

Fredriksson

Datorn i skolans tyskundervisning ur ett elevperspektiv

Om svenska gymnasieelevers syn på datormedierad kommunikation och lärandet

Christine Fredriksson

I artikeln presenteras resultat från en pilotstudie om svenska gymnasieelevers användning av datorer i tyskundervisningen. Syftet var att ta reda på hur eleverna upplever chattkommunikation som inlärningsverktyg, jämfört med muntliga samtal. Resultatet visar att båda kommunikationsformerna upplevdes ha väckt elevers vilja att kommunicera på tyska och ha utvecklat medvetenhet om det egna lärandet. Eleverna i chattgruppen var dock överlag mer positiva och mer medvetna om interaktionsformens positiva effekt på lärandet, än eleverna i samtalsgruppen. Detta tyder på att modaliteterna och interaktionserbjudanden i chatt verkar kunna ge bättre förutsättningar för att elever ska kunna utveckla kommunikativ kompetens i tyska. Studien visar också att eleverna efter experimentet använder sina datorer i väldigt liten utsträckning i sin tyskundervisning. Ett behov av en riktad pedagogisk insats för att ändra elevernas datoranvändning, och för att både eleverna och läraren ska bli involverade i utvecklingsprocessen, har identifierats.

Nyckelord: tyskundervisning, elevattityder, chatt, kommunikativ kompetens, datormedierad kommunikation.

1. Inledning

I **SVERIGE FINNS DET IDAG** en stigande tendens att privata och kommunala skolor utrustar sina elever med varsin laptop eller surfplatta. I september 2012 var exempelvis 69,6 procent av kommunerna uppförda på DIU:s¹ förteckning över svenska kommuner där minst en eller flera skolor satsar på så kallade 1:1 projekt, jämfört med 61 procent i november 2011. Denna satsning är inte enbart ett resultat av en progressiv

1. Datorn i utbildningen/DIU 2012: <http://www2.diu.se/framlar/egen-dator/>



Christine Fredriksson är universitetslektor i tyska vid Högskolan Dalarna och undervisar i webbaserade kurser i tyska på grundnivå och avancerad nivå. Hon är delaktig i utvecklingsarbetet av kurser i språkdidaktik inom det nya ämneslärarprogrammet.

Hennes nuvarande forskning belyser interaktionen i textbaserad chatt mellan studenter med olika språklig bakgrund i webbaserade tyskstudier.

marknadsföring för att locka elever utan också ett initiativ från skolornas huvudmän för att utveckla undervisningen och elevernas digitala kompetens för ett livslångt lärande (se Holgersson/Seigerroth (2010:7). Den medför dock samtidigt också ett behov av forskning om datorernas användning i klassrumsmiljön och om effekten på inlärningsresultaten inom de olika skolämnena för att kunna förstå mediets roll för lärandet.²

Denna artikel redovisar resultaten från en pilotstudie som undersökt användningen av datorer i tyskundervisningen. Projektet är baserat på en experimentell studie som genomfördes under höstterminen 2011 och vårterminen 2012 med 20 gymnasieelever som läser tyska steg 3 i en skola i Västsverige. Syftet med studien är att belysa relevansen av chatt som kommunikations- och interaktionsform för att utveckla elevers muntliga och skriftliga språkfärdigheter i tyska som främmande språk (L3). Projektet ger därmed en djupare förståelse av hur datormedierad kommunikation påverkar lärandet och om det finns en skillnad mellan traditionella kommunikationsformer (face-to-face kommunikation) och chatt sett ur elevernas perspektiv. Den ger också inblickar i hur eleverna själva använder sina datorer och hur de upplever de därvid praktiserade övningsformerna i kontrast till den ordinarie undervisningen. Studien utgår från följande frågeställningar:

- Hur använder eleverna sina datorer i tyskundervisningen?
- Hur upplever eleverna chatt respektive inspelningen av muntliga samtal som övningsform jämfört med den ordinarie undervisningen?
- Vilken upplevd effekt har respektive övningsform för elevernas språklärande?

1.1 Språklärande som medierad process

Begreppet *mediering* har olika betydelser beroende på i vilket sammanhang det används. I utbildningssammanhang syftar det generellt på sambandet mellan interaktionen och lärandeprocessen hos individer. Denna syn präglar ett sociokulturellt perspektiv på lärande och kommer att belysas härnäst. En annan innebörd av begreppet är kommunikationsformer för lärande som äger rum i miljöer som uppstår med hjälp av olika medier (se nästa avsnitt och Svensson 2008:41).

Enligt sociokulturell teori är allt lärande en medierad process och beroende av den sociala interaktionen mellan individer och olika medierande verktyg (mediational tools). Dessa inkluderar enligt Lamy & Hampel (2007:31ff., min översättning, C.F.):

- språket eller andra teckensystem
- kulturella förväntningar
- den institutionella ramen
- mjuk- eller hårdvaran man använder
- tidsramen inom vilken interaktionen äger rum

Lamy & Hampel (ibid) menar att den medierade process som uppstår i interaktionen är cirkulär och transformativ, det vill säga att den skapas med hjälp av dessa verktyg

2. Becker, P. <http://www.diu.se/nr7-00/nr7-00.asp?artikel=s20>

Fredriksson

samtidigt som den skapar och förändrar verktygen: "... they [verktygen] help to create the learning and in turn the learner may shape these tools or exploit them for his or her own purposes". Detta innebär att alla de verktyg eleven använder för att skapa interaktion också präglar interaktionen och därmed lärandeprocessen. Eleven kan i sin tur påverka denna process genom att förändra verktygen. Interaktionen i chatt skapas exempelvis genom deltagandet av minst två individer med hjälp av datorn (mediet), ett chattforum (mjukvara) och med det skriftliga språket som kommunikationsmodus.³ När denna interaktion äger rum i ett klassrum under en tysklektion är det denna institutions ramar (formell lärandesituation, tyska som språklig kod, en specifik uppgift, tilldelning av en chattpartner, placering i rummet) och vissa tidsramar (tid för uppgiften och tid att skriva/skicka/läsa meddelanden) samt elevernas förväntningar som präglar lärandet. Genom att chatten flyttas till en lärandekontext skapas således nya användningsområden för denna kommunikationsform, vilket leder till att undervisningsspråket tyska används i en ny kommunikativ funktion. För muntliga samtal i klassrummet kan vi anta att det gäller samma institutionella ramar, men vi ska se i nästa avsnitt att det finns skillnader som är relaterade till de *medierande* verktygen som används i muntlig kommunikation.

1.2 Datormedierad kommunikation (CMC)⁴, modaliteter och interaktionserbudanden

Kommunikationsformer som uppstår med hjälp av de nya medierna (CMC) skiljer sig från de former som brukar förknippas med traditionell klassrumsundervisning i det avseendet att de äger rum i en miljö som skapas av själva mediet. Denna miljö präglar också kommunikationen (se ovan). Gibson (1979:127) har format begreppet *affordances* för att kunna ge uttryck för den växelverkan som uppstår mellan miljön och individen som verkar inom denna.⁵ Enligt Lamy och Hampel (2007:34) syftar Gibson med detta uttryck på vad en individ förnimmer i en given miljö snarare än vad denna miljö verkligen består av, och detta är i sin tur beroende av individens egna förutsättningar och förväntningar. Miljön bjuder på optioner som antingen utnyttjas i ett visst syfte eller inte. I chatt uppstår kommunikationen genom att eleverna använder en chattruta för att skicka skriftliga meddelanden till varandra. Denna kommunikation blir i detta fall medierad genom teknologin och genom den skriftliga formen som även är fixerad i artefakter (chattloggar). För individen blir den därmed synlig i form av ett visuellt intryck av interaktionen i chattrummet och i form av det skriftliga språket i meddelandena. Lamy & Hampel (2007:37) talar utifrån koncept som utvecklats av Kress med flera (Kress & van Leeuwen 2001, Kress m. fl. 2001; Kress 2003) om olika *modus* eller *modaliteter*⁶ med vilkas hjälp en individ skapar mening. I chatt kan vi identifiera skriftspråket och eventuella ikoner som lingvistisk/visuell modalitet och

3. Se nästa avsnitt.

4. Denna akronym används för den engelska termen computer-mediated communication.

5. Linderoth (2004) återger begreppet med interaktionserbudanden.

6. Detta uttryck är synonymt med modus och används här i fortsättningen

chattloggen som spatial/visuell modalitet. Dessa modaliteter är förknippade med specifika interaktionserbjudanden. Ett interaktionserbjudande som, enligt Lamy och Hampel (2007:41), följer med skriftspråket är möjligheten till självreflektion och revideringar vilket kan leda till en utveckling av metakognitiva färdigheter. Den spatiala/visuella modaliteten hjälper till att organisera bidragen tematiskt och/eller tidsmässigt och ikonerna påverkar den socio-affektiva interaktionen.

Det är ganska uppenbart att modaliteter och tillhörande interaktionserbjudanden i chatt skiljer sig från de modaliteter som spelar in i traditionell face-to-face-kommunikation. I denna skapas interaktionen med hjälp av det talade språket, men det finns också kroppsspråk i form av gester och mimik som uttrycksmedel. Samtalspartners fysiska närvaro i samma rum bidrar dessutom till att kommunikationen är synkron och i realtid. I dessa båda kontexter har eleven således helt olika funktionaliteter till sitt förfogande för att skapa mening.⁷ Vi kan anta att denna skillnad i tillgängliga verbala och visuella element påverkar själva interaktionen i båda miljöerna och i slutändan också språklärandet: "(I)n facilitating or constraining certain types of interaction, the functionality of an environment affects how people handle language, and promotes or impedes the display of different types of competence, which arguably, in turn impacts on SLA [Second Language Acquisition]" (Kenning, 2009:9). Vi kan därför anta att mediets intervention i denna studie skapar interaktionserbjudanden som kan ha en positiv inverkan på språkutvecklingen.

1.3 Chatt och språklärande i ett kognitivt perspektiv

Synkrona⁸ chattar är en skriftlig kommunikationsform som konceptuellt också är muntlig (se t.ex. diskussionen i Koch/Oesterreicher 2007, Dürscheid 2006, Thaler 2007). Den kan därför sägas vara en hybrid med interaktionserbjudanden som är knutna till både det skrivna och det talade språket. Typiska drag för det konceptuellt muntliga är till exempel användningen av "samtalspartikel, assimilations- och reduktionsformer, avbrutna satser, interjektioner, slang- och dialektala uttryck" (min översättning av Dürscheid & Brommer 2009). Det måste dock poängteras att den lingvistiska forskningen om språket i chattar till stor del varit inriktad på kommunikationen i ett förstaspråk (L₁). Vi kan utgå ifrån att chattar i ett främmande språk (L₂) rent språkligt skiljer sig från L₁-chattar på grund av elevernas begränsade språkliga resurser. Det finns dock en affinitet med det talade språket som också gäller för L₂-chattar, nämligen att utbytet av repliker sker kvasi-synkront⁹ och i dialogform.

Om vi utgår från ett kognitivt perspektiv på språklärande innebär chattkommunikationen att eleven utsätts för stimuli (cues) i sin input och output som skiljer sig

7. Kenning (2009: 4) skiljer mellan functionalities, features and capabilities (e.g. colour, a particular search facility, a shared tool, a voice activated command) och affordances: "the potential for action offered by the attributes of an artifact".

8. Denna term används inom forskningslitteraturen i kontrast till asynkrona chattfora (se Lamy och Hampel 2007 41-42; Kenning 2009: 7).

9. Enligt Dürscheid & Brommer (2009) sker produktion och reception inte synkront även om kommunikationen äger rum i realtid.

Fredriksson

ifrån de stimuli som han/hon utsätts för i en traditionell face-to-face-kommunikation (t.ex. olika semiotiska system, reducerad input när det gäller mimik, gestik). Det finns också mer tid för att planera vad man vill säga (output) (Ortega 1997:83) och möjligheten att återgå till texten som skrivits tidigare (Warschauer & Kern 2000:2). Eleven får möjlighet att vara mer medveten och kontrollerad i sin kommunikation. Han/hon kan testa nya språkliga uttryck och på så sätt vidga sin kompetens (Tschirner 1999). I likhet med muntlig kommunikation sker utbytet av tankar dessutom i samarbete med en kommunikationspartner, vilket språkinlärningsforskare som Long (1981a, 1983), Hatch (1978b) med flera anser vara avgörande för att eleven utvecklar sitt inlärarspråk.

2. Tidigare forskning

Det finns flera svenska studier som undersökt användningen av informations- och kommunikationsteknologi (IKT) i språkundervisningen ur ett lärarperspektiv (Lund 2003; Skolverket 2006). Dessa visar att IKT fortfarande används i ganska liten utsträckning och att informationssökning och ordbehandling dominerar som användningsformer (Granath & Estling Vannestål 2008:130). Enligt Granath & Estling Vannestål (1999) nämner språklärarna flera skäl: bristfällig utrustning och support i skolorna, den egna rädslan att tappa kontrollen och elevernas bristfälliga datorkunskaper.

När det gäller forskning om sambandet mellan skriftlig chatt och språklärande finns det i dag flera internationella studier. Dessa ger ingen entydig bild, vilket beror på att forskarna har undersökt olika aspekter och även använt sig av olika metoder. I sin utvärdering av flera metastudier (Liu m. fl. 2002; Hassan m. fl. 2005) som genomförts på forskning i USA finner Lamy & Hampel (2007:13–15) belägg för att chatt förbereder elever för tal och att den utvecklar en positiv elevattityd. Chatten verkar också ha en positiv effekt på den kommunikativa kompetensen (Hassan m. fl. 2005), men den verkar inte nödvändigtvis leda till en större syntaktisk komplexitet av inlärarspråket (Liu m. fl. 2002; Hassan m. fl. 2005).

Tschirner (1999) har granskat flera empiriska studier (bl.a. Warschauer 1996b) och kommer fram till att den skriftliga diskussionen i chatt har en positiv inverkan på språkutvecklingen och framför allt på den skriftliga språkfärdigheten. Dessutom möjliggör den skriftliga modaliteten att inlärarspråket kan utvecklas grammatiskt och lexikaliskt. En annan positiv effekt som Tschirner framhäver är en högre motivation hos eleven och en större delaktighet i synkrona skriftliga chattar.

Kern (1995) undersökte diskursen hos en grupp amerikanska studenter som läste franska på college och lät en del av studenterna utföra en diskussionsuppgift via chatt, en del fick göra samma uppgift genom att samtala i traditionell face-to-face-kommunikation. Hans resultat visar att chattgruppen bidrog med nästan dubbelt så många diskussionsbidrag jämfört med den muntliga kontrollgruppen och studenterna producerade två till fyra gånger fler meningar. Detta resultat kan dock anses vara tvivelaktigt på grund av att de grupper som jämfördes inte kommunicerade på samma villkor (Ortega, 1997:92).

Även Sullivans och Pratts studie (1996), i vilken spansktalande engelskstudenter

undersöktes under en tidsperiod på femton veckor, ger vid handen att chattgruppen visade större delaktighet i diskussionerna samt att diskursen gestaltades till 85 procent av studenterna jämfört med den muntliga kontrollgruppen, som bidrog med bara 35 procent till diskursen.

Pellettieri (2000) har undersökt hur chatt påverkar utvecklingen av grammatisk kompetens hos amerikanska studenter som läser L2-spanska. Hennes resultat visar att studenterna modifierade varandras inlägg framför allt när det uppstod kommunikationsproblem på grund av lexikaliska svårigheter. Dessa modifieringar ledde för det mesta till att studenterna tog över den rätta formen. Pellettieri (2000:79) menar att chatt utvecklar studenternas förmåga att använda korrekta L2-strukturer.

Sauro & Smith (2010) har undersökt tyskstudenters kommunikation i synkrona skriftliga chattar. Studenterna har engelska som L1 och är kompetensmässigt mellan nybörjar- och tröskelnivå.¹⁰ Resultaten visar att studenternas output som varit föremål för *online-planning* respektive *post-monitoring* (en steg för steg-planering av ett yttrande) visar en större syntaktisk komplexitet, fler markeringar för grammatiskt genus och större lexikalisk diversitet än spontant producerad output. Detta resultat talar för att chattens möjligheter för *online-planning* bidrar till utvecklingen av ett mer komplext språk.

Om vi sammanfattar dessa studiers resultat så verkar chatt medföra följande förutsättningar för och effekter på lärandet:

- Tid för online-planning och post-monitoring
- Positiv inlärarattityd och ökad motivation
- Högre delaktighet
- Utveckling av muntliga språkfärdigheter
- Utveckling av kommunikativ kompetens
- Utveckling av grammatisk kompetens

Hittills saknas det dock tillräcklig beprövad empirisk forskning som klargör de vinster som CMC har för språklärandet (Warschauer & Kern 2000:2, Grguović, Chapelle & Shelley 2013:2). Denna studie försöker belysa hur chatt som kommunikationsform i språkklassrummet ses ur ett elevperspektiv.

2.1 Viljan att kommunicera (WTC)

Elevens "willingness to communicate" (WTC), det vill säga vilja att kommunicera (jfr. Ellis 2008: 697-698) är ett koncept som utvecklats av forskare som MacIntyre, Baker, Clement och Conrad (2001) och MacIntyre, Clement, Dörnyei och Noels (1989) på senare år. Enligt Ellis innebär WTC att en elev har avsikten att ta initiativ till kommunikation. Den kan därför ses som ett omedelbart försteg till kommunikativ handling: "WTC is seen as a final-order variable, determined by other factors, and the imme-

10. Begreppet är taget från Europarådets Common European Framework of References for Modern Languages (Council of Europe, 2001) och beskriver en färdighetsnivå (B1) på vilken en språkanvändare uppnått självständighet i språket.

Fredriksson

diante antecedent of communication behaviour” (2008:697).

Ellis menar att WTC är en personlig egenskap som också är beroende av elevers inre motivation att genomföra vissa uppgifter. Han antar att den framför allt har betydelse inom kommunikativ språkundervisning där lärandet bygger på kommunikation. Elever som saknar WTC kommer förmodligen hellre att föredra att lära sig ett språk på ett mer traditionellt sätt och är mindre benägna att genomföra kommunikativa uppgifter. En viktig aspekt är dock att WTC verkar vara kopplad till motivationen och flera individuella faktorer. Ellis anför rädsla för att kommunicera (communication anxiety), den uppfattade självkontrollen (perceived behavioral control) och den egna kommunikativa kompetensen (perceived communication competence) som exempel. Studier av bland andra Yashima (2002) och Kang (2005) har visat att samspelet mellan dessa faktorer är beroende av situationen. Enligt Kang (2005:282) kan WTC uppstå om de psykologiska förutsättningarna ger trygghet, ansvar och spänning. Detta betyder att WTC skulle kunna utvecklas med hjälp av undervisningen genom att till exempel implementera aktiviteter och uppgifter som minskar elevens rädsla (situation-specific anxiety), ökar självkontrollen och bidrar till en positiv inställning till kommunikation. Som vi har sett ovan verkar chatta ha dessa positiva egenskaper och borde därför ha potential att utveckla WTC.

WTC har undersökts i tidigare studier (Yashima 2002; Kang 2005, Cao & Philp 2006) genom att kombinera enkäter om elevers/studenters uppskattade WTC med klassrumsobservationer. All data har sedan utvärderats med statistiska metoder (Structural equation modelling). En sådan metod har inte använts inom ramen för denna studie. Eftersom elevernas kommentarer i enkäten dock indirekt belyser hur aktiviteten och uppgifterna påverkat deras vilja att kommunicera, har dessa analyserats utifrån följande parametrar. Medvetenheten om en positiv förändring och kopplingen till olika aspekter av kommunikation tolkas som att eleverna utvecklat WTC:

1. en upplevd positiv effekt att använda språket i kommunikation
2. en upplevd positiv effekt på motivationen att prata/kommunicera
3. en upplevd positiv effekt att kunna göra sig förstådd
4. en upplevd positiv effekt att prata/skriva fritt/flytande
5. en upplevd positiv effekt att träna språket med aktiviteten

2.2 Elevers miniteorier om språklärandet

Elever har i regel egna föreställningar om hur de lär sig ett främmande språk. En fråga som intresserar språkinlärningsforskningen är hur dessa påverkar språkutvecklingen. Föreställningarna kan ses som ett slags miniteorier och speglar elevers metakognitiva kunskaper (Wenden 1999). Enligt Ellis (2008:699) är dessa teorier inte statiska utan varierar beroende på kontexten man lär sig språket i och de erfarenheter man gör i samband med språklärandet. Det är alltså troligt att de kommunikativa uppgifter som eleverna fått genomföra under experimentet framkallar andra teorier än den ordinarie undervisningen just på grund av att dessa uppgifter lett till nya erfarenheter och upptäckten av nya behov, till exempel att man behöver kunna fler ord. Benson och Lor (1999) skiljer mellan två stora kategorier av koncept som omfat-

tar föreställningar om språket och språklärandet: 1. Ett kvantitativt analytiskt och 2. ett kvalitativt experimentellt. I det första ingår till exempel föreställningar som att man behöver lära sig grammatiska regler och glosor för att kunna tala språket och därför krävs det att man översätter språket till sitt L₁ samt att man måste memorera språkliga uttryck. I det andra konceptet finns föreställningar som att man måste tala och lyssna på språket och vara uppmärksam på hur språket används. För att nå dit kan man gissa när man inte kan ett ord eller ta vara på en infödd talare av språket för att kunna öva tal (Exempel från Ellis 2008:700 baserade på Benson och Lor 1999). Ellis betonar att elever troligtvis har en blandning av dessa koncept. Han anför också ett tredje koncept, "self-efficacy/confidence in language learning", som handlar om hur elever uppfattar sin förmåga att lära sig ett språk och sin utveckling i en given kontext (ibid).

Det är dock viktigt att hålla isär elevers föreställningar och elevernas inlärningsstrategier, det vill säga vad de faktiskt gör för att lära sig ett språk. Dessa behöver inte stämma överens och därför behöver det inte heller finnas något direkt samband mellan föreställningarna och det faktiska språklärandet (se också Ellis 2008:703). I denna undersökning framgår elevernas föreställningar när de retrospektivt reflekterat över sina strategier. Insikter om vad som är bra för språkutvecklingen (miniteori) kom i samband med reflektioner över vad de gjorde under experimentet (strategi), till exempel när någon försökte minnas ord från högstadiet ledde detta till insikten att man måste jobba med ordförrådet.

2.3 Elevers inlärningsstrategier

Det finns många olika definitioner och taxonomier på inlärningsstrategier, och strategibegreppet har också varit omtvistat på senare år på grund av sin bristfälliga teoretiska förankring (se kritik från Gao 2006; Dörnyei & Skehan 2003). Inom forskningslitteraturen har taxonomier av O'Malley och Chamot (1990) och Oxford (1990, 2001), Hsiao och Oxford (2002) fått mest uppmärksamhet och används fortfarande som referensram inom empirisk och teoretisk strategiforskning. O'Malley och Chamot (1990:1) definierar inlärningsstrategier som "the special thoughts or behaviours that individuals use to help them comprehend, learn, or retain new information". Denna definition omfattar både kognitiva processer och beteenden som står i samband med lärandet. Enligt författarna finns det tre olika typer (Ellis 1994:536-538): 1. Metakognitiva strategier (dessa reglerar lärandet, till exempel genom att planera, kontrollera och utvärdera), 2. kognitiva strategier (dessa står i förbindelse med lärandeprocessen, till exempel att repetera, översätta, ta hjälp av nyckelord) och 3. socio-affektiva inlärningsstrategier (dessa berör interaktion med andra på ett L₂). Strategier kan dock brytas ner i ännu mer nyanserade kategorier, till exempel de kognitiva processer som aktiveras genom en viss uppgift.

Ellis (2008:703) anser att det finns ett samband mellan individers föreställningar om språklärandet och deras inlärningsstrategier. När de tillfrågas anger elever gärna de strategier som enligt den egna föreställningen om sin förmåga leder till inläring (se föreställningar om self-efficacy ovan).

Fredriksson

3. Metod

3.1 *Datainsamling*

Gymnasieeleverna¹¹ är från olika klasser och går olika program på skolan. De får tysk-undervisning två gånger i veckan under 80 minuter. De flesta eleverna går i åk 1 och läser tyska steg 3. Två elever (TP09, TP10) är äldre och går i åk 2 respektive i åk 3, det vill säga de har läst tyska ett år längre. Datainsamlingen pågick från början av oktober 2011 till början av mars 2012. Vid tre olika tillfällen (i början, i mitten och i slutet) genomfördes ett muntligt och ett skriftligt test för att samla in språkdata för en senare kompletterande studie. Efter det första och det andra tillfället lades tre övningstillfällen in med en intervall av två veckor. Vid dessa tillfällen tränade tio elever genom att kommunicera via chatt (C) i *MSN/Skype* och tio elever via muntliga samtal (S). Eleverna fick arbeta parvis och med samma samtalspartner vid varje tillfälle. De hade 30 minuter till sitt förfogande. Samtalen spelades in på elevernas datorer med hjälp av programvaran *Audacity* (1.3.13 för pc). Chattprotokollen sparades som word-dokument. Samtliga filer skickades till mig via e-post. Före första undersökningstillfället fick eleverna ca tio minuters träningstid för att bli bekanta med själva aktiviteten.

Utgångspunkt för elevernas kommunikation i chattarna och samtalen var material som valdes med tanke på att det skulle ligga nära elevernas språkliga nivå (mellan A1 och A2) samtidigt som det skulle stimulera eleverna till ett informationsutbyte. Diskussionsmaterialet bestod av småtexter om vardagliga ämnen på tyska med bildkälla från *edutickers*¹², bilder från serietidningar utan bildtexter (Sagan om det röda äpplet, sagan om Rödluvan, Tin-Tin) och instruktioner för en gemensam planering av en fiktiv filmkväll/en fiktiv resa. I de skriftliga uppgifterna fick eleverna utifrån en kort text från *edutickers* (nivå A2) berätta om sitt husdjur och om sin inställning till husdjur. I de två andra uppgifterna fick eleverna svara på ett fiktivt brev som utformats enligt ett exempel från ett skriftligt språktest för nivå A2. Se Tabell 1., sid 14.

I anslutning till det sista testtillfället genomfördes en enkätundersökning i vilken eleverna fick utvärdera projektet och sin aktivitet (chatt/samtal) i relation till sitt eget lärande. Enkäten innehöll både graderade fasta (fyra grader) svarsalternativ och öppna frågor. Eleverna tillfrågades om sin inställning till aktiviteten (från roligt till tråkigt), den upplevda svårigheten (från lätt till svårt) och effekten för lärandet samt den fortsatta användningen (öppna kommentarer). Enkäten tog också reda på elevernas befintliga vanor att träna olika färdigheter, att söka information och att kommunicera på tyska med hjälp av datorn (från ofta till sällan). Enkäten efterfrågade dessutom förslag för nya användningsmöjligheter. Enkäten utfördes under lärarledning så att frågorna kunde förtydligas vid eventuella oklarheter.

11. Fortsättningsvis används förkortningen TP (testpersoner) och siffrorna 1-10 som identitet för eleverna i samtalsgruppen och siffrorna 11-20 för eleverna i chattgruppen.

12. <http://www.edutickers.com//newsfeed/german/searchall.php>.

Tabell 1. Testdesign och material,

Undersökningstillfälle	Aktivitet	Skriftlig uppgift	Muntlig uppgift	Träningsuppgift
Oktober 2011	Test 1	Husdjur (edutickers), berätta om sitt husdjur, ta ställning till husdjur	A: Ungdomars idrottsvanor B: Resvanor (edutickers)	
November 2011	Träning 1			A: Matvanor B: Restaurangvanor (edutickers)
December 2011	Träning 2			A/B: Guldlock
Januari 2012	Träning 3			A/B: Rödluva
	Test 2	Svara på ett brev, berätta om sig själv	A: Kaffevanor B: Tyska maträtter Planera en biokväll	
Februari 2012	Träning 4			A/B: Röda äpple
	Träning 5			A/B: Tin-Tin
Mars 2012	Träning 6			A/B: Tin-Tin
	Test 3	Svara på ett brev, berätta om sin vardag	A: Sommarjobb B: München Planera en resa	

Tabell 2. Användning av datorer i tyskundervisningen

Total svar				Chatt			Samtal		
	ofta	sällan	medel	ofta	sällan	medel	ofta	sällan	medel
Skriva	6	14	2,0	4	6	2,2	2	8	1,8
Grammatik	4	16	1,7	3	7	1,9	1	9	1,5
Glosor	8	12	2,2	5	5	2,5	3	7	1,9
Höra	4	16	2,0	2	8	2,1	2	8	1,9
Läsa	6	14	1,7	2	8	1,9	4	6	1,4
Uttal	5	15	1,8	4	6	2,0	1	9	1,4
Info	7	13	2,5	5	5	2,7	2	8	2,2
Kommunikation	5	15	1,9	3	7	2,0	2	8	1,5

3.2 Analysmetod

De öppna frågorna var ostrukturerade och lämnade utrymme för detaljerade svar. Dessa har analyserats med hjälp av kvalitativ metod enligt de kategorier som definierats för en klassifikation av svaren gällande WTC, miniteorier och strategier. Elevernas kommentarer har återgetts oförändrade, med undantag för felstavningar. Svaren i de slutna frågorna graderades med siffrorna 1 till 4 och analyserades med hjälp av deskriptiv statistik, det vill säga frekvenser av svaren och medelvärdet för varje grupp. På grund av det ringa antalet elever visas tendenserna med numeriska värden i tabellarisk form.

4. Resultat

4.1 Elevernas användning av datorer i tyskundervisningen

Elevernas svar i de slutna frågorna om hur ofta datorerna används (från 4 för ofta till 1 för sällan) visar att datorerna förekommer relativt sällan i tyskundervisningen och

Fredriksson

enbart för att utföra enstaka träningsaktiviteter. Det är för att träna glosor och söka information som flest elever uppger att de använder datorn. Knappt en tredjedel anser sig ofta/ganska ofta träna läsförståelse och skrivande, men enbart få elever anger att de ofta/ganska ofta tränar grammatik, hörförståelse och uttal med hjälp av datorn. Bara fem elever använder datorn för att kommunicera på tyska, trots att de när de tillfrågades under nästan ett halvår deltagit i experimentet, där just kommunikation varit ett viktigt inslag. Eleverna från chattgruppen verkar däremot använda datorn till fler aktiviteter och även oftare än eleverna i samtalsgruppen. Detta kan sättas i samband med att eleverna från chattgruppen verkar ha använt fler strategier för att genomföra sina uppgifter (se avsnitt 4.3.4). Från tabell 2 framgår fördelningen av svaren för hela populationen samt för chatt- och samtalsgruppen. Se Tabell 2. sid 14.

Av elevernas kommentarer till sin datoranvändning framgår att vissa elever verkar ha fasta rutiner, till exempel använder dessa datorn regelbundet för att träna glosor (3S/3C), slå upp ord (1S/2C), läsa (1C), göra skrivuppgifter (1S/3C) och söka information (2S/4C), medan andra gör det bara några enstaka gånger för att lyssna på musik på You Tube (1S, 1C) eller för att använda Google translate (1S). En elev från samtalsgruppen visar till och med ett tydligt motstånd till det nya mediet i undervisningen:

1) TP04 (S) Jag använder inte datorn, jag anser den som ett opassande objekt i undervisning och bör tas bort.

En annan elev från chattgruppen visar en motsatt attityd och pekar dessutom på möjligheten att utnyttja datorns hjälpmedel för språklärandet. Uppenbarligen har denna elev också blivit uppmärksam på chatt som övningsform.

2) TP20 (C) De gångerna jag får möjlighet att använda datorn till tyska, är när det gäller glosor och att få viss information. Dock skulle jag verkligen vilja använda den mer! Varför inte chatta hela klassen på tyska? Fast det skulle nog bli lite rörigt. Men det finns så mycket hjälpmedel på en dator. Det är jätteenkelt att få fram ett ord man inte vet, som man annars bara undviker för att man inte orkar gå och hämta ett lexikon.

Av de elever som uttrycker sig explicit om frekvensen i sin datoranvändning är det fem elever som anger att de inte alls (3S) eller sällan (1S, 1C) använder datorn i sina tyskstudier, medan tre elever (3C) anger att de är flitiga användare. Som dessa två elever från samtalsgruppen beskriver, finns det en skillnad mellan de lektioner som ägnas åt undersökningen och användningen i den ordinarie undervisningen:

3) TP02 (S) Vi använder inte datorn så mycket i tyskan när inte du är här. Men jag brukar lägga in glosor på glosboken.se och öva.

4) TP10 (S) Jag använder mest datorn på fritid och skriver uppgifter där. Men tyska har jag nästan aldrig använt datorn till för, om man bortser från den här undersökningen vi gjort.

När eleverna fick fundera över om de skulle vilja fortsätta med sina aktiviteter i sin framtida undervisning, är de flesta elever i chattgruppen positiva till en fortsättning (8 av 9 elever som lämnat en kommentar). Bara en elev är lite tveksam. Intressant nog

gör denna ingen skillnad mellan chatt och tal:

5) TP₁₂ (C) Jag tror det, för att det är kul att prata ett annat språk. Väldigt intressant också.

I samtalsgruppen är eleverna överlag mer tveksamma. Bara fyra av de åtta elever som lämnat en kommentar vill gärna fortsätta med att spela in sina samtal.

6) TP₁₀ (S) Jag vet inte riktigt. Kanske inte på datorn men tal. Och skrivövningar är alltid bra.

Det kan tydas som att mediet verkar vara mindre attraktiv när det förknippas med aktiviteter som normalt brukar ingå i den ordinarie undervisningen, det vill säga parvisa samtal. Chatten har för det första varit något nytt, och för det andra tagits från en kontext utanför klassrummet. Detta kan ha bidragit till att mediet blivit mer attraktivt.

4.1.1 Hur skulle eleverna vilja använda datorn?

Eleverna håller uppenbarligen fast vid de övningsmoment som brukar förknippas med traditionell språkundervisning när de tillfrågats om egna förslag på hur de skulle vilja jobba med datorn i framtiden. Över hälften ser möjligheter att träna färdigheter som skriva, lyssna, träna glosor och grammatik (7S, 4C). En del elever (5C) förblir ganska vaga i sina svar genom att hävda att "alla möjligheter finns på datorn". Annars är det användningen av internet som informationskälla (4S), datorns hjälpverktyg (2S, 1C), online-översättningsprogram (1S), onlinelexikon (1S) och spel (1S) som nämns. Det är bara tre elever som går lite utanför ramarna och föreslår någon form av datormedierad kommunikation, det vill säga att chatta i klassrummet (2C) eller att samtala med elever från andra skolor via *Skype* (1S).

I detta avsnitt har vi sett att elevernas datoranvändning framför allt går ut på traditionell färdighetsträning och informationssökning. Det finns dock vissa skillnader mellan eleverna från samtalsgruppen och chattgruppen. I chattgruppen nämns det fler användningsområden för datorn och chatten föreslås som en fortsatt aktivitet i undervisningen. Eleverna från samtalsgruppen använder datorn mer sällan och ensidigt till träning av färdigheter. De är mindre benägna att fortsätta med sin aktivitet.

4.2 Elevernas attityder till chatt och inspelade samtal jämförd med den ordinarie undervisningen

I enkäten tillfrågades eleverna om sin inställning till aktiviteten (chatt respektive samtal) och den upplevda svårigheten utifrån antagandet att det finns ett samband mellan dessa båda. Av svaren i de fasta svarsfälten om elevernas inställning framgår att både chatten och samtalet överlag upplevdes som positiva aktiviteter (från 4 för roligt till 1 för tråkigt, medel är 3,3 respektive 3,2). Flertalet av eleverna i varje grupp anger att de tyckte det var roligt eller ganska roligt att delta i chatt respektive att spela in sina samtal.¹³ Det är bara två elever från den muntliga gruppen och en elev

13. I fortsättning använder jag S för samtalsgruppen och C för chattgruppen samt +/- för att förtydliga inställningen.

Fredriksson

från chattgruppen som uttrycker en mer negativ inställning (inte roligt). När eleverna skulle bedöma svårighetsgraden hos den aktivitet de deltog i är det ingen som anger den som lätt. Dock verkar chatten ha uppfattats som lättare än det muntliga samtalet eftersom flertalet (8/10) av eleverna i chattgruppen anger att aktiviteten varit ganska lätt. I den muntliga gruppen är det bara hälften som har denna uppfattning medan fyra elever uppger att den inte var lätt och en elev att den var svår (från 1 för lätt till 4 för svårt, medel är 2,3 respektive 2,6). Se Tabell 3, sid 18.

De flesta elever lämnade en kommentar om sin inställning i de öppna svarsfälten. Dessa kommentarer ger en mer nyanserad bild av olika motiv som ledde till en positiv eller negativ uppfattning och dessa kan relateras till tre olika komponenter: 1. inställningen till aktiviteten/uppgiften, 2. svårighetsgraden och 3. inlärningsituationen. I följande översikter visas vilka komponenter som nämns av eleverna i samtalsgruppen (Tabell 4, sid 18) och chattgruppen (Tabell 5, sid 18). När det gäller inställningen bekräftas bilden av att de flesta eleverna är positiva till sin aktivitet. Sju av nio elever som i båda grupperna har lämnat en kommentar anger att aktiviteten varit rolig. En del kommentarer är dock också motsägelsefulla. TP09 är i grunden positiv till aktiviteten men visar samtidigt också en skepsis:

TP09 (S+) Som jag skrev ovan, det var svårt att bara prata spontant och inte ha en ordlista framför sig.

Nja, det är ganska enformigt även om det är olika teman, kan man inte ord så bra så blir det svårt.

Uppenbarligen upplevde denna elev den oförberedda muntliga interaktionen som svår på grund av att ordförrådet inte räckte till. Att eleven hellre ville haft en övning med tillgänglig ordlista tyder på att denna elev inte gärna tappar kontrollen över situationen och hellre vill hålla fast vid övningsformer hon är förtrogen med från den ordinarie undervisningen. Att individer som troligtvis är mindre "risk-taking" har svårt med en övningsform som kräver oförberedd kommunikation kan möjligtvis vara en förklaring till varför också TP 18 är negativ i sin kommentar, trots att hon kryssat för att aktiviteten var ganska rolig. Även nästa exempel från en elev i chattgruppen visar att hon ogillar att inte ha kontroll över situationen och att behöva chansa.

TP18 (C+) Eftersom man inte alltid kan de ord som bygger meningen kände jag att vitsen med uppgiften förtogs så att det "roliga" med uppgiften försvann.

Jag har svårt att se att det kan vara till mer fördel än andra hjälpmedel eftersom man chansar mycket och inte vet hur meningsbyggnaden + former ska vara.

Det är tydligt att vissa elever inte gjort någon skillnad mellan aktiviteten och uppgifterna i sina svar. Svårigheten verkar för det mesta vara kopplad till olika aspekter av uppgiften, framför allt när bristen på ord störde kommunikationen. Vi kan se detta som en övergripande tendens i båda grupperna (se nedan), och att den till och med är starkare i chattgruppen (sju elever). Som följande exempel visar upplevdes denna svårighet inte nödvändigtvis som negativ utan som en anledning till ett meningsutbyte. Dessa elever har uppenbarligen utvecklat strategier för att undkomma

Tabell 3. Inställning till och svårighetsgrad beträffande chatt respektive muntlig kommunikation

Inställning	Roligt	Ganska roligt	Inte roligt	Tråkigt	Medel
Chatt	4/10	5/10	1/10	-	3,3
Muntlig	4/10	4/10	2/10	-	3,2
Svårighet	lätt	Ganska lätt	Inte lätt	svårt	
Chatt	-	8/10	1/10	1/10	2,3
Muntlig	-	5/10	4/10	1/10	2,6

Tabell 4. Kommentarer från samtalsgruppen

Inställning	Roligt (7 TP)	Långtråkigt (2 TP)	Chatt roligare (1 TP)		
	TP01, TP02, TP03, TP05, TP07, TP09, TP10	TP04, TP09	TP08		
Svårighet	Komma på ord (6 TP)	Att få en bra berättelse/diskussion (1 TP)	Uppgiften svår (2 elever)	Prata spontant (1 TP)	Fylla tiden (1 TP)
	TP01, TP03, TP05, TP08, TP09, TP10	TP06	TP07, TP08	TP09	TP10
Inlärnings-situation	Mindre situation-specific anxiety (3 TP)	elevcentrerad positivt (1 TP)	variation positivt (3 TP)	Utmaning positivt	
	TP01, TP02, TP05	TP02	TP03, TP05, TP08	TP05	

Tabell 5. Kommentarer från chattgruppen

Inställning	Roligt (7 TP)	Långtråkigt (3 TP)	Tråkigt att bara chatta	Chatta utan styrning roligare	
	TP11, TP12, TP14, TP15, TP16, TP19, TP20	TP17, TP18, TP15	TP17	TP15	
Svårighet	Komma på ord (7 TP)	Att få en bra berättelse/diskussion	Uppgiften svår (1 TP)	Lätt (1 elev)	Lätt att förstå (1 TP)
	TP13, TP14, TP15, TP16, TP17, TP18, TP19		TP18	TP15	TP12
Inlärnings-situation	Mindre situation-specific anxiety (5 TP)	elevcentrerad positivt (4 TP)	Variation positivt (4 TP)	En utmaning positivt (3 TP)	Jobbigt att sakna ord (1 TP)
	TP11, TP12, TP13, TP19, TP20	TP11, TP12, TP19, TP20	TP11, TP13, TP16, TP17	TP14, TP15, TP20	TP17

kommunikationsproblem.

TP05 (S+) Vissa uppgifter var svårare än andra, men eftersom att vi var två kunde vi hjälpa varandra om man inte kom på något ord eller så. (Tabell 4)

Även av de skriftliga kommentarerna framgår att det verkar ha varit lättare att chatta än att interagera muntligt. Som en del elever menar verkar tidsramarna i den skrift-

Fredriksson

liga interaktionen ha underlättat när det gällde att kompensera brister i ordförrådet med olika hjälpmedel. Vi kan se detta i följande kommentarer från TP₁₂ och TP₂₀:

TP₁₂ (C+) Jag tycker att det var ganska lätt för att jag förstod de mesta vi pratade om. Om de fanns något ord jag inte fanns skulle jag ta ett lexikon eller kolla på internet, om vad just det ordet betyder.

TP₂₀ (C+) Ja, att skriva var otroligt bra! Att prata är mer nervöst och lite pinsamt när det tar så lång tid att skapa en förståelig mening. Under chatten kunde man ha tid att tänka på sina val och träna på både skrift och meningars uppbyggnad. Jag föredrog chatten framför att spela in när man pratar.

Detta exempel illustrerar också en annan egenskap som verkar vara förknippad med chatten, nämligen att eleverna upplever mindre ängslan (situation-specific anxiety) än i muntlig interaktion. Enligt Ellis (2008:691) är ängslan som uppstår i en viss situation "a physiological and automatic response to external events and manifests itself in particular in a reluctance to communicate in the L2". Att denna emotionella respons utlöses automatiskt innebär att det är svårt att utveckla WTC utan en förändring av situationen. I chattgruppen är det fler elever (5) än i samtalsgruppen (3) som ger uttryck för att aktiviteten bidrog till att hämningar försvann. Dessa elever menar att "man kände mindre press" än annars, att man vågade "att försöka skriva på" eller "att strunta i om det blir fel", att det "var mer avslappnande att skriva" och "att man inte behöver alla ord, utan kan göra sig förståelig ändå". Att eleverna relaterar denna effekt till en inläringssituation som skiljer sig från den ordinarie undervisningen framgår även av kommentarerna från eleverna i samtalsgruppen på frågan vilken effekt de upplevt att aktiviteten hade på lärandet:

TP₀₁ (S+) Jag tror detta varit jättebra för min tyskundervisning. Det har blivit en "vana" att prata vilket gör att man vågar prata mer. Samtidigt har det varit ett roligt sätt att lära sig på.
... framför allt att våga prata. Innan tänkte jag nog mer på att det skulle bli helt rätt Nu vågar jag prata på och tänker inte lika mycket på att det blir rätt.

TP₀₅ (S+) Jag tror att dessa uppgifter har gjort att jag blivit bättre på att prata, och framför allt att jag vågar prata mer tyska. Både i skolan och om jag träffar någon annan som pratar tyska kan jag ha hjälp av mina nya kunskaper.

En annan tendens som är förknippad med inläringssituationen i chatten är att den upplevdes som friare. I chattgruppen är det fler elever som uttrycker sig positivt till att inte vara så styrd genom undervisningen, vilket kan tolkas som att de uppskattade att jobba elevcentrerat (4C, 1S). Det är också fler som gillar att få en utmaning med uppgiften (3C, 1S). Därmed verkar det finnas ett spänningsmoment som kan hjälpa till att utveckla WTC (se avsnitt 2.1). Tabell 5.

I båda grupperna nämns aktiviteterna som en välkommen variation i den ordinarie undervisningen (4C, 3S). Det är dock inte nödvändigtvis aktiviteten eller uppgiften i sig som behöver ha lett till denna uppfattning. Lika väl kan experimentet ha väckt

positiva associationer på grund av att det innebar ett avbrott från de ordinarie klassrumsaktiviteterna.

TP11 (C+) Jag tyckte att det var ganska roligt. Det var kul att lära sig tyska på ett annat sätt, via nätet alltså.

TP16 (C+) Jag tyckte det var roligt för att det var något nytt.

Eleverna var medvetna om att de vid dessa tillfällen inte blev bedömda och att deras insats var ett viktigt bidrag för undersökningens resultat.

TP13 (C+) ... det var skönt med en annan sorts undervisning där man inte kände press. Det var bara att försöka skriva på!

Vissa elever uttrycker dock också ett missnöje på grund av att de hellre hade deltagit i chatt eller samtal, eller att uppgifterna kändes enformiga i längden. TP04 är en av de elever i samtalsgruppen som kryssat för att aktiviteten inte var rolig. Men i sin kommentar är han mindre negativ: "... det var helt ok, nackdelen var att det blev långtråkigt". Missnöjet verkar uppenbarligen inte bero på aktiviteten i sig utan snarare på bristen på variation, vilket kan kopplas till inlärningsituationen. Detta blir också tydligt i kommentaren från den elev, som var den enda med en mer negativ inställning i chattgruppen:

TP17 (S-) Det var helt okej, tråkigt att göra samma bara. Hade varit roligare om man fått prata ibland och chatta ibland.

Ett missnöje med upplägget av själva uppgiften framgår av kommentaren från TP15. Hon skriver att aktiviteten (chatt) var rolig men också att det blev tråkigt på grund av att uppgifterna styrde för mycket. Denna elev hade hellre chattat mera fritt.

TP15 (C+) Roligt, man fick språkkänsla kort efter man började, ibland var det svårt att beskriva olika bilder. Det hade varit lite roligare om man fått chatta lite själva/utan bilder, vanlig chatt.

Det var roligt och man lärde sig ganska mycket och man fick lite språkkänsla.

Det började bli lite tråkigt när det var jättemycket man skulle chatta om.

Att denna elev skriver att det är "tråkigt" när det blev "jättemycket" kan tolkas som tecken på att aktiviteten krävde mycket kognitiva resurser. Jämfört med samtalen i den muntliga gruppen varade chattarna också längre, ofta all den tid (30 minuter) eleverna hade till sitt förfogande. En förklaring som ligger nära till hands är naturligtvis att det tagit mer tid att formulera sina tankar i skrift. En annan möjlig förklaring kan vara att chatten i högre grad än muntlig språkproduktion öppnar för planering och medveten reflexion (se avsnitt 1.2), vilket i sin tur kräver tid och arbetskapacitet.

Jämförelsen mellan båda gruppernas inställning har visat en tydlig tendens till att chatten förknippats med fler positiva intryck än den muntliga interaktionen eftersom de flesta eleverna nämner positiva aspekter hos aktiviteten/uppgiften och inlärningsituationen. En mer negativ inställning från eleverna i samtalsgruppen kan relateras

Fredriksson

till svårigheten i att komma på ord eller att uppgiften upplevdes som svår, medan en positiv inställning kan föras tillbaka till den upplevda variationen i undervisningen. Eleverna från chattgruppen verkar grunda sin positiva inställning på affektiva faktorer som är förknippade med chatten, det vill säga mindre ängslan och utmaningen att kommunicera mer naturligt, det vill säga utan styrning.

4.3 Vilken upplevd effekt har respektive övningsform för elevernas språklärande?

4.3.1 Elevernas föreställningar om vad de lärt sig

Eleverna verkar vara väl medvetna om sin egen utveckling inom ramarna för detta experiment. I stort sett återspeglar deras kommentarer de två kategorier av koncept som Benson och Lor (1999) har beskrivit om inlärares föreställningar (se avsnitt 2.2). En del elever anger att de lärt sig ”nya ord”, ”grammatik”, ”bättre uttal” eller ”språkkänsla”, vilket tyder på ett mer kvantitativt analytiskt koncept där enstaka färdigheter får betydelse. Andra elever beskriver en mer omfattande förmåga att kommunicera som till exempel ”att kunna göra sig förstådd”, ”att kunna svara”, ”att beskriva/tolka bilder” eller ”att kommunicera”. Vissa menar att de fått rutin på att tala eller skriva. Dessa föreställningar ger uttryck för ett kvalitativt experimentellt koncept. I tabell 6 (nedan) finns föreställningarna listade för varje grupp och de TP som har lämnat en kommentar. Vissa elever anger flera effekter och från båda kategorierna, vilket möjligtvis kan tydas som att de har en blandning av båda koncepten, medan andra håller sig till en kategori.

Av Tabell 6 framgår också att det finns skillnader mellan båda grupperna. Eleverna i chattgruppen ger fler och mer varierade svar än eleverna i samtalsgruppen (21 vs:14 svar). Dessa menar att de utvecklat sina skriftliga färdigheter (att skriva, rutin att skriva) men också att delta i kommunikation (kunna göra sig förstådd, att kommunicera, att beskriva/tolka bilder). Här är det också fler som ger uttryck för att de utvecklat metalingvistisk medvetenhet (grammatik, skriva mer korrekt, språkkänsla).

Tabell 6. Föreställningar om inlärningseffekten

Föreställningar	Chatt	Samtal	Föreställningar	Chatt	Samtal
Kvantitativt analytisk	4 /9 TP (6 svar)	4/8 TP (5 svar)	Kvalitativt experimentellt	7/9 TP (15 svar)	7/8 TP (9 svar)
			att skriva	TP11, TP12, TP17, TP19	
nya ord	TP15	TP01, TP04, TP10	rutin att tala		TP01, TP02, TP05, TP06, TP10
grammatik	TP15, TP16	TP06	rutin att skriva	TP13, TP16	
bättre uttal		TP10	att kunna göra sig förstådd	TP14, TP19	TP06, TP08
att skriva mer korrekt	TP11, TP20		att svara		TP07
språkkänsla	TP15		att beskriva bilder	TP16, TP17	TP07
			att tolka bilder	TP12	
			att kommunicera	TP12, TP14, TP19, TP20	

Eleverna i samtalsgruppen ser framför allt en utveckling i att de fått rutin att tala och att de lärt sig nya ord. Intressant är att även TP19 från chattgruppen anser att hon fått rutin att tala genom de talövningar som hon deltog i vid testtillfällena. Hennes svar räknas dock inte med i denna utvärdering av aktivitetens effekt.

4.3.2 Elevernas föreställningar om hur man lär sig

Eleverna har också tydliga uppfattningar om hur den aktivitet de deltog i har bidragit till utvecklingen av nya kunskaper eller färdigheter. Även här går det att urskilja ett mer kvantitativt analytiskt koncept och ett kvalitativt experimentellt koncept. Det är framför allt eleverna från samtalsgruppen (6 elever) som verkar ha uppmärksammat nödvändigheten att kunna ord. De anger olika tillvägagångssätt för att åtgärda sina kunskapsluckor, till exempel genom att översätta, att använda Google translate, att plugga ord eller att slå upp ord. Följande kommentarer visar hur eleverna kopplar sin föreställning om hur de lär sig till inlärningsresultatet:

TP01 (S+) De flesta basorden kan man sedan innan och många av dem fick vi använda. Ibland var det såklart svårare med många okända ord men då slog vi upp dem. Det gjorde att man även lärde sig fler ord.

TP03 (S+) Kanske men jag tror att chattandet kan utveckla ordförrådet mer då vissa har använt "Google translate" och på så sätt tror jag att man kanske lär sig många nya ord som man kan behöva.

TP01 tror att hon lärde sig fler ord genom att slå upp dem, medan TP03 har en hypotes om hur man kan lära sig nya ord via Google translate. Uppenbarligen har hon uppmärksammat chattens interaktionserbjudanden för att kunna göra det. Se Tabell 7. sid 23.

I båda grupperna är det många elever (8 i C: 5 i S) som anger att den kommunikativa interaktionen i chatt respektive samtal har ett samband med språkutvecklingen. En del elever betonar just det interaktiva momentet "parvis med datorn". Eleverna i chattgruppen beskriver också mer detaljerat hur de specifika interaktionserbjudandena i chatten påverkat interaktionen och lärandet: "att improvisera", "att ge snabba svar" och "att skriva för att kommunicera". TP19 verkar ha blivit medveten om vikten av att använda språket kommunikativt, men hon uppmärksammar också interaktionen med en samtalspartner när hon betonar att svaret måste vara "förståeligt". Hennes förklaring att chatten tvingat fram "snabba svar" tyder på ett interaktionserbjudande som verkar vara specifikt för denna kommunikationsform. Chatt verkar ställa ett särskilt krav på samtalspartnerns feedback.

TP19 (C+) Jag tyckte det var väldigt lärosamt att utveckla och använda sitt tyska språk. Vi har lärt oss tyska ord och grammatik länge, men detta var bra övning att använda språket så att det blev förståeligt. Genom att chatta så var man tvungen att ge snabba svar och använda något man i framtiden kanske kommer att behöva.

Något som tas upp i båda grupperna är en friare och mindre kontrollerande språkan-

Fredriksson

Tabell 7. Föreställningar om hur man lär sig

Föreställningar	Chatt	Samtal		Chatt	Samtal
Kvantitativt analytisk	4/10 TP (7 svar)	7/10 TP (8 svar)	Kvalitativt experimentellt	9/10 TP (15 svar)	5/10 TP (8 svar)
att översätta		TP04	att använda sitt befintliga ordförråd	TP17, TP20	TP01
att använda Google translate		TP03, TP07	man lär sig genom att chatta/prata	TP11, P12, TP13, P14, TP15, P16, TP19, TP20	TP01, TP02, TP05, TP06, TP10
att plugga ord		TP09	parvis med datorn	TP15	TP01, TP05
att slå upp ord	TP12	TP01, TP08	fokus på innehållet	TP12	
att använda hjälpmedel	TP18		att improvisera	TP14	
mindre fokus på form	TP13, P18	TP01, TP02	att ge snabba svar	TP19	
fokus på form	TP20		att skriva för att kommunicera	TP20	
att använda grammatik	TP20				
repetition	TP20				

vändning där inte korrektheten står i fokus. TP20 verkar dock just se en fördel med chatten i det att grammatiken kommer till användning och korrektheten beaktas. Denna elev visar stor medvetenhet om hur chatten påverkat språkutvecklingen och nämner flera konkreta aspekter som användningen av det befintliga ordförrådet, användningen av grammatik, repetition av vad som lärts in tidigare och att skriva för att kommunicera. Hon är dock också osäker på om chattandet kan öva upp ett korrekt språkbruk, eftersom felen inte rättas.

TP20 (C+) Den enda nackdelen jag kan tänka på vid chatten, är att om man fortsätter att skriva ett visst fel så är det ingen som kan rätta till det. Men annars är det ett briljant sätt att lära sig på, om det inte missbrukas, och borde verkligen tas till användning i alla språk!

4.3.3 Utveckling av WTC

Vi har sett i det förra avsnittet att flera aspekter av inlärningssituationen upplevts som positiva av eleverna i båda grupperna. Flera anser också att de genom sin aktivitet/uppgifterna förbättrat sin förmåga att använda tyska. Det är dock bara vissa som också uttrycker en positiv förändring i sin motivation att kommunicera med andra. "Att våga prata" nämns framför allt av TP i samtalsgruppen (1C, 3S), vilket tyder på att aktiviteten hjälpt dem över tröskeln till att vilja kommunicera. Två elever ser en klar förändring av sin förmåga att tala. De skriver att de lärt sig "att tala bättre", att det är "lättare att prata" (TP10) eller "att man försökte så gott man kunde" (TP09). Även detta tyder på att deras vilja att kommunicera har väckts. TP10, TP16 upplever det också som en positiv effekt att kunna tala mer flytande. Flyt eller *fluency* är en förmåga som enligt Lennon (2000) övas upp genom att använda språket i interaktion. Det förutsätter att språkliga uttryck har automatiserats och kan aktiveras utan att belasta arbetsminnet (se Aguado Padilla 2002). När eleverna beskriver denna effekt av interaktionen kan det vara ett tecken på att de upplever att det blivit lättare att ge-

nomföra en kommunikativ uppgift på tyska. TP16 från chattgruppen beskriver detta med att ha fått rutin.

TP10 (S+) Vi fick utveckla vårt ordförråd och även så fick jag lära mig att tala bättre, det är alltid välbehövligt.

... mer ord och fick bättre uttal. Lättare att prata och jag tror att man mot slutet hade ett mer flytande tal.

TP16 (C+) I slutet fick jag ett bättre flyt och rutin.

I chattgruppen är det fler elever som mer explicit beskriver den positiva effekten av chattandet på förmågan att kommunicera. TP12 menar att hon blivit bättre på att "kommunicera genom internet" och att "det är kul att prata ett annat språk", TP14 att hon lärt sig "samtala och göra sig förstådd", medan TP19, TP20 och TP15 lägger vikten på användningen eller träningen av språket.

TP15 (C+) Chatta skulle jag vilja fortsätta med eftersom det är både roligt och man tränar språket på samma gång.

TP20 (C+) Chatta var ett riktigt bra läromedel. Samtidigt som vi hade kul socialt tränade vi på tyska! Av övningen fick man känslan "Vad kul det är att kunna samtala på ett annat språk" och gav mig inspiration att försöka förbättra på mitt ordförråd. (Se Tabell 8. sid 25.)

Inlärningsstrategier

Det framgår väldigt tydligt i ovanstående kommentarer från TP15 och TP20 att dessa elever blivit medvetna om vikten av kommunikation för lärandet och att tyska har fått en kommunikativ funktion. Enligt Ellis (2008:709) är "[the] realization of language as a mean of communication and interaction" en inlärningsstrategi som Naiman med flera (1978) har identifierat hos framgångsrika språkelever. Flertalet elever från chattgruppen (9/10) kopplar användningen av språket det vill säga *functional practicing* till en märkbar utveckling av sina färdigheter att kommunicera, tala, skriva eller interagera på tyska. Det verkar som att chatten underlättar för denna strategi. I kommentarerna från TP20 syns en tydlig koppling mellan elevens föreställningar om hur hon bäst lär sig (använda mer vanliga samtalsövningar/kommunikation i vardagen) och hennes rapporterade inlärningsstrategier (samtidigt som vi hade kul tränade vi på tyska).

TP20 (C+) Att chatta med varandra på tyska var väldigt lärorikt. Vi borde verkligen använda mer vanliga samtalsövningar (kommunikation i vardagen) på tysklektionerna. Man fick verkligen utnyttja sitt ordförråd i tyska till max, och fick mig att komma ihåg glosor jag lärt mig under högstadiet som jag nästan glömt bort.

... mycket! Men främst var det repeteringen som gjorde stor nytta, och att få använda all grammatik som vi hunnit lära oss. Man behöver den här träningen för att komma någon vart. Och om jag ska vara ärlig så gav den här övningen lika mycket som jag har lärt mig på alla lektionerna jag haft i tyska i gymnasiet än.

Fredriksson

Tabell 8. Utveckling av WTC i chatt och samtal

Utveckling av WTC	Chatt 8 elever	Samtal 6 elever
Upplevt positiv effekt att använda språket i kommunikation	TP12, TP14, TP19, TP20	TP01
Upplevt positiv effekt att komma över tröskeln att prata/kommunicera	TP13, TP17	TP01, TP02, TP05, TP09, TP10
Upplevt positiv effekt att kunna göra sig förstådd	TP14, TP19	
Upplevt positiv effekt att prata/skriva fritt/flytande	TP16	TP06, TP10
Upplevt positiv effekt att träna språket	TP15	

Tabell 9. Inlärningsstrategier i chatt och samtal

Inlärningsstrategier	Chatt	Samtal
metakognitiva		
att slå upp ord (self-management)	TP12	TP01
kognitiva		
översätta mellan språken		TP04
att minnas gamla glosor	TP20	
pre-planning	TP20	
repetition	TP20	
formal practising	TP20	
functional practising	TP11, TP12, TP13, TP14, TP15, TP17, TP18, TP19, TP20	TP01, TP02
göra omskrivningar	TP19	
Socio-affektiva		
att samarbeta med en partner	TP15, TP19, TP20	TP01, TP06

Som framgår i Tabell 9 (ovan) rapporterar TP20 också flera andra strategier. Denna elev verkar också ha blivit medveten om processen att återkalla ord från minnet och att sätta in dessa i ett funktionellt sammanhang. Intressant är att denna elev också betonar den socio-affektiva aspekten, nämligen hur denna interaktionsform påverkar motivationen att lära sig.

5. Sammanfattning och diskussion

Denna studie har undersökt svenska gymnasieelevers syn på användningen av datorer i tyskundervisningen och deras attityder till två kommunikativa övningsformer, chatt respektive inspelade samtal, efter att ha deltagit i en kvasiexperimentell studie om datormedierad kommunikation. Resultatet gällande användningen bekräftar den bild som framkommit i tidigare forskning om språklärares uppfattningar (se Granath & Estling Vannestål 2008). Datorerna används bara i liten utsträckning och då framför allt till traditionella aktiviteter som att träna glosor och att söka information. Trots att eleverna haft tillgång till datorer och lärt känna nya kommunikationsformer under experimentet verkar datorn inte ha blivit en integrerad del i tyskstudierna. Om vi tänker oss att dessa elever tillhör en generation som växt upp med mobiltelefoner och datorer, att de behärskar tekniken och använder den dagligen i kommunikativa syften utanför skolan, är det ganska förvånande att de inte kommer med mer innovativa förslag för sin undervisning. Uppenbarligen tar det tid att ändra undervisningsstrukturer respektive inlärningsformer och även uppfattningar om dessa. Detta kan dels förklaras med att eleverna känner sig trygga med sin konventionella

undervisning och därför inte är beredda till förändringar. Dels kan också experimentets karaktär ha bidragit till att eleverna inte naturligt överfört dessa nya aktiviteter till en undervisningskontext. Förmodligen krävs det en riktad pedagogisk insats för att ändra elevernas datoranvändning, samt för att både eleverna och läraren ska bli involverade i utvecklingsprocessen.

Studien visar också att båda aktiviteterna som eleverna tränade med (chatt respektive inspelade samtal) upplevdes som positiva och gynnsamma för utvecklingen av ordförrådet och förmågan att använda tyska i ett kommunikativt syfte. Chatten verkar dock förknippats med fler positiva aspekter och ha bidragit till en större meta-kognitiv medvetenhet gällande vad och hur eleverna har lärt sig. En möjlig förklaring är att eleverna upplevde att chatten just erbjöd de förutsättningar som Kang (2005) lägger till grund för att WTC ska kunna utvecklas: minskad rädsla, mer elevkontroll, större variation och en positiv utmaning (spänning). Resultatet stödjer således också tidigare forskning om chattens effekter på lärandet, nämligen att den utvecklar en positiv elevattityd (se Lamy & Hampel 2007; Tschirner 1999), att den främjar den kommunikativa kompetensen (se Hassan m. fl. 2005) och att den utvecklar språket grammatiskt och lexikaliskt (se Tschirner 1999, Pellettieri).

Det måste dock framhållas att studiens resultat baseras på en liten grupp elever och att dessa därför inte kan generaliseras. Eftersom eleverna dessutom tillfrågades retrospektivt i anslutning till experimentet kan det inte uteslutas att elevernas minnen varit färgade eller att svaren manipulerats på grund av den aktuella situationen. Frågorna i enkäten kan också ha missuppfattats eftersom dessa lämnade ett visst tolkningsutrymme. Det kan exempelvis inte uteslutas att eleverna inte gjort en klar skillnad mellan aktiviteten och uppgiften. I framtida undersökningar skulle detta kunna förbättras genom att inkludera fler och mer detaljerade frågor.

Utifrån resultaten på denna pilotstudie är det önskvärt att lärares och elevers inställning till användningen av IKT och den gängse praxis undersöks i en större omfattning. Denna studie har dessutom bara kunnat visa elevernas attityder och reflektioner. Vidare analys av elevernas språkdata (chattarna vs: inspelade samtal, gemensamma muntliga och skriftliga test) och jämförelser med elevernas attityder är därför av stor vikt för att kunna ge en mer omfattande bild.

Referenser

- Becker, P. IT i skolan – utan vision? Datorn i utbildningen – Datapedagogisk tidskrift för svensk skola. Nr. 7/00. <http://www.diu.se/nr7-00/nr7-00.asp?artikel=s20/20121026>.
- Benson, P., Lor, W. (1999). Conceptions of language and language learning. *System* 27:s. 459-472.
- Cao, Y., Philp, J. (2006). Interactional context and willingness to communicate: a comparison of behaviour in whole class, group and dyadic interaction. *System* 34: s. 480-493.
- Council of Europe. (2001). *A Common European Framework of References for Language*

Fredriksson

- ages. Strasbourg: Council of Europe.
- Dörnyei, Z., Skehan, P. (2003). Individual Differences in Second Language Learning. In: Doughty, C. J., Long, M. H. (utg.), *The handbook of second language acquisition*. Oxford, UK: Blackwell: s. 589-630.
- Dürscheid, C. (2006): *Einführung in die Schriftlinguistik*. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.
- Dürscheid, C., Brommer, S. (2009). Getippte Dialoge in neuen Medien. Sprachkritische Aspekte und linguistische Analysen. In: *Linguistik Online* 37/1. http://www.linguistik-online.org/37_09/duerscheidBrommer.html.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition. Second Edition*. Oxford: Oxford University Press.
- Gao, X. (2006). Has Language Learning Strategy Research Come to an End. A Response to Tseng et al.. *Applied Linguistics* 28/4: s. 615-620.
- Gibson, J.J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perceptions*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Granath, S., Estling Vannestål, M. (2008). IT i språkundervisningen i teori och praktik. In: *Fönster mot språk och litteratur*. Granath S.; Bihl B.; Wennö E. (Eds.). CSL-rapport Karlstads universitet 2008, s. 125-150.
- Grgurović, M., Chapelle, C.A., Shelley, M.C. (2013): A meta-analysis of effectiveness studies on computer technology-supported language learning. *ReCALL*, 25/2: s. 1-32.
- Hatch, E. (1978). Discourse analysis and second language acquisition. In: Hatch, E. (utg.): *Second Language Acquisition*. Rowly, Mass.: Newbury House.
- Hassan, X. ; Hauger, D.; Nye, G.; Smith, P. (2005). The Use and Effectiveness of Synchronous Audiographic Conferencing in Modern Language Teaching and Learning (Online Language Tuition): A Systematic Review of Available Research, I: *Research Evidence in Education Library*, London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Hsiao, T.; Oxford, R. (2002). Comparing Theories of Language Learning Strategies: A Confirmatory Factor Analysis. In: *The Modern Language Journal* 86: s. 368-383.
- Holgersson, Stefan/Steigerroth, Ulf (2010): En-Dator-En-Person i skolan- En utvärdering av ett pilotprojekt på Bäckadalsgymnasiet och Sandagymnasiet i Jönköping. <http://www.vits.org/publikationer/dokument/735.pdf>
- Kang, S. (2005). Dynamic emergence of situational willingness to communicate in a second language. *System* 33: s. 277-292.
- Kenning, M. M. (2010a). Differences that make the difference: a study of functionalities in synchronous CMC. *ReCALL* 22/1: s. 3-19.
- Kern, R. G (1995). Restructuring classroom interaction with networked computers: Effects on quantity and characteristics of language production. *Modern Language Journal*, 79: s. 457-476.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. 2007: „Schriftlichkeit und kommunikative Distanz.“

- Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 35/21:s. 346-375.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J. & Tsatsarelis, C. (2001). *Multimodal Teaching and Learning: The Rhetorics of the Science Classroom*. London: Continuum Books.
- Kress, G., van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold.
- Kroksmark, Tomas (2011): Lärandets stretchadhet. Lärandets digitala mysterium i En-till-En-miljöer i skolan. *Didaktisk Tidskrift*, Vol 20, No 1, 2011: s. 1-22.
- Lamy, M., & Hampel, R. (2007). *Online Communication in Language Learning and Teaching*. Palgrave: Macmillan.
- Lennon, P. (2000): The Lexical Element in Spoken Second Language Fluency. I: Riggenbach, H. (ed.) *Perspectives on fluency*: s. 25-42.
- Linderoth, J. (2004). *Datorspelandets mening. Bortom idén om den interaktiva illusionen*. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg Studies in Educational Sciences 211.
- Long, M. H. (1981). Input, interaction and second language acquisition. In: Winitz, H. (utg.): *Native Language and Foreign Language Acquisition. Annals of the New York Academy of Sciences* 379.
- Long, M. H. (1983). Linguistic and Conversational Adjustments to Non-Native speakers. *Studies in Second Language Acquisition* 5/2: s 177-193.
- Lui, M. Z.; Moore, L.; Graham och S. Lee (2002). A Look at the Research on Computer-based Technology Use in Second-language Learning: A Review of the Literature from 1990-2000, *Journal of Research on Technology in Education* 34/3: s. 250-273.
- Lund, Andreas. 2003. *The teacher as interface: Teachers of EFL in ICT-rich environments: Beliefs, practises, appropriation*. Oslo: The University of Oslo, The Faculty of Arts and The Department of Teacher Education and School Development.
- MacIntyre, P, Baker, S., Clement, R. & Conrad, S. (2001). Willingness to communicate, social support, and language learning orientations of immersion students. *Studies in Second Language Acquisition* 23: s. 369-388.
- MacIntyre, P, Clement, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. (1989). Conceptualizing willingness to communicate in a L2 : a situated model of confidence and affiliation. *The Modern Language Journal* 82: s. 545-562.
- Näslundh, Carina (2011): Att lära engelska på 2000-talet. <http://www.diu.se/nr2-08/nr2-08.asp?artikel=s6>
- O'Malley, J. M.; Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Ortega, L. (1997). Processes and outcomes in networked Classroom Interaction: Defining the Research Agenda for L2 Computer-Assisted Classroom Discussion. I: *Language Learning & Technology*. Vol 1, Nr 1: s. 82-93. <http://llt.msu.edu/vol1num1/ortega/default.html>

Fredriksson

- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House/Harper & Row.
- Oxford, R. (2001). Language learning styles and strategies. In: Celce-Murciam M. (utg.): *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle & Heinle.
- Pellettieri, J. (2000). Negotiation in cyberspace – The role of chatting in the development of grammatical competence. In: Warschauer, M., Kern, R. (utg.). *Networked Language Teaching: Concepts and Practice*, Cambridge: Cambridge University Press: s. 59–86.
- Sauro, S., Smith, B. (2010). Investigating L2 Performance in Text Chat. *Applied Linguistics*: 31/4: s. 554-577.
- Skolverket. 2006. *Läromedlens roll i undervisningen: Grundskollärares val, användning och bedömning av läromedel i bild, engelska och samhällskunskap*. Rapport 284.
- Sullivan, N, Pratt, E. (1996). A comparative study of two ESL writing environments: A computer-assisted classroom and a traditional oral classroom. In: *System* 24: s. 491-501.
- Svensson, P. (2008). *Språkutbildning i en digital värld. Informationsteknik, kommunikation och lärande*. Nordstedts Akademiska Förlag.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: Gass, S., Madden, C. (utg.): *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Taawo, A.; Davidsson, M.; Becker, P. Datorn i utbildningen – Datapedagogisk tidskrift för svensk skola. <http://www2.diu.se/framlar/egen-dator/20120914>.
- Thaler, V. (2007): „Mündlichkeit, Schriftlichkeit, Synchronizität. Eine Analyse alter und neuer Konzepte zur Klassifizierung neuer Kommunikationsformen.“ *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 35 (1-2): s. 146-181.
- Tschirner, E. (1999). Kommunikation und Spracherwerb per Computer. Blick auf einige Forschungsergebnisse. *Fremdsprache Deutsch*, 21, 2: s. 54-58. http://search.babylon.com/?q=Kommunikation+und+Spracherwerb+per+Computer&s=web&as=o&rlz=o&babsrc=HP_ss
- Warschauer, M. (1996b). Computer-assisted language learning: An introduction. In: Fotos, S. (utg.): *Multimedia language teaching*. Tokyo: Logos: s. 7-26.
- Warschauer, M., Kern, R. (Eds) (2000). *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenden, A. (1999). An Introduction. *System* 27: s. 435-441.
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: the Japanese EFL context. *The Modern Language Journal* 86: s. 54-66.