøkelse av et nettbasert italiensk kurs ved et universitet i USA gjennomført av Bartalesi-Graf (2016). I kurset fantes deltakere fra blant annet Brasil og Kina. Resultatene viser at kursdeltakerne satte pris på de nettbaserte ressursene og kursets fleksibilitet. Samtidig viser studien at de nettbaserte studentene hadde samme progresjon som en gruppe som fulgte et kombinert sted- og nettbasert opplegg som hadde samme mål og innhold, noe som kan tyde på at det i dette tilfellet ikke har vært modellen, men kursets innhold og metodikk som har vært avgjørende for resultatene.

En artikkel skrevet av Xiao (2014) gir et interessant innblikk i motivasjonen til en kinesisk deltaker i et nettbasert engelskkurs. Mange deltakere i dette kurset hadde droppet ut, noe som ifølge Xiao ikke er uvanlig i nettbasert kurs. Det gjaldt ikke for Dan, som fremsto som ytterst motivert grunnet den økonomiske gevinsten som han forventet språkferdighetene ville gi han når han skulle starte et import- og eksportfirma. Han viste en sterk form for *learner agency*, det vil si at han arbeidet disiplinert over tid og at han i høy grad styrte sin egen språklæring. Xiao gir et godt råd til andre nettlærere basert på Dans historie: Det virker motiverende for deltakerne når de er bevisste på sine mål og når de er klare over sin egen fremgang.

2.4 Avsluttende bemerkninger

Motivasjon og autonomi er viktige stikkord når det gjelder nettbasering av språkopplæringen, og det er viktig både for læreren og for deltakerne selv å være bevisst på at det kan være krevende å jobbe digitalt.

Mange av de studiene som har undersøkt innlæreres opplevelser av nettbasert undervisning konkluderer med at deltakerne er delt når det gjelder hvor fornøyde de er med det aktuelle kurset. De som viser høy grad av autonomi er mer tilfredse og lykkes bedre enn de som viser mindre grad av selvstendighet i læringsarbeidet. En studie av Choi (2016), som undersøker forholdet mellom læringsstrategier og tilfredshet med ulike typer online kurs, viser for eksempel at studenter som har et repertoar av gode læringsstrategier er mer tilfredse enn de som ofte må søke hjelp i kurset.

Flere studier peker på en sammenheng mellom autonomi og mestringsnivå i faget: En studie av franskspråklige engelskinnlærere på nivå A2/B1 som deltok i et delvis nettbasert kurs viste for eksempel at en viss gruppe studenter falt utenfor (Macré, 2014). Dette var studenter med lav faglig selvtilit som manglet strategier for å organisere arbeidet. De klarte ikke å bruke nettressursene på fornuftig vis på egen hånd. På samme måte viser Freund (2016) at enkelte studenter ikke utnytter fleksibiliteten som ligger i nettbaserte opplegg fordi de ikke føler de er kvalifisert til å velge arbeidsoppgaver selv. Grad av autonomi kan også knyttes til studieerfaring: I en studie av McAllister & Narcy-Combes (2015), som undersøkte studenters bruk av et delvis nettbasert engelskkurs, kom det fram at ca. halvparten av førsteårsstudentene følte seg litt «fortapt» og overlatt til seg selv, mens ingen av tredjeårsstudentene rapporterte om samme opplevelse.

I denne sammenhengen vil vi til slutt vise til Burrows & Stepanczuk (2013), som understreker betydningen av *learner readiness* (eller *preparedness*) idet de foreslår en spørsmålskatalog som kan brukes for å undersøke om deltakerne virkelig er «klare» for å lære et språk ved hjelp av en helt eller delvis nettbasert undervisningsmodell. Spørsmålene dekker en rekke demografiske variabler (kjønn, alder, nasjonalitet, fagområde og antall år som student) i tillegg til fem ikke-demografiske indikatorer, som de mener er viktig å vite noe om på vegne av deltakerne: deltakernes autonomi, digital mestring, mestring av mål språket, holdninger til nettbasert læring og motivasjon. De diskuterer også læringsstiler som en potensiell indikator, men kommer fram til at dette ikke gir noen god indikasjon på deltakernes muligheter for suksess. En slik katalog kan etter vårt syn også være et godt verktøy i en norsk (andrespråks)opplæringsammenheng.

⁷ Se http://www.rug.nl/news/2016/09/5_000-registrations-for-online-introduction-to-frisian-course.

3

Asynkron kommunikasjon: blogg, forum, wiki, video, podcast

I dette kapitlet diskuterer vi hvordan bruk av digitale hjelpemidler som blogg, fora, wiki og andre (samskrivings)verktøy kan støtte opp under utvikling av deltakernes skriftlige, men også muntlige kommunikasjonsferdigheter. Det disse hjelpemidlene har til felles er at kommunikasjonen er asynkron i utgangspunktet (jf. Mondahl & Razmerita, 2014, for en nærmere beskrivelse av asynkrone og synkrone verktøy). Deltakerne trenger med andre ord ikke å være online samtidig, og det betyr at de kan ta seg god tid når de skal planlegge det de skal skrive eller si. Det er nettopp dette aspektet som skaper gode muligheter for språkopplæringen.

Kap. 3 og 4 henger tett sammen. I neste kapittel går vi inn på digitale hjelpemidler som egner seg for synkron kommunikasjon, og vi ser samtidig på mulige sammenhenger mellom bruk av asynkrone og synkrone kommunikasjonsverktøy.

3.1 Blogg

Vurdien (2013) er opptatt av hvordan blogg kan brukes som verktøy for å forbedre skriveferdighetene hos en gruppe spanske kursdeltakere som forbereder seg på å ta den kjente *Certificate in Advanced English*-testen. Deltakerne møtes fysisk hver annen uke, og de jobber sammen på bloggsiden *Blogger*⁸ mellom øktene. Studentene øver seg på åtte vanlige teksttyper som er relevante for prøven (artikkel, anmeldelse, brev osv.), og de gir hverandre tilbakemeldinger på teksten som del av undervisningsopplegget. Læreren følger med på arbeidet fra sidelinjen og retter eventuelle feil. Prosjektet har en sosialkonstruktivistisk tilnærming til (språk)læring, som relaterer seg til Vygotskys sosiokulturelle læringsteori: Kunnskap blir konstruert i et sosialt fellesskap (Vygotsky, 1978; jf. Lightbown & Spada, 2013).

⁸ Se blogger.com.

Vurdien (2013), som gjennomførte en spørreundersøkelse i etterkant av kurset, viser i sin analyse at flertallet av deltakerne opplevde opplegget som nyttig, og at det faktisk at de skrev for andre enn «bare» læreren gjorde at mange ble motivert til å skrive så bra som mulig. Deltakerne synes å legge mest vekt på grammatikk og rettskriving i sine digitale tilbakemeldinger til sine medstudenter. En deltaker sier for eksempel at hun/han har «... never spent so much time before beginning a task» og at hun/han «thought more about what to write and how» og er «careful about the vocabulary, grammar, spelling [...] because your mistakes can be read by everybody». Samtidig synes samarbeidet på nett også å ha hatt en positiv effekt på samarbeidet i klassen når deltakerne møtes fysisk idet de trekker aktivt på kunnskapen de har konstruert i fellesskap i den nettbaserte bloggskrivningen.

Også Sean Dowling (2013) undersøker hvordan blogg kan støtte opp under språkopplæringen. Deltakerne er to grupper studenter ved et engelskspråklig universitet i de Forente Arabiske Emirater – en gruppe nybegynnere som får kombinert sted- og nettbasert undervisning og en gruppe viderekomne som bare jobber nettbasert og som er spredt på fem land utenfor de Forente Arabiske Emirater – ingen deltakere bor i landet selv. Bloggplattformene som blir brukt, er *WordPress* og *Edmodo*⁹, og opplegget som blir presentert tar i likhet med Vurdien (2013) utgangspunkt i en sosiokulturell tilnærming hvor studentene konstruerer kunnskap med hverandres (og lærerens) hjelp. Dowling (2013) understreker betydningen det har for deltakernes arbeid at de vet at andre skal lese det de har skrevet, og han foreslår i denne sammenhengen å utvide den kjente såkalte *PPP-strukturen* (presentere, praktisere, produsere; jf. Vold, 2015) med en fjerde P (publisere): Studentene blir i følge Dowling mer motivert som resultat av opplegget, og de blir flinkere til å bruke såkalte *21st century skills*. Deltakernes tekster fungerer i tillegg som læringsressurs for medstudentene, noe som er et viktig element når kunnskap skal konstrueres i fellesskap.

Hvor Vurdien (2013) og Dowling (2013) i første omgang konsentrerer seg om deltakernes skrive- og samarbeidsferdigheter, er Yang (2016) opptatt av å utvikle deltakernes *interkulturelle kompetanse* (jf. Byram, 1997). Yang beskriver et nettbasert samarbeidsprosjekt mellom en amerikansk og en (sør-)koreansk deltakergruppe som består av voksne språkelever. Deltakerne samarbeidet i par, og de diskuterte ulike kulturelle temaer som ble introdusert av forskeren (som styrte bloggen). Diskusjonstemaene dekket typiske områder hvor det er relativt store (opplevde) forskjeller mellom de to landene, som for eksempel spisevaner og behandlingen av eldre i samfunnet. Artikkelen viser hvordan disse samtalene bidro til mer kunnskap, større forståelse og endrede holdninger på begge sider av bordet. Sett fra vårt ståsted bør en som språklærer likevel være forsiktig med å legge opp til diskusjoner som framhever kontrastene mellom to språk, to land eller to kulturer. Et (for) sterkt fokus på forskjellene kan gjøre at likhetene som finnes både på et individuelt og på et kollektivt plan kommer i skyggen.

3.2 Diskusjonsfora

Ikke ulikt blogg gir også online diskusjonsfora deltakere mulighet til å skrive, lese og svare på (korte) tekster, og slike forumsdiskusjoner kan derfor være velegnet som ramme for språkopplæringen – også for nyankomne innvandrere. Castello (2016) undersøker hvordan voksne innvandrere i Paris som nettopp har gjennomført et fransk alfabetiseringskurs opplever det å delta i diskusjonsforum på nettet og kommentere på online avisartikler. Målet er å finne måter å bruke nettet i språkopplæringen på som er effektive og som svarer til elevenes språklige og digitale ferdigheter, og undervisningsopplegget gjennomføres under pedagogisk veiledning. Noen deltakere strever med lesing og skriving og har nesten aldri brukt pc før (tilsvarende Spor 1 i den norske læreplanen), andre befinner seg på et høyere språklig nivå og har bedre digitale ferdigheter (tilsvarende Spor 2 eller 3). Castello viser at deltakerne opplevde opplegget som svært positivt og at det vakte stort engasjement. Flere av deltakerne valgte å dele autentiske, personlige opplevelser og ba genuint om råd fra leserne på forumet, noe som gir et hint om hvordan en som språklærer kan benytte en slik ramme for meningsfulle, autentiske språklæringsaktiviteter – selv i en gruppe hvor utgangspunktet med tanke på de språklige og de digitale ferdighetene er heller beskjedent.

⁹ Se wordpress.com og edmodo.com.

Nair-Prakash & Stapa (2013) undersøker hva som påvirker nettbaserte studenters deltakelse i en forumsdiskusjon som del av et skriftlig engelskkurs ved Malaysias åpne universitet.¹⁰ Kurset retter seg mot folk som er i jobb, og i følge forfatterne er fjernundervisning en viktig del av *lifelong learning*-satsningen til landets regjering. Deltakerne ville forbedre sine skriftlige engelskferdigheter gjennom kurset, som var nettbasert kombinert med samlinger. Deltakelse i online forumsdiskusjoner inngikk i vurderingsgrunnlaget for kurset, noe som kan antas å ha vært en ekstra motivasjonsfaktor. En student sier for eksempel at «...writing in this forum [...] may help me to pass the final exam». Forfatterne, som har intervjuet et utvalg studenter for å undersøke hvilke faktorer som påvirker deres deltakelse, konkluderer med at ikke er en bestemt faktor men nettopp samspillet mellom studentenes egne bidrag, hjelp og tilbakemeldinger fra medstudenter samt lærernes aktiviteter i en såkalt *community of practice* (jf. Wenger, 2009) som har vært avgjørende for språklæringen.

Mohamad & Shaharuddin (2014), som har undersøkt bruken av et diskusjonsforum¹¹ i et engelskkurs som inngikk i et kombinert nett- og stedbasert tilbud ved et annet universitet i Malaysia, konkluderer i samme retning når de kommer fram til at online diskusjoner – i dette tilfelle om nokså krevende spørsmål som schizofreni og «designer babies» – kan bidra til å skape en *sense of learning community*.

Også Blattner & Lomicka (2012), som har sett på hvordan en gruppe studenter i USA opplever bruken av *Facebook*¹² i franskundervisningen, kommer fram til at diskusjoner på nett kan ha positiv virkning for deltakernes språklæring. De deltok i diskusjoner om ulike temaer i Facebook-grupper der også franske partnere deltok. Resultatene viser at deltakerne jevnt over var positive til pedagogisk bruk av Facebook. De likte mulighetene til autentisk kommunikasjon opplegget førte med seg og øvingen de fikk i å bruke målspråket i en realistisk setting, samtidig som de satt pris på at språkfeil ble påpekt.

3.3 Samskriving (wiki)

Så langt har vi sett eksempler på to verktøy som gir deltakerne (og lærerne) mulighet til å respondere på hverandres tekster: blogg og online diskusjonsforum. Slike verktøy gir gode muligheter til å skape meningsfulle og motiverende språklæringssituasjoner hvor deltakerne har god tid til å skrive, ta imot tilbakemeldinger fra og stille spørsmål til andre deltakere og lærere, eventuelt revidere og publisere sine bidrag på ny – og som derfor kan danne en verdifull ramme rundt språkopplæringen. Dette forutsetter at læreren skaper oppgaver som er tilpasset (bredden i) deltakernes digitale og språklige forutsetninger og at det hersker tillit mellom deltakerne slik at de ikke er redde for å stille (kritiske) spørsmål og gjøre hverandre oppmerksom på feil.

Wiki er et annet digitalt hjelpemiddel som gir muligheter for en meningsfull, oppgavebasert tilnærming til nettbasert språkopplæring (se Van den Branden, Bygate & Norris, 2009; González-Lloret & Ortega, 2014). Wiki er, til forskjell fra blogg og forum, primært tenkt som et verktøy for samskriving og sampublisering. Deltakerne har som prinsipp tilgang til og kan revidere hverandres tekster, og det medfører at tekstene i utgangspunktet ikke «eies» av noen men tilhører fellesskapet. En fordel for språklæreren er at endringer lagres, noe som gir henne/han mulighet til å følge nøye med på utviklingen i elevenes skriving slik at hun/han kan formulere læringsfremmende framovermeldinger.

¹⁰ Artikkelen spesifiserer ikke hvilket program som ble brukt.

¹¹ Kurset benyttet seg av open source-plattformen nicenet.org.

¹² Se facebook.com.

Mange språklærere legger i dag en oppgavebasert tilnærming til grunn når de setter sammen et språkkurs. Det betyr at de utarbeider realistiske, om mulig autentiske oppgaver som gjerne inviterer til interaksjon mellom deltakerne eller med andre brukere av målspråket. Utgangspunktet er at deltakerne lærer å kommunisere idet de tar språket i bruk. Arbeidet med grammatikk, vokabular og uttale er integrert i disse oppgavene, slik at deltakerne har fokus på språkets form samtidig som de jobber praktisk.

Oppgavebasert språklæring har god støtte i nyere språkdidaktisk forskning (jf. Van den Branden, Bygate & Norris, 2009) og er i tråd med vektleggingen av en praktisk tilnærming til (fremmed)språkopplæring i norsk læreplansammenheng (jf. Heimark, 2009). Bruk av realistiske, autentiske oppgaver er godt egnet i nettbaserte omgivelser hvor samhandling spiller en viktig rolle, for eksempel i sosiale medier, og det faller derfor naturlig å ha en oppgavebasert tilnærming til språklæring som foregår helt eller delvis på nett (jf. González-Lloret & Ortega, 2014).

Muhammad Abdul Basar & Yusop (2014) undersøker bruken av *Wikispaces*¹³ blant en gruppe malaysiske deltidsstudenter. Studentene deltar i et akademisk skrivekurs i engelsk, og de får i oppgave å utarbeide en søknad for et forskningsprosjekt. Dette gruppearbeidet skjer i wikien. Selve kurset er i hovedsak nettbasert for å kunne nå ut til folk i arbeid, som vi har sett flere eksempler på i dette kaptilet. Det er også lagt opp til noen helgesamlinger. Resultatene viser – i likhet med bloggeksempelene ovenfor – at studentene ble ekstra motivert og at de jobbet ekstra nøye da de var klare over at deres medstudenter kom til å se og bearbeide deres tekster. Oppgavene førte ifølge studentene også til et godt samarbeidsklima, noe som igjen kan bygge opp under studentenes motivasjon og språklæring.

Mondahl & Razmerita (2014) har studert bruken av en digital samarbeidsplattform med wiki som en av funksjonene hos en gruppe engelskstudenter på en handelshøyskole i Danmark. De kommer i likhet med Muhammad Abdul Basar & Yusop (2014) fram til at wiki kan være en god ramme for gruppearbeid. Studentene rapporterer at de bruker plattformen aktivt, og intervjuene som ble gjennomført i etterkant viser at de opplever at gruppens «kollektive intelligens» har bidratt til å løse oppgavene de var stilt ovenfor. Det er likevel ikke bare et positivt inntrykk som oppstår, studentene savner en synkron samtalefunksjon (chat) og noen oppfatter (det digitale) gruppearbeidet som meningsløst; de vil heller ha «vanlig» klasseromsundervisning. Mondahl & Razmerita (2014) prøver å forklare dette ut i fra det sosiale aspektet som preger sosiale medier, og de spør avslutningsvis om sosiale medier kanskje er bedre egnet for diskusjoner rundt kulturelle og generelle, kommunikative problemstillinger enn for diskusjoner knyttet til syntaks, korrekthet, mottakerbevissthet osv.

Vår vurdering er at det ikke nødvendigvis er et spørsmål om egnethet. Facebook-eksempelet til Blattner & Lomicka (2012) ovenfor viser at det er fullt mulig å jobbe med feilretting i forbindelse med kommunikasjon på sosiale medier. Det som er viktig her, er snarere tilrettelegging av læringen: Det er avgjørende at læreren forklarer formålet til de ulike aktivitetene og oppgavene til deltakerne. Dette gjelder (minst) like mye i nettbasert som i stedbaset undervisning.

Et annet program som legger til rette for samskriving er *GoogleDocs*.¹⁴ Kotuła (2016) skriver om en gruppe franskelever på en videregående skole i Polen som bruker programmet til å skrive en eventyrtelling i lag. Elevene er nye i klassen og kjenner hverandre dårlig, men dette viser seg å ikke ha stor betydning for samarbeidet (som foregår i smågrupper). Elevene synes å være fornøyde med opplegget, men skrivearbeidet kommer sent i gang da elevene nøler når det gjelder å ta ledelsen i de ulike gruppene. Elevene bemerker også at programmet fungerer dårlig på mobiltelefonen, noe som gjenspeiler hvordan vi i dag har blitt vant til å kunne

¹³ Se wikispaces.com.

¹⁴ Se <https://www.google.com/intl/no/docs/about/>.

navigere tilnærmet sømløst mellom datamaskiner, nettbrett og mobiltelefoner og forventer å kunne bruke de samme programmene på de ulike enhetene. Kotuła (2016), som også har undersøkt en elevgruppe som var bedre kjent med hverandre, konstaterer for øvrig at elevene som ikke kjente hverandre så godt var mer tilbakeholdne når det gjaldt å rette på hverandres feil (jf. i denne sammenhengen også Ollivier, 2016).

3.4 Video og podcast

Det er ikke uvanlig at lærere legger ut korte videosnutter i forkant av en undervisningstime, for eksempel for å introdusere et nytt tema eller for å gi en (teoretisk) innføring i et grammatisk fenomen. Slik blir det mer tid i selve timen til diskusjon og samarbeid, som er tidkrevende aktiviteter per se. Et eksempel på at slik «omvendt undervisning» (*flipped classroom*) kan være motiverende finner vi hos Castrillo de Larreta-Azelain & Martín Monje (2016), som har undersøkt ulike varianter av bruken av videosnutter i forkant av undervisningen på et spansk universitet. Studentene rapporterer om økt læringsprogresjon, men dette er ikke bekreftet i form av noen test.

Paula Winke (2014) gir et eksempel på et program som legger til rette for bruk av videoopptak, *Conversations*, i språkopplæringen.¹⁵ Programmet gir læreren mulighet til å lage og lagre korte videosekvenser, for eksempel med en rekke spørsmål om et bestemt tema, og sende en lenke til disse sekvensene til kursdeltakere. Deltakerens svar blir lagret sammen med spørsmålene, slik at læreren får tilgang til en spørsmål-svar-sekvens. Fordelen med en slik asynkron tilnærming er at deltakerne kan forberede sine svar godt, noe som kan være et godt supplement til muntlige vurderingsformer som tar utgangspunkt i spontan interaksjon på målspråket. Winke (2014) viser i sin studie hvordan programmet blir tatt i bruk som del av et oppgavebasert opplegg i et kinesisk kurs ved et amerikansk universitet, og hun slår på grunnlag av en sammenlikning av deltakernes egenvurdering av de innsendte sekvensene og en uavhengig lærervurdering fast at (asynkrone) videoopptak kan være godt egnet (underveis-)vurderingsøyemed.

En annen måte å jobbe med lyd og bilde på er gjennom bruk av podcast. Podcast er et format som store nyhetsmedier som for eksempel Aftenposten og VG, men også mindre nyhetsmedier og privatpersoner bruker for å sende innslag med ulike typer innhold fra sine nettsider. Det ligger et uutnyttet potensiale for språklæring i formatet, som etter vårt syn egner seg godt for ulike typer oppgaver som kan gjennomføres alene eller i mindre grupper (jf. Stork, 2012, for en gjennomgang av det språkdidaktiske potensialet til audio- og videopodcasts; jf. også Santiago & Bárcena, 2016).

Et godt eksempel på dette møter vi hos Adamczak-Krysztofowicz & Stolarczyk (2014), som beskriver et samarbeid mellom polske og tyske språkstudenter. Studentene, som bruker videokonferanseplattformen *Adobe Connect*¹⁶ som møteplass, får i oppdrag å lage en videopodcast hvor de viser byen sin i form av en virtuell, kommentert spasertur til sine studiekamerater i nabolandet. Studentene, som fylte ut et spørreskjema, mente at prosjektet – til tross for forskjellige semesterplaner, tidvis dårlig deltakelse og noen tekniske problemer – var innovativt og godt egnet til å videreutvikle deres språklige og interkulturelle kompetanse.

Avslutningsvis vil vise til et annet eksempel på bruk av video, som finner vi hos Christel Schneider (2016). Schneider beskriver *Machinima*, som har oppstått som del av det europeiske *Camelot*-prosjektet.¹⁷ Tanken bak *Machinima*-konseptet er at deltakerne skal lage en (kort)film om et bestemt tema. Prosessen i et slikt konsept er, sett fra et språklæringsperspektiv, (minst) like viktig som resultatet: Mens deltakerne utvikler manuset, lager opptak og redigerer ferdig filmen, jobber de intensivt sammen på målspråket. Selve filmen kan legges ut og dermed bli til en læringsressurs for andre. Tema for filmen kan gjerne være relatert til andre (skole)fag, og metoden er slik sett et godt eksempel på CLIL, altså *Content and Language Integrated Learning* (jf. Coyle, Hood & Marsh, 2010). Som del av prosjektet ble en rekke ferdige produkter vist til lærere, studenter og elever

¹⁵ Programmet er laget av Michigan State University, men var ikke (lenger) tilgjengelig på ferdigstillingstidspunktet for rapporten. Se <http://clear.msu.edu/resources/rich-internet-applications/conversations/> for mer informasjon.

¹⁶ Se adobeconnect.com.

¹⁷ Se <http://camelotproject.eu>.

i ulike land, og det viste seg at yngre brukere, som gjerne kjenner til bruken av *avatarer* fra digitale spill (se kap. 5), likte filmene bedre enn del av de eldre brukere, som opplevde filmene som unaturlige. Dette er en interessant konstatering: Unge brukere er åpenbart klar over at virtuelle verdener ikke er ekte, og de trenger derfor ikke se ekte ut.

3.5 Avsluttende bemerkninger

Vi har i dette kapitlet trukket fram et utvalg forskningspublikasjoner som viser hvordan ulike digitale hjelpemidler kan tas i bruk for å gi språkinnlærere mulighet til å kommunisere asynkront. Fordelen med å bruke blogg, forum, wiki osv. er at disse verktøyene er godt egnet som ramme for meningsfulle, oppgavebaserte og autentiske aktiviteter i språkopplæringen. Det er et gjennomgående funn at deltakerne blir motivert av at tekster skal høres, leses og/eller kommenteres av andre enn «bare» læreren – noe som gjør at de legger inn en ekstra innsats. En annen fordel ligger nettopp i disse kanalenes i utgangspunktet asynkrone natur: Deltakerne har god tid til å planlegge det de skal skrive eller si, og de kan dermed jobbe i dybden både med strukturen, innholdet og språket. Vi har også sett at en kan møte ulike utfordringer underveis – eksempelvis dårlig fungerende programvare eller semesterplaner som ikke går i takt, men også en viss motstand blant (noen av) deltakerne mot å jobbe nettbasert. Det er derfor viktig at bruken av de ulike verktøyene planlegges godt, både på et praktisk og på et språkdidaktisk plan.

4

Synkron kommunikasjon: chat og audio-/videosamtale

I dette kapitlet ser vi på et utvalg publikasjoner om digitale hjelpemidler som kan støtte opp om den synkrone kommunikasjonen mellom lærere og kursdeltakere, kursdeltakere seg imellom og mellom L1- og L2-brukere, det vil si personer som har språket hhv. som morsmål eller som fremmed-/andrespråk. Vi konsentrerer oss om programvare for chat og videosamtale som i dag er tilgjengelig på de fleste mobiltelefoner, nettbrett og datamaskiner. Skriftlig chat har vært en fast bestanddel av nettbasert kommunikasjon siden Internett ble etablert (ICQ, MSN osv.), og i dag er audio-/videomøter (Facetime, Skype osv.) også blitt mer og mer vanlig. Programmene gir brukerne mulighet til å velge og til å kombinere ulike kanaler, slik at skriftlig og muntlig kommunikasjon kan avveksle hverandre eller foregå parallelt. Denne fleksibiliteten gir muligheter som er vanskelig å realisere i et tradisjonelt klasserom. Læreren kan for eksempel vente med å slå på videofunksjonen til deltakerne har blitt bedre kjent med hverandre, noe som kan bidra til å senke terskelen for deltakerne til å ytre seg. Programmene gir også mulighet til å sette sammen språktandempar på tvers av landegrenser.

Et naturlig kjennetegn på synkron kommunikasjon er at den er spontan, og som en følge av dette bærer interaksjonen tydelig preg av at rettskrivings- og skriftspråkskonvensjoner ikke nødvendigvis alltid overholdes. Bruk av såkalte *emojis* er utbredt i skriftlig chat, noe som gjerne gir språket et utpreget muntlig uttrykk. Mange chatsamtaler vil falle inn under betegnelsen «spontan skriftlig samtale» (jf. Bjørke & Grønn, 2015), og det kan derfor være interessant å se nærmere på mulighetene for å ta i bruk nettpprat og audio-/videosamtaler i språkopplæringen i kombinasjon med digitale hjelpemidler som legger opp til asynkron kommunikasjon.

4.1 Nettbaserte språktandemopplegg

Yang & Yi (2017) har undersøkt samtaler mellom deltakere i et digitalt språktandemopplegg for voksne i Sør-Korea og USA. Deltakerne brukte *Google Chat*, som nå er erstattet med *Google Hangouts*.¹⁸ Kursdeltakerne, som jobbet sammen i par, diskuterte ulike problemstillinger i ukentlige økter på om lag tretti minutter.

¹⁸ Se hangouts.google.com.

Samtalene handlet blant annet om historie, språklæring og kulturelle forskjeller. I disse øktene inntok deltakerne i tur og orden rollene som L2-«novise» og L1-«ekspert», det vil si at de snakket koreansk i et kvarter og engelsk i et kvarter. En slik tilnærming hvor deltakerne bruker hverandres ekspertise er i tråd med sosiokulturell læringsteori. I sin artikkel går Yang & Yi (2017) i dybden på samtalene mellom koreaneren Won og amerikaneeren David, og de viser hvordan de to deltakerne blir bedre kjent med hverandre og støtter hverandre gjensidig i sine roller som novise og ekspert og på det viset vokser som L2-brukere. Samtalene fører til økt toleranse for å gjøre feil på begge sider, noe som gjør at Won – som i utgangspunktet var usikker og lite komfortabel med å snakke engelsk – fikk bedre selvtillit.

Eksempelet viser at (nettbaserte) språktandemopplegg kan bidra til at språklæringen blir gjensidig i den forstand at begge partene lærer noe og samtidig lærer bort noe. Begge har status som L1 og L2-bruker og ingen er dermed automatisk underlegen den andre – tvert imot deltar de i et balansert samarbeid. Slik kontakt mellom L1- og L2-brukerne, som av naturlige grunner ofte mangler i et tradisjonelt språkklasserom hvor læreren gjerne er viktigste, om ikke eneste L1-rollemodell, er sett fra vårt ståsted viktig for utviklingen av deltakernes interkulturelle kompetanse og dermed for integreringen: Deltakerne møter andre L1-stemmer i tillegg til lærens, og samtalene med tandempartneren gir god øvelse i å bruke språket i en realistisk setting.

Puranen & Vurdien (2016) rapporterer fra et liknende samarbeid mellom L1- og L2-brukere på tvers av landegrensene. De beskriver et prosjekt hvor en gruppe finske spanskstudenter ble koblet til deltakere på et (avansert) engelskkurs i Spania (se i denne sammenhengen også omtalen av Vurdien, 2013, i kap. 3).¹⁹ I dette tilfellet var de spanske deltakerne L1-eksperter mens de finske studentene befant seg i en dobbeltrolle idet de hadde både engelsk og spansk som L2, dog på ulikt nivå. Deltakerne gjennomførte en rekke ulike, «vanlige» språkoppgaver: De presenterte seg selv, snakket sammen om fritidsaktiviteter, diskuterte en avisartikkel, snakket sammen om en film de hadde sett og diskuterte stereotypier. Deltakerne opplevde disse oppgavene som motiverende, meningsfulle og lærerike, men noen syntes at tiden ikke alltid strakk til. Et interessant aspekt er at studentene til sin egen overraskelse fant ut at de hadde mye tilfelles til tross for stor avstand og store forskjeller i livssituasjon.

Også Elstermann (2014) melder om positive erfaringer med nettbaserte språktandemer – i dette tilfellet med deltakere i Brasil og Tyskland. Studentene som deltok i opplegget og som fylte ut et spørreskjema i etterkant, nevner blant annet at de opplevde samarbeidet som oppløftende, at de hadde lært mye og at de hadde fått et annet bilde av sine partnere på den andre siden av kloden. I noen tilfeller led samarbeidet likevel under dårlig oppmøte eller tekniske problemer med nettforbindelsen. Dette er noe som er viktig å ha i bakhodet for en språklærer som ønsker å legge opp til tandemarbeid som del av et undervisningsforløp.

En noe mer negativ tandemopplevelse finner vi hos Marneffe (2016), som har studert et Skype-basert språktandemopplegg i Belgia. Deltakerne, som hadde nederlandsk eller fransk som morsmål og som studerte språk, var med på frivillig basis, og det viste seg at mange hoppet av underveis. De oppga blant annet at de hadde lite tid, at de ikke likte Skype eller at partneren sa lite og var vanskelig å kommunisere med. Marneffes resultater viser at det er viktig at tandemaktivitetene settes inn i en godt planlagt og strukturert ramme: Aktivitetene må oppfattes som en naturlig del av undervisningen og læringsprosessen. De viser også at kjemi mellom samtalepartnere spiller en rolle på samme vis som vi kjenner det fra klasserommet. Gruppesammensetning er altså (minst) like viktig på nett som i stedbaseret undervisning – ikke alle fant tonen med sin digitale partner. De studentene som fortsatte, oppga at de satte pris på å bli kjent med hverandre og at de likte å få feedback underveis eller i etterkant av samtalene. Når det gjelder feedback, så var studentene opptatt av å ikke bli kontinuerlig rettet på, men heller å bli gjort oppmerksom på sine feil slik at de selv kunne forbedre seg. Dette er et enkelt prinsipp som er kjent fra stedbaseret språkundervisning og som læreren kan overføre til en nettbasert kontekst idet hun/han gjør oppmerksom på ulike måter å gi tilbakemelding på i instruksene hun/han gir til deltakerne.

¹⁹ Flere eksempler på språktandemopplegg finner vi hos Biondo Salomão (2011), Santos (2012) og Schenker (2017).

4.2 Utfyllende skriftlig og muntlig kommunikasjon

Skriftlig chat trer i en metastudie gjennomført av Ewa Golonka og hennes kolleger (2014) fram som et av de digitale hjelpemidlene som det på grunnlag av empirisk forskning er gode indikasjoner på er effektive. En noe overraskende (bi)effekt av chatting synes å være at *skriftlig* kommunikasjon ved hjelp av en chatteapplikasjon kan bidra til en styrking av deltakernes *muntlige* ferdigheter. En slik effekt på tvers av språkferdighetene er ikke en umiddelbar selvfølge, men kan ifølge Christopher Blake (2009) forklares logisk på grunn av effektiv tidsbruk: I en chatsamtale kan flere deltakere ytre seg samtidig, dette til forskjell fra en fysisk gruppesamtale i et klasserom. Det blir dermed mer tid per student. En annen forklaring som Blake (2009) oppgir, er at det er generelt lavere sperrer i digitale samtaler sammenliknet med klasseromssamtaler: Mange opplever at de er mindre usikre og at det er lettere å snakke når de sitter hjemme foran datamaskinen enn når de befinner seg fysisk i et klasserom. Stikkordet her er *language anxiety*, et begrep som blir brukt i faglitteraturen for å beskrive innlærernes angst eller tilbakeholdenhet når det gjelder å bruke målspråket (jf. Oxford, 1999). Avstanden som nettpat gir kan med andre ord bidra til at deltakerne blir noe mindre tilbakeholdne.

Blake (2009) advarer likevel imot å generalisere funnene, og han understreker at chatten i studien var målrettet, hadde tydelig struktur og ble styrt av en lærer. Vi kan med andre ord ikke gå ut i fra at ikke-pedagogisk bruk av chat vil ha samme effekt.

Også Olga Kozar (2016) har sett nærmere på effekten som skriftlig kommunikasjon per chat kan ha på den muntlige kommunikasjonen, dog fra en noe annen vinkel. Hun undersøker om chatfunksjonen kan komme i veien for den muntlige kommunikasjonen når lærere og kursdeltakere – i dette tilfelle handler det om én-til-én-undervisning – møtes på Skype.²⁰ Spørsmålet er interessant da det retter søkelyset mot lærerens og deltakerens evne til å håndtere flere kommunikasjonskanaler simultant (eller også konsekutivt) i en undervisningssituasjon. Resultatene viser at lærerens skriftlige meldinger i overveiende grad var av pedagogisk art: Hun/han strukturerer undervisningen (*setting agenda*), gir tilbakemeldinger på deltakernes språkbruk, introduserer nytt vokabular med mer. Det synes å være et etablert skille mellom det som blir kommunisert muntlig og som utgjør størsteparten av samtalen, og de informasjonsbitene som blir supplert fra lærerens side i den skriftlige chatten og som fungerer som et slags oppslagsverk for deltakeren.

Byttingen mellom chat og muntlig kommunikasjon synes likevel også å ha en negativ side: Det at læreren skrev (hørbart) i chatten, hadde en distraherende virkning på deltakerne og samtalen ble mindre flytende. Kozar (2016) forklarer dette med at deltakerne muligens opplevde at lærerne ikke lenger var fullt opptatt av (samtalen med) dem, men at deres *locus of attention* hadde flyttet seg til chatten.

Laura Pihkala-Posti (2012), som i sitt doktorgradsarbeid har vært opptatt av å finne nye, nettbaserte perspektiver for et tysk fag i krise i Finland (se også kap. 5), framhever nettopp muligheten til å chatte ved siden av muntlig kommunikasjon som et pluss. Pihkala-Posti har i form av et aksjonsforskningsprosjekt gjennomført et ikke-obligatorisk tyskkurs for en gruppe videregående skoleelever som ønsker å lære seg språket. Opplegget var i hovedsak nettbasert (på kveldstid), men det inngikk også noen fysiske samlinger. Deltakerne møttes i videokonferanseprogrammet *iVocalize*²¹, hvor de brukte video- og chatfunksjonen parallelt. I tillegg ble også Skype og en rekke andre programmer brukt. Pihkala-Posti (2012) konkluderer på grunnlag av tilbakemeldinger fra deltakerne med at det nettbaserte opplegget økte motivasjonen for faget (jf. Dörnyei, 2009) – interessant nok særlig hos teknikkinteresserte gutter. Hun framhever spesielt den pedagogiske merverdien av chatfunksjonen idet læreren har mulighet til å rette grammatiske, leksikalske og idiomatiske feil fortløpende uten å måtte avbryte eleven. Med andre ord: Flyten i samtalen kan opprettholdes, men det forutsetter at læreren er bevisst på hvordan hun/han bruker chatfunksjonen parallelt med videosamtalen.

Rodrigues (2012) viser også at chat og online forum kan utfylle hverandre når hun undersøker samarbeidet mellom en gruppe tyrkisk-kypriotiske engelsklærerstudenter som har fransk som tilleggsfag og en gruppe franske fransklærerstudenter. Sistnevnte gruppe fungerer som veiledere for de kypriotiske studentene, som har fått

²⁰ Se [skype.com](https://www.skype.com)

²¹ Se <https://www.ivocalize.com>.

i oppdrag å skrive en turistbrosjyre om øya Kypros – på fransk. Deltakerne brukte forumet til å poste modelltekster og tekstutkast, og de møttes på chat for å følge opp arbeidet mer i detalj. Chattingen foregikk imidlertid ikke helt problemfritt. Flere ganger ble samtalen avbrutt før tiden fordi noen av deltakerne ikke hadde mer tid, og det førte til at spørsmål som de andre deltakerne hadde stilt ble hengende i luften. Andre ganger var en del av deltakerne fraværende, og det kan derfor virke som chatten ikke ble opplevd som forpliktende av alle. Det er viktig å ha dette i bakhode når man introduserer et slikt opplegg for deltakerne. Analysen viser for øvrig også – i likhet med andre studier som vi har referert til i denne rapporten – at studentene opplevde at det digitale samarbeidet gjorde tekstene bedre særlig når det kom til selve innholdet, mens lingvistiske feil ikke var i fokus. Det er ikke klart for oss om dette skyldes instruksene deltakerne har fått, eller om det er en naturlig, utilsiktet «slagside» ved et slikt digitalt samarbeid.

En annen forsker som har sammenlikt bruk av asynkrone og synkrone digitale verktøy, er Sarré (2012). Sarré har studert interaksjonen studentene seg imellom i et engelskkurs som rettet seg spesifikt mot biologer. Han har delt inn gruppen i tre: en gruppe som samarbeider ved hjelp av videokonferanse, en gruppe som bruker en skriftlig chat og en gruppe som bruker et forum. Det viser seg at interaksjonen hadde atskillig bedre flyt i videokonferanse- og chatgruppen enn i forumgruppen, som i følge forfatteren i sin form minner mer om en klassisk skoleaktivitet enn de andre og hvor samtale heller bar preg av å være serielle monologer enn en naturlig interaksjon. Dette skyldes muligens kommunikasjonens asynkrone karakter i et forum. Sarré (2012) viser også at det var forskjeller i taletid mellom de ulike arbeidsformene: Tiden var nokså jevnt fordelt mellom deltakerne i den skriftlige chatten, mens de svakere deltakerne syntes å holde seg mer tilbake i forumsdiskusjonen. De fikk også mindre respons av de andre deltakerne. Det gir oss (igjen) et signal om at det er viktig å velge riktig verktøy og riktig metode til hver aktivitet som en planlegger i språkopplæringen, uavhengig av om den er nettbasert eller ikke.

4.3 Ulike deltakere, ulike behov

Lloyd (2012) undersøker bruken av chatprogrammet *Livemocha*²², og han er i likhet med andre forskere som vi har henvist til i denne rapporten så langt spesielt opptatt av spørsmålet om slike programmer kan redusere *language anxiety*, altså angsten hos noen deltakere for å ta ordet, som vi kan kjenne igjen fra stedbasert undervisning. Med andre ord: Kommuniserer (noen) innlærere mer i en chat enn i en «vanlig», stedbasert setting? Deltakerne i Lloyds studie var studenter i ulike språkkurs ved et universitet i Storbritannia. Studentene opplevde at Livemocha medførte en kontinuitet mellom den formelle og uformelle læringen: De kunne bruke det de hadde lært på campus i praktisk kommunikasjon. Resultatene antyder at *introverte* studenter foretrakk asynkront samarbeid, mens *ekstroverte* studenter var mer aktive i synkron kommunikasjon. De fleste studenter rapporterte om mindre *language anxiety* i chatten enn i klasserommet, og forfatteren konkluderer med at chat kan være et nyttig verktøy for alle språkinnlærere og at det spesielt for introverte deltakere kan føre til en god progresjon i språklæringen når de starter asynkront med eposter, kommentarer i forumstråder med mer, og siden gradvis beveger seg via skriftlig chat mot muntlig chat.

Nielson (2014) gir avslutningsvis et interessant innblikk i et fullt ut nettbasert kinesiskkurs på universitetsnivå for amerikanske high school-elever. Kurset, som trekker på et stort arsenal av digitale hjelpemidler, er frivillig og består av ulike oppgavebaserte moduler. Modulenes innhold er lagt til rette slik at kurset kommer deltakernes ønsker i møte, men det viser seg likevel at frafallet underveis er betydelig og deltakelsen i de ulike aktivitetene avtar i kursets forløp. Et forholdsvis populært element er en rollespillbasert én-til-én-samtale mellom deltakerne og en morsmålsbruker mot slutten av hver modul. Disse samtale inngår i vurderingsgrunnlaget for kurset, og det viser seg å være god sammenheng mellom lingvistiske aspekter som flyt, uttale og nøyaktighet og fullføring av oppgavene deltakerne fikk i disse rollespillene. Nielsons (2014) analyse viser også at deltakernes resultater i rollespilloppavene underveis bare til en viss grad henger sammen med deltakernes progresjon i kurset sett under ett, som ble målt i form av en pre- og en post-test. Det er derfor grunn til å være forsiktig når det gjelder å tolke og generalisere resultatene av forskning på bruk av ulike digitale hjelpemidler, og det er

²² Livemocha er ikke lenger tilgjengelig som programvare på nett, men det finnes flere programmer og læringsplattformer som tilbyr samme funksjonalitet.

også grunn til å vurdere nøye om kursets innhold og metode forbereder deltakerne på et hensiktsmessig vis på en eventuell eksamen.

4.4 Avsluttende bemerkninger

I dette kapitlet har vi sett på mulighetene som byr seg for språkopplæringen når vi tar i bruk skriftlige chatprogrammer og programvare for audio- og videosamtale som muliggjør synkron kommunikasjon på tvers av språk og landegrenser. Det viser seg at det kan være fordelaktig – men også utfordrende – å kombinere asynkrone og synkrone kommunikasjonskanaler. Kontakt med andre L2-brukere eller med personer som har målspråket som L1 kan skape engasjement blant deltakerne og har et iboende potensiale for å jobbe aktivt med både språk og interkulturell kompetanse i en situasjon hvor det er en naturlig balanse mellom L1- og L2-brukerne.

Det betyr likevel ikke at merverdien alltid er gitt (jf. i denne sammenhengen også Bahlo, Paul, Topaj & Steckbauer, 2014), og det kan være krevende for lærere å finne samarbeidspartnere og å sette sammen et passende undervisningsopplegg hvor de ulike arbeidsmåtene kommer til sin rett.

5

Homo ludens: spill, applikasjoner og virtuelle omgivelser

I dette kapitlet retter vi søkelyset mot digitale spill, spill-liknende applikasjoner og virtuelle omgivelser, og vi undersøker hvordan disse kan bli brukt på et meningsfullt vis i språkopplæringen.

Mennesker liker å leke – det ligger i vår natur som *homo ludens* (jf. Huizinga, 1938) –, og mange lærere bruker quizzer, spill og rollespill som del av språkundervisningen uavhengig av om den er stedbaset eller nettbaset. Spill og rollespill er – eller *kan være* – velegnet i en oppgavebasert tilnærming til språkopplæring idet deltakerne blir utfordret til å ta språket i bruk i en meningsfull, realistisk kontekst hvor de må handle autonomt (jf. Holec, 1979 og Trebbi, 1996). Tanken er at deltakerne lærer grammatikk, vokabular og uttale og at de blir flinkere til å kommunisere mens de går inn i (rolle)spillet. Deltakerne lærer med andre ord språket gjennom å bruke språk. Et viktig stikkord i denne sammenhengen er det Varonis & Gass (1985) kaller *negotiation of meaning*, altså at deltakerne gjennom interaksjonen kommer fram til en felles forståelse.

Rollespillets egenart kan i likhet med chat, som vi har sett i forrige kapittel, stimulere til språklæring idet deltakerne kan gi slipp på eventuelle hemninger i kontakt med andre; angsten for å gjøre feil, som kan være nokså framtreddende i klasserommet, kan bli redusert. Derrington (2014) snakker i denne sammenhengen om en *cloak of anonymity*, en forkledning som gjør det mulig å delta uten å måtte vise for mye av ens egen personlighet. Samtidig kan rollespill (og såkalte simulasjoner) være høyst reelle idet deltakerne inntar «ekte» roller i «ekte» situasjoner som minner sterkt om virkeligheten utenfor klasserommet. Dette betyr at bruken av rollespill potensielt passer godt inn i en praktisk, oppgavebasert og meningsfull tilnærming til språklæring.

Lekpregede spill forbereder ikke deltakerne på samme vis som rollespill på virkeligheten utenfor klasserommet, men danner likefullt en potensiell ramme for språklæring når deltakerne deltar, engasjerer seg og til syvende og sist nærmest forsvinner inn i en såkalt *playful frame* (jf. Cruaud, 2016; Silva, 2008²³) hvor aktivitetene ikke

²³ Cruaud (2016) tar utgangspunkt i Silva (2008), som igjen bygger på Henriots spillteori (1969).

nødvendigvis er «ekte» i den forstand at de gjenspeiler autentiske handlinger fra det virkelige livet, men hvor de likevel kan utgjøre meningsfulle, motiverende aktiviteter i språkopplæringen (jf. Berns, Gonzalez-Pardo & Camacho, 2013).

Digitale spill og rollespill i virtuelle omgivelser er etter vårt syn ikke grunnleggende forskjellig fra (rolle)spill i et fysisk klasserom. Spørsmålet som stilles fra et språkdidaktisk perspektiv er snarere hvordan læreren gjennom bruk av slike spill og rollespill kan sørge for en optimal tilrettelegging av språklæringen for deltakerne med utgangspunkt i deres (høyst ulike) forutsetninger, språknivå og interesser. En viktig faktor i denne sammenheng er at digitale (rolle)spill ikke er stedbundne, noe som innebærer en viss risiko for at læreren (føler at hun/han) mister «kontrollen» samtidig som det åpner for at deltakerne bruker mer time on task enn det som er mulig å få til i en vanlig skoletime.

Thorn, Black & Sykes (2009) tar utgangspunkt i spillenes design når de deler inn i følgende kategorier: *social virtualities*, *massively multiplayer online games* og *synthetic immersive environments*. Reinhardt & Sykes (2014) velger en noe annen inndeling idet de legger vekt på hvordan digitale spill brukes i språkopplæringen, og de skiller derfor mellom *game-enhanced*, *game-based* og *game-informed* språkundervisning. Med *game-enhanced* menes bruk av spill og virtuelle omgivelser som er laget for underholdning (også kalt *off-the-shelf games*) i språklærings-sammenheng, med *game-based* menes bruk av spill og virtuelle omgivelser som er laget for språklæring (også kalt *serious games*) og med *game-informed* menes arbeidsmåter som er inspirert av digitale spill.

I det videre forløpet av dette kapitlet sammenfatter vi et utvalg empiriske forskningsartikler hvor ulike typer spill og virtuelle omgivelser er representert. Publikasjonene gir et innblikk i mulighetene (men også begrensningene) som ligger i bruk av spill og rollespill i språkopplæringen. Vi diskuterer først noen eksempler på spill før vi går nærmere inn på virtuelle omgivelser hvor deltakerne kan delta i ulike aktiviteter idet de inntar en selvvalgt rolle, en såkalt *avatar*.

5.1 Spill

Caroline Cruaud (2016) undersøker hvordan franskelever på en norsk videregående skole tar i bruk en spill-applikasjon, *Quêtes*, som ble utviklet til formålet. Applikasjonen oppfyller alle krav til et spill: Appen ser ut som et spill (*playful objects*), er strukturert som et spill (*playful structures*) og deltakerne spiller spillet i en lekpreget kontekst (*playful context*) som er skapt på tvers av skolens i utgangspunktet ikke-lekpregede karakter (jf. Silva, 2008).

Elevene blir filmet mens de samarbeider om ulike aktiviteter som forutsetter at de bruker sin kunnskap om fransk språk og kultur. Elevgruppene lager for eksempel sanger, quizer og videosnutter/bloggtekster hvor de presenterer ulike franskspråklige land. I sin analyse er Cruaud spesielt opptatt av om elevene går inn i en «playful frame», det vil si at de går opp i spillet – de er i «flyt» (jf. Csikszentmihalyi, 2005) og glemmer på sett og vis at de er franskelever i et klasserom. Analysen viser at elevene opplever spillet som noe positivt, de konkurrerer med hverandre i en vennlig atmosfære og lar seg engasjere av typiske spillmekanismer som for eksempel badges de kan oppnå når de har gjort seg ferdig med en oppgave (jf. også Zourou & Lamy, 2013, som går nærmere inn på den tilsiktede virkningen av disse mekanismene). Elevene i Cruauds studie lager til og med frivillig ekstra oppgaver (Cruaud, 2016), noe som viser at en (forholdsvis enkel) applikasjon som *Quêtes* har potensiale til å skape de rette rammene for elevautonom språklæring.

Franciosi, Yagi, Tomoshige & Ye (2016) har undersøkt effekten av spillet *3rd World Farmer* på ordinnlæringen hos engelskstuderer i Japan. I dette engelskspråklige spillet²⁴, en s.k. *serious game*, altså et spill som er laget for et undervisningsformål (jf. Godwin-Jones, 2014) og som presenterer seg selv som *thought-provoking simulation*, går deltakerne inn i rollen som bønder i et land i den tredje verden. Målet for spillet er ikke å lære språk, men å forsøke å se verden fra et annet perspektiv for å skape forståelse for afrikanske bønders livssituasjon. Spillet er todimensjonalt og baserer seg på enveiskommunikasjon: Deltakerne får hele tiden opp ny informasjon som de leser og (ideelt sett) bruker når de skal ta beslutninger.

²⁴ Se 3rdworldfarmer.org. Spillet er bare tilgjengelig på engelsk, men spillets utviklere oppfordrer brukerne til å oversette spillet til andre språk.

Studentene som deltok spilte i små grupper. Effekten ble testet i form av en quiz hvor studentene måtte oversette utvalgte ord fra spillet fra japansk til engelsk. Deltakernes ordforråd økte betraktelig (se Tabell 2 nedenfor), men en ny test som ble gjennomført ti uker senere viste at effekten langt på vei hadde forsvunnet. Undersøkelsen viste også at studenter som ikke hadde jobbet i *3rd World Farmer* men med *Quizlet*, en ikke-kommunikativ ordinnlæringsapplikasjon²⁵, scoret noe lavere. Forskjellen mellom de to metodene var signifikant, men beskjeden, og resultatene kan etter vår mening ikke tolkes dithen at *spillet* i seg selv har hatt en betydelig og langvarig effekt på utviklingen av studentenes vokabular. Resultatene tyder på at økningen i studentenes vokabular først og fremst er et resultat av tiden deltakerne har brukt, uavhengig av arbeidsmåten.

TABELL 2. Antall riktig oversatte ord av i alt 29 items

(japansk-engelsk; Franciosi, Yagi, Tomoshige & Ye, 2016).

	3rd World Farmer	Quizlet
Pre-test	3,8	4,0
Post-test	22,6	20,5
Ny post-test	13,1	11,4

En annen studie som har sett på utviklingen av ordforrådet ved hjelp av digitale hjelpemidler, er Mohsen (2016). Mohsen har sammenliknet to grupper engelskstudenter i Saudi-Arabia – en gruppe som så på en (simulert) kneoperasjon²⁶ og en annen gruppe som måtte dra ulike navngitte instrumenter på plass i denne simuleringen. Disse studentene ”spilte” med andre ord at de var i operasjonssalen. En test viste at begge gruppene hadde framgang, men at vokabularet til «spillerne» hadde økt betydelig mer enn vokabularet til «seerne» (se Tabell 3 nedenfor). Forskjellen spillernes og seernes økning er statistisk signifikante, men siden Mohsen (2016) bare gjennomførte én test etter simuleringen vet vi ikke om effekten av aktiviteten var varig eller – som hos Franciosi, Yagi, Tomoshige & Ye (2016) – kan ha dabbet av.

TABELL 3. Antall riktige svar av i alt 15 items

(bilde-/ordkombinasjon; Mohsen, 2016).

	Spillerne	Seerne
Pre-test	1,1	1,2
Post-test	11,6	7,9

Motivasjon er som vi har vært inne på tidligere i denne rapporten en viktig faktor i språkopplæringen, og bruk av spill kan virke motiverende. Calvo-Ferrer & Belda-Medina (2015), som undersøkte bruken av programmet *The Conference Interpreter*²⁷ blant en gruppe spanske engelskstudenter kunne for eksempel konstatere at deltakerne var mer fornøyd med undervisningen og med resultatene de hadde oppnådd enn studentene i en kontrollgruppe som fulgte vanlig undervisning.

Kétyi (2016), som har undersøkt bruken av den kommersielt produserte språklæringsapplikasjonen *busuu*²⁸ blant en gruppe studenter på en handelshøyskole i Budapest, peker i denne sammenhengen på et interessant paradoks. Studentene (som lærte engelsk, italiensk, spansk eller tysk) likte å bruke applikasjonen og opplevde at den bidro til språklæringen, men samtidig var de i liten grad villig til å betale for å bruke applikasjonen etter at prøveperioden hadde gått ut. Det så heller ikke ut til å være en direkte, statistisk signifikant sammenheng mellom opplevd brukervennlighet på den ene siden og opplevd nytte på den andre siden, og det tyder også i dette tilfelle på at tiden som deltakerne har brukt har vært avgjørende for effekten, og ikke nødvendigvis innholdet eller metoden i selve applikasjonen.

²⁵ Se quizlet.com.

²⁶ Se edheads.org.

²⁷ Se <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/46440>.

²⁸ Se busuu.com.

Nytteverdien av busuu har blitt undersøkt nærmere av statistikerne Vesselinov & Grego (2016) i en studie finansiert av spillapplikasjonsfirmaet selv. Studien kommer fram til at ca. 84% av brukerne har fått økt sine skriftlige ferdigheter (uten at det blir klart om denne økningen kan knyttes direkte til bruken av applikasjonen). Vesselinov & Grego (2012) har også undersøkt nytteverdien av *Duolingo*²⁹, en annen applikasjon som tilbyr brukerne en rekke ulike tradisjonelle ordlærings- og grammatikkøvelser. Også i dette tilfelle viser det seg at ca. 84% av brukerne har forbedret sine språkferdigheter. Studien er igjen betalt av produsenten, og det går ikke fram om de økte ferdighetene er et resultat av *time on task* eller om de kan relateres direkte til oppgavene. Uavhengige studier som kan bekrefte applikasjonenes nytteverdi i en oppgavebasert, kommunikativ tilnærming til språkopplæring mangler så vidt vi kan se, og appene bør derfor brukes varsomt i undervisningen (jf. også Wagner & Kunnan, 2015, som kritiserer bruken av *Duolingo English Test* for manglende fokus på kommunikasjons- og interaksjonskompetanse).

*World of Warcraft*³⁰ er et såkalt *massively multiplayer online role-playing*-spill som er tilgjengelig på engelsk og en rekke andre språk. Spillet avspiller seg i en virtuell verden kalt *Azeth*. Deltakerne går inn i en rolle når de velger en *avatar* og løser ulike *quests*. Oppgavene forutsetter at man samhandler med andre spillere, og det gjør at spillet kan danne en relevant kontekst for språklæring.³¹ Spillets oppbygging bidrar til at informasjon gjentas i ulike sammenhenger, noe som betyr at deltakere møter de samme språklige konstruksjoner gjentatte ganger (Scholz, 2017).

Flere forskere har undersøkt (mulighetene for) språklæring i *World of Warcraft* i og utenfor klasserommet. Scholz (2017) forsøker å fange fire kanadiske spilleres språklige utvikling (i tysk, språket de studerer) over en lengre periode hvor de spiller spillet. Studien viser en utvikling i deltakernes bruk av språklige konstruksjoner som kan relateres til språket de møter i spillet og som samtidig bærer preg av en rekke spilleksterne faktorer. En av spillerne, som ikke har mulighet til å bruke målspråket utenom spillet, viser seg å bruke *World of Warcraft* aktivt til å utvide sitt språklige repertoar, mens en av de andre spillerne, som har anledning til å snakke språket også utenom spillet, spiller *World of Warcraft* mindre frekvent.

I en annen studie undersøker Vosburg (2017) språkbruk og gruppedynamikken i to grupper som spilte *World of Warcraft* i en periode på åtte uker i tillegg til den vanlige, stedbaserede språkundervisningen. I hver gruppe var også en såkalt *language guide*, en morsmålsbruker, til stede, hvorav en var utdannet språklærer. Deltakerne, som studerte tysk, hadde forskjellig tilnærming til spillet – noen var mest opptatt av å lære språket, mens andre var mest interessert i å spille spillet og for øvrig hadde som mål å bestå tyskkurset. Vosburgs studie viser at deltakernes og morsmålsbrukernes ulike tilnærming til (sam-)spillet hadde stor betydning for interaksjonen i gruppene. Gruppen hvor de sterkeste tyskstudentene og læreren befant seg, brukte i all hovedsak målspråket og kommuniserte klart mer enn gruppen hvor de flinkeste spillerne og (den ikke-lærerutdannede) morsmålsbrukeren befant seg. I denne gruppen syntes kommunikasjonen å være mangelfull: Morsmålsbrukeren følte seg til tider ignorert av spillerne, og deltakerne brukte mye engelsk.

Pihkala-Posti (2015), som har vært opptatt av å fornye tyskfaget i Finland (se også omtalen av Pihkala-Posti, 2012, i kap 4), har undersøkt mulighetene for å bruke en noe tilpasset utgave av det populære spillet *Minecraft*³² i en tyskgruppe som besto av finske og russiske elever. Forskeren bestemte seg for å sette sammen en språklig sett blandet gruppe, noe som hun begrunner med å henvise til et annet *Minecraft*-prosjekt hvor de finske elevene tenderte til å bruke morsmålet sitt istedenfor å kommunisere på engelsk (Pihkala-Posti & Uusi-Mäkelä, 2013; referert til i Pihkala-Posti, 2015). Elevene, som fikk i oppdrag å bygge en ny skole i *Minecraft*-universet, kommuniserte skriftlig gjennom den innebygde chatfunksjonen eller muntlig på Skype, altså utenom selve spillet. Eksemplene som Pihkala-Posti (2015) viser, demonstrerer at målet om at elevene skulle kommunisere på målspråket mens de arbeidet med meningsfulle oppgaver, ble oppnådd. Samtidig tyder elevenes kommentarer også på en viss skepsis til bruken av spill blant (en del) av elevene: Spillet var gøy, men var det lærerikt? Dette gir et signal om at bruk av digitale spill som ikke stammer fra en utdanningskontekst kan være overraskende for deltakerne, og det er derfor viktig at læreren forklarer formålet med at spillet blir brukt i språkundervisningen.

29 Se duolingo.com.

30 Se worldofwarcraft.com.

31 Man skal likevel være oppmerksom på at spillet har møtt kritikk på grunn av voldelig innhold.

32 Se minecraft.net.

5.2 Hvilke spill foretrekkes av deltakerne?

Vi har så langt sett at ulike typer spill og spilliknende applikasjoner blir brukt i språkopplæringen. *Quêtes*, *busuu* og *Duolingo* er eksempler på applikasjoner som er laget spesifikt med språklæring i mente. *World of Warcraft* og *Minecraft* derimot er kommersielt produserte, rikt utstyrte spill som i utgangspunktet er laget for å underholde, ikke for å lære språk – men som likevel blir brukt i undervisningssammenheng. *3rd World Farmer* og Mohsens (2016) kneoperasjonssimulasjon derimot er ikke-kommersielle spill/simulasjoner som er laget uten et spesifikt språklæringsformål. Likevel blir også disse brukt i språkundervisningen.

Spørsmålet er om spillenes ulike utgangspunkt har betydning for hvordan de blir opplevd i språkundervisningen. Vil brukerne foretrekke rikt utstyrte, kommersielle spill – slik som Blake (2011) antyder når han skriver at «school-age population is increasingly intolerant of unsophisticated graphics» – eller kan også spill med en enklere oppbygging og grafisk framstilling fungere bra i språkopplæringen?

De Grove, Van Looy & Mechant (2013) har sett nærmere på denne problemstillingen idet de har sammenliknet bruken av tre ulike spill blant voksne i Belgia som lærte seg tysk: det kommersielle spillet *Geheimakte Tunguska* og språklæringsspillene *Who is Oscar Lake* (et spill fra 1990-tallet) og *Ausflug nach München am Wochenende*. Deltakerne, som besvarte en rekke spørsmål om hvordan de opplevde spillene, var alle sammen *digital natives*, men noen var mer vant med å spille enn andre. Et av spørsmålene gikk ut på om deltakerne opplevde spillet som en utfordring. Analysen viser interessant nok at det ikke var spillenes primære formål – underholdning eller språklæring – som ga størst utslag men spillernes erfaring (se Tabell 4 nedenfor) og innstilling til det å spille-for-å-lære, og forskerne konkluderer med å si at «digital games might be intrinsically motivating on the condition that they are used by people accepting them as tools for learning» og at «using digital games as learning tools might not only contribute to direct learning experiences, but could also have an effect on the affective appraisal of learning through games. Med andre ord: å spille for å lære er noe som kan (og kanksje bør) læres.

TABELL 4. Er spillet utfordrende? Deltakernes vurdering på en skala fra 1 til 5.

Tallene er anslått med utgangspunkt i en figur i artikkelen.

	Erfarne spillere	Uerfarne spillere
GeheimakteTunguska	3,8	3,4
Who is Oscar Lake	3,1	3,0
Ausflug nach München	4,0	3,1

5.3 Språklæring i virtuelle omgivelser

Tredimensjonelle, virtuelle verdener er avansert programvare som gjør det mulig for flere brukere samtidig å kommunisere med hverandre i sanntid ved hjelp av internett. Et viktig kjennetegn av slike virtuelle omgivelser er at brukerne kan (men ikke nødvendigvis må) være anonyme idet de skaper seg en egen identitet når de velger en *avatar*. Ikledd en slik rollefigur kan de bygge ting, forflytte seg og skape møteplasser hvor de kan samhandle med andre brukere (jf. Gánem-Gutiérrez, 2014). Teknologien gjør det mulig å bli «teleportert» til andre steder uten å måtte reise (Chen, 2014). Avhengig av plattformen kan brukerne kommunisere skriftlig og/eller muntlig med hverandre. Dette innebærer at virtuelle verdener kan egne seg som arenaer for en oppgavebasert, kommunikativ språklæring.

Flere forskere har undersøkt (nytteverdien av å bruke) virtuelle omgivelser i språkopplæringen. Lin & Lan (2015) har gjennomført en metastudie med et stort tilfang av forskningspublikasjoner som omhandler språklæring i virtuelle omgivelser og som ble publisert i fire relevante, engelskspråklige tidsskrifter i perioden 2004 til 2013. De kom fram til at hovedparten av publikasjonene konsentrerte seg om såkalte *social virtualities* slik som *SecondLife* og *OpenSim*, mens kommersielle spill og spill laget spesifikt for undervisningsformål (som vi har vist noen eksempler på i forrige avsnitt) ikke ble undersøkt like ofte. Hovedvekten av forskningen var på fremmedspråk, andrespråksopplæring og språklæring for spesifikke formål var sjelden i fokus. Typiske områder som hadde forskernes oppmerksomhet, var kommunikasjonen deltakerne seg imellom samt deltaker-

nes vaner, holdninger og forestillinger i forbindelse med språkopplæring i virtuelle omgivelser, mens lærer- og kursutviklingsperspektivet var mindre framtreddende.

*Second Life*³³, en kommersielt utviklet, virtuell verden som er delt inn i ulike «regioner», er en plattform som har vært utgangspunkt for en rekke forskningsprosjekter som har sett nærmere på bruksmulighetene innenfor språkopplæringen (se Biebighäuser, 2012, for en gjennomgang av ulike bruksområder). En undersøkelse gjennomført av Chen (2014) gir et innblikk i hvordan språkopplæringen kan se ut når fysiske begrensninger ikke lenger spiller en avgjørende rolle. Han samlet ni voksne fra ulike land – deltakernes alder eller nasjonalitet går typisk nok ikke fram av artikkelen – i en virtuell språkklasserom i Second Life hvor de i en periode på fem uker gjennomførte ulike oppgaver som var konstruert slik at deltakerne måtte samhandle. Deltakerne var anonyme, de deltok som avatarer med fantasifulle navn som *Toma Remex*, *Mero* og *Ide Loxingly*, noe som ifølge forfatteren økte deres selvtillit og som bidro til at de tok større risiko i kommunikasjonen med de andre deltakerne. Med andre ord, deltakerne stoler mer på egne språkferdigheter når de kan være anonyme (jf. også Tang, 2012; 2016).

Kristi Jauregi står bak en rekke publikasjoner hvor den interkulturelle kommunikasjonen på tvers av landegrensene i virtuelle verdener står sentralt. I en av disse publikasjonene (Jauregi, 2016) beskriver hun hvordan en gruppe finske og nederlandske videregående skoleelever samarbeider i faget engelsk i *Chatterdale*, en virtuell engelsk landsby.³⁴ Elevene jobber oppgavebasert: De blir kjent med hverandre, diskuterer problemstillinger knyttet til religion og ritualer, gir Chatterdales ordfører råd om bygging av en flyplass, blir forhørt av politiet fordi de har vært vitne til en kriminell handling og er til slutt leddommer i rettssaken som følger. Analysen viser at begge gruppene likte å jobbe i virtuelle omgivelser og at de fikk bedre diskusjonsferdigheter i løpet av prosjektet, men at de finske elevene, som var ca. ett år yngre enn de nederlandske elevene, hadde størst framgang. Samtidig viste det seg at de finske elevene interessant nok hadde blitt *mer usikre* og hadde fått *mindre tillit* til egne diskusjonsferdigheter. Utviklingen var omvendt for de nederlandske elevene. En mulig forklaring for dette motsetningsforholdet er ifølge forfatteren, i tillegg til aldersforskjellen og i sammenheng dermed forskjellen i språknivå, at stillhet blir satt mer pris på i finsk enn i nederlandsk kultur, noe som muligens har ført til at de finske elevene følte seg ubekvemme. Dette peker på viktigheten av å bli godt kjent med deltakernes ulike forutsetninger for digital språklæring som forutsetning for å kunne planlegge et vellykket språkkurs (se kap. 1).

I en annen studie ser Canto, De Graaf & Jauregi (2014) nærmere på hvordan nederlandske og spanske spansklærerstudenter diskuterte ulike aspekter av hverandres kultur mens de jobbet sammen i små grupper per videooverføring eller i en virtuell verden (jf. også Jauregi, Gómez Molina & Canto, 2010). Interkulturell kommunikativ kompetanse (jf. Byram, 1997; se kap. 2) er et viktig aspekt ved fremmedspråkopplæringen, og forskerne var derfor spesielt opptatt av å finne ut hvordan kulturelle forskjeller mellom landene ble drøftet. Også i denne studien var det lagt opp til at deltakerne skulle samarbeide om ulike oppgaver som var konstruert nettopp med det formålet å få innblikk i landenes kulturelle særegenheter, og det viste seg at oppgavene utløste mange samtaler hvor studentene forklarte slike særegenheter for hverandre.

Interessant nok oppsto det også noen uventete situasjoner hvor kulturelle forskjeller kom fram og ble tematisert på et vis som førte til større innsikt hos deltakerne på begge sider av bordet. Et eksempel som kan illustrere slik meningsfull *negotiation of meaning* (jf. Varonis & Gass, 1985) er en kort samtale mellom to studenter som finner ut at de må avslutte økten litt tidligere fordi en av deltakerne skal ha kjøretime kl 14. Klokken er rundt kl 13, og det fører til at den spanske studenten lurer på om den nederlandske studenten rekker å spise lunsj før timen starter. Studenten fra Nederland har allerede spist lunsj, og det fører til en kort replikkveksling hvor de finner ut at nederlendere som regel spiser tidligere lunsj enn spanjoler. Slike situasjoner ville ifølge forskerne ikke ha oppstått i en «vanlig» fremmedspråkopplæringssetting, da deltakerne da gjerne har samme språk- og kulturbakgrunn.

³³ Se secondlife.com.

³⁴ Se chatterdale.nl.

Med andre ord: Nettbasering kan, som vi også har sett i eksempelet fra tandem samtaler mellom sørkoreaneren Won og amerikaneren David (Yang & Yi, 2017), bidra til å gi L2-innlærere flere L1-rollefigurer som kan bidra i språklæringen. Det er mulig å forestille seg slike samarbeidskonstellasjoner, som bygger på gjensidighet – deltakerne lærer av hverandre –, også i andrespråkopplæringen i Norge. Mulighetene er mange: En kan for eksempel tenke seg å koble norske arabiskstudenter til nyankomne arabiskspråklige flyktninger, skoleelever som har engelsk som programfag på Vg2 og Vg3 til innvandrere fra land hvor engelsk er første- eller andrespråk eller polskspråklige nordmenn til polakker som nylig har kommet til Norge.

Avslutningsvis vil vi trekke fram en studie hvor Jee (2014) retter søkelyset mot et problem som kan oppstå i kommunikasjonen i små studentgrupper som samarbeider om å løse ulike problemløsnings- og diskusjonsoppgaver i SecondLife. Analysen viser at gruppene som i liten grad samhandlet ofte hadde utfordringer med å løse oppgavene mens andre grupper, som var flinkere til å samarbeide, klarte seg bedre. Forfatteren peker på at kommunikasjonen i gruppene ikke bare er avhengig av studentenes rent lingvistiske ferdigheter (ordforråd, uttale osv.). Det er også viktig at oppgavene er utfordrende og vekker deltakernes interesse, og at gruppearbeidet foregår på et strukturert vis. I følge forfatteren hadde samarbeidet hatt godt av at gruppene hadde valgt en person som ledet arbeidet (jf. også Kotuła, 2016, se kap. 3).

Eksemplene som vi har vist så langt gjelder bruken av virtuelle omgivelser i formelle undervisningssettinger. Virtuelle verdener åpner også opp for frivillige møter mellom de som vil lære et språk eller har lyst til å forbedre sine språkferdigheter. Derrington (2014) gir et eksempel på en gruppe motiverte mennesker fra hele verden, *ELIP* (som står for *English Language Improvement and Practice*). Gruppen møttes tidligere på Skype og har etterhvert «flyttet inn» i en virtuell verden, *Homewood*, som er skapt ved hjelp av *open source*-programvaren *OpenSim*.³⁵ OpenSim gir brukerne mulighet til å endre omgivelsene, legge til objekter osv. uten ekstra kostnad. En dataspesialist og en rekke engelsklærere deltar på frivillig basis i gruppen, og deltakerne møtes regelmessig for å gjøre ulike typer oppgaver for å øke ordforrådet sitt, øve grammatikken eller bli bedre til å kommunisere på engelsk. Noen deltakere møtes for eksempel jevnlig i en egen leseklubb innenfor Homewood. I likhet med andre forskere peker også Derrington på fordelene av å kunne være anonym i slike sammenhenger (*cloak of anonymity*): Deltakerne kan snakke sammen uten å være redd for å gjøre feil og uten å måtte gå ut av sin egen komfortsone.

5.4 Språklæring i en utvidet realitet

Vi har til nå sett på ulike eksempler på bruk av spill(applikasjoner), simulasjoner og virtuelle omgivelser i språkopplæringen. I de senere år har også *augmented reality*³⁶ (AR), det vil si informasjonsteknologi som gjør det mulig å *utvide* virkeligheten idet (bilder av) virkeligheten blir supplert med tekst, symboler, avatarer osv. (jf. Kipper & Rampolla, 2013), blitt forsøkt tatt i bruk i språkopplæringssammenhenger.

Perry (2015) beskriver et første forsøk på å ta i bruk applikasjonen *Explorez*, som ble utviklet som verktøy for franskopplæringen på et engelskspråklig universitet i det vestlige Canada, langt fra de franskspråklige delene av landet. *Explorez*, som bygger på spansklæringsspillet *Mentira* (Holden & Sykes, 2011) og som er laget ved hjelp av ARIS-programvare, består av oppgaver på tre ulike nivåer som må løses på fransk. Oppgaven er del av et narrativ hvor spillerne fungerer som personlig assistent for en franskspråklig kjendis som besøker deres campus. Studentene opplevde arbeidet i *Explorez* som morsomt, nyttig, motiverende og relevant – til tross for at det oppsto en del tekniske problemer tilknyttet bruk av ARIS-plattformen. De satte mest pris på samarbeidet med de andre spillerne, noe som er positivt med tanke på utviklingen av kommunikative ferdigheter i språket. Studentene hadde tilgang til digitale ordbøker, men disse ble interessant nok lite brukt. Det viste seg i stedet at sterke studenter hjalp mindre sterke studenter underveis i spillet.

I denne sammenhengen kan også Haataja (2016) nevnes, som redegjør for bruksmulighetene av *LangPerform-Lab*, et simulasjonsverktøy som er under utvikling for tysk som fremmedspråk. Verktøyet benytter seg av

³⁵ Se opensimulator.org.

³⁶ Et kjent eksempel på en augmented reality-applikasjon er spillet Pokémon Go, hvor brukerne jakter figurer som er plassert ut i «virkeligheten».

autentisk filmmateriale og bygger på CLIL-konseptet, det vil si at språkopplæring blir integrert i eller knyttet til ikke-språkfag (*Content and Language Integrated Learning*; jf. Coyle, Hood & Marsh, 2010). Et viktig prinsipp i LangPerfomLab er dessuten at skriftlige og muntlige ferdigheter ikke opptrer atskilt, men at de blir kombinert på et vis som faller seg naturlig ut ifra oppgavene.

AR-teknologi er fortsatt under utvikling, og det er mulig at det etter hvert vil åpne seg mange nye muligheter for språkopplæringen i likhet med mulighetene som oppsto da computerteknologi og senere Internett og sosiale medier ble tilgjengelig.

5.5 Avsluttende bemerkninger

I dette kapitlet har vi prøvd å gi et innblikk i hvordan digitale spill og virtuelle omgivelser kan være med på å legge til rette for meningsfulle aktiviteter i språkopplæringen. Det ligger i menneskets natur å leke, og det er ingen umiddelbar motsetning mellom det å leke og å lære språk – tvertimot: Samhørigheten (*affinity space*; jf. Gee, 2003; referert til hos Godwin-Jones, 2014) mellom spillerne danner et godt utgangspunkt for kommunikasjon, interaksjon og interkulturell læring.

Det synes å være et pluss for mange deltakere å kunne være anonym, å kunne spille en rolle hvor man slipper å være seg selv.

Samtidig er det ikke slik at bruken av spill og spilliknende applikasjoner fører til «automatic or universal benefits» slik som Godwin-Jones (2014) uttrykker det: «It's all in the implementation». Det vil med andre ord fortsatt være opptil læreren å vurdere bruken av de ulike spillene, applikasjonene og plattformene opp imot egne og skolens (tekniske) forutsetninger, læreplanens mål på vegne av deltakerne samt deltakernes interesser, (tekniske) forutsetninger og nivå.

6

Språk uten grenser: veien videre

Vi begynte denne rapporten med et sitat fra professor John R. Russell i *CALICO Journal* sin første utgave i 1983. Russell ville ta i bruk teknologiske nyvinninger i språkundervisningen – til fordel for elevene. En generasjon senere har digitale verktøy funnet sin vei inn i språkopplæringen, men samtidig har utviklingen gått videre både på det teknologiske og på det språkdidaktiske planet. Det er kommet nye nyvinninger på markedet, og spørsmålet om hvordan vi kan ta dagens digitale hjelpemidler i bruk på et hensiktsmessig vis stiller seg på ny.

Spørsmålet har fått en ny dimensjon nå som tilgangen til nettet og sosiale medier har gjort det lettere å være i kontakt med ulike land, språk og kulturer uten å være nødt til å reise langt. Dette gjelder for nyankomne flyktninger like godt som for innvandrere som har bodd lenge i Norge, og det gjelder for nordmenn som lærer andre språk like godt som for folk i andre land som ønsker å lære seg norsk. Sosiale nettverk er ikke lenger lokale, de er globale – og det endrer forutsetningene for språkopplæringen.

I denne rapporten har vi trukket fram et utvalg nyere forskningspublikasjoner som gir et innblikk i mulighetene som vi har til å ta i bruk ulike digitale hjelpemidler for å få til en økt nettbasering av språkopplæringen. Vi har bevisst valgt å inkludere forskning fra ulike språklæringssettinger fra land rundt hele verden for slik å kunne få bredest mulig innsikt. Vi har ikke hatt som mål å gi endelige svar, men vårt ønske er at rapporten i tråd med oppdraget fra Kompetanse Norge kan bidra til en offentlig samtale om mulige modeller for organiseringen av språkopplæringen i framtiden.

Selv om vi har presentert og diskutert en rekke navngitte verktøy som egner seg for asynkron og synkron kommunikasjon og en rekke spill, applikasjoner og virtuelle omgivelser som danner en mulig ramme for språklæring, er det ikke verktøyene i seg som er sentrale i rapporten. Kjernen i dagens språkopplæring dannes av (utviklingen av) deltakernes muntlige og skriftlige kommunikasjonsferdigheter og interkulturelle kompetanse. Som rapporten viser, går disse to aspektene ofte hånd i hånd: Når man snakker sammen, lærer man språket – noen ganger ikke så fort som man måtte ønske seg, noen ganger fortere enn man kunne forestille seg. Samtidig blir man kjent med det andre, det nye, det fremmede – som langt fra alltid er så fremmed som man trodde. Lærerens viktigste oppgave vil fortsatt være å legge til rette for deltakernes språklæring, og det gjelder uavhengig av graden av nettbasering av undervisningen.

I det videre arbeidet med nettbasert språkopplæring er det noen overordnede momenter som vi mener vil være viktige og som vi avslutningsvis vil gå nærmere inn på: a) selve merverdien som nettbasering kan ha for språkopplæringen, b) valg av verktøyer og modeller og c) samarbeidet mellom deltakere, lærere og utdanningsmyndigheter.

MERVERDIEN AV NETTBASERING

Et av spørsmålene som blir stilt i utlysningsteksten som ligger til grunn for denne rapporten (se vedlegg) gjelder resultatene i nettbasert språkopplæring sammenliknet med tradisjonell klasseromsundervisning, som vi har kalt *stedbasert* språkopplæring i vår framstilling. Dette spørsmålet lar seg ikke besvare direkte med utgangspunkt i forskningen vi har referert til; publikasjonene byr i liten grad på sammenlikninger mellom nett- og stedbaserte opplegg. Et unntak danner Christopher Blake (2009), som viser at chatsamtaler kan bidra minst like mye til utviklingen av muntlige ferdigheter som samtaler i et fysisk klasserom. En av forklaringene for dette resultatet er at det nettbaserte samtaleformatet gir mer tid til å uttrykke seg til den enkelte elev enn det som er mulig å få til i et klasserom.

Et avgjørende spørsmål er derfor etter vårt syn ikke om nettbasert språkopplæring er bedre (eller dårligere) enn stedbasert opplæring, men hva nettbasering kan tilføye til dagens språkopplæring. Spørsmålet som stiller seg er: Hva kan vi oppnå gjennom nettbasering som vi ellers ikke kan oppnå? Det er ikke et spørsmål som kan besvares i absolutte temer, men publikasjonene vi har trukket fram i denne rapporten gir oss noen stikkord:

1) Flere deltakere. Nettbasert språkundervisning kan nå ut til deltakere som ikke har mulighet til å delta i stedbaserte språkkurs enten fordi de bor langt unna, er opptatt med jobb og familie eller av andre grunner ikke kan prioritere å sette av tid (og penger) til et slikt kurs. Vi har sett flere eksempler på språkkurs som retter seg spesifikt mot denne målgruppen, og det synes – uten at vi kan si noe konkret om resultatene i slike nettkurs versus tradisjonelle, stedsbundne tilbud – at disse kursene har en merverdi i seg. Overført til en norsk andrespråksopplæringskontekst kan det tenkes at mange innvandrere som bor spredt rundt omkring i landet og som i dag av ulike grunner ikke «nås» av det kommunale voksenopplæringstilbudet, kan tenke seg å delta i nettbaserte kurs i grunnleggende (eller avansert) norsk og samfunnskunnskap. Behovet for et slikt tilbud bør undersøkes nærmere.

2) Anonymitet og avstand. Flere av publikasjonene vi har henvist til peker på at nettopp avstanden som skapes mellom læreren og deltakeren og deltakerne seg i mellom i nettbaserte undervisningsopplegg kan ha en positiv effekt på deltakernes språklæring. Det virker ikke umiddelbart logisk, men merverdien ligger i en potensiell senket terskel til å ytre seg når en deltaker som ikke er helt trygg på seg selv og sine språkferdigheter kan være anonym idet hun/han tar på seg en selvbestemt rolle (slik vi blant annet har sett hos Derrington, 2014). Med andre ord: riktig bruk av digitale hjelpemidler kan bidra til mindre *language anxiety* blant innlærerne. En variant av dette har vi kunnet konstatere hos Lloyd (2012), som viser at det kan være fordelaktig for introverte deltakere å få lov i første omgang til å konsentrere seg om asynkron kommunikasjon før en beveger seg i en mer krevende og på mange måter personlig nær, synkron kommunikasjonssituasjon. Anonymiteten, avstanden og roen som nettbasert språkundervisning kan legge opp til, kan være vanskelig å få til i et tradisjonelt klasserom. Dette gjelder både for fremmed- og andrespråksopplæring.

3) Flere L1- (og L2-)rollemodeller. Vi har sett flere gode eksempler på språktandemopplegg hvor deltakere får mulighet til å vise egne ferdigheter og bidra til andres språk- og interkulturelle læring (se blant annet Yang & Yi, 2017). Fordelen med slike opplegg – som riktignok kan være vanskelig å få til på et praktisk plan og som kan lide under dårlig oppmøte og dårlig kjemi mellom partnere – ligger i en naturlig balanse som oppstår når deltakerne skal lære av hverandre. En slik balanse er ikke gitt i et vanlig, stedbasert språkkurs, hvor læreren som regel er viktigste (eller eneste) L1-rollemodell for deltakerne. Overført til språkopplæring i Norge kan en se for seg at nordmenn, for eksempel studenter, som er interessert i å lære språk som arabisk eller polsk kobles med nyankomne innvandrere fra disse land. Vi har også sett at samarbeid mellom deltakerne om ulike oppgaver – uten direkte involvering av læreren mens samarbeidet pågår – kan føre til større innsats blant deltakerne. De er klar over at ikke «bare» læreren skal lese det de skriver, og bruker derfor mer tid på oppgaven. Deltakerne fungerer i dette tilfelle ikke som L1-, men som en slags L2-rollemodell for hverandre.

4) Effektiv tidsbruk. Nettbasering muliggjør en annen organisering av undervisningsforløpet, for eksempel når læreren legger ut tekster, podcasts eller videosnutter som deltakerne skal lese, høre eller se på før de kommer til timen.

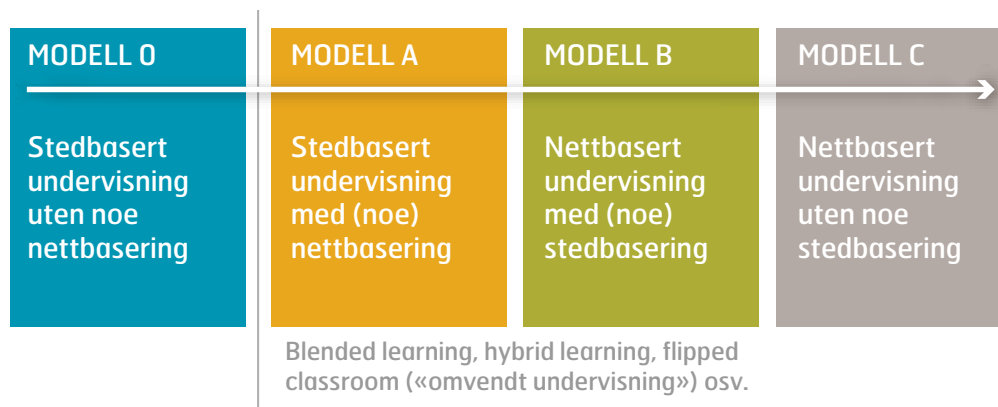
Slik kan deltakerne bruke mer *time on task*, læreren lage mer flytende overganger mellom språklæringsarbeidet som skjer i og utenfor skolebygget, og tiden som læreren bruker sammen med deltakerne kan brukes på å samarbeide om oppgaver og på å diskutere. En slik praktisk omorganisering («omvendt undervisning») forsetter dog at deltakerne jobber selvstendig også utenom de fysiske møtene.

5) Digital hverdag, digitale oppgaver. En siste mer verdi som knytter seg til nettbasert språkopplæring er en – på sett og vis – uungåelig konsekvens av en økende digitalisering av samfunnet. Utgangspunktet for en oppgavebasert tilnærming til språkopplæringen er at oppgavene skal være meningsfulle og realistiske, og en logisk følge av digitale hjelpemidlers voksende betydning i vår hverdag er at også helt eller delvis stedbasert språkopplæring må ta disse digitale hjelpemidlene i bruk. Alternativet vil være en språkopplæring som gradvis kommer ut av takt med virkeligheten og som ikke forbereder deltakerne på oppgaver som er inherent med de aktivitetene vi på daglig basis foretar oss på nettet. Ser vi tilbake til de sju områdene som er dekket av læreplanen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandre (Ny innvandrere i Norge; Historie, geografi og leveste; Barn og familie; Helse; Utdanning og kompetanse; Arbeidsliv og Demokrati og velferdssamfunn), kan vi fort konstatere at deltakerne trenger å kunne bevege seg på nett, eksempelvis for å være i kontakt med barnas og egen skole, for å bestille time hos fastlegen, for å orientere seg i nyhetsbildet eller for å finne passende jobbannonser, og det er derfor nærliggende å utarbeide oppgaver i språkopplæringen som forholder seg til denne stadig endrende realiteten.

ULIKE VERKTØY OG ULIKE MODELLER FOR NETTBASERING

Et annet spørsmål som stilles i utlysningsteksten gjelder de ulike modellene for nettbasert språkopplæring: Hva slags opplegg blir mye brukt, og hvilke modeller fungerer best for ulike grupper innlærere? Heller ikke dette spørsmålet har et enkelt svar. Publikasjonene som vi har referert til, viser i første omgang at det er en rekke vidt forskjellige programmer og applikasjoner som blir brukt, og det er kanskje nettopp dette som er det mest framtidende: Ulike lærere og ulike utdanningsinstitusjoner velger ulike digitale hjelpemidler når de går inn for å nettbasere (deler av) språkopplæringen.

FIGUR 1. Fire undervisningsmodeller med økende grad av nettbasering, jf. Blake (2011).



Vi har innledningsvis skissert en akse som tar utgangspunkt i Robert J. Blake (2011) sin inndeling av språkkurs ut i fra graden av nettbasering, som vi gjentar her (se Figur 1 ovenfor). Eksemplene som vi har vist faller i all hovedsak inn under Modell A eller (i noe mindre grad) B, altså stedbasert språkopplæring med innslag av nettbasering eller nettbasert språkopplæring med innslag av stedbasering. Det er også eksempler på opplegg som hører inn under Modell C, men disse utgjør untaket. Det må ikke nødvendigvis bety at det finnes få slike fullt nettbaserte språkopplæringstilbud – det er også mulig at de er underrepresentert i forskningen –, men det stemmer med vårt inntrykk at språkundervisning i en norsk kontekst fortsatt langt på vei er stedbasert.

Forskningen som vi legger til grunn i vår rapport gir ikke grunn til å konkludere med at én bestemt modell (eller et bestemt verktøy) er å foretrekke framfor andre modeller eller andre verktøy. Konklusjonen gjelder i utgangspunktet uavhengig av deltakernes språklige nivå, nivået på deres digitale ferdigheter eller deres motivasjon: Nettbaserte opplegg kan være motiverende for deltakerne, men det kan også være utfordringer

med å holde motivasjonen til deltakerne oppe. Dette peker i retning av at det ikke nødvendigvis er valg av modell (mye eller lite nettbasering) eller verktøy, utstyr og programvare som er avgjørende, men målene for og innholdet og arbeidsmåten i selve kurset og oppfølgingen deltakerne får underveis.

DELTAKERNE, LÆRERNE OG UTDANNINGSMYNDIGHETENE

Nettbasering har, som vi har sett, potensielt betydelig merverdi for språkopplæringen, men en vellykket innføring og gjennomføring av nettbasert språkundervisning er avhengig av god kommunikasjon mellom lærerne og deltakerne og en god arbeidsdeling mellom språklærere på den ene siden og utdanningsmyndighetene på den andre siden.

Som vi har sett, er deltakerne ikke alltid klar over hvorfor en lærer velger å ta i bruk et bestemt digitalt hjelpemiddel. Det er også forskning som tyder på at det kan være vanskelig for deltakerne å se sammenhengen mellom de nettbaserte og de stedbaserte delene av et kurs (se Gettliffe, Dittel & Delhaye, 2012). Nissen (2014) peker på at dårlig opplevd sammenheng mellom kurssets ulike nett- og stedbaserte deler er en viktig årsak til frafall i et kurs som hun har undersøkt. Det kan derfor være en god ide å sørge for å avklare forventningene til bruken av digitale verktøy på forhånd og å kommunisere tydelig til deltakerne hvordan kurssets ulike komponenter er satt sammen. Det er også god grunn til å anta at vi ikke kan gå ut i fra at deltakere med generelt gode digitale ferdigheter vil være flinke til å ta i bruk disse ferdighetene i språkopplæringen, samtidig som vi ikke kan gå ut ifra at nyankomne innvandreres digitale ferdigheter nødvendigvis er dårlige. Med andre ord: Vi må bli bedre kjent med deltakerne, deres forutsetninger og deres ønsker med hensyn til språkopplæringen før vi kan planlegge et helt eller delvis nettbasert språkkurs.

Tilgangen til nett og sosiale medier gjør at vi mer enn før kan flyte mellom ulike land, språk og kulturer uten å måtte flytte. Bruk av nett og sosiale medier i en opplæringssammenheng betyr også at grensene mellom privat og jobb eller skole viskes ut. Dette gjelder for deltakerne like mye som for lærerne, som kan oppleve at det er vanskelig å slå lærerrollen av og på (jf. Grassin, 2016). Likeledes kan lærere, også ildsjelene når det gjelder bruk av digitale hjelpemidler, fort oppleve at mengden av programvare og utstyr og tempoet i den teknologiske utviklingen kan bli et problem i seg. Det er vanskelig å se for seg at en individuell språklærer skal makte å ha oversikt over utviklingen på et vis som gjør at hun/han alene vil være i stand til å sette sammen et helt eller delvis nettbasert språkkurs som oppfyller kravene læreplanen stiller, som er i tråd med nyere språkdidaktiske innsikter og som samtidig kommer deltakerne i møte når det gjelder deres (digitale og språklige) forutsetninger.

Vi gjentar derfor til slutt Godwin-Jones (2014) sine ord: «It's all in the implementation». Denne implementeringen er et felles ansvar for deltakerne, lærerne og utdanningsmyndighetene. Spørsmålet er: Hvem gjør hva?

7

Kort oppsummering av publikasjoner

I denne delen av rapporten gir vi en kort sammenfatning av de viktigste empiriske forskningspublikasjonene vi har referert til i rapporten. Publikasjonene er presentert i alfabetisk rekkefølge. For hver artikkel oppgis i tillegg til sammenfatningen følgende informasjon: forfatter, år, tittel, målspråk og nivå (hvor dette er kjent), land hvor undervisningen fant sted (hvor dette er kjent) og deltakernes alder. Sistnevnte er delt inn i tre kategorier: elever, studenter og voksne (som ikke er studenter). Hvis deltakerne er lærerstudenter, er dette også opplyst. I tillegg til dette har vi gjort en vurdering av graden av nettbasering i modellene og oppleggene som er presentert (jf. Figur 1 i kap. 1 og 6).³⁷

Adamczak-Krysztofowicz, S. & Stolarczyk, B. (2014). Virtueller Spaziergang durch meinen und deinen Studienort.

Målspråk	Polsk, tysk (B1/B2)
----------	---------------------

Land	Tyskland, Polen
------	-----------------

Deltakere	Studenter
-----------	-----------

Nettbasering	A eller C
--------------	-----------

Artikkelen beskriver et nettbasert samarbeid mellom et polsk og et tysk universitet. Studentene møtes gjennom Adobe Connect, og de får i oppdrag å lage en videopodcast hvor de presenterer byene sine i form av en virtuell rundgang. Studentene øker sine ferdigheter, men opplegget blir noe hemmet av ulike semesterplaner og andre faktorer.

Altunay, D. (2013). Language learning activities of distance EFL learners in the Turkish open education system as the indicator of their learning autonomy.

Målspråk	Engelsk (begynnere)
----------	---------------------

Land	Tyrkia
------	--------

Deltakere	Studenter
-----------	-----------

Nettbasering	C
--------------	---

Altunay har spurt tyrkiske engelskstudenter om «læringsaktiviteter» de pleier å gjøre utenom timene. Han slår fast at så få som 9% av deltakerne leser engelskspråklige (nett)aviser og bare 1.2% bruker engelskspråklige språklæringsider på nett.

³⁷ I noen tilfeller har vi sortert inn et opplegg under flere modeller. I så fall handler det om nettbaserte opplegg som tilbys til elever, studenter eller voksne som følger et stedbasert kurs og som deltar på et nettbasert opplegg som ikke er integrert del av kurset.

Bartalesi-Graf, D. (2016). L'insegnamento della lingua e della cultura italiana in corsi «blended» e online.

Målspråk	Italiensk (intermediate)
Land	USA (men med deltakere fra flere land)
Deltakere	Studenter, voksne
Nettbasing	C

Artikkelen beskriver en italiensk-MOOC som styres fra USA og som har deltakere fra land rundt hele verden. Deltakerne er fornøyd med de nettbaserte ressursene og kurssets fleksibilitet, og de har samme læringsprogresjon som deltakere i et kombinert sted- og nettbasert kurs.

Blake, C. (2009). Potential of Text-Based Internet Chats for Improving Oral Fluency in a Second Language.

Målspråk	Engelsk (ulike nivåer)
Land	USA
Deltakere	Studenter, voksne
Nettbasing	A og C

Blake undersøker med utgangspunkt i Levelts (1989) språkproduksjonsmodell i hvor stor grad **skriftlig** kommunikasjon i form av chat kan bidra til å forbedre deltakernes **muntlige** ferdigheter (i engelsk). Resultatene viser at en slik effekt – overraskende nok – finnes. Mulige forklaringer på dette er at deltakerne får mer taletid fordi de slipper å vente på tur, og de tør å uttrykke seg mer og friere fordi det å sitte i fred hjemme fjerner noe av den language anxiety de kan oppleve i et fysisk klasserom.

Blattner, G. & Lomicka, L. (2012). Facebook-ing and the Social Generation: A New Era of Language Learning.

Målspråk	Fransk (intermediate)
Land	USA
Deltakere	Studenter
Nettbasing	A

Denne artikkelen handler om hvordan en gruppe studenter i USA opplever bruken av Facebook i franskundervisningen. Studentene deltok i diskusjoner om ulike temaer i grupper der også franske partnere deltok. Resultatene viser at deltakerne jevnt over var positive til pedagogisk bruk av Facebook. De likte den autentiske kommunikasjonen det førte med seg og øvingen de fikk i målspråksbruk. De satte også pris på å få tilbakemeldinger på språkbruken sin.

Calvo-Ferrer, J.R. & Belda-Medina, J.R. (2015). Análisis de la satisfacción del alumnado de L2 con respecto a la adquisición de terminología especializada por medio de videojuegos: estudio de caso.

Målspråk	Engelsk
Land	Spania
Deltakere	Studenter
Nettbasing	A

Artikkelen beskriver et opplegg hvor studenter skal jobbe med fagspesifikt vokabular på engelsk. En gruppe følger «vanlig» undervisning, en annen gruppe bruker dataspillet The Conference Interpreter. Artikkelen går ikke nærmere inn på progresjonen i studentenes språklæring, men det viser seg at studentene som spilte spillet var mer motiverte og fornøyde enn studentene som fulgte tradisjonell undervisning.

Canto, S., De Graaff, R. & Jauregi, K. (2014). Collaborative tasks for negotiation of intercultural meaning in virtual worlds and video-web communication.

Målspråk	Spansk (B1)
Land	Nederland, Spania
Deltakere	Studenter og lærerstudenter
Nettbasing	A el. C

Bokkapittel som med utgangspunkt i Varonis & Gass (1985) sin teori om «negotiation of meaning» diskuterer hvordan nederlandske spanskstudenter og spanske spansklererstudenter utveksler informasjon om kulturelle forskjeller mellom landene. De jobber sammen om ulike oppgaver enten i Second Life eller via video/nett. Analysen viser at oppgavene i seg utløser mange situasjoner hvor informasjon utveksles, men at det i tillegg også oppstår en del uventede situasjoner som fører til interkulturell læring – f.eks. når en av studentene må dra før tiden. Slik situasjoner ville, ifølge forfatterne, ikke ha oppstått in en ren L2-klasseromskontekst.

Castello, E. (2016). Le Net participatif, levier d'acquisition des littératies traditionnelles et des littératies numériques.

Målspråk	Fransk (begynnere)
Land	Frankrike
Deltakere	Voksne
Nettbasing	A

Artikkelen undersøker hvordan voksne innvandrere som nettopp har gjennomført et alfabetiseringskurs i fransk opplever det å delta skriftlig i diskusjonsforum på nettet og kommentere på online avisartikler – under pedagogisk veiledning. Noen strever med lesing og skiving og har nesten aldri brukt pc før, andre har et noe høyere nivå. Målet er å finne måter å bruke nettet i språkopplæringen på som er effektive og som svarer til elevenes språklige og digitale ferdigheter. Deltakerne opplevde opplegget som svært positivt, og det vakte stort engasjement. Mange valgte å dele autentiske, personlige opplevelser og ba genuint om råd fra leserne.

Castrillo de Larreta-Azelain, M.A. & Martín Monje, E. (2016). Students' Engagement in Online Language Learning through Short Video Lessons.

Målspråk	Ulike språkfag
Land	Spania
Deltakere	Studenter
Nettbasing	A

Artikkelen undersøker bruken av korte videosnutter i forkant av forelesningene i ulike språkfag ved et spansk universitet. Resultatene viser at studentene sier at de blir motivert og engasjert til å jobbe mer når undervisningen «snus». De opplever også større progresjon, men dette funnet er ikke bekreftet i form av noen test.

Chaplier, C. & Crosnier, É. (2014). Dimension et autonomisation psycho-affectives dans deux dispositifs hybrides – Études de cas en master 2.

Målspråk	Engelsk (ulike nivåer)
Land	Frankrike
Deltakere	Studenter
Nettbasing	A, B

Artikkelen diskuterer hvordan studenter opplevde innføringen av nettbaserte moduler i et English for Specific Purposes-kurs for franske realister. De fleste studentene opplevde en positiv utvikling gjennom de nettbaserte aktivitetene, som inkluderte for eksempel innlevering av lydfiler med påfølgende individuell feedback. Forfatterne understreker likevel at en nøkkelfaktor for suksess var at studentene så seg selv som aktører i sin egen læringsprosess. Enkelte av studentene var så vant til tradisjonelle metoder at de ikke helt klarte å løsrive seg fra disse og fikk dermed et begrenset utbytte av de nettbaserte aktivitetene.

Chen, J.C. (2014). A case study on English language learners' task-based interaction and avatar identities in Second Life: A mixed-methods design.

Målspråk	Engelsk
Land	Ukjent
Deltakere	Ukjent, men ingen utdanningskontekst
Nettbasing	C

Kort artikkel som beskriver et forsøk hvor ni personer fra ulike land deltar i et femukers engelskkurs i en virtuell verden (Second Life). Deltakerne – som er ikledd en selvbestemt rolle (en avatar) – gjennomfører ulike, realistiske oppgaver som er konstruert slik at de er nødt til å kommunisere med hverandre.

Choi, K. (2016). How people learn in an asynchronous online learning environment: The relationships between graduate students' learning strategies and learning satisfaction.

Målspråk	Ikke relevant
Land	USA
Deltakere	Studenter
Nettbasing	C

Artikkelen studerer sammenhengen mellom studenters læringsstrategier og deres grad av tilfredshet med asynkron fjernundervisning. Studien, som søker å kaste lys over hvordan læring skjer i nettbaserte omgivelser, konkluderer med at meta-kognitive strategier, samt tid og læringsmiljø (samarbeid med andre), korrelerer positivt med grad av tilfredshet. De som ofte måtte be om hjelp i nettkurset hadde derimot lavere grad av tilfredshet. Studien tyder på at autonome studenter med et bredt repertoar av strategier trives bedre i nettbaserte læringsomgivelser enn mindre autonome studenter.

Christiansen, A. & Grønn, B. (2017). Spansk nivå III – nye læringsmuligheter og deltakelse i hverdag og fritid.

Målspråk	Spansk (viderekomne)
Land	Norge
Deltakere	Elever (vgs.)
Nettbasing	Ikke relevant

I denne artikkelen ser forfatterne nærmere på en gruppe norske spanskelevers bruk av målspråket i utenom skoletiden. Analysen viser at ca. seks av ti elever bruker språket aktivt på nett (inkl. sosiale medier) i fritiden, mens ca. fire av ti ikke gjør dette.

Collin, S., Saffari, H., & Kamta, J. (2015). Les usages numériques éducatifs des élèves allophones issus de l'immigration récente: une étude exploratoire.

Målspråk	Frask (begynnere)
Land	Canada
Deltakere	Elever (mottaksklasser)
Nettbasing	Ikke relevant

Artikkelen undersøker nylig ankomne innvandreres digitale ferdigheter og bruk av pc/ nett, med spesiell vekt på i hvilken grad og hvordan de bruker digital teknologi til skolerelaterte formål (f.eks. digitale ordbøker for å sjekke ortografi). Resultatene viser at elevene med noen unntak mestrer bruken av pc og er i stand til å finne informasjon på nett. Bruken er sammenlignbar med etnisk kanadiske elevers bruk. Forfatter slår fast at det er en diskrepans mellom fritids- og skolerelatert bruk av nett og digitale verktøy. Relasjonell og lekpreget bruk dominerer, det er mindre bruk i læringsøyemed. Slik bruk er ofte initiert av læreren, ikke av elevene selv.

Cruaud, C. (2016). The playful frame: gamification in a French-as-a-foreign-language class.

Målspråk	Frask (intermediate)
Land	Norge
Deltakere	Elever (vgs.)
Nettbasing	A

Artikkelen undersøker mulighetene for å bruke en spillapplikasjon i fransktimene i en norsk videregående skole. Undersøkelsen, som tar utgangspunkt i Henriots teori om spill/lek (som begge oversettes med *le jeu* i fransk), viser at elever under de rette forutsetningene kan bevege seg inn i en flytzone hvor de bruker (og lærer) fransk idet de spiller/leker.

De Grove, F., Van Looy, J. & Mechant, P. (2013). Learning to Play, Playing to Learn. Comparing the Experiences of Adult Foreign Language Learners with Off-the-Shelf and Specialized Games for Learning German.

Målspråk	Tysk
Land	Belgia
Deltakere	Voksne
Nettbasing	A eller B

Artikkelen tar opp spørsmålet om hvilken type digitale spill som egner seg best for språklæring, spill som er laget med språklæring for øye eller kommersielle spill som ikke er utviklet for dette formålet (men som kan brukes som arena for språklæring). Resultatene tyder på at deltakere som ofte spiller (og liker å spille) opplever de språklæringsspesifikke spillene, som er enklere i sin framstilling, som mindre utfordrende.

Derrington, M. de J. (2013). Second Language Acquisition by Immersive and Collaborative Task-Based Learning in a Virtual World.

Målspråk	Engelsk (ulike nivåer)
Land	Ulike land
Deltakere	Voksne
Nettbasing	C

Bokkapittel som beskriver hvordan en gruppe voksne som ønsker å bli bedre i engelsk samarbeider om ulike (typer) aktiviteter gjennom OpenSim. Deltakerne er fra land rundt hele verden, og de bruker Skype i tillegg. Forfatteren melder om gode resultater, som hun bl.a. forklarer med at bruk av avatarer gir deltakerne en «cloak of anonymity» som gjør det mindre skambelagt å gjøre feil.

Dewilde, J. (2016). «Der er bare i hjertet mitt». Portrett av en transspråklig ungdom som diktskriver.

Målspråk | Norsk (begynnere)

Land | Norge

Deltakere | Elever (ungdomsskole)

Nettbasing | Ikke relevant

Artikkelen beskriver en ungdomsskoleelev, Khushi, som har somalsk bakgrunn og som har bodd i Kenya siden hun var sju år. Eleven har nylig kommet til Norge. Dewilde ser på Khushis (dikt)skrivning med utgangspunkt i et transspråklig perspektiv: Khushis skrivning står sentralt, og gjennom skrivningen hennes trer de ulike språkene og kulturene som hører til hennes samlede repertoar fram.

Dewilde, J. (2017). Multilingual young people as writers in a global age.

Målspråk | Norsk (begynnere, intermediate)

Land | Norge

Deltakere | Elever (ungdomsskole)

Nettbasing | Ikke relevant

I denne artikkelen blir vi kjent med Bahar, en afghansk jente som nylig har kommet til Norge. Dewilde viser gjennom en etnografisk analyse hvordan Bahar (og to av hennes klassekamerater) trekker på sitt sammensatte språklige og kulturelle repertoar når de skriver en tekst. Vi får også et innblikk i Bahars skrivning på Facebook.

Dowling, S. (2013). Using Blogs to Share Learner-Generated Content.

Målspråk | Engelsk (begynnere, intermediate)

Land | Forente Arabiske Emirater

Deltakere | Studenter

Nettbasing | A og C

Sean Dowling beskriver i denne artikkelen hvordan han bruker et bloggverktøy med to ulike grupper engelskstudenter på et universitet i de Forente Arabiske Emirater – en stedbasert og en nettbasert gruppe. Studentene motiveres av at tekstene ikke bare leses av læreren, men også av medstudentene, noe som ifølge forfatteren bidrar til at tekstene får høy kvalitet.

Elstermann, A.-K. (2014). Lerner-Support im internationalen Kooperationsprojekt. Teletandem Brasilien – Fremdsprachen für alle.

Målspråk | Portugisisk, tysk

Land | Tyskland, Brasil

Deltakere | Studenter

Nettbasing | A eller C

Artikkel som beskriver et tandemopplegg mellom en gruppe tyske portugisiskstudenter og en gruppe brasilianske tyskstudenter. Erfaringene er overveiende positive, og studentene lærer mye av hverandre.

Franciosi, S.J., Yagi, J., Tomoshige, Y. & Ye, S. (2016). The Effect of a Simple Simulation Game on Long-Term Vocabulary Retention.

Målspråk | Engelsk

Land | Japan

Deltakere | Studenter

Nettbasing | 0 eller A

Artikkelen sammenlikner utviklingen av ordforrådet hos to grupper engelskstudenter, hvorav den ene gruppe gjennomfører en (enkel) simuleringsaktivitet og den andre gruppen jobber med ordforrådet i Quizlet. Resultatene viser at simuleringsgruppen lærer flere ord enn quizgruppen, men at effekten forsvinner over tid.

Freund, F. (2016). Pratiques d'apprentissage à distance dans une formation hybride en Lansad – Le juste milieu entre contrôle et autonomie.

Målspråk | Engelsk (ulike nivåer)

Land | Frankrike

Deltakere | Studenter

Nettbasering | B

Artikkelen beskriver hvordan en gruppe historiestudenter opplever og bruker et delvis nettbasert engelskkurs. Studentenes læringspraksiser relateres til grad av autonomi og motivasjon. Nettdelen av kurset er svært fleksibel, og mens noen studenter velger aktiviteter og oppgaver etter eget ønske og behov, er det andre som holder seg strengt til lærerens forslag, fordi de ikke føler seg kompetente til selv å velge. Forfatteren understreker at i et så fleksibelt system tar det tid før studentene utvikler strategier og refleksjonsevne nok til å utnytte til fulle mulighetene som ligger i kurset. For mange blir overgangen stor fra de konvensjonelle undervisningsmetodene de er vant med, og de ønsker seg noe «midt i mellom».

Gettliffe, N., Dittel, J. & Delhaye, A. (2012). Intensifier les échanges langagiers dans une communauté en ligne: Le cas d'étudiants en centre de langues dans un dispositif hybride.

Målspråk | Engelsk, tysk (B1)

Land | Frankrike

Deltakere | Studenter

Nettbasering | B

Artikkelen undersøker hvordan studenter i en hybridmodell for engelsk og tysk beveger seg mellom stedbasert og nettbasert undervisning. Dataene viste at de færreste studentene så sammenhengen mellom den stedbaserte og den nettbaserte delen av undervisningen. Et diskusjonsforum for gruppen på nett fungerte derimot som en bro mellom de to modalitetene, og her ble det trukket enkelte tråder mellom stedbaserte og nettbaserte aktiviteter.

Golonka, E. mfl. (2014). Technologies for foreign language learning: a review of technology types and their effectiveness.

Målspråk | Metastudie

Land |

Deltakere |

Nettbasering |

I denne metastudien har Golonka mfl. sett på 350 studier innen computer-assisted language learning. De var spesielt opptatt av de ulike teknologiske hjelpemidlenes effektivitet, og de finner få studier som entydig viser at disse hjelpemidlene per se fører til bedre språklæring. Målbare positive effekter finnes primært knyttet til bruk av automatisk talegjenkjenning og chat.

Grassin, J.-F. (2016). Un réseau sociopédagogique pour une formation en français langue étrangère (FLE).

Målspråk | Fransk (B1)

Land | Frankrike

Deltakere | Studenter

Nettbasering | A

Artikkelen undersøker hvordan studenter og lærere i et fransk som fremmedspråkkurs benytter mulighetene som ligger i et nettbasert sosialt forum som er etablert for å supplere den stedbaserte undervisningen. Resultatene er ikke udelt positive: Mange studenter bruker forumet i liten grad, og som regel kun når læreren har minnet dem på det. Lærerne på sin side mente forumet krevde mye tid, og deltakelse der gjorde det i tillegg vanskelig å skille mellom arbeidstid og fritid. Mange av dem opplevde teknologien som en tidstyv og ønsket seg mindre tid foran skjermen. De likte heller ikke chat som kommunikasjonsform, da de foretrakk enten ansikt-til-ansikt kommunikasjon eller en saktere kommunikasjonsform der de kunne tenke seg nøyere om før de svarte på studentenes spørsmål.

Haataja, K. (2016). Dem Mehrwert von CLIL auf der Spur.

Målspråk	Tysk
Land	Canada, Nederland, Sverige
Deltakere	Elever (vgs.)
Nettbasing	A

Kort artikkel som beskriver hvordan LangPerformLab, som er et simulasjonsverktøy, kan bidra til å skape realitetsnære språklærings situasjoner. Simuleringene bygger på filmmateriale og tar utgangspunkt i CLIL-metoden, det vil si at språklæringen knyttes til faginnholdet i ikke-språkfag. Skriftlig og muntlig kommunikasjon er ikke sett på som to atskilte ferdigheter, oppgavene integrerer skriftlig og muntlig språkbruk.

Jauregi, K. (2016). Interculturele discussies in een 3D virtuele wereld: impact op motivatie en discussievaardigheden.

Målspråk	Engelsk (B1/B2)
Land	Finland, Nederland
Deltakere	Elever (vgs.)
Nettbasing	A

Artikkelen undersøker a) om finske og nederlandske elever som diskuterer ulike temaer i virtuelle omgivelser får økt motivasjon og bedre diskusjonsferdigheter på engelsk og b) om tilstedeværelsen av elever fra to ulike kulturer har betydning for hvordan disse samtalene utvikler seg. Resultatene viser at de finske og nederlandske elevene forbedrer sine diskusjonsferdigheter. Motivasjonen går opp hos de nederlandske elevene, mens de finske elevene blir mindre motiverte – muligens som resultat av de finske elevene var mer tilbakeholdne og følte seg noe ubekvemme når de ble møtt av de nederlandske elevene.

Jauregi, K., Gómez Molina, J.R. & Canto, S. (2010). Interacción virtual a través de la videocomunicación y mundos virtuales: dos estudios piloto.

Målspråk	Spansk (B1)
Land	Nederland, Spania
Deltakere	Lærerstudenter
Nettbasing	C

Artikkelen presenterer resultatene fra et samarbeidsprosjekt mellom ett universitet i Nederland og to universiteter i Spania. Studentene som deltok var i hovedsak lærerstudenter, og målet var å øke studentenes kommunikasjonsferdigheter på spansk. Studentene deltok i videokonferanser og i aktiviteter i Second Life. Studentene var fornøyde med opplegget (til tross for at det meldes om problemer med lyden), og forfatterne konkluderer med at digitale omgivelser kan bidra til studentenes motivasjon og (dermed) kan være en berikelse for språkopplæringen.

Jee, M.J. (2014). From First Life to Second Life: Evaluating task-based language learning in a new environment.

Målspråk	Engelsk som andrespråk (intermediate)
Land	USA
Deltakere	Studenter
Nettbasing	A

Artikkelen retter søkelyset mot kommunikasjonen i små studentgrupper som samarbeider om å løse ulike problemløsnings- og diskusjonsoppgaver i Second Life. Analysen viser at gruppene som i liten grad samhandlet (negotiation of meaning) oftere ikke klarte å løse oppgavene enn gruppene som kommuniserte bra. Forfatteren peker på at kommunikasjonen i gruppen ikke bare er avhengig av studentenes språkferdigheter (ordforråd, uttale), men at det også er viktig at oppgavene er utfordrende og vekker interesse – og at gruppearbeidet er strukturert.

Kétyi, A. (2015). From Mobile Language Learning to Gamification: an Overlook of Research Results with Business Management Students over a Five-Year Period.

Målspråk	Engelsk, italiensk, spansk, tysk
Land	Ungarn
Deltakere	Studenter
Nettbasering	A

Artikkelen beskriver forsøk med to ulike applikasjoner, busuu og Lifeline. Sistnevnte app er et spill som ikke er laget med språklæring for øye, mens førstnevnte tilbyr en rekke språkaktiviteter (hvor blant også muligheten til å chatte med morsmålsbrukere). Deltakerne i forsøket var økonomistudenter på et ungarsk universitet. Resultatene tyder på at busuu kan bidra til språklæring: En post-test viser noe høyere resultater for busuu-gruppen enn for kontrollgruppen. Samtidig viser evalueringen at bare få deltakere kunne tenke seg å betale for bruk av appen, noe som gir en indikasjon på bruksmulighetene er begrenset.

Kotula, K. (2016). Une première expérience d'écriture collaborative – Enjeux et défis de co-création des textes selon la perspective des membres d'un groupe nouvellement constitué.

Målspråk	Fransk (B1)
Land	Polen
Deltakere	Elever (vgs.)
Nettbasering	A

I denne artikkelen møter vi en gruppe franskelever i Polen som akkurat har begynt i en ny klasse. Elevene samarbeider i smågrupper i GoogleDocs, hvor de skal skrive en eventyrfortelling basert på et spill. Elevene opplever samarbeidet som positivt, selv om tekstskrivningen gikk sakte fram. Elevene rettet i liten grad på hverandre.

Kozar, O. (2016). Text chat during video/audio conferencing lessons: Scaffolding or getting in the way?

Målspråk	Engelsk
Land	Russland
Deltakere	Voksne
Nettbasering	C

Kozar tar i denne artikkelen opp spørsmålet om skriftlig chat er til nytte eller til hinder for den muntlige kommunikasjonen i fjernundervisningen når begge funksjonene blir brukt samtidig i Skype. Hun konkluderer med at kombinert bruk har både positive og negative følger.

Lee, K. & Ranta, L. (2014). Facebook: Facilitating Social Access and Language Acquisition for International Students.

Målspråk	Engelsk (intensivkurs)
Land	Canada
Deltakere	Utvexlingsstudenter
Nettbasering	Ikke relevant

Lee & Ranta er opptatt av mulighetene for språklæring som ligger i sosiale nettverk, og de undersøker i denne studien en gruppe utvekslingsstudenters bruk av Facebook. Studentene befinner seg i Canada, men stammer fra land rundt hele kloden, og det viser seg at mange bruker engelsk når de er i kontakt med medstudenter på Facebook – også når de selv ikke har engelsk som morsmål.

Lin, T.-J. & Lan, Y.-J. (2015). Language Learning in Virtual Reality Environments: Past, Present and Future.

Målspråk	Metastudie
Land	
Deltakere	
Nettbasering	

Metastudie som ser etter utviklingstrender i 29 utvalgte artikler om språklæring i virtuelle omgivelser. Artikkelen er publisert mellom 2004 og 2013. Forfatterne peker blant annet på at det er forholdsvis få studier som er opptatt av lærer- og undervisningsdesignperspektivet, og de etterlyser mer forskning på dette området.

Lloyd, E. (2012). Language Learners' «Willingness to Communicate» through Livemocha.com.

Målspråk	Ulike språk (fransk, nederlandsk, portugisisk, russisk, spansk) (begynnere, intermediate)
Land	Storbritannia (men deltakerne hadde ulike L2)
Deltakere	Studenter
Nettbasering	A

Denne artikkelen handler om bruk av programmet Livemocha. Forfatteren er opptatt av chat, og han spør om bruk av chat kan redusere language anxiety. Deltakerne opplevde at Livemocha medførte en kontinuitet mellom formell og uformell læring: De kunne bruke det de hadde lært på campus i praktisk kommunikasjon. Resultatene antydte at introverte deltakere foretrakk asynkron kommunikasjon, mens ekstroverte var mer aktive i synkron kommunikasjon. De fleste rapporterte om mindre language anxiety ved chat enn i stedbasert undervisning.

Macré, N. (2014). Les apprenants LANSAD de niveau A2/B1 en première année d'anglais en autonomie accompagnée médiatisée: quels besoins?

Målspråk	Engelsk (A2/B1)
Land	Frankrike
Deltakere	Studenter
Nettbasering	B

Artikkelen forsøker å identifisere faktorer som påvirker studentenes autonomi og evne til selvregulering i et delvis nettbasert engelskkurs. En gruppe studenter faller utenfor og klarer ikke nyttiggjøre seg nettressursene på en hensiktsmessig måte på egen hånd. Denne gruppen består av studenter med lav faglig selvtillit som i tillegg mangler strategier for å organisere sitt eget arbeid.

Marneffe, M. (2016). Recherche exploratoire pour développer les interactions orales en e-tandems.

Målspråk	Fransk, nederlandsk (viderekomne)
Land	Belgia
Deltakere	Studenter
Nettbasering	A eller C

Marneffe undersøker hvordan en gruppe fransk- eller nederlandskspråklige språkstudenter i Belgia opplever et språktandemopplegg som er et tilbud i tillegg til den vanlige undervisningen. Tilbudet er frivillig, og mange deltakere hopper av underveis. Deltakerne begrunner dette bl.a. med at de ikke liker Skype (som var verktøyet de brukte i tandemopplegget) eller at partneren generelt ikke sa mye. Deltakerne som fortsatte, satte pris på den språklige feedbacken de fikk fra partneren.

McAllister, J. & Narcy-Combes, M.-F. (2015): Étude longitudinale d'un dispositif hybride d'apprentissage de l'anglais en milieu universitaire – Le point de vue des étudiants.

Målspråk	Engelsk (ulike nivåer)
Land	Frankrike
Deltakere	Studenter
Nettbasering	B

Artikkelen omhandler utvikling av et delvis nettbasert engelskkurs ved et fransk universitet. Nettressursene ble utviklet for å bote på problemer som høyt antall studenter, varierende nivå på studentene og høy frafallsrate. Studien er longitudinell og studenter fylte ut et spørreskjema om deres opplevelse av nettressursen på flere stadier i sitt studieprogram. Studentene rapporterte at de syntes muntlig øving var det viktigste aspektet ved ressursen. Mange satte pris på muligheten de fikk til å følge egen progresjon og ta selvstendig ansvar for egen språklæring. Men ca. halvparten av førsteårsstudentene oppga at de opplevde mangelen på veiledning som uheldig. Nesten en tredjedel oppga at de følte seg overlatt til seg selv. Slike resultater finner man interessant nok ikke igjen hos tredjeårsstudentene: her satte så godt som alle pris på autonomien nettressursene medførte.

Messina Dahlberg, G. & Bagga-Gupta, S. (2014). Understanding glocal learning spaces. An empirical study of languaging and transmigrant positions in the virtual classroom.

Målspråk	Italiensk
Land	Sverige (base), deltakere i flere land
Deltakere	Voksne
Nettbasing	C

I denne publikasjonen får vi et innblikk i samtalene mellom deltakerne i et fullt nettbasert italienskkurs, som styres fra Sverige (men hvor ingen av deltakerne befinner seg i landet). Analysen viser hvordan deltakernes vidt forskjellige utgangspunkt bidrar til at kommunikasjonen blir meningsfull og dermed støtter opp om italiensklæringen.

Mohamad, M. & Shaharuddin, S. (2014). Online Forum to Promote Sense of Learning Community among the Group Members.

Målspråk	Engelsk
Land	Malaysia
Deltakere	Studenter
Nettbasing	B

Forfatterne undersøker bruken av Nicenet, et online diskusjonsforum, i et engelskkurs ved et universitet i Malaysia. Kurset rettet seg mot biovitenskap, og deltakerne diskuterte ulike etiske problemstillinger. Artikkelen konkluderer med at slike diskusjoner bidrar til å skape en *sense of learning community* blant deltakerne.

Mohsen, A.M. (2016). The Use of Computer-Based Simulation to Aid Comprehension and Incidental Vocabulary Learning.

Målspråk	Engelsk (begynnere)
Land	Saudi-Arabia
Deltakere	Studenter
Nettbasing	A

Forfatteren av denne artikkelen er opptatt av vokabular, og han undersøker om simulering – i dette tilfelle av en kneoperasjon – kan bidra til at studentene lærer flere engelske ord. Resultatene tyder på at det er slik: Studenter som simulerer en kneoperasjon gjennom å (virtuelt) gjennomføre ulike handlinger husker flere ord enn studenter som ser på en video.

Mondahl, M. & Razmerita, L. (2014). Social Media, Collaboration and Social Learning – a Case-Study of Foreign Language Learning.

Målspråk	Engelsk (viderekomne)
Land	Danmark
Deltakere	Studenter
Nettbasing	A eller B

I denne studien undersøkes bruken av en interaktiv læringsplattform i et engelskkurs for studenter på en handelshøyskole i Danmark. Forfatterne er opptatt av effekten plattformen har på studentenes motivasjon og samarbeids- og språkferdigheter. Resultatene viser at studentene ble motivert, deltok aktivt i diskusjonen og fikk økt fokus på de pragmatiske sidene av språket (og tilsvarende mindre fokus på formale aspekter, i.e. syntaks, vokabular osv.). Studentene savnet dog en chatmulighet i programmet.

Muhamad Abdul Basar, S.M. & Yusop, F.D. (2014). Using Wiki to Teach Part-Time Adult Learners in a Blended Learning Environment.

Målspråk	Engelsk (intermediate)
Land	Malaysia
Deltakere	Studenter
Nettbasing	B

Artikkelen undersøker nytteverdien av å bruke wiki, et digitalt samskrivingsredskap, i en gruppe deltidsstudenter som følger et kombinert steds- og nettbasert engelskkurs i Malaysia. Kurset er på et avansert nivå, og deltakerne får i oppdrag å skrive en søknad for et forskningsprosjekt i et gruppearbeid. Resultatene viser bl.a. at studentenes motivasjon økte som en følge av at de var klar over at andre skulle se på deres tekster, noe som førte til at tekstene ble bedre.

Nair-Prakash, S. & Stapa, S.H. (2013). ESL Distance Learners' Participation in an Online Forum: The Interplay of Contextual Factors.

Målspråk	Engelsk (viderekomne)
----------	-----------------------

Land	Malaysia
------	----------

Deltakere	Studenter
-----------	-----------

Nettbasering	B
--------------	---

Nair-Prakash & Stapa undersøker samspillet mellom studenter, medstudenter og lærere i et sted-/nettbasert engelskkurs ved Open University Malaysia, og de er opptatt av å finne ut hvilke faktorer som påvirker studentenes deltakelse i kurset. I kurset inngår at studentene må bidra i en online forumsdiskusjon, noe som inngår i vurderingsgrunnlaget. Forskerne konkluderer med at slike «low stake» diskusjoner kan være velegnet for å praktisere målspråket.

Nielson, K.B. (2014). Evaluation of an online, task-based Chinese course.

Målspråk	Kinesisk (begynnere)
----------	----------------------

Land	USA
------	-----

Deltakere	Elever (videregående skole)
-----------	-----------------------------

Nettbasering	C
--------------	---

I dette bokkapittel blir vi kjent med et nettbasert kinesiskkurs på universitetsnivå for amerikanske high school-elever. Kurset, som er frivillig, består av en rekke oppgavebaserte moduler som hver gang avsluttes med en muntlig prøve i form av et rollespill. Kapitlet viser at deltakerne får forbedret sine språkferdigheter, men analysen viser også at denne økningen bare delvis kan kobles tilbake til opplegget.

Nissen, E. (2014). Les spécificités des formations hybrides en langues.

Målspråk	Ikke relevant
----------	---------------

Land	Ikke relevant
------	---------------

Deltakere	Studenter
-----------	-----------

Nettbasering	A, B
--------------	------

Oversiktsartikkel om *blended learning*-modeller. Forfatteren trekker fram fire aspekter som fortjener forskernes oppmerksomhet: effekt (som forfatteren påpeker er svært vanskelig å måle), autonomi, årsaker til frafall (og i forbindelse med dette viktigheten av en god sammenheng mellom stedbasert undervisning og nettbasert undervisning) samt lærerens rolle. Til dette siste punktet sier forfatteren at det kan være utfordrende for språklærere, som sjelden selv har vært student i blended learning, å gi slike kurs.

Noguerón-Liu, S. (2013). Access to Technology in Transnational Social Fields: Simultaneity and Digital Literacy Socialization of Adult Immigrants.

Målspråk	Ikke relevant
----------	---------------

Land	USA
------	-----

Deltakere	Voksne
-----------	--------

Nettbasering	Ikke relevant
--------------	---------------

Silvia Noguerón-Liu beskriver i denne etnografiske artikkelen hvordan tre digitalt lite erfarne, spanskspråklige innvandrere i USA (med bakgrunn fra Cuba og Mexico) bruker digitale hjelpemidler på ulikt vis betinget av deres livssituasjon.

Ollivier, C. (2016). Gestion du pouvoir dans la co-construction de savoirs.

Målspråk	Fransk
----------	--------

Land	La Réunion og andre land
------	--------------------------

Deltakere	Lærerstudenter
-----------	----------------

Nettbasering	C
--------------	---

Artikkelen ser på bruken av samskriving ved hjelp av Google Docs blant en gruppe lærerstudenter i fransk fremmedspråk ved Université de la Réunion. Gjennom analyse av dokumenter og kommentarene skrevet underveis, ser forfatteren på hvordan studentene sammen konstruerer kunnskap og hvordan de samhandler. Analysen viser at det er store variasjoner i hvor aktive ulike studenter og studentgrupper er når det gjelder å kommentere hverandre. Det er en viktig sosial dimensjon ved kommentarene: De fleste er svært forsiktige med å kritisere andres bidrag. Mange kommentarer har form av «ekko» av hva lærer eller andre eksperter har sagt. Ollivier konkluderer med at studentene tillegger disse stor autoritet og at de setter egen kompetanse i skyggen.

Omerbasic, D. (2015). Literacy as a Translocal Practice. Digital Multimodal Literacy Practices among Girls Resettled as Refugees.

Målspråk	Ikke relevant (viderekomne)
----------	-----------------------------

Land	USA
------	-----

Deltakere	Elever (ungdomsskole)
-----------	-----------------------

Nettbasing	Ikke relevant
------------	---------------

Artikkelen, som baserer seg på intervjuer med ni jenter som har flyktet fra Myanmar til USA, gir et innblikk i hvordan fler-språklige ungdommer uttrykker seg utenom skolen og hvilken rolle tilgangen til digitale, sosiale nettverk spiller i deres literacy practices.

Perry, K. (2015). Gamifying French Language Learning: a Case Study Examining a Quest-Based, Augmented Reality Mobile Learning-Tool.

Målspråk	Canada (begynnere)
----------	--------------------

Land	Fransk
------	--------

Deltakere	Studenter
-----------	-----------

Nettbasing	A
------------	---

Denne studien undersøker mulighetene som ligger i å bruke såkalt augmented reality (utvidet realitet) i franskopplæringen på et engelskspråklig universitet i Canada. Appen som blir brukt, Explorez, tar utgangspunkt i studentenes virkelighet, dvs. deres campus, og legger til ulike typer oppgaver som må løses gjennom å kommunisere på fransk. Explorez inneholder ulike spillelementer, og analysen viser at deltakerne ble engasjert, prøvde å løse oppgave så godt de kunne idet de hjalp hverandre. Online ordbøker, som var tilgjengelig, ble sjelden brukt.

Pihkala-Posti, L. (2012). Mit Internet und sozialen Medien Deutsch lernen. Motivationssteigerung durch «diginative» Lernwege.

Målspråk	Tysk (viderekomne)
----------	--------------------

Land	Finland
------	---------

Deltakere	Elever (vgs.)
-----------	---------------

Nettbasing	B
------------	---

Pihkala-Posti presenterer i denne artikkelen resultatene fra et aksjonsforskningsprosjekt hvor hun som lærer og forsker har undervist tysk via nett til en gruppe elever i en finsk videregående skole. Hun bruker ulike digitale hjelpemidler i tillegg til video-konferanseprogramvaren iVocalize. Opplegget synes å ha åpnet for nye perspektiver for tyskundervisningen i Finland.

Pihkala-Posti, L. (2015). Spielerische Kooperation und kommunikative Authentizität mit Minecraft.

Målspråk	Tysk (viderekomne)
----------	--------------------

Land	Finland
------	---------

Deltakere	Elever (vgs.)
-----------	---------------

Nettbasing	A
------------	---

I denne artikkelen undersøkes mulighetene for å bruke spillet Minecraft i tyskundervisningen i Finland. Datamaterialet består av observasjoner, feedback fra elevene og registrerte samtaler i spillet. Analysen viser at de fleste elevene var motiverte, men det var også en viss skepsis å spore: Er dette tyskundervisning (eller går timene tapt...)?

Puranen, P. & Vurdién, R. (2016). A Spanish-Finnish telecollaboration: extending intercultural competence via videoconferencing.

Målspråk	Engelsk, spansk (C1/C2)
----------	-------------------------

Land	Finland, Spania
------	-----------------

Deltakere	Studenter, voksne
-----------	-------------------

Nettbasing	C
------------	---

Kort artikkel som beskriver et oppgavebasert, digitalt opplegg hvor en gruppe spanskstudenter i Finland og en gruppe språksskoleelever i Spania som fulgte et engelskkurs, samarbeidet gjennom bl.a. AdobeConnect. Forfatterne slår fast at et slikt opplegg egner seg godt for å bli bedre kjent med hverandres kultur – forutsatt at deltakerne har nok tid til rådighet.

Reichenberg, M. (2016). Adult Immigrants' Media Usage and Its Function in Host Language Training opportunities: A Path Analysis.

Målspråk	Svensk
Land	Sverige
Deltakere	Voksne
Nettbasing	Ikke relevant

I denne artikkelen undersøker Monica Reichenberg bruken av (svenske) nyhetsmedier blant innvandrere. Hennes utgangspunkt er at (digitale) medier kan bidra til å gi innvandrerne «bridging social capital». Analysen viser at mediebruken henger sammen med alder: yngre innvandrere er flinkere til å lese svenske aviser osv. Noe uventet er mediebruken lavest blant de med høy utdanning.

Rodrigues, C. (2012). Analyse des potentialités d'un dispositif médiatisé pour les régulations pédagogiques dans la production écrite en FLE.

Målspråk	Fransk (A2)
Land	Kypros (tyrkisk del)
Deltakere	Studenter
Nettbasing	A eller B

Rodrigues undersøker hvordan online forum og chat kan brukes i forbindelse med arbeidet med skriving i franskopplæringen. Studentene, som gikk på lærerutdanningen på den tyrkiske delen av Kypros, skulle skrive en turistguide for øya, og de fikk nettbasert veiledning av franske lærerstudenter. Veiledningen, som kom i tillegg til den vanlige stedbaserte undervisningen, foregikk på chat og på et online forum. Forfatteren konkluderer med at verktøyene utfyller hverandre.

Santiago, R. & Bárcena, E. (2016). El potencial del podcast como recurso didáctico para el desarrollo de las destrezas orales de segundas lenguas con dispositivos móviles.

Målspråk	Ulike språk
Land	Ikke relevant
Deltakere	Ikke relevant
Nettbasing	A

Artikkelen presenterer podcast som et verktøy som kan bidra i utviklingen av språkelevs og -studenters muntlige ferdigheter. Utgangspunktet er at podcast er lett tilgjengelig fra bærbare enheter, og at det er nyttig for språklærere fordi det gir muligheten til å tilby studenter eksempler på autentisk bruk uavhengig av sted og tid. En annen fordel ligger i muligheten for elevene og studentene til å lagre egne muntlige produkter.

Santos, L. (2012). Projet Télétandem Brésil, trois années d'échanges franco-brésiliens en ligne: le point de vue des étudiants français.

Målspråk	Fransk, portugisisk (ulike nivåer)
Land	Brasil, Frankrike
Deltakere	Studenter
Nettbasing	A eller C

Artikkelen evaluerer et teletandemprosjekt mellom franske og brasilianske studenter. Problemer var knyttet til dårlig oppmøte, dårlig utstyr, ulik organisering av studieår og ulike tidssoner. Gevinster var erfaringen med ekte kulturmøter, også for deltakere med lavt nivå. Nybegynnerne synes det viktigste var å tilegne seg et bredere dagligdags vokabular i sitt eget tempo uten å bli bedømt språklig.

Sarré, C. (2012). Apport de l'analyse des réseaux sociaux à l'étude des communautés d'apprentissage en ligne.

Målspråk	Engelsk
Land	Frankrike
Deltakere	Studenter
Nettbasing	A

I denne studien er målet å undersøke hvordan interaksjonen blant en gruppe biologistudenter som deltar i et fagspesifikt engelskkurs, arter seg i tre ulike digitale kanaler: online forum, chat og videokonferanse. Analysen viser at interaksjonen flyter best i de synkrone digitale hjelpemidlene (chat og video) mens interaksjonen i forumet bærer preg av å være monologisk.

Schenker, T. (2017). Synchronous Telecollaboration for Novice Language Learners: Effects on Speaking Skills and Language Learning Interests.

Målspåk	Tyskland, USA (begynnere, viderekomne)
Land	Engelsk, tysk
Deltakere	Studenter og elever (vgs.)
Nettbasing	A eller C

Artikkelen beskriver et digitalt samarbeid mellom amerikanske tyskstudenter og tyske skoleelever. Studentene, som var nybegynnere, og elevene, som hadde hatt engelsk i flere år, dannet tandempar. Parene møttes på chat hver uke, og de byttet på skriftlig og muntlig chat. Resultatene viser at tyskstudentene ikke hadde fått bedre tyskferdigheter enn studentene i en kontrollgruppe, men at de hadde blitt mer motivert til å lære tysk og til å dra på utveksling.

Schneider, C. (2016). Learning languages in 3D worlds with Machinima.

Målspåk	Ikke oppgitt
Land	Nederland, Polen, Tsjekkia, Tyrkia
Deltakere	Voksne, studenter, elever
Nettbasing	A

Kort artikkel som beskriver erfaringene med Machinima, et undervisningsopplegg hvor deltakerne samarbeider om å produsere videoer om ulike temaer. Tanken bak opplegget er at deltakerne skal forbedre sine kommunikasjonsferdigheter idet de lager videoene. Artikkelen viser at særlig eldre deltakere oppfattet grafikken (figurene, omgivelsene) som dårlig, yngre deltakere – som er mer vant med videospillgrafikk – var mer fornøyd.

Scholz, K. (2017). Encouraging Free Play: Extramural Digital Game-Based Language Learning as a Complex Adaptive System.

Målspåk	Tysk (ulike nivåer)
Land	Canada
Deltakere	Studenter
Nettbasing	A eller C

Artikkelen fokuserer på fire kanadiske tyskstudenters språkbruk og språklæring over tid mens de spiller World of Warcraft, et kommersielt spill, sammen med morsmålsbrukere av språket. Analysen viser at utviklingen er individuell, kompleks og preget av mange (spill)interne og eksterne faktorer, og forfatteren avslutter (derfor) med å slå fast at ulike spill kan egne seg for ulike personer.

Tang, W. (2012). Utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère dans un environnement virtuel multi-utilisateurs en trois dimensions.

Målspåk	Engelsk (B1 og oppover)
Land	Tyskland (men med deltakere fra ulike land)
Deltakere	Studenter
Nettbasing	C

Artikkelen undersøker bruk av læringsstrategier i et internasjonalt sammensatt, nettbasert engelskkurs for business-studenter. Kurset ble gjennomført i Second Life, og analysen viser at samtalen mellom studentene og med veilederen (som var morsmålsbruker) i hovedsak foregikk muntlig. Noen deltakere foretrakk å bruke chatfunksjonen. Deltakerne, som evaluerte opplegget positivt, viste seg å bruke en rekke ulike (meta-) strategier bl.a. for å tette språklige hull og for å forstå hverandre bedre. Forfatteren slår avslutningsvis fast at enkelte sjenerte studenter hadde utbytte av å kunne inn ta en selvbestemt rolle (avatar). Jf. Tang (2016)

Tang, W. (2016). Action et langage dans un monde virtuel utilisé à des fins de pratique de la langue.

Målspråk	Fransk, engelsk (ulike nivåer)
----------	--------------------------------

Land	USA, Frankrike
------	----------------

Deltakere	Studenter
-----------	-----------

Nettbasing	C
------------	---

Virtuelle omgivelser kan være en arena hvor språkkursdeltakere kan kommunisere og samarbeide om ulike typer oppgaver med morsmålsbrukere. Artikkelen undersøker et slikt samarbeid mellom franske engelskstudenter og amerikanske franskstudenter i Second Life, og forfatteren konkluderer med at opplegget gir gode og realistiske muligheter for å bruke (og dermed lære) målspråket. Muligheten til å «skjule seg» bak en avatar bidrar også i denne studien positivt til studentenes deltakelse. Jf. Tang (2012).

Van de Guchte, M., Rijlaarsdam, G., Braaksma, M. & Bimmel, P. (2017). Leren door peer-model video's binnen taakgericht onderwijs. Aandacht voor inhoud versus grammatica tijdens het observeren van peer-model video's.

Målspråk	Tysk (viderekomne)
----------	--------------------

Land	Nederland
------	-----------

Deltakere	Elever (ungdomsskole)
-----------	-----------------------

Nettbasing	A
------------	---

Artikkelen presenterer resultatene fra en undersøkelse i Nederland hvor to ulike elevgrupper i tysk fikk to ulike oppdrag mens de så på en video hvor to litt eldre elever presenterte skolekantinene på tysk: Den ene gruppen ble bedt om å notere tolv språklige strukturer mens den andre gruppen skulle prøve å finne ut hvordan de to elevene hadde lagt opp presentasjonen på et mer overordnet plan. Sistnevnte gruppe gjorde flere feil, men brukte et rikere språk; førstnevnte gjorde færre feil, men brukte et enklere språk.

Vosburg, D. (2017). The Effects of Group Dynamics on Language Learning in an MMOG.

Målspråk	Tysk
----------	------

Land	USA
------	-----

Deltakere	Studenter
-----------	-----------

Nettbasing	A eller C
------------	-----------

I denne artikkelen undersøkes språklæring og språkbruk i to ulike studentgrupper som spiller World of Warcraft, et massively multiplayer online game (MMOG) som er utviklet uten å ha språklæring som spesifikt formål. Studien er gjort innenfor en aktivitetsteoretisk ramme, og analysene av deltakernes og veiledernes aktiviteter viser at den ene gruppen, som besto av godt motiverte studenter og en veileder som var utdannet språklærer, brukte språket mer aktivt enn den andre gruppen, som besto av mindre motiverte studenter og en morsmålsbruker uten lærerutdanning.

Vurdien, R. (2013). Enhancing writing skills through blogging in an advanced English as a Foreign Language class in Spain.

Målspråk	Engelsk (C1)
----------	--------------

Land	Spania
------	--------

Deltakere	Voksne
-----------	--------

Nettbasing	A eller B
------------	-----------

I denne artikkelen undersøkes hvordan blogging kan bidra til å forbedre skriveferdighetene i engelsk. Deltakerne, som går på en språkskole, skriver ulike tekster på nett og gir hverandre tilbakemeldinger. Analysen viser at deltakerne ble motivert av å skrive for hverandre – ikke bare for læreren.

White, J.R. (2016). Local Norms in CALL Language Practice.

Målspråk	Engelsk (C1)
----------	--------------

Land	Sverige, men deltakerne var fra Bangladesh og Vietnam
------	---

Deltakere	Studenter
-----------	-----------

Nettbasing	C
------------	---

I denne artikkelen blir vi kjent med et engelskkurs som er fullt ut nettbasert. Kurset tilbys av og styres fra et universitet i Sverige, men studentene befinner seg i Bangladesh og Vietnam. Artikkelen er fra 2016, men bygger på et materiale fra 2007 som består av skriftlige Skype-samtaler. White er spesielt opptatt av normene i disse samtalene, og det viser seg at studentene – som beveger seg inn i et nytt terreng – etablerer egne samtalenormer uavhengig av lærerne og uavhengig av normene som gjelder i Bangladesh og Vietnam og som er sterkt preget av respekt for læreren.

Winke, P. (2014). Formative, task-based oral assessments in an advanced Chinese language class.

Målspråk	Kinesisk (viderekomne)
Land	USA
Deltakere	Studenter
Nettbasing	A

Bokkapittel som beskriver hvordan programmet Conversations kan brukes i vurderingsøyemed. Programmet, som er basert på video, gjør det mulig for kursdeltakerne å ta opp og sende inn individuelle svar til læreren. Forfatteren viser hvordan Conversations kan bli integrert i et oppgavebasert undervisningsopplegg.

Yang, S.J. (2016). Blogging as a tool for intercultural learning in a telecollaborative study.

Målspråk	Engelsk, koreansk
Land	Sør-Korea, USA
Deltakere	Studenter
Nettbasing	C

Kort artikkel som redegjør for et nettbasert samarbeidsprosjekt mellom en amerikansk og en sørkoreansk utdanningsinstitusjon. Undersøkelsen retter søkelyset mot utviklingen av deltakernes interkulturelle kompetanse (jf. Byram, 1997) idet de diskuterer ulike temaer i en blogg. Diskusjonene synes å ha bidratt til økt critical cultural awareness.

Yang, S.J. & Yi, Y. (2017). Negotiating Multiple Identities Through eTandem Learning Experiences.

Målspråk	Koreansk, engelsk
Land	Sør-Korea, USA
Deltakere	Studenter
Nettbasing	C

Artikkelen gir et innblikk i samtalene mellom voksne, engelsk- og koreanskspråklige deltakere i et digitalt språktandemopplegg. Deltakerne diskuterer ulike temaer og inntar hhv. rollen som L2-«novise» og L1-«ekspert». Resultatene viser at deltakerne fikk økt selvtillit og oppfattet e-tandemsettingen som en safe space hvor de kunne utvikle sin egen identitet.

Xiao, J. (2014). Learner agency in language learning: the story of a distance learner of EFL in China.

Målspråk	Engelsk (viderekomne)
Land	Kina
Deltakere	Voksne
Nettbasing	C

Artikkelen gir et innblikk i motivasjonen til en kinesisk deltaker i et nettbasert engelskkurs. Mange deltakere i dette kurset hadde droppet ut. Det gjaldt ikke for Dan, som fremsto som ytterst motivert grunnet den (økonomiske) gevinsten som språkferdighetene ville gi han. Forfatteren gir et godt råd til andre nettlærere basert på Dans historie: Det er viktig å gjøre deltakerne bevisst på målene og å sørge for at de er klare over egen fremgang og betydningen av fremgangen sin.

Zourou, K. & Lamy, M.-N. (2013). Social networked game dynamics in web 2.0 language learning communities

Målspråk	Ikke relevant
Land	Ikke relevant
Deltakere	Alle aldre
Nettbasing	C

Artikkelen undersøker språklæringsspill som LiveMocha, Babbel osv. Forfatterne er opptatt av hvordan disse spillene bruker typiske spillemekanismer som scoring, badges, leader boards, challenges osv. for å styrke læring – men også for å oppnå et kommersielt mål: salg av spillet. Artikkelen omhandler språklæring i uformelle settinger.

Referanser

LÆREPLANER OG ANDRE OFFENTLIGE DOKUMENTER

- Kunnskapsdepartementet (2015). *Fremtidens skolefornyelse av fag og kompetanser* (NOU 2015:8). Oslo.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Framtid, fornyelse og digitalisering. Digitaliseringsstrategi for grunnsopplæringen 2017-2021*. Oslo.
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo.
- Utdanningsdirektoratet (2011). *Det felles europeiske rammeverket for språk. Læring, undervisning og vurdering*. Oslo.
- VOX (2012). *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Oslo.

FAGLITTERATUR

- Adamczak-Krysztofowicz, S. & Stolarczyk, B. (2014). Virtueller Spaziergang durch meinen und deinen Studienort. Ausgewählte Ergebnisse eines deutsch-polnischen E-Tandemprojekts zwischen der Technischen Universität Darmstadt und der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań. I: *Info DaF*, 6, s. 668-684.
- Altunay, D. (2013). Language learning activities of distance EFL learners in the Turkish open education system as the indicator of their learning autonomy. I: *Turkish Journal of Distance Education*, 14(4), s. 296-307.
- Avias, A. (2000). *Vevbasert fremmedspråkundervisning* (Arbeidsrapport 2000:11). Halden: Høgskolen i Østfold.
- Bahlo, N., Paul, C., Topaj, N. & Steckbauer, D. (2014). Videokonferenzen im DaF-Bereich? Überlegungen zu Möglichkeiten und Grenzen am Beispiel «Skype in the classroom». I: *Info DaF*, 1, s. 55-69.
- Bartalesi-Graf, D. (2016). L'insegnamento della lingua e della cultura italiana in corsi «blended» e online. I: *Italiano Lingua Due*, 2, s. 54-84.
- Berns, A., Gonzalez-Pardo, A. & Camacho, D. (2013). Game-like language learning in 3-D virtual environments. I: *Computers & Education*, 60, s. 210-220.
- Biebighäuser, K. (2012). Aufgabenformate für das Fremdsprachenlernen in virtuellen Welten am Beispiel von *Second Life*. I: Biebighäuser, K., Zibelius, M. & Schmidt, T. (red.). *Aufgaben 2.0. Konzepte, Materialien und Methoden für das Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien*. Tübingen: Narr Verlag.
- Biondo Salomão, A.C. (2011). Collaborative Language Learning in Teletandem: A resource for Pre-Service Teacher Education. I: *PROFILE*, 13(1), s. 139-156
- Bjørke, C., Dypedahl, M. & Myklevold, G.-A. (red.) (2015). *Fremmedspråkdidaktikk*. Oslo, Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørke, C. & Grønn, B. (2015). Muntlige ferdigheter i språkfagene. I: Bjørke, C., Dypedahl, M. & Myklevold, G.-A. (red.). *Fremmedspråkdidaktikk*, s. 30-42. Oslo, Cappelen Damm Akademisk.
- Blake, C. (2009). Potential of Text-Based Internet Chats for Improving Oral Fluency in a Second Language. I: *The Modern Language Journal*, 93(ii), s. 227-240.
- Blake, R.J. (2011). Current trends in online language learning. I: *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, s. 19-35.
- Blattner, G. & Lomicka, L. (2012). Facebook-ing and the Social Generation: A New Era of Language Learning. I: *ALSIC*, 15(1).
- Burrows, T. & Stepanczuk, D. (2013). Gauge of readiness for Internet-based language learning: An 800 pound GORILLA. I: *JaltCALL Journal*, 9(2), 197-217.

- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bøhn, H. & Dypedahl, H. (2009). *Veien til interkulturell kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Calvo-Ferrer, J.R. & Belda-Medina, J.R. (2015). Análisis de la satisfacción del alumnado de L2 con respecto a la adquisición de terminología especializada por medio de videojuegos: estudio de caso. I: *Porta Linguarum*, 24, s. 179-190.
- Canto, S., De Graaf, R. & Jauregi, K. (2014). Collaborative tasks for negotiation of intercultural meaning in virtual worlds and video-web communication. I: González-Lloret, M. & Ortega, L. (red.). *Technology-mediated TBLT. Researching Technology and Tasks*, s. 183-211. Amsterdam: John Benjamins.
- Carrai, D. (2014). *Fremmedspråk på ungdomstrinnet. En analyse av motivasjon og andre faktorer involvert i elevenes fagvalg og tilfredshet med faget* (doktorgradsavhandling). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Castello, E. (2016). Le Net participatif, levier d'acquisition des littératies traditionnelles et des littératies numériques. I: *La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 42(4), s. 1-17
- Castrillo de Larreta-Azelain, M.A. & Martín Monje, E. (2016). Students' Engagement in Online Language Learning through Short Video Lessons. I: *Porta Linguarum*, 26, s. 177-186.
- Chaplier, C. & Crosnier, É. (2014). Dimension et autonomisation psycho-affectives dans deux dispositifs hybrides – Études de cas en master 2. I: *ALSIC*, 17.
- Chen, J.C. (2014). A case study on English learners' task-based interaction and avatar identities in Second Life: A mixed-methods design. I: Jager, S., Bradley, L., Meima, E.J. & Thouésny, S. (red.). *CALL Design. Principles and Practice* (Proceedings of the 2014 EUROCALL Conference, Groningen, The Netherlands), s. 47-51. Lastet ned fra Research-publishing.net.
- Choi, K. (2016). How people learn in an asynchronous online learning environment: The relationships between graduate students' learning strategies and learning satisfaction. I: *Canadian Journal of Learning and Technology*, 42(1), s. 1-15.
- Christiansen, A. & Grønn, B. (2017). Spansk nivå III. Nye læringsmuligheter og deltakelse i læringsrom i hverdag og fritid. I: *Nordic Journal of Modern Language Methodology*, 5(1), s. 3-15.
- Collin, S., Saffari, H., & Kamta, J. (2015). Les usages numériques éducatifs des élèves allophones issus de l'immigration récente: une étude exploratoire. I: *La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 41(1), s. 1-16.
- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Creese, A. & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? I: *The Modern Language Journal*, 95(iii), s. 103-115.
- Cruaud, C. (2016). The playful frame. Gamification in a French-as-a-foreign-language class. I: *Innovation in Language Learning and Teaching*, s. 1-14 (online).
- Csikszentmihalyi, M. (2005). *Flow og engagement i hverdagen*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Degrove, F., Van Looy, J. & Mechant, P. (2013). Learning to Play, Playing to Learn: Comparing the Experiences of Adult Foreign Language Learners with Off-the-Shelf and Specialized Games for Learning German. I: *International Journal of Game-Based Learning*, 3(2), s. 22-35.
- Dekker, R. & Engbersen, G. (2014). How social media transform migrant networks and facilitate migration. I: *Global Networks*, 14(4), s. 401-418.
- Derrington, M. de J. (2014). Second Language Acquisition by Immersion and Collaborative Task-Based Learning in a Virtual World. I: Childs, M. & Peachey, A. (red.). *Understanding Learning in Virtual Worlds*, s. 135-163. London: Springer.

- Dewilde, J. (2016). «Det er bare i hjertet mitt». Portrett av en transspråklig ungdom som diktskriver. I: *Skandinaviske Sprogstudier*, 7(2), s. 27-43.
- Dewilde, J. (2017). Multilingual young people as writers in a global age. I: Paulsrud, B., Rosén, J., Straszer, B. & Wedin, Å. (red.). *New Perspectives on Translanguaging and Education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Doetjes, G. & Nybøle, S. (2015). *Tiltaksplan for programfag. Sluttrapport*. Halden: Fremmedspråksenteret.
- Dörnyei, Z. (2009). *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. & Ottó, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. I: *Working papers in Applied Linguistics*, 4, s. 43-69.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2009). The L2 motivational Self System. I: Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (red.). *Motivation, language identity and the L2 self*, s. 9-42. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dowling, S. (2013). Using Blogs to Share Learner-Generated Content. I: *Teaching English as a Second or Foreign Language (Electronic Journal)*, 17(2), s. 1-22.
- Elstermann, A.-K. (2014). Lerner-Support im internationalen Kooperationsprojekt. Teletandem Brasilien – Fremdsprachen für alle. I: *Info DaF*, 6, s. 650-667.
- Franciosi, S.J., Yagi, J., Tomoshige, Y. & Ye, S. (2016). The effect of a simple simulation game on long-term vocabulary retention. I: *CALICO Journal*, 33(3), s. 355-379.
- Freund, F. (2016). Pratiques d'apprentissage à distance dans une formation hybride en Lansad – Le juste milieu entre contrôle et autonomie. I: *ALSIC*, 19(2).
- Gánem-Gutiérrez, G.A. (2014). The third dimension. A sociocultural approach to the design and evaluation of 3D virtual world tasks. I: González-Lloret, M. & Ortega, L. (red.). *Technology-mediated TBLT. Researching Technology and Tasks*, s. 213-237. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Gettliffe, N., Dittel, J. & Delhay, A. (2012). Intensifier les échanges langagiers dans une communauté en ligne: Le cas d'étudiants en centre de langues dans un dispositif hybride. I: *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 34, s. 64-67.
- Godwin-Jones, R. (2014). Games in language learning: Opportunities and challenges. I: *Language Learning & Technology*, 18(2), s. 9-19.
- Golonka, E., Bowles, A.R., Frank, V.M., Richardson, D.L. & Freynik, S. (2014). Technologies for foreign language learning: a review of technology types and their effectiveness. I: *Computer Assisted Language Learning*, 27(1), s. 70-105.
- González-Lloret, M. & Ortega, L. (red.) (2014). *Technology-mediated TBLT. Researching Technology and Tasks*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Grassin, J.-F. (2016). Un réseau sociopédagogique pour une formation en français langue étrangère (FLE). I: *Distances et Médiations des Savoirs*, 16.
- Grgurovic, M., Chapelle, C.A. & Shelley, M.C. (2013). A meta-analysis of effectiveness studies on computer technology-supported language learning. I: *ReCALL*, 25(2), s. 165-198.
- Haataja, K. (2016). Dem Mehrwert von CLIL auf der Spur. I: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 54, s. 1-10.
- Haukås, Å. (2014). Metakognisjon om språk og språklæring i et flerspråklig perspektiv. I: *Acta Didactica Norge*, 8(2).

- Haukås, Å. & Vold, E.T. (2012). Internasjonale trender innen fremmedspråksdidaktisk forskning. I: *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 5, s. 386-401.
- Heimark, G.E. (2009). *Praktisk tilnærming i praksis. Ungdomsskolelæreres forståelse av en praktisk tilnærming i fremmedspråksundervisningen* (doktorgradsavhandling). Oslo, Universitetet i Oslo.
- Henriot, J. (1969). *Le jeu*. Paris: Presses universitaires de France.
- Hoem, E. (2014). *Slåttekar i himmelen*. Oslo: Forlaget Oktober.
- Hoem, E. (2015). *Bror din på prærien*. Oslo: Forlaget Oktober.
- Hoem, E. (2016). *Land ingen har sett*. Oslo: Forlaget Oktober.
- Holden, C. & Sykes, J. (2011). Leveraging Mobile Games for Place-Based Language Learning. I: *International Journal of Game-Based Learning*, 1(2), s. 1-18.
- Holec, H. (1979). *Autonomy and foreign language learning*. Strasbourg: Council of Europe.
- Hsieh, J.S.C., Wu, W.C.V. & Marek, M.W. (2017). Using the flipped classroom to enhance EFL learning. I: *Computer Assisted Language Learning*, 30(1-2), s. 1-21.
- Huizinga, J. (1938) (1950). *Homo ludens. Proeve eener bepaling van het spel-element der cultuur* (red. av L. Brummel). Haarlem: H.D. Tjeenk Willink & Zoon.
- Hyltenstam, K., Axelsson, M. & Lindberg, I. (2012). *Flerspråklighet – en forskningsöversikt* (Vetenskapsrådets rapportserie, 5:2012). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Jauregi, K. (2016). Interculturele discussies in een 3D virtuele wereld. I: *Levende Talen Tijdschrift*, 17(1), s. 14-23.
- Jauregi, K., Gómez Molina, J.R. & Canto, S. (2010). Interacción virtual a través de la videocomunicación y mundos virtuales: dos estudios piloto. I: *marcoELE*, 11, s. 1-17.
- Jee, M.J. (2014). From First Life to Second Life: Evaluating Task-Based Language Learning in a New Environment. I: *Canadian Journal of Learning and Technology*, 40(1), s. 1-15.
- Kétyi, A. (2015). From Mobile Language Learning to Gamification: an Overlook of Research Results with Business Management Students over a Five-Year Period. I: *Porta Linguarum*, 26, s. 37-52.
- Kipper, G. & Rampolla, J. (2013). *Augmented Reality: an Emerging Technologies Guide to AR*. Amsterdam, Syngress/Elsevier.
- Kleiveland, E., Andersen, I. & Aabrek, B. (uten årstall). *Min vei*. Bergen: Fagbokforlaget (nettbasert læreverk).
- Kotuła, K. (2016). Une première expérience d'écriture collaborative – Enjeux et défis de co-création des textes selon la perspective des membres d'un groupe nouvellement constitué. I: *ALSIC*, 19(2).
- Kozar, O. (2016). Text chat during video/audio conferencing lessons: Scaffolding or getting in the way? I: *CALICO Journal*, 33(2), s. 231-259.
- Lee, K. & Ranta, L. (2014). Facebook: Facilitating Social Access and Language Acquisition for International Students. I: *TESL Canada Journal*, 21(2), s. 22-50.
- Levelt, P. (1989). *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Lightbown, P.M. & Spada, N. (2013). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lin, T.J. & Lan, Y.J. (2015). Language Learning in Virtual Reality Environments: Past, Present, and Future. I: *Educational Technology & Society*, 18(4), s. 486-497.

- Lloyd, E. (2012). Language Learners' «Willingness to Communicate» through *Livemocha.com*. I: *ALSIC*, 15(1).
- Macré, N. (2014). Les apprenants LANSAD de niveau A2/B1 en première année d'anglais en autonomie accompagnée médiatisée: quels besoins? I: *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 33(2), s. 118-142.
- Marneffe, M. (2016). Recherche exploratoire pour développer les interactions orales en e-tandems. I: *Distances et Médiations des Savoirs*, 15.
- McAllister, J. & Narcy-Combes, M.-F. (2015): Étude longitudinale d'un dispositif hybride d'apprentissage de l'anglais en milieu universitaire – Le point de vue des étudiants. I: *ALSIC*, 18(2).
- Messina Dahlberg, G. & Bagga-Gupta, S. (2014). Understanding glocal learning spaces. An empirical study of languaging and transmigrant positions in the virtual classroom. I: *Learning, Media and Technology*, 39(4), s. 468-487.
- Mohamad, M. & Shaharuddin, S. (2014). Online Forum to Promote Sense of Learning Community among the Group Members. I: *International Education Studies*, 7(13), s. 61-74.
- Mohsen, M.A. (2016). The Use of Computer-Based Simulation to Aid Comprehension and Incidental Vocabulary Learning. I: *Journal of Educational Computing Research*, 54(6), s. 863-884.
- Mondahl, M. & Razmerita, L. (2014). Social Media, Collaboration and Social Learning – a Case-Study of Foreign Language Learning. I: *Electronic Journal of e-Learning*, 12(4), s. 339-352.
- Muhamad Abdul Basar, S.M. & Yusop, F.D. (2014). Using Wiki to Teach Part-Time Adult Learners in a Blended Learning Environment. I: *The Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 2(2), s. 53-68.
- Nair-Prakash, S. & Stapa, S.H. (2013). ESL Distance Learners' Participation in an Online Forum: The Interplay of Contextual Factors. I: *Advances in Language and Literary Studies*, 4(1), s. 100-108.
- Nielson, K.B. (2014). Evaluation of an online, task-based Chinese course. I: González-Lloret, M. & Ortega, L. (red.). *Technology-Mediated TBLT. Researching Technology and Tasks*, s. 295-321. Amsterdam: John Benjamins.
- Nissen, E. (2014). Les spécificités des formations hybrides en langues. I: *ALSIC*, 17.
- Noguerón-Liu, S. (2013). Access to Technology in Transnational Social Fields: Simultaneity and Digital Literacy Socialization of Adult Immigrants. I: *International Multilingual Research Journal*, 7(1), s. 33-48.
- Ollivier, C. (2016). Gestion du pouvoir dans la co-construction de savoirs. Le rôle des contributions péritextuelles contextualisées dans la coélaboration d'objets de savoir partagés. I: *Distances et Médiations des Savoirs*, 15.
- Omerbasic, D. (2015). Literacy as a Translocal Practice. Digital Multimodal Literacy Practices among Girls Resettled as Refugees. I: *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 58(6), s. 472-481.
- Oxford, R. (1999). Anxiety and the Language Learner: New Insights. I: Arnold, J. (red.). *Affect in Language Learning*, s. 58-67. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perry, K. (2015). Gamifying French Language Learning: a Case Study Examining a Quest-Based, Augmented Reality Mobile Learning-Tool. I: *Procedia. Social and Behavioural Sciences*, 174, s. 2308-2315.
- Pihkala-Posti, L. (2012). Mit Internet und sozialen Medien Deutsch lernen. Motivationssteigerung durch «diginative» Lernwege. I: *German as a foreign language*, 2-3, s. 114-137.
- Pihkala-Posti, L. (2015). Spielerische Kooperation und kommunikative Authentizität mit Minecraft. I: *German as a foreign language*, 2, s. 98-133.
- Pihkala-Posti, L. & Uusi-Mäkelä, M. (2013). Kielienopetuksen tilat muutoksessa. I: Yli-Panula, E., Silfverberg, H. & Kouki, E. (red.). *Ainedidaktisia tutkimuksia*, 7, s. 185-199. Turku, Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.

- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants (Part 1). I: *On the Horizon*, 9(5), s. 2-6.
- Puranen, P. & Vurdien, R. (2016). A Spanish-Finnish telecollaboration: extending intercultural competence via videoconferencing. I: Papadima-Sophocleus, S., Bradley, L. & Thouësnny, S. (red.). *CALL communities and culture – short papers from EUROCALL 2016*, s. 391-396. Lastet ned fra: Research-publishing.net.
- Reichenberg, M. (2016). Adult Immigrants' Media Usage and Its Function in Host Language Training opportunities: A Path Analysis. I: *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 16(1), s. 209-222.
- Reinhardt, J. & Sykes, J.M. (2014). Digital game and play activity in L2 teaching and learning. I: *Language Learning & Technology*, 18(2), s. 2-8.
- Rindal, U. (2014). What is English? I: *Acta Didactica Norge*, 8(2).
- Rodrigues, C. (2012). Analyse des potentialités d'un dispositif médiatisé pour les régulations pédagogiques dans la production écrite en FLE. I: *ALSIC*, 15(3).
- Rognerød, E.T. (2017). Den store klassefesten. I: *Norden*, 2, s. 20-21.
- Russell, J.R. (1983). On getting started. I: *CALICO Journal*, 1(1), s. 51-53.
- Sanders, R.H. (1995). Thirty Years of Computer Assisted Language Instruction: Introduction. I: *CALICO Journal*, 12(4) (Festschrift for John R. Russell), s. 7-14.
- Santalucia, D. (2010). Strumenti e tecnologie in rete per l'insegnamento e l'apprendimento della lingua. I: *Italiano LingueDue*, 2, s. 91-106.
- Santiago, R. & Bárcena, E. (2016). El potencial del podcast como recurso didáctico para el desarrollo de las destrezas orales de segundas lenguas con dispositivos móviles. I: *Porta Linguarum*, 1, s. 61-72.
- Santos, L. (2012). Projet Télétandem Brésil, trois années d'échanges franco-brésiliens en ligne: le point de vue des étudiants français. I: *ALSIC*, 15(2).
- Sarré, C. (2012). Apport de l'analyse des réseaux sociaux à l'étude des communautés d'apprentissage en ligne. I: *ALSIC*, 15(2).
- Schenker, T. (2017). Synchronous Telecollaboration for Novice Language Learners: Effects on Speaking Skills and Language Learning Interests. I: *ALSIC*, 20(1).
- Schneider, C. (2016). Learning languages in 3D worlds with Machinima. I: Papadima-Sophocleous, S., Bradley, L. & Thouësnny, S. (red.). *CALL communities and culture – short papers from EUROCALL 2016*, s. 418-423. Lastet ned fra: Research-publishing.net.
- Scholz, K. (2017). Encouraging Free Play: Extramural Digital Game-Based Language Learning as a Complex Adaptive System. I: *CALICO Journal*, 34(1), s. 39-57.
- Silva, H. (2008). *Le jeu en classe de langue*. Paris: CLE international.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2003). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Odde: Tano.
- Solstad, M. (red.), Balto, Á.M.V. & Solstad, K.J. (2012). *Samisk via fjernundervisning. Ei kartlegging og veien videre* (NF-rapport nr. 10/2012). Bodø: Nordlandforskning.
- Stork, A. (2012). Podcasts im Fremdsprachenunterricht – ein Überblick. I: *Info DaF*, 39(1), s. 3-16.
- Tang, W. (2012). Utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère dans un environnement virtuel multi-utilisateurs en trois dimensions. I: *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 15(2).

- Tang, W. (2016). Action et langage dans un monde virtuel utilisé à des fins de pratique de la langue. I: *La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 42(4), s. 1-22.
- Thorn, S.L., Black, R.W. & Sykes, J.M. (2009). Second Language Use, Socialization, and Learning in Internet Communities and Online Games. I: *Modern Language Journal*, 93, s. 802-821.
- Trebbi, T. (1996). Hvordan kan elever ta ansvar for egen læring? I: *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 5, s. 289-298.
- Van den Branden, K., Bygate, M. & Norris, J.M. (2009). *Task-Based Language Teaching. A Reader*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Varonis, E.M. & Gass, S. (1985). Non-native/non-native communication: A model for negotiation of meaning. I: *Applied Linguistics*, 6(1), s. 71-90.
- Vesselinov, R. & Grego, J. (2012). *Duolingo Effectiveness Study*. Lastet ned fra: static.duolingo.com (ikke fagfelleurdert publikasjon).
- Vesselinov, R. & Grego, J. (2016). *The busuu Efficacy Study*. Lastet ned fra: comparelanguageapps.com (ikke fagfelleurdert publikasjon).
- Vold, E.T. (2015). Metoder i grammatikkundervisningen. I: Bjørke, C., Dypedahl, M. & Myklevold, G.-A. (red.). *Fremmedspråkdidaktikk*, s. 125-138. Oslo, Cappelen Damm Akademisk.
- Vosburg, D. (2017). The Effects of Group Dynamics on Language Learning and Use in an MMOG. I: *CALICO Journal*, 34(1), s. 58-74.
- Vurdien, R. (2013). Enhancing writing skills through blogging in an advanced English as a Foreign Language class in Spain. I: *Computer Assisted Language Learning*, 26(2), s. 126-143.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wagner, E. & Kunnan, A.J. (2015). The Duolingo English Test. I: *Language Assessment Quarterly*, 12(3), s. 320-33.
- Wenger, E. (2009). Preface. I: Krumsvik, R. (red.). *Learning in the Network Society and the Digitized School*. New York: Nova Science Publishers.
- White, J.R. (2016). Local Norms in CALL Language Practice. I: *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 6(1), s. 40-54.
- Winke, P. (2014). Formative, task-based oral assessments in an advanced Chinese language class. I: González-Lloret, M. & Ortega, L. (red.). *Technology-Mediated TBLT. Researching Technology and Tasks*, s. 263-293. Amsterdam: John Benjamins.
- Xiao, J. (2014). Learner agency in language learning: the story of a distance learner of EFL in China. I: *Distance Education*, 35(1), s. 4-17.
- Yang, S.J. (2016). Blogging as a tool for intercultural learning in a telecollaborative study. I: Jager, S., Kurek, M. & O'Rourke, B. (red.). *New directions in telecollaborative research and practice: Selected papers from the second conference on telecollaboration in higher education*, s. 89-95. Lastet ned fra: Research.publishing.net.
- Yang, S.J. & Yi, Y. (2017). Negotiating Multiple Identities Through eTandem Learning Experiences. I: *CALICO Journal*, 34(2), s. 97-114.
- Zourou, K. & Lamy, M.-N. (2013). Social networked game dynamics in web 2.0 language learning communities. I: *ALSIC*, 16.

Vedlegg: Utlysningsteksten

Forskningsbasert kunnskap på effekten av nettbasert fremmedspråksopplæring for voksne

Vox tildeler midler til utvikling, gjennomføring og produksjon av rapport om nettbasert fremmedspråksundervisning for voksne. Rapporten skal sammenfatte eksisterende forskning på dette feltet. For dette arbeidet betaler Vox en gitt sum på maks 500 000 NOK.

Bakgrunn og behov

Vox, nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk, skal, på oppdrag fra Justis og beredskapsdepartementet, sette i gang tiltak som videreutvikler nettbaserte læringsressurser for norskopplæring. Et av disse tiltakene er å innhente, samle og beskrive forskning på hvordan nettbasert språkopplæring (A1-B2) for voksne fungerer og på hvilke modeller for dette som er gode. Ved å samle forskning på feltet i en systematisk kunnskapsoversikt, vil vi få vite mer. Rapporten skal kunne fungere som et hjelpemiddel i arbeidet med videreutvikling av enda bedre nettbaserte språkopplæringstilbud.

Rammer for oppdraget

Vox ønsker en todelt rapport som systematisk beskriver norske og internasjonale studier om nettbasert språkundervisning. Den første delen av rapporten skal presentere forskning som allerede finnes på området. Den andre delen av rapporten skal gå i dybden på hva denne forskningen presentert i del én sier om følgende problemstillinger:

- Hva slags nettbaserte undervisningsopplegg er mest i bruk?
- Hvilke erfaringer knyttes til resultater som følge av konvensjonell klasseromsundervisning versus nettbasert språkundervisning?
- Hvilke modeller fungerer best for ulike grupper innlærere?

Her må det tas stilling til

-om nivå er A1, A2, B1 eller B2 (se *Det felles rammeverk for språk*, http://www.udir.no/Upload/Verktoy/5/UDIR_Rammeverk_sept_2011_w_eb.pdf?epslanguage=no for beskrivelse av referansenivåer). Grunnen til at vi ikke i denne omgang ønsker å se på C1 eller C2, er at man oppnår godkjent norskkompetanse ved oppnådd nivå B1 og B2 i det obligatoriske opplæringsprogrammet for innvandrere.

-om innlærere er alfabetisert, har lavere eller høyere utdanning. I Norge snakker vi i dette henseende om Spor 1 til Spor 3 (Se læreplan i norsk og samfunnsfag for innvandrere http://www.vox.no/contentassets/f6594d5dde814b7bb5e9d-2f4564ac134/lareplan_norsk_samfunnskunnskap_bm_web.pdf), men disse betegnelsene er ikke internasjonale. Likevel forholder man seg også i fremmedspråkundervisningen i andre land til om innlærer av et fremmedspråk har skolegang eller ikke, og eventuelt om skolegangen strekker seg til høyere utdanning.

Dette henger sammen med neste punkt.

-hva slags motivasjon innlærer har for å lære fremmedspråket.

Her kan vi se for oss to kategorier. En første der innlærer har et reelt behov for å lære fremmedspråket fordi han eller hun ikke kan returnere til sitt hjemland og en andre der motivasjonen har andre grunner.

Ferdig rapport skal publiseres og ligge åpen på Vox sine nettsider.

Økonomiske rammer og tidsperspektiv for oppdraget

Vox kan gi et tilskudd på inntil 500 000 kroner ekskl. mva. for dette arbeidet. Endelig versjon skal leveres til Vox og være publiseringsklar til senest 1. september 2017.

Oppfølging

Vox vil følge opp utviklingen og kvaliteten til rapporten i samarbeid med oppdragsutøver. Dette vil eksempelvis kunne skje gjennom samtaler om innhold og ved evalueringer av opplegg og gjennomføring.

Krav til oppdragsutøver før signering av kontrakt med Vox

Oppdragsutøver må utarbeide en skisse på hvordan oppdraget skal løses og en fremdriftsplan som viser tenkt progresjon for arbeidet.



Karl Johans gate 7. Postboks 236 Sentrum, 0103 Oslo
Telefon: 23 38 13 00

kompetansenorge.no
postmottak@kompetansenorge.no

