

1317

Videokonferensbaserad språkundervisning på lågstadiet:

projektet Distansfranska

Kommunikation, interaktion och attityder

Pro gradu -avhandling
i nordisk filologi vid
Jyväskylä universitet
Hösten 1998
Anne Harju-Ontto

Humanistiska fakulteten	Institutionen för nordiska språk
Författare Anne Harju-Ontto	
Titel Videokonferensbaserad språkundervisning på lågstadiet: projektet Distansfranska Kommunikation, interaktion och attityder	
Ämne nordisk filologi	Typ av avhandling pro gradu
Avhandlingen färdig Höstterminen 1998	Antalet sidor 69+9 bilagor
<p>Sammandrag</p> <p>Syftet med föreliggande pro gradu -avhandling var att studera hur ett videokonferenssystem lämpar sig till dagens språkundervisning som betonar kommunikation och interaktion, hur elevautonomi kan stödjas i en videokonferensbaserad språkundervisning och hur elever upplever videokonferensundervisning. I studien studerades franskundervisning som gavs åt elever i tre olika lågstadier samtidigt via videokonferens. Studien är en kvalitativ fallstudie. Materialet bestod av klassrumsobservationer, enkät och intervjuer med både läraren och eleverna.</p> <p>Studien koncentrerade sig på fem teman: interaktion mellan eleverna, interaktion mellan läraren och eleverna, läraren och elevautonomi, målsättningarna och tekniken samt elevernas attityder. De specifika frågeställningarna var 1) hurdana möjligheter eleverna har att samarbeta med varandra, 2) hur sociala relationer utvecklas mellan grupperna, 3) hurdana möjligheter eleverna har att få hjälp och feedback från läraren, 4) hurdana möjligheter läraren har att ta hänsyn till individuella skillnader, att kontrollera klassrumsarbete och inlärningsprocesser, att ge feedback och stödja elevautonomi, 5) hur bra man nådde de mål som ställdes för franskundervisningen och 6) hur eleverna upplever videokonferensbaserad franskundervisning?</p> <p>Möjligheterna till att samarbeta med elever i distansgrupper var begränsade på grund av ljudproblem och av att det bara fanns en dator i varje klassrum. Speciellt muntliga parövningar var besvärliga att göra, eftersom de tog mycket tid. Interaktionen mellan eleverna var i allmänhet ringa, vilket berodde på att eleverna inte kände varandra bra men också på att de inte hade möjlighet att kommunicera med varandra, eftersom undervisningen var rätt lärarstyrd och all kommunikation gick via en och samma dator. Eleverna ansåg inte att de hade blivit vänner med sina distansklasskamrater. För läraren var det svårt att handleda och att ha någon personlig kontakt med en enskild elev, eftersom hon tog hand om tekniken och inte kunde cirkulera i klassrummet på ett vanligt sätt. I undervisningen kunde läraren lätt utnyttja Internet som källan av autentiskt material. De flesta eleverna blev snabbt bekanta med tekniken, men upplevde videokonferensundervisning som jobbig att delta i på grund av att läraren inte var i samma klassrum. Gemensamma möten och det att läraren undervisade från varje skola i tur och ordning ansågs vara viktigt.</p>	
Uppslagsord: distansundervisning, elevautonomi, kommunikativ språkundervisning, videokonferens	
Bibliotek/Förvaringsplats Aallon kirjasto	
Övriga uppgifter	

INNEHÅLL

1 INLEDNING	1
2 KONSTRUKTIVISM I SPRÅKUNDERVISNING	3
2.1 Begreppet konstruktivism	3
2.2 Kommunikativ språkundervisning	4
2.2.1 Bakgrund och särdrag	4
2.2.2 Kommunikativa aktiviteter	7
2.2.3 Lärarens och elevernas roll	9
2.2.4 Kritik	11
2.3 Autonomi i inläring	11
2.3.1 Begrepp	11
2.3.2 Elevautonomi i språkinläring i grundskolan	13
2.4 Exempel på kommunikativ språkundervisning och elevautonomi i grundskolan	15
3 OM DATATEKNIK OCH INLÄRNINGSOMGIVNINGAR I SPRÅKUNDERVISNING	17
3.1 Motiv för användning av datateknik i grundskolor	17
3.2 Datateknik i språkundervisning	18
3.3 Nya inlärningsomgivningar	20
4 DISTANSUNDERVISNING	21
4.1 Allmänt	21
4.2 Olika former av distansundervisning	22
4.3 Audiokonferens	24
4.4 Videokonferens	25
4.4.1 Definition	25
4.4.2 Om teknik	26
4.4.3 Videokonferens i skolan	27
4.4.4 Telematisk franskundervisning – projektet Etäranska	34

5 SYFTE, MATERIAL OCH METODER	36
6 TELEMATISK FRANSKA	40
6.1 Interaktion mellan eleverna	40
6.1.1 Par- och grupparbete	40
6.1.2 Sociala relationer	43
6.2 Interaktion mellan läraren och eleverna	47
6.3 Elevautonomi	51
6.3.1 Läraren som handledare	51
6.3.2 Autentiskt material och användning av målspråket	55
6.4 Målsättningarna och tekniken	56
6.5 Telematisk franska på gott och ont – elevernas attityder	58
7 SLUTSATSER OCH UTVECKLINGSMÖJLIGHETER	63
8 SAMMANFATTNING	66
LITTERATUR	70
BILAGOR	74

1 INLEDNING

Den finska skolan har på 1990-talet genomgått stora förändringar som har varit såväl administrativa som pedagogiska. Skolorna står inte längre under statens kontroll utan ansvaret för beslut i ekonomiska och administrativa frågor har flyttats till kommuner. Samtidigt har skolorna själva fått mer ansvar för sin verksamhet, vilket i sin tur har lett till att ansvaret för undervisningens innehåll har flyttats till lärare och att varje skola kan formulera sin egen läroplan. Skolan har inte längre monopol på kunskapen och kan inte fungera separat från samhället utan den måste erbjuda elever de färdigheter som är nödvändiga i dagens samhälle. Vad som krävs av medborgarna idag är livslångt lärande och kunskap att samarbeta med andra människor. Detta har betytt att skolans roll som kunskapsförmedlare har förändrats till att den skall lära eleverna att lära sig. Man talar om *elevautonomi*, vilket betyder att eleverna tar mer ansvar för sin inläring på alla delområden från innehållet till evalueringen. Elevautonomi grundar sig på den förhållande inläringssynen, *konstruktivismen*, enligt vilken eleverna lär sig genom att individuellt förena ny information till den gamla och genom att rekonstruera sin gamla världsuppfattning med ny information. Kunskap är något personligt, något som skapas av den som lär sig. Den konstruktivistiska inläringssynen utgör också basen för dagens språkundervisning, som kännetecknas av *kommunikativ språkundervisning*. Den kommunikativa språkundervisningen betonar elevernas kommunikativa språkförmåga som utvecklas med hjälp av kommunikativa övningar och genom att eleverna använder målspråket i olika slags par- och gruppövningar.

Vid sidan av att skolans roll och synen på kunskap har förändrats har datateknologin med alla sina former kommit till skolorna. Skolan måste kunna erbjuda eleverna möjlighet att skaffa sig färdigheterna att klara sig i dagens mediasamhälle. Detta har lett till att skolorna har skaffat dyra tekniska utrustningar. Problemet är bara att man ofta saknar kunskap i hur man skall integrera datatekniken med undervisningen på ett förnuftigt sätt så att den skall betjäna läraren och eleverna och inte tvärtom. Datorerna blir lätt viktigare än själva inläringen. Av de nya tillämpningarna inom datateknologi har distansundervisning via videokonferens blivit allt allmännare i Finland. Distansundervisning via videokonferens betyder att läraren inte befinner sig i samma klassrum med eleverna utan undervisar från en annan lokal och eleverna följer och deltar i undervisningen på en dator i sitt eget klassrum. Orsakerna till den videokonferensbaserade undervisningens popularitet är bland annat en god infrastruktur,

skolornas besparingar på undervisningstimmar, billiga videokonferensprogram, kommunernas ekonomiska stöd till olika projekt osv. Eftersom videokonferensbaserad undervisning är ett relativt nytt fenomen i finska grundskolor och undersökningar som utförts om den i Finland är få, är det viktigt att studera hur ett videokonferenssystem fungerar i språkundervisning.

I föreliggande pro gradu -avhandling studeras videokonferensbaserad franskundervisning som ges åt 10 lågstadieelever från tre olika lågstadier i Jyväskylä stad. Detta projekt Etäranska (Distansfranska), som också kallas för telematisk franska, är en del av ett större projekt, Etäkamu (Distanskompis), som studerar och utvecklar öppna inlärningsomgivningar för distansundervisning som utnyttjar datanät. I fortsättningen använder jag de svenska termerna i stället för de finska. Syftet med denna studie är att studera hur ett videokonferenssystem lämpar sig till dagens språkundervisning som betonar kommunikation och interaktion och hur elevautonomi kan stödas i en videokonferensbaserad språkundervisning. Huvudsyftet är därför att studera hurdana möjligheter videokonferens ger för interaktion och kommunikation mellan eleverna och läraren samt eleverna emellan. Vid sidan av detta studeras också hur de målsättningar som projektdeltagarna ställde för franskundervisningen nåddes samt elevernas attityder till videokonferensbaserad franskundervisning. Studien kommer således inte att studera hur kommunikativ franskundervisningen egentligen är eller hur autonoma eleverna är i sin inlärnin g utan hurdana möjligheter videokonferenssystemet ger för interaktion och kommunikation och för utvecklandet av elevautonomi. Eftersom studien är en fallstudie kan forskningsresultaten påstås gälla endast denna undersökning och man kan bara dra några försiktiga paralleller mellan denna och andra videokonferensbaserade undervisningssituationer. Redan det att det finns otaliga olika videokonferenssystem i marknaden gör det problematiskt att jämföra olika videokonferensbaserade undervisningssituationer med varandra. Resultat som man får i denna studie gäller kanske inte för videokonferens med annorlunda system. Vid sidan av denna studie utkommer också två andra studier om Distansfranska som koncentrerar sig på att studera lärarens roll i franskundervisningen respektive materialet och övningar som används. I denna undersökning studeras franskundervisningen mer från elevernas synvinkel, men läraren skall också intervjuas för att få en mångsidigare bild av vissa aspekter.

Studien är en kvalitativ fallstudie och forskningsteknikerna utgörs av observation, enkät och

intervjuer med eleverna och läraren. I andra kapitlet redogör jag närmare för konstruktivismen, eftersom den ligger i bakgrunden för dagens språkundervisning, dvs. för kommunikativ språkundervisning och elevautonomi. Den förhärskande inläringssynen påverkar också synen på inlärningsomgivningarna idag och hur man skall integrera datatekniken i skolundervisningen. Inlärningsomgivningar, datateknik i skolor och motiv för användning av datateknik i skolor behandlas i kapitel 3. Därefter behandlar jag närmare distansundervisning och dess olika former samt telematisk franska, dess bakgrund och tekniska utförande i kapitel 4. Ovannämnda kapitel utgör teoridelen av studien. Frågeställningarna och metoderna beskrivs i kapitel 5 och forskningsresultaten i kapitel 6.

2 KONSTRUKTIVISM I SPRÅKUNDERVISNING

2.1 Begreppet konstruktivism

Dagens inläringsteorier grundar sig på konstruktivism som har kommit att ersätta behaviorism som förhärskande inläringssyn. Den behavioristiska inläringssynen betonar automatiska och högt strukturerade drillövningar med omedelbar feedback, men konstruktivismen uppfattar kunskapen som någonting som eleven eller studeranden själv konstruerar. Kunskapen om saker och ting i världen byggs så att människan assimilerar eller ackommoderar den nya informationen till den gamla som hon redan har tillägnat sig. Hon rekonstruerar sin världsuppfattning hela tiden. Där behaviorismen framhäver lärarens roll som kunskapsförmedlare betonar konstruktivismen elevens egen roll i inläringen. Man bör ändå lägga märke till att eleven konstruerar själv också informationen som han får i en lärarstyrd undervisning, eftersom eleverna uppfattar informationen individuellt. Därför utesluter lärarstyrd undervisning inte nödvändigtvis den konstruktivistiska inläringssynen. I undervisning som grundar sig på behaviorismen kan det också finnas drag som fungerar bra också i en konstruktivistisk inlärningsomgivning. (Tella 1996: 40.) Den konstruktivistiska inläringssynen syns i dagens språkundervisning på många olika sätt. Läraren förmedlar inte längre bara kunskap om språket utan styr och organiserar också arbetet i klassrummet. Konstruktivismen har skakat också inlärningsomgivningar så att de nu borde ge mer frihet för individuella

skillnader och inlärningsstilar. Enligt Rauste-von Wright (1994: 12) borde inlärningsomgivningen erbjuda elever både problem och verktyg, instruktioner och stöd för att lösa dem. I språkundervisningen har tyngdpunkten flyttats från grammatisk korrekthet till kommunikationsförmåga. Man betonar den språkliga inputen, kommunikationsförmågan och själva inlärningsprocessen där också alla fel ingår. Inom språkundervisningspedagogik talar man om *kommunikativ språkundervisning* som är den förhärskande språkundervisningsinriktningen idag. Vid sidan av den kommunikativa språkundervisningen talar man om *autonomin i inläringen* som gäller all inläring men som har sina egna karaktäristika också i språkinläringen.

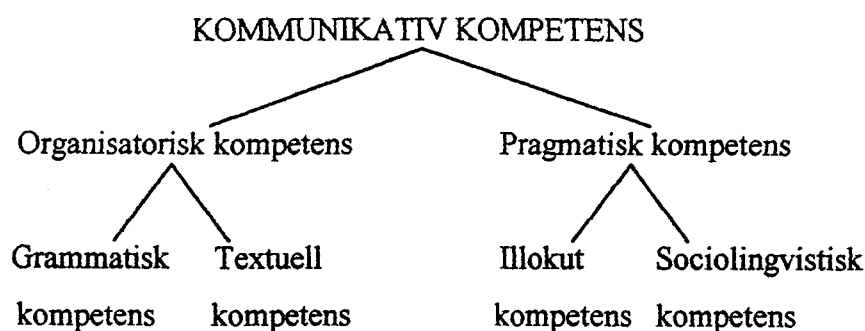
2.2 Kommunikativ språkundervisning

2.2.1 Bakgrund och särdrag

Bakgrunden för den kommunikativa språkundervisningen ligger i 1960-talets Storbritannien där man till följd av den växande invandrarbefolkningen och de ökade kontakterna med andra europeiska länder började förstå betydelsen av kommunikativ kompetens i främmande språk (Richards & Rodgers 1995: 64-5). Man startade ett utvecklingsprojekt inom Europarådets organ för kulturellt samarbete vars uppgift var att utarbeta ett program för språkundervisning som baserar sig på vuxna människors behov av praktiska språkkunskaper (Lindberg 1996: 23). Snart fick detta projekt stöd från dåtidens lingvister och idéerna började tillämpas av textboks författare. Denna undervisningsmetod, som egentligen inte är någon metod utan snarare en inriktning på kommunikation, började kallas för kommunikativ språkundervisning. (Richards & Rodgers 1995: 65.) Även om den kommunikativa språkundervisningen har sina rötter i 1960-talets språkpolitik spelar den fortfarande en stor roll i dagens språkundervisning och många 1980- och 1990-talets läroböcker är konstruerade enligt dess idéer. Läroböcker innehåller bland annat massor av för den kommunikativa språkundervisningen typiska kommunikationsövningar som fungerar som "simuleringsövningar".

Det finns inte någon entydig och klar definition av vad man kallar för kommunikativ

språkförmåga eller kompetens, eftersom olika lingvister ger olika definitioner. En senare definition har utarbetats av Bachman (1990: 87) som delar den kommunikativa språkförmågan in i *organisatorisk kompetens* och i *pragmatisk kompetens*. I figur 1 presenteras en reducerad version av Bachmans modell:



Figur 1 *Den kommunikativa kompetensens olika komponenter (Bachman 1990: 87).*

Den organisatoriska kompetensen omfattar grammatisk och textuell kompetens och innebär regler angående hur språket organiseras på ljud-, ord-, fras-, sats-, menings- och textnivå. Den pragmatiska kompetensen omfattar däremot illokut och sociolingvistisk kompetens, vilket betyder kunskap om hur talhandlingar och språkliga funktioner realiseras samt kunskap om språklig variation som är sociokulturellt betingad. (Bachman 1990: 86-90.) Den kommunikativa språkförmågan är således en omfattande förmåga som konstrueras av små enheter. I språkundervisningen är det viktigt att läraren använder sådana klassrumsaktiviteter som utvecklar olika aspekter av den kommunikativa språkförmågan. Den kommunikativa språkundervisningen baserar sig på denna lingvistiska syn på kommunikation, men även den har olika definitioner och utövas i klassrummet på flera olika sätt. Därför är det också lätt att identifiera sig med dess principer och den kommunikativa språkundervisningen har ofta godkänts också av de som representerar andra språkundervisningsmetoder.

Utvecklandet av den kommunikativa kompetensen är huvudsyftet i den kommunikativa språkundervisningen och det förutsätter såväl kunskap om det språkliga systemet som förmågan

att använda denna kunskap i verklighet. Karakteristiskt för den kommunikativa språkundervisningen är att eleverna uppmuntras redan i början av undervisningen att samarbeta och öva språket med hjälp av par- och gruppövningar. Att lära sig språk är att lära sig kommunicera på språket. Grammatisk korrekthet är inte huvudsyftet och fel anses vara en del av inlärningsprocessen. Språket skapas ofta med hjälp av en "fel och försök"-princip. (Richards & Rodgers 1995: 67-8.)

Enligt Nunan (1991: 279) karaktäriseras den kommunikativa språkundervisningen av fem drag: 1) man betonar interaktionens betydelse för inläringen av kommunikativa färdigheter, 2) man prioriterar autentiskt material i undervisningen, 3) eleverna fokuserar inte bara på själva språket men också på sin egen inläring, 4) inlärarens egna erfarenheter står som utgångspunkt för undervisningen och 5) språkinläringen i klassrummet kopplas till språkliga aktiviteter utanför klassrummet. Enligt Kristiansen (1990: 13) ger den kommunikativa språkundervisningen rum för individuella skillnader, eftersom eleverna kan delta i kommunikation efter sin förmåga och välja övningsmaterialet efter sitt eget intresse och sin egen motivation. Interaktionen är viktig av två orsaker: å ena sidan har eleverna möjligheter att ställa upp rimliga hypoteser om hur språket är uppbyggt och fungerar genom att lyssna på läraren och band och å andra sidan ger interaktionen mellan läraren och eleverna upphov till ett inflöde som är särskilt gynnsamt för inläring. (Lindberg 1996: 39, 41.) Enligt Krashens monitormodell (1981) måste inflödet vara begripligt men ändå ligga på en språklig nivå strax över den som eleverna befinner sig i. Genom att kommunicera med eleverna får läraren tips om elevernas språknivå och kan lättare anpassa sitt språk i klassrummet.

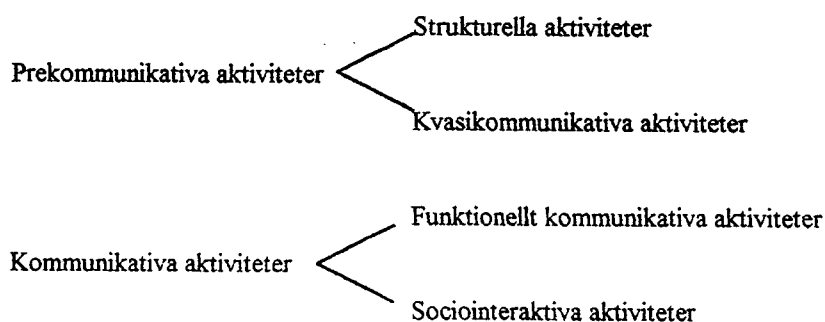
Howatt (1984: 279) skiljer mellan en svag och en stark version av kommunikativ språkundervisning. Enligt honom betonar den svaga versionen att man erbjuder eleverna möjligheter att använda språket för kommunikation och att man försöker integrera dessa aktiviteter med ett mer omfattande språkundervisningsprogram. Den starka versionen utgår däremot ifrån att språket tillägnas genom kommunikation. Enligt den är de kommunikativa aktiviteternas funktion inte att aktivera någon redan existerande kunskap om språket utan att stimulera utvecklingen av själva språkssystemet. Skillnaden mellan dessa två versioner är att den svaga versionen betyder "att lära sig använda språket" medan den starka versionen "att använda

språket för att lära sig det”. Språkundervisningen i skolorna baserar sig mer på den svaga versionen av kommunikativ språkundervisning, eftersom man fortfarande utvecklar mycket av elevernas passiva språkförmåga och försöker sedan aktivera den med hjälp av olika par- och gruppövningar. Man utgår inte ifrån själva kommunikationen.

2.2.2 Kommunikativa aktiviteter

Hur ska den kommunikativa språkundervisningen ske i praktiken är en fråga som många lärare grubblar över. Eftersom principer för den kommunikativa språkundervisningen kan tillämpas i undervisningen på vilken språknivå som helst och eftersom de typer av aktiviteter och övningar som används är otaliga är det svårt att beskriva hur en typisk språklektion som baserar sig på kommunikativ språkundervisning skall se ut. Några riktlinjer finns dock.

Littlewood (1981: 86) skiljer mellan *prekommunikativa* och *kommunikativa aktiviteter*. Prekommunikativa aktiviteter omfattar strukturella och kvasikommunikativa aktiviteter och kommunikativa aktiviteter omfattar funktionellt kommunikativa och sociointeraktiva aktiviteter. Littlewoods indelning finns i figur 2.



Figur 2 Indelning av kommunikativa aktiviteter (Littlewood 1981: 86).

Strukturella och *kvasikommunikativa aktiviteter* fungerar som modell för friare kommunikation och presenterar nya grammatiska strukturer. Sådana är till exempel strukturerade dialoger och

driller med hjälp av vilka man övar grammatik, uttal och nya ord. I kommunikativa aktiviteter försöker man utnyttja den kunskap som man tillägnat sig i prekommunikativa aktiviteter. Kommunikativa aktiviteter syftar således till en friare kommunikation. *Funktionellt kommunikativa aktiviteter* kan innehålla sådana uppgifter som jämförelse- och instruktionsövningar där eleverna söker likheter och olikheter och där eleverna ger instruktioner om olika saker, till exempel om en karta, åt varandra. *Sociointeraktiva aktiviteter* innehåller samtalsövningar, dialoger och rollspel, improvisationer och argumentationer. (Littlewood 1981: 85-6.)

Materialet som används i kommunikativ språkundervisning kan delas in i tre grupper: *textbaserat material*, *uppgiftsbaserat material* och *realia-material*. Textbaserat material kan omfatta antingen traditionella läroböcker med dialoger och driller vars uppgift är att få eleverna att diskutera eller mer avvikande övningar såsom visuella och bandade stimulanser samt bilder som stimulerar diskussion. Uppgiftsbaserat material innehåller alla slags spel, rollspel och simuleringar. En typisk övning kan vara en parövning där båda eleverna har kompletterande information om något och de måste lösa problemet genom att fråga efter information som den andra har. Uppgiftsbaserat material kan också innehålla drillövningar i en interaktiv form. Realia som material betyder att man använder allt slags autentiskt material som skyltar, tidningar och annonser omkring vilka kommunikationen bygger. (Richards & Rodgers 1995: 79-80.)

Lindberg (1993: 30-2) nämner några exempel på hurdana kommunikativa aktiviteter man kan använda i klassrummet. I valet av en kommunikativ övning måste man naturligtvis ta hänsyn till elevernas ålder samt hur mycket de har studerat språket. För att eleverna skall vara motiverade för kommunikation måste aktiviteterna enligt henne innehålla någon slags drivkraft som uppmuntrar eleverna att tala. Sådan kan till exempel vara en informationsklyfta som kan överbyggas genom kommunikation mellan eleverna. Ett exempel är en parövning som baserar sig på att den ena parten vet något som den andra inte känner till. Uppgiften är att överföra information från den ena parten till den andra. (Lindberg 1993: 30.) En annan drivkraft kan vara en intresseklyfta mellan de elever som tar del i ett rollspel. Situationen kan vara inbyggd så att personerna hamnar i en problematisk situation där de måste ange sin egen eller sin rollfigurs

åsikt och lösa problemet på så sätt. Varje elev får sin roll skriven på en papperslapp och skall agera enligt instruktioner. (Lindberg 1993: 32.)

I den formella språkundervisningen övar man ofta samtalsstrukturer och samtalsnormer av olika slag för att eleverna skall klara av samtal i olika vardagssituationer. Dessa är ofta typiska speciellt i början av språkinläringen, eftersom språkkunskaperna inte ännu är så bra. Egentligen är sådana övningar inte de bästa när det gäller kommunikationens autentiskhet, men i de lägsta klasserna kan man inte vänta att eleverna skall själva producera mycket fritt tal. Ett exempel på sådana övningar är en affärsituation där man måste fråga efter priset eller en situation där man måste presentera sig själv. Kommunikativ språkundervisning för nybörjare betyder således ofta att man använder prekommunikativa aktiviteter som är textbaserade.

2.2.3 Lärarens och elevernas roll

Lärarens roll i den kommunikativa språkundervisningen är helt annorlunda än till exempel i den audiolingvala språkundervisningsmetoden där läraren fungerar mest som modell för elever. I kommunikativ språkundervisning är lärarens roll mindre dominerande, vilket dock inte betyder att läraren inte längre spelar en så stor roll i klassrummet som tidigare utan att rollen har förändrats. Enligt Breen och Candlin (1980: 99) är lärarens viktigaste uppgift att underlätta kommunikationsprocessen mellan elever. Läraren skall organisera aktiviteter i klassrummet och fungera som guide för dem. Littlewood (1981: 19) anser lärarens roll vara viktig i att hon eller han ger språklig hjälp och löser möjliga problem som uppstår till exempel i små gruppsamtal och observerar elevernas starka och svaga sidor och anpassar undervisningen enligt de egentliga behoven. Lärarens närvaro fungerar ofta också som psykologisk hjälp speciellt för sådana elever som har svårigheter att självständigt producera några yttranden på målspråket. Richards och Rodgers (1995: 78) skiljer mellan tre olika roller för lärare: analytiker, instruktör och ledare för gruppprocesser. Analytiker betyder att läraren svarar på elevernas olika behov så att han eller hon tar hänsyn till individuella skillnader. Läraren borde alltså organisera inläringssituationen och materialet så att de bemöter elevernas olika krav och behov. Som instruktör fungerar läraren som effektiv kommunikatör vars uppgift är att försäkra att den som lyssnar uppfattar innehållet

av ett meddelande på samma sätt som den som har uttalat det. Detta betyder att läraren måste använda rikligt med målspråk samt parafraser och feedback när hon eller han talar till elever och använder målspråket i klassrummet. Att läraren fungerar som ledare för gruppprocesser betyder att han eller hon organiserar klassrummet så att det är lämpligt för kommunikation och kommunikativa aktiviteter. Under kommunikativa aktiviteter kontrollerar och uppmuntrar läraren kommunikation. Läraren korrigerar inte grammatiska fel som förekommer i kommunikation utan tar upp dem först efter kommunikationen. Även om läraren inte längre fungerar enbart som språklig modell betonas det att han eller hon talar så mycket målspråk som möjligt för att målspråket skall bli ett naturligt kommunikationsspråk i klassrummet. Littlewood (1981: 45) lägger märke till att organiseringen av klassrumsarbete erbjuder massor av äkta kommunikationssituationer där läraren kunde använda målspråket och således göra målspråket till en naturlig del av lektionen. Sådana situationer är till exempel när man börjar och avslutar lektionen, när man organiserar enstaka aktiviteter i klassrummet och när man går igenom praktiska saker. För ofta använder lärarna ändå modersmål i sådana situationer för att underlätta kommunikationen och spara tid. Vid sidan av att läraren då slöser bort autentiska situationer förringar hon eller han värdet av målspråket som kommunikationsspråk framför elever.

Också elevernas roll är mer aktiv i kommunikativ språkundervisning än i den audiolingvala metoden. Elevernas uppgift är att samarbeta med varandra och förstå att alla har ansvar för att kommunikation skall lyckas. Den kommunikativa språkundervisningen betonar interaktionen mellan eleverna och uppmuntrar elever att samarbeta och ta ansvar för varandras inläring. Detta betyder att eleverna till exempel i kommunikativa övningar hjälper och korrigerar varandra. (Richards & Rodgers 1995: 78.) I klassrummet måste eleverna lära sig att lita på varandra och att vara kritiska. I praktiken betyder detta att eleverna lyssnar på varandra och inte anser läraren som auktoritet som alltid bekräftar alla svar som eleverna ger på lektionerna. En sådan arbetsform där läraren inte dominerar och styr arbetet kan i början vara svår för de elever som är vana vid en lärarstyrd undervisning. Lärarens uppgift är då att öka elevernas eget ansvar i aktiviteter gradvis så att eleverna lär sig det nya arbetssättet. (Littlewood 1981: 18.)

2.2.4 Kritik

Trots den popularitet som den kommunikativa språkundervisningen har i dagens språkundervisning har den inte undvikit kritik. Kritik har mest riktats till att den egentligen inte för någonting nytt eller revolutionerande till språkundervisningen utan framställer sådana idéer som redan är kända av tidigare språkundervisningsmetoder. Den kommunikativa språkundervisningen överger egentligen inte de traditionella metoderna utan tolkar dessa på ett nytt sätt och använder därför ofta samma strukturerade övningar som till exempel den audiolingvala språkmetoden. Problemet är att dessa strukturerade övningar som Littlewood kallar för prekommunikativa aktiviteter bara sällan följs av de egentliga kommunikativa aktiviteterna i skolornas språkundervisning. I verkligheten innebär den kommunikativa språkundervisningen ofta bara dialoger och strukturerade drillövningar, vilket beror mycket på läroböckernas innehåll och övningar som finns inom dem. Konceptet autentiskhet är också svårt att definiera och kommunikation som borde vara autentisk har tendensen att inte vara så autentisk i kommunikationsövningar som utövas i klassrummet. Corder (1981: 68) jämför kommunikationsförmåga och kommunikationsövningar i ett klassrum med ett känt bollspel på följande sätt:

...Studerande använder inte sitt inlärarespråk i klassrummet för vad vi skulle kalla för "normala" eller "autentiska" ändamål. En stor del av den information som man fått om inlärarespråk i ett klassrum är producerad genom formella övningar och har ett likadant förhållande till en spontan kommunikativ användning av språket som träning av slag har till att spela tennis.

2.3 Autonomi i inläring

2.3.1 Begrepp

Innan man går djupare in på autonomi i inläringen är det förnuftigt att definiera vad begreppet egentligen innebär. Autonomi i inläringen har också kallats för *elevautonomi* som är en direkt översättning från engelska (learner autonomy). Autonomi i inläringen tillhör dagens centrala begrepp inom skolpedagogik och används för ofta som innehållslöst modeuttryck med flera

felaktiga och missledande definitioner. Begreppet är svårt att definiera med konkreta exempel och därför har man ofta definierat det omvänt, dvs. genom att förklara vad autonomi i inläringen inte är.

Enligt Little (1991: 3-4) är den största vanföreställningen den att 1) autonomi i inläringen är synonym till självinstruktion, dvs. beslutet att lära sig utan lärare. Andra vanföreställningar är att 2) autonomi är någonting en lärare gör åt sina elever, dvs. nya undervisningsmetoder, 3) autonomi är konkret och lättillgängligt beteende och 4) autonomi är ett stabilt tillstånd som eftersträvas. Det finns elever eller studerande som blir mer autonoma när de studerar utan lärarens instruktioner, men ofta är situationen den motsatta. Autonomi i inläringen kan jämföras med simkunnighet. Man lär sig inte simma genom att man kastas in i vatten utan man behöver träning och ofta någon som lär en. Den andra vanföreställningen är inte helt felaktig, eftersom lärarens aktiva uppmuntrande och guidning behövs för att elever skall bli mer autonoma. Autonomi är inte heller något klart beteende som kan beskrivas konkret och inte något stabilt tillstånd som man antingen befinner sig i eller ej.

Några forskare anser att det finns olika versioner av elevautonomi. Benson (1997: 19), till exempel, skiljer mellan *teknisk*, *psykologisk* och *politisk* version. Den tekniska versionen innebär att autonomi är inläring utanför någon utbildande institution och utan någon lärare närvaro. Detta betyder situationer i vilka eleven eller studeranden är tvungen att ta ansvaret för sin egen inläring, till exempel när hon eller han inte längre är läropliktig. Då gäller det att utrusta eleven med sådana kunskaper och sådan teknologi att han eller hon kan klara sådana konkreta situationer när de uppstår. Holec (1981: 4) poängterar att man måste lägga märke till att begreppet *självstyrd inläring*, som ibland används vid sidan av elevautonomi, tidigare har associerats till inläring utan lärare, till exempel att lära sig ett språk med hjälp av språkband. Då kan studeranden ofta påverka endast den praktiska organiseringen av sin inläring, dvs. rytmen, tidpunkten och platsen, medan målsättningarna, innehållet, metoderna och evalueringen av inläring ofta har varit bestämda utifrån.

Den psykologiska versionen av elevautonomi definierar autonomi som kapacitet och konstruktion av attityder och förmåga, vilka möjliggör att eleven kan ta mer ansvar för sin egen

inlärnin g. Autonomi n i inlärnin g en anses som en inre förändring hos en individ och kan övas och utvecklas genom att öva sådana situationer där man måste arbeta mer autonomt. Eleven väntas dock inte att bli beroende av dessa konkreta situationer utan att kunna tillämpa dessa kunskaper i olika slags situationer. (Benson 1997: 19.)

Den politiska versionen av elevautonomi betyder kontroll över processen och innehållet i inlärnin g. Eleven tillåts kontrollera både sin egen inlärnin g och den institutionella kontexten i vilken inlärnin g sker. (Benson 1997: 19.) Vad man menar med elevautonomi i denna studie är närmast en kombination av de två sistnämnda. Elevautonomi n betyder således att eleven eller studeranden tar ansvaret för sin inlärnin g genom att hon eller han påverkar innehållet, metoderna och evalueringen av sin egen inlärnin g.

2.3.2 Elevautonomi i språkinlärnin g i grundskolan

Det som hittills har talats om autonomi n i inlärnin g har berört all slags inlärnin g, oberoende av läroämnet. Autonomi n i språkinlärnin g är ännu ett mer komplext fenomen, eftersom då är läroämnet, dvs. målspråket, inte bara objektet för inlärnin g men också verktyget för den. Man talar om objekt- respektive metaspråk. Den kommunikativa språkundervisningen har mycket gemensamt med elevautonomi n som också betonar samarbete mellan eleverna och elevernas egen roll i inlärnin g. Egentligen kunde man säga att autonomi n i inlärnin g manifesterar sig i språkinlärnin g genom den kommunikativa språkundervisningen. Enligt Little (1991: 28-9) står autonomi n i språkinlärnin g i ett nära förhållande till kommunikativa språkundervisningsmetoder som betonar det begripliga inflödets och autentiska texters betydelse i inlärnin g. Men enligt honom är kommunikativa undervisningsmetoder inte tillräckliga om kommunikationen endast anses vara målet för inlärnin g. Det som enligt Little är viktigt för att autonomi n i språkinlärnin g skall utvecklas är att kommunikationen fungerar som ett medel för inlärnin g. Detta betyder att kommunikationen i klassrummet borde ske på målspråket så tidigt som möjligt och att denna kommunikationen borde vara autentisk i det avseendet att eleverna producerar yttranden som är betydelsefulla och inte konstgjorda för dem. Ett exempel på en sådan kommunikation är en lektion där eleverna arbetar med små projekt där de själva får

bestämna innehållet, målet och på vilket sätt de skall arbeta och där kommunikationen sker på målspråket. Littles definition baserar sig således på den starka versionen av kommunikativ språkundervisning.

Som redan konstaterats måste man ta hänsyn till elevernas färdigheter i språket och på vilken språknivå de befinner sig när man övar kommunikativa färdigheter och utvecklar elevautonomin i klassrummet. Ofta måste man pruta på autentiskhet och öva konstgjorda strukturer som, när allt kommer omkring, utgör en basis för en mer kreativ kommunikation. Enligt Huttunen (1990: 53) måste man också lägga märke till de kulturella skillnaderna när man talar om kommunikationsfärdigheter hos finska elever och studerande. Språklärare och elever borde vara medvetna om dessa skillnader och att de påverkar hur kommunikationsfärdigheter och elevautonomi i detta avseende utvecklas hos elever. Om det finns defekter i social kommunikation på modersmålet så finns det defekter också i kommunikation på målspråket.

Enligt Grunderna för grundskolans läroplan (1994: 12) borde eleverna delta i valet av arbetssätt och material samt vänja sig vid att arbeta självständigt och ta ansvaret för sina studier. Det finns många aspekter som kan anses tillhöra elevautonomin i grundskolan. Trim (1988: 3) beskriver autonomin som "viljan och förmågan att fungera självständigt som socialt ansvarsfull person och att ta ansvaret för sin verksamhet och inläring enligt sina egna behov." Trim betonar i sin definition en ömsesidig kommunikation och förståelse mellan olika nationaliteter och grupper av människor, vilka enligt honom borde tas mer hänsyn till i språkundervisningen. Man borde lära och uppmuntra elever att vara socialt ansvariga, samarbetskunniga med människor från olika kulturer och fria från fördomar mot olika kulturer vid sidan av att man lär elever att ta ansvaret för sin egen inläring. På samma sätt som Trim betonar också Huttunen (1990: 41) den sociala aspekten av autonomin, vilken kan påverkas med olika sociala organiseringar av arbetet i klassrummet. Enligt henne betyder elevautonomi att eleven är fullständigt autonom när han eller hon arbetar individuellt eller i en grupp och tar ansvaret för planeringen, kontrolleringen och evalueringen.

Den sociala aspekten i elevautonomin kan utövas med hjälp av olika slags par- eller grupparbeten där eleverna får använda målspråket tillsammans, dvs. genom att utföra

kommunikativa aktiviteter. På samma sätt som i kommunikativ språkundervisning betonar man att eleverna hjälper varandra och ger feedback åt varandra. Som redan konstaterats är det viktigt att eleverna får möjlighet att höra, läsa skriva och tala så mycket målspråk som möjligt och så tidigt som möjligt. Redan på lågstadiet kan läraren använda endast målspråket genom att binda språket till konkreta situationer. Ofta kräver detta att läraren använder olika slags andra medel, till exempel händer, mimik, gester, saker i klassrummet osv., för att åskadliggöra vad han eller hon menar med ett speciellt ord eller uttryck. Eleverna får på det sättet rika tillfällen att lyssna, läsa och använda målspråket när man använder varierande undervisningsmetoder, till exempel musik, tecknade serier, video osv. Elevautonomin kan också utvecklas genom att eleverna får delvis själva välja vilka övningar de gör och på vilket sätt de gör dem. På grundskolenivån måste man lägga märke till att man fortfarande ger eleverna en klar ram inom vilken de arbetar och inom vilken de tryggt kan öva sina kunskaper i elevautonomin. Detta betyder till exempel att några övningar är desamma för alla, men att eleverna också själva får välja några övningar.

Att evaluera sin inläring är kanske den svåraste uppgiften i elevautonomin och därför måste det finnas några konkreta modeller om hur man gör det. Ett sätt att hjälpa eleverna att tänka på sin egen inlärningsprocess är att eleverna får svara på frågor som gäller deras egen inläring. I stället för att man varje gång har ett vanligt prov som mäter vad eleverna kan och ha lärt sig, kan man fråga eleverna vad de själva tycker de har lärt sig under en kort sektion, vad som har varit svårt och lätt, vad de är bra på osv. På detta sätt lär sig eleverna att tänka på sin egen inläring. Senare kan man också använda dagboksmetoden, vilket innebär att eleverna håller dagbok om sin inläring.

2.4 Exempel på kommunikativ språkundervisning och elevautonomi i grundskolan

Enligt lärarna Kalaja och Katajamäki (intervju 30.1.1998) från Jyväskylä Normalskola lägger man i språkundervisningen mycket vikt på att eleverna får höra språket talas så mycket som möjligt. Detta betyder att lärarna använder målspråket hela tiden förutom då de ger sådana instruktioner som skulle ta för mycket tid på målspråket. Vid sidan av detta vill man uppmuntra elever att lära sig att söka information självständigt och att ta del i planeringen och evalueringen

av sin inläring. Eleverna får delvis bestämma vilka övningar de gör och efter en sektion får de evaluera vad de har lärt sig, vad som var svårt och lätt, vilka övningar de tyckte om, hur de klarade olika saker osv. Evalueringen sker vanligtvis med hjälp av små frågeformulär som finns i arbetsboken och med äldre elever har man också tagit med dagbokssystemet. Vid sidan av självevaluering har man också vanliga prov och eleverna får en verbal bedömning efter en termin. Lärarna betonar dock att grundskoleleverna behöver mycket konkreta gränser inom vilka de kan utveckla sina kunskaper i elevautonomin. Lärarna vill poängtera att man lätt blir blind bland dagens moderna inläringsteorier och undervisningsmetoder och glömmer att det i verkligheten finns så många olika inlärtypen som det finns elever och att inte alla tycker om att arbeta i grupper respektive självständigt.

I Tammerfors Normalskola utfördes ett treårigt projekt under åren 1985-1988, vars syfte var att utveckla autonomin i språkinläringen hos högstadiel elever genom att använda annorlunda undervisningsmetoder än vad man vanligen hade haft. Experimentets huvudprinciper var att eleverna skulle själva 1) ställa upp mål och innehåll för det de ville lära sig, 2) välja metoder och planera olika arbetsfaser, 3) reflektera och analysera sin inlärningsprocess och 4) utvärdera det lärda. I praktiken stöddes elevautonomin genom att 1) eleverna bestämde själva sina läxor för nästa gång, 2) kontrollerade läxorna i skolan och planerade program för en lektion. Om eleverna klarade sig detta, fick de sedan planera ovannämnda saker för en vecka framåt osv. Elevernas språkfärdighet i projektet mätades med Centralt svenskprov och jämfördes med en kontrollgrupps prestation i samma prov. Provresultaten skilde sig inte från varandra signifikant. Det som var intressant i undersökningen var att även om elevautonomin inte bara syftar på att utveckla språkkunskaper fyllde eleverna i experimentgruppen de krav som ställs på svenskundervisningen lika bra som eleverna i kontrollgruppen. Vad de fick mer var att de utvecklades som självständiga inlärare, att de fick lära sig i en trevlig atmosfär och att de inte hade stora motivationssvårigheter. (Sihvo-Aufferman 1990: 17-9.)

Den kommunikativa språkundervisningen och elevautonomin i språkinläringen har många gemensamma drag. Båda betonar interaktionens betydelse i språkinläring och språkundervisning. Detta betyder att eleverna arbetar i små grupper och utövar sådana kommunikativa aktiviteter som utvecklar kommunikativ kompetens. Också kommunikationens

autentiskhet betonas. Den tredje gemensamma saken för båda är att eleverna fokuserar på och tar ansvaret för sin egen inläring. Detta betyder att de deltar i valet av material och metoder samt evaluerar sina resultat. I denna studie kommer huvudpunkten att ligga på den interaktiva och sociala aspekten av kommunikativ språkundervisning och elevautonomi och syftet är att studera hurdana ramar ett sådant undervisningsarrangemang där läraren och eleverna inte har en direkt ansikte mot ansikte kommunikationsmöjlighet utan kommunicerar med varandra via videokonferens kan ge för interaktion och kommunikation mellan deltagarna.

3 OM DATATEKNIK OCH INLÄRNINGSOMGIVNINGAR I SPRÅKUNDERVISNING

3.1 Motiv för användning av datateknik i grundskolor

I *Grunderna för grundskolans läroplan* (1994: 8) står speciella krav för vad skolan bör erbjuda och lära elever. Enligt den är utnyttjandet av ny teknik, elevautonomi, företagsamhet, ansvarstagande och samarbetskunnighet nyckelord i dagens samhälle och skolan borde uppmuntra och lära eleverna på dessa områden. Vi lever i ett kommunikations- och informationssamhälle där det är viktigt att kunna använda teknologin som hela samhället bygger på. Det är viktigt att kunna hantera informationsflödet och att lära sig söka information och vara kritisk mot den. I många länder finns det också speciella program och projekt med hjälp av vilka man bygger landets informationssamhälle. I Finland har Undervisningsministeriet utgivit rapporten *Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategia 1995* ('Kunskapsstrategi för utbildning och forskning 1995') där man formulerat de krav som ställs på utbildning, forskning och kultur för att bygga det finländska informationssamhället. Enligt den skall grundskolan ge varje elev basfärdigheter i att hantera informationsteknologi, och bruket av informationsteknologi som redskap i olika läroämnen skall ökas, vilket betyder att den inte nödvändigtvis finns som ett särskilt läroämne utan integreras med andra ämnen. Eleverna bör också få bekanta sig med olika medier och möjligheter som de erbjuder, och eleverna bör få öva sig att kommunicera i olika interaktiva situationer. Kunskaper i andra språk blir ännu viktigare och språkundervisning bör integreras med andra ämnen för att eleverna skall få mångsidiga möjligheter att lära sig kommunikation och internationellt samarbete. (www.minedu.fi/tietostrategia/luku4.html.) I

Sverige och Danmark finns det likadana nationella strategiska dokument, *Vingar åt människans förmåga* respektive *Info-samfundet år 2000*, som gavs ut 1994 (www.minedu.fi/tietostrategia/lahtokohdat.html).

3.2 Datateknik i språkundervisning

Det finns otaliga områden även i språkundervisning där man kan utnyttja datateknik. Det enklaste sättet är väl användning av olika textbehandlingsprogram för att öva skrivning på målspråket. Datateknik kan också utnyttjas i form av cd-romskivor som innehåller olika slags språkinlärningsprogram. Dessa innehåller till exempel luckövningar som eleverna kan fylla i och få svaret med detsamma, och nyare program erbjuder också möjligheter att öva uttal. Språkprogram utvecklas hela tiden, deras grafik blir bättre och de är mångsidigare än tidigare. Med hänsyn till den konstruktivistiska inläringssynen medför dessa pedagogiskt sett ändå inte något nytt. De flesta språkprogrammen är behavioristiska för de innehåller ofta drillövningar med omedelbar feedback och tar inte hänsyn till individuella tankesätt och inlärningsprocesser. Enligt Tella (1997: 56) ligger felet inte alltid bara på programmet och den tekniska utrustningen utan på hur man använder datatekniken. Enligt honom har man tillägnat sig den nya konstruktivistiska synen på kunskap men man vet fortfarande inte hur man skall utnyttja datatekniken i en konstruktivistisk inlärningsomgivning. Därför integreras den fortfarande ofta i en behavioristisk undervisningsmodell.

Datateknik kan medföra någonting nytt i språkundervisningen till exempel i form av projektarbete där man söker information från flera källor och media. Ojala och Siekkinen (1997: 150) anser att datorerna bör möjliggöra interaktion och samarbete mellan elever och att projektarbete är ett bra sätt att dela kunskap med varandra och lära sig att bli medveten om sina starka och svaga sidor. En omfattande informationskälla utgörs av Internet från vilket man med olika sökprogram får information om nästan vad som helst från olika delar av världen och materialet är autentiskt. Det goda är att eleverna kan då också lära sig att förstå att med behärskan av olika språk kommer man in i ett världsomfattande informations- och kommunikationsforum där man kan få information och också påverka saker och ting. En annan

fördel med användning av Internet i undervisningen är att det är billigt och kräver inga dyra utrustningar. Nackdelar i att utnyttja Internet i språkundervisningen är att det innehåller många slags information, både sådan som är pålitlig och lämplig för skolbarn och sådan som inte är det. Ett viktigt mål i undervisningen är därför att eleverna skall lära sig att vara kritiska. På Internet finns också sidor där man ger lärare råd om hur man kan utnyttja Internet i undervisningen samt tips om olika länkar. Dessa sidor är vanligtvis konstruerade av andra lärare (se t.ex. www.beam.cop.fi/ejohnson/vinkit.htm). Ett problem är också att det kan vara svårt att hitta sådant material för språklektionen som passar till de elever som inte ännu har kommit långt med sina språkstudier. Jag stötte själv på detta problem när jag integrerade datateknik med svenskundervisning under mitt auskulteringsår i Jyväskylä Normalskola. På en svensklektion för åttondeklassare gjorde eleverna Internet-övningar som jag hade planerat genom att besöka olika svenska www-sidor. Att hitta material som skulle passa för elevernas språknivå var svårt men man kan ofta utnyttja bilder och ställa frågor angående dem. Övningarna utfördes i små grupper av vilka varje fick besöka en turistattraktion i Stockholm genom att surfa på Internet. Varje grupp fick en kopia där det fanns noggranna adresser och instruktioner om hur de skall gå framåt (se bilaga 1). Efter det att eleverna hade besökt alla adresser och svarat på frågorna angående attraktionerna presenterade grupperna sin turistattraktion åt alla andra. Problem uppstod när några av adresserna inte fungerade, vilket är alltid en risk och måste tas hänsyn till när man planerar en Internetlektion. Att det fanns stora skillnader i elevernas färdigheter att använda Internet var också problematiskt, eftersom de elever som var mycket skickliga att surfa på nätet gjorde övningen i tio minuter medan andra elever använde en halv timme för samma övning. De skickligaste eleverna började snart surfa på andra sidor. En Internetlektion kräver således många förhandsplaneringar av läraren som måste besöka alla adresser på förhand och välja de sidor som passar för elevernas språknivå men också vara färdig att förändra timplanen och improvisera ifall adresserna inte fungerar.

Datateknik ger också möjlighet till kommunikation mellan människor från andra länder och kulturer via e-post. På www-sidor kan man hitta olika skolors hemsidor dit man kan skicka post eller kommunicera i realtid. Förutom att man kan kommunicera via e-post eller genom att vara med i en diskussionsgrupp kan man upprätta en audiokonferens- eller videokonferensförbindelse till ett annat land och en annan skola. Detta är än så länge inte så

vanligt i skolvärlden, eftersom man behöver speciella utrustningar (se nästa kapitel). Men möjligheter till det växer ständigt, eftersom kostnaderna blir hela tiden mindre och skolorna satsar på datanät så att eleverna skall få mångsidiga möjligheter för att vara i kontakt med andra kulturer.

3.3 Nya inlärningsomgivningar

Typiskt för en inlärningsomgivning i en traditionell klassrumsundervisning är att läraren fungerar som kunskapsförmedlare och har ansvaret för inläringen. Eleverna är närmast passiva mottagare av information och inläringen sker och begränsas inom klassrummets väggar. (Tella 1997: 56.) Idag försöker man komma ifrån den traditionella inlärningsomgivningen och sträva efter mera öppna inlärningsomgivningar som ger rum för individuella skillnader och behov. Öppen inläring uppfattas ofta som inläring där eleverna eller studerandena är oberoende av tid och lokalitet, vilket dock inte alltid är fallet. Lewis och Spencer (1986: 17) vill framhäva att det finns några etablerade men falska föreställningar om vad öppen inläring egentligen är. Sådana är bland annat att öppen inläring och inläring på distans är samma sak, att öppen inläring passar bara för vuxna, att eleverna eller studerandena i öppen inläring är isolerade från varandra och att feedback alltid är fördröjd. Enligt Lewis och Spencer behöver det inte nödvändigtvis finnas något geografiskt avstånd mellan läraren och eleverna för att inlärningsomgivningen skulle vara öppen. Öppna inlärningsomgivningar fungerar också i grundskolan med unga elever som kan antingen arbeta i grupper eller ensamma. Feedback från läraren kan således vara antingen fördröjd eller omedelbar. På 1970-talet betydde termen öppen inläring närmast att man förflyttade de hinder som de flesta vuxna hade för att kunna studera, nämligen att inläring var tid- och lokalförbunden. Nuförtiden har termen utvidgats till att omfatta sådana inlärningsomgivningar som på något sätt betonar autonomi, självständighet och flexibilitet i inläringen. (Lewis & Spencer 1986: 10-1.)

En pedagogiskt sett bra inlärningsomgivning är sådan där det finns både kognitiva verktyg som stöder och styr inlärningsprocesser och kommunikationsverktyg som möjliggör kommunikation och samarbete mellan lärare och elever samt elever emellan (Multisilta 1997: 102). Kognitiva

verktyg är sådana som frambringar tankeprocesser och hjälper att ordna information. En sådan inlärningsomgivning baserar sig på en konstruktivistisk inläringssyn, eftersom den tar hänsyn till individuella skillnader och individuella sätt att uppfatta kunskap. I öppna språkinlärningsomgivningar spelar datateknik en stor roll genom att den erbjuder mångsidiga möjligheter att lära sig språk och således tar också hänsyn till olika inlärningsstilar. Nya multi- och hypermediasystem, som ofta är utvändigt mycket tilltalande, erbjuder eleverna fina upplevelser och är mysiga att använda, men de uppmuntrar bara sällan eleven att tänka på sakerna grundligt och att knyta ihop olika slags information. Möjligheten till att själv producera och organisera information samt samarbeta med andra elever finns till exempel i öppna nätbaserade inlärningsomgivningar. Ett exempel på ett sådant hypermediasystem är ett system som baserar sig på klassrummets interna nätverk och som bygger omkring en databas som eleverna själva har skapat. Eleverna klassificerar och knyter information själva, gör länkar till anteckningar som de gjort på lektioner med dator, ger kommentarer åt varandra osv. (Hakkarainen 1997: 61.) Detta är alltså ett exempel på hur man kan utnyttja datateknik för att bygga en öppen inlärningsomgivning, men man kan utöva öppen inläring även utan teknik på traditionella klassrumslektioner genom att eleverna får bestämma innehållet av en lektion, arbeta på egen takt för en stund och påverka valet av materialet och metoderna. Elevautonomi är således en central del av öppen inläring (Lewis & Spencer 1986: 13).

4 DISTANSUNDERVISNING

4.1 Allmänt

För distansundervisning kallas vanligtvis en sådan typ av undervisning där läraren och eleverna inte befinner sig i samma lokal vid den tidpunkt då undervisningen äger rum. Vid sidan av lokalitet kan också tidpunkten för undervisning och inläring vara olika. Definitionen av distansundervisning är dock inte så klar utan olika forskare har olika definitioner. Lewis och Spencer (1986: 17), till exempel, anser distansundervisning vara en underkategori av öppen inläring. Definitionen är missledande, eftersom distansundervisningen inte nödvändigtvis innehåller någon öppen inlärningsomgivning. Dessa två termer används ändå ofta parallellt.

Enligt Keegan (1990: 44) kan distansundervisning karaktäriseras av fem olika drag. Det första är separation mellan lärare och studerande under hela inlärningsprocessen. För det andra har inlärningsmaterialet planerats och producerats av någon utbildningsorganisation. Det tredje är att studerande och lärare förenas via något tekniskt medium, till exempel audio, video eller dator. För det fjärde finns det möjlighet till tvåriktad kommunikation, och till sist lär sig studerande individuellt utan någon studiegrupp. Men även Keegans definition är bara en definition bland andra, eftersom termen distansundervisning används också om en sådan undervisning där studerande lär sig tillsammans och följer undervisning genom något medium. Termen distansundervisning är svår att definiera entydigt men Garrison (1989) har exempelvis formulerat en modell där det finns olika alternativ för vad distansundervisning kan vara. Garrisons modell behandlas i följande avsnitt.

4.2 Olika former av distansundervisning

Olika tekniska utrustningar erbjuder olika möjligheter för kommunikation och inläring. Garrisons modell för distansundervisning baserar sig på två dimensioner, tid och lokalitet, som beskriver förhållandet mellan lärare och elev. Garrison skiljer också mellan interaktiva eller tvåriktade och individuella eller enkelriktade system och ger exempel på några tekniska tillämpningar vid varje fall. I tabell 1 finns Garrisons modell i sin helhet:

Tabell 1 Olika former av undervisning och tekniska tillämpningar (Garrison 1989).

	Samma lokal	Annan lokal	
		INTERAKTIVA SYSTEM (TVÅRIKTADE)	INDIVIDUELLA SYSTEM (ENKELRIKTADE)
Samma tidpunkt	-traditionell klassrumsundervisning	-synkronisk datakonferens -audiokonferens -audiografik -satellit TV-undervisning -videokonferens	-radio -TV
Annan tidpunkt	-projektarbete -laboriearbete	-e-mail -asynkronisk datakonferens -anslagstavlor -ljud-box -fax	-tryckt material -datorstödd inläring (cd-romskivor) -video -band -videodisc -videotext

Samma lokal och annan lokal betyder att läraren och eleverna befinner sig i samma lokal respektive i olika lokaler i undervisningssituationen. Samma tidpunkt och annan tidpunkt betyder att läraren och eleverna är i undervisningssituationen samtidigt respektive vid olika tidpunkter. Ett interaktivt system betyder att läraren och eleverna kan kommunicera med varandra och ett individuellt system att de inte har en möjlighet till någons slags interaktion.

I den traditionella klassrumsundervisningen befinner sig läraren och eleverna i samma lokal vid samma tidpunkt då undervisningen äger rum. Ett exempel på en undervisningssituation där de befinner sig i samma lokal men vid olika tidpunkter är laboriearbete. Undervisningssituationer där läraren och eleverna befinner sig i olika lokaler kan delas in i fyra undergrupper:

- (1) undervisning där läraren och eleverna befinner sig i olika lokaler vid samma tidpunkt med möjlighet till direkt interaktion (t.ex. via audiokonferens eller videokonferens)
- (2) undervisning där läraren och eleverna befinner sig i olika lokaler vid olika tidpunkter med

möjlighet till fördröjd interaktion (t.ex. via e-mail, fax och anslagstavlor)

(3) undervisning där läraren och eleverna befinner sig i olika lokaler vid samma tidpunkt utan möjlighet till interaktion (t.ex. undervisningsprogram i TV och radio)

(4) undervisning där läraren och eleverna befinner sig i olika lokaler vid olika tidpunkter utan möjlighet till interaktion (t.ex. via cd-romskivor, video och band)

Oliver (1994: 165) anser att den fjärde typen är också interaktiv, eftersom eleven eller studeranden deltar i undervisningen genom att lyssna på och läsa, genom att göra övningar och genom att få återkoppling. Undervisning, övningar och återkoppling är programmerade och lagrade på en diskett eller på en cd-romskiva med vilken eleven kommunicerar med. Garrison och Shale (1990: 32) kallar denna typ av undervisning för *datorstödd undervisning* och anser att interaktiv kommunikation äger rum först när deltagarna i en undervisningsverksamhet är både sändare och mottagare av meddelanden och när meddelandena går i båda riktningarna. När det gäller distansundervisning i grundskolor är det ofta fråga om typ (1) där det finns möjlighet till direkt interaktion och de tekniska tillämpningar som används är vanligtvis audiokonferens och videokonferens.

4.3 Audiokonferens

I audiokonferensundervisning kommunicerar lärare och elever med varandra i realtid med hjälp av telefonteknologin. Hurdan kommunikationen kan vara beror på telefonens signalsystem. Via analogiska signaler kan man vanligtvis överföra endast ljud men digitala signaler möjliggör också överföring av ljud, data och videobilder samtidigt. Det finns två olika typer av audiokonferenser, av vilka den ena baserar sig på det analogiska och den andra på det digitala systemet. Ett vanligt telefonsamtal där samtalsparterna kan tala samtidigt med och på varandra är ett exempel på den förstnämnda typen. Den andra typen kallas för *audiografisk konferens* och ett exempel på den är en undervisningssituation där läraren och eleverna kommunicerar med varandra genom att tala och lyssna och genom att skriva på en elektronisk tavla som finns på en dator. (Wolcott 1994: 137-8.) När man talar om distansundervisning via audiokonferens menar man vanligtvis just det audiografiska konferenssystemet.

Eftersom man saknar visuella komponenter är interaktionen mellan lärare och elever annorlunda än i en vanlig klassrumsundervisning. Wolcott (1994: 141) nämner fyra följder som förorsakas av de saknade visuella komponenterna och som ställer läraren och eleverna inför en ny krävande situation: avståndet mellan lärare och elever blir längre, interaktionen blir mindre och färre, mängden av feedback blir mindre och interferenserna i överföringen av meddelanden blir flera. När Wolcott påstår att interaktionen och mängden av feedback blir mindre menar hon att de blir mindre på det visuella området. Wolcott (1994: 147-49) talar om en psykologisk känsla av närhet, vilken ofta saknas i en audiokonferens. Även om det fysiska avståndet inte kan påverkas, kan läraren minska känslan av isolering hos elever på olika sätt. Sådana didaktiska metoder är till exempel att man arrangerar sittplatser på ett lämpligt sätt, att man bestämmer grundreglerna tillsammans med elever om till exempel hur man ställer en fråga i audiokonferens, att man ger eleverna möjligheten att bekanta sig med varandra på många olika sätt både på lektionerna och också utanför klassrummet genom att arrangera sammanträffanden. Enligt Wolcott kan interaktionen och mängden av feedback ökas med varierande uppgifter, genom att strukturera lektionen noggrant och genom att använda olika möjliga media. Läraren måste också ställa flera frågor än i en vanlig klassrumsundervisning för att kontrollera att linjen är öppen, men å andra sidan måste läraren också kunna tåla tystnad och ge tid för eleverna för att svara på frågorna.

4.4 Videokonferens

4.4.1 Definition

Distansundervisning som sker via videokonferens betyder att läraren och eleverna kan kommunicera med varandra i realtid med hjälp av dator- och videoteknik. Några anser att det egentligen inte är fråga om distansundervisning och man vill hellre använda termen *telematisk undervisning*. Videokonferens är ett interaktivt system där båda parterna ser och hör varandra och kommunicerar via en dator genom en elektronisk tavla eller med något annat talprogram. Parterna ser inte bara stilla bilder av varandra utan de kan följa varandras agerande på en dataskärm. I dessa fall talar man om en desktopvideokonferens. Alla komponenter som behövs

för att upprätta en videokonferensförbindelse finns integrerade i en persondator. Termen videokonferens kan också syfta på en direktsänd videoföreläsning som följs av en stor publik. Då finns alla komponenter i en speciell videokonferensstudio och data- och videoutrustningar som används är betydligt dyrare och används närmast i högskolor, på universitet, konferenser och affärsmöten av olika slag. Desktopvideokonferens har också kallats för *multimediakonferens*, eftersom man kan använda olika kommunikationskanaler samtidigt i den. (Trentin & Benigno 1997: 33.) I fortsättningen används termen videokonferens för att syfta på en desktopvideokonferens. Hur den fungerar och hurdana videokonferenssystem det finns redogörs för i följande avsnitt.

4.4.2 Om teknik

Som redan konstaterats finns det billigare och dyrare videokonferensutrustningar som används till olika syften. Vid sidan av utrustningar finns det olika slags videokonferenssystem som erbjuder olika möjligheter för kommunikation och som därför påverkar avsevärt hurdan en konferenssituation egentligen är. Hurdan nätförbindelse man använder i en videokonferens påverkar kvaliteten av kommunikation. I praktiken finns det två alternativ, antingen att upprätta en videokonferensförbindelse via ett världsomfattande nät, vanligtvis *ethernet*, eller att använda en speciell ISDN-anslutning¹. Alla datorer i skolorna och på andra anstalter är vanligtvis kopplade till ett världsomfattande nät, eftersom från det kommer man också in i Internet. Detta sätt att upprätta en videokonferensförbindelse är billigt, men eftersom nätet används av flera samtidigt kan kvaliteten av bild och ljud variera mycket beroende av hur belastat nätet är. En ISDN-anslutning betyder att det finns en speciell digital audiografisk bro via vilken data, ljud och videobilder sänds. Kvaliteten av ljud och videobilder är vanligtvis bättre än i det förstnämnda fallet, men användningen av en ISDN-anslutning kostar mera än användningen av ett världsomfattande nät. Kostnaderna blir dock hela tiden mindre när ISDN-nätverket blir större och största delen av de videokonferenssystem som används i skolorna idag är ISDN-baserade. (<http://matwww.ee.tut.fi/kamu/distancedocs/jarii.htm>.) Kvaliteten av bilden och ljudet varierar dock även i en ISDN-baserad videokonferens beroende av till exempel hur många linjer eller

¹Integrated Services Digital Network

länkar man har. En ISDN-länk kan bli för belastad om man överför för mycket information via den samtidigt och därför har man ofta en länk för ljudet och en annan länk för videobilden och andra data.

Videokonferens kan upprättas antingen som *punkt-till-punktförbindelse* eller som *flerpunktsförbindelse*. I en punkt-till-punktförbindelse finns det bara två parter mellan vilka förbindelsen upprättas medan det i en flerpunktsförbindelse finns flera parter. Den största skillnaden mellan dessa två förbindelser är i hur talkommunikationen sker mellan parterna. I en punkt-till-punktförbindelse kan båda parterna tala samtidigt och avbryta varandra så att kommunikationen kan påminna om en vanlig diskussion. En flerpunktsförbindelse är ofta ljudstyrd, vilket betyder att bilden flyttas efter ljudet så att parterna ser bara bilden av den som då talar. Detta betyder att alla andra parter måste då vara tysta för att bilden inte skall flyttas hela tiden. Alla flerpunktsförbindelser är ändå inte ljudstyrda men fungerar så att alla parter ser, hör och och kan tala med varandra samtidigt. (Sirviö 1998: 10.) Ett exempel på ett sådant system är just det videokonferenssystem som används i undervisningsprojektet Distansfranska. Videokonferensutrustning i en desktopvideokonferens utgörs vanligtvis av en dator, en kamera eller kameror med inbyggda mikrofoner, en dokumentkamera och högtalare. Med en dokumentkamera kan man ta och sända bilder av olika slags dokument. Ofta har man också en video och en extra TV kopplade till datorn. I datorn finns det vanligtvis en elektronisk tavla, vita tavlan (white board), som fungerar som svarta tavlan eller overheadprojektor där alla parter kan skriva samtidigt.

4.4.3 Videokonferens i skolan

Enligt Tella (1997: 55) ger videokonferens bra möjligheter för att bygga en konstruktivistisk inlärningsomgivning, eftersom telekommunikation kan förstärka kommunikationen mellan elever och samtidigt ge elever möjlighet att själva fungera som lärare åt varandra. Lärarens uppgift är att stödja individuella drag hos elever och handleda elever i att behandla ny information. I teorin erbjuder videokonferens alltså bra ramar för interaktion. Jämfört med ett audiokonferenssystem har ett videokonferenssystem den fördelen att det innehåller visuella

komponenter. Trots detta kan man inte säga att ett videokonferenssystem erbjuder likadana omständigheter som en vanlig klassrumsundervisning där man har möjligheten till direkt ansikte mot ansikte -interaktion. Drag som är typiska för audiokonferens är också typiska för distansundervisning via videokonferens. Det finns ett psykologiskt avstånd mellan lärare och elever, vilket påverkar interaktionen, trots att båda parterna kan se och höra varandra. I en vanlig ansikte mot ansikte -kommunikation har deltagarna ett större område att titta på och styra sin blick utan att det hämmar kommunikationen. I en videokonferens finns det däremot ett begränsat område som man kan se och som man vanligtvis måste koncentrera sig mer på för att kommunikationen skulle lyckas. Eftersom videokonferensundervisningen är ett relativt nytt fenomen i Finland är undersökningarna på detta område få, även om det dock finns flera beskrivningar av olika videokonferensundervisningsprojekt. Att jämföra olika undersökningsresultat är också problematiskt, eftersom tekniska utrustningar och tillämpningar som använts i projekt är många gånger helt olika och således inte jämförbara. Att undersökningarna ofta har beställts och sponsorerats av företag som utvecklar videokonferenssystem har ibland påverkat undersökningsresultat, eftersom konkurrensen inom branschen är hård.

I ett treårigt Kilpisjärvi-projekt, som började i 1994 och avslutades i maj 1997, undervisades två högstadielklasser i olika skolor via videokonferens. Den ena skolan låg i Kilpisjärvi och den andra i Helsingfors. Undervisningen skedde som punkt-till-punktkonferens via ett ISDN-videokonferenssystem av Philips på så sätt att läraren undervisade i klassrummet i Helsingfors och eleverna i Kilpisjärvi deltog i undervisningen med hjälp av dator, kamera med mikrofoner, högtalare och en extra TV. Undervisningsämnena var engelska, historia och matematik. Syftet med forskningen var att beskriva hurdana undervisnings- och inlärningsmetoder utvecklades och hur dessa fungerade i undervisningssituationer, hurdan interaktionen mellan läraren och eleverna samt eleverna emellan var och hur den sociala atmosfären utvecklades i "det dubbla klassrummet" (Falck 1996: 57).

Enligt Salonen och Falck (1996: 82-4) var undervisningen för det mesta lärarstyrd och undervisningsmetoder som användes varierade inte mycket. Detta berodde på att lektionerna var högt strukturerade och att de mest typiska metoderna var presentation, frågor som ställdes av

läraren och gemensamma övningar. Läraren hade en central roll i undervisningssituationerna. Lärarens procentandel av alla talhandlingar som utfördes på en genomsnittlig lektion var sextiosex. Detta skiljer ändå inte från en vanlig klassrumsundervisning där läraren tycks ha två tredjedelar av alla talhandlingar (se t.ex. Leiwo et al. 1987: 8). Interaktionen mellan läraren och helsingfors eleverna var omedelbar, eftersom de kunde kommunicera med varandra ansikte mot ansikte. Interaktionen mellan läraren och kilpisjärvi eleverna var intensiv men mycket lärarstyrd och bestod ofta av strukturerade frågor, som ofta fungerade samtidigt som kontrollerande frågor med vilka läraren ville försäkra att förbindelsen fungerade bra. Kilpisjärvi eleverna var sällan spontana i sina frågor och var inte frivilliga att uttrycka sina åsikter. (Salonen & Falck 1996:83.)

Salonen och Falck (1996:85-6) studerade också kvaliteten av muntligt deltagande, eller s.k. pedagogiska handlingar, i undervisningssituationer. De pedagogiska handlingar som utfördes på lektionerna skilde sig inte bara mellan läraren och eleverna men också mellan eleverna. Typiskt för lärarens pedagogiska handlingar var att de var mycket strukturerande, påverkande och reagerande. Strukturering betyder att man bygger en kontext för följande handlingar genom att starta interaktionen. Påverkan betyder att man direkt lockar fram ett verbalt, fysiskt eller mentalt svar genom att ställa frågor och ge order och med reagerande handlingar menar man modifiering och bedömning av verbala, fysiska eller mentala svar (om pedagogiska handlingar se t.ex. Leiwo et al. 1987). Lärarens handlingar bestod med andra ord av att hon eller han gav information, förde timmen framåt och strukturerade den, ställde frågor och gav order och reagerade på elevernas svar. Elevernas handlingar däremot bestod mest av svar av olika slag och bara lite av strukturering, påverkan och reagering. Det fanns en betydlig skillnad i pedagogiska handlingar mellan kilpisjärvi eleverna och helsingfors eleverna. Kilpisjärvi elevernas handlingar bestod avsevärt mer av svar och mindre av påverkan och reagering än Helsingfors eleverna.

Även om resultaten visade att undervisningen var mycket lärarstyrd och att lärarnas och elevernas pedagogiska handlingar skilde sig mycket från varandra, kan man inte säga att detta är typiskt endast för undervisning som sker via videokonferens utan likadana resultat har man fått när man har studerat en vanlig klassrumsundervisning. Även det att det fanns en skillnad mellan kilpisjärvi eleverna och helsingfors eleverna säger egentligen inte mycket om distansgruppens och hemgruppens olika roller i deltagandet i undervisningssituationer, eftersom

skillnaderna också kan bero på att två olika kulturer möttes varandra.

Enligt Salonens och Kynäslahtis (1996: 107) observationer var interaktionen mellan kilpisjärvieleverna och helsingfors eleverna minimal. Likadana svar förekom i Salonens och Kynäslahtis (1996: 108-11) intervjuer med helsingfors eleverna. Eleverna tyckte att de inte hade möjligheter att kommunicera med eleverna i Kilpisjärvi, eftersom läraren talade under största delen av lektionerna. Eleverna kunde inte ta kontakt med kilpisjärvieleverna på rasterna, eftersom dörren till klassrummet hölls låst. Enligt observationer var några elever villiga att kommunicera mera med kilpisjärvieleverna. Eleverna tyckte också att videolänken var viktig för kommunikationen, eftersom man kunde se om samtalsparten hade förstått vad man hade sagt. Kilpisjärvieleverna tyckte att de hade blivit vänner med helsingfors eleverna. Deras attityder mot helsingfors eleverna var försiktiga och artiga och karaktäriseringarna bestod mest av neutrala ord som "normal" och "snäll". Eleverna skulle ha velat se mer elever på skärmen i stället för en bild av läraren.

Intressena för projektet skilde sig från varandra mellan de två grupperna. Kilpisjärvielevernas motiv för distansundervisningen baserade sig på deras konkreta behov av att få undervisning i ämnena i fråga medan helsingfors eleverna inte hade något egentligt behov av distansundervisning. Även om eleverna hade olika slags åsikter om olika aspekter i projektet var de ense om följande punkter: 1) distanslektionerna ansågs inte vara trevliga, 2) tempot tycktes vara långsammare än i en vanlig klassrumsundervisning, 3) distanslektionerna var inte så flexibla och flytande som vanliga klassrumslektioner, eftersom tekniska problem förorsakade pauser, 4) det fanns inte mycket interaktion mellan de två grupperna och 5) distanslektionerna ansågs vara mer tysta än vanliga klassrumslektioner. (Salonen & Kynäslahti 1996: 113.)

Auvinen och Rönkä (1997: 25-30) som fungerade som språklärare i Kilpisjärvi projekt observerade att det i videokonferensundervisning fanns några begränsningar angående arbetsätt. Det var möjligt att göra muntliga parövningar, men paren måste då bildas av elever i samma skola. Läraren kunde egentligen inte kontrollera distansgruppernas prestationer, även om ljud- och bildförbindelsen blev kvar. På samma sätt kunde läraren inte utnyttja det för språklärare viktiga kroppsspråket i den utsträckning som i en klassrumsundervisning och

ögonkontakterna mellan läraren och eleverna är få. Lektionerna stördes också av ljudproblem och deltagarna var tvungna att ofta upprepa flera gånger, vilket var speciellt störande i inläring av uttalet. Å andra sidan var eleverna motiverade att göra interaktiva övningar med sina distansklasskamrater på vita tavlan som uppmuntrade eleverna i deras inläring av nya ord och i genomgång av övningar. Enligt Auvinen och Rönkä utgörs en riskgrupp av elever som är tystlåtna och känsliga för att tala i klassrummet och de som har motivationsproblem eller inlärningssvårigheter, eftersom det i en videokonferensundervisning tycks vara ännu obehagligare att tala och eftersom lärarens möjligheter att ge handledning åt passiva elever på distans är nästan omöjligt. Klassrumsspråket blev också lätt finska, speciellt då det uppstod tekniska problem.

På våren 1997 startades ett annat distansundervisningsprojekt i Viitasaari där eleverna i Jurvansalo och Niinilahti lågstadier började få undervisning i A2-tyska² via ett ISDN-baserat videokonferenssystem, PictureTel. Projektet varar två till tre år och undervisningen arrangeras som klubbaktig, eftersom framtiden ännu är osäker. Viitasaari stad har hittills stått för sponsoreringen. Läraren undervisar från Jurvansalo lågstadiet medan eleverna i Niinilahti deltar i lektioner via en punkt-till-punktförbindelse. I Niinilahti lågstadium finns det också en stödperson som hjälper med tekniken vid behov. Elevantalet i Jurvansalo har varierat mellan två till fem medan det i Niinilahti alltid har varit med omkring åtta elever. Efter det att projektet hade varat i ett läsår gav läraren ut rapporten om sina egna och sina elevernas erfarenheter om tysklektioner (se www.cec.jyu.fi/vkoulu/viitasaari/niinila/etaopetu/opisaks2.htm). Både läraren och eleverna håller dagbok om telematisk tyska. Rapporten innehåller således reflektioner om att undervisa i och lära sig ett språk telematiskt samt konkreta beskrivningar om hur distanslektionerna hade fungerat i praktiken.

Enligt läraren fungerade tysklektionerna bättre när hon inte försökte hålla dem enligt samma mönster och struktur som vanliga lektioner. I början av projektet använde hon läroböcker, men lektionerna blev då för lärarstyrda och eleverna i hemgruppen blev snabbt trötta på att sitta tysta på sina platser medan läraren satte bakom datorn och försökte hålla kontakten till båda skolorna samtidigt som hon kämpade med tekniken. Läraren anser att det att eleverna har hela tiden

² A2-språk är ett valfritt språk som eleverna kan välja som sitt andra främmande språk i femte klass.

något att göra och att aktiviteterna är varierande framhävs i distanslektioner, eftersom det är tungare att följa undervisning på en dator än i ett vanligt klassrum. Därför beslöt hon att strukturera lektionerna till små perioder med eget tema och använda läroböcker bara som stöd. För varje tema skaffade hon själv material och övningar av vilka en del var avsedd till att lösas på vita tavlan. I stället för att gå igenom lärobokens kapitel gemensamt fick eleverna arbeta på olika arbetsplatser i sin egen klass. Gemensamma lärostunder behövdes fortfarande, men lektionerna fick en klarare struktur när de strukturerades till olika delar. Lektionerna bestod således av 1) en inledning, 2) en differentierande del och 3) gemensam kontrollering av övningarna. Under inledningsdelen upprättades videoförbindelsen och alla hälsade på varandra. Läraren presenterade dagens tema och timplanen och gick igenom nya ord och strukturer med eleverna. Dessa övades också muntligt i form av parövningar och dialoger. Under den differentierande delen arbetade eleverna på olika arbetsplatser i klassrummet på så sätt att ett par till exempel arbetade på datorn, ett par gjorde övningar som läraren hade kopierat och faxat och ännu ett par såg en videostump om temat. Videobilden till den andra skolan var då vanligtvis inte öppen utan hade förflyttats till arbetsbalken på datorn från vilken läraren alltid kunde kontrollera vad eleverna i Niinilahti gjorde. I slutet av lektionen samlades eleverna igen för att gå igenom övningarna tillsammans, för att diskutera temat och för att säga adjö till varandra. Enligt läraren är systematiskhet speciellt viktig i videokonferensundervisning, eftersom organiseringen av arbetet inte är så lätt som på vanliga lektioner. Trots bildförbindelsen kan man inte utnyttja visuellt framställning fullständigt, eftersom bilden är liten och blir lätt av dålig kvalitet om rörelserna framför kameran är för snabba. Därför hade ljudet som pedagogiskt verktyg enligt läraren varit viktigare än bilden, även om man hade problem också med det. Kvaliteten av ljudet kunde förändras i mitten av lektionen och synkroniseringen av ljudet och bilden fungerade inte alltid bra. Detta påverkade negativt till exempel inläringen av uttalet, eftersom man inte fick hjälp av lärarens munrörelser i uttalsövningar. De populäraste övningarna var enligt eleverna de där man fick arbeta med datorn. Exempel på sådana övningar var en övning där eleverna lärde sig namnen på olika möbler genom att flytta bilder av möbler på en planritning av en lägenhet på vita tavlan enligt lärarens instruktioner. I en annan övning lärde sig eleverna namnen på olika kroppsdelar på samma sätt. I en övning ritade eleverna bilder av olika djur bredvid deras tyskspråkiga namn. Vid sidan av dessa tyckte eleverna mycket om vanliga korsord som hade skannats på vita tavlan.

Hur sociala relationer utvecklades och hur kommunikationen fungerade mellan eleverna och läraren och eleverna emellan beskrivs inte i rapporten, men enligt läraren hade hon lärt sig känna alla elever rätt bra trots att hon inte höll någon lektion från Niinilahti. Läraren förhörde inte eleverna på läxor, eftersom de hade inga på grund av att de lärde sig tyska klubbaktigt. Läraren anser nog att om tyskundervisningen inte bara skall vara klubbverksamhet utan ett skolämne bland andra, borde man ha bättre möjligheter till att ge personlig feedback åt varje elev. Enligt läraren är det också viktigt att eleverna har tillräckligt bra kunskaper i att arbeta med dator och ordbehandlingsprogram. I hemgruppen fanns det stora skillnader mellan elevernas färdigheter, vilket ibland vållade problem. De skickliga hade inte alltid tålmod med de som inte var erfarna att använda datorn och situationen ledde till att de skickliga tog hand om datorn och tekniken medan de andra inte längre ens ville lära sig, eftersom de tyckte att de var för långsamma. Även om man hade haft tekniklektioner innan tyskundervisningen började var några elever fortfarande osäkra på att hantera med tekniken.

Eleverna ansåg själva att positiva saker i telematisk tyska är att läraren talar till alla elever och inte bara för några, att läraren använder bara muntligt framställning, att man får arbeta med datorn och att den är roligare och lättare än vanlig klassrumsundervisning. Det negativa är att läraren inte kan ta hänsyn till enstaka elever, att kvaliteten av bilden och ljudet inte alltid är bra, att man inte lär sig lika bra som på vanliga lektioner och att man inte alltid har någonting att göra.

Det finns några aspekter som har varit speciellt populära forskningsföremål för forskare av videokonferensundervisning. Sådana är till exempel interaktion mellan deltagarna, undervisnings- och inlärningsstrategier, betydelsen av bild och ljud, videokonferensundervisningens didaktik osv. Distansundervisning har långa traditioner i Förenta Staterna och i Australien där den har också studerats mer. Även om de flesta undersökningarna har gällt vuxenundervisningen och universitets- eller högskoleundervisningen har man upptäckt några drag som tenderar att vara gemensamma för all videokonferensundervisning. Dessa drag är dock samlat från olika pilotstudier med olika slags bakgrunder och videokonferenstekniker och bör därför uppfattas som tendenser. Följande

resultat från olika pilotstudier har sammanfattats av Laaser (1995, i Salminen 1996: 32):

- 1) För deltagarna i en videokonferens tycks kvaliteten av ljudet vara viktigare än kvaliteten av bilden.
- 2) Didaktiskt sett tycks bilden av läraren eller eleverna vara mindre viktig än möjligheten till att använda gemensamma verktyg i datorn, till exempel vita tavlan.
- 3) Möjligheterna till en individuell interaktion mellan läraren och eleven finns bara om antalet deltagare är litet.
- 4) En videokonferenslektion bör inte vara längre än en timme, helst mindre.
- 5) Förberedningen och planeringen av en videokonferenslektion tar mer tid än förberedning av en traditionell klassrumslektion.
- 6) Lärare och elever blir snabbt bekanta med videokonferensundervisning, eftersom den påminner om en vanlig klassrumsinteraktion.
- 7) Stilla bilder och text måste vara anpassade till storleken av skärmen.
- 8) Bakgrunden och belysningen i en videokonferenslokal måste vara lämpliga.

4.4.4 Telematisk franskundervisning– projektet Distansfranska

Undervisningen av franska som A2-språk i Halssila, Huhtasuo och Pupuhuhta lågstadier i Jyväskylä sker telematiskt via ett desktopvideokonferenssystem. Projektet Distansfranska, som betyder inläring av franska på distans (telematisk franska), är en del av ett större projekt, Distanskompis, som studerar och utvecklar öppna inlärningsomgivningar för distansundervisning som utnyttjar datanät. Med i projektet är finska högskolor och företag av vilka Forskningsinstitutet för datateknik vid Jyväskylä universitet står för projektet Distansfranska. Telematisk franska har motiverats med ekonomiska grunder av projektledarna, eftersom det utan en sådan lösning inte skulle ha varit möjligt att arrangera undervisning i franska i dessa skolor. Kostnaderna för de tekniska utrustningar som skaffades till alla skolor tillsammans med lärar- och stödpersonaltgifterna har räknats bli mindre än vad de skulle ha varit om läraren hade undervisat i varje skola för sig. Bakgrunden till videokonferensundervisningen mellan de tre skolorna ligger dock djupare än bara i ekonomin.

Eftersom skolorna ligger i samma stad och nära varandra är det berättigat att ifrågasätta den videokonferensbaserade undervisningens förmånlighet, eftersom det kan hända att en vanlig klassrumsundervisning när allt kommer omkring skulle bli billigare. En annan viktig motivering har därför varit att bekanta elever med en ny informationsteknik och ett nytt kommunikationsmedel som är viktiga att kunna behärskas i dagens informations- och kommunikationssamhälle. Projektet varar i två år. Vid sidan av denna studie ges ut två andra studier av vilka den ena koncentrerar sig på lärarens roll och den andra på övningsmaterialet i telematisk franska. Forskarna bakom dessa studier är Pirjo Mäenpää respektive Mika Korpi som tillsammans med Pertti Siekkinen från Forskningsinstitutet för datateknik står för organiseringen av Distansfranska. Läraren Kati Vuori tar inte del i forskningen. Rapporten ges ut i januari 1999.

Videokonferenssystem som används är Apple Videophone som är avsett för Macintosh-datorer. Detta beror på att datorerna i skolorna är Macintosh-datorer. Förbindelsen upprättas som flerpunktsförbindelse via ethernet, eftersom kostnaderna då inte blir så stora. Tekniken på detta område utvecklas dock med svindlande fart och antagligen sjunker priserna på ISDN-förbindelser mycket under projektet. Vid den tidpunkt då projektet startades var ISDN-videokonferenser ändå avsevärt dyrare än Internetvideokonferenser. Videokonferensutrustning som finns i varje klassrum är en dator, en kamera med inbyggda mikrofoner, en dokumentkamera, två högtalare, en bandspelare och en skrivare. Vid sidan av dessa har man en extra TV, så att eleverna kan följa lektioner på en större ruta. Skriftlig kommunikation sker genom vita tavlan. Närmare upplysningar om tekniken finns som bilaga (se bilaga 2).

Undervisningen började på hösten 1997 och är klubbverksamhet, eftersom man inte kan garantera att eleverna får undervisning i franska när de går på högstadiet. I praktiken är franskan ett normalt läroämne så att eleverna får hemuppgifter och läraren kontrollerar frånvaron. De sammanlagt 10 elever som valt franska som deras andra främmande språk undervisas samtidigt av samma lärare, men klassrummen är tre. Läraren befinner sig i en av dessa tre skolor en vecka åt gången och undervisar därifrån och i de två övriga skolorna följer eleverna undervisningen på en datorskärm och en TV-ruta och tar del i undervisningen via en dator. Eftersom förbindelsen är en flerpunktsförbindelse utan ljudstyrning ser eleverna varje grupp samtidigt på skärmen: sin egen och de två övriga grupperna. I det klassrum från vilket läraren undervisar kan läraren växla

mellan en bild av sig själv och en bild av eleverna i detta klassrum. Elevantalet i skolorna är två, fyra och fyra.

I undervisningen används både textbok 1 och arbetsbok 1 i lärobokserien Chouette. Läroplanen för franskundervisningen, som är avsedd för hösten 1997, har läraren formulerat själv (se bilaga 3). Enligt den skall eleverna lära sig de vanligaste namnen på husdjur, kläder, yrken, föremål i vardagslivet, frukter, färger och fritidsaktiviteter samt talorden från 0 till 100 och släktskapsorden. Av olika kommunikationssituationer skall de behärska hur man hälsar, presenterar sig, handlar i en affär, berättar om sitt yrke, beskriver olika situationer och föremål och berättar om sig själv och sin familj. I grammatiken går man igenom artiklar, talord, flertal, verbet *être* ('vara'), nekande sats, pronomenen *il* och *elle* ('han' och 'hon'), frågesatser, adjektivets böjning, genitiv (ental) och presensformen av verb på *-er*. Huvudmålsättningarna är att eleverna klarar sig med sitt ordförråd i vardagliga kommunikationssituationer, förstår och kan använda grunderna av franska språket och behärskar grunderna av franska språkets grammatik för att kunna producera språket självständigt. Vid sidan av dessa kognitiva mål finns det också andra mål i franskundervisningen. Enligt projektledarna är kännedom av tekniken och videokonferens som ett annorlunda kommunikationsmedel ett mål som eftersträvas och därför skall eleverna lära sig att sätta på och stänga av datorn, upprätta förbindelsen, justera ljudet, arbeta på vita tavlan och spara uppgifter på egna filer. I början kommer det att finnas en teknisk stödperson i varje klassrum. Eleverna skall också uppmuntras att vara mer autonoma i sin inläring. I videokonferensundervisning är elever i kontakt med varandra via en bildskärm och dator utan någon direkt ögonkontakt och därför kommer en speciell uppmärksamhet fästas vid att eleverna lär sig att arbeta i grupper och också med elever från distansgrupperna.

5 SYFTE, MATERIAL OCH METODER

Syftet med föreliggande pro gradu -avhandling är att studera hurdana ramar videokonferens ger för kommunikativ språkundervisning. Undersökningen koncentrerar sig inte på att studera hurdan kommunikativ franskundervisning egentligen är utan den kartlägger de möjligheter som den videokonferensbaserade franskundervisningen ger för kommunikation och interaktion

mellan deltagarna. Vid sidan av detta studeras också hurdana möjligheter läraren har att stöda elevautonomi hos eleverna, hur bra man nådde de målsättningar som man ställde för telematisk franska i början av läsåret och hurdana attityder eleverna har till telematisk franskundervisning. Studien kommer att koncentrera sig på fem teman: interaktion mellan eleverna, interaktion mellan läraren och eleverna, läraren och elevautonomi, målsättningar och teknik samt elevernas attityder till telematisk franskundervisning. De specifika frågeställningarna är följande:

Hurdana möjligheter har eleverna att samarbeta med varandra?

Hur utvecklas de sociala relationerna mellan grupperna?

Hurdana möjligheter har eleverna att få hjälp och feedback från läraren?

Hurdana möjligheter har läraren att ta hänsyn till individuella skillnader, att kontrollera klassrumsarbete och inlärningsprocesser, att ge feedback och stöda elevautonomi hos eleverna?

Hur bra nådde man de mål som ställdes i läroplanen och de mål som ställdes för tekniken i början av läsåret?

Hur upplever eleverna telematisk franskundervisning?

Alla ovanstående frågor gäller alltså den språkundervisning som sker via videokonferenssystemet Apple Videophone. Resultaten kan inte påstås gälla all telematisk undervisning utan man kan endast extrapolera, dvs. spekulera hur resultaten av denna studie kan tillämpas på en annan telematisk språkundervisning. Det finns många faktorer som gör en undervisningssituation annorlunda än andra och det finns också många olika videokonferenssystem som skiljer sig från varandra. Därför vill jag inte göra någon jämförelse mellan olika videokonferensbaserade språkundervisningssituationer eller mellan en videokonferensundervisning och en traditionell klassrumsundervisning utan jag vill studera videokonferensbaserad språkundervisning från en fallstudies synvinkel. Forskningsobjektet i en fallstudie kan vara en enskild människa, en grupp av människor, ett samfund, en institution, en händelse eller en mer omfattande företeelse och det kan avvika positivt eller negativt från en viss norm eller vara helt vanligt (Syrjälä och Numminen 1988: 5). Telematisk franska avviker från en viss norm genom att läraren och eleverna inte befinner sig i samma klassrum i undervisningssituationen, men man kan inte direkt påstå att det är något negativt eller positivt,

även om videokonferensundervisning har väckt starka känslor både hos dess förespråkare och motståndare.

För att få en täckande och pålitlig bild av telematisk franska använde jag den s.k. triangulationsmetoden, vilket betyder att jag använde tre olika datainsamlingstekniker: klassrumsobservation, enkät och intervju med både läraren och eleverna. Genom att observera fick jag veta vad som egentligen skedde i klassrummet och i undervisningssituationer. På de flesta lektionerna satte vi forskare i skilda grupper så att det bara fanns en extra person i varje grupp. Det blev sammanlagt 40 lektioner under vilka eleverna blev relativt bekanta med oss och stördes inte av vår närvaro. Å andra sidan var jag tvungen att lösgöra mig från den intima atmosfären för att kunna se situationen mer objektivt. Enligt Holme och Solvang (1991: 126) ställer en sådan observationssituation de största etiska kraven, eftersom man har den mest intima relationen till undersökningsenheterna. Om observatören blir för bekant med sina forskningsobjekt kan det hända att han eller hon lättare överser några aspekter och således själv påverkar forskningsresultatet (Bell 1987: 89). Eleverna berättades redan i början av franskundervisningen att telematisk franska kommer att studeras men att forskningen inte skall koncentrera sig på den enskilda elevens prestationer. Eftersom eleverna var medvetna om att de observerades var observationen öppen. Observationen var också delvis deltagande, eftersom vi forskare ibland var med i undervisningssituationer genom att fungera som hjälpande personer vid behov. Varje klassrum observerades flera gånger under hela läsåret, både när läraren fanns och inte fanns i klassrummet. För att underlätta observationen använde jag en observationsenkät (se bilaga 4). Lektionerna spelades också in på videoband.

Observation var inte tillräcklig om jag ville veta hur eleverna uppfattade videokonferensbaserad språkundervisning och hur de själva trodde sig fungera i en viss situation. Därför fick eleverna fylla i ett frågeformulär (se bilaga 5). Frågorna formulerades tillsammans med projektledaren Mika Korpi som studerar materialet i telematisk franska. Av frågorna har jag själv formulerat 1-4, 6-24 och 41-49 samt de fem första öppna frågorna, men jag kommer också att utnyttja elevernas svar på de övriga frågorna. För att försäkra oss att eleverna använde en god tid att besvara frågorna och att de gjorde det själv lät vi dem fylla i frågeformuläret på en lektion. Då fick vi också svaren tillbaka med detsamma och eleverna kunde fråga om det fanns någonting

som var oklart. De flesta frågorna grundade sig på skattningsskalor. I stället för skattningsskalor kunde vi ha haft bara öppna frågor, men eftersom data kommer att användas också till andra studier och frågorna var så många ställdes de flesta frågorna med skattningsskalor. Frågor som grundar sig på skattningsskalor av olika slag mäter ofta respondentens attityd till saken i fråga och frågorna ställs i form av ett påstående. Respondentens uppgift är att reagera på frågorna genom att uttrycka olika grader av instämmande eller avståndstagande. (Befring 1994: 77-8.) Eleverna fick bedöma påståendena med en femstegsskala: *helt oenig, oenig, vet inte, enig, helt enig* eller *aldrig, sällan, då och då, ganska ofta, ofta*. I enkäten har vi också använt Andrews och Witheys (1976) ansikteskala modifierad så att den bara innehåller fem steg. Ansiktena har olika sinnestämningar från nedstämd till glad, vilket hjälper respondenten att ge sin åsikt om saken ifråga. Man jämför den sinnestämning som man får av ett påstående med olika ansiktsmodeller av vilka man väljer den som mest motsvarar den sinnestämning som man har.

Frågor som baserar på skattningsskalor är ofta problematiska, eftersom respondenterna eller bedömarna uppfattar skattningskategorier på olika sätt. Därför var intervjun med eleverna också viktig. Jag intervjuade den ena hälften av eleverna och Mika Korpi den andra. I intervjuerna gick vi igenom samma frågor som i enkäten, men eleverna fick motivera sina svar och också utvidga temat om de så ville. Intervjun med eleverna var således semistrukturerad. Eleverna intervjuades parvis och intervjuerna spelades in på band så att eleverna var medvetna om detta. Intervjun med läraren var också semistrukturerad, men den spelades inte in på band. Frågorna för intervjun med läraren finns med som bilaga (se bilaga 6).

I analysen kommer jag att utnyttja alla data samtidigt. Enkäten, intervjun med eleverna och observation är centrala när jag behandlar interaktion mellan elever och elevernas attityder till telematisk franska. Intervjun med läraren och observation är viktiga när jag studerar hur och på vilket sätt läraren kunde ta hänsyn till enskilda elever och hur man nådde de kognitiva mål som läraren hade ställt för undervisningen. I interaktion mellan läraren och eleverna stöder jag på enkäten, intervjuerna och observation. Med skattningsskalor vill man ofta finna och mäta relationer mellan en beroende variabel och oberoende variabler. Trots att jag i någon mån i analysen kommer att ta hänsyn till små relationer, har jag inte några speciella variabler och deras inbördes relationer som jag skall studera. Jag kommer inte heller betona skillnaden mellan

helt enig och *enig* eller mellan *helt oenig* och *oenig* utan behandlar femstegsskalan mer som ett kontinuum med en positiv och en negativ ända. Enkäten fungerade också mer eller mindre som en förberedande intervju för den riktiga intervjun. Å andra sidan var enkäten viktig i att eleverna fick besvara frågorna utan att deras klasskamrater fick höra svaren. Ett par gånger stod en elevs svar på enkäten i strid mot hennes eller hans svar i intervjun. Vid sådana fall måste jag stöda mig på information som jag fick från observation och ofta måste jag lita på svaret givet i enkäten. Studien är kvalitativ.

6 TELEMATISK FRANSKA

6.1 Interaktion mellan eleverna

6.1.1 Par- och grupparbete

Eftersom franskundervisningen skedde via en flerpunktsförbindelse där alla deltagare syntes på skärmen och alla kunde tala och höra varandra samtidigt, var möjligheterna till att samarbeta och hjälpa varandra åtminstone i teorin goda. Eleverna kunde kommunicera med varandra också genom vita tavlan och sända skriftliga dokument med hjälp av dokumentkameran. Att eleverna kom från skolor som ligger i samma stad och relativt nära varandra gav för sin del en bättre utgångspunkt för interaktion än en situation där eleverna kom från olika delar av landet eller till och med från olika kulturer. På lektioner fäste man speciell uppmärksamhet vid sociala kunskaper och samarbete genom att eleverna arbetade parvis och i små grupper. Muntliga språkfärdigheter övades med hjälp av kommunikationsövningar, till exempel i form av små dialoger. Eftersom eleverna var nybörjare i franska språket var kommunikativa aktiviteter mycket strukturella och förutsatte bara lite tillämpning. Ett exempel på en kommunikativ övning är "I klädaffär" där eleverna övade hur man shoppar i en klädaffär i Frankrike (se bilaga 7). I en bild i deras arbetsbok såg eleverna olika klädesplagg och en modelldialog mellan en kund och en expedient. Elevernas uppgift var att gå igenom en likadan dialog genom att hitta på för situationen lämpliga frågor och svar och gå igenom dialogerna parvis. Syftet var att lära sig hur man frågar efter och berättar priset samt att lära sig typiska fraser och repliker som man

behöver i en klädaffär. För att få de tre skolorna fungera så mycket som möjligt som ett helt klassrum och eleverna arbeta med varandra bildade läraren paren av elever från skilda skolor. I praktiken gjorde man övningen på det sättet att man först gick igenom modelldialogen och namnen på olika klädesplagg gemensamt. Därefter övade eleverna först ensamma sin del av dialogen och presenterade sedan dialogen med sitt par i en distansgrupp till alla andra. Andra elever lyssnade genom högtalare och följde bilden på skärmen. Alla dialoger lyssnades en åt gången, vilket tog över en halv timme. Vid sidan av att kommunikationsövningar av denna typ tog enorm tid var de inte speciellt aktiverande. Eleverna fick inte använda mycket franska i dessa övningar, eftersom paren gick igenom dialogen bara en gång och lyssnade på andra elevers dialoger resten av tiden. De tappade snabbt intresset för att lyssna på varandras dialoger och koncentrerade sig på någonting annat i stället. Enligt eleverna själva var muntliga parövningar med de två andra gruppernas elever roliga, men de arbetade ändå hellre med elever i sin egen grupp:

“Oman koulun oppiladen kanssa on parempi... tuntee ihmiset ja tietää mitä muut tekee.”

(‘Det är bättre med elever i ens egen skola...man känner varandra och vet hur andra arbetar’.)

“Tuntee oman koulun henkilöt ja joutuu puhumaan kovempaa muitten koulujen kanssa.”

(‘Man känner eleverna i sin egen skola och man är tvungen att tala högre med elever från de övriga skolorna’.)

Enligt eleverna var det svårare att arbeta med elever som man inte kände till. Eleverna klagade också på att man ofta var tvungen att ropa i mikrofonen innan den andra i distansgruppen hörde vad man sade. Några elever var av den åsikten att övningar ibland tog för mycket tid så att man blev orolig och uttråkad:

“No silleen rupee vähän pitkästyttämään.”

(‘Nå man blir less på att vänta’.)

Trots att de flesta hade en mer negativ inställning till pararbete med sina distansklasskamrater uppgav nästan alla att de för övrigt hellre arbetar parvis än ensamma. En elev var definitivt av den åsikten att par- och gruppövningar med andra grupper inte var roliga. Hon tyckte ändå om att arbeta tillsammans med eleverna i sin egen grupp, eftersom de var bekanta för henne och

man inte behövde tala i mikrofon. Av alla elever hade hon mest svårigheter att få sin röst hörd via mikrofonen och var ofta tvungen att upprepa flera gånger. Två elever, som uppgav att de vanligtvis hellre arbetar ensam än parvis, var också av den åsikten att parövningar hade varit roligare med elever i samma klassrum. Enligt alla lärde man sig också mer med elever i sin egen grupp än med elever i distansgrupper, eftersom det var lättare att fråga varandra och man hörde bättre vad den andra sade.

På grund av att muntliga kommunikationsövningar tog mycket tid bildades paren ofta av elever i samma skola för att de skulle ha kunnat öva samtal i sin egen takt och byta roller och således använda mer målspråket. Då var läraren dock framför ett nytt problem: hon kunde inte kontrollera vad eleverna talade om i distansgrupperna. Samtalsövningar var enligt läraren de svåraste övningarna att uträtta i telematisk franska, eftersom det tog hopplöst mycket tid för att gå igenom alla parsamtal så att eleverna blev snabbt oroliga på att vänta och eftersom eleverna inte fick tala så mycket franska i övningar. Å andra sidan kunde hon inte kontrollera distansgruppernas samtal i övningar där paren bildades av elever i samma skola.

Vid sidan av muntliga övningar gjorde eleverna i varje klassrum också skriftliga övningar parvis eller i små grupper. Till exempel fick eleverna på en lektion göra affischer om olika djur, yrken och färger på franska. De hade tagit veckotidningar med sig till skolan och klippte bilder av djur och mänsikor med olika yrken ur dem och klistrade dem på en kartong. Förbindelsen till de två övriga skolorna var hela tiden öppen för att eleverna skulle kunna be läraren om hjälp vid behov. Detta visade sig vara en bra lösning, eftersom eleverna hade massor av ord som de frågade läraren om. Även om läraren uppmuntrade eleverna att slå upp ord själva i ordböcker som fanns i varje klassrum, ansåg hon det vara positivt att eleverna var ohämmade och bad distansläraren om hjälp vid behov. På andra lektioner var eleverna passivare i att be om hjälp. Efter det att eleverna var färdiga med sina affischer presenterade de dem till varandra via kameran.

Att göra ett skriftligt par- eller grupparbete tillsammans med elever i andra grupper var svårt, eftersom man skulle ha behövt datorn för att kommunicera och man hade bara en dator som alla använde och behövde. I teorin kunde eleverna ändå ha gjort till exempel ett projektarbete

tillsammans med elever i distansgrupper, eftersom de hade e-post adresser med hjälp av vilka de hade kunnat kommunicera skriftligt med varandra. Sådana skriftliga övningar som grupperna gjorde tillsammans hade man dock också och de var för det mesta tävlingar av olika slag och utträttades på vita tavlan. Sådana var till exempel korsordsövningar där läraren hade skannat ett korsord på vita tavlan och elevernas uppgift var att fylla i det gemensamt. Varje skola fick fylla i vissa punkter av korsordet och den skola som först klarade av uppgiften vann. Ett annat exempel är en Pictionary-övning där en elev ritade en bild av ett djur på vita tavlan och resten av eleverna försökte gissa vilket djur det var frågan om på franska. Enligt läraren fungerade sådana gruppövningar bäst då skolorna fick tävla med varandra och samtidigt arbeta med datorn. Eleverna själva tyckte också om sådana övningar, eftersom man fick arbeta tillsammans och tävla med andra skolor. Två elever svarade på frågan om övningarna i telematisk franska hade varit roliga på följande sätt:

“On, ainakin ne ryhmätyöt...niin ja ne kilpailut on ollu ihan siistejä.”

(‘Ja, åtminstone grupparbetena...och så har tävlingarna också varit häftiga.’)

“No niitä, kun tehtiin niitä ammasteista ja eläimistä ja väreistä...ne oli kivoja...ja sitte ne kilpailut, kun pitää tietokoneen kautta niitä numeroita tietää...ja sit sanoja.”

(‘Nå de som vi gjorde om olika yrken och djur och färger...de var roliga...och sen de där tävlingarna, när man måste veta vilka nummer det finns på vita tavlan... och olika ord.’)

6.1.2 Sociala relationer

I föregående avsnitt kom det fram att samarbete mellan grupperna inte var så effektivt som inom grupperna, vilket berodde dels på att tekniken inte gav likadana möjligheter och dels på att eleverna ansåg det vara lättare att arbeta med elever som man redan känner. På lektioner delar man ofta kunskap med sina klasskamrater och hjälper varandra, men en lektion är också en social situation där man, vid sidan av att man lär sig något, också handlar med människor spontant och delar åsikter och byter information om saker utanför läroämnet. I det följande behandlas hur mycket eleverna fäste uppmärksamhet vid elever i distansgrupper och hur mycket de fungerade som klasskamrater som hjälper varandra och mellan vilka det finns interaktion av

olika slag.

Att eleverna kom från olika skolor och att de flesta inte kände varandra på förhand försvårade spontan interaktion mellan eleverna. Två av de tre skolorna ligger nära varandra medan en ligger längre borta från de två. Eleverna i denna skola kände ingen elev i de två andra grupperna innan den telematiska franskan började och båda eleverna ansåg att de inte hade fått nya vänner bland de andra eleverna eller ens bekantat sig med dem under hela läsåret. Det enda var att de kanske skulle känna igen dem om de stötte på dem på gatan. Eleverna på de två andra grupperna förhöll sig däremotmer positivt till sina distansklasskamrater och tre elever tyckte även att de hade fått nya vänner genom telematisk franska. Avståndet mellan dessa skolor är kort och några elever kände varandra redan på förhand. Eleverna i den mer avlägsna skolan lade heller inte mycket vikt på de sammanträffanden som hade arrangerats för att eleverna skulle träffa varandra och spela och lära sig franska tillsammans i ett klassrum. För dem var det inte speciellt roligt att träffa andra elever, eftersom de inte kände dem. Eleverna i de två andra skolorna tyckte att sammanträffandena hade varit nyttiga och att det hade varit lättare att delta i undervisningen, eftersom man inte behövde upprepa allt. De flesta tyckte också att man borde ha haft flera sammanträffanden, eftersom man lärde sig känna de andra då. Somliga tyckte även att kameran och skärmen förvrängde bilderna av distansgrupper så pass mycket att de hade svårigheter att känna igen sina distansklasskamrater på det första sammanträffandet:

"Nähtiin oppilaita ensimmäistä kertaa ja ne oli ihan eri näköisiä kuin siellä kurvauudussa."
(*'Vi såg de andra första gången då och de såg helt annorlunda ut än på skärmen.'*)

"No sitä näkee silleen toisia välillä...Helpompi opiskella silloin kun kaikki on paikalla."
(*'Nåh, man ser varandra emellanåt...Det är lättare att studera när alla är på plats.'*)

Eleverna mötte varandra sammanlagt tre gånger: i början av läsåret, i början av vårterminen och i slutet av vårterminen. På det första sammanträffandet koncentrerade sig eleverna på tekniken i telematisk franska, men de bekantade sig också med varandra och de vanligaste hälsningsfraserna i franska. Efter julen samlades eleverna igen och då lärde de sig franska via olika slags spel. I ett spel till exempel var elevernas uppgift att känna igen rösten på varandra när de presenterade sig själva på franska. Detta klarade de skickligt, även om de var vana vid att höra varandras röst via högtalare. Ett annat spel var ett minnesspel där eleverna måste samla par

som bestod av bilder och deras franskspråkiga namn. På sista mötet arbetade eleverna vid olika arbetsplatser i ett klassrum på Huhtasuo lågstadiet. Eleverna delades in i tre grupper och varje grupp fick arbeta vid varje plats. På en plats gjorde de övningar som läraren hade kopierat från olika läroböcker. På en annan plats fick de spela ett minnespel med franska ord och ännu på en annan plats bekantade de sig med cd-romskivan Asterix som är ett språkinlärningsprogram avsett för unga franskstuderande. Eleverna från Pupuhuhta var inte med på det sista mötet, eftersom de hade något evenemang i sin egen skola. Med ett mindre elevantal var det således lättare att genomföra en lektion med olika arbetsplatser och då hann varje elev också arbeta vid varje punkt. Möten upplevdes som inspirerande och roliga och även de som hade motivationsproblem med fransklektioner tyckte att möten var spännande. På samma sätt som eleverna var också läraren av den åsikten att man borde ha haft flera möten för att eleverna skulle ha lärt sig känna varandra bättre. Hon tyckte vidare att olika slags spel som man hade på möten fungerade bra som läromaterial. I teorin kunde man ha förverkligat många spel även på videokonferenslektioner, men enligt läraren skulle dessa spel aldrig ha ersatt dem som spelades tillsammans på mötena, eftersom det är viktigt att handla med människor direkt utan maskiner. Detta betyder dock inte att man inte kan ha roligt på videokonferenslektioner. Som redan konstaterats fungerade tävlingar av olika slag bra också på videokonferenslektioner och de ansågs vara roliga och motiverande. Ett problem som läraren stötte på var att läroböcker inte är rätt lämpliga som läromaterial för videokonferensbaserad språkundervisning och då måste läraren själv producera materialet, åtminstone sådant i vilket man kan utnyttja datorn så att eleverna får göra någonting i stället för att bara sitta tysta på sina platser. I videokonferensundervisning är det svårare att hålla elevernas intresse på spänn, eftersom det är jobbigare att följa undervisningen på en dator.

Vid sidan av möten ansåg de flesta eleverna att det var viktigt att man kunde se alla elever på skärmen. Den samtidiga bildförbindelsen mellan skolorna möjliggjorde alltså att eleverna kunde fritt följa varandras agerande liksom i ett vanligt klassrum. I en vanlig flerpunktsförbindelse skulle detta inte ha varit möjligt. Eleverna reagerade ibland på vad de såg ske i andra klassrum. Mest reagerade de på om någon kom för sent eller om någon var borta eller om någon gjorde något som var förbjudet på lektioner, om någon till exempel hade godis. Enligt observationer var det ändå inte mycket någon spontan interaktion mellan eleverna. De reagerade ibland på

varandras handlingar, men egentlig kommunikation skedde ytterst sällan om någonsin. Eftersom eleverna upprättade förbindelsen till andra skolor själva hade de möjlighet till att vara i kontakt med varandra på raster. Även om förbindelsen var öppen tog eleverna ändå inte någon kontakt med varandra. En nackdel var dock att eleverna måste lagra in sina uppgifter efter lektioner när tillfället för fri kommunikation skulle ha varit lämpligt (se närmare avsnitt 6.2).

En viktig iakttagelse var att problem i ljudet tycktes vara mer störande än problem i bilden. När det var ljudavbrott stördes kommunikationen mellan läraren och eleverna i en större utsträckning än då det var bildavbrott, även om man då kunde använda vita tavlan för att byta information. Ingen av eleverna klagade på att en dålig bildförbindelse skulle ha stört undervisningen trots att bildkvaliteten inte alltid var bra. Den dåliga ljudkvaliteten däremot påstods flera gånger ha varit störande. Bortsett från två elever brukade alla följa andra elever på skärmen, några oftare än andra. De två elever som bara sällan följde sina klasskamrater på TV eller på dator ansåg att det inte var viktigt att man kunde se alla elever. Den ena hade ändå en positiv attityd till mötena medan den andra inte visste om de var nödvändiga. Båda kände ingen elev i de andra grupperna på förhand.

Oberoende av de tekniska problemen i ljudet uppgav alla att de ofta lyssnade på eleverna både i sin egen grupp och i distansgrupper. Det fanns ändå en klar skillnad mellan hur mycket de lyssnade på sin egen grupp och hur mycket på distansgrupper. Störningar i ljudet var orsaken till att eleverna lyssnade mer på sin egen grupp än på eleverna i distansgrupper:

“No ehkä tulee enemmän kuunneltua oman koulun oppilaita, ku se on vähän helpompi kuulla.”

(‘Nå man lyssnar kanske lite mer på elever i sin egen grupp, eftersom det är lättare att höra.’)

Även om läraren enligt den konstruktivistiska språkundervisningspedagogiken borde undvika att alltid upprepa elevernas svar för att eleverna skulle lära sig att lyssna på varandra i stället för att anse läraren som någon auktoritet, var läraren tvungen att upprepa svar på grund av det problematiska ljudet. Andra elever skulle annars inte ha hört de rätta svaren när man gick igenom övningar. Läraren blev således en viktig länk i kommunikationen mellan de skolor där läraren inte fanns.

Vid sidan av skillnader i passivt lyssnande fanns det ännu en större skillnad i hur mycket eleverna hjälpte sina klasskamrater i hemgruppen och i distansgrupper. Största delen av eleverna hade aldrig eller bara sällan hjälpt eleverna i distansgrupper även om de ofta hjälper klasskamraterna i sitt eget klassrum. Även de som hade hjälpt eleverna i distansgrupper hade gjort det på lärarens begäran. I intervjun förklarade två elever situationen på följande sätt:

“Se on aika vaikeeta... jos ne ei kuuntele, saa monta kertaa huutaa.”

(‘Det är ganska svårt...om de inte lyssnar så får man ropa flera gånger.’)

“Ei, ku ei ne oo ikinä kysyny mitään, ne kysyy varmaan oman koulun oppilailta.”

(‘Nä, för de har ju aldrig frågat någonting, de frågar säkert eleverna i sitt eget klassrum.’)

På grund av avbrott och andra störningar i ljudet var eleverna ofta tvungna att tala högre och upprepa oftare än på vanliga lektioner. Enligt eleverna var detta en orsak till varför man ibland förlorade motivationen till att samarbeta och hjälpa andra elever, och att det vore lättare att hjälpa andra om alla var tillsammans i ett klassrum. Å andra sidan rubbades arbetsfreden ofta i klassrummen när man måste höja sin röst, vilket i sin tur förorsakade att det var ännu svårare att höra vad andra sade. Vid sidan av den dåliga ljudkvaliteten hindrades samarbetet av att eleverna inte kände varandra. Men även de elever som var bekanta med varandra hjälpte inte varandra även om de ofta hjälpte klasskamraterna i sitt eget klassrum. I teorin var det således möjligt att hjälpa också elever i andra grupper, men eftersom man inte kände varandra bra och man hade bara en dator i klassrummet var det nästan omöjligt. Man kunde inte fråga någon i en annan grupp utan att alla andra skulle också ha hört det. Allt vad man sade blev offentligt.

6.2 Interaktion mellan läraren och eleverna

I telematisk franska ville man undvika att distansläraren blir för avlägsen och därför beslöt projektledarna tillsammans med läraren att eleverna och läraren såg varandra regelbundet också ansikte mot ansikte, vilket sedan visade sig vara viktigt. Varje grupp fick vara hemgrupp var tredje vecka, vilket betydde att läraren undervisade då från deras skola och två övriga distansgrupper följde undervisningen på dator och i TV i sina egna skolor. Detta var lätt att förverkliga på grund av att skolorna ligger i samma stad och till och med nära varandra. Alla

elever var eniga om att det var viktigt för inläringen att läraren undervisade var tredje vecka från deras egen skola. Några medgav dock att det inte var så roligt, eftersom man inte kunde använda datorn själv då. Det som upplevdes vara svårast i franska språket och som eleverna mest behövde direkt kontakt med läraren i var uttal, eftersom ljudsystemet är annorlunda än till exempel i engelska som eleverna studerade som sitt A1-språk. Engelska hör man också oftare i TV än franska. Uttalet övades med hjälp av speciella uttalsövningar och små dialoger samt genom att lyssna på bandet eller läraren som fungerade som modell. Nackdelen var att distansgrupper hörde läraren eller bandet via högtalare som sög en del av ljudet. I värsta fall, då bandet inte var en originalversion eller då nätet var för belastat, var det omöjligt för en nybörjare att skilja mellan olika ljud. En lösning skulle ha varit att använda en egen bandspelare i varje klassrum för att eleverna hade hört ljudet på bandet direkt och inte via mikrofon. Nästan alla elever ansåg att uttalsövningar var lättare att göra när läraren befann sig i samma klassrum, eftersom man hörde bättre då. En elev kunde inte säga om det fanns någon skillnad. Under uttalsövningar satte läraren alltid bild av sig själv i rutan i stället för en bild av hemgruppen för att ge också visuell hjälp för inläringen av uttalet. Några elever tyckte att de fick hjälp av att följa lärarens munrörelser på dator eller i TV under uttalsövningar. En elev förklarade situationen på följande sätt:

"No helpompihan se niin kun kattoo...mut sitte ku joutuu ite toistaan silleen ettei opettaja sano, niin sitte se on aika vaikeempaa sillä lailla."

('Visst är det nog lättare om man tittar...men sen när man måste själv uttala ord utan att läraren säger dem först, då är det mycket svårare.')

Enligt observationer var det pinsamt för några elever att säga någonting på franska i mikrofon, speciellt om de var osäkra på hur det uttalades. Detta gällde åtminstone de mer tystlåtna eleverna men också sådana som annars inte hade några svårigheter i att tala franska i sin egen grupp. Det som gjorde besvarandet obehagligt var att eleverna ofta var tvungna att upprepa svaren flera gånger innan läraren hörde vad de sade och då fick de lätt det intrycket att de sade någonting fel. Ljudproblem ledde ibland till humoristiska situationer då läraren försökte kommunicera med eleverna i en distansgrupp. Läraren kunde be eleven, som redan ropade i mikrofonen, att tala högre, eftersom hon i sin egen ända inte hörde någonting. Även om eleverna ofta tog dessa situationer med humor blev de ibland också frustrerade av tekniska

problem:

“ No ei tässä viitsi viitata, kun pitää karjua ennen kuin ope kuulee. ”

('Man orkar ju inte räcka upp handen om man måste ryta innan läraren hör. ')

När läraren inte undervisade från deras egen skola vände sig eleverna hellre till varandra än till läraren om de behövde hjälp med övningar. När läraren var i samma klassrum frågade de ändå henne direkt. Eleverna var således inte särskilt aktiva i att be läraren om hjälp om denna undervisade från en annan skola. De medgav dock att de alltid kunde fråga läraren om de hade något problem och medgav inte att de någonsin skulle ha haft sådana situationer att de skulle ha velat fråga någonting men bestämt sig för att fråga först sedan då läraren fanns i samma klassrum. Ändå ansåg hälften av eleverna att de inte fick tillräckligt hjälp från läraren då hon undervisade från en annan skola. De som tyckte att de fick var de som i allmänhet var aktiva på lektioner och som inte hade några större svårigheter i franska. En elev förklarade att de brukade använda vita tavlan i sådana situationer där man inte kunde kommunicera med läraren direkt:

“ Jos on vaikka tietokoneen ääressä, niin voi kirjoittaa siihen WB:lle ja sitten se kattoo siitä ja vaikka vastaa siihen taikka huutaa... koska aina ei pysty sieltä omalta koululta huutaan, jos on vaikka joku opetus kesken, niin sitten kirjoittaa siihen. ”

('Om man sitter till exempel vid datorn så kan man skriva på white board och sen tittar hon på det och skriver eller ropar tillbaka...man kan ju inte ropa från sin egen skola mitt i undervisningen och då skriver man på det. ')

Trots att vita tavlan ansågs vara lätt att använda och att den var till stor hjälp tyckte nästan alla att det var lättare att fråga när läraren fanns i samma klassrum, eftersom det är bekvämligare att kommunicera med människor ansikte mot ansikte och eftersom det ibland var svårt att få sin röst hörd på grund av oväsen och problem i ljudet. Dessutom använde eleverna vita tavlan för att fråga någonting mest i sådana situationer där de ville informera läraren om störningar i ljudet eller bilden i en distansgrupp. När det gällde individuella frågor angående någon övning, frågade eleverna ofta först någon klasskamrat och om det inte hjälpte frågade de gemensamt läraren efter hjälp. Alla var eniga om att läraren alltid märkte om någon räckte upp handen eller frågade någonting, men ofta var de tvungna att upprepa frågor innan läraren hörde vad de ville säga:

“Hän saattaa kuulla jonkun kysymyksen väärin ja sitten hän vastaa siihen ja sitten täytyy koko ajan selittää mikä se kysymys oli.”

(‘Hon kanske hör någon fråga fel och sen svarar på den och så måste man hela tiden förklara henne vad det nu var frågan om.’)

De flesta missförstånden mellan läraren och eleverna berodde på att tekniken inte fungerade bra. Bortsett från en ansåg eleverna att de i helhet fick tillräckligt hjälp i uttal från läraren, men att detta förutsatte att läraren undervisade regelbundet från deras egen skola.

Det som fattades nästan helt i franskundervisningen var att läraren cirkulerade i klassrummet. Då läraren befann sig i ett klassrum satt hon mest bakom datorn på grund av kameran. Hon måste också ofta skriva på vita tavlan och justera ljudet vars kvalitet kunde förändras mitt på lektionen. Enligt eleverna var detta inte störande. Det räckte om hon bara undervisade från varje klass i tur och ordning. Eleverna medgav ändå att de var oroligare på distanslektioner än på vanliga lektioner, även om läraren var i klassrummet. Arbetsfreden var dock bättre då läraren befann sig i klassrummet, men när läraren riktade sin uppmärksamhet på distansgrupper på skärmen blev det mer oväsen. Observationer förstärker detta. På samma sätt som på traditionella klassrumslektioner då läraren inte är i direkt ögonkontakt med eleverna blev eleverna på franslektioner oroligare, försummade mer de övningar som de skulle göra och började syssla med någonting annat då läraren satte bakom datorn i stället för att röra sig i klassrummet. Möjligheterna till individuell handledning blev också sämre med att hon satte bakom datorn. Läraren medgav också själv att det att hon inte kunde cirkulera så mycket var en stor förlust. Hon ansåg att det bland eleverna finns alltid blyga elever som inte vågar fråga någonting högt och också andra elever anser det vara lättare att fråga då läraren är där bredvid. Enligt henne hindrade de bristande möjligheterna till ansikte mot ansikte kommunikation några elever att fråga efter hjälp vid behov. Spontan kommunikation mellan läraren och eleverna minskade också i någon mån. Läraren upplevde det som speciellt störande att hon inte kunde utnyttja icke-verbal kommunikation i den utsträckning som hon kan på vanliga lektioner. Trots att hon sporrade eleverna mycket på lektionerna kunde hon inte till exempel klappa på ryggen eller uttrycka sina känslor via bilden. Därför var det viktigt att ge positiv feedback muntligt hela tiden för att förvara kontakten till eleverna. Kamerorna var installerade ovanpå TV-rutorna och datorerna, vilket underlättade kommunikationen. Läraren var ändå tvungen att tala till kameran

och inte till bilden av eleverna för att eleverna skulle se henne som om hon talade direkt till dem. Enligt läraren hade möjligheten till att kommunicera via e-post kanske hjälpt till att utforma någon slags privat linje mellan läraren och eleverna. Detta skulle ha inneburit att eleverna hade kunnat använda skolans datorer och Internet-förbindelse fritt, vilket inte var praxisen på lågstadierna i fråga.

Medan inläring av uttal och muntliga färdigheter upplevdes som svår utan lärarens närvaro hade eleverna inte speciella svårigheter i skriftliga övningar även om läraren inte befann sig i samma klassrum. Detta berodde dels på att man använde både textbok och arbetsbok i undervisningen så att det således var lätt att syfta på texten i böckerna. En annan stor hjälp var vita tavlan som fungerade som overheadprojektor. Den var också bra på att väcka elevernas intresse när man rättade någon övning, eftersom eleverna fick själva skriva svaren på den. Att man använde dator i skrivningen motiverade också sådana elever som annars inte var så aktiva och intresserade av att delta i lektionen.

Några övningar kontrollerades inte gemensamt utan eleverna lagrade en del av sina hemuppgifter i sina egna mappar på datorn med hjälp av dokumentkameran. Efter lektioner gick läraren igenom övningarna i den skola där hon hade haft lektionen och gav skriftlig feedback åt eleverna. Alla tyckte att detta var bra för inläringen, eftersom man fick veta om man hade gjort någonting fel. Eleverna ansåg vidare att det var lätt att använda dokumentkameran och lagra in uppgifterna på datorn, men att det var jobbigt att göra det på rasterna efter de telematiska lektionerna, som för övrigt upplevdes som mer energikrävande än vanliga lektioner. Vid sidan av att eleverna måste lagra uppgifterna måste de också kontrollera de uppgifter som läraren hade rättat och detta tog mycket tid med bara en dator.

6.3 Elevautonomi

6.3.1 Läraren som handledare

Inlärningsomgivningen i telematisk franska påminde mycket om inlärningsomgivningen i en traditionell klassrumsundervisning även om den tekniska utrustningen och

undervisningsarrangemanget var annorlunda än vad eleverna var vana vid. Bortsett från att läraren och eleverna kommunicerade via videokonferens var lektioner likadana som vanliga lektioner. Innehållet, metoderna och målsättningarna bestämdes för det mesta av läraren, vilket ledde till att undervisningen var rätt lärarstyrd och att inlärningsomgivningen inte stötte elevautonomi. I stället för att ha prov föredrar man i dagens undervisning att eleverna och läraren ser inläring som en process under vilken eleverna skall evaluera sig själva och läraren skall stöda eleverna i detta genom att ge feedback och individuell handledning. På vårterminen hade eleverna en s.k. självverksamhetsperiod under vilken de lärde sig franska mer eller mindre på egen takt och efter egna färdigheter. Läraren gav i början av varje lektion en lista av obligatoriska övningar i arbetsboken och övningar av vilka eleverna fick välja efter eget intresse. Förbindelsen var öppen hela tiden mellan skolorna. Läraren skrev de rätta svaren för de valfria övningarna på vita tavlan så att eleverna kunde rätta dem efter det att hade fått dem färdiga. De obligatoriska övningarna rättades gemensamt. Det tog alltid mycket tid att rätta övningar gemensamt och didaktiskt sett skulle det ha varit bättre om de obligatoriska övningarna hade rättats först i slutet av lektionen eller genast i början av nästa lektion, eftersom det kunde hända att eleverna inte hade mycket tid kvar att göra de valfria övningarna som väckte deras intresse. Att eleverna själva rättade de valfria övningarna fungerade bra. Läraren kunde dessutom hela tiden kontrollera via bildförbindelsen att eleverna gjorde övningar och inte tog svaren direkt från datorn. Under denna period evaluerade eleverna också sig själva genom att fylla i en evalueringsblankett i sitt häfte i slutet av varje lektion (se bilaga 8). Eleverna fick svara på sådana frågor som vad de hade gjort och lärt sig, vilket vitsord skulle de ge sig själva för arbetet, vilka övningar som hade varit roliga osv. Häftena förvarades i klassrummet och läraren kontrollerade dem efter varje lektion. Några elever var motiverade att fylla i evalueringsblanketter, men några tycktes inte förstå idén med självevalueringen och lämnade blanketterna tomma. Enligt läraren var det kanske även svårt för några elever att bedöma sig själva, eftersom de inte var så vana vid det och eftersom de inte hade haft några prov i franska som fortfarande tycks vara en viktig mätare i skolan.

Lärarens feedback är således viktigt när eleverna bygger sitt språk-jag, dvs. bilden av sig själv som språkanvändare, och blir mer autonoma i sin inläring. I allmänhet ansåg läraren att hon inte hade likadana möjligheter att lära sig känna elevernas starka och svaga sidor i telematisk

franska som i en traditionell klassrumsundervisning. Eftersom man hade bestämt sig att inte ha några prov på grund av att franskundervisningen arrangerades som klubbverksamhet utanför den egentliga timplanen följde läraren elevernas inlärningsprocesser på grund av vad eleverna kunde på lektioner samt med hjälp av de lagrade hemuppgifterna. Det totala elevantalet hade begränsats till tio, eftersom kamerorna inte kunde fånga in mer än fem personer var och eftersom man vanligtvis vill kompensera de begränsade möjligheterna till interaktion i en videokonferens med ett litet deltagarantal så att läraren skulle ha bättre möjligheter för att lära känna alla elever. Även om läraren tyckte att hon i allmänhet kände eleverna bra hade hon inte någon bra helhetsbild av vad de enskilda eleverna egentligen kunde och var de hade problem med. Vid sidan av att hon inte kunde cirkulera i klassrummet hade hon för litet tid efter lektionerna, eftersom hon ofta måste gå igenom övningar som eleverna hade lagrat på datorn. Läraren uppgav att hon skulle ha kunnat ta mer hänsyn till individuella skillnader och differentiera undervisningen om alla hade haft sin egen dator till vilken läraren hade haft tillgång. Då skulle hon bättre ha kunnat följa elevernas utveckling och inlärningsprocesser och kunnat veta på vilka punkter eleverna behövde mera hjälp. Nu var det nästan omöjligt att ha någon personlig kontakt med en enskild elev. Eleverna blev också trötta på att använda rasterna efter fransklektioner till att lagra hemuppgifterna på dator och i slutet av höstterminen var det bara få elever som gjorde det. De lagrade övningarna var enligt läraren ändå en viktig källa för att veta vilka saker som var svåra och vilka lätta för elever. I allmänhet ansåg hon att läraren nödvändigtvis borde vara mer i direkt kontakt med eleverna för att kunna stöda dem i deras inlärnin, men hon uppgav vidare att det att hon undervisade från varje skola i tur och ordning var många gånger ett bättre alternativ än om hon hade undervisat från bara en skola.

Läraren uppgav vidare att det fanns skillnader mellan elever i hur mycket de blev uppmärksammade. De som väsnades mycket blev mer uppmärksammade än de andra, vilket gäller ofta också den traditionella klassrumsundervisningen. Tystlåtna och blyga elever blev minst uppmärksammade. Enligt läraren framhövdes detta ännu mer i en videokonferensbaserad undervisning. Läraren medgav att hon ibland avsiktligt fäste mer uppmärksamhet vid eleverna i det klassrum som hon undervisade ifrån. Speciellt i uttals- och samtalsövningar fick de mer feedback än distanseleverna, eftersom hon ville ge varje grupp stöd i uttalet också ansikte mot ansikte. I sådana muntliga parövningar där paret bildades av elever i samma klassrum kunde

läraren inte kontrollera distansgruppernas samtal och ge feedback åt dem och därför fick eleverna i hemklassen mer hjälp och feedback. Det som ändå är märkvärdigt är att det inte fanns skillnader i hur mycket läraren fäste uppmärksamhet vid eleverna i hemgruppen och hur mycket vid eleverna i distansgrupper. Både intervjun med eleverna och observationer förstärker detta.

När det gäller lågstadielever består mycket av lärarens arbete av uppfostrande och övervakning av att eleverna gör sitt arbete och att man har arbetsfred i klassrummet. Trots att man nuförtiden betonar elevernas eget ansvar för sin inläring kan eleverna vid 11-års ålder inte lämnas ensamma utan kontroll, utan läraren måste vid sidan av att vara handledare också fungera som kontrollör. Lärarens från- och närvaro påverkade beteendet hos eleverna också i telematisk franska. Alla elever uppgav att arbetsfreden rubbades mer när läraren undervisade från en av de två övriga skolorna än då hon undervisade från deras egen skola:

“No ehkä se on vähän helpompaa seurata silloin kun opettaja on omalla koululla. ku silloin meidän koululla on aina hirvee meteli ku ope ei oo täällä.”

(‘Nå kanske är det lite lättare att följa när läraren är på vår egen skola, eftersom det alltid är mycket oväsen i vårt klassrum när läraren inte är här.’)

“...tulee sählättyä vähemmän kun opettaja on läsnä.”

(‘...man väsnas mindre när läraren är på plats.’)

Enligt de flesta berodde detta på att det var svårare att koncentrera sig på lektionen då läraren befann sig i ett annat klassrum och när man hade problem med ljudet. Eleverna ansåg att de ofta förlorade kontrollen, eftersom läraren inte var där och såg efter. Speciellt tydligt kom detta fram i muntliga par- eller gruppövningar där grupperna bildades av elever i samma klassrum. Läraren hade dåliga möjligheter att kontrollera vad eleverna i distansgrupperna talade om. Trots att man hade bildförbindelse till varje skola, kunde hon inte följa och lyssna på en grupp åt gången. Enligt läraren hade något slags studiosystem varit bra, eftersom hon skulle ha kunnat kontrollera elevernas prestationer bättre då och hjälpa vid behov. Nu var det svårt att skilja om eleverna gjorde övningen eller om de pratade om någonting annat. Ett par gånger ledde oväsendet till att läraren införpassade några elever att stå utanför klassrummet tills lektionen var över. Trots att lärarens uppmaningar ibland hade en sämre inverkan på distanseleverna än på

hemgruppseleverna hade hon ändå auktoritet också i distansklassrummen även om hon inte personligt fanns på plats. Några gånger var läraren tvungen att ta kontakt med föräldrarna till somliga elever på grund av motivationsproblem.

6.3.2 Autentiskt material och användning av målspråket

Videokonferenssystemet i telematisk franska erbjöd en bra möjlighet att utnyttja autentiskt material på Internet, eftersom förbindelsen mellan skolorna blev kvar när man surfade på nätet. Eleverna besökte olika franskspråkiga sidor och svarade på frågorna angående Frankrike (se bilaga 9). Internet-övningarna upplevdes som intressanta och eleverna gjorde dem ivrigt. Det var ännu inte oproblemiskt att ha en Internet-lektion, eftersom några sidor inte alltid fungerade och datorn laddade somliga bilder av Frankrike så lång tid att eleverna blev frustrerade och de som inte var så vana vid att surfa på Internet trodde att det fanns någonting fel i det. Ljutförbindelsen mellan skolorna blev kvar medan bildförbindelsen avbröts, vilket förorsakade att läraren inte kunde kontrollera vad eleverna gjorde i klassrummet. En iakttagelse på flera lektioner var att när bilden av läraren fattades på skärmen hade lärarens uppmaningar mindre effekt på elever. Trots att det tycktes vara viktigare att ljudet fungerade bra hade bilden också inverkan på eleverna. Efter det att eleverna var färdiga med övningar lockade andra intressantare sidor dem. Eftersom övningarna gjordes parvis, hade ett par inte så mycket tid på sig och andra elever blev otåliga för att vänta på sin tur, speciellt om de andra började surfa på andra sidor. I klassrummen fanns det inte heller andra datorer med vilka man skulle ha kunnat komma till Internet. I slutet av lektionen kontrollerades övningarna gemensamt för att försäkra att eleverna hade besökt också de sidor som de skulle besöka och gjort övningarna.

Som redan konstaterats är det viktigt att eleverna får tillräckligt med inflöde i det språk som de håller på att lära sig in. I bästa fall klarar läraren av bara med målspråket genom att använda olika medel för att åskådliggöra sitt meddelande. På telematiska fransklektioner var lärarens kommunikationsspråk ändå för det mesta finska och hon använde franska bara i lätta och bekanta fraser, till exempel i hälsningsfraser i början och slutet av lektioner. Enligt läraren var det ändå inte videokonferensundervisningen i sig som förorsakade att hon inte använde särskilt

mycket franska utan att man i teorin har likadana möjligheter att använda målspråket i en videokonferensbaserad undervisning som i en traditionell klassrumsundervisning. Orsaken till att hon talade för det mesta finska var att det var svårt att ge till exempel instruktioner om tekniska saker på franska.

6.4 Målsättningarna och tekniken

Av de punkter som ställdes som kognitiva målsättningar i läroplanen för höstterminen hann läraren och eleverna gå igenom bara en bråkdel under höstterminen. Läraren erkände att målsättningarna var för ambitiösa med tanke på att eleverna och hon själv måste lära sig behärska den nya tekniken vid sidan av att eleverna var helt nybörjare med franska språket. I början av höstterminen hade man dessutom flera problem med tekniken, vilket tillsammans med att telematisk undervisning ställde nya regler för hur man deltar i lektionen förorsakade att undervisningen inte gick framåt så fort. Till exempel hann man av lässtyckena i textboken på höstterminen gå igenom bara fem i stället för de tio som ursprungligen hade planerats. Läroplanen för höstterminen blev i stort sett läroplan för hela läsåret. Eleverna lärde sig för det mesta massor av nya ord och kommunicera mindre enheter på franska, till exempel att presentera och berätta om sig själv och hälsa varandra. Trots att man inte nådde alla mål som hade ställts hade man enligt läraren lärt sig mycket och att största delen av eleverna var nöjda med vad de hade lärt sig. Uttalet förorsakade de största problemen för de flesta eleverna, vilket eleverna också själva medgav. Läraren uppgav vidare att gruppen var relativt heterogen i det avseendet att det fanns skillnader mellan elevernas färdigheter både i tekniken och hur man lär sig ett främmande språk så att de snabbare eleverna blev frustrerade och de som behövde mer tid för att tillägna sig nya saker kanske inte höll med höll med. Enligt läraren är det viktigt att tekniken blir så bekant för varje elev att eleverna inte behöver känna sig främmande för den, vilket kan leda till att några enstaka elever är rädda för att komma till telematiska lektioner. Enligt läraren var läget inte sådant i telematisk franska, men man måste vara medveten om att sådana situationer kan uppstå.

Målsättningarna angående tekniken var bland annat att eleverna skulle lära sig ta hand om

tekniken själva utan något tekniskt stöd under loppet av läsåret, i vilket man också i stort sett lyckades. Eleverna klarade sig ensamma rätt snabbt efter det att franskundervisningen började. Som redan konstaterats brottades läraren och eleverna hela året med tekniska problem av vilka de största var ekandet och andra störningar i ljudet samt sporadiska avbrott i förbindelsen. Trots att ljudkvaliteten var dålig ibland tyckte ändå ingen elev att det var svårt att lyssna på andra genom högtalare när ljudet fungerade bra. Ekandet av ljudet upplevdes ändå som störande och ansågs leda till att det var svårt att koncentrera sig på vad läraren eller distansklasskamrater sade. Ljudet kunde börja eka mitt på lektionen och då måste både läraren och eleverna i de övriga grupperna justera ljudet från datorn och kontrollpanelen. För hälften av eleverna var detta inget problem medan en elev medgav att det var svårt att få ljudet att fungera normalt igen. Resten av eleverna kunde inte säga om det var lätt eller svårt. Detta förklaras med att det nästan alltid var samma elever i varje klassrum som frivilligt tog hand om de tekniska problem som uppstod på lektioner så att alla inte ens hade försökt justera ljudet. Alla tyckte nog att man hade fått tillräckligt med instruktioner om att använda dator och att ta hand om tekniken. Innan franskundervisningen började fick eleverna bekanta sig med videokonferenssystemet på tekniklektioner och i varje klassrum fanns det också skriftliga instruktioner. I början av vårterminen repeterade man instruktionerna.



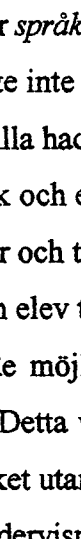
Bortsett från en upplevde ingen att det direkt var svårt att tala så att alla hörde, men några medgav att det var obehagligare att svara på distanslektioner än på vanliga lektioner på grund av ljudproblem. En elev kunde inte säga om det var svårt eller lätt att tala tillräckligt högt. Hon hade ändå mest problem med att få sin röst hörd och hon var ofta tvungen att upprepa flera gånger innan läraren hörde vad hon sade. Hon tyckte inte heller om parövningar där man måste arbeta med en elev från en annan grupp, eftersom man måste tala i mikrofon. Efter jullovet uppdaterades videokonferenssystemet till en nyare version (se bilaga 2) och varje klassrum utrustades med en extra handmikrofon. Bild- och ljudkvaliteten förbättrades avsevärt, vilket enligt observationer tycktes påverka positivt hur eleverna orkade följa med på lektioner. Nackdelen var att eleverna måste ta mikrofonen i handen när de talade i den. Några ansåg att det var lite besvärligt att använda den men att det inte störde så mycket, eftersom man kunde höra bättre varandra då.

Enligt projektledaren Pertti Siekkinen låg den finansiella utgångspunkten för telematisk franska i att Jyväskylä stad stod för sponsorerings av den tekniska utrustningen samt betalade lärarens och de tekniska stödpersonernas lön medan Jyväskylä universitet stod för kostnaderna för organiseringen av projektet och forskningen. Till varje skola skaffades en tillräckligt effektiv dator, högtalare och en kamera samt ett speciellt flyttbart arbetsbord. Skolornas totalanskaffningar innehöll ändå redan nya datorer så att de nya datorerna inte förutsatte mycket extra till budgeterna. Syftet med projektet var att organisera franskundervisning med ett fungerande videokonferenssystem där kostnaderna skulle vara överkomliga. Enligt Siekkinen överskred man inte kostnadsförslaget och tekniken började också fungera bra efter det att programmet uppdaterades och de extra handmikrofonerna togs i bruk.

6.5 Telematisk franska på gott och ont- elevernas attityder

Efter det att eleverna hade deltagit i telematisk franskundervisning i ett läsår frågades de hur de hade upplevt telematisk franska som helhet. Vid sidan av att undervisningsarrangemanget var annorlunda än på vanliga lektioner var också franska ett helt nytt språk för alla. Attityderna till både franska och telematisk undervisning delade eleverna i tre olika grupper som är presenterade i tabell 2. Kriterierna för grupperingen var hurdan attityd eleverna hade till att lära sig franska språket och att lära sig franska telematiskt. Det måste dock påpekas att gränserna mellan grupperna inte är så skarpa i verkligheten utan till exempel elever som hade en negativ inställning till telematisk undervisning tyckte att det fanns också positiva sidor i den och tvärtom.

Tabell 2 *Elevernas attityder till franska språket och telematisk undervisning.*

Franska språket / Telematisk undervisning	+	-
+		
-		

Sex elever var *språkorienterade*, vilket betyder att de hade en positiv attityd till franskinlärning, men de tyckte inte om att franskan undervisades telematiskt. Fyra av dem var flickor och två var pojkar. Alla hade valt franskan, eftersom de tyckte att franska språket är ett intressant och vackert språk och eftersom de ville lära sig tala lite franska. En elev skulle resa till Frankrike nästa sommar och två ansåg att de kommer att ha nytta av franskan när de någon dag reser till Frankrike. En elev tänkte till och med att han kanske behöver franska i sitt framtida yrke. När eleverna hade möjlighet att välja franska berättades de inte att undervisningen skulle ske telematiskt. Detta var därför att man ville stryka sådana elever som inte var intresserade av franska språket utan av att delta i en telematisk undervisning. I en skola hade information om telematisk undervisning ändå nått också eleverna. Två elever uppgav således att de delvis hade valt franskan på grund av att det undervisades telematiskt och en eftersom man fick nya vänner. Under läsåret förändrades ändå elevernas attityder till telematisk franskundervisning till en mer negativ riktning. Orsakerna var flera. En av de största nackdelarna som eleverna uppgav var att läraren inte kunde ha kontroll över alla klassrum så bra som i en traditionell klassrumsundervisning och att arbetsfreden rubbades ofta i distansgrupper:

“*Jos on levoton, tulee hirvee riehuminen, ja kun opettaja on siellä niin, niin sitä tahtia jatkaa koko tunnin.*”

(*'Om man är orolig så börjar man rasa och om läraren är där i en annan skola så fortsätter man det hela lektionen.*')

“Niinku se ei pysty kieltään sitä, tota se ei rauhotu siitä, että jos ope on siellä ja se huutaa sieltä toisesta luokasta, ... se jatkuu kuitenkin vaan.”

(‘Hon kan ju inte befälla dem att sluta, det blir inte lugnare om läraren är där i en anna skola och ropar därifrån...de bara fortsätter.’)

En annan nackdel som eleverna nämnde var att distanslektioner var jobbigare att delta i än vanliga lektioner. I videokonferensundervisning har man ett begränsat synfält när det gäller övriga grupper, läraren och således hela undervisningssituationen, vilket leder till att man måste anstränga sig mera. Enligt eleverna kunde man höra och se läraren bättre på vanliga lektioner än på distanslektioner:

“Pystyy kiinnittään enemmän huomiota kun opettaja on eessä.. ettei tarvi niinku tietokoneen kautta...ja kuunnella...se äänikin tulee niinku hiljempaa..., jos se on vaikka Halssilassa tai Pupuhuhdassa, niin tietokoneen kautta se ei kuulu niin kovaa kuin omassa koulussa,”

(‘Man kan bättre fästa uppmärksamhet vid undervisningen när läraren är inför en i klassrummet... att man inte behöver följa via dator...och lyssna...ljudet kommer också stillare... om hon är till exempel i Halssila eller i Pupuhuhta så hörs hennes röst inte så bra via dator som då hon är i vår skola.. ’)

Alla sex elever upplevde vidare att tidpunkterna för fransklektioner var dåliga och förorsakade också oväsen. Den ena lektionen var på måndagsmorgonen klockan åtta och den andra på fredagseftermiddagen klockan ett. En elev förklarade situationen på följande sätt:

“Maanantiaamuna ei oikein jaksu herätä ja sitte ku viikonloppu on niin sitte on kaikkea hauskaa tiedossa.”

(‘På måndagsmorgonen orkar man inte och sen när det är veckoslut så har man allt roligt framför sig.’)

Speciellt fredagseftermiddag upplevdes vara en dålig tidpunkt, eftersom man väntade på veckoslutet och alla andra elever i skolan hade redan gått hem. Några tyckte också att de kanske hade orkat göra mera på fransklektioner om man hade haft dem vid någon annan tidpunkt. Andra nackdelar som nämndes var att läraren inte var i samma klassrum och att man hade för få möten och att man måste tala så högt på lektioner för att andra skulle höra vad man säger. Det som enligt eleverna var roligt i telematisk franska var att gruppstorleken var liten, att man lärde sig att använda dator, att man kunde följa andra elever på skärmen, att man fick se bilder av Frankrike i Internet och att man fick arbeta med vita tavlan. Två elever hade väntat att de

skulle ha lärt sig mera franska under läsåret medan andra fyra elever var nöjda med vad de hade lärt sig.

Trots att de sex eleverna hade en negativ attityd till telematisk undervisning och att ingen direkt var färdig att pröva telematisk undervisning i något annat läroämne tyckte alla om att syssla med datorer och hälften brukade använda dator även hemma. Gemensamt för de flesta språkorienterade var ändå att de inte kände sig särskilt säkra med tekniken i de fall då det uppstod några problem. De flesta visste hur man upprättar förbindelsen och hur man lagrar in övningar på dator, men till och med två av dem uppgav att det var svårt att upprätta förbindelsen till de övriga skolorna, vilket var ändå en av de lättaste uppgifterna eleverna väntades kunna göra med datorn. Vid sidan av detta nämnde ett par elever att det var svårt att använda dokumentkameran och justera ljudet.

Två elever, som utgör gruppen *språk- och datororienterade*, hade en positiv inställning till både franskinläring och telematisk undervisning, även om de också medgav att det var jobbigare att koncentrera sig på distanslektioner än på vanliga lektioner om läraren inte var i samma klassrum. De klagade också på ljudproblem och att en stor del av lektionen gick till att upprätta förbindelsen till de två övriga skolorna och att lösa tekniska problem. De var ändå intresserade av telematisk undervisning, eftersom det var annorlunda och nytt, även exotiskt, och de skulle även vara färdiga att pröva telematisk undervisning i något annat läroämne, till exempel i engelska, eftersom engelska är lättare att uttala och tala än franska. Elevernas motiv för franskinläring var franska språkets särprägel och det nya sättet att lära sig franska. De ansåg inte heller att tidpunkterna för franslektioner var särskilt dåliga, eftersom man enligt dem orkade bra på måndagarna efter veckoslutet och man på fredagarna hade hela veckoslutet framför sig. I motsats till de flesta språkorienterade hjälpte de ofta sina klasskamrater med tekniken och tog ansvar för att lösa tekniska problem då sådana uppstod. De båda flickorna var intresserade av datorer och brukade använda dator även hemma. Ingenta hade några större problem med tekniken och båda hade enligt läraren en positiv inställning till franskinläring.

Två elever utgör gruppen *datororienterade*, vilket betyder att de hade en mer positiv inställning till telematisk undervisning, men en negativ eller likgiltig inställning till franskinläring. Båda

hade valt franskan, eftersom deras föräldrar hade bestämt det för dem. De var villiga att pröva telematisk undervisning också i något annat läroämne. Det bästa med den telematiska franskan hade enligt dem varit att läraren inte var i samma klassrum hela tiden, att man fick arbeta med vita tavlan och att man fick göra Internet-övningar. Trots att båda tyckte om att de fick vara ensamma i klassrummet medgav de att det skulle ha varit bättre för inläringen och speciellt för inläringen av uttal om läraren hade befunnit sig i samma klassrum och om alla hade haft sin egen dator.

Båda eleverna uppgav vidare att de brukade delta i undervisningen mer när de fungerade som datoranvändare, även mer än då läraren var i samma klassrum. Termen datororienterad syftar således till att de båda eleverna var intresserade av telematisk undervisning på grund av att de fick syssla med datorn. Motivationen för telematisk undervisning hos dem baserade sig inte heller på att de fick se och arbeta med andra elever, eftersom de kom från den skola som låg lite längre borta från de två andra och var de elever som uppgav att det inte var viktigt att man fick träffa andra eller följa andra på skärmen. Det som var irriterande i den telematiska franskan enligt båda var att lektionerna ofta drog långt ut på tiden och att man inte alltid hörde bra. De tyckte också att tidpunkterna var dåliga:

“Perjantai-iltapäivänä pääsee niin myöhään, että kaverit ei jaksaa oottaa ja maanantaiaamuna väsyttää.”

(‘På fredagseftermiddag blir det så sent innan man är ledig från skolan att polarna inte orkar vänta och på måndagsmorgonen är man trött.’)

Lektionerna på fredagseftermiddagarna var ofta mycket oroligare än lektionerna på måndagsmorgnarna, men måndagsmorgnarna led ofta av frånvaro och ständiga förseningar. Även om båda i denna grupp medgav som enda elever i hela telematiska franskan att de inte var speciellt intresserade att gå i skolan, var den ena en av de duktigaste på fransklektionerna och hjälpte ofta den andra som var mer motiverad av att syssla med datorn än av att följa undervisningen.

7 SLUTSATSER OCH UTVECKLINGSMÖJLIGHETER

Trots att videokonferens är ett interaktivt system som utrustar deltagare med möjlighet till att se och höra varandra i realtid var kommunikationen mellan läraren och eleverna samt eleverna emellan i telematisk franska rätt besvärlig ibland och tog mer tid än normalt. Att det fanns bara en dator i varje klassrum via vilken information mellan deltagarna gick begränsade möjligheten att samarbeta eller åtminstone gav sin särprägel till den: all kommunikation mellan grupperna var öppen och möjligheten till att kommunicera privat med någon i en distansgrupp fanns inte. Grupperna fungerade mer eller mindre isolerade från varandra och läraren var ofta den via vilken informationen överfördes mellan grupperna. I allmänhet fanns det flera faktorer som inte var särskilt gynnsamma med tanke på utövat av kommunikativ språkundervisning och elevautonomi. Kommunikativa parövningar var svåra att göra mellan grupperna, eftersom de tog mycket tid. Å ena sidan kunde läraren inte kontrollera distansgrupper i sådana övningar där paren bildades av elever i samma skola. Vid sidan av detta hade läraren dåliga möjligheter att fungera som handledare och att lära känna alla elever med sina svaga och starka sidor angående franskinläring. Att läraren fanns i en annan skola påverkade tillsammans med ljudproblem elevernas motivation till att be denna om hjälp vid behov. Även om man klagar på att läraren har för lite tid för en enstaka elev på lektioner i dagens skola hade läraren i telematisk franska ännu mindre tid för varje elev på grund av att hon måste både undervisa och ta hand om tekniken och inte hade möjlighet att cirkulera i klassrummet. Inläring av franska uttalet upplevdes som svår om läraren inte var i samma klassrum, eftersom det var svårt att höra tillräckligt bra genom högtalare. Interaktionen, speciellt den spontana, mellan distansklasskamrater var ringa, trots att eleverna hade möjlighet att vara i kontakt med varandra på raster, och bortsett från två ansåg de inte sina distansklasskamrater vara deras vänner. Om det var svårt att spontant väcka lärarens uppmärksamhet och be om hjälp som distanselev var det ännu svårare att fråga sin distansklasskamrat någonting. Å andra sidan borde man också lägga märke till alla andra färdigheter som eleverna lärde sig. De lärde sig att delta i telematiska lektioner och använda videokonferensutrustningen och vara rätt oberoende av tekniskt stöd.

I vilken utsträckning de tekniska problemen i ljudet och att eleverna inte kände varandra verkade störande på kommunikation och interaktion är en intressant fråga om man vill kartlägga

utvecklingsmöjligheter angående interaktion mellan elever i telematisk franska och andra likadana undervisningsarrangemang. När man har studerat interaktion i någon videokonferensbaserad undervisning har man ofta bortsett från att deltagarna inte har varit bekanta med varandra på förhand, en faktor som säkert påverkar mängden av interaktion. Enligt eleverna i Distansfranska hindrades interaktionen av både de tekniska problemen och att de inte kände varandra. Enligt observationer var den större orsaken ändå att eleverna inte var bekanta med varandra, men också den att de inte hade speciellt många tillfällen för att kommunicera med varandra på grund av att undervisningen var rätt lärarstyrd. Tekniska problem, som också många andra videokonferensundervisningsarrangemang har kämpat med till den grad att videokonferensbaserad undervisning nästan har blivit negativt stämplad för att tekniskt vara osäker, är ändå inte oöverkomliga, om man bara vill satsa pengar på att utveckla tekniken. I Distansfranska påverkade det till exempel positivt elevernas motivation att delta i undervisningen att man tog extra handmikrofoner i bruk. Å andra sidan var de flesta eleverna också mycket nyfikna på att träffa sina distansklasskamrater och förhöll sig positivt till möten, vilket talar för viljan att samarbeta och kommunicera. Genom att arrangera tillfällen där eleverna kan bekanta sig med varandra skapar man bättre omständigheter för att klassrummen skall fungera mer som ett enda klassrum.

Efter det att man har eliminerat ljudproblem och att deltagarna inte känner varandra tillräckligt bra för att samarbeta står man fortfarande inför några problem som inte kan förintas men som man kan lära sig att leva med. Faktumet är att möjligheterna till interaktion i videokonferensundervisning aldrig är likadana som i en vanlig klassrumsundervisning, men man kan göra omständigheterna sådana att de är de bästa möjliga och kanske även komma med någonting nytt till interaktion. Sådana problem är till exempel det ovannämnda problemet med lärarens möjlighet att handleda en enstaka elev, att man saknar en direkt ansikte mot ansikte - kontakt, att videokonferenslektioner är jobbigare att delta i osv. Det som krävs är en ny inställning och nya didaktiska lösningar för att videokonferenslektioner skulle fungera bra och vara behagliga för både läraren och eleverna. Didaktik och pedagogik för den videokonferensbaserade språkundervisningen bildar ett intressant forskningsområde där lärarna spelar en viktig roll som aktionsforskare. I det följande behandlas några mindre och större utvecklingsmöjligheter i telematisk franska och andra likadana undervisningsarrangemang på

grundval av de forskningsresultat som man fått i denna studie. Förslagen är fortfarande något slags råmaterial, eftersom man först måste tänka på hur mycket extra arbete något förslag till exempel förorsakar för läraren och om detta således kan förverkligas eller hur mycket extra pengar någonting kräver osv.

Genom att differentiera undervisningen kan läraren koncentrera sig på få elever åt gången och således vara i en personligare kontakt med enstaka elever. Bildförbindelsen behöver inte nödvändigtvis vara öppen till de andra skolorna under hela lektionen. Genom att läraren till exempel har muntliga parövningar med sin hemgrupp medan distansgrupperna gör skriftliga övningar kan hon eller han kontrollera hemgruppens prestationer och använda mer tid för eleverna i hemklassen. Då kan läraren också cirkulera mer i klassrummet och kontrollera vad eleverna kan och inte kan och eleverna får en större nytta av henne då hon inte behöver sitta bakom datorn. Att eleverna lagrar in övningar på dator är viktigt, men det är också viktigt att eleverna inte behöver göra detta på raster, eftersom det i videokonferenslektioner är jobbigare att koncentrera sig på undervisningen och eleverna behöver därför en andhämtningspaus innan nästa lektion börjar. Ljudkvaliteten i övningar där man lyssnar på bandet kan förbättras genom att ha en bandspelare i varje klassrum så att eleverna kan höra bandet direkt och inte genom högtalare. Detta kräver att eleverna tar hand om bandspelaren själva. För att öka interaktionen mellan distansklasskamrater kan eleverna göra grupparbete till exempel genom att kommunicera via e-post eller med något konferensprogram på dator. Detta förutsätter dock att man har flera än bara en dator som eleverna kan använda. Då skulle det också vara aktuellt att skapa en mer öppen inlärningsomgivning genom att erbjuda eleverna möjlighet att arbeta och använda e-post och Internet också på raster. Trots att det finns mycket dåligt material på Internet finns det också mycket nyttigt där också. Viktigt är att eleverna bekantar sig med varandra bra, eftersom man innan det inte kan vänta att kommunikation mellan grupperna skall vara särskilt riklig. Genom att skapa någon slags gemenskapskänsla hos eleverna kan man undvika att eleverna känner sig som om de var ensamma på en öde ö. Att de lär sig ett språk på ett annorlunda sätt borde ses som en rikedom och inte som en negativ avvikelse. Därför är det viktigt att eleverna träffar varandra regelbundet. I telematisk franska har man redan planerat att göra en resa tillsammans, till exempel till Helsingfors, och besöka en franskspråkig klass. Eleverna kunde då vara tillsammans och träffa barn som verkligen talar franska som sitt

modersmål. Traditionella arbetsätt där man är bunden till läroböcker och övningar i arbetsboken tycktes inte fungera bra i telematisk franska. Alla elever tyckte ändå om övningar där man fick arbeta med dator och tävla med de andra grupperna. I framtiden kunde eleverna också skapa kontakter med någon fransk klass via Internet där man kan finna skolornas adresser och hemsidor i olika delar av världen.

7 SAMMANFATTNING

Enligt den konstruktivistiska inlärningssynen har eleven eller studeranden själv en central roll i hur han eller hon uppfattar kunskap och bygger sin världsuppfattning. Lärarens roll har förändrats från en allvetande person som överför information och kunskap till elever till en handledande person som stöder elevernas egna tankeprocesser och hjälper elever med individuella inlärningsstilar att bli mer medvetna om sig själva som inlärare och arbeta med andra människor. I dagens språkundervisning syns konstruktivismen i att språket inte längre uppfattas bara som ett grammatiskt system utan som ett kommunikationsmedel mellan människor. Den kommunikativa språkundervisningsinriktningen baserar sig på den lingvistiska synen på kommunikation enligt vilken kommunikativ kompetens delas in i olika områden från grammatisk kompetens till sociolingvistisk kompetens och språkundervisningen bör ge eleverna möjlighet att utveckla sin kommunikativa kompetens på alla dessa delområden. Det kännetecknande med kommunikativ språkundervisning är att eleverna arbetar med interaktiva och kommunikativa aktiviteter parvis eller i små grupper. Kommunikationen bör vara meningsfull och autentisk i det avseendet att den påminner om kommunikation i det verkliga livet. Därför föredrar man att eleverna själva deltar i valet av kommunikativa övningar eller att de får utöva sådana kommunikativa situationer som eleverna kan stöta på utanför klassrummet. Själva aktiviteterna kan delas in i prekommunikativa och kommunikativa av vilka de förstnämnda utgör basen till de sistnämnda och är ofta samtalstrukturer och dialoger av olika slag. I de verkliga kommunikativa aktiviteterna väntas eleverna kunna producera fritt tal. I de lägsta klasserna i grundskolan är största delen av kommunikationsövningarna ofta prekommunikativa. Den konstruktivistiska inlärningssynen syns i undervisningspedagogiken också genom att man framhäver elevernas eget ansvar för sin inläring genom att uppmuntra

elevautonomi i undervisningen. I praktiken betyder detta att eleverna deltar i valet av innehållet, materialet och metoderna samt evalueringen av sin inläring. Elevautonomi i språkinläring och språkundervisning betyder vidare att språket fungerar både som meta- och objektspråk, vilket i sin tur betyder att kommunikation på målspråket anses inte vara bara målet av inläringen utan medlet för inläringen.

Nu när datatekniken allt mer har börjat utnyttjas i undervisning och integreras i olika läroämnen har dess tillämplighet på språkundervisning väckt intresse och livlig diskussion på grund av att språk som läroämnen upplevs ofta som de svåraste och därtill också de tråkigaste bland alla läroämnen. Mycket uppmärksamhet har riktats till hur man kan göra språkinläring rolig men samtidigt effektiv. Otaliga cd-romskivor som innehåller språkinlärningsprogram har kommit i marknaden och den publik som man vill nå med dem är ofta barn vid olika åldrar. Det pedagogiska och tekniska kunnandet har dock inte alltid mött varandra, vilket syns i att en stor del av språkprogrammen fortfarande tenderar att vara byggda på den behavioristiska inläringssynen vars mål är att frambringa automatiserade språkstrukturer som endast har lite med den verkliga kommunikationsförmågan att göra. Övningarna i många språkprogram är luckövningar där eleven och datorn kommunicerar med varandra genom att eleven fyller i och datorn korrigerar svaren med detsamma. När allt kommer omkring kunde eleverna göra sådana övningar också utan dator på pappret på samma sätt som tidigare. Tekniken för då inte något nytt för inläringen pedagogiskt sett utan skillnaden mellan övningarna på dator och i arbetsbok är bara kosmetisk. Sedan den första hänförelsen lagt sig blir eleverna ofta trötta på dem.

Av olika tekniska tillämpningar inom datateknik har videokonferens börjat utnyttjas i undervisningssyfte allt mer på grund av att den erbjuder möjlighet till omedelbar tvåriktad interaktion där deltagarna kan följa och lyssna på varandra på dator och arbeta med gemensamma verktyg. Videokonferens har börjat användas i undervisning i sådana fall där det inte har varit möjligt att arrangera vanlig klassrumsundervisning, men videokonferensbaserad undervisning har också motiverats med att eleverna borde ges möjlighet att bekanta sig med nya kommunikationsmedel. Olika videokonferenssystem skiljer sig mycket från varandra när det gäller till exempel bild- och ljudkvaliteten och hur snabbt information kan överföras på dem. De skiljer sig också beroende av till vilket syfte de är avsedda. Numera är de flesta

videokonferenssystemen i skolorna ISDN-baserade desktopvideokonferenssystem, vilket betyder att de inte baserar sig på mjukprogram där data överförs via Internet utan på speciella länkar avsedda för ISDN-konferens. Videokonferens kan upprättas som punkt-till-punktförbindelse där båda parterna ser bilden av varandra eller som flerpunktsförbindelse som ofta är ljudstyrd och där deltagarna ser bara bilden av den grupp där ljudet kommer ifrån. Efter det att videokonferensbaserad undervisning har blivit allt allmännare har man också börjat studera hur den tillämpar sig i skolundervisning, och av alla aspekter har interaktionen mellan deltagarna varit ett populärt forskningsobjekt. Oberoende av hurdana videokonferenssystem man använt har man i de flesta undersökningarna kommit till den slutsatsen att interaktion mellan distansgrupper tenderar att vara ringa.

I denna studie studerades videokonferensbaserad franskundervisning i tre lågstadier i Jyväskylä stad. Syftet var att studera hurdana ramar videokonferensbaserad språkundervisning ger för utövandet av kommunikativ språkundervisning och elevautonomi. Studien koncentrerade sig på att studera närmare den interaktiva och sociala aspekten. Videokonferensförbindelsen upprättades som flerpunktsförbindelse utan ljudstyrning, vilket betyder att eleverna såg alla grupper hela tiden på skärmen. Möjligheterna till kommunikation och interaktion mellan eleverna var ändå begränsade trots att videokonferenssystemet möjliggjorde en direkt bild- och ljudförbindelse till varje skola samtidigt och erbjöd ett gemensamt verktyg, vita tavlan, som alla grupper kunde använda samtidigt. Muntliga kommunikationsövningar var besvärliga att göra med en distansklasskamrat dels på grund av ljudproblem dels på att det tog så mycket tid att gå igenom alla parsamtal en åt gången. Skriftliga gruppövningar tillsammans med distansklasskamrater gjordes på vita tavlan, till exempel gemensamma korsordsövningar. Övningar av dessa typ fungerade bra och var motiverande, eftersom eleverna fick arbeta med vita tavlan och samtidigt tävla med de andra grupperna. De flesta eleverna var inte bekanta med varandra på förhand och kände inte att de hade blivit vänner med sina distansklasskamrater under läsåret. Det som tycktes vara viktigt och som eleverna tyckte att de borde ha haft flera av var gemensamma möten där eleverna samlades i en av de tre skolorna och lärde sig franska tillsammans, spelade och bekantade sig med varandra. Möjligheterna till interaktion mellan läraren och eleverna var inte heller de bästa möjliga. Eleverna tyckte att det var svårt att be läraren om hjälp om denna undervisade från en annan skola och att det var lättare att

koncentrera sig på undervisningen om läraren var i samma klassrum. Speciellt för inläring av uttalet var lärarens närvaro viktig. Läraren ansåg att det var svårt att skapa en personlig kontakt med en enskild elev och lära sig hans eller hennes svagheter och stödja denna vid behov. Enligt henne blev de duktigaste och de mest högljudda eleverna mest uppmärksammade på telematiska lektioner. Av de tekniska problem som läraren och eleverna kämpade med var ljudproblem de mest störande och påverkade elevernas motivation till att delta i undervisningen. Tekniska problem tillsammans med att både läraren och eleverna måste lära sig använda ett nytt kommunikationsmedel och tillägna sig delvis nya arbetssätt ledde till att man av de punkter som ställdes i läroplanen bara hann gå igenom hälften. Man bör ändå lägga märke till att eleverna lärde sig någonting annat också än bara franska språket, nämligen hur man deltar i en videokonferensundervisning och hur man använder dator och upprättar förbindelsen och somliga elever lärde sig även att lösa mindre tekniska problem.

Trots att undervisningsarrangemangen och omständigheterna inte var speciellt gynnsamma för utövandet av kommunikativ språkundervisning och elevautonomi betyder det inte att de aldrig kan vara det. Genom att organisera klassrumsarbete på ett förnuftigt sätt och genom att satsa på att tekniken fungerar bra kan man skapa de bästa möjliga omständigheterna. Antagligen måste man finna nya arbetssätt och didaktiska lösningar, eftersom den traditionella klassrumsundervisningens modell tycks inte lämpa sig för telematiska lektioner. Man borde dessutom utnyttja de möjligheter som datateknik erbjuder till exempel i form av internationella elevkontakter via Internet och tillgång till en enorm mängd av autentiskt material. Tekniken inom branchen utvecklas snabbt och blir billigare. För att det tekniska och pedagogiska kunnandet skall möta varandra behövs samarbete och studier så att användning av datatekniken skall vara ändamålsenlig och för att datatekniken skall tjäna inläringen och inte tvärtom.

LITTERATUR

- Andrews, F. M. & Withey, S. B. 1976. *Social indicators of well-being: Americans' perceptions of life quality*. New York: Plenum.
- Auvinen, M. & Rönkä, A. 1997. Vieraat kielet. Kilpisjärvi-projektissa mukana olleiden opettajien kokemuksia etäopetuksesta. *Etäopetus koulussa. Kilpisjärvi-projekti 1994-1997*, red. av J. Salminen. Helsinki: Helsingin yliopisto
- Bachman, L. 1990. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Befring, E. 1994. *Forskningsmetodik och statistik*. Lund: Studentlitteratur.
- Bell, J. 1987. *Doing Your Research Project: A Guide for First-Time Researchers in Education and Social Science*. Buckingham: Open University Press.
- Benson, P. 1997. The philosophy and politics of learner autonomy. *Autonomy & Independence in Language Learning*, red. av P. Benson. & P. Voller. London: Longman, 18-34.
- Breen, M. & Candlin, C.N. 1980. The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics* 1(2), 89-112.
- Chouette1*. 1996. Harjoituskirja, red. av V. Lönnerblad, S. Martin, K. Viljanen & M. Winblad. Helsinki: WSOY.
- Corder, S. P. 1981. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Falck, A-K. 1996. Action research in the Kilpisjärvi project. *The Integration of Remote Classrooms. A Distance Education Project Using Video Conferencing*, red. av V. Meisalo. Helsinki: University of Helsinki, 53-60.
- Garrison, D. R. 1989. *Understanding Distance Education. A Framework for the Future*. London: Routledge.
- Garrison, D. R. & Shale, D. 1990. *Education at a Distance. From Issues to Practice*. Malabar, FL: Robert E. Krieger Publishing Company.
- Grunderna för grundskolans läroplan 1994*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Hakkarainen, K. 1997. Verkostopohjaiset oppimisympäristöt ja kognitio. *Verkkopedagogiikka*, red. av E. Lehtinen. Helsinki: Edita Oy, 60-84.

- Holec, H. 1981. *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Holme, I. & Solvang, B. 1991. *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Howatt, A.P.R. 1984. *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Huttunen, I. 1990. Towards Learner Autonomy in a School Context. *Towards Learner Autonomy and Increased Communication*. Konferens om lärarutbildning i moderna språk. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. Oulu: Oulun yliopisto.
- Kalaja, M. & Katajamäki A-M. Intervju i Jyväskylä Normalskola 30.1.1998.
- Keegan, D. 1990. *Foundations of distance education*. London: Routledge.
- Krashen, S. 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Kristiansen, I. 1990. *Nonverbal intelligence and foreign language learning*. Helsinki: Helsingin yliopisto, Kasvatustieteiden laitos.
- Laaser, W. 1995. I Salminen, J. 1996. Technical applications in classroom focused distance education. *The Integration of Remote Classrooms. A Distance Education Project Using Video Conferencing*, red. av V. Meisalo. Helsinki: University of Helsinki, 21-36.
- Leiwo, M., Kuusinen, J., Nykänen, P. & Pöyhönen, M-R. 1987. *Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessa II. Peruskoulun luokkakeskustelun määrällisiä ja laadullisia piirteitä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Lewis, R. & D. Spencer. 1986. *What is Open Learning?* London: Council for Educational Technology.
- Lindberg, I. 1993. Språk, kommunikation och språkundervisning. *Svenska som andraspråk. Mera om undervisningen. Lärarbok 3*, red. av E. Cerú. Stockholm: Natur och Kultur, 9-51.
- Lindberg, I. 1996. *Språka samman. Om samtal och samarbete i språkundervisning*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Little, D. 1991. *Learner Autonomy. Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik Language Learning Resources.
- Littlewood, W. 1981. *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Multisilta, J. 1997. Miltä näyttää www-maailma oppimisympäristönä. *Verkkopedagogiikka*, red. av E. Lehtinen. Helsinki: Edita Oy, 101-111.
- Nunan, D. 1991. Communicative Tasks and the Curriculum. *TESOL Quarterly* 25(2), 279-95.
- Ojala, M. & Siekkinen, M. 1997. Tietotekniikan perusteista, sovelluksista ja haasteista alle kouluikäisten lasten opetuksessa ja oppimisessa. *Verkkopedagogiikka*, red. av E. Lehtinen. Helsinki: Edita Oy, 143-157.
- Oliver, E. L. 1994. Video Tools for Distance Education. *Distance Education: Strategies and Tools*, red. av B. Willis. New Jersey: Educational Technology Publications, 163-75.
- Rauste-von Wright, M-L. 1994. *Oppiminen ja koulutus*. Porvoo: WSOY.
- Richards, J.C. & Rodgers, T.S. 1995. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 11 uppl. Cambridge: Cambridge University Press.
- Salonen, M. & Falck, A-K. 1996. Some Aspects of Classroom Interaction in Two-way Video Conferencing. *The Integration of Remote Classrooms: A Distance Education Project Using Video Conferencing*, red. av V. Meisalo. Helsinki: University of Helsinki, 77-90.
- Salonen, M. & Kynäslahti, H. 1996. Pupil Experiences of Classroom Focused Distance Education. *The Integration of Remote Classrooms: A Distance Education Project Using Video Conferencing*, red. av V. Meisalo. Helsinki: University of Helsinki, 101-113.
- Sihvo-Aufferman, S. 1990. *Autonomi i språkinläringen: presentation av ett experiment*. Bilaudatursavhandling i nordisk filologi vid Tammerfors universitet. Tammerfors: Tammerfors universitet.
- Sirviö, P. 1998. Videokonferenssin aakkoset. *OTE – Opetus & Teknologia*, 1, 9-10.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. *Tapaustutkimus kasvatustieteessä*. Oulu: Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Tella, S. 1996. Tiedosta tie tulevaan. *OTE – Opetus & Teknologia*, 1, 40-3.
- Tella, S. 1997. Verkostuva viestintä- ja tiedonhallintaympäristö opiskelun tukena. *Verkkopedagogiikka*, red. av E. Lehtinen. Helsinki: Edita Oy, 41-59.
- Trentin, G. & Benigno, V. 1997. Multimedia conferencing in education: methodological and organizational considerations. *Educational Technology*, 37(5), 32-8.
- Trim, J. L. M. 1988. *Learning and Teaching Modern Languages for Communication: project no. 12*. Final report of the project group. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation.

Wolcott, L.L. 1994. Audio Tools for Distance Education. *Distance Education: Strategies and Tools*, red. av B. Willis. New Jersey: Educational Technology Publications, 132-61.

Elektroniska källor:

matwww.ee.tut.fi/kamu/distancedocs/jarii.htm (3.12.1998)

www.beam.cop.fi/ejohnson/vinkit.htm (3.12.1998)

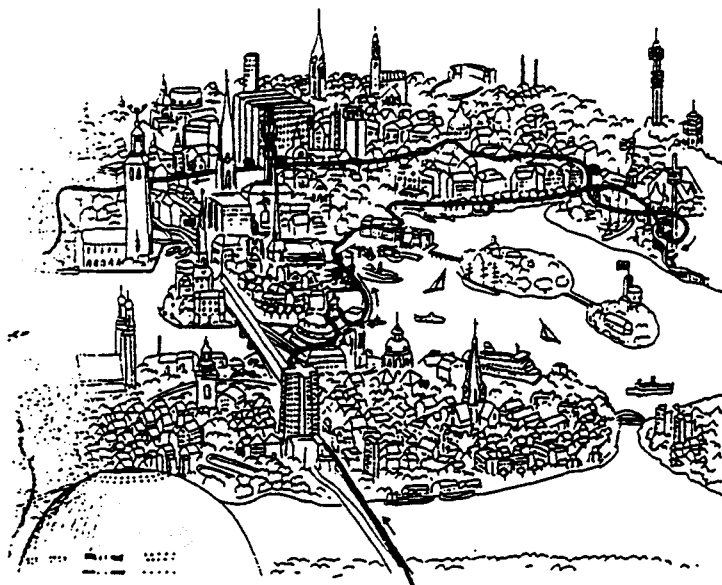
www.cec.jyu.fi/vkoulu/viitasaari/niinila/etaopetu/opisaks2.htm (3.12.1998)

www.minedu.fi/tietostrategia/lähtökohdat.html (1.12.1998)

www.minedu.fi/tietostrategia/luku4.html (1.12.1998)

BILAGA 1

I STOCKHOLM
6.3.97



Din klass är på en klassresa i Stockholm. Din lärare ger er några instruktioner (ohjeita) och uppgifter (tehtäviä).
.. Var så god och börja resan. Trevlig resa!

Gå först till <http://www.stockholm.se/>. Det här är allas startpunkt. Nu skiljer era vägar. Ni delas in i fyra grupper. **Grupp 1** går till *Nationalmuseum*, **Grupp 2** till *Skansen*, **Grupp 3** till *Kungliga Slottet* och **Grupp 4** till *Gröna Lund*.

Grupp 1



Klikkaa "Svenska med java". Klikkaa "Stockholms officiella turistsidor". (Nyt olet osoitteessa <http://www.stoinfo.se/sverige/index.html>). Klikkaa "Museer och sånt". Etsi ja klikkaa "Nationalmuseum". Sitten vielä "Utställningar hösten 1996" ja lopuksi "Jenny Nyström".

Museossa voitte lukea tietoa Jenny Nyströmistä. Vastatkaa seuraaviin kysymyksiin:

-Vem var Jenny Nyström?(=Kuka oli Jenny Nyström?)

-När föddes hon och var?(=Milloin ja missä hän syntyi?)

-När svenskarna hör namnet Jenny Nyström, tänker de ofta på julkort och barnböcker. Varför? (=Kun ruotsalaiset kuulevat nimen Jenny Nyström, tulee heille usein mieleen joulukortit ja lastenkirjat.Miksi?)

-När dog hon (=Milloin hän kuoli?)

SKANSEN

Friluftsmuseum och Zoologisk park

Klikkaa "Svenska med java". Klikkaa "Stockholms officiella turistsidor". (Nyt olet osoitteessa <http://www.stoinfo.se/sverige/index.html>). Klikkaa "Museer och sånt". Etsi ja klikkaa "Skansen".

Nyt olette Skanssenilla. Klikkaa "Skansen grundades" ja lue lisää Skanssenista. Vastatkaa seuraaviin kysymyksiin:

-Vad är Skansen? (=Mikä Skansen on?)

-Vem grundade Skansen? (Kuka perusti Skanssenin?)

-Vad skall Skansen vara och visa? (=Mikä tai mitä Skanssenin tulee olla ja mitä sen pitää kuvastaa?) (Tekstin lopussa!)

Klikkaa "Back" ja sitten "Djuren på Skansen". Nyt voitte mennä katsomaan erilaisia eläimiä. Klikkaa jotain kuvaa!

Mainitse joitain eläimiä, mitä Skanssenilla voi nähdä!

KUNGLIGA SLOTTET

Grupp 3



Klikkaa "Svenska med java". Sitten "Stockholms officiella turistsidor" ja "Museer och sånt". Etsi "Kungliga Slottet" (sinisellä tai vihreällä painettu) ja klikkaa sitä..

-Nu ser ni Kungliga Slottet och information om det. I mitten av texten står det någonting om Tre Kronor. Det är namnet på det svenska ishockeylaget. Varifrån kommer namnet? (=Nyt näette Kuninkaanlinnan ja tietoa siitä. Tekstin keskivaiheilla kerrotaan jotain *Tre Kronor*:sta. Se on ruotsalaisen jääkiekkomaajoukkueen nimi. Mistä se on saanut nimensä?)

Mene loppuun asti ja klikkaa "Den Kungliga Familjen". Nyt näette kuninkaallisen perhepotretin. Klikkaa "Kronprinsessan Victoria" ja lue lisää hänestä!

-Vad är kronprinsessans hela namn? (Mikä on kruununprinsessan koko nimi?)

-När föddes hon? (=Koska hän syntyi?)

-Var bor hon? (=Missä hän asuu?)

-Var är hon nu och vad gör hon där?(=Missä hän on nyt ja mitä hän tekee siellä?)

Grupp 4

Mene osoitteeseen <http://www.dataphone.se/tivoli/index.html>. Nyt olet Gröna Lundissa. Klikkaa "Historia" ja lue lisää Gröna Lundista.

-Vem grundade Gröna Lund och när?(=Kuka perusti GL:n ja koska?)

-Varifrån kommer namnet Gröna Lund?(=Mistä nimi GL tulee?)

-När hade Gröna Lund 100-års jubileet och hur många besökare var där då?(=Koska GL:lla oli satavuotisjuhlat ja kuinka monta kävijää siellä oli silloin?)

-Vad är *Jetline*? (=Mikä on *Jetline*?)

-Hur många attraktioner finns det i Gröna Lund idag? (=Kuinka monta kohdetta ja vempellettä GL:ssa on tänään?)

BILAGA 2

Laitavaatimukset

PowerPC, 16 Mb ram, mikrofoni, video input ja kamera tai sarjaporttikamera, verkkokytkenä, kaiuttimet

Ohjelmisto

Apple Videophone litten voi imuroida vapaasti verkosta (<http://qtc.quicktime.apple.com>).

System 7.5.5, Quicktime 2.5, OpenTransport 1.1.1

Systemet uppdaterades till 8.0 -version i januari 1998.



Sending 9 f/s 66 Kb/s = Lähete-
tään 9 kuvaa sekunnissa ja läh-
tevän tiedon määrä on 66 Kb/s.

BILAGA 3

OPETUSSUUNNITELMA RANSKA A2 -KIELI (5lk)

Kielelliset tavoitteet (syksy 1997)

- kappaleeseen 10 asti

- sanasto:

- kotieläimet
- vaatteet
- ammatit
- arkiesineet
- lukusanat 1-100
- hedelmät/ruoka
- värit
- sukulaisuussanat
- vapaa-aika/harrastukset

- viestintätilanteet:

- tervehtiminen
- esittely
- kaupassakäynti
- ammatit
- esineiden/asioiden kuvailu
- itsestä/perheestä kertominen

- kielioppi:

- artikkelit
- lukusanat
- monikko
- être -verbi
- kieltolause
- il/elle asioista
- kysymyslauseet
- adjektiivin taivutus ja paikka
- omistuspronominit (yksikössä)
- er -loppuisten verbien preesens

Yleiset tavoitteet

oppilas

- selviytyy tavallisimmista arkipäivän viestintätilanteista

- ymmärtää alkeistason ranskan kieltä

- osaa käyttää alkeistason ranskan kieltä

- hallitsee tavallisimmissa viestintätilanteissa tarvittavaa ranskan kielen sanastoa

- hallitsee alkeistason ranskan kielen kielioppia riittävästi voidakseen tuottaa kieltä itsenäisesti

BILAGA 4

OBSERVATIONSENKÄT






Datum: Mån/Fre: Lektion nr.:
Skola: Ha/Hu/Pu Elever: Läraren: Ja/Nej Förbindelsen öppnas kl.:

Tema/Övning	Arbetsform/Tid	Interaktion (elev&elev)	Interaktion (elev&lärare)	Annat

Om teknik:

NIMI: _____

Seuraavassa on joukko väittämiä, joista sinä

- 1  =olet täysin eri mieltä,
 2  =olet eri mieltä,
 3  =et osaa sanoa,
 4  =olet samaa mieltä *tai*
 5  =olet ehdottomasti samaa mieltä.

Ympyröi se numero, joka parhaiten vastaa omaa mielipidettäsi.

Esimerkki:

Koulussa oli tänään hyvää ruokaa.

1 2 3 4 5

Mikäli ympyröit 4:n, olet samaa mieltä väitteen kanssa. Jos taas ympyröit 1:n, olet täysin eri mieltä. Ruoka ei siis ollut mielestäsi ollenkaan hyvää. 3:n voit valita silloin kun et osaa sanoa oletko samaa vai eri mieltä väitteen kanssa jne.



(1) Pari- ja ryhmäharjoitusten tekeminen oman ryhmän oppilaiden kanssa oli hauskaa.

1 2 3 4 5

(2) Pari- ja ryhmäharjoitusten tekeminen oman ryhmän oppilaiden kanssa oli helppoa.

1 2 3 4 5

(3) Pari- ja ryhmäharjoitusten tekeminen kahden muun ryhmän oppilaiden kanssa oli hauskaa.






1 2 3 4 5

(4) Pari- ja ryhmäharjoitusten tekeminen kahden muun ryhmän oppilaiden kanssa oli helppoa.

1 2 3 4 5

(5) Opin ryhmässä oman koulun oppilaiden kanssa paremmin kuin etäkoulujen oppilaiden kanssa.

1 2 3 4 5

					
(6) On tärkeää, että kaikki oppilaat kokoontuvat yhteen silloin tällöin.	1	2	3	4	5
(7) On tärkeää, että näen kaikki oppilaat kuvaruudulta.	1	2	3	4	5
(8) Olen saanut uusia kavereita kahden muun ryhmän oppilaista.	1	2	3	4	5
(9) On tärkeää, että opettaja on joka 3. viikko omalla koulullani.	1	2	3	4	5
(10) Yhteisten tehtävien tarkistaminen on helpompaa silloin, kun opettaja on omalla koulullani.	1	2	3	4	5
(11) Ääntämisharjoitusten tekeminen on helpompaa silloin, kun opettaja on omalla koulullani.	1	2	3	4	5
(12) Tunneilla on helpompi keskittyä, kun opettaja on omalla koulullani.	1	2	3	4	5
(13) Saan opettajalta tarpeeksi apua, kun hän on toisella koululla.	1	2	3	4	5
(14) Seuraan tunnilla enemmän, kun opettaja on omalla koulullani.	1	2	3	4	5
(15) On hyvä, että opettaja tarkistaa tallennettuja tehtäviä.	1	2	3	4	5
(16) Saan opettajalta tarpeeksi apua ääntämiseen.	1	2	3	4	5
(17) Saan opettajalta tarpeeksi apua kirjoittamiseen.	1	2	3	4	5
(18) Yhteyden muodostaminen toisiin kouluihin on vaikeaa.	1	2	3	4	5
(19) Äänen säätäminen on vaikeaa.	1	2	3	4	5
(20) Valkotaulun käyttö on vaikeaa.	1	2	3	4	5
(21) Kuuluvasti puhuminen on vaikeaa.	1	2	3	4	5
(22) Vihon kuvaaminen ja tallentaminen dokumenttikameralla on vaikeaa.	1	2	3	4	5
(23) Kaiuttimien kautta on helppo kuunnella mitä muut sanovat.	1	2	3	4	5
(24) Ohjeita tietokoneen käyttöön on annettu tarpeeksi.	1	2	3	4	5



- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| (25) Valkotaululta on helppo seurata tehtävien tarkistamista. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (26) Valkotaulu on auttanut sanojen oppimisessa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (27) Oppisin ranskaa paremmin normaalissa luokkatilanteessa kuin etäopetuksena. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (28) Pystyn seuraamaan opetusta paremmin etäopetustunneilla kuin normaaleilla oppitunneilla. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (29) Etäopetustunneilla on ikävämpi vastata kuin normaaleilla oppitunneilla. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (30) Etäopetus on mukavaa, mutta haluaisin opiskella jotain muuta kuin ranskaa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (31) Olen tyytyväinen siihen, mitä olen oppinut. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (32) Tehtävät ovat olleet mielenkiintoisia. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (33) Tehtävät ovat olleet taidoilleni sopivia. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (34) Minulle on hyötyä oppimastani joko nyt tai tulevaisuudessa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (35) Olen oppinut tunneilla sellaista, jolla on merkitystä ja käyttöä myös arkielämässä. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (36) Ranskan opiskelu on kiinnostavaa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (37) Ranskan opiskelu oli tylsempää lukuvuoden loppupuolella kuin alussa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (38) Olen tehnyt ranskan tunneilla parhaani. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (39) Oppiminen etäopetustunnilla edellyttää omaa aktiivisuutta. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (40) Pystyn vaikuttamaan siihen mitä ranskan tunneilla opetellaan. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |



- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| (41) Koulunkäynti on mielenkiintoista. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (42) Tietokoneet ovat kiinnostavia. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (43) Työskentelen yleensä mieluummin yksin kuin ryhmässä. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (44) Opin enemmän pari- ja ryhmäharjoituksissa kuin yksin. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Seuraaviin väitteisiin valitse seuraavista vaihtoehdoista mielestäsi sopivin:

- 1 =en koskaan
- 2 =harvoin
- 3 =silloin tällöin
- 4 =melko usein
- 5 =usein

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| (45) Olen auttanut tunneilla oman ryhmäni oppilaita. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (46) Olen auttanut tunneilla kahden muun ryhmän oppilaita. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (47) Kuuntelen oman ryhmäni oppilaiden vastauksia. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (48) Kuuntelen kahden muun ryhmän oppilaiden vastauksia. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (49) Seuraan muita oppilaita kuvaruudulta. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Sitten vielä muutama avoin kysymys:

Miksi opiskelet ranskaa?

Montako muiden koulujen oppilasta tunsit ennen kuin telemaattinen ranska alkoi?

Halssila _____

Huhtasuo _____

Pupuhuhta _____

Mikä on mielestäsi ollut hyvää videoneuvotteluna tapahtuvassa ranskan opetuksessa?

Mikä on mielestäsi ollut huonoa?

Millaiset tehtävät ovat olleet hauskipia? Miksi?

Millaiset ikävämpiä? Miksi?

Millaisista harjoituksista opit eniten?

Millaisista harjoituksista opit vähiten?

Mikä on ollut vaikeaa pari- ja ryhmäharjoituksissa?

Ympyröi vielä viimeiseksi lähimmäksi oikea vaihtoehto:

Onko kotonasi tietokone? Kyllä/ Ei

Käytän kotona tietokonetta: joka päivä/ silloin tällöin/ en juuri ollenkaan

KIITOS KUN JAKSOIT TÄNNE ASTI!

BILAGA 6

INTERVJUN MED LÄRAREN

Interaktion:

1. Hur skiljer sig interaktionen mellan läraren och eleverna i en videokonferensundervisning från interaktionen i en traditionell klassrumsundervisning?
2. Hur bra har du kunnat ta hänsyn till individuella skillnader, lära känna alla elever och ge feedback åt eleverna?
3. Hurdana gruppaktiviteter har du använt i telematisk franska och hur har de fungerat? Hur fungerar kommunikativa övningar på videokonferenslektioner?
4. Hur mycket har du använt målspråket i telematisk franska? Hur bra kan eleverna kommunicera mindre enheter på franska?

Elevautonomi:

4. På vilket sätt har du utvecklat elevautonomi i telematisk franska?
5. Vilka nackdelar och fördelar finns det i att utveckla elevautonomi i en videokonferensundervisning?

Annat:

6. Hurdana målsättningar hade du i telematisk franska och hur bra nådde du dem?
7. Finns det några speciella didaktiska medel som till exempel hjälper läraren att upprätthålla elevernas intresse eller som annars skiljer sig från de som används och fungerar bra i en vanlig traditionell klassrumsundervisning?
8. Finns det någonting sådant som du skulle vilja göra på lektioner men vilket videokonferensutrustning inte ger möjlighet till?

BILAGA 7

6 Esitä tilanne parisi kanssa.

A

- Kysy mitä farkut maksavat.
- Sano, että se on liian kallista.
- Kysy, onko housuja.

B

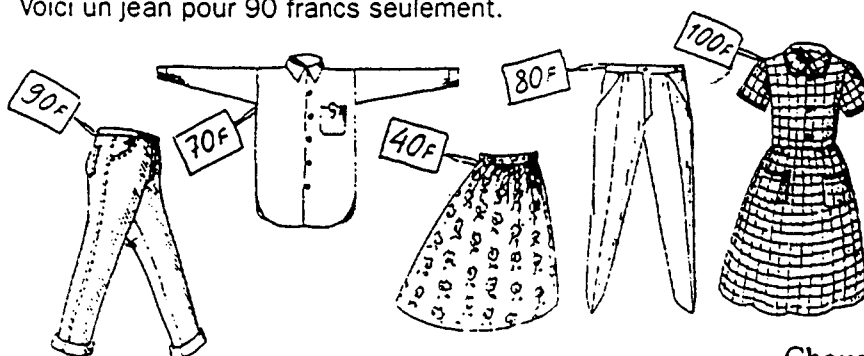
- * Vastaa
- * Vastaa, että se on halpaa.
- * Vastaa, että totta kai niitä on. Niitä on tuolla.



Kysykää ja vastatkaa.

Malli:

- Je voudrais un jean s'il vous plaît.
- Voici un jean pour 90 francs seulement.



BILAGA 8

Självevalueringsblanketten i telematisk franska:

1. Mitä tunnilla tehtiin tänään?





2. Mikä asia jäi parhaiten mieleesi?

3. Miten paljon uusia sanoja tunnilla oli?

Paljon  *Vähän*  *Ei yhtään* 

4. Minkä arvosanan antaisit itsellesi tuntityöskentelystä?

5. Montako tehtävää teit kustakin osiosta tunnilla?

Le texte  *Les mots*  *La grammaire*  *Prononcez* 

6. Värity mieluisimpien tehtävien pilvi.

7. Missä asioissa autoit muita tunnilla?



BILAGA 9

Exempel på Internet-övningar på telematiska fransklektioner:

BONJOUR!



TÄNÄÄN TEEMME PIKAVISIITIN RANSKAAN JA
KÄYME KATSOMASSA PARIISIN NÄHTÄVYYKSIÄ...

BON VOYAGE!

RANSKAN KARTTA:

(<http://www.cybevasion.com/>)

Liiku tekstissä alaspäin kunnes vastaasi tulee Ranskan kartta.

1. Kuinka monta maakuntaa Ranskassa on?

2. Missä maakunnassa Pariisi sijaitsee?

3. Kuinka leveä ja pitkä Ranska on suurinpiirtein? (Käytä
apunasi kartan mittakaavaa!)

**ENNEN KUIN SUUNTAAMME PARIISIIN, TARKASTAMME,
MILLAINEN SÄÄ SIELLÄ ON...**

89

(<http://www.blue.fr/meteo.htm>)

Klikkaa "meteo france"

Millainen sää on Pariisissa tällä hetkellä?

Miten sanoisit sen ranskaksi? (Vihje: Mene tekstissä alaspäin ja klikkaa "Guide des pictogrammes". Odota hetki, niin säämerkkien selitykset tulevat näkyviin.)



PARIISIN KIERTOAJELU:

(<http://mirabilia.ru/paris/>)

Käy ensin Seine-joen varrella (Klikkaa La Seine 1 tai 2.

Klikkaamalla "Back" pääset takaisin lähtöruutuun)-

Käy sitten katsomassa, miltä Eiffel-torni näyttää. (La Tour de Eiffel 3).



4. Kuka tuttu henkilö on kuvassa?

Käy myöskin katsomassa Notre Dame ja Versailles!

5. Mitä ovat Notre Dame ja Versailles?

Voit myös käydä katsomassa muita nähtävyyksiä!

Salut les gosses!

le 8 mai 1998

Käydään vaihteeksi tutustumassa Ranskaan internetin välityksellä. Seuraa ohjeita ja täytä puuttuvat kohdat. Allons-y!

Kirjoita valkoiseen palkkiin osoite: <http://www.franceplus.com/>

Mene sivulla alaspäin ja klikkaa kohtaa 49 Pays Francophones

1. Etsi Ranska kartalta. Klikkaamalla sitä saat lisätietoa. Kuinka paljon Ranskassa on asukkaita?

2. Back -nappia painamalla ruudun vasemmasta ylänurkasta pääset takaisin kartalle. Etsi sieltä nyt Zaïre ja selvitä, mikä on sen pääkaupunki eli la capitale?

3. Palaa takaisin kartalle ja etsi Vanuatu. Mitä värejä löydät tämän maan lipusta?

4. Jos etsit tarkkaan, löydät kartalta ranskankielisen alueen Kanadassa ja se on nimeltään Québec. Kuinka suuri se on pinta-alaltaan (=la superficie)?

Kirjoita valkoiseen palkkiin uusi osoite: <http://www.thoiry.tm.fr/>

Käymme vierailulla paikassa nimeltä Parc de Thoiry ja siellä tutustumme tietysti eläinpuistoon - etsi se! Päästyäsi perille, valitse Visite réserve. Pääset automaattiselle kierrokselle tutustumaan eläimiin, joiden ranskankieliset nimet sinun pitäisi saada selville!

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

7. _____

8. _____

9. _____