

Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet

Master i Dansk som Andetsprog

Masterprojekt: Digital stilladsering på DU 2.1 – en analyse af et ikt-støttet kollaborativt andetsprogstilegnelsesforløb for voksne begyndere



Skrevet af: David Jørgensen

Studienummer: 20097875

Vejleder: Anna-Vera Meidell Sigsgaard

Afleveret: 22. maj 2013

Studieordningens krav: 144.000 anslag

Projektets omfang: 123.101 anslag

Indholdsfortegnelse:

Del 1.1: Motivation og problemfelt	4
Del 1.2: Problemformulering	6
Del 1.3: Metode	6
Del 1.4: Afgræsning.....	6
Del 1.5: Disposition	7
Del 1.6: Begrebsdefinition	8
Del 2: Digitale mediers diversitet og anvendelse	10
Del 2.1: Ikt/medier i andetsprogsundervisningen: hvorfor og til hvad?.....	10
Del 2.2: Samarbejdsplatforme og andetsprogs pædagogik.....	11
Del 2.3.1: Læringsrum	13
Del 2.3.2: Den dialogiske undervisningsform	15
Del 2.4: Læringsmål og –muligheder for ikt/medier.....	16
Del 3: Sociokulturel teori	19
Del 3.1: Præsentation af den sociokulturelle teori.....	19
Del 3.2: ZPD.....	20
Del 3.3.1: Definition af stilladsering.....	20
Del 3.3.2: Den udvidede stilladsering	22
Del 3.4: Teoretisk sammenfatning	24
Del 4: Empiri og kontekst	25
Del 4.1.1: Skolekontekst.....	25
Del 4.1.2: Underviserne	25
Del 4.1.3: Kursisterne.....	26
Del 4.1.4: Undervisningen.....	26
Del 4.1.5: Tilgange til empirien	27
Del 4.1.6: Empiriindsamling	28
Del 4.1.7: transkriptionsrelevante forhold	30
Del 5: Analyse.....	32
Del 5.1: Analysemetode.....	32
Del 5.2: Stilladseringsteknikker.....	33
Del 5.2.1: Teknisk stilladsering.....	33

Del 5.2.2: Korrektion	36
Del 5.2.3: Fælles konstruktion	38
Del 5.2.4: Kodeskift	40
Del 5.3: Opsamling	41
Del 5.4: Indholds-, forståelses- og handleformer	42
Del 5.5.1: Ikt/medier og andetsprogs pædagogik	46
Del 5.5.2: læringsrum og kursistroller.....	47
Del 5.5.2.1: Kursisten som samarbejdspartner.....	48
Del 5.5.2.2: Kursisten som kommunikator.....	49
Del 5.5.2.3: kursisten som procesevaluator.....	49
Del 5.5.2.4: Kursisten som fejlkritikker	49
Del 5.6: ZPD	50
Del 6: Konklusion	55
Bibliografi	59
English abstract	63
Bilag A	64
Bilag B.....	66
Bilag C.....	74
Bilag D	79
Bilag E.....	88

Del 1.1: Motivation og problemfelt

De danske andetsprogsforskere og -praktikere Karen Lund og Ellen Bertelsen har peget på de utilstrækkelige dansksproglige kompetencer for kursister der har afsluttet DU 2 (Lund m.fl., 2006, s. 14f og 201). De opfordrer til at ændre pædagogikken, væk fra den lærerstyrede undervisning, som i bedste tilfælde giver 'for ringe udbytte for flertallet' (Lund m.fl., 2006, s. 208). Enkelt opstillet er problemstillingen i en lærerdomineret undervisningssituation tofold: Dels er der for lidt kursistaktivitet i en 'spørgsmål-svar-feedback'-situation (eng: *initiation – response – feedback/evaluation*, forkortet som IRF-struktur), og dels får kursisterne ikke mulighed at agere selvstændigt. Dermed bliver kun en begrænset del af kursisterne reelt genstand for undervisningen, og der gives ikke "mulighed for et vekselspil mellem praksisforankrede arbejdsopgaver, løbende erfaringsudveksling og refleksion over de fælles faglige arbejdsopgaver på vej mod en stadig større teoretisk indsigt i de faglige kernefeltet" (Lund m.fl., 2006, s. 210).

Som en mulighed for at bryde med denne IRF-struktur, peger en forskergruppe omkring den singaporeanske uddannelsesforsker og praktiker, Ching Sing Chai, på brug af ikt/medier i undervisningen idet disse kan "*enable many-to-many interactions concurrently, which is essential in breaking the dominance of initiation-response-evaluation (IRE) based classroom-discourse*" (Chai m.fl., 2011, s. 20). Kursisterne får dermed mulighed for at agere mere selvstændigt ved inddragelse af ikt/medier og i forlængelse heraf gives der mulighed for at kursisterne kan forfølge egne læringsinteresser og –behov hvilket giver større differentiering i undervisningen.

Hermed ligger gruppen omkring Chai på linje med Lund og Bertelsen, som selv peger "projekt- og problembaseret undervisning", som de mener, kan 'forene en målsætning om at give muligheder for at der arbejdes med individuelle behov samtidig med at de læringsmæssige og sociale fordele ved det kollektive læringsrum er en af drivkræfterne i arbejdet" (ibid., s. 210). Med 'kollektive læringsrum' peges der i retning af sociale læringssyn, og opfattelser af læring som noget der skabes socialt og i samspil med andre, herunder også problembaseret. I forlængelse heraf ligger også forskergruppen omkring Chai, som peger på, at "[t]he use of ICT may foster co-operative learning" og "may function as a facilitator of active learning and higher-order thinking" (Chai m.fl., 2010, s. 20). Dermed ligger begge opfattelser indenfor de sociale og sociokulturelle teorier, som også tager afstand fra læring som en ren individuel, mental proces, og i stedet placerer læring omkring sociale praksisser og interaktioner (Ryberg m.fl, 2010, s. 946).

Mens forskergrupperne dermed ligger på linje omkring diagnosen, så anbefaler singaporeanerne også ikt/medier til operationen. Idet kuren for begge grupper peger i retning af mere aktivitet for kursisterne samt at tage afsæt i deres individuelle læring og give plads og mulighed for større differentiering, så virker det som en effektiv medicin. Til gengæld er der så fare for favorisering af de bogligt stærkere kursister, som har ressourcer og overskud til at håndtere ikt/medier i undervisningen, ved siden af den kognitive udfordring, som kan være meget stor ved andetsprogstilegnelse. Særlig pædagogisk interessant ville det derfor være at fokusere på de bogligt ressourcесvage kursister, herunder begyndere, dvs. kursister på DU 2.1, og deres udbytte af kollaborativ undervisning støttet med ikt/medier.

Netop støtte er et centralt element i sociokulturel teori under betegnelsen 'stilladsering' (efter eng: *scaffolding*), dvs. hjælp med tilegnelse, der ikke vil kunne ske på egen hånd. Det kan eksempelvis som andetsprogsunderviser være, at gøre en kursist opmærksom på dels en målsprogsafvigelse i en given mundtlig sprogproduktion, fx ved målsprogsafvigende omsætning af [ø] med [d] eller [l] i verbet 'hedder' og sidenhen hjælpe kursisten, med bl.a. fysisk-tekniske instruktioner, til at opnå en målsprogsidentisk konstruktion. Et yderligere argument for at fokusere særligt på stilladsering med ikt/medier er, at det udgør en lakune i andetsprogsforskningen generelt, og der er derfor behov for praksisnær didaktisk udvikling indenfor feltet (jf. Yelland/Masters, 2007, s. 365f).

Det empiriske fokus for denne masteropgave bliver dermed snævert på en gruppe DU 2.1 kursisters sprogtilegnelse i en læringssituation. Helt specifikt, dels hvordan der arbejdes med digital stilladsering og dels med problembaseret arbejde. Med afsæt i de krav og muligheder, som de to forskergrupper har stillet op ovenstående, vil jeg kigge på, hvad stilladseret undervisning på DU 2.1 betyder, dvs. hvad er dens indhold og hvordan kan det omsættes, ikke mindst om det på den måde er muligt, både at bryde med en IRF-struktur og facilitere det Chai betegner som *many-to-many interactions concurrently*, herunder også hvordan dette kan forstås.

Tilsvarende gælder for problembaseret undervisning. Hvordan skal dette begreb forstås ift. DU 2.1, og hvordan forholder det sig med både indhold og omsætning, herunder også *higher-order thinking*?

Problemstillingen omkring en generel digital omkalfatring af både pædagogik og didaktik for andetsprogsundervisningen er omfattende i både indhold og form. På den ene side er der en stor udbredelse af ikt/medier ikke mindst i private hjem og beregnet til børn, hvor underholdning kombineres med læringsmomenter, men hvor den egentlige læringseffekt måske er begrænset. Omvendt peger lektor

Rita Houmann på, at forudsætningen for at inddrage digitale ressourcer i undervisningen kræver ikke bare en stærk faglighed, men også at underviserne "både skal mestre den tekniske, håndværksmæssige del af it-medierne og forstå det enkelte medies særlige kommunikationsmåder" (jf. <http://gymnasieskolen.dk/der-ingen-vej-tilbage-bogen-er-d%C3%B8d>).

Del 1.2: Problemformulering

Spørgsmålet bliver dermed, hvordan ikt/medier kan inddrages i andetsprogsundervisningen, så det hverken bliver et undervisningsforstyrrende teknisk Sisypbosbjerg eller en læringsfri hyggespreder? Det er problemfeltet for min masteropgave, som jeg vil behandle ud fra følgende problemformulering:

- **Hvordan kan ikt/medier stilladsere problembaseret andetsprogsundervisning på DU 2.1?**
- **Hvad er de pædagogiske og didaktiske implikationer for andetsprogsundervisningen?**

Del 1.3: Metode

Det empiriske omdrejningspunkt for masteropgaven er et problembaseret undervisningsforsøg med ikt som stilladsering på et DU 2.1 hold. Samlet set var der 16 kursister på holdet, ti kvinder og seks mænd, i alderen fra starten af 20'erne til slutningen af 40'erne. Nogle kursister havde stærke læringskompetencer og andre var ikke skolevante. Størstedelen kom fra Asien, hvor især tre thaier og en bangledesher havde væsentlige målsprogsudtaleafvigelser. De havde alle været mellem en og tre måneder på sprogskolen. De havde alle haft mig som underviser igennem hele perioden, så de kendte mig som person og i undervisningssituationen. Samtidig var de også bekendt med brugen af ikt/medier i min undervisning, omend ikke i den udstrækning som i foreliggende undersøgelse. Endelig kendte de hinanden godt, og fungerede generelt set godt sammen og var vant til at indgå i forskellige former for par- og gruppesamarbejde i forskellige konstellationer. Det empiriske studie fokuserer på arbejdet i en arbitrært udvalgt firemandsgruppe fra holdet.

Del 1.4: Afgræsning

Dermed er fokus for masteropgaven primært af pædagogisk og didaktisk natur, men inddrager ikke forhold specifikt for undervisningens kontekst eller kursisternes subjektivitet. Jeg er imidlertid klar over, at læringen

altid er situeret, dvs. de person-, kultur- og magtforhold, som den enkelte kursist deltager i, spiller en afgørende rolle for tilegnelsen. Jean Lave og Etienne Wenger, en hhv. amerikansk og schweizisk læringsteoretiker peger med begrebet 'legitim perifer deltagelse' peger, i deres kontekst, på at: "Læring og en følelse af identitet [...] ikke kan adskilles: De er aspekter af samme fænomen" (Lave/Wenger, 1991, s. 98).

En yderligere individuel undervisningsrelevant faktor for læringsprocessen er de såkaldte '*learner beliefs*' dvs. de mere eller mindre bevidste opfattelser en lærer har om målsproget. Disse omhandler både forventninger til sproget selv og strategier ift. at lære, som kan have stor betydning - både positiv og negativ - for tilgangen til sproget og dermed beskæftigelsen og den mulige internalisering (jf. Gabillon, 2005, s. 240-3). Den danske sprogforsker, Charlotte Øhrgaard, omtaler '*learner beliefs*', som den måske væsentligste enkeltfaktor for den individuelle sprogtilegnelse (ved foredrag på konferencen *Meet-the-Need* i København, d. 3. december 2012, DJ).

Både '*learner beliefs*' og læringens situerethed spiller dermed en markant og individuel rolle for den enkeltes sprogtilegnelse, men idet fokus min opgave ligger i krydsfeltet mellem elektronisk stilladsering og andetsprogs pædagogik vil inddragelsen kun være begrænset og ift. dette. Her peger også den indiske professor i menneskelig computerinteraktion på CBS, Ravi K. Vatrpu, på, at mens medlemmer af forskellige kulturer har forskellig tilgang til ressourcer samt på forskellig vis får indtryk af og danner relation til andre, så kan der ikke påvises en statistisk signifikant forskel i læringsudbytte (Vatrpu, 2008).

Del 1.5: Disposition

Det foreliggende masterprojekt vil problematisere mulighederne for en problembaseret andetsprogsundervisning, hvor ikt/medier stilladserer andetsprogs pædagogikken for kursister på DU 2.1. Samlet set består masterprojektet af fem dele: indledning, teori, empiri, analyse og konklusion. Indledningen ridser problemfeltet op, redegør for problemformuleringen og metode.

Den teoretiske del består af to elementer: dels perspektiver på ikt/medier (del 2) og dels præsentation af den sociokulturelle teori (del 3). Førstnævnte omhandler dels syn på diversiteten af ikt/medier ift. udformning og anvendelse; præsentation af 'læringsrum', dvs. tre læringssituationer, hvor fokus er på tilegnelse af forskellige kompetenceniveauer og syn på læringsformer, hvor forskellige arbejdsformer

delvist understøtter tilegnelsen af de forskellige kompetenceniveauer. Herefter følger den sociokulturelle teoridel, som også er tredelt, indledningsvis med en overordnet fremlæggelse af den sociokulturelle teori og efterfølgende tager et nærmere kig på to centrale elementer i denne, ZPD og stilladsering, dvs. en hjælp til læring, som gør et givent læringsmoment muligt, som støtte uden ikke ville have været mulig, hvor ZPD er det faglige felt, hvor kursisten er i den aktuelle situation er kognitiv modtagelig for tilegnelse.

Del fire præsenterer konteksten for empirien og det metodiske grundlag for benyttelsen heraf i analysen.

Analysen i del fem er det empiriske omdrejningspunkt, hvor jeg går i dybden med, hvordan ikt/medier rent konkret kan stilladsere andetsprogstilegnelsen på DU 2.1. Det empiriske udgangspunkt er et studie fra min egen undervisning, og forholder den anførte teori til det. Herefter inddrager jeg de supplerende teoretiske elementer, og forholder dem til analysefundene, og de didaktiske implikationer af kollaborativ ikt-stilladsering undervisning på DU 2.1. Det drejer sig om indholds-, forståelses- og handlefærdigheder; læringsrum og kursistroller samt ZPD. Disse delelementer medvirker til at differentiere og komplettere den samlede læringskontekst, som stilladseringen med ikt/medier i det empiriske studie fungerer i og under.

Afslutningsvis runder jeg i del seks af med en konklusion, som sammenfatter masterprojektets undersøgelsesresultat.

Del 1.6: Begrebsdefinition

Igennem opgaven bruges begreber som ikt/medier og digitale ressourcer i forskellige sammenhænge. Sidstnævnte indgår samlet set i førstnævnte, dvs. digitale ressourcer er en undergruppe af samlebetegnelsen ikt/medier. Med digitale ressourcer henvises til alle former for services, tjenester og tilsvarende, med fx online tilgang eller som downloadet software, enten gratis fx *Google Translate*, *ordnet.dk* eller *YouTube* eller betalingstjenester såsom *dansk.nu*, *udtaleværkstedet* eller *danskfaget.dk*. Nogle tjenester kan også have dele af begge fx *ordbogen.com*, *mindmeister.com* eller *Filmstriben*, hvor tjenesten helt eller delvist stilles gratis til rådighed i et begrænset tidsrum, antal personer eller brug af tjenesten. Ikt/medier henviser dermed både til digitale ressourcer men samtidig også til alle lokale eller private tjenester, der er til rådighed, fx forskellige udgaver af *Word* eller programmer under *Microsoft Office* samt alle fysiske enheder (*hardware*), der bruges, til at få adgang til disse tjenester. Den engelske betegnelse *ICT* står *Information and Communication Technology* (tilsvarende dansk: ikt), og dækker over

alle former for elektroniske og digitale medier samt alle services og programmer, der giver adgang til og står i forbindelse med, og modsvarer i denne forbindelse betegnelsen ikt/medier.

Del 2: Digitale mediers diversitet og anvendelse

I denne første teoridel vil jeg redegøre for forskellige problemstillinger omkring ikt/medier i en andetsprogs kontekst, med henblik på at opstille et stærkt fundament for at diskutere dette i del fem.

Dette drejer sig i første omgang om en kvalificering af digitale læringsmidler og brug af ikt/medier i en læringssituation. Med udgangspunkt i en teoretisk systematisering af formål med og indhold for læring generelt, anvendt eksemplarisk på forskellige former for undervisningsmidler og læringsplatforme, danner jeg et afsæt for at vurdere netop formål og indhold med de anvendte ikt/medier i undervisningsstudiet i del 2.

Indledningsvis vil jeg i del 2.1 tage afsæt i min egne oplevelser omkring implementering af ikt/medier i undervisningen, og både de reaktioner, som jeg oplevede fra undervisningskolleger i denne forbindelse og de refleksioner, det gav mig anledning til.

Del 2.1: Ikt/medier i andetsprogsundervisningen: hvorfor og til hvad?

Ud fra min egen erfaring som fremmed- og andetsprogsunderviser i Berlin, Næstved og København kan jeg pege på to grupper af kolleger indenfor faget i ift. synet på og brugen af ikt/medier i andetsprogsundervisningen: På den ene side 'digitale jubeloptimister', der ønsker at inddrage alle former for ikt/medier til enhver tid og lejlighed og på den anden side elektroniske 'maskinstormere', der påpeger spildtiden ved at lære og bruge en digitaliseret form af undervisningen. Mens jeg selv tilhører den første gruppe, og godt vil plædere for, at mestring af teknikken er en forudsætning for at kunne bruge diverse elektroniske og digitale hhv. enheder og modsvarende metoder, så er det samtidig et både rimeligt og relevant krav til nye tiltag ift. ikt/medier, at de besidder potentialet til at styrke eller forbedre den bestående lærings- og undervisningspraksis. Sagt med andre ord: Hvis det ønskes i større omfang end hidtil, at inddrage ikt/medier i undervisningen, så må en pædagogisk forudsætning være en berettiget forventning om, at kursisterne lærer mere og/eller bedre med de nye enheder/metoder, end før, samt at den nye praksis holder sig det relevante mål for øje. Det vil i denne sammenhæng sige, at den nye didaktik sammentænker didaktikken for både ikt/medier- og andetsprogpædagogikken.

Problematikken kan illustreres med et eksempel fra min egen undervisningspraksis. Efter at have undervist på en arbejdsplads i en periode, blev der installeret to interaktive tavler. Jeg begyndte at bruge disse i

undervisningen, bl.a. fordi det havde den fordel at jeg bekvemt og synligt for alle kursisterne kunne trække på diverse onlineresourcer, hvor det var relevant. Det kunne fx være at inddrage en digital ressource til udtaletræning i et 'udtaleøjeblik' med en kursist. Ved diskussion af mine erfaringer med den interaktive tavle med kollegerne blev jeg skarpt kritiseret for dermed at lade en "overdimensioneret fjernsynsskærm stjæle" kursisternes opmærksomhed og fokus fra det væsentlige: kursisternes selvstændige sprogproduktion, ikke mindst i gruppearbejdet og i pararbejde.

Mens kritikken var både symptomatisk for den ene gruppe af kolleger, som jeg ovenstående har skitseret, så var den samtidig også yderst relevant: At mestre det tekniske aspekt ift. læring og benyttelse af nye ikt/medier i andetsprogsundervisningen er en forudsætning for den succesfulde benyttelse i undervisningen. Den succesfulde brug af ikt/medier i andetsprogsundervisningen forudsætter også en sammentænkning med de sprog- og tilegnelsessyn, som undervisningen tager afsæt i. Sagt på en anden måde, så udfordres andetsprogspædagogikken didaktisk af de nye ikt/medier. Dette er ikke overraskende, men viser, at den succesfulde implementering af nye ikt/medier forudsætter en helhjertet indsats fra alle involverede, herunder også at ledelsen stiller den nødvendige efteruddannelse til rådighed, snarere end at foretage investeringer i enheder og platforme uden efterfølgende at understøtte implementeringen af en pædagogisk brug i undervisningen heraf (jf. Gratis digitale værktøjer, http://www.ucc.dk/omucc/aktuelt/nyheder/1366710975.html?utm_source=%2A+NYT+fra+UCC&utm_medium=newsletter&utm_campaign=Nyhedsbrev+april+2013).

Del 2.2: Samarbejdsplatforme og andetsprogspædagogik

Omkring implementering af ikt/medier i undervisningen, peger den danske forsker i ikt/medie-didaktik i danskfaget, Jeppe Bundsgaard, særligt på interaktive ressourcer, hvor der arbejdes problembaseret og i mange tilfælde trækkes på problemstillinger og færdigheder fra flere fagområder. Under overskriften "samarbejdsplatforme" giver han eksempler som fx Valget er dit (<http://www.valgeterdit.net/>), Ekstra Bladets Redaktionen (http://ekstrabladet.dk/skole_forside/redaktionen/) eller Drabssag Melved (<http://drabssag.elevunivers.dk/>). Der er her tale om spændende og kommunikationsfremmende læringsressourcer, som Bundsgaard betegner som populære idet "eleverne oplever kommunikationssituationen som autentisk" (Bundsgaard, 2010, s. 22). Samtidig er det "[m]ålsætningen i samarbejdsplatforme, at eleverne udvikler komplekse kompetencer gennem konkret udfoldelse af de

aktiviteter, som indgår i fx research og diskussion af de komplekse problemstillinger (Ibid)". Disse ressourcer er med andre ord ikke blot interessante, kommunikationsfremmende og autentiske for lærnere - de styrker også samarbejdet og giver gode muligheder for betydningsforhandling og hypotesedannelser.

På samme tid fungerer de på et højt sprogligt kompleksitetsniveau som ikke umiddelbart inddrager andetsprogs-pædagogik, hvilket er direkte afledt af, at Bundsgaard skriver i særlig grad ift. folkeskolen, så hans ærinde er ikke andetsprogs-pædagogikken. Men eksemplet illustrerer rammende en generel problematik for andetsprogs-læringen i Danmark, som er et mindre fagområde, nemlig denne, at andetsprogs-pædagogik ikke kan ligestilles med at undervise modernålstalende børn (jf. Bo-Kristensen, 2005, s. 9). Eksempelvis ville de stærkeste kursister på DU 3 sikkert kunne arbejde med flere af disse ressourcer og med et vist sprogligt udbytte til følge, men kursister på lavere kompetencetrin vil ikke besidde det nødvendige ordforråd og de nødvendige kompetencer (jf. del 2.4) for at kunne gøre hensigtsmæssig brug af disse ressourcer. Formålet med masteropgaven er at tage udgangspunkt i kursister på DU 2.1 ,jf. indledningsvis del 1.2, idet denne gruppe har større behov for støtte til læringen. Samtidig kan der være en pointe i at sætte ind og udvikle her, idet de stærke lærnere også vil kunne bruge tilgange og materialer fra de svagere lærnere, mens det omvendte ikke nødvendigvis er tilfældet.

Det pædagogiske omdrejningspunkt for læringen ifb. med samarbejdsplatformene er en holistisk tilgang til læringen: "De konkrete fakta betragtes således ikke som grundlaget, der skal læres først. Eleverne står derimod i en situation og skal tage stilling til eller handle i forhold til denne situation, og derudfra identificere de fakta der er brug for" (Bundsgaard, 2010, s. 22). Hvis arbejdet på denne vis, dvs. problem- og projektorienteret, forudsætter, at kursisterne er i stand til at trække på de relevante fakta, fra de lavere færdighedsniveauer, som er nødvendige for at håndtere den givne problemstilling, så følger på tilsvarende vis samtidig, at den problem- og projektorienterede tilgang ikke er en nødvendig følge af en tilstrækkelig mængde tilegnet basisviden: Eksempelvis kan en kursist besidde stor faglig viden indenfor et givent fagfelt, fx sikkerhed og præcision omkring ortografi indenfor stavning, men dette er kun en nødvendig, ikke en tilstrækkelig forudsætning for at kunne skrive en spændende og relevant fortælling om egne oplevelser i sommerferien (jf. Lantolf, 2000, s. 5), som også kræver viden omkring og især et semantisk felt til beskrivelse af personer, steder og hændelser. I en sprogskolesammenhæng, særligt på DU 2.1, medvirker problem- og projektorienteret arbejde dermed til at skærpe forståelse for læringsprocessen, og den enkeltes rolle i denne forbindelse. Spørgsmålet bliver, hvordan ressourcer kan støtte op om den problem- og projektbaserede læring, herunder også, at kursisterne både bliver aktive i den egne læring, og får de

nødvendige tekniske kompetencer til at kunne bruge ressourcerne hertil og at den samlede undervisningstilrettelæggelse tager højde for problemstillingerne indenfor andetsprogspædagogikken. Dette kompleks vender jeg tilbage til i den anden teoretiske diskussion i del tre.

Hvis der kastes et blik tilbage til de krav og muligheder for en styrkelse af andetsprogsundervisningen, der blev opstillet indledningsvis, så åbner også den teoretisk differentiering af de forskellige læringsmidler op for mulig honorering heraf: Idet der er tale om kommunikationsfremmende læringsressourcer, kan det give mulighed for større aktivitet blandt kursisterne som følge af interesse. Samtidig er det målsætningen at udvikle 'komplekse kompetencer' igennem aktiviteter (research) og diskussion af komplekse problemstillinger, hvilke peger på netop de krav som forskergruppen omkring Lund pegede på, og som

Chai m.fl. stillede i udsigt i forhold til at ikt/medier "*may function as a facilitator of active learning and higher-order thinking*" (Chai m.fl., 2010, s. 20). Denne problematik vil jeg kigge nærmere på i den sidste del af dette første teoretiske afsnit, del 2.4, mens jeg i den næste del, 2.3, vil se nærmere på, hvordan en didaktisk reorganisering af undervisningen og læringssituationen kan medvirke til både at bryde en IRF-struktur, samt at styrke mulighederne for *many-to-many interactions* (jf. ovenstående del 1.1).

Del 2.3.1: Læringsrum

Som nævnt gik en væsentlig kollegial kritik mod min brug af den interaktive tavle i andetsprogsundervisningen på, at den tog kursisternes opmærksomhed og at gruppearbejdet derved blev meget sværere at gennemføre. Når jeg nu kigger på denne, dengang berettigede, kritik ift. ikt/medier-didaktik og andetsprogs pædagogik, så mangler der både struktur og differentiering. Struktur ift. hvornår og til hvilket formål ikt/medier bruges i undervisningen og differentiering ift. hvilken rolle gruppearbejde spiller, mere konkret, hvilke aspekter af gruppearbejde er relevante og nyttige for andetsprogstilægnelse. Det kan samtidig tilføjes, at forskningen omkring hvilken rolle ressourcer spiller og deres betydning for undervisningen, udgør en mangel i forskningen (jf. Gutierrez, 2006b, s. 63).

Lektor Erik Prinds skelner mellem tre forskellige læringssituationer, som han kalder "rum":

- undervisningsrummet
- studierummet
- praksisrummet (jf. Prinds, 1999, s. 34)

Prinds' rum kan opfattes som forskellige aspekter af undervisning og læring. Der kan derfor være overlap imellem de enkelte rum i konkrete situationer. Ligeledes kan læringsrummene rent fysisk godt foregå i det samme lokale, men med fordel også skilles ad, fx ved gruppe- eller projektarbejde.

Undervisningsrummet er det fælles, hvor der introduceres nyt og gives fælles beskeder samt samles op på resultater og det hidtidige arbejde. Studierummet er der, hvor den enkelte lærer samler op på indlæring af konkrete færdigheder - også kendt som 'drill' -, enten alene, ved en pc, med en lærer eller kursister sammen. Det kan fx være udtaleøvelser ved en computer eller målsprogsidentisk konstruktion af verber. Studierummet er der, hvor de erhvervede færdigheder omsættes til realiseringen af et autentisk mål, fx produktion af en video, der fortæller om nogen eller noget. I Bundsgaards terminologi ligger så også det problembaserede arbejde og samarbejdsplatforme her, jf. nedenstående del 2.4.

Hvis dette sammenholdes med mit skitserede eksempel, så ville det være relevant og vedkommende at kritisere brugen af en elektronisk tavle i studierummet, i det mindste hvis den blev brugt til generelle informationer eller kommentarer, mens det omvendt ville være meget relevant at bruge samme tavle til at præsentere et oplæg til et nyt projekt for en gruppe samt at vise en produceret video her, som angivet i eksempel ovenstående.

I denne forbindelse er det relevant at differentiere, hvori værdien og de andetsprogs-pædagogiske muligheder i gruppe- og pararbejde består. I første instans vil de fleste lærere kunne nikke genkendende til, at gruppearbejde kan formå at aktivere og motivere kursister. Mens dette ikke i sig selv medfører læring, slet ikke, hvis en stærk kursist overtager styringen af arbejdet og dikterer resultaterne, så er der alligevel et meget stort læringspotentiale i gruppearbejde. Gruppe- og pararbejde giver mulighed for læring, når aktiviteterne giver kursisterne mulighed for at opstille hypoteser og afprøve disse, samt at blive opmærksomme lingvistiske sammenhænge mellem form og indhold, og i forlængelse heraf også de egne manglende kompetencer i en given sammenhæng. Dette kompleks indgår både i den sociokulturelle teori, del 3, samt nedenstående i den sidste teoretiske diskussion i del 2.4.

Prinds' systematisering af læringssituationen i de opstillede læringsrum giver spændende perspektiver ift. både at bryde en IRF-struktur og at facilitere *many-to-many interactions* (jf. ovenstående 1.1) – det skal

siges, at i Chais tekst lader nedbrydningen af IRF-struktur til at være en nødvendig følge af *many-to-many interactions*: Undervisningsrummet kan ses som domænet for den klassiske lærerdominerede IRF-struktur, mens studierummet giver anledning til at kursisternes individuelle mangler og behov er udgangspunktet for underviserens interaktion og støtte, hvor praksisrummet så kan blive kursisternes domæne, til i grupper og med inddragelse af relevante læremidler og ressourcer, herunder også digitale, til selv at udstikke emner og behov for læringen. Der kan dermed peges på to implementeringer af *many-to-many interactions*: en kvalitativ, hvor kursisterne er opmærksomme på de andres sproglige produktioner og forholder sig til disse og en mere kvantitativ, hvor kursisterne i fællesskab forsøger at konstruere sproglige udsagn. Disse aspekter vil jeg tage op i empirien i hhv. del 5.2.2 og 5.2.3.

Ved inddragelse af it/medier er der samtidig gode muligheder for at lade læringsprocesserne i praksisrummet have konkrete produkter som endemål, herunder også digitale artefakter i form af lyd- og videooptagelser, blogs osv. Det ville være relevant at tage sådanne produkter op til efterbehandling i plenum i undervisningsrummet, som i dette tidsrum dermed ikke ville være underviserens domæne i den klassiske IRF-forstand, og således kunne åbne op for en differentiering af dette rum. På det teoretiske plan er der dermed potentiale for at indfri forventningerne til både at bryde en klassisk IRF-struktur samt at muliggøre et aktivt samspil mellem kursisterne i læringssituationen, jf. også Lund og Bertelsen indledningsvis omkring "de læringsmæssige og sociale fordele ved det kollektive læringsrum".

Del 2.3.2: Den dialogiske undervisningsform

Med afsæt i den russiske semiotiker Mikhail Mikhajlovitj Bakhtins romanteori peger undervisningsforsker Niels Jakob Pasgaard på tre undervisningsformer, der understøtter forskellige behov i kursisternes læringsproces: den monologiske, den dialogiske og den polyfone undervisningsform (jf. <http://www.edidaktik.dk/hvad-er-e-didaktik/>). Pasgaards differentiering ligger på linje med Prinds' opdeling i læringsrum, men herudover peger Pasgaard eksplicit på, hvilke ressourcer, der kunne være relevante for kursisterne ift. deres ZPD (<http://www.edidaktik.dk/artikler-om-it-i-undervisningen/>).

Mens det i den monologiske undervisningsform er "målet, at eleven identificerer sig med underviseren og tilegner sig dennes viden" (<http://www.edidaktik.dk/hvad-er-e-didaktik/>), så er spillerummet større i de to andre former. I den dialogiske undervisningsform holder kursisten sin viden op mod underviseren, som sætter rammen for undervisningen, hvor kursisten forfølger læringsmål efter egne interesser og behov,

mens den polyfone undervisningsform er kendetegnet ved en ligeværdighed mellem kursist og underviser ift. rammer og indhold for undervisningen.

Forholdet omkring *higher-order thinking*, som stillet i udsigt af Chai m.fl. ved implementering af ikt/medier, er dermed stadig ubesvaret. Dette vil jeg tage op i den følgende teoretiske del, 2.4, omkring læringsmål og –muligheder for andetsprogsundervisningen med ikt/medier.

Del 2.4: Læringsmål og –muligheder for ikt/medier

Bundsgaard peger på, at den store udbredelse af læringsressourcer også dækker over en stor diversitet. Mens dette ikke overrasker, er en anden pointe, at en af bevæggrundene til at producere disse kan være forskellige, og mens der for særligt forældre og familier til lærende, ikke mindst børn, kan være en interesse i at understøtte disse i 'legende' situationer med digitale enheder, som under samlebetegnelsen "edutainment" (eng: "*education*" + "*entertainment*") er tilgængelig i stor stil, så står læringseffekten ikke altid mål med forventningerne (jf. Bundsgaard, 2010, s. 22). Bundsgaards pointe er ikke, at læring og sprogtilegnelse ikke kan foregå legende - dette er i høj grad muligt for begge områder. Snarere må læring ses som tilegnelsen af (nye) sociokulturelle praksisser, som oftest på baggrund af hypotesedannelser i en menings- og betydningsforhandling (jf. også diskussion omkring sociokulturel tilegnelse og sociokognitiv tilpasning i del 5.4). Afklikning af svarmuligheder eller udfyldning af åbne felter i en digital ressource giver ikke mulighed for forhandling, og belønner i stedet læreren med fx point eller diverse kulørte indslag (applaus eller anerkendelse i form af lyd/video mm.). Det skal siges, at hvis disse elementer indgår som del i et samlet forløb, som en færdighedstræning, så kan de virke styrkende på denne, hvis netop betydningsforhandlingen tidligere har fundet sted, og kastet fokus på det konkrete emne (jf. Bundsgaard, 2010, s. 18).

I denne forbindelse er det væsentligt at pointere, hvorledes tilrettelæggelsen af øvelserne i studiet, som er masteropgavens empiriske omdrejningspunkt, netop er tilrettelagt med en problem- og projektorienteret autentisk dialogundervisning for øje. Centralt er, at de ressourcer, der er stillet til rådighed, holistisk understøtter den samlede læringsproces. Bundsgaard skelner i denne forbindelse mellem målsætningen med undervisningen i en given situation; hvad der opfattes som det vigtige indhold; hvilke forståelsesformer, der skal udvikles og hvilke typer handlinger, der skal kunne udføres: "Grunden til, at man arbejder med et givent stof i undervisningen, er på den ene side, at eleverne skal *forstå* indholdet, og på

den anden side at de skal blive i stand til at udføre givne *handlinger* i forhold til indholdet“ (Bundsgaard, 2010, s. 16).

For hver af disse kategorier er der forskellige niveauer. For målsætningen eksempelvis kan man tale om en basisfaglig målsætning, dvs. at erhverve sig viden indenfor et fag, fx at kunne addere eller subtrahere indenfor matematik; generelle færdigheder, fx at kunne afgøre, hvad man kan købe for et givent beløb samt kompetencer, fx at kunne lægge et personligt budget eller håndtere en husholdning. Tilsvarende gælder indenfor forståelse og handlinger, hvor Bundsgaard opstiller fem niveauer for hver. Det femte niveau for forståelse handler om at *“forholde sig til de sammenhængende fakta”* (Bundsgaard, 2010, s. 16 - kursiv i original, DJ), og falder sammen med handleformernes femte niveau *“niveauet for kritisk evaluering [...hvorfra det] drejer sig om at forholde sig til om givne eller potentielle handlinger er formålstjenstlige, gode eller har utilsigtede konsekvenser”* (ibid). Men “[a]lle de tre indholds- og målopfattelser har i deres mere sofistikerede udgaver som mål at eleverne udvikler forståelse og handleformer på alle fem niveauer” (Bundsgaard, 2010, s. 17).

De mest komplekse niveauer giver dermed rig mulighed for at arbejde projekt- og problemorienteret, som efterspurgt af Lund og Bertelsen indledningsvis. Afgørende i denne sammenhæng er naturligvis at de nødvendige kompetencer er blevet trænet i tilstrækkelig grad forinden. Forholdes dette til muligheden for *higher-order thinking*, forstået som kompetencer kursisterne ville kunne udvikle i andetsprogsundervisningen i forbindelse med ikt/medier, som forskergruppen omkring Chai indledningsvis stillede i udsigt (jf. del 1.1), så understøtter Bundsgaards systematik denne opfattelse. Afsættet for Chai er den såkaldte *Bloom’s Taxonomy*, efter den amerikanske psykolog og pædagog, Benjamin Bloom, som på baggrund af tre målkategorier (kognitive, affektive og psykomotoriske) hierarkiserede læringen i seks niveauer, fra viden (*knowledge*) til evaluering (*evaluation*) som den mest krævende.

Bundsgaard og Chai ligger dermed på linje omkring målsætningen for undervisningen generelt, og på et teoretisk plan er der dermed gode muligheder for at opstille andetsprogsundervisning, der implementerer ikt/medier, og som styrker kursisternes færdigheder udover det første færdighedsniveau, dvs. viden.

Det er vigtigt at fastholde, at de højere målsætningskompetencer eller –kategorier ikke per automatik inddrages i læringsprocessen, som følge af at ikt/medier implementeres i andetsprogsundervisningen. Sammenhængen består i, at de fleste læringsplatforme vil inddrage flere sprogkompetencer på samme tid, dog ikke rene træningsprogrammer. En dicto-gloss, vil fx trække på kompetencer ift. lytning og skrivning,

samt læsning og mundtlig kommunikation, hvis der er tale om par- eller gruppearbejde. Inddragelsen af ikt/medier samt relevante læringsplatforme vil på tilsvarende vis trække på flere sprogkompetencer på samme tid. Kombineret med højere kompetencer indenfor en eller flere sprogdiscipliner vil holistisk arbejde med et samlede udtryk, der simultant trækker på flere sprogdiscipliner, medvirke til at skabe bevidsthed om afvigelser indenfor andre sprogdiscipliner. Omvendt kan erkendelser indenfor en eller flere sprogdiscipliner ligeledes virke stimulerende på andre.

Relevant bliver det dermed at kigge nærmere på sammenhængen mellem undervisning og læring, mellem hvilke forudsætninger, sprogtilegnelse forudsætter og hvordan den konkret omsættes. I masterprojektet tager jeg afsæt i sociokulturelt læringssyn, og det er emnet for den anden teorigdel, del tre.

Del 3: Sociokulturel teori

I denne anden teoridel vil jeg dykke ned i den sociokulturelle teori og særligt to centrale elementer i denne: stilladsering og ZPD. Denne del danner direkte udgangspunkt for analysen af empirien, det transkriberede undervisningsstudie i del fem.

Den sociokulturelle teori eller det sociokulturelle læringssyn har en dominerende stilling på sprogskolerne i Danmark. Grundlæggende for det sociokulturelle læringssyn er opfattelsen af, at tilegnelse er en social og kollektiv proces, og hermed bryder den klart med tidligere tiders strukturalistiske sprogsyn, som tog udgangspunkt i sprogets forside.

Del 3.1: Præsentation af den sociokulturelle teori

Den socio-kulturelle tilgang til læring tager afsæt i den russiske psykolog Lev Semyonovich Vygotskys (1896-1934) arbejde. Han afviste opfattelsen af, at læring kun er udtryk for en individuel internaliseret, kognitiv proces. I stedet pegede han på at både sprog og læring er medierede (Lantolf, I: Mitchell/Myles, 2004, s. 194). Med udgangspunkt i sociale interaktioner og udvekslinger mellem mennesker skabes viden, fx i fælles problemløsning eller diskussion (Mitchell/Myles, 2004, s. 195). Gruppearbejdet med forskellige sproglige problemstillinger bliver dermed et godt afsæt for sproglæringen, idet dets dialogform giver mulighed for at "*noticing, hypothesis testing, and reflective metalinguistic talk can occur*" (Swain, i: Gutierrez, 2006b, s. 43f). To yderligere forhold er i denne forbindelse afgørende ift. andetsprogpædagogik:

- 1 Uoverensstemmelsen eller det problem, der ønskes håndteret, skal være mere end blot forskellige synspunkter, nemlig et sprogligt problem, som der søges efter en løsning på (jf. Gutierrez, 2006b, s. 44)
- 2 En samarbejdende dialog ("*collaborative dialogue*"), der potentielt kan medføre kognitiv og sproglig udvikling, hvis disse efterfølgende internaliseres (Gutierrez, 2006b, s. 44)

Mulighederne for 'problembaseret læring' og 'kollektive læringsrum', som efterlyst indledningsvis Lund m.fl., ligger dermed fint i overensstemmelse med den sociokulturelle teori: Idet hele forudsætningen for tilegnelse

er sociale interaktioner og udvekslinger mellem mennesker, bliver både par- og gruppearbejde en direkte forudsætning for tilegnelsen.

Del 3.2: ZPD

Spørgsmålet bliver dermed, hvordan en sproglig problemløsningsdialog i et par- eller gruppearbejde kan etableres. Vygotsky indfører her begrebet 'zonen for nærmeste læring' (jf. *Zone of proximal development - ZPD*). ZPD er det interesseområde eller felt, hvor der ikke kan ageres selvstændigt (*self-regulation*), men hvor støtte eller hjælp kan gøre den enkelte i stand til sidenhen at agere selvstændigt. Lantolf trækker på Vygotsky i eksemplet om en "forbudt farve"-opgave (i: Atkinson, 2011, s. 26ff): Deltagere i forskellige aldre i en undersøgelse bliver bedt om at beskrive deres hjem, men de må ikke nævne farven hvid. Fire- og syvårige har meget svært ved at undgå at nævne farven, hvis den forekommer i deres hjem, mens de ældre deltagere godt kan håndtere opgaven. Som hjælp får deltagerne kort med forskellige farver, herunder også hvid. Disse skal fungere som et eksternt hjælperedskab. De fireårige formår ikke at bruge redskabet og vedbliver med at sige den forbudte farve. De syvårige derimod bruger med succes det hvide kort, som de ofte lægger tæt på sig, som en ekstern hjælp til, hvad der er forbudt. Tolvårige og voksne har ikke behov for kortet, da de mentalt kan huske dem selv på, hvad der er forbudt.

ZPD betegner dermed et læringsmoment, som ikke individuelt kan mestres, men i fællesskab med en ekspert kan den lærende, fx en kursist, støttes til læring indenfor et givent område. Som påvist med det forbudt farve-eksempel er hjælp en nødvendig forudsætning for de syvårige, idet opgaven ligger indenfor deres ZPD. Omvendt forholder det sig for de fireårige, som trods stilladsering, ikke er i stand til at organisere/etablere den fornødne kognitive kapacitet til at løse opgaven – den ligger udenfor deres ZPD.

ZPD er dermed både meget individuel, og trækker på den samlede kognitive kapacitet, som netop i en sprogtilegnelsesproces, ikke mindst på DU 2.1, kan blive meget udfordret. I tilegnelsesprocessen blev det angivet, at der kan ydes støtte til denne, gennem stilladsering.

Del 3.3.1: Definition af stilladsering

Afgørende for tilegnelse indenfor ZPD er dermed støtte, en såkaldt 'stilladsering' (eng: *scaffolding*), hvor en person kan opnå "*through collaborative mediation what is unachievable alone*" (Atkinson, 2011, s. 29).

Spørgsmålet bliver dermed, hvad stilladsering omhandler, og hvordan det kan medvirke til at skabe stærke læringssituationer. I udgangspunktet er der tale om en process, defineret ved:

“supportive dialogue which directs the attention of the learner or key features of the environment, and which prompts them through successive steps of a problem. (Mitchell/Myles, 2004, s. 195)”.

Denne proces blev først introduceret af den amerikanske psykolog Jerome Bruner i 1950'erne. Under betegnelsen *scaffolding*, er den blevet fordansket med stilladsering. Bruner benyttede begrebet til at betegne børns mundtlige sprogtiltagelse, som bliver støttet af forældrene, som fx med højtlesning giver dem sproglige strukturer. Vygotsky havde allerede formuleret et koncept, hvor en ekspert hjælper en uerfaren eller en lærling, dog uden at betegne det som stilladsering (Mitchell/Myles, 2004, s. 214). Sidenhen er også underviser-kursist situationer blevet opfattet som en stilladseringsmulighed.

Mens Vygotsky tog udgangspunkt i forældre, der støttede børn, er stilladsering blevet udbredt til også at omfatte undervisere, der stilladserer elever og kursister, samt kursister, der stilladserer hinanden (Boblett, 2011, s. 6).

I underviser-kursist situationen kan der skelnes mellem 'blød' og 'hård' stilladsering, hvor førstnævnte kunne være at underviseren cirkulerer mellem forskellige grupper i klassen og giver diverse former for input til deres arbejde. Den 'hårde' stilladsering vil typisk finde sted i en situation, hvor det forventes at det nye stof vil være svært tilgængeligt. Underviseren kan derfor give ideer eller tips til løsning af problemet, så eleverne dermed opnår en endnu højere forståelse. Omvendt kan instruktioner og opgaver være så klare, at der ikke, eller kun i ringe grad, er behov for at læreren interagerer (jf. Gibbons, 2006, s. 196).

I begge tilfælde er der tale om såkaldt 'ekspert-stilladsering', hvor underviseren er eksperten, som stilladserer elever og kursister. Heroverfor kan stilles den gensidige (*reciprocal*) stilladsering (Boblett, 2011, s. 6). Her stilladserer medlemmerne i en gruppe hinanden, skiftesvis efter evner og muligheder. Hvorvidt der læres bedre når der stilladseres af stærkere lærnere, eller om kursister tenderer til at forkaste deres ideer, når der er stærkere kursister til stede, er ikke entydigt i forskningen. Endelig skal nævnes den tekniske stilladsering, hvor redskaber, bl.a. digitale enheder og online ressourcer overtager den støttende funktion (jf. bl.a. Otrell-Cass, 2012, s. 373; Puntambekar og Hübscher, 2005, s. 4). Afgørende i denne forbindelse er ikke kursisternes samtale via ikt, men hvordan ikt-redskaber påvirker det kollaborative samarbejde. Særligt henvises til de såkaldte web 2.0 ressourcer (Chai m.fl., 2011, s. 21). I forlængelse

heraf taler Puntambekar og Hübscher om et 'udvidet' eller 'nutidigt' stilladseringbegreb' (eng: *Evolved (Current) Notion of Scaffolding*) når ikt indgår (jf. Puntambekar, 2005, s.7).

Del 3.3.2: Den udvidede stilladsering

I udgangspunktet var stilladsering en proces mellem en forælder og et barn. Der var altså tale om en situation med to deltagere, hvor den voksne, som ekspert, havde et stærkt kendskab til den lærendes (barnets) ZPD, og dermed løbende kunne iagttage udviklingen og tilpasse denne, herunder også udfase støtten efter behov. Stilladsering bygger dermed på seks grundlæggende forudsætninger:

- den voksne eller eksperten etablerer en delt forståelse for de fælles mål og motiverer;
- en enkelt mere vidende person leverer støtten til at fuldende opgaven;
- en enkelt person leverer en multifaceteret støtte;
- dynamisk støtte baseret på en løbende vurdering af den lærende;
- støtten varieres efter den lærendes behov;
- eventuel *fading* af støtten eftersom den lærende kan håndtere selvstændig aktivitet (jf. Puntambekar og Hübscher, s. 8).

Situationen for kursister der begynder på en sprogskole på DU2 er noget anderledes, hvor der er mange kursister, med forskellige ZPD'er, varierende interesse for det emne, der arbejdes med samt ulige og ujævne muligheder for at indtage 'ekspert'- og 'elev'-roller. Ift. problembaseret undervisning af et hold danskursister på DU 2.1 kan udgangspunktet for stilladsering ikke opstilles 1:1. Puntambekar og Hübscher peger på tre forhold som afgørende, for at der alligevel med rette kan tales om stilladsering:

- stilladseringen i klasselokalet skal forholdes til, at der er mange ZPD'er;
- udfasning sker ved, at stilladseringsressourcen fjernes, samt
- planlægning således, at alle redskaber og aktører spiller en rolle ift. kursisternes læring (jf. Puntambekar og Hübscher, 2005, s. 9)

Mens de selv peger på opstilling af en række af redskaber, som efter brug fjernes, ift. at tilgodese de to første problemstillinger, overlader de det til underviserne at håndtere den sidste (jf. Puntambekar og Hübscher, 2005, s. 9f). Underviseren vil spille en afgørende rolle ift. planlægning af de enkelte øvelser, men kan ikke være ligeligt til stede i alle situationer, hvilket netop er en af udfordringerne på en sprogskole.

Til at sikre en aktiv rolle for både redskaber og aktører kan i stedet trækkes på CL, hvor aktører og evt. redskaber får tildelt roller, som gruppens samlede succes er afhængig af, at alle opfylder.

Samtidig sikres autenticitet og dermed interesse for et specifikt emne igennem såkaldt "*long conversation*". Den australske andetsprogsforsker Pauline Gibbons henviser hermed til en kontekst "*in which teacher and learner have been engaged over time in constructing shared meanings*" (Gibbons, 2006, s. 272). I forlængelse heraf og den problembaserede dialogiske tilgang ligger så også, at undervisningen er indholdsbaseret og viden konstrueres i fællesskab, og ikke blot af læreren alene. Givetvis vil en sådan læringssituation hverken op- eller bestå af sig selv, men når der er forhånden, vil den virke selvforstærkende (Gibbons, 2005, s. 264f). Endvidere er netop i en andetsprogs pædagogisk sammenhæng muligheden for et metasprogligt rum afgørende (jf. Gibbons, 2006, s. 272).

Endelig peger Gibbons på to forhold som afgørende, for at der er tale om stilladsering, og ikke blot en hjælp:

- stilladsering er en lærerinitieret proces, der forbinder kursist, den aktuelle opgave vedkommende er involveret i og læseplanens bredere diskurs og viden;
- stilladseringen er fokuseret på at støtte kursisterne til at udvikle kognitive og lingvistiske ressourcer, som de sidenhen kan trække på: Med andre ord er stilladsering rettet imod at vise kursister *hvordan* de håndterer en sprogsituation, snarere end *hvad* de skal gøre (jf. Gibbons, 2006, s. 176).

Sammenfattende kan det konkluderes, at stilladsering som begreb er både relevant og produktiv i forbindelse med analysen af undervisningsstudiet: Relevant idet det på underviserinitiativ forbinder kursisterne med de aktuelle opgaver og curriculum, produktiv idet det peger på, hvordan kursisterne håndterer en sprogsituation, snarere end dogmatisk at diktere diverse handlemuligheder, herunder også at alle stilladseringsredskaber bringes i spil og alle kursister er aktive.

Del 3.4: Teoretisk sammenfatning

Som gennemgået ovenstående er der dermed på det teoretiske plan gode forudsætninger for, at de pædagogiske og didaktiske krav til andetsprogsundervisningen, som blev fremlagt i indledningen, vil kunne blive omsat, herunder:

- brud med IRF-struktur
- problembaseret læring
- *higher-order learning*
- *many-to-many interactions concurrently* og
- kollektive læringsrum og *co-operative learning*. Disse kategorier kan med fordel behandles sammen, idet Chai m.fl. i citatet indledningsvis specifikt fordrer *co-operative learning*, men denne subsummerer kan sidenhen under *collaborative learning*, hvor førstnævnte ses som et forstadie, en slags stilladsering til at nå sidstnævnte (Chai, 2010, s. 7f).

Dette vil jeg i de to næste dele forholde til empirien, dvs. det transkriberede undervisningsstudie.

Del 4: Empiri og kontekst

I denne del vil jeg analysere empirien, dvs. de transkriberede lydoptagelser fra undervisningsstudiet. Indledningsvis vil jeg kort redegøre for holdet og skolens kontekst, min tilgang til analysen samt de optegnede data. Empiridelen har jeg opdelt i empirikonteksten, som jeg behandler i del 4.1, samt selve analysen, som jeg behandler i del 4.2

Del 4.1.1: Skolekontekst

Empirien blev indsamlet i hovedstadsområdet på den geografiske adskilte mindre afdeling af todelt større sprogskole.

Beboerne i lokalområdet består langt overvejende af etniske danskere. Samtidig er der også en del mindretalsgrupper hvor filippinere, thaier, pakistanere og polakker udgør de største grupper. Der er generelt set god intern forbindelse i de forskellige sproggrupper. I tilfælde hvor udlændinge er gift med danskere, er der også god mulighed for at praktisere dansk, til dels også for udlændinge som er aktive på aktive på arbejdsmarkedet. Ikke alle familier formår at støtte op om dansktilegnelsen og på en del arbejdspladser tales primært engelsk, fx ledere, som gerne skifter fra dansk til engelsk for at kommunikere relevant information.

Del 4.1.2: Underviserne

Udover at være forfatter til masteropgaven er jeg også den ene af to undervisere for holdet. I udgangspunktet har alle hold på skolen to undervisere, som planlægger undervisningen i fællesskab. Omsætning heraf varierer meget, lige fra integrerede forløb der trækker på flere hold og lærere på samme tid, helt til mere eller mindre parallelle forløb med to lærere på det samme hold, der primært er fælles omkring kursistgruppen, med en meget begrænset udveksling omkring pædagogik generelt og undervisningsrelevante forhold for de fælles hold specifikt.

Udgangspunktet for opgaven var at lade de stilladserede opgaver udføre 'på besøg' på et andet hold på en anden sprogskole. Dette kunne ikke praktisk lade sig gøre, hvilket senere viste sig at være en fordel: Jeg havde et godt kendskab til holdet, som også var vant til at bruge ikt/medier i undervisningen på forskellig

vis. Samtidig kendte holdet mig godt, og havde ikke behov for at forholde sig til en ny person i den samlet set noget anderledes situation, hvor studiet blev udført. Endelig er jeg generelt set meget interesseret i at inddrage relevant brug af itk/medier for at styrke undervisningen, og havde erfaring med dette allerede. En ulempe ved selv at undervise under forsøget var, at det dermed ikke var muligt at optage felt-noter til at støtte optagelserne.

Del 4.1.3: Kursisterne

Omdrejningspunktet for masteropgaven er et problembaseret undervisningsforsøg med itk som stilladsering på et DU 2.1 hold. Samlet set drejede det sig om 16 kursister, hvor jeg arbitrært valgte at fokusere på en gruppe. Det drejede sig om tre kvinder Ganastyrna (24 år, fra Thailand), Nanaz (28 år, fra Filippinerne), Rajwana (37 år, fra Bhutan) og Ricci (31 år, fra Ghana). Det var kun Riccis anden uge på holdet, Ganastyrnas ligeså, men hun kom fra et introhold, hvorfra hun kendte både mig og en del andre kursister på holdet. Rajwana og Nanaz havde været en del af perioden på det samme introhold sammen, tidligere end Ganastyrna. De havde et tæt godt forhold, og Rajwana havde været til modultest dagen forinden og var dermed formelt modul DU 2.2. De kunne kommunikere sammen på engelsk, om end Ganastyrna mere mindre sikkerhed og variation end de andre.

Jeg forklarede ugen inden samt umiddelbart inden studiets påbegyndelse til hele holdet, at der var tale om en undersøgelse til brug for en akademisk opgave omkring at lære sprog. Dette var vanskeligt at formidle, da der ikke var et fælles sprog, samt alle var begyndere, dvs. ikke bekendte med læringssituationen i en dansk kontekst. Samtidig bemærkede kursisterne at forberedelserne var flere end ellers samt at der blev placeret diktafoner ved hver gruppe, hvilket var nyt. Under selve gruppearbejdet, som forløb længe, dvs. over en klokke time uden pauser, var der ingen tegn på at den ændrede situation spillede en rolle, omend et mere eller mindre bevidst ønske fra kursisternes side om at indfri mine forventninger til dem, i det mindste hvad de må have opfattet som sådanne, naturligvis ikke kan afvises (jf. Atkinson, 2011, s. 28).

Del 4.1.4: Undervisningen

I udgangspunktet hersker der metodefrihed, så den pædagogiske omsætning af curriculums emner og indhold i undervisningen varierer. Emnerne i curriculum drejer sig kort sagt fagligt om grundlæggende danskkundskaber ift. de fire sprogdiscipliner og indholdsmæssigt om emner som arbejde, uddannelse og

hverdagsliv og medborgerskab i Danmark. (jf. Vejledning om modultestning, 2006, s. 38). Holdet havde i forlængelse af sidstnævnte beskæftiget sig med præsentation, familie og døgnets rytme som en rød tråd igennem hele undervisningen på DU 2.1.

En dobbelt udfordring i introduktionsundervisningen er den, både at medhjælpe til at opbygge dansksproglige strukturer, som kursisterne kan trække på og kommunikere med, og samtidig tilskynde til udveksling i par- og gruppearbejde. Kursisternes første undervisningsgange på sprogskolen, samt sidenhen ifb. præsentation af nye emner og opsamlinger på gruppearbejde samt diverse spørgsmål af mulig fælles interesse og værdi, er klart lærerstyrede, med overlap fra en IRF-struktur, men med ønske om et lavt kognitivt niveau og stor genkendelighed og gentagelse, jf. Prinds' undervisningsrum. Fordele herved er flere, bl.a. at give kursisterne et indtryk af forventninger til dem og god tid til at lære de nye strukturer, idet kun een kursist er aktiv af gangen, og samtidig har de samlet flere muligheder for tilegnelse, dvs. ved at se, høre og læse et oplæg til det nye emne/ de nye strukturer, samt høre både læreren og de andre kursister samt også at producere selv. Derved gives multimodale medieringsmuligheder for at internalisere det nye stof, og de kognitive ressourcer fokuseres primært på denne opgave. Udfordringer på den anden side er, dels at lade udvekslingen være autentisk, og ikke blot indholdstom, og derved blottet for mening og dels at lade dialogen være ligeværdig, dvs. særligt ift. IRF-strukturen, at læreren ikke stiller spørgsmål, der forudsætter bestemte svar. Særligt ift. sidstnævnte kan en kraftig stilladsering være nødvendig eller et middel ift. at håndtere udtale, syntaks og leksis målsprogsnende, herunder også at medvirke til at kursisterne eksplicit bliver opmærksomme på målsprogsnormen indenfor de enkelte underdiscipliner.

Idet undervisningen reelt består af mange små øvelser omkring samme indhold og strukturer, inddrages mange forskellige arbejdsformer, ikke mindst et antal CL-strukturer. Dermed trænes kursisterne også sideløbende i par- og gruppearbejde, og er bekendt hermed, og med hinanden, når struktur- og indholdsarbejdet i disse fora intensiveres, jf. også Prinds ovenstående ift. læringsrum.

Del 4.1.5: Tilgange til empirien

Indenfor rammerne af det foreliggende arbejde, var et kvantitativ studie ikke muligt. Det var ikke muligt hverken i form af en længdeundersøgelse, som ville have forudsat tid og praktisk mulighed for at følge en fast gruppe af kursister, hvor en ikt/medie-stilladsering skulle have været en fast bestanddel af undervisningen, eller i form af en kortere undersøgelse, hvor fx ind- og udgangstest kunne have været

understøttet af udsagn omkring progression på specifikke områder, idet det undersøgelsestidsrum, der var til rådighed, ikke med sikkerhed ville kunne tilskrive en mulig progression den ikt/medie-stilladserede undervisning. Endelig ville en kvantitativ undersøgelse i sig selv ikke give udsagn om undervisningsindholdets virke, altså hvilke initiativer og tiltag, som ville have haft givne re- og aktioner til følge og sluttelig kunne tilskrives baggrunden for en given læring.

Dermed bliver studiet kvalitativt, hvilket også ligger i god tråd med det sociokulturelle læringssyn og et funktionelt grammatisk sprogsyn: Samtidig er der muligt at identificere og følge denne proces igennem en såkaldt microgenese (eng: *microgenesis*), dvs. en kronologisk undersøgelse af *“the reorganization and development of mediation over a relatively short span of time (for example, being trained to criteria at the outset of a lab experiment; learning a word, sound or grammatical feature of a language)* (Lantolf, 2000, s. 3).

Studiet er blevet dokumenteret ved brug af diktafoner placeret i grupperne, hvor kursisterne arbejdede sammen. Fokus er i snæver forstand på udviklingen i produktive lingvistiske kompetencer, samt især det sociale samspil omkring medieringen heraf.

Del 4.1.6: Empiriindsamling

Studiet blev udført i ugen op til påskeferien på to hold på sprogskolen, et daghold samt et aftenhold, hhv. tirsdag og torsdag eftermiddag samt tirsdag aften. Empiriindsamlingen forløb over een undervisningsenhed, dvs. ca. 60 minutter, hvor der blev arbejdet med een opgavetype. Kursisterne blev opdelt i fire-mands grupper på tværs af sprog, idet det var erfaringen at brug af ikke-fælles internt i en gruppe virkede ekskluderende for de gruppemedlemmer, der ikke forstod det benyttede sprog.

Det drejede sig i første omgang om fire videooptagelser af fire enkeltpersoner, som kort og enkelt præsenterer grundlæggende personlige informationer om dem selv såsom fx navn, alder, civilstand og -status osv., indenfor emnerne præsentation og familie, jf. ovenstående. Præsentationerne var skrevet i forvejen med fokus på de relevante personlige forhold, men fremlagt på præsentationsvideoerne i ikke-tillempet form, idet de fire personer brugte teksterne som pointer, der skulle huskes, snarere end egentlige læseforlæg. Variationen ift. især udtale og prosodi og til dels syntaks var dermed også stor. Mens dette

skabte en del forvirring, understøttede det samtidig autenticiteten i præsentationerne af personerne, som alle var ubekendte for kursisterne.

I den første øvelse (tirsdag eftermiddag) skulle grupperne se og lytte til de fire videoer og udrede de relevante informationer, og udfylde disse i et skema elektronisk i programmet *Word* på en pc, under a, b, c og d for hver af de fire personer. Informationerne drejede sig om :

- navn
- alder
- sprog
- gift/ugift
- børn
- dyr
- bopæl
- arbejde

Kursisterne havde tidligere arbejdet på denne vis, blot med rene tekstforlag og uden kategorien 'dyr'. Den anden øvelse (torsdag eftermiddag), tog *udgangspunkt* i de samme videoer. Opgaven var her at se og lytte til videoerne mhp. at genskrive det fortalte ordret, en såkaldt dicto-gloss. Der blev igen arbejdet i fire-mandsgrupper på tværs af sprog, men andre grupper end om tirsdagen. Med udgangspunkt i *Cooperative Learning* (CL, dvs. forskellige undervisningsstrukturer, der fokuserer på højt output for alle kursister, DJ)-strukturen 'rollelæsning' blev hvert gruppemedlem tildelt en rolle: en afspilningsansvarlig, en lytnings- og dikteringsansvarlig, en skribent samt en ekstern hjælp, som kunne trække på digitale ressourcer, herunder *Google Translate*, ordnet.dk, udtaleværkstedet, som alle var kursisterne bekendte, samt alle ressourcer det i øvrigt måtte ønskes. Kursisterne fik 15 minutter til at transkribere hver video, som havde varighed i gennemsnit af 60 sekunder. Herefter blev rollerne omfordelt, således at alle ville have prøvet alle roller i løbet af gennemgangen af de fire videoer. I praksis arbejdede grupperne i par om hhv. lytning og nedskrivning: De lyttende par skrev i hånden på papir, og parret, som skulle transkribere teksten, benyttede egne noter og ordbøger til at håndtere stavning mm. Regelmæssigt blev problematiske lingvistiske fænomener taget op og håndteret i fællesskab.

Del 4.1.7: transkriptionsrelevante forhold

Transkriptionen er i primært foretaget ud fra de foreliggende lydoptagelser fra diktafonerne. Udover at diktafonerne er overraskende lette at betjene teknisk, har optagelserne en meget høj kvalitet. På den ene side høres de fleste lyde i lokalet, herunder også de andre grupper, som arbejdede på samme tid i samme lokale. På den anden side er det ikke svært at skelne ytringer fra de enkelte gruppemedlemmer.

Sidstnævnte hænger afgørende sammen med, at jeg også var holdets lærer, og dermed kendte kursisterne godt. Optagelserne forekommer meget autentiske, uden hensyntagen til at der optages. Dette gør at der samtales om produktet på pc'en, enten udfyldningsøvelsen eller dicto-glossen. Det forekommer også adskillige gange, at to eller flere kursister snakker på samme tid, hvilket enkelte steder har været umuligt at transkribere. Endelig er der en udstrakt brug af engelsk til at forklare eller sikre (egen) forståelse samt samtale på metaniveau.

I udgangspunktet følger transkriptionen en kronologisk orden, ud fra et ønske om at lade microgenesen, og dermed den trinvis udvikling i de lingvistiske kompetencer, være i fokus. Analysen af det transkriberede materiale følger i forlængelse af en konversationsanalytisk tilgang en "*unmotivated looking in data sessions*" (kursiv i original, DJ - Kasper/Wagner, 2011, s. 124), idet studiets formål kun sekundært er en forfølgelse af en mulig udvikling af de lingvistiske kompetencer, men primært omhandler hvorvidt og under hvilke omstændigheder der kan være tale om at ikt/medier har stilladseret andetsprogstilegnelsen. De relevante nedslagspunkter er dermed i udgangspunktet blevet lokaliserede ved den første transkription. Denne har imidlertid givet mulighed for mere systematisk eftersøgning og udprøvning af relevante nedslags- og undersøgelsespunkter.

Som det vil forventes i et studie af denne kursistgruppe var der en stor spredning ift. den målsprogsidentiske udtale, men også en del informel samtale og en udstrakt brug af engelsk. For så vidt at det ud fra sammenhængen var klart, at en taler illustrerede sikker viden om den aktuelle lingvistiske problemstilling, er dette ikke markeret. Dels for at undgå stereotypisering af nogle kursister på baggrund af accentaspekter (jf. Gibbons, 2006, s. 92), og dels for at undgå for stor fokus på udtaleproblematikker og samtidig sikre læsevenlighed af det transkriberede materiale, er disse forhold ikke blevet transkriberede, men i stedet den målsprogsidentiske norm blevet anvendt. Transkriptionen har fulgt de følgende konventioner (efter Gibbons, 2006, s. 92):

(.)	Repræsenterer en pause på mindre end et sekund.
(..)	Repræsenterer en pause på omtrent to sekunder. I forlængelse heraf repræsenterer hvert (.) yderligere et sekund.
/	Repræsenterer afslutningen på en 'ytrings'- eller 'meningsenhed', og påbegyndelsen på en ny. Dette modsvarer som regel, men ikke altid, sætningsgrænser. Den eneste funktion er at lette læsevenligheden af transkriptionen, hvor der ellers ikke er nogen sætningsafsluttesangivelse, som fx et punktum eller en pause.
Understregning	Bruges til at indikere usædvanlig fremhævning eller ekstra vægt.
=	Indikerer en ytring fra en taler, som fortsættes efter afbrydelse af en anden.
***	Indikerer uklar tale. Hver (*) repræsenterer ca. en stavelse.
[	Indikerer at taleren taler samtidig med en anden.
<i>Kursiv</i>	Indikerer ikke-dansk tale, her engelsk

Del 5: Analyse

I denne del vil jeg analysere på det indsamlede datamateriale. Indledningsvis vil jeg redegøre for den benyttede analysemetode, den såkaldte microgenese. Efterfølgende vil jeg præsentere de forskellige tilgange og teknikker, der benyttes til stilladsering, under overskriften 'stilladseringsteknikker'. Afslutningsvis følger så selve analysen.

Del 5.1: Analysemetode

De relevante analyseepiskoder er i første omgang indsamlet i forlængelse af en konversationsanalytisk tilgang. Som immanent del af den sociokulturelle teori benytter jeg den microgenetiske metode til at analysere på de indsamlede data, ud fra et dobbelt perspektiv: Hvordan bliver der stilladseret i studiet i forskellige læringslæringsmomenter, og hvordan inddrages de forskellige ressourcer?

Den sociokulturelle læringsteori tager udgangspunkt i, at al læring er medieret, dvs. at læring er en proces, der tager sit afsæt i en social aktivitet (Gutierrez, 2006b, s. 42). Denne proces kan "*sometimes be traced visibly in the course of talk between expert and novice*" (Mitchell/Myles, 2004, s. 198). Denne proces er den såkaldte microgenetiske metode, eller bare microgenese. Afgørende for at kunne gøre udviklingen i kursisternes lingvistiske kompetencer til genstand for analyse og diskussion bliver dermed et kvalitativt fokus på samtalen i fx kollaborativt eller parsamarbejde. Samtidig er det i denne sammenhæng også relevant at kigge på, hvordan denne udvikling opstår og fordres, i samspillet mellem kursisternes gensidige udvekslinger, den såkaldte *collaborative dialogue* (jf. Gutierrez, 2006b, s. 44) og de benyttede ressourcer. I analysen vil jeg dermed være særligt opmærksom på dels samtalefokus, fx samtale omkring sprog og dels andre semiotiske mekanismer (jf. Gutierrez, 2006b, s. 55), såsom *recast*, *other-* og *selfrepair*, repetition, brug af fællessprog og lign.

Jeg støtter mig her på forskellige stilladseringsteknikker (jf. nedenstående del 5.2), som kursister i en dialogisk og kollaborativ læringskontekst kan gøre brug af. Særlig interessant i denne forbindelse er, i hvor høj grad, samt på hvilken måde at ikt/medier inddrages og/eller endda forudsættes.

Del 5.2: Stilladseringsteknikker

Overordnet set kan der tales om fire stilladseringsteknikker i det optegnede studie:

- rent teknisk stilladsering (eksempel 1 og 3);
- korrektion (eksempel 4 til 6);
- forskellige former for fælles konstruktion, herunder *joint construction*, *multimodal* og *multimedial* konstruktion (eksempel 7 og 8); samt
- *mode shifting* (eksempel 9).

Del 5.2.1: Teknisk stilladsering

I udgangspunktet vil størstedelen af stilladseringen være at betegne som teknisk stilladsering, idet rammerne for opgaven er, at kursisterne i fællesskab transkriberer et videooplæg afspillet fra en digital enhed til tekst på en bærbar pc (jf. Yelland/Masters, 2007, s. 367). Dermed kommer al input fra det optagede materiale, og er digitalt i sin form. Samtidig er det også klart, at tilstedeværelsen af et (digitalt) input er en nødvendig forudsætning for, at kursisterne har et materiale at arbejde med. Men det er ikke en tilstrækkelig forudsætning. Det handler også om at ramme de enkelte kursisters ZPD, således at de ved at trække på både de rent tekniske muligheder og udviklingspotentialer i *collaborative dialogue* bliver i stand til at løse opgaven (jf. nedenstående del 5.5 - ZPD, særligt eksempel 20). Men til forskel fra en ikke-digital dicto-gloss giver teknikken dermed nogle muligheder, rent qua det forhold, at mediet er elektronisk (jf. Bo-Kristensen, 2005, s. 13). Dette vil jeg illustrere ved to eksempler, hvoraf det første behandler en situation, hvor en kursist er i stand til direkte at overtage et udsagn fra den afspillede video (eksempel 1), mens det andet eksempel behandler handlepotentialer for kursisterne, ved en teknisk stilladsering (eksempel 3).

Eksempel 1 (Bilag E, fra: 58:19 til 58:20): teknisk stilladsering

- 58:19: Video 4: Jeg taler dansk/ tysk / og engelsk
- 58:20: Rajwana: [jeg taler dansk / tysk]

I eksemplet kan kursisten (Rajwana) direkte overtage udsagnet fra videooptagelsen (video 4). Rajwana gentager udsagnet fra video 4, dels som en bekræftelse på, at hun har forstået det, og dels giver det mulighed for, at den ansvarlige kursist kan føje det til det allerede skrevne i dicto-glossen. Idet Rajwana dels lytter til videoen og gentager udsagnet for de andre kursister, samt læser den ansvarliges kursists transkription heraf, er alle fire sprogdiscipliner i spil på samme tid.

Mens dette i udgangspunktet ikke adskiller sig fra en almindelig dicto-gloss, kan der argumenteres for, at den tekniske stilladsering fritholder kognitive ressourcer til at fokusere på et enkelt læringsmoment eller -kompleks. Dette skal forstås således, at i en ordinær dicto-gloss noterer kursisterne det de hører og konstruerer en tekst i samspil mellem de optegnede noter, ikke mindst den tekstuelle kontekst de blev opfatte i, og den viden de kan mobilisere ift. at lade sprogets form udtrykke det respektive indhold målsprogsadækvat. Der vil dermed være et stadigt fokus på kohærens igennem hele opgaveløsningen, hvilket generelt kan styrke den sproglige opmærksomhed og udvikling, men samtidig trækkes der hele på de kognitive ressourcer, og derfor kan kursisternes aktuelle ZPD overskrides i et konkret læringsmoment (jf, ovenstående del 3.4 og nedenstående del 5.5). Til sammenligning kan kursisterne med en teknisk stilladseret dicto-gloss i langt højere grad fokusere på kohæsi onhed for enhed (fx syntagmer, sætninger, eller tilsvarende dele af et udsagn), i det udsagn de aktuelt er ved at rekonstruere, idet de har de nødvendige tekstuelle informationer direkte til stede i digital form, som de kan afspille efter lyst og behov.

Dette var i høj grad fremgangsmåden igennem hele studiet. Eksempel to nedenstående viser en typisk situation, hvor kursisterne arbejder meget kontekstnært og med fokus især på kohæsi on:

Eksempel 2 (bilag E, fra 55:58 til 56:18): tekstproduktion ud fra kohæsi on

- 55:58: Rajwana: jeg bli
- 55:59: Ricci: og dansker
- 56:01: Ganastyrna: dansker/ jeg er dansker
- 56:03: Ricci: [dansker/ (**)]
- 56:07: Rajwana: jeg er ikke gift
- 56:08: Ganastyrna: jeg er ikke gift
- 56:09: Nanaz: jeg / jeg er (.) ikke
- 56:11: Ricci: [(**) jeg / er ikke gift
- 56:13: Nanaz: = ikke gift
- 56:15: Ganastyrna: *can like some first and maybe / after that can do it later*
- 56:18: Rajwana: jeg har ikke nogen mand

I udsnittet fra eksempel to vælger kursisterne at lade videoen køre over længere tid, dvs. flere sætninger ad gangen til forskel fra fx ord-for-ord. Når udtryk eller konstruktioner genkendes bliver de dels gentaget (fx 56:01, 56:07, 56:18) for at udtale og fastholde erkendelsen i gruppen, og dels genstartes videoen på det punkt, hvor der var en erkendelse, som så tjener til at udbygge det enkelte ord eller den enkelte konstruktion til et samlet udsagn, der bliver skrevet ned. Arbejdsformen kan dermed betegnes som en

stadig fremadskridende spiralform, med de nye erkendelser som de skiftende omdrejningspunkter. De erkendte ord eller konstruktioner indgår i eller udbygges i gruppen til syntagmer og kohæsion bliver dermed et vigtigt instrument til konstruktion af velformede udtryk. Dette ses fx imellem kursisterne Ricci og Ganastyrna hvor han opfatter substantivet 'dansker' (55:59), som hun gentager, og med kopula 'er' og det personlige pronomener i første person ental kan udbygge til den velformede sætning: 'Jeg er dansker' (56:01).

Som nævnt er et andet aspekt af den tekniske stilladsering, at kursisterne har mulighed for selvstændigt at navigere i læringsprocessen, hvis de fx ikke forstår eller ønsker gentagelse. Denne mulighed gør kursisterne brug af i det nedenstående eksempel nummer tre.

Eksempel 3 (bilag d, fra: 42:03 til 42:06): teknisk stilladserings handlepotentiale

- 42:03: Rajwana: *I think we have to go back/ all the way back*
- 42:06: Ricci: *go back/ so*

Symptomatisk for de frustrationer der ofte opleves ved at inddrage nye ressourcer i undervisningen oplever gruppen også her problemer med lyden, som er for lav. De beslutter derfor at starte forfra på opgaven, hvilket sætter dem yderligere under tidsligt pres for at nå at færdiggøre denne delopgave indenfor den tid, der er til rådighed. Rent teknisk har de mulighed for dette, men samtidig bliver de aktive omkring deres egen læringsproces. Der kan med god grund dermed argumenteres for, at netop kombinationen af at kunne starte og stoppe videoen, dvs. dermed også at kunne starte forfra, samt kursisters kompetence for at kunne udføre dette rent teknisk, giver dem mulighed for at tage kontrollen over den egne læring: De vælger at begynde forfra, for at kunne trække på alle informationer i ressourcen, på trods af, at de dermed kommer under tidspres, en problematik de har været meget bevidste om lige fra den førte opgave, jf. 7:40: Rajwana: (hvisker) *because we have only fifteen minutes* - om end dette forhold ikke lader til at have stresset gruppen yderligere.

Samtidig tydeliggøres med eksempel tre også differentieringspotentialet ved en teknisk stilladsering: Indenfor rammerne af en given opgave kan kursisterne individuelt eller i grupper benytte det til rådighed stående materiale fra en enkelt til adskillige gange. Mens dette udfordrer indfrielsen af fælles mål på samme tid, giver det omvendt gode muligheder for at lade læringsmålene være styrende for læringsprocessen, *active learning* som det blev formuleret af Chai m.fl. i del 1.1, og ikke tid, pensum eller

tilsvarende faktorer, som kan være udmøntningen af et givent curriculum, men som kan være forstyrrende i selve læringsprocessen, hvis de bliver til mål og ikke middel for læringen.

Del 5.2.2: Korrektion

I tilegnelsesprocessen er der fare for, at målsprogsafvigende konstruktioner dannes og forbliver ubemærkede. Det er vigtigt, at få afklaret disse, hvilket er en opgave for underviseren, men kursisterne har også mulighed for selv at gribe ind overfor dem selv eller hinanden. Dette er emnet for dette underafsnit. I forhold til data fra det optegnede studie kan der skelnes mellem en teknisk korrektion, dvs. som følge af usikkerhed lytter kursisterne igen til optagelsen (eksempel fire), samt korrektion enten af en anden kursist (*other-repair* – eksempel fem) eller af sig selv (*self-repair* – eksempel seks).

I det følgende eksempel fire forsøger gruppen at rekonstruere sætningen “Karen, Svend og Kirsten bor hjemme hos mig og Helge”. Det er en relativ lang sætning med et stort forfelt, der består af uvante navne. Helge er særligt kompleks og indgår samtidig i den lange adverbialsyntagma ”hjemme hos mig og Helge”. Samtidig er der usikkerhed omkring leksis og syntaks ift. præpositionen ‘hos’, der først ikke høres (13:58 og 14:00) og sidenhen placeres målsprogsafvigende (14:08).

Eksempel 4 (Bilag b, fra: 13:58 til 14:24): teknisk stilladseret korrektur

- 13:58: Ganastyrna: hjemme mig
- 14:00: Nanaz: hjemme mig
- 14:02: Ganastyrna: (***)
- 14:03: Rajwana: *listen* (***)
- 14:05: Ricci: hos mig
- 14:07: Rajwana: hos mig og hilje
- 14:07: Ricci: hos mig og / (...) hos mig og helledy
- 14:08: Nanaz: hos hjemme mig
- 14:11: Ricci: hos mig og (***)
- 14:13: Rajwana: mig r helje
- 14:18: Ganastyrna: hjemme hos mig / hjemme hos mig
- 14:21 Rajwana: mig
- 14:23: Nanaz: hjemme
- 14:24: Ganastyrna: *I hear* / hjemme hos mig

Først Ricci (14:05 og 14:11) og siden Ganastyrna (14:18) bliver opmærksomme på den målsprogsidentiske konstruktion, idet de ved flere gange at lytte opmærksomt strækker deres intersprog. De gør derved aktiv

brug af ressourcen ud fra en metode som kan betegnes som *recast*. Lyster og Ranta pointerer at “[R]ecasts involve the teacher’s reformulation of all or part of a student’s utterance, minus the error (Lyster/Ranta, 1997, s. 46). En funktion ved *recast* er, at underviseren kan gøre kursisten opmærksom på en målsprogsafvigelse, uden at angive den målsprogsidentiske konstruktion. Derved får kursisten mulighed for kognitivt at konstruere den målsprogsidentiske konstruktion. I det angivende eksempel er der ingen underviser, men kursisterne, særligt Ricci og Ganastyrna, er opmærksomme på en afvigelse i gruppens umiddelbare konstruktion og forståelse. Ved at lytte flere gange bliver de opmærksomme på den målsprogsidentiske konstruktion, og de er dermed aktive i læringsprocessen.

I eksempel fem nedenstående opfatter Ganastyrna ikke den målsprogsidentiske artikel for substantivet søn. Hun benytter neutrumsformen målsprogsafvigende, men Nanaz korrigerer hende og tilbyder i stedet utrumsformen, ‘en’. Denne proces kan også betegnes som *other-repair*.

Eksempel 5 (bilag c, fra: 20:02 til 20:12): *other-repair*

- 20:02: Rajwana: jeg har en søn
- 20:02: Nanaz: jeg har en søn
- 20:04: Nanaz: jeg
- 20:05: Ganastyrna: jeg har et / ets
- 20:08: Rajwana: søn
- 20:10: Nanaz: en søn / *not* et
- 20:11: Ganastyrna: en søn
- 20:12 Nanaz: ja / en søn

I forlængelse af muligheden for *many-to-many interactions* kan der med god grund peges på netop *other-repair*, hvor ikke samspil mellem et større antal kursister er det afgørende, men det kvalitative samspil mellem de to eller flere kursister, hvor *other-repair* finder sted. I oplægget fra Chai står *many-to-many interactions* i modsætning til en lærer-domineret IRF-struktur. Idet kursisterne ved *other-repair* afviger fra denne struktur meget bevidst, og redefinerer deres roller i læringssituationen (jf. også nedenstående del 5.2), er det et godt argument for at tale om *many-to-many interactions*.

Modsvarende at korrigere de andre, bliver kursisterne også opmærksomme på egne fejl. I eksempel seks opfatter Ganastyrna først ‘svea’ som et af de sprog, personen i video fire taler (1:00:47 og 1:00:55). Samlet set foregår der forskellige ting hos kursisterne i denne passage, men Ganastyrna er opmærksom på sin egen målsprogsafvigende konstruktion, som hun senere ændrer til ‘svensk’ (1:02:05 og 1:02:09).

Hun bliver opmærksom på målsprogsafvigelsen og korrigerer sig selv, hvad der også kan betegnes som *self-repair*.

Eksempel 6 (bilag e, fra 1:00:47 til 1:02:10): *self-repair*

- 1:00:47: Ganastyrna: [jeg taler dansk / tysk / og engel og lidt svea
- 1:00: 54: Ricci: dansk / tysk
- 1:00:55: Ganastyrna: og svea
- 1:01:00: Rajwana: øj øjeblik / øj øjeblik
- 1:01:04: Ricci: (*)
- 1:01:09: Ganastyrna: (**) tysk
- 1:01:15: Rajwana: *maybe she is (**) with someone else / you know*
- 1:01:16: Nanaz: [(*)
- 1:01:16: Ganastyrna: [(**) har tysk
- 1:01:24: Ganastyrna: eh
- 1:01:25: Rajwana: *beauty student/ beauty student*
- 1:01:31: Nanaz: en *beauty student*
- 1:01:34: Rajwana: og øjeblik / sommer / sommer
- 1:01:38: Ganastyrna: (*) *you (..)/ engelsk / og lidt svea*
- 1:01:45: Rajwana: (*)
- 1:01:46: Nanaz: ja
- 1:01: 47: Rajwana: (*)
- 1:01:52: Ganastyrna: jeg bor sammen
- 1:01:55: Rajwana: på (***) (..) / *student*
- 1:02:03: Rajwana: studerende
- 1:02:05: Ganastyrna: ahh (.) / sv(.)ensk
- 1:02:07: Nanaz: huh
- 1:02:09: Ganastyrna: svensk
- 1:02:10: Ricci: svensk

Del 5.2.3: Fælles konstruktion

En anden form for samarbejde i datamaterialet ses i de fælles konstruktioner, hvor der kan skelnes mellem mellem tre forskellige former: *joint construction*, *multimodal* og *multimedial* konstruktion.

I eksempel syv nedenstående, arbejder kursisterne sammen og fælles om at konstruere et målsprogslignende udsagn. I denne fælles konstruktion, den såkaldte *joint construction*, gentager kursisten Ganastyrna først en del af lyden fra videooptagelsen (48:09). Herefter konstruerer kursisterne i fællesskab sætningen, herunder også den korrekte præposition 'med' (48:18 og 48:19). Igennem det fælles samspil mellem at bidrage med de dele den enkelte kan, samt at høre de andres bidrag, bliver kursisterne

opmærksomme på evt. mangler eller målsprogsafvigende konstruktioner i deres egen forståelse. Samtidig fokuseres der ikke kun på indhold, men netop Rajwanas *other-repair* viser, at der også fokuseres på formen (jf. Gibbons, 2006, s. 158).

Eksempel 7: (bilag d, fra: 48:09 til 48:21): *joint construction*

- 48:09: Ganastyrna: ja/ og Kim bor sammen med kæreste
- 48:10: Rajwana: [og
- 48:12: Nanaz: og Kim
- 48:14: Rajwana: bor
- 48:16: Nanaz: bor (.) i
- 48:18: Rajwana: med/ med/ med
- 48:19: Nanaz: med
- 48:20: Ricci: Kim bor
- 48:20: Nanaz: med
- 48:21: Rajwana: med kæreste
- 48:21: Ricci: yeah/ same/ same/ sammen (.) en kæreste

Tilsvarende det ovenstående eksempel syv, er der her i nedenstående eksempel otte også tale om en *joint construction*. Udover den fælles *joint construction* trækker kursisterne her også på videoressourcen: Først til at identificere en bestemt information, i dette tilfælde fødselstidspunktet (1:04:50 til 1:04:57), og herefter til at identificere den rette konstruktion for fødselsdatoen, med et ordental og ikke et mængdetal (1:04:58 til 1:05:03). Den mediale *joint construction* fungerer ved at kursisterne i fællesskab trækker på videoressourcen til at håndtere en målsprogslignende konstruktion. Samtidig styrkes den enkeltes læring også idet der gives forskellige bidrag til det fælles arbejde fra de enkelte kursister, hvorved den enkelte også har mulighed for at lytte til disse og bemærke mulige mangler i sin egen forståelse, jf. *joint construction* ovenstående.

Eksempel 8 (D: 1:04:39, bilag 4): medialt stilladseret *joint construction*

- 1:04:39: Nanaz: jeg fjød
- 1:04:40: Ganastyrna: jeg blev fjød
- 1:04:41: Ricci: what / how do you ad (**)
- 1:04:42: Nanaz: this one
- 1:04:43: Ganastyrna: født is birthday
- 1:04:45: Ricci: [ok / ok / F / A with a O
- 1:04:47: Ganastyrna: [become
- 1:04:48: Ricci: = ohhh / you see / and (*) / what
- 1:04:50: Video 4: Jeg blev født den sekstende november / nittenhundrede

- 1:04:52: Nanaz: seksten
- 1:04:54: Ricci: seksten
- 1:04:55: Nanaz: november
- 1:04:55: Ricci: seksten
- 1:04:56: Nanaz: november
- 1:04:57: Ganastyrna: *birthday*
- 1:04:58: Video 4: jeg hedder Sonja Barfod / jeg blev født den sekstende november
- 1:05:02: Ganastyrna: den sekstende
- 1:05:03: Rajwana: den sekstende no november
- 1:05:04: Nanaz: ja / november
- 1:05:05: Ganastyrna: den sekstende
- 1:05:06: Nanaz: den (.) er
- 1:05:08: Ganastyrna: jeg blev født den seksten november
- 1:05:11: Nanaz: ok

Disse fælles konstruktioner kan med god ret fortolkes som *many-to-many interactions*, som stillet i udsigt af Chai m.fl. (jf. del 1.1): Kursisterne konstruerer i fællesskab sproglige udsagn, og agerer i denne forbindelse komplet uafhængigt af en underviser, og dermed heller ikke under en IRF-struktur.

Fortolkningsmulighederne af dette aspekt ikke er entydige (jf. del 2.2 og del 4.2.3.2), men IRF-strukturen finder ikke sted, og alligevel kan der peges på at der finder en sprogtilegnelse sted.

De fælles konstruktioner i eksempel syv og otte foregår i samarbejde mellem kursisterne i gruppen, der dels bidrager med hvad de kan og dels individuelt og skiftende indtager forskellige roller i gruppen (jf. nedenstående del 5.6). Dermed kan Lund og Bertelsens krav om 'kollektive læringsrum' og Chais omkring *co-operative learning* (jf. også del 3.3 om subsumering af *co-operative learning* under *collaborative learning*) siges at være opfyldt: Kursistgruppen i studiet lærte i fællesskab med og af hinanden.

Udgangspunktet var den øvelse jeg som lærer havde stillet holdet, men kursisterne i gruppen valgte selv hvilke aspekter de ville tage og hvordan forløbet skulle være. Sidstnævnte understreges ikke mindst af, at jeg havde tildelt hver kursist en rolle efter CL-strukturen rollelæsning, primært for at sikre alles deltagelse. Denne struktur blev ikke fulgt, men alle kursisterne deltog aktivt i løsningen af opgaven.

Del 5.2.4: Kodeskift

Som de angivne eksempler illustrerer bruger kursisterne ofte engelsk til at redegøre for sammenhænge eller udsagn metasprogligt. Dette skift mellem kommunikationsformerne betegnes kodeskift (eng: *mode shifting*). Tydeligt bliver det, når der ikke er tale om en direkte oversættelse fra dansk, men kursisten

henviser til det afgørende for den problematik gruppen behandler, nemlig hvem det er, den talende person på videooptagelsen omtaler at være gift med (44:56). Kodeskiftet til engelsk bruges også til ytringer omkring arbejdsprocessen i videste forstand, som henvender sig til de andre gruppemedlemmer (45:03; 45:04 og 45:07).

Eksempel 9 (bilag d, fra: 44:56 til 45:10): kodeskift

- 44:56: Nanaz: jeg er gift / hun taler dansk og engelsk / hun er pensionist
- 45:03: Rajwana: *just a sec*
- 45:04: Nanaz: *yeah*
- 45:07: Rajwana: *nej/ this is wrong*
- 45:08: Nanaz: ja / ja
- 45:10: Ganastyrna: jeg er gift med Inge/ (.) *the lady is called Inge*

Udover kodeskift til engelsk, kan der ikke påvises samtale på metaniveau, dvs. samtale om sprogets form ift. at formidle et bestemt indhold, noget som hyppigt forekommer i netop dicto-gloss øvelser (jf, Gibbons, 2006, s. 47f, som trækker på Swain). Dette kan i dette studie skyldes to ting: Dels har kursisterne kun begrænsede muligheder for at udtrykke sig metalingvistisk, idet de hverken har reelt fælles sprog eller terminologi til at udtrykke sig, og dels er der mindre behov for dette, idet produktet fastholdes klart for alle, på skærmen hos den, der skriver teksten.

Del 5.3: Opsamling

Analysen af det empiriske materiale fra undervisningsstudiet peger i to retninger: På den ene side, at der med god grund kan argumenteres for dels, at de digitale ressourcer inddrages aktivt og bevidst i kursisternes læringsproces til stilladsering, og dels, at stilladseringen samlet set foregår i et samspil mellem kursisterne og deres respektive faglige mål og metoder. De begrænser sig ikke til en teknisk stilladsering, men inddrager denne efter behov (jf. del 5.2.1), på lige fod med de andre former for stilladsering, som de kan anvende, herunder korrektion (jf. del 5.2.2), fælles konstruktioner (jf. del 5.2.3) og kodeskift (jf. del 5.2.4). På den anden side kan der også argumenteres for, at denne didaktik peger på at kunne indfri nogle af de krav og forventninger, som der indledningsvis var blevet opstillet. Det drejer sig om *active learning* (jf. del 5.2.1) og *many-to-many interactions* (jf. del 5.2.2 og del 5.2.4) samt bruddet med IRF-strukturer.

Der kan argumenteres for at kursisterne demonstrerede *active learning*, idet de tog en beslutning omkring afviklingen af opgaven, da de besluttede at starte videoen forfra, for at komme bedre ind i den ved at høre den opmærksomt fra starten, på trods af, at de kunne havde et begrænset tidsrum til rådighed for at løse opgaven, et forhold som de var meget bevidste omkring.

Omkring *many-to-many interactions*, kan der argumenteres både kvalitativt og kvantitativt for at kursistgruppen omsatte denne forventning: kvantitativt ved den bevidste korrektion, den såkaldte *other-repair* og kvalitativt ved fælles konstruktion af et udsagn, den såkaldte *joint-construction*.

Tilsvarende gælder også for 'kollektive læringsrum' og *co-operative learning*, som ikke mindst i de læringsmomenter, hvor kursisterne i gruppen arbejdede sammen om konstruktionen af et udtryk eller et syntagma helt eller delvist, kan siges at være blevet indfriet.

Endelig var det mere end tydeligt, at IRF-strukturen blev brudt, idet der overhovedet ingen underviser var, ikke mindst ikke som en deltager i gruppens opgaveløsning. Dette skal ikke forstås som en tautologi, at af ingen underviser, følger ingen IRF-struktur. På den ene side var der tale om en undervisningssituation, hvor der foregik læring, som redegjort for i analysen ovenstående. På den anden side var hele situationen længe forberedt med tanke på kursisternes danskfaglige og generelle færdigheder samt nøje planlagt ift. målene i curriculum. Som underviser havde jeg dermed været meget involveret i hele forløbet omkring undervisningssituationen, men under selve opgaveløsningen var jeg ikke involveret eller aktiv – her agerede kursisterne selvstændigt. For helhedens skyld skal jeg tilføje, at jeg naturligvis afsluttede det samlede forløb med at give respons på kursisternes præstationer og jeg præsenterede dem også for videopræsentationernes udsagn i tekstform, som vi gennemgik i fællesskab, under inddragelse af videoerne.

Dermed er der både en del uafklarede spørgsmål men også interessante sammenhænge, som peger videre i forløbet. Uafklaret er hvordan *higher-order learning* kan omsættes. Dette vil jeg forfølge nærmere i del 5.4 nedenstående.

Del 5.4: Indholds-, forståelses- og handleformer

Med udgangspunkt i Bundsgaards taksonomi, så er målsætningsaspektet for det analyserede studie at udvikle både basisfaglige og generelle færdigheder. På den ene side var målet med opgaven at kursisterne

skulle konstruere målsprogsidentiske tekster om grundlæggende præsentation på baggrund af de fire videoer. Dermed var der særligt fokus på lytning og skrivning, men i forlængelse heraf også inddragelse af relevant leksis og konstruktion af målsprogsignende syntaks. Disse færdigheder er forudsætninger for at kunne ytre sig både forståeligt og passende, og trækker på både sætnings- og tekstkompetencer (jf. Lund, 2009a, s. 106f) og indgår dermed i en basisfaglig målsætning. På den anden side skulle kursisterne agere i en kompleks situation, hvor de skulle forholde sig til forskellige personer og ressourcer samtidig med at der blev stillet store kognitive krav, og disse aspekter trækker dermed på pragmatiske kompetencer (jf. Lund, 2009a, s. 107). Dette vil jeg illustrere i det følgende eksempel ti, nedenstående.

Gruppen forsøger at rekonstruere udsagnet: "Michael er single, og Kim bor sammen med sin kæreste, Malene" (jf. bilag A: Charles) fra videoen. Dette besværes af, at lyden er lav, så de lytter på skift, men samtidig skrives der også på et udsagn fra tidligere. De bruger dels videoen, og dels hinanden til *recast*, og konstruerer udsagnet ud fra både sætnings- og tekstkompetencer samt sociokulturel indsigt.

Sætningskompetencen illustreres fx ved, at der opfattes et navn (47:20) og en civilstatus (47:21), som ikke passer sammen. Idet den kronologiske orden mellem de to sønner erkendes (47:23, 47:24, 47:25), bliver der opmærksomhed omkring deres civile status (47:26, 47:40, 47:57). Den sociokulturelle indsigt giver mulighed for erkendelsen, at sønnen i forhold bor sammen med sin kæreste (47:46). Den samlede tekstkompetence illustreres ved den lokale kohæsion, omkring at udtrykke det fælles samliv, dels ved *other-repair* af et målsprogsafvigende præpositionssyntagma ('i' i 48:16 rettes efterfølgende til 'med' i 48:18-21), og dels ved et possessivt pronomen ved betegnelsen af partneren (47:46 – i 48:21 tyder transkriptionen på den ubestemte artikel *utrum*, men det er ikke entydigt). Metasprogligt, over engelsk, kan der redegøres for samlivet for Nanaz, som hun ikke har opfattet (48:30 og 48:33).

Eksempel 10 (bilag d, fra 47:20 til 48:34): basisfaglige og generelle færdigheder

- 47:20: Ricci: [Kim
- 47:21: Ganastyrna: *is single*
- 47:22: Nanaz: *who*
- 47:23: Ganastyrna: *the first guy/ his name is Michael*
- 47:24: Nanaz: [Michael
- 47:24: Rajwana: [Michael
- 47:25: Nanaz: ah / Michael
- 47:26: Ricci: Kim har kæreste/ kæreste
- 47:26: Rajwana: *[waitwaitwait/ let's just stay here*
- 47:29: Nanaz: *yeah*

- 47:30: Rajwana: = so go back and/ we write here/ waitwaitwait/ thirtysix here/ (*) or not
- 47:36: Nanaz: yes / thirtysix
- 47:37: Ricci: yeah
- 47:38: Rajwana: yeah/ then this would
- 47:39: Nanaz: (*) is thirtyfour
- 47:40: Ricci: Kim har kæreste
- 47:42: Rajwana: yeah/(*) thirtyfour right/ then this is (*/waitwaitwait/ here we need to clear
- 47:44: Nanaz: yeah
- 47:46: Ganastyrna: ååhhh/ I know now/ (*) say/ Kim bor sammen med sn kæreste
- 47:50: Nanaz: sa/sammen
- 47:51: Ricci: Ki (.) / Kim
- 47:52: Ganastyrna: bor sammen
- 47:55: Nanaz: Michael/ what Michael
- 47:56: Rajwana: nej
- 47:57: Ganastyrna: Michael er single
- 47:58: Nanaz: Michael
- 47:49: Ganastyrna: er single
- 48:01: Rajwana: Michael
- 48:02: Ricci: og sam
- 48:03: Nanaz: Michael
- 48:04: Ganastyrna: er single
- 48:06: Nanaz: [single
- 48:06: Rajwana: [single
- 48:07: Ricci: Michael
- 48:08: Rajwana: L-I – N – G – E / single
- 48:09: Ganastyrna: ja/ og Kim bor sammen med kæreste
- 48:10: Rajwana: [og
- 48:12: Nanaz: og Kim
- 48:14: Rajwana: bor
- 48:16: Nanaz: bor (.) i
- 48:18: Rajwana: med/ med/ med
- 48:19: Nanaz: med
- 48:20: Ricci: Kim bor
- 48:20: Nanaz: med
- 48:21: Rajwana: med kæreste
- 48:21: Ricci: yeah/ same/ same/ sammen (.) en kæreste
- 48:26: Nanaz: (***)
- 48:47: Rajwana: kæreste
- 48:29: Rajwana: what
- 48:30: Ricci: he live with/ together
- 48:31: Nanaz: (****)

- 48:32: Ganastyrna: *I don't hear now*
- 48:33: Ricci: *with his girlfriend*
- 48:34: Nanaz: *ahhhhh*

Samlet set illustrerer de ovenstående nedslag i eksempel 10 gruppens basisfaglige færdigheder omkring indholds- og forståelsesformerne igennem sætnings- og tekstkompetence. Tilsvarende gælder for den sociokulturelle indsigt og den metasproglige ageren ift. handlekompetencen, hvor gruppen opererer på det såkaldt 'håndværksmæssige-analytisk'-niveau (jf. Bundsgaard, 2010, s. 18).

Omsætningen af det hørte fra videoerne til sammen at konstruere illustrerer dermed på den ene side et dynamisk læringsforløb, hvor gruppen trækker på mange forskellige kompetencer i samspil mellem sproglige færdigheder samt sociale og kognitive kompetencer og ressourcerne, og dermed anvender generelle færdigheder: Gruppen anvender kollaborativt deres viden og kunnen til at producere et konkret produkt. På den anden side viser det også udfordringen ift. relevant, vedkommende og med forventet merværdi, at integrere ikt/medier pædagogisk i andetsprogsundervisningen: Afhængigt af, hvilke kompetencer der ønskes udviklet hos kursisten, om basisfaglige, generelle eller på kompetenceniveauet, så må pædagogikken indrettes herefter og ikt/medier underordnes denne (jf. Bundsgaard, 2010, s. 16) – afgørende er, at mens færdighedsniveauerne er successivt hierarkiseret, ikke mindst i en sprogtilegnelsessammenhæng, så leder det ene niveau ikke til det næste: At besidde basisfaglige færdigheder på dansk ift. ordforråd, udtale, syntaks mm, omkring præsentation, leder ikke med nødvendighed til, at kunne differentiere en præsentation mellem forskellige personer og situationer og skelne målsprogsidentisk og situationstilpasset mellem brugen af fx 'hej', 'kære' og 'Deres Majestæt' i kombination med skuldertræk, håndtryk, kram og buk.

Samtidig må det tilføjes, at der med god grund kan tales om *higher-order learning* (jf. ovenstående del 1.1), idet gruppen samlet set ikke er begrænset til basale færdigheder, hverken i opgavens didaktiske udformning eller i de løsninger, som kursisterne inddrager. Dermed bliver opgaven et godt eksempel på, hvorledes inddragelsen af ikt/medier, som i denne forbindelse skal stilladsere læringen, på samme tid bringer både flere sprogdiscipliner i spil, i første omgang her lytning og skrivning, men idet opgaveløsningen er lagt ud som gruppearbejde, trækker kursisterne også på mundtligt kommunikation og læsning, for at samarbejde om at løse opgaven. I denne forbindelse gør de også brug af pragmatisk kompetence, og dermed *higher-order learning*, idet der trækkes på mere end basale færdigheder.

Med påvisning i undervisningsstudiet af det sidste læringsbegreb som hhv. Chai og Lund efterspurgt indledningsvis er denne del dermed afsluttet. For at kvalificere den didaktiske diskussion omkring implikationerne af denne ændring i undervisningen vil det være relevant at problematisere, dels den ændrede rollefordeling i undervisningen, ikke mindst for kursisterne, men også de muligheder som ikt/medier tilbyder andetsprogsundervisningen, hvilket er emnet for den følgende del.

Del 5.5.1: Ikt/medier og andetsprogs-pædagogik

Bundsgaard henviser til den gavnlige læringseffekt ved at inddrage de såkaldte læringsplatforme i undervisningen. Da disse læringsplatforme ift. deres sproglige kompleksitet og manglende andetsprogs-pædagogiske sigte imidlertid ikke er relevante for undervisningen på DU 2.1 - i det mindste ikke i den nuværende udformning, vil det i stedet være relevant at finde de rette ressourcer som med afsæt i et andetsprogs-pædagogisk sigte og ift. læringssyn og niveau vil kunne være et bidrag til undervisningen. Her kan det være frugtbart at fokusere på såkaldte skalprogrammer og værktøjsplatforme fungerer som model for hvilke ressourcer og hvordan de kan bruges på DU 2.1.

Denne kategori favner bredt, men har det til fælles at, "[s]kalprogrammer eller værktøjsplatforme giver brugeren mulighed for selv at producere indhold" (jf. Bundsgaard, 2010, s. 20). Dermed passer denne kategori godt til dicto-gloss opgaver og lignende materiale, idet kursisterne her netop har mulighed for at selv at konstruere et produkt. I undersøgelsesstudiet var det benyttede program '*Word*', som ikke er hverken skalprogram eller værktøjsplatform. Idet disse udgøres af bl.a. blogs og i større eller mindre grad brugergenerede online opslagsportaler som fx Wikipedia.org, Denstoredansk.dk og Leksikon.org osv, og tilsvarende på skoleområdet. For dansk som andetsprog, som håndværkssigt alene forudsætter begrænsede kompetencer ift. online tekstbehandling og upload af billeder, dokumenter og lign. samt dansksproglige kompetencer, så er relevant at nævne i denne sammenhæng, da muligheder for at inddrage disse i undervisningen ligger lige for. Det er oplagt at forestille sig at et hold arbejder med et selvvalgt emne, fx med udgangspunkt i erfaringer udenfor en dansk kontekst, som de kan researche til bl.a. ved at benytte online skalprogrammer og værktøjsplatforme og en passende slutprodukt kunne dermed blive selv at bidrag til en af disse med frugten af gruppens arbejde.

Versatiliteten i skalprogrammer og værktøjsplatforme ligger ikke mindst i, at “de ikke selv indeholder didaktiske perspektiver” (Bundsgaard, 2010, s. 20), og derfor kan de indgå i forskellige sammenhænge. En relevant og autentisk brug heraf, som understøtter sproglæringen, forudsætter dermed i endnu højere grad et samlet didaktisk design, hvor de benyttede ressourcer bliver en styrkende del af hele undervisningssituationen. En succesfuld omsætning heraf, som i det forelagte undervisningsstudie, peger på et stort potentiale. Omvendt er det også klart, at hvis der ikke er en tilstrækkelig og relevant forbindelse mellem undervisningens indhold, mål og benyttede ressourcer, så kan dette potentiale ikke forløses og ressourcerne kan virke forstyrrende for undervisningen i øvrigt.

Samlet set kan siges, at implementeringen af ikt/medier i andetsprogsundervisningen øger muligheden for at kursisterne både kan trække og blive udfordret på de højere målsætningsaspekter – i Bundsgaards terminologi. Der er dermed tale om aspekter, som giver nogle muligheder, men som også medfører reaktioner eller handlinger. Relevant vil det dermed være at kigge på, hvilke didaktiske muligheder kursisterne kan inddrage, når de selv bliver aktive i læringsprocessen. Dette er emnet for den følgende del 5.5.2, efterfølgende.

Del 5.5.2: læringsrum og kursistroller

Som skitseret ovenstående kritiserede nogle kolleger, min brug af en interaktiv tavle i undervisningen. Med udgangspunkt i Prinds’ didaktiske taksonomi kan der differentieres både ift. kursisternes faglige kompetenceniveauer og ift. de benyttede ressourcer. Sidstnævnte var emnet for den første delanalyse med afsæt i Bundsgaards taksonomi ovenstående. I denne delanalyse vil jeg diskutere implikationerne af Prinds taksonomi ift. organisering af læringsprocessen med ikt/medier.

Opdelingen i undervisnings-, trænings- og studierum bygger på forskellige, delvist gensidigt kontrasterende, læringsteorier, herunder situeret læring, mesterlæreprincippet, konstruktivisme og social læring (jf. Prinds, 1999, s. 26). Der er her ikke tale om et arbitrært udvalg forskellige delelementer fra de forskellige teorier, men snarere, at andetsprogs læringsprocessen med ikt/medier består af flere aspekter, som indgår i og samlet støtter op omkring en målsprogs lignende kompetenceerhvervelse, jf. Lund m.fl.’s krav om indledningsvis. Denne multifacetterede og -modale læringsproces kan sammenfattes ved frasen: *“show me, help me, let me”*.

Inddragelsen af ressourcer udfordrer dermed en lærerdomineret didaktik: Hvor **undervisningsrummet** er det fælles domæne, med mulighed for generelle informationer fra lærer til kursister, fx ved nyt emne; kursister til lærer, fx ved individuel afklaring eller feedback samt kursister til kursister, fx ved præsentation af produkt, som kan være klassisk lærerdomineret og ikke kan undværes, så trækker **træningsrummet** mere på læreren som mester i forlængelse af mesterlæren som læringsteori, og **studierummet** inddrager læreren som konsulent i forlængelse af den konstruktivistiske tilgang (jf. Prinds, 1999, s. 37). Sagt på en anden måde, er der dermed tale om en række af lærerroller, og på tilsvarende vis vil det være relevant at se på kursisterne og deres forskellige roller i læringssituationen.

Disse spænder vidt, og i alle tre læringsrum vil kursisterne fungere som samarbejdspartner, kommunikator og evaluator af processer samt kritiker af fejl. Træningsrummet styrker det selvstændige arbejde og dermed udviklingen af kursisternes roller som leder, koordinator, rådgiver og lærer mens studierummet fordrer *“rollen som producent af viden og af multimedieprodukter. Ligeledes vil eleven udvikle sig som initiativtager. Desuden vil han/hun udvikle sig til at være forsker og vil også have mulighederne for at udvikle sig til forfatter”*. (jf. Prinds, 1999, s. 36).

Det fremlagte studie, som udgør empirien for masterprojektets analyse, kan også her inddrages til eksempler på de forskellige kursistroller. Afgørende er, at studiet ligger i træningsrummet, hvorfor kun kursistroller fra dette domæne påvises. Mens ressourcerne giver tekniske muligheder for at tilegne sig de respektive roller, så er en nødvendig forudsætning at didaktikken inddrager dette sigte samt at der pædagogisk åbnes muligheder for en relevant og vedkommende, dvs. situeret og ligeværdig, undervisning.

Del 5.5.2.1: Kursisten som samarbejdspartner

Den problembaserede undervisning, som den blev fordret af Lund og Bertelsen indledningsvis, forudsætter samarbejde blandt deltagerne i en gruppe, og kan have mange former. Denne problematik blev taget op i den første delanalyse og særligt eksemplerne syv og otte om fælles konstruktion (jf. del 5.2.3) tydeliggjorde samarbejde mellem kursisterne i forskellige sammenhænge.

Del 5.5.2.2: Kursisten som kommunikator

Rollen som kommunikator, hvis den forstås snævert, som at formidle et konkret budskab, ses i eksempel 11. Gruppen forsøger på den ene side at forstå den indledende præsentation af personen i video tre (Charles) og på den anden side at få placeret det personlige pronomen 'hun', hvor Charles refererer til sin kone. Netop dette forhold bliver kursisten Ganastyrna opmærksom på, og dermed, at Charles ikke henviser til sig selv, men til sin partner (42:31), og hun overtager rollen som kommunikator af dette forhold til den resterende del af gruppen. Det bliver forstået af kursisten Rajwana, som gentager det (42:44).

Eksempel 11 (bilag d, fra: 42:21 til 42:44): kursisten som kommunikator

- 42:21: Nanaz: jeg er (.) pensionist
- 42:27: Rajwana: hun taler/ *who's hun now?*
- 42:29: Rajwana: *it's not hende*
- 42:31: Ganastyrna: *no (**)/ it's kærestel/ he have kærestel (.) he have girlfriend*
- 42:44: Rajwana: oh hun hun hun / *it's not han*

Del 5.5.2.3: kursisten som procesevaluatore

En udfordring i et læringsperspektiv er det, at forholde det tillærte til den virkelighed, man møder. Dette gælder ikke mindst i et andetsprogs pædagogisk perspektiv, og ikke mindst derfor er det relevant at overlade læringsprocessen til kursisterne: Så de er opmærksomme på at benytte gode strategier i en relevant situation, snarere end ukritisk og ikke-reflekteret at forvente at sprog mødet udenfor klasselokalet vil være sammenligneligt med det i undervisningssituationen. Et godt eksempel her på er eksempel tre ovenstående, hvor kursisterne agerede aktivt og bevidst i læringsituation, og vælger at ændre denne radikalt, ved at starte videoen forfra (del 5.2.1).

Del 5.5.2.4: Kursisten som fejkritikker

Ovenstående, i analysen af den tekniske stilladsering (del 5.2.2), gjorde jeg i eksempel fem opmærksom på *other repair* og i eksempel seks på *self-repair*. Der er dermed ikke nødvendigt at diskutere yderligere her, men i forlængelse af Prinds' teoretiske diskussion kan det blot konstateres, at kursisterne også kan indtage denne rolle i læringsprocessen.

I de to delanalyser har fokus ligget på dels kursisternes mulighed for agere i læringsituationen og dels de didaktiske rammer for den andetsprogsundervisning med ikt/medier. Afslutningsvis vil det derfor være

relevant at kigge på det individuelle læringsmoment i denne nye didaktiske og digitale kontekst. Dette er emnet for del 5.6.

Del 5.6: ZPD

Et afgørende element i sprogtiltagelsen, og i læring generelt, i en sociokulturel og -kognitiv sammenhæng, er, at der er en åbenhed og parathed ift. et specifikt læringsmoment, som en forudsætning for tilegnelse.

Vygotski betegnede dette som ZPD, jf. ovenstående del 3.1.

I denne del vil jeg se nærmere på, hvordan dette begreb fungerer ift. det fremlagte studie, og afslutningsvis diskutere de pædagogiske og didaktiske implikationer heraf.

Indledningsvis er kursisten Nanaz opmærksom på verbet 'hedder' for præsentation (52:12) i eksempel 20 nedenfor. Kursisten Rajwana overtager rollen som kommunikator og introducerer en præsentation fra engelsk, med kopula 'er', fremfor 'hedder' (51:26). Begge kursisterne Nanaz og Ganastyrna accepterer og overtager denne målsprogsafvigende konstruktion (52:28), men kursisten Ricci er skeptisk og tilbyder en målsprogsidentisk konstruktion (52:31). De to andre kursister er usikre, men accepterer efter nogen tid Riccis konstruktion (52:42 og 53:53). Kursisten Rajwana accepterer imidlertid ikke på noget tidspunkt Riccis konstruktion. Grundene hertil kan være mange, fx et kognitivt *overload* (Rajwana er meget fokuseret på Sonjas efternavn (52:34) eller sociale faktorer i gruppen.

Eksempel 12 (bilag d, fra 52:12 til 53:53): udsagn udenfor ZPD

- 52:12: Nanaz: jeg hedder (...) / åhhh / *what is this*
- 51:19: Nanaz: [stop stop
- 51:19: Rajwana: [*wait wait wait wait wait*
- 51:26: Rajwana: hej/ jeg er (.) Sonja
- 52:28: Nanaz: [jeg er Sonja
- 52:28: Ganastyrna: [jeg er Sonja
- 52:31: Ricci: jeg hedder Sonja *or* jeg
- 52:34: Nanaz: [(**)
- 52:34: Rajwana: [Sonja Barfield (.) / Sonja Barfield *or what*
- 52:37: Ganastyrna: *no*
- 52:40: Ricci: uhh
- 52:42: Ganastyrna: jeg hedder Sonja
- 52:43: Nanaz: [Barfod (.) / Bar/ Bar(.)fod
- 52:46: Ricci: jeg hedder Sonja

[...]

- 53:53: Nanaz: hej/ jeg hedder Sonja

At der ikke kan være tale om, at hun ikke er bekendt med brugen af verbet 'hedder' for præsentation, vidner eksempler fra de resterende opgaver om:

Eksempel 13 (bilag b, fra 8:45 til 8:45): personligt pronomen i tredje person flertal

- 8:45: Rajwana: de hedder

Eksempel 14 (bilag c, fra: 20:50 til 20:50): personligt pronomen i tredje person ental

- 20:50: Rajwana: han hedder Killian

Begge eksempler er fra hhv. den første og anden opgave, og ligger dermed tidligere end eksempel 12, som er taget fra den tredje opgave. Af de to seneste eksempler fremgår det, at kursisten Rajwana er stand til at konstruere målsprogsidentiske sætninger med 'hedder' i både 3. person ental (eksempel 14) og flertal (eksempel 13) - konstruktioner som er kognitivt mere komplekse end i første person ental, dvs. den konstruktion der er behov for i eksempel 12.

Forholdes dette til ZPD kan bemærkes, at en målsprogsidentisk konstruktion ikke er lig med automatisering samt at sprogtilegnelsen er en meget individuel proces (jf. Atkinson, 2011, s. 156) - Rajwana formår ikke at producere den målsprogsidentiske konstruktion, selvom både de andre kursister kan og gør og hun har kunnet kort forinden.

Studiet giver mange eksempler på konstruktioner, som ligger udenfor kursisternes ZPD, som følge af ubekendte ord og lyde, der ikke forventes.

Kursisterne er ubekendte med ordet 'kollektiv', som de forbinder med engelsk '*college*' (26:06, 26:17). Samtidig er også lokaliteten 'Vanløse' ubekendt, og samlet set overstiger opgavens kompleksitet gruppens samlede mentale kognitive kapacitet. Fremfor at hænge fast i denne problematisk vælger kursisterne imidlertid at gå videre, og er bevidste om den samlede proces og træffer et konstruktivt valg ift. den samlede proces (jf. ovenstående del 5.5.2.3 om kursisten som procesevaluator).

Eksempel 15 (bilag b, fra: 25:57 til 26:48) udsagn udenfor ZPD nummer II

- 25:57: Ganastyrna: kallægdiv
- 26:00: Ganastyrna: *how to spell* kallæg
- 26:02: Nanaz: *colleg / colleg / nonono / I think*

- 26:06: Nanaz: C-C
- 26:16: Ganastyrna: bor i kollegdiv
- 26:17: Nanaz: C-O / C-O / dobbel-L
- 26:23: Rajwana: nu / *this right*
- 26:25: Rajwana: kolleg (...) griner
- 26:27: Ganastyrna: E-E / *what now*
- 26:28: Nanaz: collegnew / *I think that*
- 26:30: Rajwana: i Vanløse / vanlyse / Vanløse
- 26:33: Nanaz: vanløsa
- 26:35: Ganastyrna: E
- 26:36: Rajwana: *I just stopped when*
- 26:38: Ganastyrna: van / Vanlø(.)sa
- 26:44: Rajwana: kollegtiu i Vanlysa
- 26:45: Nanaz: (hvisker) *just write*
- 26:48: Ganastyrna: *yeah / just like this*

Problemstillingen i eksempel 16 er tilsvarende i eksempel 12 - konstruktion af et ord, som kursisterne er ubekendte med, og som ligger udenfor deres ZPD. Særlig interessant i eksempel 15 er, at en målsprogsidentisk konstruktion ikke er mulig skriftligt, men i høj grad mundtligt, hvilket vises flere gange af flere kursister (Ganastyrna 6:30 og 7:08 samt Rajwana: 6:53 og 7:07). Navnet 'Helge' er ubekendt for kursisterne, men fonetisk er hverken omsættelsen af 'e' med hhv. [æ] og [ə] samt 'g' med [j] problematisk eller ubekendt, hvilket de mundtlige produktioner understreger. Udfordringen ligger for disse kursister alene på den ortografiske omsætning, som ligger udenfor deres ZPD. Dele empirien fra eksempel 16 går igen fra eksempel seks ovenstående, men fokus er her på konstruktion af et udsagn indenfor ZPD, mens eksempel seks ovenstående omhandlede *self-repair* jf. del 5.2.2.

Eksempel 16 (bilag b, fra: 6:28 til 7:08): skriftligt rekonstruktion udenfor ZPD

- 6:28: Ganastyrna: Helge / *I think*
- 6:29: Rajwana: Helge
- 6:30: Ganastyrna: Helge / *I don't know how to spell it*
- 6:33: Ganastyrna: hilie
- 6:38: Rajwana: H(.)I(.)Æ(.)L(.) / Helge / Helge
- 6:40: Ganastyrna: hilge
- 6:41: Ricci: *what / what is that*
- 6:43: Nanaz: *it's not like this*
- 6:44: Rajwana: H-I-L / hølge / hilge
- 6:49: Rajwana: H(.)I(.)L / je
- 6:53: Rajwana: H(.)I(.) / Helge

- 7:00: Ganastyrna: *maybe it's like this*
- 7:01: Rajwana: (hvisker) *just write / just write this one*
- 7:02: Ganastyrna: *nono /I think/ hilge*
- 7:04: Ganastyrna: *I think like this*
- 7:06: Nanaz: *yah*
- 7:07: Rajwana: Helge
- 7:08: Ganastyrna: Helge

I eksempel 17 er der også tale om en konstruktion, som ligger udenfor kursisternes ZPD: 'ph.d.-studerende'. Vanskelig falder konstruktionen af 'studerende', men kursisterne er fuldt ud bevidste omkring, at der tales om en studerende på et universitet (1:02:10). I sig selv er konstruktionen 'ph.d.', som første led i forbindelsen ikke kompleks, men ikke bekendt. Interessant er den fortolkning, der forsøges at kursisten Rajwana: Hun er selv kosmetolog, og forbinder Sonjas uddannelse med sin egen, som *beauty-student* (1:00:47, 1:01:25 og 1:02:16), en tolkning hun kan kommunikere til kursisten Nanaz (1:01:31 og 1:12:18). Ud fra en sociokognitiv fortolkning kan der tales om, at Rajwana forsøger en semantisk tilpasning mellem hendes eget uddannelsesvalg og det, der præsenteres på videoen (jf. Atkinson, 2011, s. 149f).

Eksempel 17 (bilag e, fra 1:00:34 til 1:02:18): semantisk tilpasning

- 1:00:34: Nanaz: jeg er/ jeg er *student* / student / studien
- 1:00:38: Ganastyrna: studien / jeg (.) er (.) studien
- 1:00:46: Ricci: jeg taler (*)
- 1:00:47: Rajwana: [jeg (*) *beauty student or what?*
- 1:00:47: Ganastyrna: [jeg taler dansk / tysk / og engel og lidt svea
- 1:00: 54: Ricci: dansk / tysk
- 1:00:55: Ganastyrna: og svea
- 1:01:00: Rajwana: øj øjeblik / øj øjeblik
- 1:01:04: Ricci: (*)
- 1:01:09: Ganastyrna: (**) tysk
- 1:01:15: Rajwana: *maybe she is (**) with someone else / you know*
- 1:01:16: Nanaz: [(*)
- 1:01:16: Ganastyrna: [(**) har tysk
- 1:01:24: Ganastyrna: eh hh
- 1:01:25: Rajwana: *beauty student/ beauty student*
- 1:01:31: Nanaz: en *beauty student*
- 1:01:34: Rajwana: og øjeblik / sommer / sommer
- 1:01:38: Ganastyrna: (*) *you (..)/ engelsk / og lidt svea*
- 1:01:45: Rajwana: (*)
- 1:01:46: Nanaz: ja
- 1:01: 47: Rajwana: (*)

- 1:01:52: Ganastyrna: jeg bor sammen
- 1:01:55: Rajwana: på (***) (..) / student
- 1:02:03: Rajwana: studerende
- 1:02:05: Ganastyrna: ahh (.) / sv(.)ensk
- 1:02:07: Nanaz: *huh*
- 1:02:09: Ganastyrna: svensk
- 1:02:10: Ricci: svensk
- 1:02:10: Rajwana: [på *university* / på *university*
- 1:02:11: Ganastyrna: [svensk
- 1:02:12: Ricci: [svensk
- 1:02:15: Ganastyrna: svensk
- 1:02:16: Rajwana: jeg er *beauty*
- 1:02:18: Nanaz: jeg / jeg / *beauty*

Ovenstående analyse af ZPD tydeliggør, at mange personafhængige faktorer og aspekter i den samlede kontekst piller ind og er relevante, herunder ubekendte ord og konstruktioner, men også individuelle forventninger (jf. eksempel 17). For førstnævnte gælder forhåbningen, at med fokus på træning i studieteknik og -ressourcer (herunder online ordbøger mm.), så vil kursisterne kunne håndtere disse problemstillinger fremadrettet. Relevansen af studieteknik har dermed en direkte pædagogisk kobling. For sidstnævnte gælder, at læringen er individuel og består af partikulære eksempler på sprogbrug (jf. Atkinson, 2011, s. 156). Kursistens behov og interesser rykker dermed endnu mere i fokus, og didaktisk skærper dette kravet om mindre lærerdominans. Andetsprogsundervisning, hvor kursisterne teknisk og pædagogisk kan instrumentalisere de til rådighed stående ressourcer multimodalt for at støtte den egne læring, rykker samtidig i fokus.

Del 6: Konklusion

Ikt/medier kan stilladsere andetsprogsundervisningen på DU 2.1 ved at stille ressourcer til rådighed for kursisterne, som de kan benytte selvstændigt og efter deres individuelle behov og interesser i den konkrete undervisningskontekst og med de aktuelle krav. I det empiriske studie som masteropgaven har taget udgangspunkt i, fokuserede stilladseringen særligt på lytning og skrivning ift. de digitale enheder.

Teknisk og didaktisk er der gode muligheder for at opstille opgavetyper, hvor de resterende sproglige discipliner kan stilladsres teknisk, fx tekster der skal læses op og indtales for de andre grupper, med inddragelse af relevante ressourcer til fx stavning og udtale, og med enkle muligheder for at optage og slette, kan kursisterne med lethed styre hele processen, fx med en tavle-pc eller en bærbar computer, og have den primære kognitive fokus på arbejdet med sproget. I det grupperne arbejdede sammen om opgaverne, så var kursisterne også aktive ift. at producere tale og omkring læsning, så både krav og forventninger fra de indledningsvis nævnte forskergrupper omkring hhv. Lund og Chai, kan siges at være indfriet ift. at bryde IRF-strukturen. Lund efterspurgte også større kursistaktivitet, mens Chai pegede på, at netop brugen af ikt/medier kunne "*enable many-to-many interactions concurrently*". Begge disse elementer må også siges at være blevet indfriet i undervisningsstudiet.

Samtidig fordrede Lund og Bertelsen problembaseret undervisning, mens gruppen omkring Chai åbnede mulighed for, at stilladseringen med ikt/medier ville medføre både kollaborativ læring og *higher order thinking*, dvs. hhv. generelle og kompetencefærdigheder ift. Bundsgaards målsætningsaspekt. Kursisternes aktive brug af sætnings-, tekst- og pragmatiske kompetencer tydeliggjorde brug af sproget i mange facetter, udover det basale færdighedsniveau, og dermed også *higher-order thinking*. Sammenholdt med eksempelvis Blooms taksonomi var der tale om lingvistiske kompetencer på et samlet set basalt niveau, men dette står i direkte forbindelse til kursisternes beskedne engagement på sprogskolen, hvor den behandlede gruppe kun havde været mellem to og tre måneder. Omvendt viser dette tydeligt, at det er muligt at inddrage både generelle og kompetencemålsætningsaspekter i andetsprogsundervisningen, førstnævnte endda meget tidligt.

Tilsvarende forholder det sig dermed med den problembaserede undervisning. Her kan der peges på, at kursisterne dels har bevæget sig på det andet niveau af handleformerne, det håndværksmæssige-syntetiske niveau, og dels at undervisningsformen var dialogisk, dvs. initieret af underviseren, mens

kursisterne selv var styrende omkring fokusområder og løsningsmuligheder. Problembaseret undervisning i en dogmatisk forstand er dermed ikke tale om. Med kursisternes korte ophold på sprogskolen og tilsvarende sproglige kompetenceniveau, ville det ikke være praktisk muligt at gennemføre problembaseret undervisning i en streng forstand, idet det ville forudsætte 'ligeværdighed' mellem underviser og kursister ift. i fællesskab at udvælge de emner, der skulle arbejdes med. Ligeværdighed mellem de to parter i denne situation ift. danskfaglighed på indholdssiden og målsætningsaspektet ville kun være opnåelig dels over fællessprog, som der ikke var for alle kursister og underviser, og dels forudsætte en stor viden fra kursisternes side om deres egen læringssituation, dvs. et område, som bl.a. var en af grundene til at de var på sprogskolen overhovedet. Dermed er ikke sagt, at dette ikke er muligt: Netop det forhold, at kursisterne efter det korte ophold på sprogskolen var i stand til at reflektere over sproget, modtage og give støtte på diverse måder, herunder også at indtage forskellige roller i læringssituationen, samt at inddrage ikt/medier som støtte til sprogtiltagelsen i forskellige sammenhænge, vidner i allerhøjeste grad om, at problembaseret læring er mulig. Afgørende herfor er to elementer: Danskfaglig viden på tiltrækkeligt niveau indenfor det område, der skal behandles, dvs. indenfor kursisternes ZPD, som er den nødvendige forudsætning, men også viden omkring og erfaring med at anvende den tilegnede viden, dvs. generelle og kompetence færdigheder. Idet kursisterne flere gange benyttede generelle færdigheder i det analyserede studie, er der god grund til at forvente, at de ville kunne arbejde problembaseret. Omvendt er det samtidig klart, at de først ville kunne gøre dette, når der bliver givet konkret vejledning og anledning hertil.

Dermed bliver de pædagogiske og didaktiske implikationer af digital stilladsering både omfattende og perspektivrige: Potentialet for større kursistengagement og –styring øges væsentligt med inddragelsen af digitale ressourcer, og i forlængelse heraf følger også en større differentiering. Samlet set giver det mulighed for en bedre læring, forstået sådan at kursisterne arbejder med emner og problemstillinger på det tidspunkt og den måde, som er relevante for dem. Dette udfordrer især en lærerrolle, som defineres ud fra IRF-strukturer. Men også lærerroller, som på forhånd dels ønsker at planlægge og styre undervisningsforløbet, og dels fokuserer på en stor andel af aktiviteter i plenum, vil blive udfordret: Når kursisterne, alt efter niveau, tager større eller mindre del i indhold og mål for undervisningen, og samtidig får adgang til digitale ressourcer forøges differentieringspotentialet væsentligt. Underviserens rolle må dermed blive langt mere fleksibel, for at kunne støtte og lede kursisterne i deres videre tilegnelse. Pædagogisk betyder det, dels at der gives plads både til kursisternes refleksioner og fokus på individuelle

problemstillinger og dels at de får redskaber, herunder bl.a. kognitive, kollaborative og digitale, samt vejledning i at bruge disse, til selvstændigt at forfølge egne læringsbehov og -ønsker.

Ud fra et didaktisk perspektiv er det afgørende, at kursisterne er bekendte med, dels at arbejde selvstændigt i grupper, og dels at være fortrolige med arbejde ved digitale enheder på det nødvendige niveau. Der er ikke tale om en selvfølgelighed, men at undervisningen må tilpasses de specifikke og individuelle behov og muligheder i undervisningssituationen. I forlængelse heraf ligger der samtidig et meget interessant perspektiv, idet potentialet for undervisningstilpasning og -differentiering bliver endog meget stort, når de sociale og tekniske udfordringer kan håndteres: Dels fritholdes de kognitive ressourcer til nærmest udelukkende at kunne fokusere på sprogtiltagelsen og dels giver de digitale ressourcer mulighed for meget individuelt og kontekstafhængigt at opstille stilladser for andetsprogtiltagelsen – både af underviseren og af kursisten selv.

Didaktisk får det ligeledes betydning, i første omgang fordi underviseren ikke vil kunne planlægge undervisningsforløb meget specifikt på forhånd. Samtidig åbner særligt de digitale ressourcer op for både et stort inspirations- og variationspotentiale. Med fordel vil læringsmålene i curriculum kunne defineres som styrende for den samlede proces, som det allerede er tilfældet. Vejen dertil vil blive mere kursistafhængig og udenfor underviserens direkte kontrol. Omvendt styrkes kursisternes både danskfagligt og læringsteoretisk, når de aktive i deres egen læring, dels omkring emner og engagement og dels omkring planlægning og strukturering. Det relevante spørgsmål i denne forbindelse bliver dermed, om underviserens autoritet ligger i kontrol over undervisningssituationen, eller snarere i den danskfaglige og læringsteoretiske viden, som hun eller han stiller til rådighed for kursisterne?

Denne omstilling i andetsprogsundervisningen kan virke konfus og meget lidt konkret. At det er muligt og ikke nødvendigvis kræver en stor omstilling, oplevede jeg selv ved et tilfælde ved undervisning på netop DU 2.1. I forbindelse med en lang undervisningsdag med et hold DU 2.1 en dag, var jeg ikke tilstrækkeligt forberedt, dvs. jeg følte ikke mentalt at have en plan for alle de undervisningsrelevante forhold og situationer, jeg mente kunne opstå i løbet af undervisningen. I stedet tog jeg udgangspunkt i et emne i curriculum, som jeg mente var både relevant for kursisterne og indenfor deres ZPD, som vi i fællesskab arbejdede med resten af dagen i forskellige øvelser og sammenhænge, herunder varierende grupper, med stor fokus på kursisternes ønsker og behov, og med stigende fokus på sammenhæng mellem sprogets indhold og form. Denne undervisning var afledt af min egen utilfredshed omkring hvad jeg anså som

utilstrækkelig forberedelse, og de mange øvelser, særligt den stigende fokus på form, tog afsæt i et forsøg på at skjule min manglende forberedelse for kursisterne.

Min reaktion umiddelbart efter undervisningen var todelt: Dels glæde over at denne for mig ubehagelige situation var overstået, og dels erkendelse af, at ikke bare havde kursisterne været aktive og engagerede, det var også mit klare indtryk, at de generelt set havde været tilfredse med undervisningen. Lidt senere kunne jeg erkende, at jeg netop havde benyttet mine pædagogiske kompetencer til at facilitere sprogtiltagelsen med klart afsæt i kursisterne interesser og behov samtidig med at jeg som underviser havde inddraget indhold og mål for curriculum, kontekstnært og relevant for kursisterne.

Det store spørgsmål som melder sig i forbindelse omhandler naturligvis læringseffekten, og dette gælder både for den skildrede personlige oplevelse og dels for den samlede digitale udfordring af den bestående pædagogik. Spørgsmålet er både meget relevant og besvarelsen heraf meget afhængig af den konkrete kontekst og undervisningsomsætning. Forskningen på området er endnu i sin vorden, men større kursistengagement og –styring, samt individuel differentiering ift. indhold og mål og mulighed for at trække på og give forskellige former for støtte, kan kun medvirke til at højne kursisternes udbytte af andetsprogsundervisningen. Forskning omkring læringseffekten vil kunne medvirke til at kvalificere debatten omkring den samlede problematik, hvordan andetsprogsundervisningen kan styrkes ved implementering af ikt/medier. Samtidig vil en blottæggelse af læringseffekten kunne pege mere specifikt både på sammenhængen imellem de involverede delelementer i krydsfeltet mellem andetsprogsundervisning, ikt/medier og større kursisengagement og det respektive læringsmæssige udbytte af de enkelte delelementer.

Bibliografi

Bøger

- **Atkinson**, Dwight, red. (2011): Alternative approaches to second language acquisition. Routledge.
- **Gibbons**, Pauline (2006): Bridging Discourses in the ESL Classroom. Continuum, London.
- **Lantolf**, James P. - red. (2000): Sociocultural Theory and Second Language Learning. Oxford University Press.
- **Lave**, Jean og **Wenger**, Etienne (2003): Situeret læring - og andre tekster. Hans Reitzels Forlag A/S, København.
- **Kress**, Gunther (2010): Multimodality - A social semiotic approach to contemporary communication. Routledge.
- **Mitchell**, Rosamond og **Myles**, Florence (2004): Second language learning theories. Holder Education, 2. udgave. Storbritannien.
- **Prinds**, Erik (1999): Rum til læring - En idé- og debatbog om nye læringsformer med IKT. Center for Teknologistøttet Uddannelse, 1. oplag, København.

Antologibidrag

- **Kasper**, Gabriele og **Wagner**, Johannes: A Conversation-analytic approach to second language acquisition. I: Atkinson, 2011.
- **Lund**, Karen: (2009a): Fokus på sprog. I: Byram, Michael m.fl.: Sprogfag i forandring – pædagogik og praksis. Samfundslitteratur
- **Lund**, Karen (2009b): Fokus på sproglæring og pædagogiske implikationer. I: Byram, Michael m.fl. Sprogfag i forandring – pædagogik og praksis. Samfundslitteratur.

Rapporter

- **Chai**, Ching Sing; **Lim**, Wei-Ying; **So**, Hyo-Jeong og **Cheah**, Horn Mun (2011): Advancing Collaborative Learning with ICT: Conception, Cases and Design. Udgivet af: Ministry of Education, Singapore.
- **Lund**, Karen; **Bertelsen**, Ellen og **Sørensen**, Marianne Søgaard (2006): Muligheder og barrierer - en undersøgelse af overgangen mellem sprogcentre og erhvervsrettede uddannelser. Udgivet af: Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration.
- **Lund**, Karen og **Bertelsen**, Ellen (2008): Fra Studieprøven til de videregående uddannelser. En undersøgelse af de nødvendige og tilstrækkelige kompetencer. Udgivet af: Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration.
- **Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Migration** - udg. (2006): Vejledning om modultestning. København.
- **Rambøll Management** (2007): Baseline-måling af brugernes syn på introduktionsprogrammet. Integrationsministeriet. Århus.

Tidskriftsartikler

- **Albrechtsen**, Dorte (2000). Sproglig bevidsthed og fokus på form i: Sprogforum 16, side 25 til 30.
- **Bo-Kristensen**, Mads (2005): Vurdering af it-materialer - til dansk som andetsprog for voksne. Sprogforum nummer 35.
- **Boblett**, Nancy (2012): *Scaffolding: Defining the Metaphor*. TESOL & Applied Linguistics, bind 12, nummer 2, side 1 til 16.
- **Bratitsis**, Tharrenos og **Demetriadis**, Stavros (2012): Perspectives on Tools for Computer-Supported Collaborative Learning. International Journal of e-Collaboration, bind 8, nummer 4.
- **Bundsgaard**, Jeppe (2010): Faglighed og digitale læringsmidler i undervisningen. I: Dansk Pædagogisk Tidsskrift, nummer 4, side 15 til 23.
- **Cheng**, Rui (2010): Computer-mediated Scaffolding in L2 Students' Academic Literacy Development. The Calico Journal

- **Gutiérrez**, Gabriela Adela Gánem (2006a): Microgenesis, method and object: a study of collaborative activity in a Spanish as a foreign language classroom. Essex Research Reports in Linguistics, nummer 52, side 1 til 38
 - (2006b): Sociocultural Theory and its application to CALL: A study of the computer and its relevance as a mediational tool in the processes of collaborative activity. Essex Research Reports in Linguistics, nummer 52, side 39 til 67.
- **Lee**, Lina (2008): Focus-on-form through collaborative scaffolding in expert-to-novice online interaction. Language Learning & Technology, oktober 2008, bind 12, nummer 3
- **Lu**, Jingyan; **Lajoie**, Susanne P; **Wiseman**, Jeffrey (2010): Scaffolding problem-based learning with CSCL tools. International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning, bind 5, hæfte 3, side 283 til 298. Boston, Springer.
- **Lund**, Karen (2012): Dansk som andetsprog - Forskning i et komplekst fagfelt. Tiltrædelsesforlæsning fredag d. 16. marts 2012. Dafolo, Skolen i Morgen.
- **Lyster**, Roy og **Ranta**, Leila (1997). "Corrective feedback and learner uptake. Negotiation of form in Communicative Classrooms" i: *Studies in Second Language Acquisition*, bind. 20, side 37 til 66, Cambridge University Press.
- **Otrell-Cass**, Kathrin; **Khoo**, Elaine og **Cowie**, Bronwen (2012): Scaffolding With and Through Videos: An Example of ICT-TPACK. Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, bind 12, nummer 4, side 369 til 390.
- **Pea**, Roy D. (2004): The Social and Technological Dimensions of Scaffolding and Related Theoretical Concepts for Learning, Education, and Human Activity. The Journal of the Learning Sciences, bind 13, nummer 3, side 423 til 451.
- **Panselinas**, Giorgos og **Komis**, Vassilis (200): "Scaffolding' through talk in groupwork learning". *Thinking Skills and Creativity* nummer 4, side 86 til 103.
- **Puntambekar**, Sadhana og **Hübscher**, Roland (2005): Tools for Scaffolding Students in a Complex Learning Environment: What Have We Gained and What Have We Missed? Educational Psychologist, bind 40, nummer 1, side 1 til 12.
- **Sherin**, Bruce; **Reiser**, Brian J. and **Edelson**, Daniel (2004): Scaffolding Analysis: Extending the Scaffolding Metaphor to Learning Artifacts. The Journal of the Learning Sciences, bind 13, nummer 3, side 387 til 421.

- **Smeets**, Ed (2004): Does ICT contribute to powerful learning environments in primary education?. *Computers and Education*, nummer 44, side 343 til 355.
- **Thorborg**, Lisbeth (2006): Udtaleundervisning. Fokus nummer 37.
- **Vatrapu**, Ravi K. (2008): Cultural Considerations in Computer Supported Collaborative Learning. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, bind 3, nummer 2, side 159 til 201.
- **Wood**, David (2001): Scaffolding, contingent tutoring, and computer-supported learning. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*
- **Yelland**, Nicola, og **Masters**, Jennifer (2007). Rethinking scaffolding in the information age. *Computers and Education*, nummer 48, side 362 til 382.

Internetdokumenter

- **Pasgaard**, Niels-Jakob: eDidaktik. Lokaliseret d. 20. maj, 2013. <http://www.edidaktik.dk/>.
- **Redford**, Kylem (2013): *Getting Real About Educational Technology*. *Education Week Teacher*. Lokaliseret d. 20. april, 2013.
http://www.edweek.org/tm/articles/2013/04/15/fp_redford_technology.html?tkn=MYCCMxrJEG1cWAMy1j9jtBBceG5KMjTS7Mvo&cmp=clp-sb-ascd.
- UCC - nyheder: Gratis digitale værktøjer: En øjenåbner for nye læringsformer. Lokaliseret d. 25. april 2013.
http://www.ucc.dk/omucc/aktuelt/nyheder/1366710975.html?utm_source=%2A+NYT+fra+UCC&utm_medium=newsletter&utm_campaign=Nyhedsbrev+april+2013.

English abstract

On the basis of the Vygotskian methodological construction of microgenesis, this master thesis sets up a study of an ICT scaffolded training in a Danish as a second language classroom for non-academic beginners. Following both a national research request for problem-based learning (PBL) and collective learning environments as well as an international research possibility of many-to-many interactions and higher-order learning. The study applies these demands and possibilities to Second Language Acquisition (SLA), studying the student deployment of ICT in terms of the actual use in the training as well as the development of their linguistic skills, through the methodological lens of microgenesis. Students in the group work session were audio-recorded while collaborating to complete a video version of a dicto-gloss, while scaffolded by ICT in form both of hardware and digital resources at their disposal and control, during a semester in a language school in Denmark. The microgenetic analysis of the transcribed protocols allowed the gaining of further understanding of the techniques and possibilities of ICT scaffolded SLA and its importance, in combination with collaborative activity, as a mediational tool to co-construct meaning and learning activities. The results show that, following the Sociocultural approach to SLA, the implementation of ICT in collaborative training both expands and differentiates the students' actual and active engagement in the language training. Thereby highlighted in the investigation is also the importance of an SLA didactical training setting, that both encourages and supports the connected usage of ICT and PBL, or similar training foci, identifying language as the means of communication and not as an end in itself.

Bilag A

Video 1:

"Jeg hedder A. Jeg er 43 år gammel og bor i en lille by, Fårhus, i Danmark. Jeg taler dansk, engelsk og lidt tysk. Jeg er gift med Helge. Han er min mand nummer to. Jeg har fem børn. De hedder Andreas, Marie, Karen, Svend og Kirsten. De er 23, 20, 12, 9 og 8 år gamle. Karen, Svend og Kirsten bor hjemme hos mig og Helge. Andreas bor i Kolding. Marie bor sammen med sin kæreste.

Jeg bliver mormor til maj. Marie er gravid og venter en pige.

Jeg er lærer i en folkeskole. Helge er snedker."

Video 2:

"Jeg hedder P. M. Jeg kommer fra Hannover i Tyskland og er 38 år gammel. Jeg er gift med Britta og vi har en søn, som er seks år gammel. Han hedder Finnian. Fra 2008 til 2012 boede jeg på Sjælland i Uvelse, og nu fra januar 2013 bor jeg i et kollektiv i Vanløse.

Lige nu bor min kone og i Tyskland, for at studere til lærer. Jeg arbejder som teknisk audiolog hos Oticon. På arbejde taler jeg engelsk og dansk, men med min kone taler jeg tysk. Når hun er færdig med at studere skal vi måske bo sammen i Danmark i et lille hus."

Video 3:

"Jeg hedder C. T. Jeg er 69 år og pensionist. Jeg er gift med Inge, og vi har to børn, to drenge, Michael på 36 og Kim på 30. Inge er også pensionist og hun taler dansk og engelsk. Jeg taler dansk. Michael er single, og Kim bor sammen med sin kæreste, Malene. De har ingen nogen børn, men de har en hund, som hedder Ludvig. De bor på Amager, og det gør Inge og jeg også. Michael bor i Vallensbæk."

Video 4:

"Hej, jeg hedder N. N. Jeg blev født d. 16. november - 1978. Jeg er dansker, og kommer fra København, fra Østerbro. Jeg blev født i København, også, i Danmark i Gentofte. Nu bor jeg på Vesterbro i en andelslejlighed. Jeg er ikke gift og jeg har ikke nogen børn, men jeg har en kæreste og en kat. Min kæreste hedder Jens og katten hedder Faust. Jeg taler dansk, tysk, engelsk og også lidt svensk og norsk, og lidt italiensk og jeg har og jeg har også haft latin. Jeg er ph.d-studerende på Roskilde Universitetet.

Lige i øjeblikket bor jeg sammen med en veninde. Hun hedder Diana, hun kommer fra Østrig. Jeg taler tysk sammen med Diana, og med min kæreste Jens taler jeg dansk, og med min familie taler jeg også dansk. Men på arbejdet taler jeg engelsk og tysk. Hej-hej."

Bilag B

00:11: David:	Ganastyrna / nummer 1/ du er VJ / Khalida / du er VJ / Sheela / nummer 1 / du er VJ / 15 minutter / A / 15 minutter ok / start / 15 minutter	2:30: Rajwana:	<i>first</i>
		2:30: Rajwana:	nejnejnej
		2:31: Rajwana:	<i>first</i>
0:57: Video 1	jeg hedder Ane / jeg er 43 år gammel / jeg bor i	2:32: Rajwana:	jeg taler
		2:35: Nanaz:	jeg ser / jeg taler
01:10: Nanaz:	jeg taler (...) / dansk	2:36: Nanaz:	jeg taler
01:19: Ricci:	jeg taler engelsk / dansk	2:46: Nanaz:	dansk
1:23: Ricci:	og tysk	2:47: Ricci:	dede (..) saa (***)
1:24: Nanaz:	ja	2:48: Nanaz:	aahh
1:28: Rajwana:	jeg er gift med Helle	2:50: Ricci:	tysk
1:30: Nanaz:	jeg hedder	2:55: Rajwana:	<i>that is</i> / uhh
1:31: Rajwana:	nejnejnej	3:03: Nanaz:	lille bu
1:32: Rajwana:	jeg er gift (...) / med	3:07: Rajwana:	[dansk
1:43: Rajwana:	jeg er gift med	3:07: Nanaz:	[dansk
1:43: Nanaz:	jeg er gift med	3:11: Ganastyrna:	he(.)lle
1:45: Rajwana:	M / komi / <i>full stop</i> .	3:20: Nanaz:	dansk
1:58: Rajwana:	med	3:21: Rajwana:	engelsk
1:59: Nanaz:	ja / med	3:26: Rajwana:	[og tysk
2:00: Nanaz:	med	3:26: Nanaz:	og tysk
2:01: Nanaz:	med mand / med	3:27: Nanaz:	jah
2:02: Video 1:	tysk / jeg er gift med Helge / han er min mand nummer to / jeg har fem børn / de hedder andreaa	3:32: Nanaz:	nehnehneh / b
2:03: Nanaz:	hun hedder	3:34: Ganastyrna:	ok
2:06: Ganastyrna:	Helge	3:36: Ganastyrna:	<i>this one</i>
2:09: Ganastyrna:	han is min mand <i>number to</i>	3:37: Ganastyrna:	hun bor / i(...)lejl / (...) lille
2:12: Ricci:	mand nummer to	3:43: Ganastyrna:	bu(..) i hårho
2:13: Rajwana:	<i>right</i>	3:51: Ganastyrna:	fårhu / i Danmark
2:15: Ganastyrna:	han is min mand <i>number to</i>	3:58: Nanaz:	jeg er gift
2:29: Nanaz:	jeg er gift med	4:01: Ganastyrna:	Helge
		4:05: Ganastyrna:	han er min mand nummer to

4:10: Nanaz: min

4:11: Ganastyrna: min mand *number to*

4:13: Rajwana: *but this / he'ss /, this is the name / right*

4:15: Ganastyrna: *name is hillian*

4:17: Nanaz: min mand *number to*

4:18: Rajwana: nejnejnej

4:19: Rajwana: jeg er gift med (...) *this one / right*

4:23: Ganastyrna: *yes / hillian*

4:25: Rajwana: *just/ let's hear from here/ right*

4:28: Video 1: taler dansk / og engelsk / og lidt tysk

4:32: Ganastyrna: *his one is part already*

4:37: Nanaz: og lidt

4:38: Video 1: i Danmark / jeg taler dansk / og engelsk / og lidt tysk

4:40: Nanaz: og lidt

4:43: Ganastyrna: lidt tysk

4:45: Ganastyrna: Helge

4:46: Nanaz: jah

4:48: Ganastyrna: han er min mand nummer to

4:57: Ganastyrna: num(.)er to

4:58: Nanaz: min mand

5:00: Ricci: mand / min mand

5:01: Rajwana: *can we hear from first*

5:02: Ricci: *said mand*

5:03: Video 1: jeg hedder Ane / jeg er 43 år gammel / jeg bor i en lille by / Fårhus

5:09: Nanaz: *yeah*

5:10: Nanaz: ja / jeg *wait-wait* fors

5:12: Nanaz: jeg bor

5:13: Rajwana: *uhhh*

5:16: Ganastyrna: jeg bor i lille by

5:19: Ricci: jeg bor i lille

5:20: Ricci: i en lille bu

5:21: Ricci: *what is that*

5:22: Rajwana: *this one/ that's*

5:23: Ganastyrna: *is small city*

5:26: Nanaz: lille bu

5:28: Rajwana: lille by i raus

5:30: Nanaz: i

5:31: Nanaz: aahh (...) sorrrus

5:38: Ganastyrna: *yes*

5:39: Nanaz: *yeahyeahyeah*

5:40: Ganastyrna: i Danmark

5:41: Nanaz: i *Denmark*

5:41: Ganastyrna: *yes / åso*

5:42: Ganastyrna: i Danmark

5:44: Ganastyrna: *they say*

5:48: Rajwana: jah

5:50: Rajwana: i Danmark

5:55: Nanaz: *waitwaitwait*

5:56: Nanaz: *puspuspuspus*

5:58: Rajwana: lidt (...) / er rigti

5:59: Rajwana: er rigti(...) /er rigti

6:02: Ganastyrna: lidt tysk

6:04: Nanaz: lidt

6:07: Ganastyrna: *yeah*

6:08: Rajwana: ja / er lidt dygs / jah / tyss

6:10: Nanaz: jaahh

6:13: Ganastyrna: *ok / now*

6:14: Rajwana: ok

6:17: Ganastyrna: Helge

6:18: Ganastyrna: han / (...) jeg er gift

6:20: Rajwana: med Helge

6:24: Ganastyrna: jeg er gift med Helge

6:26: Ganastyrna: jeg

6:28: Ganastyrna: Helge / *I think*

6:29: Rajwana: Helge

6:30: Ganastyrna: Helge / *I don't know how to spell it*

6:33: Ganastyrna: hille

6:38: Rajwana: H(.)I(.)Æ(.)L(.)Helge/Helge

6:40: Ganastyrna: hilge

6:41: Ricci: *what/ what is that*

6:43: Nanaz: *it's not like this*

6:44: Rajwana: H-I-L, hølge, hilge

6:49: Rajwana: H(.)I(.)L/je

6:53: Rajwana: H(.)I(.)Helge

7:00: Ganastyrna: *maybe it's like this*

7:01: Rajwana: (hvisker) *just write / just write this one*

7:02: Ganastyrna: *nono / I think/ hilge*

7:04: Ganastyrna: *I think like this*

7:06: Nanaz: *yah*

7:07: Rajwana: Helge

7:08: Ganastyrna: Helge

7:09: Ricci: *can you repeat the/ can you repeat it again*

7:22: Nanaz: *waitwaitwait / (...) waitwaitwaitwaitwait*

7:25: Nanaz: *forget it/ this one*

7:27: Nanaz: *just write/ what he said*

7:34: Rajwana: *just write/whatever it is*

7:35: Ganastyrna: *yeah/ just write the name*

7:36: Rajwana: *we hear / that / that we'll send you / just for name / (...) we can't wait*

7:40: Rajwana: (hvisker) *because we have only fifteen minutes*

7:40: Nanaz: jaah er gift min

7:46: Ganastyrna: han er min mand nu(.)mmer to

7:47: Nanaz: Helge

7:47: Rajwana: helga / *this right*

7:49: ??? helga

7:50: Ganastyrna: [han er

7:50: Rajwana: [han er

7:51: Rajwana: han er

7:52: Ganastyrna: han er

7:53: Nanaz: aaahhh

7:54: Ganastyrna: min mand nummer to

7:55: Nanaz: he

7:57: Rajwana: han/ han/ han/

7:58: Nanaz: han

7:59: Ganastyrna: han er

8:00: Nanaz: han

8:00: Rajwana: han er

8:02: Ganastyrna: min mand nu:mer to

8:04: Nanaz: han er(...)min / aahhh

8:04: Rajwana: min mand

8:07: Ricci: min mand nummer to

8:08: Nanaz: in mand

8:09: Rajwana: mand nummer to

8:10: Nanaz: aahhh (overvejende)

8:11: Nanaz: nummer

8:14: Nanaz: to

8:14: Rajwana:	nummer to	9:10: Ganastyrna:	[Karl
8:18: Rajwana:	jeg har	9:10: Ricci:	Karl
8:19: Nanaz:	jeg haa	9:11: Nanaz:	Karl
8:21: Ganastyrna:	jeg har fem børn	9:11: Ganastyrna:	<i>yeah</i>
8:22: Ricci:	fem	9:12: Ricci:	C-L
8:23: Nanaz:	jeg har	9:13: Rajwana:	C
8:25: Nanaz:	fem	9:14: Rajwana:	Karl (...) /C
8:26: Ganastyrna:	børn	9:15: Nanaz:	Karl
8:28: Nanaz:	ja	9:16: Ricci:	C-L / (...) C
8:31: Rajwana:	ja (****)	9:17: Rajwana:	ju
8:33: Ganastyrna:	ok	9:18: Ricci:	C
8:43: Ganastyrna:	Maria / karren	9:19: Nanaz:	Karl
8:45: Nanaz:	de hedder	9:20: Rajwana:	C-Æ-R (eng)-L
8:45: Rajwana:	de hedder	9:21: Ricci:	C-Æ-R (eng) –L
8:46: Nanaz:	de hedder	9:22: Nanaz:	Carl
8:47: Nanaz:	de	9:22: Rajwana:	Ka(.).l
8:50: Rajwana:	gap / gap	9:24: Ricci:	C-Æ-R(eng)-L
8:52: Nanaz:	(**) <i>that</i>	9:26: Nanaz:	(**)
8:54: Nanaz:	de	9:27: Rajwana:	sven / sven
8:55: Ganastyrna:	hedder (...) Maria / Karen	9:28: Nanaz:	sven
8:56: Rajwana:	Maria	9:29: Rajwana:	Æ / (.) Sven
8:58: Nanaz:	de	9:30: Ganastyrna:	<i>I just (...) / wait</i>
9:00: Nanaz:	heller	9:32: Ganastyrna:	<i>a little</i>
9:01: Nanaz:	[Maria	9:33: Nanaz:	Sven / aahh
9:01: Rajwana:	[Maria	9:35: Nanaz:	Sven / oo
9:02: Ganastyrna:	Maria (...) / Karen	9:35: ???:	Sven / oo...
9:06: Nanaz:	Maria	9:37: ???	Andreas / og (...) Andreas
9:07: Rajwana:	Karl	9:38: Ganastyrna:	Andreas / the first children / Andre / Andre
9:09: Ricci:	Karl	9:39: Nanaz:	Sven / <i>like that</i>
9:10: Nanaz:	[Karl		

9:40: Ricci: *no / Andreas*

9:41: Ganastyrna: *Andreas / the first children / Andreas*

9:43: Nanaz: *huh*

9:44: Ricci: *Andreas*

9:45: Rajwana: *first the name*

9:47: Ganastyrna: *yes / nonono*

9:50: Ganastyrna: *Andrea / Maria / ka(.)n*

9:50: Nanaz: *aahhh / Andreas*

9:52: Ganastyrna: *yeah*

9:58: Nanaz: *yeahyeah*

10:01: Nanaz: *an*

10:02: Nanaz: *andri / (....)as*

10:07: Rajwana: *we have the (**)*

10:09: Nanaz: *andrias*

10:12: Ganastyrna: *I let you listen lidt again*

10:21: Rajwana: *so / (...) ok / (...) ok*

10:23: Ganastyrna: *Sven(...) / o(.)kvæn*

10:27: Nanaz: *og*

10:28: Ganastyrna: *o(.)kvæn*

10:31: Ganas.: *just a minute / I let you listen again*

10:35: Ganastyrna: *[o(.)Kirsten*

10:35: Rajwana: *[o(.)Kirsten*

10:36: Ricci: *no (...) / undskyld / (...) do*
again(...)is (...)no

10:40: Ricci: *play it again*

10:43: Nanaz: *Kirsten*

10:44: Ricci: *play it again*

10:45: Rajwana: *ja*

10:47: Rajwana: *can you just wait*

10:48: Ricci: *go the Andreas / Marie / Karl*

10:53: Ganastyrna: *o(.)kir*

10:55: Ricci: *no / no / she said something before that*

10:58: Ganastyrna: *this is a*

10:59: Ricci: *it's five children*

10:59: Rajwana: *yeaheayheayh*

11:00: Nanaz: *jeg har fem børn / børn / de hedder*
Andreas

11:04: Ganastyrna: *jah*

11:06: Ganastyrna: *just a minute*

11:07: Ricci: *Maria*

11:11: Ricci: *Karen or kaan*

11:14: Ganastyrna: *de er*

11:17: Rajwana: *ok / you write*

11:19: Rajwana: *de*

11:19: Ganastyrna: *de er*

11:20: Nanaz: *de*

11:23: Ganastyrna: *de er*

11:26: Rajwana: *[de er*

11:26: Nanaz: *[de er*

11:30: Nanaz: *waitwaitwait*

11:31: Ganastyrna: *tyve*

11:31: Nanaz: *tyve*

11:33: Rajwana: *nejnejnej*

11:38: Rajwana: *treogtyve*

11:40: Rajwana: *treogtyve*

11:42: Rajwana: *number to*

11:43: Rajwana: *treogtyve*

11:45: Ganastyrna: *and tyve*

11:49: Ganastyrna: *tolv / ni*

11:49: Ricci: *tolv / ni*

11:50: Rajwana: treogtyve
 11:51: Nanaz: jah
 11:52: Ganastyrna: treogtyve
 11:54: Ganastyrna: *and* tolv
 11:55: Rajwana: *it's five*
 11:58: Rajwana: *and* tolv / ni / otte
 12:04: Nanaz: ni
 12:05: Ganastyrna: og otte
 12:06: Rajwana: tolv
 12:06: Nanaz: tolv
 12:07: Rajwana: ni
 12:07: Ganastyrna: ni
 12:07: Nanaz: ni
 12:09: Ricci: *is that (***) the twenty*
 12:11: Nanaz: ni
 12:11: Rajwana: år
 12:12: Nanaz: år
 12:13: Rajwana: nejnejnej
 12:18: Nanaz: ah / ok
 12:19: Rajwana: år / (...) gam
 12:21: Nanaz: jah
 12:22: Rajwana: otte
 12:22: Nanaz: otte
 12:23: Rajwana: år gammel
 12:23: Ganastyrna: jah / år gammel
 12:27: Rajwana: år gammel
 12:28: Ganastyrna: år gammel
 12:29: Rajwana: år gammel
 12:31: Nanaz: gam
 12:35: Rajwana: *waitwaitwait*

12:38: Ganastyrna: kaan og kaal qven
 12:39: Nanaz: kaan
 12:39: Ganastyrna: kaan
 12:40: Rajwana: Karl / Karl
 12:42: Ganastyrna: Karl
 12:43: Ricci: kaan *or Carl*
 12:44: Nanaz: ja / Karl
 12:45: Rajwana: K
 12:47: Ricci: *is it kaan or Carl*
 12:48: Nanaz: Karl
 12:49: Ganastyrna: aaahhh
 12:49: Ricci: Karl
 12:54: Rajwana: nejnejnej
 12:54: Nanaz: Karl bor
 12:55: Ganastyrna: ja / bør
 13:04: Ganastyrna: kaan og Sven
 13:04: Rajwana: Kaan / Sven
 13:05: Nanaz: kaan
 13:06: Ricci: og Sven
 13:07: Ricci: Sven
 13:09: Rajwana: kommer
 13:11: Nanaz: og
 13:12: Rajwana: nejnejnej
 13:13: Nanaz: nejnejnej
 13:14: Rajwana: kommer
 13:16: Rajwana: kommer
 13:17: Nanaz: *yeah / I did* kommer
 13:18: Rajwana: kommer Sven
 13:22: Nanaz: *waitwaitwait* / (...) Sven
 13:24: Rajwana: og kiisten

13:26: Nanaz: og
 13:27: Rajwana: kiistn
 13:29: Rajwana: nejnejnej
 13:30: Ricci: Sven
 13:33: Rajwana: *If you could just write again*
 13:34: Nanaz: *yeah /I just / I just*
 13:38: Nanaz: *yeahyeahyeah*
 13:40: Rajwana: *yeah / ok*
 13:42: Rajwana: kiistn / kiistn
 13:42: Nanaz: sasasa
 13:46: Nanaz: kiistn
 13:47: Rajwana: bor
 13:54: Nanaz: bor hjemme
 13:54: Ricci: hjemme
 13:55: Ganastyrna: bor hjemme mig
 13:57: Nanaz: hjemme
 13:58: Ganastyrna: hjemme mig
 14:00: Nanaz: hjemme mig
 14:02: Ganastyrna: (***)
 14:03: Rajwana: *listen (***)*
 14:05: Ricci: hos mig
 14:07: Rajwana: hos mig og hilje
 14:07: Ricci: hos mig og / (...) hos mig og helledy
 14:08: Nanaz: hos hjemme mig
 14:11: Ricci: hos mig og (***)
 14:13: Rajwana: mig r helje
 14:18: Ganastyrna: hjemme hos mig / hjemme os mig
 14:21: Rajwana: mig
 14:23: Nanaz: hjemme
 14:24: Ganastyrna: *I hear / hjemme hos mig*

14:35: Ganastyrna: hjemme hos mig
 14:40: Rajwana: hjemme (...) hos (...) mig
 14:42: Nanaz: hjemme
 14:43: Rajwana: mig (...) hus / hus
 14:44: Nanaz: hjemme / hus
 14:45: Ganastyrna: hjemme hos mig
 14:46: Nanaz: mig
 14:47: Ricci: hus
 14:49: Ganastyrna: ok
 14:50: Nanaz: *house*
 14:51: Nanaz: [Helge
 14:51: Rajwana: [Helge
 14:53: Rajwana: helje
 15:00: Ganastyrna: *the husband*
 15:06: Rajwana: *ok / and then*
 15:07: Ganastyrna: *just a minute*
 15:11: Nanaz: aahh
 15:12: Ganastyrna: andrees bor
 15:13: Nanaz: Andreas / jahjahjah
 15:14: Ricci: bor
 15:15: Nanaz: Andreas
 15:16: Ricci: bor i
 15:17: Ganastyrna: bor i
 15:19: Rajwana: Andreas
 15:24: Nanaz: an/dre/as
 15:27: Nanaz: Andreas
 15:30: Ganastyrna: bor
 15:31: Rajwana: bor
 15:32: Ganastyrna: Andeas bor
 15:34: David: STOP/ STOP / STOP!!

Bilag C

16:25: David:	nummer 1/ Ricci	19:00: Nanaz:	Tyskland
17:21: David:	B /femten minutter / værsgo	19:02: Nanaz:	I Tyskland
17:29: Nanaz:	BBB	19:04: Nanaz:	<i>waitwaitwait / hold on / you just / you just wait</i>
17:31: Ricci:	<i>continue</i>	19:09: Rajwana:	<i>waitwait</i>
17:32: Nanaz:	jaja	19:11: Nanaz:	<i>she's the one write / and then (***) to tell you</i>
17:40: Nanaz:	jeg hedder Fatman	19:19: Nanaz:	jah
17:44: Nanaz:	(***) <i>first</i>	19:20: Rajwana:	otte(...)otte / tadve gammel
17:48: Nanaz:	jeg hedder Fatmun	19:22: Nanaz:	jah
17:50: Rajwana:	Fatno	19:24: Nanaz:	jeg er
17:52: Nanaz:	jeg hedder F/Batman	19:24: Rajwana:	jeg er
17:57: Nanaz:	<i>just</i>	19:27: Ricci:	kommer fra
18:10: Ganastyrna:	jeg kommer fra	19:30: Nanaz:	jeg er gift
18:13: Rajwana:	batrik maa	19:30: Rajwana:	jeg er gift
18:17: Nanaz:	jeg kommer fra	19:32: Rajwana:	<i>waitwaitwait</i>
18:19: Rajwana:	nofa	19:37: Nanaz:	mæ brrida
18:20: Nanaz:	ja / jeg kommer fra	19:38: Ganastyrna:	men Birgida
18:23: Ricci:	batrig mass	19:40: Nanaz:	men brrida
18:29: Nanaz:	jeg kommer fra	19:41: Ganastyrna:	brida
18:36: Nanaz:	kommer fra	19:42: Nanaz:	jah
18:37: Rajwana:	nofar	19:43: Ganastyrna:	brida
18:38: Ricci:	(***)	19:43: Nanaz:	brida
18:39: Nanaz:	Europa/hanofar (***) / <i>yeahyeah, yeahyeah</i>	19:51: Nanaz:	og min søn
18:40: Nanaz:	<i>hold it</i>	19:51: Rajwana:	<i>waitwaitwait (***)</i>
18:42: Nanaz:	aahhh / Europa / Tyskland	20:02: Rajwana:	jeg har <u>en</u> søn
18:46: Nanaz:	jeg kommer fra (***) Tyskland	20:02: Nanaz:	jeg har <u>en</u> søn
18:57: Nanaz:	jupaa jupaa jupaa	20:04: Nanaz:	jeg
18:59: Rajwana:	i Tyskland		

20:05: Ganastyrna: jeg har et / ets

20:08: Rajwana: søn

20:10: Nanaz: en søn / *not et*

20:11: Ganastyrna: en søn

20:12: Nanaz: ja / en søn

20:13: Nanaz: en søn

20:18: Nanaz: *you (***) that one*

20:19: Rajwana: uhuhh / *let's hear all*

20:25: Rajwana: han er seks år gammel

20:27: Nanaz: han er seks år gammel

20:28: Rajwana: han / han

20:29: Nanaz: han(...) ha(.) / han

20:32: Nanaz: han er seks

20:32: Rajwana: seks

20:33: Nanaz: år gammel

20:50: Rajwana: han hedder Killian

20:51.: Ganas.: han hedder

20:52: Rajwana: Fillian

20:57: Nanaz: F-F-F

20:58: Rajwana: F-F

20:59: Nanaz: Fil / Fil (.....) Fil

21:00: Rajwana: F / Fillian

21:01: Nanaz: L-L

21:02: Rajwana: I-L

21:03: Nanaz: I-L

21:03: Ganastyrna: Fillian

21:04: Nanaz: jah

21:14: Rajwana: totusind otte / totusind otte

21:17: Nanaz: *twothousand eight*

21:19: Rajwana: to(...) tolv

21:20: Nanaz: totusind

21:23: Rajwana: bor i by seelan

21:25: Nanaz: bor i by seelan

21:27: Ganastyrna: bor i New Zealand

21:29: Rajwana: New Zealand

21:30: Ganastyrna: *I think New Zealand*

21:32: Nanaz: ny seeland or New Zealand / New Zealand

21:33: Ricci: *what is this word / what is this word*

21:34: Ganastyrna: I(*)ter

21:35: Ricci: I(*)ter

21:37: Ricci: lida or læ(.)ed

21:37: Ganastyrna: T-T-T

21:38: Ricci: *later*

21:39: Ganastyrna: yes

21:40: Ricci: *yes / but*

21:43: ??? I-I-I

21:44: Ganastyrna: T-A

21:45: Ganastyrna: *he has T-A / not D*

21:50: Rajwana: huh /u(.)drendse / griner

21:56: Nanaz: uvrese

22:06: Nanaz: januar / januar / *January*

22:08: Ricci: (****)

22:09: Rajwana: *continue*

22:10: Nanaz: jeg bor

22:11: Rajwana: in sa (*)

22:30: Nanaz: bor

22:31: Rajwana: *go back*

22:37: Ganastyrna: *this one it big letter /and this one is*

22:38: Ricci: *yeah / big letter*

22:40: Ganastyrna: the first one you say (****) / and this one big letter and

22:45: Nanaz: *it doesn't ring*

22:47: Nanaz: *you see / it doesn't*

22:53: Rajwana: *I wonder why 'Januar' it comes*

23:00: Ricci: (***)

23:04: Rajwana: for januar

23:06: Rajwana: for januar

23:10: Rajwana: tothusindthatten

23:11: Ricci: (*****) *what*

23:13: Rajwana: januar tothusindthatten

23:14: Nanaz: (****) januar tothusindthatten

23:17: Rajwana: tusindthatten

23:21: Nanaz: seg / seg

23:23: Rajwana: bor / bor

23:31: Nanaz: hhh (overrasket-erkendende) bor i kollektu

23:33: Rajwana: bor / jeg (...)bor

23:35: Ganastyrna: han heller

23:37: Ganastyrna: *ist æner (****) not it/et / en*

23:48: Ricci: *what is this one / Filan*

23:50 Rajwana: Fillian

23:51: Ricci: Fillian

23:52: Nanaz: *yeah*

24:05: Rajwana: kolletiu

24:06: Nanaz: kollegtiu

24:09: Nanaz: kållegtiu

24:10: Rajwana: kollegtiu / jeg er / jeg bor i kolleg

24:14: Rajwana: kollegt

24:15: Rajwana: kollegtiu (...) / nåhhh

24:19: Ganastyrna: jeg bor i kollegt

24:22: Rajwana: ko

24:24: Ganastyrna: *ok / ok*

24:30: Ganas.: han hedder (...) finja / tothousandotte tothusindthousandtolv bor i new sillia, New Zealand

24:39: Nanaz: *in (****) kollegtiu in*

24:50: Ganastyrna: *the dot*

24:52: Ricci: *the dot / the dot*

24:53: Ganastyrna: ok

24:54: Ganastyrna: han

23:56: Ganastyrna: *this / the name must be*

24:57: Ganastyrna: dit *later / ok*

24:58: Nanaz: *yeah*

25:00: Ganastyrna: *tothousandotte tothousand / I think tothousandtolv / bor i New Zealand / for Ja(...)nuary tothousand bor i ka(...)li / ka(...) li (**)*

25:10: Nanaz: griner

25:23: Nanaz: kollegtiu in Vanløse

25:25: Rajwana: Vanløse

25:26: Nanaz: *yeah / Vanløse*

25:27: Rajwana: Vanløse

25:28: Nanaz: kollegtiu in Vanløse

25:30: Ganastyrna: bor / bor

25:31: Ricci: bor

25:32: Ganastyrna: bor / bor kollegt

25:35: Nanaz: kollegtiu Vanløse

25:37: Rajwana: Vanløse / bor

25:38: Ganastyrna: kolleg(.)giu

25:40: Nanaz: griner / i Vanløse

25:51: Nanaz: jah / in Vanløse

25:52: Rajwana: Vanløse

25:53: Nanaz:	ja / Vanløse	27:06: Rajwana:	jeg bor (rømmer sig) min kone
25:55: Nanaz:	V	27:09: Ganastyrna:	jeg bor (...) /min kone
25:57: Ganastyrna:	kallægdiv	27:15: Nanaz:	i Tyskland / i Tyskland
26:00: Ganastyrna:	<i>how to spell</i> kallæg	27:18: Nanaz:	i Tyskland
26:02: Nanaz:	<i>colleg / colleg / nonono / I think</i>	27:20: Nanaz:	i Tyskland / <i>yeah</i>
26:06: Nanaz:	C-C	27:20: Rajwana:	i Tyskland
26:16: Ganastyrna:	bor i kollegdiv	27:24: Nanaz:	a dustere
26:17: Nanaz:	C-O / C-O / dobbel-L	27:30: Ganastyrna:	i Tyskland
26:23: Rajwana:	nu / <i>this right</i>	27:31: Ricci:	<i>what / what is this word</i>
26:25: Rajwana:	kolleg (...) griner	27:32: Ganastyrna:	<i>right</i> nu
26:27: Ganastyrna:	E-E / <i>what now</i>	27:36: Nanaz:	for at <u>studere</u> på
26:28: Nanaz:	<i>collegnew / I think that</i>	27:37: Rajwana:	for at <u>studere</u>
26:30: Rajwana:	i Vanløse / vanlyse / Vanløse	27:38: Nanaz:	for at studere
26:33: Nanaz:	vanløsa	27:39: Rajwana:	for at studere
26:35: Ganastyrna:	E	27:41: Ganastyrna:	for at studere
26:36: Rajwana:	<i>I just stopped when</i>	27:43: Nanaz:	studere
26:38: Ganastyrna:	van / vanlø(.)sa	27:44: Ganastyrna:	studere
26:44: Rajwana:	kollegtiu i vanlysa	27:46: Ganastyrna:	<i>I don't know how to spell</i>
26:45: Nanaz:	(hvisker) <i>just write</i>	27:49: ???	ok / <i>I know</i>
26:48: Ganastyrna:	<i>yeah / just like this</i>	27:53: Rajwana:	<u>at</u> studere / <u>at</u>
26:49: Rajwana:	vanlysa	27:56: Rajwana:	at / at
26:50: Ganastyrna:	ok	27:58: ???	<i>can you put at</i>
26:51: Ganastyrna:	<i>more / more</i>	28:01: Ganastyrna:	at (***)
26:54: Rajwana:	li(.)e nu	28:05: Rajwana:	jeg arbejder som (...) tekno
26:55: Ganastyrna:	<i>right now</i>	28:10: Rajwana:	jeg arbejder
26:55: ???	<i>right now / li(.)e nu</i>	28:12: Nanaz:	jeg arbejder
26:58: Ganastyrna:	ok	28:13: Rajwana:	jeg arbejder
26:59: Rajwana:	ok	28:16: Nanaz:	jeg ar(..)bejder
27:04: Nanaz:	li(.)e nu	28:18: Rajwana:	som
27:05: Rajwana:	li(.)e nu	28:19: Nanaz:	som

28:20: Rajwana: tekno

28:22: Nanaz: teg

28:23: Rajwana: wait (hvisker)

28:31: Nanaz: tægno

28:33: Ricci: (***)

28:34: Nanaz: tægno (...) (griner)

28:36: Ganastyrna: ok / *it does'nt* (****)

28:37: Rajwana: wowwowwow

28:38: Nanaz: waitwaitwait

28:45: Rajwana: kom nu

28:45: Ganastyrna: uuhhh (...) / *this one*

28:46: Rajwana: kom nu

28:49: Ganastyrna: (***) / he(.):der man/ *this one*

28:51: Ganastyrna: yes (***)

28:56: Rajwana: jeg arbejder

28:57: Nanaz: jaah

28:58: Nanaz: jeg arbej / jeg arbejder som i

29:08: Rajwana: jeg arbejder / åhh / *nonono*

29:11: Nanaz: *it's not that one*

29:20: Ganastyrna: *no / but he talk about for ar*

29:23: Rajwana: på ar(.)bejd

29:25: Rajwana: *on office / right*

29:27: Rajwana: på ar(.)bejde

29:29: Rajwana: på ar(.)bejde

29:31: Nanaz: *what is this / jeg ar(.)bejder som*

29:34: Rajwana: tægnolo (...) *something / naahh*

29:36: Nanaz: tæg

29:37: Nanaz: tæg(..) tægno (..) / tægnoljje

29:39: Ganastyrna: I-R-I-N-I-E

29:41: ??? jeg på ar(.)bejde

29:44: Nanaz: jeg på ar(.)bejde

29:46: Rajwana: på ar(.)bejde

29:48: Nanaz: aahhh / på

29:53: Rajwana: jeg ar(.)bejder / *nonono*

29:55: Ganastyrna: som tægnig

29:56: Rajwana: ok (..) skeptisk

29:58: Ganastyrna: som

Bilag D

33:12: David:	ok skift/skift/ hvem er nummer et? hvem er nummer et / bnu her? hvem er nummer et?/ (.) neej	34:07: Rajwana:	[nunu (.) / <i>we change</i>
33:15: Rajwana:	dem	34:08: Nanaz:	<i>yeah / we change</i>
33:16: David:	Ganastyrna er nummer et / nøh	34:12: David:	øhhh/ nejnej/ men/men/men Ricci har lige været nummer et/ så Ganastyrna nummer to nu / ikk/ og du har lige været nummer/du har lige været to Nanaz, ikk/hvem var nummer to ved b/hvem var nummer to/nummer to ved b/var det dig/ eller var det dig/ det var Nanaz, ikk/(..) så er det dig/nu er du nummer to/ (..) men hov / I har lavet helt rundt på det
33:17: Nanaz:	[ja	34:27: Nanaz:	C (..) C
33:17: Ganast.	[ja	34:30: David:	<i>you are following a very peculiar order</i>
33:18: David:	Ganastyrna/ og hvem er nummer to (.) Nanaz/ hvem er nummer et/hvem er nummer et?	34:33: Nanaz:	CCC
33:21: Ibrium:	nummer et	34:40: David:	ok Ganastyrna/så er du nummer to/så / Ricci nummer et (..) /Ganastyrna nummer to/Ricci nummer to/nummer et/
33:22: David	Chombegum/nummer to		Ganastyrna nummer to/Ricci nummer et/ nummer et/ nummer et/nummer et/nummer et
33:24: Ibrium	nej / nummer to	34:51: Rajwana:	so (**)
33:25: ??	[nummer tre	34:53: Ganast.:	Ricci (**)
33:25: Khatame	[Hazena	34:56: Nanaz:	<i>I told you</i> (syngende)
33:26: Ibrium	[ja ***	34:58: Rajwana:	<i>now what we do/ (.) , this we have to save / right/</i>
33:27: David:	nummer to Hazena	35:00: Nanaz:	<i>why (**)/(.) nejnejnej/just</i>
33:28: Ibrium	[ja	35:04: Ganast.:	<i>this number C.... / is my</i>
33:28: Khatame	[ja	35:06: Rajwana:	(*****)
33:28: David:	Så gi computeren/gi computeren/ gi computeren til Hazena	35:08: Ricci	(****)
33:31: David:	hvem er nummer et her/ (.) nummer et	35:09: Rajwana:	kom nu/kom nu
33:32: Rajwana:	[(***)	35:10: Nanaz:	jeg hedder
33:32: Nanaz:	[<i>yeah/we just again</i>	35:12: David:	er I klar
33:33: Ganastyrna	<i>nonono/ I just want to</i>		
33:34: Nanaz:	(***)		
34:03: David:	ok/ er I klar/ C/C		
34:05: Nanaz:	C		
34:05: David:	nummer kommer C		
34:06: Nanaz:	<i>changechangechangechange</i>		

35:13: Rajwana: jahhh

35:14: David: er I klar

35:15: Nanaz: *you write/you write/ (.) you write*

35:17: David: 3(./)2(./)1(./)go

35:21: Ricci: [(***)

35:22: Nanaz: [*I think you writing/ are you gonna writing*

35:25: Ric: [(***)/(.) oohhh

35:26: Rajwana: [no

35:27: Nanaz: I opened already the (****)

35:31: Ganastyrna: *no it's*

35:34: Rajwana: *now what happen now*

35:35: Ganastyrna: *there's nothing here for*

35:36: Ricci: *It's this one*

35:36: Rajwana: [huh

35:37: Ganastyrna: *but now I cannot hear*

35:43: Ganastyrna: *I think this one is*

35:56: Ganastyrna: *just this*

36:07: Rajwana: huh

36:08: Nanaz: *can you hear*

36:09: Rajwana: no

36:12: Ganastyrna: *listen* (***)

36:16: Ricci: *this is gonna be tough I griner*

36:18: Nanaz: *what/jeg hedder (.)/ Karl*

36:24: Ganastyrna: Charles Taskov

36:25: Ganastyrna: jeg hedder

36:26: Nanaz: [Charles

36:27: Ganastyrna: Charles Taskov

36:28: Nanaz: [Charles

36:28: Rajwana: [Charles

36:29: Ganastyrna: Charles Taskov

36:30: Ricci: Charlie Taskov

36:32: Nanaz: charle

36:36: Nanaz: tas

36:38: Nanaz: ahhh / sas

36:40: Rajwana: K/N (.)/ and

36:46: Ganastyrna: jeg 59 år gammel

36:48: Nanaz: [huh

36:49: Rajwana: nioghalvfjerds/halvtreds

36:51: Ganastyrna: 59 år gammel

36:52: Nanaz: jeg

36:52: Rajwana: [nioghalvtreds/ (.) *it is the right one/ put it* (*)

36:54: Ganastyrna: ok

36:55: Nanaz: jeg/jeg (.)/jeg/ (.) (***)

37:00: Ganastyrna: jeg har to søn

37:02: Rajwana: *comecome/listenlistenlisten and write*

37:03: Nanaz: jaja

37:06: Nanaz: fem

37:07: Rajwana: ogtres år gammel

37:09: Nanaz: uhh

37:10: Rajwana: år gammel/ *you write* (****) (.)/ år gammel

37:12: Nanaz: år gammel

37:14: Ricci: år gammel - hvisker

37:15: Nanaz: år gammel /gammel / gammel

37:25: Rajwana: (****) *do this one* (****)

37:30: Nanaz: (****) hvisker

37:32: Nanaz: (*) *write*

37:33: Ganastyrna: jeg har to drenge

37:33: Nanaz: huh

37:34: Rajwana: to

37:35: Ganastyrna: jeg har to drenge

37:36: Rajwana: jeg har to drenge

37:37: Nanaz: [jeg/ (.) jeg har (.) to

37:41: Rajwana: *just write the numbers/ right*

37:43: Nanaz: to

37:44: Rajwana: drenge

37:48: Nanaz: to drenge

37:50: Ganas.: de (.)/ (**)

38:00: Ganast.: øøhhh/ de (.)/ de er seksogtredivе år gammel

38:04: Nanaz: de er

38:05: Ganas.: de er

38:09: Rajwana: (**) *full stop*

38:12: Nanaz: de

38:14: Rajwana: [er

38:14: Ganas.: [er

38:15: Nanaz: er (.)/ seks

38:16: Ganas.: [seksogtredivе år gammel

38:17: Nanaz: =seksog

38:19: Rajwana: nej

38:20: Nanaz: *huh*

38:21: Rajwana: seksogtredivе/thirtysix

38:22: Nanaz: griner

38:24: Rajwana: *can I try*

38:26: Nanaz: år gammel

38:32: Nanaz: de er

38:42: Rajwana: *can't this mute loud*

38:44: Ganas.: *old man*

38:50: Rajwana: (**) *so lousy (*)*

38:52: Ganastyrna: *can not hear so well*

38:55: Nanaz: *do you have a (.)/ yeahyeah/ (**)/ (****)*

39:01: Ricci: (****)

39:02: Nanaz: *yeah*

39:03: Ricci: = *maybe you should pause/ (.) pause*

39:06: Rajwana: (**)

38:08: Nanaz: *you and you/yeah*

38:10: Ricci: (****)

39:11: Nanaz: *huh*

39:12: Rajwana: *come on/ come on*

39:13: Ricci: (****)

39:17: Ganas.: *listen*

39:18: Ricci: *ahh/just listen/listen/listen/ (...) you don't want to listen*

39:21: Ganas.: *how (.) to*

39:23: Nanaz: [griner

39:23: Rajwana: [griner

39:25: Ricci: *play*

39:27: Rajwana: *I played*

39:29: Ricci: *we can't/ waitwaitwait/ we can't/waitwaitwait*

39:30: Nanaz: *the other one/ the other one*

39:31: Ganas.: *ok/start again/ (.) hear now*

38:36: Ganas.: *no/ I just can't*

39:50: Ganas.: *it's not easy to have this*

39:52: Nanaz: *you don't allow do this – / griner*

39:54: Ricci: *check it/ check it*

39:56: Rajwana: *ahhuh*

40:02: Ricci: *and then listen again*

40:09: Ganas.: *I just wondering if (*****)*

40:16: Ricci: de er/ de er/ seksog / seksogtredivе (**)

40:17: Rajwana:	år/år/år	41:25: Ricci:	[han taler (.) dansk og engelsk
40:18: Ganas.:	[gamle/38 år gamle	41:29: Nanaz:	han (.) / jeg
40:19: Ricci:	[seksogtrediv	41:33: Ricci:	<i>the microphone is here</i>
40:21: Ganas.:	jeg hører to gange	41:35: Nanaz:	han
40:22: Rajwana:	<i>huh</i>	41:36: Ganas.:	<i>no</i>
40:23: Nanaz:	ja/ de er	41:37: Nanaz:	han stiller/ hans
40:24: Ganas.:	seksogtrediv	41:38: Rajwana:	han stiller/ (..) han stiller
40:25: Nanaz:	år	41:42: Ricci:	ahhh/ahhhhh
40:27: Nanaz:	seksogtrediv	41:43: Nanaz:	ahh
40:29: Ganas.:	<i>have to (**)</i>	41:44: Rajwana:	aahhh
40:35: Rajwana:	<i>or something trediv</i>	41:45: Nanaz:	<i>there you have (**)</i>
40:37: Ricci:	<i>yeah</i>	41:46: Rajwana:	<i>ok/ (.) can you go back</i>
40:38: Rajwana:	<i>there's two numbers (**)</i>	41:48: Ricci:	<i>yeah/ we go back from here</i>
40:39: Nanaz:	<i>yeah</i>	41:53: Ganas.:	<i>just a minute</i>
40:39: Rajwana:	<i>maybe we can use seksogtrediv</i>	41:54: Rajwana:	han taler dansk og engelsk
40:44: Ganas.:	<i>one person and one person is not (***)</i>	41:55: Nanaz:	ja han/ (.) hans
40:52: Ganas.:	<i>what (*****)</i>	41:58: Rajwana:	taler
40:54: Nanaz:	<i>there's no sound</i>	41:59: Nanaz:	hans taler
40:57: Ganas.:	<i>nejnejnej/ just a minute/ I not play again</i>	42:00: Rajwana:	dansk/ (.) og engelsk
41:01: Ricci:	<i>ah/ there are not playing</i>	41:01: Ganas.:	og engelsk
41:05: Ganas.:	<i>ok / now/ you want to hear</i>	42:02: Nanaz:	dansk
41:07: Rajwana:	<i>this one here</i>	42:03: Rajwana:	<i>I think we have to go back/ all the way back</i>
41:14: Ricci:	hun taler dansk og engelsk	42:06: Ricci:	<i>go back/ so</i>
41:16: Ganas.:	<i>how/ when have to sons</i>	42:16: Rajwana:	jeg er pensionist
41:17: Nanaz:	<i>no/ I mean / the/the/the/ the (*)/ the the the (***)</i>	42:18: Ricci:	[ja
41:21: Rajwana:	[(****) <i>we can (*)</i>	42:18: Nanaz:	[jaja/ (.) jeg
41:23: Nanaz:	[<i>yeah / ok</i>	42:20: Ricci:	pensionist
41:24: Ricci:	[<i>we can do it</i>	42:21: Nanaz:	jeg er (.) pensionist
41:24: Nanaz:	[ja / han	42:27: Rajwana:	hun taler/ <i>who's hun now</i>

42:29: Rajwana:	<i>it's not hende</i>	42:51: Rajwana:	= hun taler (..)/ jeg/ or nej /(.) hun er
42:31: Ganas:	<i>no (**)/ it's kærestel/ he have kærestel/ (.) he have girlfriend</i>	42:57: Nanaz:	<i>yeah yeah yeah/ (.) hun er</i>
42:44: Rajwana:	<i>oh hun hun hun / it's not han</i>	43:01: Rajwana:	<i>hun</i>
42:46: Ricci:	<i>that's what I'm saying / hun</i>	43:03: Ricci:	<i>listen (**)</i>
42:47: Rajwana:	<i>hun taler/ (****)/ hun taler</i>	43:04: Ganas.:	<i>[ok/ jeg har to børn</i>
42:49: Ricci:	<i>yeah/ hun I said/ but</i>	43:07: Rajwana:	<i>to børn/ or to drenge</i>
43:10: Rajwana:	<i>børn</i>	43:09: Ganas.:	<i>jeg har to børn</i>
43:11: Nanaz:	<i>hun er/ hun er</i>	43:44: Ganas.:	<i>(**)</i>
43:12: Rajwana:	<i>pensionist</i>	43:45: Ricci:	<i>Michael/ Michael/ and something with fireogtredivel or something tredivel/ fireogtredivel seksogtredivel fireogtredivel/</i>
43:14: Nanaz:	<i>= pensionist</i>		<i>one year difference/ seks and/ seksogtredivel</i>
43:15: Ganas.:	<i>hun</i>	43:55: Rajwana:	<i>(**)</i>
43:16: Rajwana:	<i>jeg har to (.) børn</i>	43:55: Ganas.:	<i>(**)</i>
43:19: Ganas.:	<i>jeg har to</i>	43:57: Nanaz:	<i>ja/ de er / fi</i>
43:20: Nanaz:	<i>[jeg har to dra</i>	44:00: Rajwana:	<i>seksogtredivel og femogtredivel</i>
43:22: Ricci:	<i>[drang/drang</i>	44:02: Ricci:	<i>ja and Michael is seksogtredivel</i>
43:23: Nanaz:	<i>=dra</i>	44:04: Nanaz:	<i>ahhh/ what/ aahhh/ fire og tredivel</i>
43:23: Rajwana:	<i>drenge/ yeah</i>	44:09: Ganas.:	<i>ja</i>
43:25: Nanaz:	<i>to drenge</i>	44:12: Ricci:	<i>and hun/ eehh he say hinge or something is a pensionist</i>
43:26: Ricci:	<i>seksogtredivel/ (.) and something tredivel</i>	44:17: Rajwana:	<i>ja</i>
43:28: Rajwana:	<i>[yeah</i>	44:18: Ricci:	<i>= hun taler engelsk og danske</i>
43:29: Nanaz:	<i>[yeah</i>	44:19: Ganas.:	<i>ohh/ he er gift and he talk about his wife</i>
43:31: Rajwana:	<i>= and I'm sure it's something</i>	44:23: Ricci:	<i>yeah/ he is talking about his children now</i>
43:32: Ricci:	<i>I k/I do it again</i>	44:25: Ganas.:	<i>that's why he/ that's why he hun</i>
43:34: Ganas.:	<i>jeg har to barn/ de er dreng</i>	44:27: Nanaz:	<i>jeg er gift</i>
43:37: Ricci:	<i>= undskyld</i>	44:34: ???:	<i>(***)</i>
43:38: Ganas.:	<i>just</i>	44:36: Nanaz:	<i>[nej/ this is a</i>
43:39: Ricci:	<i>Michael/ er seksogtredivel/ Michael på seksogtredivel</i>		
43:44: Nanaz:	<i>ahahh</i>		

44:36: Rajwana:	[nej nej nej/ ok	45:24: Ganas.:	med Inge
44:37: Nanaz:	jeg er gift	45:26: Rajwana:	jeg/jeg/ I/I/Inge /I-N-G-E-N/ ja Inge/Inge/ Ok/ ja <i>and</i> hun
44:38: Rajwana:	hun er	45:32: Nanaz:	<i>waitwaitwait/ jujujust a sec</i>
44:39: Ricci:	no/ he say Kim/ (.) he say Kim/ (.)ehhh/ Michael and Kim / eh/ if man listen to it/ go back and	45:34: Rajwana:	<i>what's up</i>
44:46: Nanaz:	(****)	45:36: Nanaz:	<i>ah / ok</i>
44:47: Rajwana:	ja	45:40: Nanaz:	<i>that is this one/ ahhh</i>
44:48: Nanaz:	jeg er gift/ eh	45:41: Ganas:	<i>what is it</i>
44:51: Ricci:	say jeg har to børn/ en drang	45:44: Nanaz:	hun taler dansk og englesk
44:53: Nanaz:	ja ja ja/ <i>wait</i>	45:45: Rajwana:	<i>[after that</i>
44: 55: Ricci:	to børn/ en drang	45:46: Nanaz:	= hun er pensionist
44:56: Nanaz:	jeg er gift / hun taler dansk og engelsk / hun er pensionist	45:48: Rajwana:	<i>after that</i>
45:03: Rajwana:	<i>just a sec</i>	45:55: Ganas.:	Inge pension(**)
45:04: Nanaz:	<i>yeah</i>	45:56: Nanaz:	jah
45:07: Rajwana:	<i>nej/ this is wrong</i>	45:57: Ricci:	I/I/ja/ Inge /og Inge pensionist/ (.) Inge og pensionist
45:08: Nanaz:	ja / ja	45:02: Nanaz:	Inge/ (.) <i>is/is the name</i>
45:10: Ganas.:	jeg er gift med Inge/ (.) <i>the lady is called Inge</i>	45:06: Rajwana:	<i>is the name, yes/ with the right capital/ with I</i>
45:12: Rajwana:	[Inge	46:09: Ganas.:	<i>ohhh/ the man number to/ the son/ his name is Kim/ he not Kim/</i>
45:12: Ricci:	[Inge	46:14: Ricci:	[Kim/ Kim/ <i>yes/ that's what I</i>
45:13: Nanaz:	<i>huh</i>	46:15: Ganas.:	= har/ han (.) har kæreste
45:14: Ganas.:	= (*) har to børn	46:18: Rajwana:	ok
45:16: Nanaz:	(****)	46:20: Ganas.:	ok/ <i>it not easy</i>
45:17: Ganas.:	= jeg er gift med Inge/ med Inge	46:22: Ricci:	<i>it's not easy to hear/ let me (****)</i>
45:19: Nanaz:	med Inge	46:26: Ganas.:	Kim har kæreste
45:20: Rajwana:	[med Inge	46:29: Ricci:	[Michael
45:20: Ricci:	[Inge	46:29: Nanaz:	[har
45:21: Nanaz:	med	46:29: Rajwana:	<i>[you can write here</i>
45:23: Ganas.:	M-E-D	46:30: Ricci:	= (.) har (*) kæreste

46:31: Rajwana:	Kim har kæreste	47:22: Nanaz:	<i>who</i>
46:33: Ricci:	Kim	47:23: Ganas.:	<i>the first guy/ his name is Michael</i>
46:34: Nanaz:	hun taler (**)	47:24: Nanaz:	[Michael
46:38: Rajwana:	hun taler dansk og engelsk	47:24: Rajwana:	[Michael
46:39: Nanaz:	aahhh	47:25: Nanaz:	ah / Michael
46:40: Rajwana:	hun er	47:26: Ricci:	Kim har kæreste/ kæreste
46:41: Nanaz:	er det	47:26: Rajwana:	[waitwaitwait/ <i>let's just stay here</i>
46:42: Nanaz:	Inge	47:29: Nanaz:	<i>yeah</i>
46:42: Ganas.:	Michael single/ Michael <i>is not have girlfriend/ single</i>	47:30: Rajwana:	= <i>so go back and/ we write here/ waitwaitwait/ thirtysix here/ (*) or not</i>
46:43: Ricci:	single	47:36: Nanaz:	<i>yes / thirtysix</i>
46:46: Nanaz:	<i>single/ like single/ yeah</i>	47:37: Ricci:	<i>yeah</i>
46:47: Ricci:	<i>si/single</i>	47:38: Rajwana:	<i>yeah/ then this would</i>
46:50: Nanaz:	ahhh/ Inge (...) / Inge	47:39: Nanaz:	<i>(*) is thirtyfour</i>
46:55: Ganas.:	hun er / <i>the first time that/ I (.) / don't have girlfriend</i>	47:40: Ricci:	Kim har kæreste
46:55: Nanaz:	[ahhh/ (...) (***)	47:42: Rajwana:	<i>yeah/(*) thirtyfour right/ then this is (**)/waitwaitwait/ here we need to clear</i>
47:01: Ganas.:	Inge	47:44: Nanaz:	<i>yeah</i>
47:02: Ricci:	Inge	47:46: Ganas.:	ååhhh/ <i>I know now/ (*) say/ Kim bor sammen med sn kæreste</i>
47:04: Ganas.:	<i>and Kim har kæreste</i>	47:50: Nanaz:	sa/sammen
47:08: Nanaz:	<i>can you (.) / (**)/(**)</i>	47:51: Ricci:	Ki (.) / Kim
47:09: Ricci:	<i>(**)/(**)</i>	47:52: Ganas.:	bor sammen
47:10: Rajwana:	<i>you can write here/ ahhh you can write here/ what/ Kim has girlfriend</i>	47:55: Nanaz:	Michael/ <i>what Michael</i>
47:14: Ganas.:	Kim har <i>girlfriend</i>	47:56: Rajwana:	nej
47:15: Rajwana:	<i>yeah</i>	47:57: Ganas.:	Michael er single
47:16: Ganas.:	= <i>but (*) no (*) is</i>	47:58: Nanaz:	Michael
47:18: Ganas.:	<i>no have girlfriend</i>	47:49: Ganas.:	er single
47:19: Nanaz:	[<i>huh</i>	48:01: Rajwana:	Michael
47:20: Ricci:	[Kim	48:02: Ricci:	og sam
47:21: Ganas.:	<i>is single</i>	48:03: Nanaz:	Michael

48:04: Ganas.: er single	48:52: Ricci: ja/ de bor i Amager
48:06: Nanaz: [single	48:54: Ganas.: de bor i Amager
48:06: Rajwana: [single	48:55: Ricci: <u>de</u> / de
48:07: Ricci: Michael	48:56: Rajwana: <i>no he write de bor i Amager/ I write I live (*) Kastrup</i>
48:08: Rajwana: L-I – N – G – E / single	49:03: Ganas.: Finnian/ <i>that's the name</i> / de bor i Amager / <i>he say</i>
48:09: Ganas.: ja/ og Kim bor sammen med kæreste	49:07: Ricci: <i>yeah / (***)</i>
48:10: Rajwana: [og	49:08: Ganas.: <i>I'm not sure/ I try again</i>
48:12: Nanaz: og Kim	49:09: Ricci: = <i>I already have it/ thank you allright</i>
48:14: Rajwana: bor	49:10: Nanaz: ahhh/ de (.) / de bor i (.) Amager/ de bor i Amager/ de bor <u>på</u>
48:16: Nanaz: bor (.) i	49:21: Rajwana: Amager/ de bor i Amager
48:18: Rajwana: med/ med/ med	49:22: Nanaz: de bor på Amager
48:19: Nanaz: med	49:24: Ricci: hvor bor
48:20: Ricci: Kim bor	49:25: Nanaz: bor
48:20: Nanaz: med	49:26: Rajwana: på
48:21: Rajwana: med kæreste	49:27: Nanaz: <i>it's not/ ja bor/ på Amager/ it's not</i>
48:21: Ricci: <i>yeah/ same/ same/ sammen (.) en kæreste</i>	49:27: Rajwana: [på Amager/ på Amager
48:26: Nanaz: (***)	49:28: Ganas.: [bor på Amager
48:47: Rajwana: kæreste	49:28: Ricci: [bor på/ bor på Amager/ <i>not i/ bor på Amager/ sorry</i>
48:29: Rajwana: <i>what</i>	49:30: Rajwana: [yes yes yes/ på Amager
48:30: Ricci: <i>he live with/ together</i>	49:33: Rajwana: (*) Kastrup
48:31: Nanaz: (****)	49:34: Nanaz: <i>yeah (*)/ R</i>
48:32: Ganas.: <i>I don't hear now</i>	49:39: Nanaz: R – A – S – D
48:33: Ricci: <i>with his girlfriend</i>	49:41: Rajwana: I / kast(*)/ (.) <i>yeah/ wait/ wait here</i>
48:34: Nanaz: ahhhhh	49:46: Nanaz: <i>is really really really really really</i>
48:35: Ganas.: <i>I hear not</i>	49:49: Ganas.: Kim (.) bor sammen kæreste/ med hende
48:36: Ricci: (**) <i>I have to use that</i>	49:54: Nanaz: <i>wait/ wait wait/ jeg hedder shani/</i>
48:39: Nanaz: <i>yeah (**)</i>	
48:49: Rajwana: <i>think we need / to put (**)</i>	
48:51: Ganas.: de bor i Amager <i>something</i>	

	chaans Taskov/ jeg er (.) niogtre/halvtreds	50:11: Rajwana: to børn
50:01: Rajwana:	gammel	50:13: Ganas.: to børn/ Michael og
50:02: Nanaz:	= år gammel/ jeg har to drenge	50:14: Rajwana: (***)
50:03: Rajwana:	[jeg har to drenge	50:15: Nanaz: to børn
50:06: Ganas.:	jeg har to børn	50:16: Ganas.: jeg er gift med Inge
50:07: Ricci:	jeg har to børn	50:18: Rajwana: det/det/ komma/ det er (.) drenge/ det er drenge
50:08: Ganas.:	= det er drenge	50:22: Nanaz: de (.)/ er drenge
50:09: Nanaz:	ahh/ de har <u>to</u> børn	50:25: David: STOP!

Bilag E

51:25: David	er I klar	52:53: Nanaz:	ja/ jeg før
51:30: David	3/2/1 (.) / værsgo	52:54: Rajwana:	før
51:35: Nanaz:	<i>ok ok/ quick again</i>	52:55: Nanaz:	jeg før
51:36: Ricci:	<i>wel/ we change</i>	52:57: Ganas.:	ha
51:37: Rajwana:	<i>yes/ we did that (**)</i>	52:57: Rajwana:	or/ seksten
51:39: Ricci:	<i>gimme/ gimme that one</i>	52:58: Ganastyrna:	=jeg hedder Sonja/ Sonja
51:40: Nanaz:	ja ja	52:59: Nanaz:	(*) seksten (.) / seksten
51:44: Ganastyrna:	<i>number four</i>	53:01: Rajwana:	<i>huh – bekræftende</i>
52:04: Rajwana:	(*)/de	53:02: Ganas.:	(*) Sonja/ Sonja
52:12: Nanaz:	jeg hedder (...) / åhhh / <i>what is this</i>	53:04: Ricci:	Sonja/ Sonja
51:19: Nanaz:	[stop stop	53:06: Rajwana:	16 november
51:19: Rajwana:	<i>[wait wait wait wait wait</i>	53:08: Nanaz:	16 (*) november
51:26: Rajwana:	hej/ jeg er (.) Sonja	53:09: Ricci:	<i>where should I put the one / (*)</i>
52:28: Nanaz:	[jeg er Sonja	53:16: Ganastyrna:	A
52:28: Ganas.:	[jeg er Sonja	53:17: Rajwana:	nitten (.) hundrede/ nineteen
52:31: Ricci:	jeg hedder Sonja or jeg	53:18: Ganastyrna:	[Sonja / I think / (**)
52:34: Nanaz:	[(**)	53:20: Nanaz:	nineteen
52:34: Rajwana:	[Sonja Barfield (.) / Sonja Barfield or <i>what</i>	53:21: Rajwana:	<i>wait/ I just check/nineteen/ nittenhundrede</i>
52:37: Ganastyrna:	<i>no</i>	53:21: Ganastyrna:	[Sonja (.) / Sonja/ Sonja
52:40: Ricci:	uhh	53:22: Ricci:	[Sonja/ soya/ Sonja/ Sonja/ Sonja (.) / ok
52:42: Ganastyrna:	jeg hedder Sonja	53:29: Rajwana:	otteog/otteoghalvfjerds/otteoghalvfjerds
52:43: Nanaz:	[Barfod (.) / Bar/ Bar(.)fod	53:33: Nanaz:	ottehalvtreds/ ahh <i>eighty / fiftyeight / nej</i>
52:46: Ricci:	jeg hedder Sonja	53:34: Rajwana:	otteog ah/ otteoghalvfjerds (.) / halvfjerds / otteoghalvfjerds
52:47: Ganastyrna:	ja	53:40: Ricci:	eighty
52:50: Nanaz:	så så så	53:41: Nanaz:	halvfjerds/ <i>eighty / eight (.) eight / no</i> (**)
52:51: Rajwana:	jeg før/ før før		
52:52: Ricci:	[*****]		

53:41: Rajwana: [firs
53:42: Ricci: [fjerds
53:43: Rajwana: *seventyeight*
53:44: Ricci: *seventyeight/ fjerds*
53:45: Rajwana: *seventyeight / yes*
53:47: Nanaz: *yeah/ seventy*
53:48: Ricci: *so what should I write*
53:49: Ganastyrna: *I don't know*
53:50: Rajwana: *wait wait wait*
53:51: Ricci: *you have to say to us what should write*
*(****)*
53:52: Rajwana: [*wait wait wait*
53:53: Nanaz: *hej/ jeg hedder Sonja*
53:59: Ricci: *Sonja or soya*
54:00: Rajwana: *wait wait wait wait wait wait*
54:01: Nanaz: *jeg*
54:03: Nanaz: [*jeg er dansker/ jeg er dansker*
54:03: Rajwana: [*jeg er dansker*
54:04: Ganastyrna: [*jeg er dansker/ July / or the one*
54:07: Rajwana: [*jeg er dansker*
54:08: Ganastyrna: =*jeg er dansker*
54:11: Nanaz: *jeg*
54:12: Rajwana: *jeg kommer fra*
54:13: Nanaz: *kommer fra*
54:14: Rajwana: *København*
54:15: Nanaz: *kommer fra*
54:16: Rajwana: *København*
54:16: Ganastyrna: [*jeg (.) kommer (.)*
54:18: Nanaz: *jeg kommer*
54:19: Ricci: *er dansker/ jeg kommer*

54:21: Ganastyrna: *København*
54:22: Nanaz: *what is this word*
54:23: Rajwana: *uhhmm/ på / på ø*
54:24: Nanaz: [(*****)
54:27: Rajwana: *wait wait wait wait wait wait wait*
54:28: Ganastyrna: *København/ jeg kommer fra*
København/ jeg er dansker
54:30: Ricci: *dan*
54:34: Nanaz: *i en Østerbro/ i*
54:35: Rajwana: *København på Østerbro*
54:36: Nanaz: *på (.) Østerbro*
54:37: Ganastyrna: [*jeg*
54:37: Rajwana: [(***) (.) (**)
54:38: Nanaz: *Ø(.)ster(.)bro/ (.) uhhh*
54:45: Ganastyrna: *på Østerbro*
54:46: Rajwana: (*)
54:47: Nanaz: *jeg bor Østerbro*
54:48: Ricci: *på*
54:48: Rajwana: *på*
54:49: Nanaz: *ja/ på Østerbro*
54:50: Ricci: *ja/ jeg er dansker/ jeg kommer fra*
København/ på
54:55: Ganastyrna: [*på*
54:55: Rajwana: *nej nej nej*
54:58: Ganastyrna: *på Østerbro*
55:02: Rajwana: *jeg flyt i (.) / jeg flyt i København*
55:10: Nanaz: *jeg (.) / jeg (.) flyt*
55:12: Ricci: *jeg ser*
55:14: Rajwana: (**) *wait it*
55:22: Ganastyrna: *Østerbro*
55:24: Rajwana: *Østerbro*

55:25: Ganastyrna: jeg kommer fra København på osterbo
 55:38: Nanaz: jeg
 55:43: Nanaz: [København
 55:43: Rajwana: [jeg flyttede til København
 55:43: Ganastyrna: [jeg er dansker/ (**) dansker/ i (****)
 55:45: Nanaz: [jeg bor i København
 55:50: Rajwana: uhm – anerkendende
 55:53: Ganastyrna: få (.) østerbo
 55:57: Ricci: *that is* (**)
 55:58: Rajwana: jeg bli
 55:59: Ricci: og dansker
 56:01: Ganastyrna: dansker/ jeg er dansker
 56:03: Ricci: [dansker/ (**)
 56:07: Rajwana: jeg er ikke gift
 56:08: Ganastyrna: jeg er ikke gift
 56:09: Nanaz: jeg / jeg er (.) ikke
 56:11: Ricci: [(**) jeg / er ikke gift
 56:13: Nanaz: = ikke gift
 55:15: Ganastyrna: *can like some first and maybe / after that can do it later*
 55:18: Rajwana: jeg har ikke nogen mand
 56:20: Nanaz: jeg (.) / jeg har
 56:26: Ganastyrna: jeg er ikke
 56:27: Nanaz: [ikke
 56:27: Rajwana: [ikke mand *or* vand
 56:30: Nanaz: ikke
 56:31: Ganastyrna: jeg har ikke/ nogen mand
 56:39: Rajwana: aah - realiserende
 56:40: Nanaz: ikke mand
 56:43: Ganastyrna: ikke nogen mand

56:45: Nanaz: ikke nogen
 56:46: Ganastyrna: ikke mand (**)
 56:50: Ganastyrna: jeg har kæreste
 56:53: Rajwana: ikke nogen ma børn/ børn
 56:54: Nanaz: [jeg ikke børn/ børn
 56:55: Rajwana: børn/ jeg har kæreste og kat
 57:00: Ricci: ikke mand
 57:01: Ganastyrna: ikke barn
 57:01 Ricci: ikke barn
 57:06: Rajwana: jeg har kat/ jeg har ka kæreste og kat
 57:10: Ricci: barn *or*
 57:10: Ganastyrna: [jeg har / barn
 57:11: Ricci: *with*
 57:12: Nanaz: barn / *with N / N / N / N / B-E-R-N*
 57:17: Ganastyrna: B – A – R – N
 57:18: Ricci: B-A-R-N / *not with a*
 57:19: Ganastyrna: [jeg har kæreste
 57:22: Rajwana: [øhhhh
 57:22: Nanaz: [*no no no*
 57:23: Rajwana: [A A
 57:24: Ganastyrna: [jeg har kæreste
 57:25: Rajwana: og en kæ / en kæreste kat / *wait / understand*
 57:31: Ganastyrna: og en kat
 57:32: Nanaz: ahh (****)
 57:33: Ganastyrna: og en kat
 57:35: Rajwana: min kæreste hedder Jens
 57:36: Ricci: jeg ikke barn/ jeg ikke kæreste / kæreste
 57:40: Ganastyrna: kæreste / kæreste / *boyfriend / girlfriend/ (*) is*

57:45: Rajwana: *wait wait / my* min kæreste hedder Jan
 57:49: Ganastyrna: min kæreste/ *and* / min kæreste hedder
 57:55: Rajwana: katten hedder fyrst / *first*
 57:57: Ganastyrna: Jan / Jan
 57:58: Rajwana: Jan
 57:59: Ganastyrna: min kat
 58:00: Rajwana: min kat hedder
 58:06: Rajwana: *first* / fyrst
 58:07: Ganastyrna: fyss / fyss
 58:12: Ganastyrna: Jan
 58:16: Rajwana: *first*
 58:20: Rajwana: jeg taler dansk / tysk
 58:21: Ricci: jeg ikke kæreste
 58:22: Rajwana: engelsk
 58:24: Ganastyrna: Jens kæreste og en kat
 58:27: Rajwana: jeg taler dansk / engelsk / dansk / og
 lidt svensk / og (.)
 58:35: Nanaz: jeg taler
 58:36: Rajwana: dansk
 58:38: Nanaz: jeg
 58:40: Rajwana: (**)
 58:41: Nanaz: ja
 58:43: Rajwana: dansk / tysk
 58:50: Ganastyrna: *why* (*) *stop* / *like* (**)
 58:53: Rajwana: dansk / tysk/ engelsk /
 58:56: Nanaz: og
 58:57: Rajwana: og *little* svensk og nors
 58:59: Nanaz: ss / ehh / ss / ahh / ss
 59:01: Rajwana: svensk og
 59:04: Nanaz: sss

59:07: Ganastyrna: kæreste
 59:11: Rajwana: svensk og norsk
 59:16: Nanaz: (***) *or what*
 59:20: Rajwana: jeg er studerende i *university*
 59:22: Nanaz: [jeg er studerende
 59:22: Ricci: [(*****)
 59:24: Ganastyrna: jeg hedder fø
 59:25: Ricci: fy
 59:26: Ganastyrna: ja
 59:30: Ganastyrna: min kæreste hedder Jan / *I don't know*
how to spell this
 59:37: Ricci: jeg har ikke barn / ikke kæs / jeg har
 kasser / ahhh – forstående
 59:41: Ganastyrna: jeg har kæreste
 59:44: Rajwana: *whi whi which/ now*
 59:48: Ganas.: min kat hedder fy / min kæreste
 hedder Jan / *and another* / *I don't know*
 59:53: Rajwana: ja (.) / *what is this*
 59:57: Nanaz: jeg taler dansk / tysk
 59:58: Ganas.: [jeg taler dansk
 59:59: Nanaz: = og engelsk og lidt sven / svensk
 1:00:02: Ganas.: jeg taler dansk
 1:00:04: Rajwana: sv svensk
 1:00:06: Nanaz: (***) *Sweden*
 1:00:07: Rajwana: *Sweden*
 1:00:08: Ganas.: svea
 1:00:09: Nanaz: svea
 1:00:09: Rajwana: ja
 1:00:10: Ganas.: *yes* / svea
 1:00:11: Nanaz: sve
 1:00:12: Ganas: *what is it*

1:00:13: Ricci:	min kæreste (***) Jan	1:01:45: Rajwana:	(*)
1:00:14: Nanaz:	[uhh / jeg er / jeg er	1:01:46: Nanaz:	ja
1:00:14: Rajwana:	[jeg taler dansk	1:01: 47: Rajwana:	(*)
1:00:15: Nanaz:	ja / jeg taler / jeg taler dansk / tysk	1:01:52: Ganas.:	jeg bor sammen
1:00:18: Ganast.:	tysk	1:01:55: Rajwana:	på (***) (..) / <i>student</i>
1:00:19: Nanaz:	og eng eng eng englesk – griner	1:02:03: Rajwana:	studerende
1:00:24: Ganas.:	og engelsk	1:02:05: Ganas.:	ahh (.) / sv(.)ensk
1:00:26: Nanaz:	og lidt	1:02:07: Nanaz:	huh
1:00:28: Ganas.:	engelsk og lidt	1:02:09: Ganas.:	svensk
1:00:31: Nanaz:	svea	1:02:10: Ricci:	svensk
1:00:32: Ganas.:	svea	1:02:10: Rajwana:	[på <i>university</i> / på <i>university</i>
1:00:34: Nanaz:	jeg er/ jeg er <i>student</i> / student / studien	1:02:11: Ganas.:	[svensk
1:00:38: Ganas.:	studien / jeg (..) er (..) studien	1:02:12: Ricci:	[svensk
1:00:46: Ricci:	jeg taler (*)	1:02:15: Ganas.:	svensk
1:00:47: Rajwana:	[jeg (*) <i>beauty student or what</i>	1:02:16: Rajwana:	jeg er <i>beauty</i>
1:00:47: Ganas.:	[jeg taler dansk / tysk / og engel og lidt svea	1:02:18: Nanaz:	jeg / jeg / <i>beauty</i>
1:00: 54: Ricci:	dansk / tysk	1:02:22: Rajwana:	nej nej
1:00:55: Ganas.:	og svea	1:02: 26: Ricci:	<i>is it / is it V or R/ is it svensk</i>
1:01:00: Rajwana:	øj øjeblik / øj øjeblik	1:02:29: Ganas.:	V – E – N – S – K
1:01:04: Ricci:	(*)	1:02:33: Ricci:	svensk
1:01:09: Ganas.:	(**) tysk	1:02:36: Ganas.:	ok / (*) <i>is it / what in the (*)</i>
1:01:15: Rajwana:	<i>maybe she is (**) with someone else / you know</i>	1:02:42: Nanaz:	kommer fra
1:01:16: Nanaz:	[(*)	1:02:54: Ricci:	(****)
1:01:16: Ganas.:	[(**) har tysk	1:02:55: Nanaz:	i min familien
1:01:24: Ganas.:	ehhh	1:02:57: Ganast.:	på arbejdet taler
1:01:25: Rajwana:	<i>beauty student/ beauty student</i>	1:03:00: Nanaz:	<i>bye bye</i>
1:01:31: Nanaz:	en <i>beauty student</i>	1:03:02: Ricci:	(**) <i>again</i>
1:01:34: Rajwana:	og øjeblik / sommer / sommer	1:03:03: Ganas.:	ok / <i>can I listen now</i>
1:01:38: Ganas.:	(*) <i>you</i> (..)/ engelsk / og lidt svea	1:03:04: Rawanaj:	<i>go ahead</i>
		1:03:05: Ricci:	jeg arbejder (*)

1:03:06: Nanaz: ar arbejde

1:03:07: Rajwana: nu arbejder

1:03:08: Nanaz: nu arbejder

1:03:08: Nanaz: [stu

1:03:09: Rajwana: [student

1:03:10: Nanaz: [student / ja / student

1:03:11: Rajwana: på *university*

1:03:14: Ganas.: Sonja (**)

1:03:18: Ricci: Sonja *or* soya

1:03:20: Nanaz: Sonja / S - O - N - I

1:03:25: Ricci: Sonja

1:03:26: Nanaz: ja

1:03:27: Ricci: Sonja / *it's not* soya

1:03:28: Rajwana: Sonja

1:03:29: Nanaz: [*what is* soya

1:03:29: Rajwana: soya

1:03:30: Ricci: *no / you don't understand it*

1:03:31: Nanaz: *so you ss / ahh ok*

1:03:32: Rajwana: (****) Sonja

1:03:33: Ricci: (*) *I had it*

1:03:34: Nanaz: ok

1:03:36: Nanaz: Sonja / Sonja

1:03:43: Ganas.: jeg blev født / *is first it come is*

1:03:45: Nanaz: *huh*

1:03:46: Ganas.: jeg blev født / født

1:03:48: Nanaz: bliv / bliv / ja / ikke /(*****)

1:03:53: Ganas.: jeg blev født / *I don't know / jeg blev født*

1:03:54: Nanaz: [født

1:03:55: Ricci: [ja / jeg har

1:03:59: Ganas.: [(****) / jeg blev født / *become (.) it's / it's me (****)*

1:04:03: Nanaz: *you / ss / ahh / født / sixteen*

1:04:06: Rajwana: saj

1:04:07: Nanaz: seksten / seksten november

1:04:09: Rajwana: (****)

1:04:11: Nanaz: jeg er dansk / jeg kommer fra (.) København

1:04:18: Ganas.: den (.) / den / første november

1:04:22: Nanaz: [jeg har / jeg Sonja dansker / jeg (**) / nej / jeg fjød

1:04:29: Ganas.: jeg bliver fjød

1:04:29: Nanaz: jeg bliver fjød november

1:04:30: Ganas.: jeg bliver fjød

1:04:34: Nanaz: dansker / den / (.) jeg fjød

1:04:36: Rajwana: stønner

1:04:39: Nanaz: jeg fjød

1:04:40: Ganas.: jeg blev fjød

1:04:41: Ricci: *what / how do you ad (**)*

1:04:42: Nanaz: *this one*

1:04:43: Ganas.: *what is birthday*

1:04:45: Ricci: [*ok / ok / F / A with a O*

1:04:47: Ganas.: [*become*

1:04:48: Ricci: = *ohhh / you see / and (*) / what*

1:04:52: Nanaz: seksten

1:04:54: Ricci: seksten

1:04:55: Nanaz: november

1:04:55: Ricci: seksten

1:04:56: Nanaz: november

1:04:57: Ganas.: *birthday*

1:05:02: Ganast.: den sekstende

1:05:03: Rajwana:	den sekstende no november	1:05:18: Ricci:	<i>seventy</i>
1:05:04: Nanaz:	ja / november	1:05:20: Rajwana:	nittenhundrede
1:05:05: Ganas.:	den sekstende	1:05:21: Nanaz:	[den
1:05:06: Nanaz:	den (.) er	1:05:21: Rajwana:	[halvfjerds
1:05:08: Ganas.:	jeg blev født den seksten november	1:05:22: Ganas.:	år
1:05:11: Nanaz:	ok	1:05:23: Nanaz:	ahh / nej nej nej nej nej nej nej
1:05:13: Ricci:	<i>did I write this / the (*)</i>	1:05:24: Rajwana:	[otteogf
1:05:14: Nanaz:	<i>yeah yeah yeah / November / ja / first</i>	1:05:25 Ricci:	[(***)
1:05:16: Ricci:	<i>nineteen / uhhh</i>	1:05:28: Ganas.:	otteoghalvfjerds
1:05:17: Nanaz:	<i>nineteen seventy</i>		
1:05:29: Rajwana:	ja / nittenhundredeotteoghalvfjerds	1:06:06: Ganas.:	jeg blev født i København / ok / from from København
1:05:31: Ganas.:	[jeg / jeg er dansker	1:06:09: Ricci:	[griner
1:05:38: Ricci:	<i>have to put up (*****)</i>	1:06:13: Ricci:	<i>[but why are you</i>
1:05:40: Ganas.:	jeg blev født i København / <i>she born in København</i>	1:06:15: Nanaz:	<i>it is the place / where you must (***)</i>
1:05:44: Nanaz:	ja ja ja	1:06:16: Ricci:	<i>[yeah (****)</i>
1:05:45: Ganas.:	jeg blev født i København	1:06:18: Ricci:	<i>why you (****) everything</i>
1:05:53: Ganas.:	<i>after she tell this and after that she say / from this / and after that she say / from (*)København / jeg blev født i København / again</i>	1:06:21: Ganas.:	Jeg blev født i København
1:06:05: Rajwana:	<i>poor Ricci</i>	1:06:24: Nanaz:	ja ja / (.) <i>because that is w(.)rong</i>
		1:06:27: Ganas.:	<i>this one / jeg blev født i København</i>
		1:06:35: David:	STOP!