

Bruk av digitale hjelpemidler i arbeidet med elevenes skriftlige ferdigheter i fransk, spansk og tysk

Sigrud Hermansen, tysklærer på Kirkeparken videregående skole, og Natali Seguí Schimpke, høgskolelektor ved Nasjonalt senter for engelsk og fremmedspråk i opplæringen og spansk- og tysklærer på St. Olav videregående skole i Sarpsborg

Introduksjon

I denne teksten tar vi for oss bruk av digitale hjelpemidler i det fremmedspråklige klasserommet, jf. læreplanens mål om at elevene skal kunne skrive tekster med (og uten) hjelpemidler. Vi presenterer en modell og undersøker hvordan vi kan dra best nytte av oversettelsesprogrammer og chatboter i elevenes skriftlige produksjon og vurdering.

Undervisningsforløpet som vi foreslår bygger på den didaktiske modellen «Sirkelen for undervisning og læring» (Skrivesenteret, 2021) og er delt i fire faser som synliggjør de ulike fasene i elevenes skrivning – 1) bygge kunnskap, 2) utvikling og analyse av en modelltekst, 3) skrivning i fellesskap og 4) egen skrivning.. Nytt i modellen er fokuset på bruk av digitale hjelpemidler (særlig i andre, tredje og fjerde fase) for at elevene skal få mulighet til å lære å bruke teknologiske hjelpemidler kritisk, samtidig som de får et tydelig grep om egen kompetanse. Vi foreslår at elevene lager en refleksjonsvideo av et eget skriftlig produkt i fase 4 for å demonstrere en dypere forståelse av emnet og eierskap til innhold og språk.

Eksempelvedleggene omtaler fransk (nivå I), spansk (nivå II) og tysk (nivå II). Prinsippene og tankegangen er overførbare og relevante for alle fremmedspråk og nivåer.

Bakgrunn

De senere årene har teknologiens inntreden i klasserommet ført til at språklærerne har sett et behov for å utvikle praksisen sin. Uroen som digitale hjelpemidler kan skape i klasserommet, kommer til uttrykk på flere måter. For det første kan det ofte være vanskelig å vite om elevene har skrevet tekstene selv. For det andre bruker mange elever hjelpemidlene i selve opplæringen, og kan dermed gå glipp av den øvingen det innebærer å tenke over alt fra innhold og struktur til grammatikkbruk. Elevene øver altså mindre. Det er nærliggende å anta at flere elever er utrygge på sin egen kompetanse og heller stoler på språkhjelp fra oversettelsesprogrammer og chatboter. I en dansk studie fra 2021, hvor språklæreres bruk av digital teknologi i klasserommet ble undersøkt, sier kun 7 % av deltakerne at de oppfordrer elevene til å bruke oversettelsesprogrammer som Google Translate, mens 59 % ikke bruker det, 5% vurderer å bruke det og 29% fraråder å bruke det (Caviglia et al. 2021). Det er sannsynlig å anta at dette likner på situasjonen i norske klasserom.

I et klasserom som er preget av mye ubevisst bruk av oversettelsesprogrammer, blir det raskt uoversiktlig for elevene hvilken kompetanse de egentlig besitter i målspråket – og kanskje også hvilken kompetanse de egentlig skal besitte. Utdanningsdirektoratets tekst om *Underveivurdering* sier at «læreren og elevene skal være i dialog om elevenes utvikling i fremmedspråk. Med utgangspunkt i kompetansen elevene viser, skal de få mulighet til å sette ord på hva de opplever at de får til, og hva de får til bedre enn tidligere. Læreren skal gi veiledning om videre læring og tilpasse opplæringen slik at elevene kan bruke veiledningen

for å utvikle kompetansen sin i å forstå og gjøre seg forstått på fremmedspråket, muntlig og skriftlig» (Utdanningsdirektoratet, 2022). Dialogen med språklæreren om dette er en sentral del av undervisningsprosessen. Men skal denne dialogen være fruktbar, er man avhengig av å synliggjøre elevens mange ulike kompetanser i faget på en tydelig måte. Læreren trenger å vite hvor elevene er i læringsprosessen, og det gjør elevene også.

Lenge har språkverktøy som Google Translate gitt fremmedspråklærere hodebry, og nå som vi også har kunstig intelligente chatboter som ChatGPT, Bard og Bing, er språklærerne ofte usikre på om de skal ta disse språkverktøyene aktivt i bruk, fraråde dem eller bare se bort fra dem. Siden det spesifiseres i kompetansemålene etter nivå I og II at elevene skal kunne skrive tekster «med og uten hjelpemidler», må vi finne en god måte å integrere bruken av digitale hjelpemidler i undervisningen på, samtidig som bruken av disse verktøyene ikke kan overlates til elevene alene. Digitale ordbøker og kunstig intelligens (KI) kan være relevante hjelpemidler i språk- og tekstsammenheng og kan dermed ha stor påvirkning på språkundervisningen. Hvordan kan vi utnytte dem på en fornuftig måte i læringsprosessen? Elevene skal «bruke relevante lærings- og kommunikasjonsstrategier, digitale ressurser og erfaringer fra tidligere språklæring i læringsprosessen» står det i kompetansemålene for fremmedspråk, nivå I og II (Utdanningsdirektoratet, 2020). Men hvordan kan lærere vise elevene måten de kan omgås med disse ressursene på og utnytte dem til sin fordel? Språkteknologi står sentralt i kjerneelementene til faget, og elevene skal «utforske og utnytte faglig relevant språkteknologi, dette gir utvidede muligheter for kreativ og kritisk læring, bruk og forståelse av språk». Hvordan man skal kunne innlemme dette kravet i undervisning og vurdering, er hovedsiktet målet til denne ressursen. Vi ønsker å åpne for dialog og bevisstgjøring rundt bruk av Google Translate og kunstig intelligente chatboter i en opplæringssituasjon i fremmedspråk, samtidig som elevens kompetanse må komme tydelig til uttrykk i vurderingen.

Dette er en utfordrende situasjon. At mange lærere bruker papir og ordbok til skriftlige vurderinger for å være sikre på at produktet er noe elevene har sugd av eget bryst, er derfor ikke rart. Men er den kompetansen elevene får vist da, hele bildet av deres skriftlige kompetanse i fremmedspråket? Og hvordan blir sammenhengen mellom opplæringssituasjonen – som regel med digitale verktøy –, vurderingssituasjonen – uten digitale verktøy – og eksamenssituasjonen, som er heldigital? Det «å kunne skrive digitalt er en viktig kompetanse i fremmedspråk», det slår Utdanningsdirektoratet fast i teksten «Digital skriving i fremmedspråk» (Utdanningsdirektoratet, 2023). Dette innebærer blant annet at man skal kunne bruke digitale ordbøker og kunne nyttiggjøre seg den grammatikk- og stavehjelpen som eksempelvis Word tilbyr. I den danske undersøkelsen bruker litt over 60 % av lærerne denne stave- og grammatikkkontrollen i undervisningen, og de aller fleste av dem (86 %) betegner det som en etablert bruk (Caviglia et al. 2021).

For elevene kan bruk av digitale verktøy som datamaskiner, telefoner eller nettbrett være til stor støtte i språklæringsprosessen. Erfaringen fra språkundervisningen de senere årene peker på at mange elever i den norske skolen ofte bruker Google Translate under opplæringen. Dette er ikke et problem i seg selv, men bør være integrert som en del av det pedagogiske opplegget og ikke skje uten veiledning fra læreren.

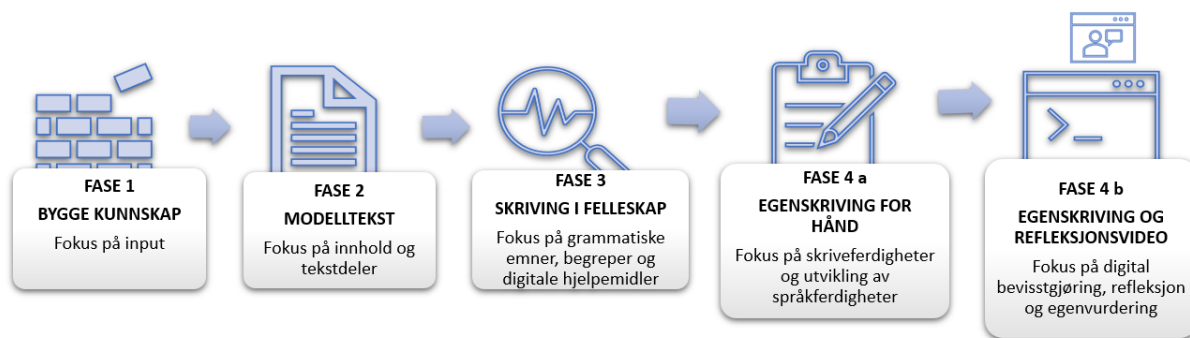
Med dette som bakgrunn ønsker vi å presentere en modell som viser ulike forslag på hvordan lærere kan møte denne utfordringen i undervisningen. Vi erkjenner at KI utvikler seg kontinuerlig og oppfordrer lærere til å bruke denne ressursen aktivt for å få en forståelse av hva teknologien innebærer, samtidig som vi gir dem mulighet både til å bidra kreativt ved å supplere med egne forslag og til å velge bort noen av aktivitetene dersom modellen oppleves som for omfattende og tidkrevende. Imidlertid tør vi å påstå at elevene som har jobbet med

denne modellen, blir mer klar over hva det vil si å lære og bruke et fremmedspråk. De blir med andre ord mer bevisst på hva kommunikasjon (som er selve kjernen i faget) betyr, nettopp fordi de har *brukt språket fra første stund både uten og med ulike medier og verktøy* (jf. Utdanningsdirektoratet, kjerneelementer).

Avslutningsvis kan vi enes om at teknologi alltid vil tvinge fram nye løsninger og muligheter, og så lenge teknologien er tilstedeværende i klasserommene, bør språklærere ta smarte valg og huske at menneskelig, språklig og didaktisk innsikt, samt kreativitet og erfaring, er unike kvaliteter som de må forvalte. Lærerens rolle som veileder i bruken av digitale hjelpemidler og KI er derfor enda viktigere enn før.

Firefasemodellen

Skrivemodellen vår er firedelt, se figur 1. Den gir elevene mulighet til å lære å utnytte de teknologiske hjelpemidlene kritisk, samtidig som de får et tydelig grep om sin egen kompetanse. Modellen innebærer også en form for stillas, der vi trinnvis hjelper elevene frem til de føler seg tryggere på å skrive noe på egen hånd. I undervisningsforløpet der 4a representerer skriving for egen hånd og 4b representerer skriving med hjelpemidler etterfulgt av en refleksjonsvideo, er det viktig å tydeliggjøre at dette ikke nødvendigvis innebærer to separate faser (a og b) som må følges i en bestemt rekkefølge. I stedet kan disse fasene byttes om etter behov, slik at det er læreren som velger om elevene først skal skrive sin tekst uten hjelpemidler eller med hjelpemidler.



Figur 1: Modellen viser de fire fasene for bruk av digitale hjelpemidler i arbeidet med elevenes skriftlige ferdigheter.

Fase 1: Bygge kunnskap

I den første fasen av skriveprosessen bygger elevene opp kunnskap om emnet som de skal skrive om. I denne fasen jobber man aktivt og variert med relevante ord og uttrykk og ytterligere relevant informasjon. Målet er å introdusere og utvide temaet samtidig som elevene skal hente fram kunnskap de har fra før. Selv om sluttproduktet er skriftlig, er det viktig å påpeke at alle ferdighetene blir brukt i alle fasene, og det er fullt mulig å bruke ulike kilder som input, for eksempel en sang, en video, en lytteøvelse eller ulike lesetekster. Mengden input vil avhenge av hvor god tid man har og hvor grundig man ønsker at elevene skal fordype seg i temaet. Dersom man mangler gode input-tekster, kan man allerede her prøve å bruke tekster som er skrevet av kunstintelligente chatboter.¹ Bruk gjerne «Engasjerende leser» i Word til opplesning.²

¹ For instruksjon til å lage tekster med Chatbot, se fase 2.

² Engasjerende leser kan være et verdifullt hjelpemiddel fordi elevene får lytte til en tekst med riktig uttale og intonasjon, og på den måten får de forbedret språkferdighetene sine.

Samlet sett er denne tilnærmingen designet for å skape en grundig og variert læringsopplevelse. Den tar hensyn til forskjellige læringsstiler, utvikler flerfaglige ferdigheter og gir rom for tilpasning i undervisningen basert på klassens spesifikke behov.

KI står ikke sentralt i denne fasen, men andre digitale applikasjoner til innlæring av ord og uttrykk og oppøving av ferdigheter kan være motiverende for elevene.

- Quizlet: Læreren lager ulike sett med ord og uttrykk fra temaet som elevene kan øve på individuelt og i gruppe.
- Blooket: Her kan læreren importere settene fra Quizlet og la elevene spille ulike spill hvor de konkurrerer, en gamefication av Quizlet.
- LearningApps: Denne applikasjonen åpner for å bruke forskjellige typer øvelser (flervalgsoppgaver, utfyllingstekster, matchoppgaver, grupperingsoppgaver, hulltekstoppgaver, kryssord, jeopardy) for å støtte læringsprosessen.

Uansett hvilken applikasjon man velger, er det et godt alternativ å be elevene lage oppgaver til hverandre i grupper. Dette kan være en berikende tilnærming som fremmer engasjement, samarbeid og en dypere forståelse av temaet. Da elevene i våre egne klasser jobbet på denne måten og laget oppgaver for hverandre, opplevde de at læringen var mer elevsentrert og at de fikk tenke kreativt og identifisere og repetere viktige konsepter fra undervisningsmaterialene de hadde brukt før. I tillegg fremmer en slik arbeidstilnærming samarbeid og kommunikasjon blant elevene som delvis vil foregå på målspåket.

Fase 2: Lage en modelltekst

I fase 2 er modelltekstene i fokus, og digitale hjelpemidler som kunstig intelligente chatboter spiller en mer fremtredende rolle. Læreren vil tydeliggjøre nøkkelegenskapene for en vellykket modelltekst, med særlig vekt på struktur og innhold i hvert avsnitt. Så skal elevene – med hjelp av KI som chatboter – produsere sine egne modelltekster. Elevene skal utnytte og reflektere over bruken av digital oversettelse og skriverammer som KI kan bidra med.

Elevene trenger å øve mye på tekstskriving, og en utfordring for læreren har alltid vært at det ikke er så mange oppgavetyper å øve seg på til hvert tema. Det tar lang tid å produsere gode oppgaver, og ofte sparer man kanskje den beste til selve vurderingssituasjonen. Gode skriverammer med input av ord og fraser som passer til teksttypen, er noe kunstig intelligente chatboter egner seg svært godt til.

På dette stadiet kan elevene godt bruke kunstig intelligente chatboter som samtalepartner for å øve opp formulingsmåter innenfor temaet. Det er en fordel om de skriver på målspåket, for da kan chatbotene som ChatGPT lettere forstå konteksten og gi mer nøyaktige og relevante svar, men det er likevel viktig å merke seg at chatbotene er konstruert for å forstå og generere tekst på flere språk. Dette kan trykke elevene siden det er gode sjanser for å bli forstått på målspåket selv med en rekke språkfeil. Å våge å bruke målspåket i kommunikasjonen vil altså ikke være en hindring for elevene, det vil heller gi dem en mulighet for forbedring og for å lære av egne feil fordi chatboten vil kunne gjengi (deler av) teksten korrekt.

I denne fasen av skriveprosessen jobber elevene mer med sammenhengende korte, og etter hvert lengre, tekster. Elevene kan få ulike teksttyper, som brev, e-post, dagbok, blogg, dialog, plakat og innlegg i diskusjonsforum. For hver teksttype diskuterer man kommunikasjonssituasjonen: Hvem er mottakeren? Hvem står som avsender av teksten? Hva må teksten få fram?

Når man skal bygge opp en felles modelltekst, er det lurt å ha noen konkrete kriterier og beskrivelser når man spør en kunstig intelligent chatbot om tekster (type tekst man ønsker, lengde, stil og innhold). Tenk på konteksten, ha en strikt bestilling og luk vekk ambivalens (jf. Bereksten, 2023). Dersom man ønsker enklere formuleringer i teksten og/eller en kortere tekst, kan man be chatboten om å skrive enklere. Den får ikke alltid til alt, men den får til mye. Om svaret ikke er helt slik man hadde forventet, endrer man bestillingen. Man kan også be om å få endret enkelte setninger eller uttrykk.

En chatbot kan påta seg mange ulike roller, alt etter bestilling. Den kan lage dialoger man kan lage om til skuespill. Boten har relativt god innsikt i hvordan man formulerer seg i ulike teksttyper, og den kan fint lage oppgaver hvor man har bedt den skildre følelser eller reaksjoner til ulike karakterer.

Det er viktig å lage en strikt bestilling for å luke vekk eventuelle fallgruver. Bruk nøkkelord og sett klare grenser for hva som skal inkluderes, det er viktig for å unngå misforståelser.

Når det gjelder kontekst, kan man mate chatboten med rett materiale dersom temaet ikke er godt nok kjent for den. Enten skriver man inn det man vil at chatboten skal ha hensyn til, eller så finner man informasjon på nettet. Man kan som regel ikke oppfordre den til å lese en bestemt side, men det er mulig å lime inn innhold i den slik at den vil da kunne rette opp.

Figur 2 viser hvordan arbeidet med utvikling og formidling av modellteksten kan foregå. Fremgangsmåten som vi foreslår gir en strukturert tilnærming som balanserer selvutforskning, samarbeid, og offentlig presentasjon, og oppmuntrer elevene til kritisk tenkning, kommunikasjonsevner og tillit til å presentere ideer for andre.

Det første skrittet sikter å oppmuntre elevenes kreativitet og tenking ved å la dem utforske ideer på egen hånd. Når elevene har hatt tid til å reflektere selvstendig, går de videre til å samtale med chatboten. Denne dialogen kan fungere som et verktøy for å utforske ideer videre, stille spørsmål, og utfordre deres egen tenkning. Chatboten kan også gi ulike perspektiver eller foreslå noen omformuleringer for at elevene skal kunne bygge opp hver sin modelltekst. Etter at elevene har skrevet hver sin modelltekst, kan de bytte med en medelev og for eksempel kommentere hva som er bra, og hva som mangler. De kan også utveksle og bruke enkelte eksempler eller formuleringer fra hverandres tekster. Dette samarbeidet gir dem muligheten til å utfordre hverandres perspektiver, bidra med nye innspill og styrke deres forståelse av emnet. Til slutt, når ideene er utforsket og diskutert grundig, presenterer elevene sine tekster muntlig for resten av klassen. Dette gir dem muligheten til å dele sine tanker med andre, få tilbakemeldinger og inspirere til videre diskusjon og utforskning. Om elevene trenger å få teksten lest korrekt på målpråket, kan de benytte «Engasjerende leser»-funksjonen. Målet er å enes i én modelltekst som man skal se nærmere på.

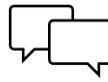
Hensikten med denne prosessen er å oppmuntre elevene til aktivt arbeid med både oppbygging, lesing og presentasjonen av sine tekster, slik at de kan gjøre modellteksten til sin egen.



a) elevene tenker selv



b) elevene samtaler med en chatbot



c) elevene utveksler ideer i par



d) elevene presenterer i plenum

Figur 2: Forslag til hvordan man kan arbeide med modelltekster i klasserommet.

Fase 3: Skrivning i felleskap

Denne fasen bygger på fase 2, men her er språklige trekk, ordvalg og setningsstruktur i fokus. I fase 2 ble elevene enige om en modelltekst som oppfylte de avtalte kravene, og så studerte de – sammen med læreren – modellteksten som helhet og analyserte den på makronivå (teksttype, innhold, formål, målgruppe og struktur). I denne tredje fasen skal elevene skrive en ny modelltekst i fellesskap ved å formulere og omformulere setninger sammen. Her kan digitale hjelpemidler styrke elevenes metaspråklige bevissthet. I motsetningen til arbeidet i fase 2, som skjer på makronivå, foregår arbeidet i fase 3 på mikronivå. Det vil si at man ser nærmere på tekstens bestanddeler, ordvalg og grammatiske trekk.

Under tekstkonstruksjonen er det læreren som modellerer skriveprosessen, mens elevene deltar aktivt med forslag til ordvalg og setningsstrukturer. I denne prosessen er det viktig at elevene har kjennskap til og forstår forkortelser i digitale ordbøker. Det trenger også å forstå korrekturkodene i for eksempel Word, slik at de kan anvende grammatiske regler mer presist. Dette bidrar til å gi dem en dypere forståelse av språkstrukturen og gjør dem tryggere på å bruke hjelpemidler.

Å dekonstruere en tekst på grammatisk basis innebærer å analysere tekstens grammatiske struktur for å avdekke og forstå enkelte grammatiske elementer. Da må man bryte ned setninger, setningsstrukturer og ordvalg og identifisere grammatiske komponenter og deres funksjon i teksten. Læreren og elevene kan sammen se nærmere på følgende elementer:

- Setningsstruktur og grammatiske relasjoner: Hvordan er setningen bygget opp, og hvordan er enkelte setninger koblet sammen? Gjenkjenner vi setningsstartere? Finnes det konjunksjoner og andre språkelementer som gjør at teksten flyter godt? Kan vi identifisere ulike eksempler på samsvar mellom subjekt og verbal og mellom substantiver og adjektiver?
- Ordforråd: Kan vi identifisere temaord, det vil si ord og begreper som representerer hovedtemaet i den valgte teksten? Vet vi om andre relevante ord tilknyttet temaet?

Når læreren oppmuntrer elevene til å skrive en felles tekst, er det lurt å starte med det store bildet og deretter veilede dem gjennom de ulike bestanddelene. For eksempel kan læreren begynne med følgende spørsmål: «Hva er viktig å inkludere i denne skriveoppgaven? Snakk på norsk og skriv stikkord.» Når temaet, formålet og målgruppen er definert, kan man begynne å modellere selve teksten. Her er forslag til spørsmål: «Lag en første setning med tanke på hva som ville vært bra her. Hvordan ville du startet denne teksten med dette temaet? Diskuter.» Når klassen har kommet til en konsensus, går man videre: «Nå vil jeg at dere skal skrive tre setninger hvor dere snakker om ... Skriv tre setninger om det og det ...» Sammen formulerer og omformulerer man setninger. Læreren veileder elevene gjennom hele prosessen, og elevene hjelper hverandre, utfyller hverandre og retter hverandre.

Felles skriving kjennetegnes av at flere personer jobber sammen for å produsere en tekst. Skriveprosessen er dermed interaktiv, med flere revisjonsrunder og muligheter for å forbedre teksten basert på tilbakemeldinger, diskusjoner og kunnskapene og ferdigheter elevene har bygget opp i de forrige fasene. Samskriving kan gi elevene mestringsfølelse ved å se andres forslag og diskutere, noe som kan øke forståelsen av hva som kreves for å skrive en vellykket tekst.

Fase 4: Egen skriving (med eller uten digitale hjelpemidler)

Denne fasen, som tar for seg egenskriving, kan gjennomføres på to ulike måter, avhengig av om man velger å skrive med eller uten tillatte digitale hjelpemidler først. Det er fordeler og ulemper med begge måtene. I alternativ A skal elevene skrive uten digitale hjelpemidler. Her blir det tydelig hva elevene kan uten å bruke digitale hjelpemidler. I alternativ B bruker elevene digitale hjelpemidler i starten for så å skrive helt uten.

Uansett om man velger alternativ A eller B, vil skriveoppgaven omhandle samme tema, men med en vri som krever at elevene tenker nytt, samtidig som de kan dra nytte av erfaringene fra forrige skriveoppgave. Det er viktig å vurdere denne vrien nøye, da flere elever kan forsøke å pugge mye utenat. Man kan endre noe av konteksten for oppgaven ved å endre kommunikasjonsformen, for eksempel fra 1. til 3. person, og dermed endre innfallsvinkelen, eller fra en person utenfor situasjonen til en person i situasjonen, osv. Elevene kan få oppgaveformuleringen både på norsk og på målpratet.

Alternativ A – uten digitale hjelpemidler

Med alternativ A (uten digitale hjelpemidler) får elevene god trening i å bruke papirordboka. Her kan man også velge å starte helt uten hjelpemidler, og så begynne å bruke papirordbok og grammatikkark etter hvert. Dette gjør det mulig for læreren å ha god oversikt over hvilket utgangspunkt eleven har, før han/hun benytter seg av digitale hjelpemidler. Læreren kan også foreslå en skriveramme eller noen setningsstartere for å hjelpe elevene med å organisere tankene og strukturere tekstene sine. Skriverammer kan variere i kompleksitet avhengig av formålet og elevenes nivå, og samtidig som de gir veiledning, gir de også rom for kreativitet og selvuttrykk.

Man kan også gå et skritt videre i prosessen og be elevene ta bilde av de håndskrevne tekstene og legge dem inn i OneNote eller den plattformen skolen benytter seg av. Så skriver elevene inn tekstene sine i et Word-dokument. Nå kan Word hjelpe dem ved å sette krøllstreker under ord og uttrykk som er skrevet feil. Kanskje ser de også selv noen språkfeil som de vil rette opp, eller de slår opp noe i en digital ordbok og vil legge til endringer. Elevene som prøvde ut det alternativet, fikk først vise hva de mestret på dette stadiet, og de anerkjente at det var en god øvelse før de skulle skrive uten digitale hjelpemidler. Velger man dette alternativet, bør alle endringene markeres, slik at læreren kan sammenlikne elevenes opprinnelige tekster med de reviderte tekstene i Word. Det kan også gi et bedre vurderingsgrunnlag for både elevene og læreren.

Alternativ B – med tillatte digitale hjelpemidler

Skriftlig produksjon med tillatte digitale hjelpemidler (alternativ B) er en kombinasjon som får mange lærere til å grøsse, for hvordan skal man da sikre at teksten elevene leverer, er deres egen produksjon? Nettopp fordi dette i mange tilfeller er svært komplisert, har vi fokusert på

førskriving, slik at elevene først kan bygge kunnskap om temaet de skal bli vurdert i, lære nye ord og nyttige grammatiske emner samt hente inn tidligere kunnskap. Dette danner grunnlaget for å bygge opp ny kunnskap på målspråket. Elevene og læreren har også samarbeidet om å utforme en modelltekst og brukt tid på å diskutere hva som kjennetegner en god modelltekst. Deretter har de dekonstruert modellteksten med fokus på innhold, struktur og grammatiske trekk. Til slutt har elevene og læreren sammen skrevet en ny modelltekst.

Imidlertid mener vi at denne fasen bør inkludere en del der elevene reflekterer på norsk over egen skriving. Dette gjøres nettopp for å kunne forklare med egne ord konkrete spørsmål som læreren har stilt om teksten elevene har levert. Denne delen av prosessen kalles refleksjonsvideo og fungerer på følgende måte: Elevene legger inn teksten sin for eksempel i PowerPoint og svarer på spørsmål fra læreren på norsk i en lydinnspilling. Spørsmålene kan gå både på innhold (Synes du selv at besvarelsen din er relevant. Hvorfor? Hva synes du at du lykkes med i denne teksten? Trekk fram eksempler på at du svarte på oppgaven.) og på grammatiske strukturer (Hvordan kom du fram til denne setningen? Kan du forklare denne strukturen?). Elevene kan også få refleksjonsspørsmål om arbeidsmåter og prosess. Til slutt kan de fortelle hva de vil jobbe ekstra godt med framover. Her får elevene reflektert på sitt eget nivå samtidig som de får et tydeligere forhold til egen læring, og de oppfordres til kritisk tenkning, noe som er i tråd med læreplanen.

Erfaringene fra utprøving i ulike undervisningsgrupper viser at elevene deltok aktivt i læringsprosessen ved å lage refleksjonsvideoer. Elevene fikk mer eierskap til sitt eget arbeid, de tenkte mer over sitt eget læringsnivå, og de ble litt mer bevisste på hvordan de brukte hjelpemidler og kilder i det skriftlige arbeidet.

I etterkant av refleksjonsvideoen bør læreren ta seg tid til å samtale med elevene om spørsmål som ikke ble besvart i videoen. Slik ansikt-til-ansikt-kommunikasjonen bidrar til å skape et miljø som er preget av tillit og samarbeid mellom lærer og elev, og der det er rom for en dypere forståelse av emnet.

Konklusjon

I denne teksten har vi utforsket bruk av digitale hjelpemidler for å styrke elevenes skriftlige ferdigheter i fransk, spansk og tysk. Vi vil imidlertid understreke at modellen også kan benyttes på engelsk og andre fremmedspråk.

Vi er klar over at all bruk av KI kan by på utfordringer, særlig når det gjelder vurdering. Derfor har vi presentert en modell som tar skriveprosessen på alvor. Her får elevene øve på og reflektere over det å skrive på kreative og utforskende måter i samarbeid med både lærere og chatboter.

Vi har også tatt hensyn til egenskapene til chatboter og oppfordrer elevene til å ikke bruke dem til å produsere tilfeldige tekster, men heller bruke dem som en samtalepartner som kan gi tips til skriving, svare på spørsmål og redigere tekster.

Digital språkteknologi utvikler seg kontinuerlig. Nettopp derfor er det viktig at lærerne hjelper elevene med å bruke chatboter, slik at produktet elevene leverer, viser kunnskapen og kompetansen deres. Ikke minst må man huske på at «KI bør være et supplement, ikke en erstatning for menneskelig kreativitet og skjønn» (Utdanningsdirektoratet, 2024).

Litteraturliste

Brinch Thomsen, M., Caviglia, F, Dalsgaard, C & Kjærsholm Boie, M.A. (2021). Undersøgelse af digitale teknologier i fremmedsprogsundervisningen – Sproglæreres anvendelse af digitale teknologier i gymnasiet i *FremDitsprog*.
[FREMDitSPROG_sporgeskemaundersogelse_marts2021.pdf](#)

Bareksten, K. webinar (2023). Intelligente programmer og smarte lærere. Webinar i regi av fleksibelutdanning.no.

Skrivesenteret (2021), Sirkelen for undervisning og læring. NTNU, Trondheim.
<https://skrivesenteret.no/ressurs/sirkelen-for-undervisning-og-laering-3/>

Utdanningsdirektoratet (2023). Eksamen og prøver. Oslo
<https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/digital-skriving-til-eksamen-i-fremmedsprak/>

Utdanningsdirektoratet (2024). Kompetanseportalen KI i skolen. Oslo.
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/digitalisering/kompetansepakke-om-kunstig-intelligens-i-skolen/>

Utdanningsdirektoratet (2020). Læreplan i fremmedspråk. Oslo
<https://www.udir.no/lk20/fsp01-03/kompetansemaal-og-vurdering/kv776>
<https://www.udir.no/lk20/fsp01-03/kompetansemaal-og-vurdering/kv777>
<https://www.udir.no/lk20/fsp01-03/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet (2022). Vurderingspraksis. Oslo
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/underveisvurdering/>