Communicare

- et fagdidaktisk tidsskrift fra Fremmedspråksenteret | 2019-20

Fagfornyelsen

Spørsmål og svar om nye læreplaner i engelsk og fremmedspråk i LK20 s. 4

Developing teenagers' speaking skills in English through Storyline s. 9

Frå det kjende til det ukjende – etymologi til heider og ære igjen s. 32

Hvordan snakker spanskelever om språk når de skriver om kjente temaer? s. 36

FREMMEDSPRÅKSENTERET
NASJONALT SENTER FOR ENGELSK OG FREMMEDSPRÅK I OPPLÆRINGEN

KJÆRE LESER!

Det fornyede Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK20) trer i kraft gradvis fra høsten 2020, og vi på Fremmedspråksenteret har fulgt prosessen tett. I september i fjor arrangerte senteret og Avdelingen for økonomi, språk og samfunnsfag ved Høgskolen i Østfold en konferanse om fagfornyelsen, og i denne utgaven av Communicare har vi samlet artikler, bokomtaler og forskningsfunn som belyser ulike sider av den nye læreplanen. Flere av artiklene er skrevet av lærere, lærerutdannere og forskere som bidro på konferansen. I tillegg til dette finner du et utvalg metodiske tips til engelsk- og fremmedspråkundervisningen.

Sharon Ahlquist skriver om utviklingen av elevenes muntlige ferdigheter i engelsk. Hun bruker Storyline-metoden. Historien elevene jobber med handler om hvem som har makt i en gruppe og hvordan denne makten brukes. Ahlquists artikkel viser hvordan en slik historie kan danne et godt utgangspunkt for å jobbe med tverrfaglig tematikk.

Camilla Bjørke og Kristin Føsker Hagemann er opptatt av ord og hvor disse kommer fra. Denne interessen ønsker de å dele med elevene gjennom å utforske ordenes etymologi. Den nye læreplanens overordnete del er spesifikt opptatt av elevenes utforskertrang som kilde til læring, og vi har tro på at en språkhistorisk skattejakt kan skape engasjement i språkklasserommet!

Anje Müller Gjesdal, Liv Eide og Camilla Skalle tar opp en annen side ved den fornyede læreplanen: arbeidet med elevenes flerspråklighet og interkulturelle kompetanse. De tar utgangspunkt i filmen Middelhavet av Jonas Carpignano og viser hvordan denne gripende migrasjonshistorien kan danne en ramme for en samtale om språk, flerspråklighet og interkulturell kompetanse – men også om drømmer, forestillinger og livet.

Ane Christiansen, Katrine Dalbu Alterhaug og Marthe Nonstad tar oss med på leting etter elevenes metaspråk. Språklærerne fra Trondheim forteller om et videoprosjekt de har satt i gang for å skaffe seg et bedre bilde av språket elevene bruker når de jobber med grammatikk- og skriveoppgaver, og basert på resultatene argumenterer de for en mer bevisst tilnærming til språklæring.

Pia Sundquist utdanner engelsklærere, og i sitt bidrag til Communicare er hun opptatt av det hun kaller extramural English, det vil si språket engelskelever bruker utenfor klasserommet – for eksempel når de spiller pc-spill. Sundquist oppfordrer leserne til å bli kjent med sine elevers språklige vaner utenom språkundervisningen, ikke bare når det gjelder engelsk men også andre språk.

I den siste delen av heftet vil du kunne finne nye, metodiske tips som kan brukes i språktimene. Peter Grepperud forteller hvordan man kan sette språkelevene (og læreren) i sving med hjelp av egenproduserte Escape Room-opplegg, og Fremmedspråksenterets egne medarbeidere – som alle har bidratt inn i senterets nyeste metodehefte: Skrive- verkstedet – beskriver hvordan man kan bruke ulike cartoons i skriveopplæringen i de ulike språkene. Alle skrivetipsene i denne utgaven av Communicare tar for øvrig utgangspunkt i det tverrfaglige temaområdet Bærekraftig utvikling.

Vi begynner med et intervju med Kim Buxton og Mary Ann Røsnæs i Utdanningsdirektoratet, som svarer på åtte spørsmål om Fagfornyelsen, blant annet om begrepet dybdelæring og hvordan dette kan implementeres i klasserommet.

Natali Seguí Schimpke (redaktør)
Gerard Doetjes, UiO (gjesteredaktør)

Communicare

COMMUNICARE
www.fremmedspraksenteret.no/communicare
Fagdidaktisk tidsskrift utgjeve av Nasjonalt senter for engelsk og framandspråk i opplæringa
2019-20, 9. årgang
Opplag: 1500

REDAKTØRAR:
Natali Seguí Schimpke
Gerard Doetjes

ANSVARLEG REDAKTØR:
R. Steinar Nybøle, senterleiar

DESIGN OG LAYOUT: Råd & Vink AS
TRYKK: Møklegårds Trykkeri AS
FOTO: Adobe Stock og Dreamstime

FRÅ FRAMANDSPRÅKSENTERET HAR DESSE MEDVERKA:
Baral, Lekh Nath
Blå, Berit Hope
Buckholm, Tina Louise
Pradayrol, Solena
Seguí-Schimpke, Natali
Øksenvåg, Øystein Nilsen

BLADET VÅRT OG LESARANE VÅRE
Primærmålgruppa for bladet er engelsk- og framandspråklærarar i grunn- og vidaregåande skule. Vi ønskjer å bidra til god språkopplæring, gje inspirasjon og skape engasjement.

Nestet nummer kjem vinteren 2020-21

Fri kopiering i skulesamanheng (når ikkje anna er nemnt). Kopiering for kommersielle formål er ikkje tillate.

Innhold

Spørsmål og svar om nye læreplaner i engelsk og fremmedspråk i LK20 ..... side 4

Developing teenagers' speaking skills in English through Storyline ..... side 9
Escape box i språkundervisningen ..... side 13
Extramural English Research: Definition, Findings and Implications ..... side 17

Mengdelesing i engelskundervisningen ..... side 22

Middelhavet. Migrasjonsnarrativer som verktøy for flerspråklighet og interkulturell kompetanse i fremmedspråksfagene ..... side 24
Bokomtale: Fatou Diome (2001): La Préférence Nationale ..... side 29
Bokomtale: Édouard Louis' En finir avec Eddy Bellegueule (2014) og Alice Zeniters L'Art de perdre ..... side 30
Frå det kjende til det ukjende – etymologi til heider og ære igjen ..... side 32

Hvordan snakker spanskelever om språk når de skriver om kjente temaer? ..... side 36
Brukarperspektiv på fleirspråklegheitsdidaktikk – med døme frå Danmark og Noreg ..... side 40
Samtavla | Talkwall ..... side 41

Framandspråksenteret med nytt hefte med metodiske tips til skriving i engelsk og framandspråk ..... side 42
Bokomtale: Interkulturell kompetanse gjennom engelsk og fremmedspråk – et bidrag til bærekraftdidaktikk ..... side 50

Språk i hjertet av læring ..... side 52
Fokus på språk – Språk i verden ..... side 53
Kompetanseutvikling med Fremmedspråksenteret ..... side 54

Spørsmål og svar om nye læreplaner i engelsk og fremmedspråk i LK20

Fremmedspråksenteret

Fra august 2020 er det nye læreplaner for fagene engelsk og fremmedspråk. Fremmedspråksenteret har intervjuet Mary Ann Ronæs (engelsk) og Kim Buxton (fremmedspråk) i Utdanningsdirektoratet om de nye læreplanene. Lenker til en rekke relevante nettsider på udir.no er samlet på side 7.

1. Hva er nytt i de nye læreplanene for engelsk og fremmedspråk?
Først må vi presisere det som fortsatt gjelder, og det er at læreplaner for fag er forskrift, og de er en del av læreplanverket. Det betyr at det ikke er valgfritt å følge dem, og det er fortsatt læreplanene som skal styre planleggingen og tilretteleggingen av opplæringen. Det som er nytt, er at læreplanene må leses på en annen måte. Kompetansemålene må nå sees i sammenheng med hverandre, og i sammenheng med *alle* tekstene i læreplanen. Det er fortsatt kompetansemålene som er grunnlaget for vurdering, men disse må sees i lys av tekstene i «Om faget». Kompetansebegrepet er fornyet, og det er en egen definisjon av dybdelæring.

Den viktigste endringen for alle fag er at strukturen i læreplanen er endret, og at alle fag har kjerneelementer som beskriver de mest sentrale begrepene, kunnskapsområdene, tenkemåtene, metodene og uttrykksformene i faget. Læreplanen i fremmedspråk har fire kjerneelementer, og læreplanen i engelsk har tre.

De nye læreplanene inneholder også fagspesifikke omtaler av underveis- og standpunktvurdering, utformet i tråd med omtalen av vurdering i «Overordnet del» og med utgangspunkt i kjerneelementene, kompetansedefinisjonen og kompetansemål i faget. Disse tekstene uttrykker samlet sett hva elevene skal vurderes etter, og elevene skal vise kompetansen sin på flere og varierte måter. Antall kompetansemål er redusert for å gi rom for dybdelæring.

2. Hva har vært det mest utfordrende i utarbeidelsen av de nye læreplanene?
Det har vært utfordrende å gjøre læreplanene framtidsrettet. Det å fornye en læreplan er en kompleks øvelse når mange lærere liker den gjeldende læreplanen og ikke ønsker nye kompetansemål velkommen. I tillegg har det vært en balansekunst å redusere omfanget i faget fordi det kom få innspill på hva som kunne tas ut av faget. Det artigste er at hele Norge har vært med på å forme nye læreplaner gjennom samarbeidet med partene i strategien, spørringer, innspillsrunder, høringer og møter med skoler og kommuner under-

Mary Ann Rosnæs og Kim Buxton som har vært sentrale i prosessen med å utarbeide nye læreplaner for fagene engelsk og fremmedspråk

veis i prosessen. Elever, lærere, ledere og skoleeiere har alle bidratt til utformingen av de nye læreplanene.

3. Hva er dere aller mest fornøyde med når det gjelder fornyelsen av læreplanene?
Fremmedspråk er mest fornøyd med å utforme en læreplan som er redusert i omfang, men som fortsatt er ambisiøs.

Det har ikke vært noen lett oppgave for læreplangruppen å utarbeide en læreplan som skal gjelde for alle de 44 språkene vi har eksamen i per i dag, og for andre fremmedspråk som kan innlemmes i eksamensplanen framover, men det kan se ut som de har klart dette på en god måte.

Engelsk er fornøyd med at antall kompetansemål på 10. trinn er redusert, og at lesing er forsterket på barnetrinnet. I både engelsk og fremmedspråk er det interkulturelle aspektet ved faget gitt større rom. Flertallet av innspillene støttet ny ordning for standpunkt i engelsk med en karakter på 10. trinn, slik at ordningen blir lik som på vg1. Vi håper nå at elevenes kompetanse i engelsk blir vurdert som samlet kompetanse i faget, slik at det ikke lenger er tette skott mellom muntlig og skriftlig kompetanse. Det er ikke slik at muntlige og skriftlige ferdigheter i engelsk er adskilte størrelser som skal vektes mot hverandre. Elevene bruker muntlig og skriftlig kompetanse i et samspill, og da må de få mulighet til å vise sin engelskkompetanse nettopp ved å kombinere flere grunnleggende ferdigheter. Framtidas eksamen vil bære preg av nettopp dette i både fremmedspråk og engelsk.

Både engelsk og fremmedspråk har lagt vekt på kjerneelementet *kommunikasjon* som det viktigste i faget, og den kommunikative kompetansen (det å forstå og bli forstått) er tydeliggjort. Dette omfatter kritisk bruk av ulike hjelpemidler, digitale ressurser og medier. Elevene skal lære å forstå egen og andres kulturelle bakgrunn, slik at de kan kommunisere effektivt i ulike sammenhenger. Målet er at elevene skal oppleve flerspråklighet som en ressurs, både i skolen og ellers i samfunnet. Her ser vi at flere lærere etterspør hvordan dette konkret skal gjøres, og vi er i ferd med å utarbeide noen råd i den digitale læreplanvisningen.

Støtteressursene i den digitale læreplanvisningen vil bli oppdatert utover våren, og dette vil være klart til skolestart. Vi utvikler en ny funksjon i læreplanvisningen, slik at du som jobber i skolen, kan logge deg inn og planlegge opplæringen direkte fra læreplanvisningen. Den nye funksjonen kommer før sommeren. Vi hører at flere gleder seg til å ta i bruk denne.

4. Hvordan og hvor gjør det europeiske rammeverket for språk (CEFR) seg gjeldende i fagfornyelsen når det gjelder engelsk og fremmedspråk?
For engelsk gjør dette seg gjeldende i kjennetegn på måloppnåelse for standpunktvurdering

som er publisert på udir.no. Disse skal vi revidere fra 1. april, og her ønsker vi at lærere skal gi innspill på hva de mener er bra med utkastet, og hvordan vi kan forbedre kjennetegnene. I april 2021 skal vi revidere dem igjen, og vi håper på kontakt med skoler som vil jobbe aktivt med kjennetegnene for å gi oss tilbakemeldinger.

Læreplanen i fremmedspråk har en tydeligere kobling til det europeiske rammeverket for språk enn tidligere. Dette er spesielt synlig i måten progresjonen mellom de ulike nivåene (nivå I, II og III) er beskrevet på. Koblingen kommer også tydeligere fram gjennom situasjonsbeskrivelsene i kompetansemålene – i hvilke situasjoner elevene skal kunne bruke språkferdighetene. I tillegg er kjennetegn på måloppnåelse i støttemateriellet knyttet til CEFR. Vi har i første omgang utarbeidet kjennetegn for vesteuropeiske språk, men skal i løpet av kort tid også utarbeide kjennetegn koblet til CEFR for andre europeiske språk. Her vil det tas hensyn til at språkene vi tilbyr eksamen i, har ulike utfordringer når det gjelder opplæring, og at noen språk trenger mer tid på å komme opp på de ulike nivåene beskrevet i CEFR enn det vesteuropeiske språk gjør.

5. Hvordan bidrar de nye læreplanene til samarbeid på tvers av språk? Er det et mål at språkfagene skal samarbeide tettere?

I og med at begge planene vektlegger flerspråklighet, vil det være naturlig å samarbeide. Det er ellers skoleleders ansvar å organisere skolehverdagen og legge til rette for at lærerne kan samarbeide. Elevene utvikler kompetanse i faget når de ser sammenhenger i fag og mellom fagområder. Dette skjer både når de arbeider på egen hånd, og når de samarbeider med andre. Det samme gjelder for lærerne.

I læreplanvisningen vil det utover høsten bli mulig å se koblinger mellom fag, for eksempel norsk og engelsk. Siden fremmedspråk ikke er obligatorisk på grunnskolen, vil det ikke bli lenket fra engelsk til fremmedspråk, men det vil legges koblinger fra fremmedspråk til engelsk i læreplanvisningen.

6. Hvorfor forsvant det tverrfaglige temaet «Bærekraftig utvikling» fra læreplanen for engelsk og fremmedspråk, og hvordan vil dette påvirke faget?

Et tverrfaglig tema skal kun innlemmes i et fag hvis det er en *sentral del av innholdet* i faget; dette var en klar føring fra stortingsmeldingen. Selve innholdet i de tre tverrfaglige temaene er definert i «Overordnet del», kapittel 2 og konkretisert i «Om faget» i hver læreplan. Hverken fremmedspråk eller engelsk har ansvar for *opplæringen* i bærekraftig utvikling – det ligger til andre fag. Men elevene kan likevel lese om marin forsøpling på engelsk hvis de ønsker det.

7. Hvor kan skoleeier/skoleledere/lærere finne informasjon om hvordan dybdelæring skal settes ut i praksis i eget fag? Fins det noen gode og konkrete eksempler på dybdelæring i engelsk og fremmedspråk?

Dybdelæring er ikke noe nytt, men det er forsterket i LK20. Det handler om kvaliteten på læringen, altså ikke om *hvor mye* du lærer, men om *hvordan* du lærer. Det handler om å forstå og se sammenhenger, og om nytenkning. I framtida må vi kunne bruke det vi har lært, til å løse situasjoner og utfordringer som vi ennå ikke kjenner. Og det betyr at dybdelæring handler om mer enn bare faglig fordypning. Vi må løfte blikket og se hvordan det vi har lært, er relevant i en større sammenheng. Kanskje burde det heller ha hett høydelæring?

Siden dybdelæring er å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder, er det lurt at lærere jobber sammen og ser på hvordan de kan få til å trekke linjer og vise elevene de sammenhengene som fins. Det innebærer at elevene reflekterer over egen læring og bruker det de har lært, på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre.

På udir.no ligger det artikler om dybdelæring, og skoler kan i tillegg ta i bruk modulen om dybdelæring i kompetansepakkene.

8. Hva er det viktigste skoleeiere, skoleledere og lærere må forberede seg på i forbindelse med innføringen av nye læreplaner?

Det er viktig at skoleeiere, skoleledere og lærere setter seg inn i innholdet i «Overordnet del». «Overordnet del» er en forskrift som gjelder for grunnopplæringen, og erstatter «Generell del». «Overordnet del» utdyper verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf og de overordnede prinsippene for grunnopp-

læring. Den gir retning for opplæringen, og alle fag skal bidra til å realisere opplæringens doble mandat: danning og utdanning. Hele læreplanverket er grunnlaget for opplæringen, og de ulike delene henger tett sammen og må derfor brukes sammen. Vi har skrevet om dette i artikkelen «Arbeid med nye læreplaner – forventninger og ansvar» på udir.no. I tillegg har Utdanningsdirektoratet laget en egen nettside med støtte til innføring til nye læreplaner som kan bidra til å skape en felles læreplanforståelse.

Mange henvender seg til oss og sier at de ikke kan gjøre noen ting før de vet hvordan eksamen vil se ut. Det er en egen samarbeidsgruppe oppnevnt av Kunnskapsdepartementet som skal evaluere eksamensordningen, og denne kan dere lese om ved å klikke på lenken nedenfor. Dere kan også komme med innspill til høringsutkastet om endring i bestemmelser om vurdering, eksamen og eksamensordninger i læreplanene. Fristen for å svare på høringen er 14. april 2020.

Vil du vite mer om den nye læreplanen? Her finner du lenker til relevante nettsider på udir.no

Hva er nytt i læreplanverket?:
https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagovergripende-stotte/hva-er-nytt-i-lareplanverket/
Sosial læring gjennom arbeid med fag:
https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagovergripende-stotte/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/
Kompetansepakke for innføring av nytt læreplanverk:
https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kompetansepakke-for-innforing-av-nytt-lareplanverk/
Støtte til innføring av nye læreplaner:
https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/stotte-til-innforing-av-nye-lareplaner/
Støttemateriell til overordnet del:
https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottemateriell-til-overordnet-del/
Desentralisert ordning – lokal kompetanseutvikling:
https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ny-modell-for-kompetanseutvikling-i-skole/desentralisert-ordning/desentralisert-ordning/
Hva er gode læremidler?:
https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/
Hva er tverrfaglige temaer?:
https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagovergripende-stotte/hva-er-tverrfaglige-temaer/
Ny funksjon i læreplanvisningen våren 2020:
https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/skisser-planlegge-opplaring-direkte-fra-lareplanen/
Arbeid med nye læreplaner – forventninger og ansvar:
https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/arbeid-med-nye-lareplaner--forventninger-og-ansvar/
Høring om endring i bestemmelser om vurdering, eksamen og eksamensordninger i læreplanene:
https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/horing-om-endring-i-bestemmelser-om-vurdering-eksamen-og-eksamensordninger-i-lareplanene/
Samarbeidsgruppe skal evaluere eksamensordningen:
https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/ekstern-gruppe-skal-evaluere-eksamensordningen/

Developing teenagers' speaking skills in English through Storyline

Sharon Ahlquist, Senior Lecturer, Kristianstad University

It was interesting to see how much we actually learnt. This was one 15 year old's reflection on the six-week project in which three classes of Swedish year 9 pupils had taken part. For two lessons of 60 minutes each week, the learners created and took on the roles of characters in a Storyline based on the young adult fantasy novel, *Gone,* by Michael Grant.

Introduction. As a teaching approach, Storyline is well-established in first language teaching in Scandinavia. Originating as topic work in Scotland in the 1960s (Bell and Harkness, 2013), the narrative framework of Storyline provides a meaningful context for working with the content and learning objectives of **a country's national** curriculum. Learners, in small groups, work on open key questions, which structure and drive the story, and which are linked to curriculum content. Today, the Storyline approach is established not only in educational contexts ranging from pre-school to higher education, but also in second language teaching, where it can be seen as an example of task-based learning and teaching (TBLT). **The tasks that pupils work on can be adapted to support weaker learners and challenge the more proficient.**

From the extensive literature on TBLT, Ellis (2018) identifies four characteristics of task: a) the primary focus is on meaning, b) there is some kind of communicative gap to be bridged, c) the learners use their linguistic and other resources and d) there is a clearly defined outcome. What Storyline brings to TBLT is the story framework, which creates a forum for a variety of communicative tasks, linked to the syllabus for English. The tasks are instrumental in developing the story, with products from one part often forming the basis for tasks later on.

With its characteristic features of creativity, communication, collaboration, problem-solving and variety, the Storyline approach fits well with the Norwegian national curriculum and its ambition of providing inclusive education. **For example, the new curriculum LK20 highlights the**

importance for learning of pupils working together, and with tasks that require them to think creatively and allow them to express themselves and their learning in a variety of ways.

Background to the Storyline project. The results of a previous Storyline study with 11-13 year olds (Ahlquist, 2013) found that, apart from learning many new words to do with sustainability, which was the topic of the story, many of the young learners displayed an increased willingness to speak in English as time went on. In evaluating their progress at the end of the project, they were asked to give themselves advice for future English lessons, and a recurring theme was: *Dare to speak more English!*

As teachers of adolescents know, getting them to speak in English is not always easy. Research finds that as learners approach puberty, they become self-conscious (Enever, 2011). Adolescent learners are in the process of developing a self-image, and the opinion of peers has a great impact on this. A teen's greatest classroom fear is often loss of face, either through making mistakes and being laughed at, or being publicly corrected by the teacher. One way to avoid this is to say as little as possible, or preferably, nothing at all. In one or two extreme cases, this was the situation in the project classroom. A learner's reluctance, or even refusal, to speak in the language classroom, has a negative impact on learning. Research finds that cognition and emotions both play an important role in the learning process, and according to Swain (2016), cannot be separated.

Researchers who have studied a phenomenon known as *willingness to communicate* (WTC) have found that a learner's level of verbal participation is not a fixed personality trait, but something which is influenced both by their relationship with others in the classroom and the task (MacIntyre, Clément, Dörnyei & Noels, 1998; Pawlak & Mystkowska-Wiertelak, 2015). This is encouraging, suggesting that in the right circumstances, learners who are insecure and reluctant may be willing to engage in speaking. This was the case in my earlier study, previously mentioned, and it can be linked to one particular feature of Storyline, which the young learners highlighted as a favourite: working in the same small groups.

The project which is the subject of this article was originally planned for one class, but owing to interest from two other teachers, ultimately involved 60 pupils. Neither the teachers nor pupils had ever worked with the Storyline approach before, but the teachers and I planned the work together. At the teachers' request, the pupils were grouped across the three classes, which had not happened before, and the groups were homogenous in pro ficiency level: higher proficiency together, average proficiency together and the lowest proficiency learners together. This was also contrary to how groups were normally formed. The situation raised interesting research questions: if a familiar classroom environment promotes speaking, then what would happen when learners were grouped with those they did not know? Further, what would happen when the learners were grouped with those of a similar proficiency, particularly in the case of the less proficient, who would have no one of greater ability in English to depend on? These questions were investigated using observation notes, pupil questionnaire and teacher interview.

The Storyline project. The novel, Gone, opens as follows: on the stroke of 10 a.m., in a California high school, everyone over the age of 14 disappears. It is soon clear that everyone in the community over that age has also disappeared. The teens have to take on adult responsibilities in trying to ensure that society continues to function. A threat to them comes in the form of pupils from a private school.

To start up the project, the teachers left the classroom. Some pupils reacted by running around in the corridors, others by catching up on social media. A small number looked for the teachers, and they discovered envelopes of instructions on the teacher's desk in each room, along with a printed extract of the first chapter of the book. They were asked to read it and compare how the pupils in the novel reacted to how they themselves had done when the teachers disappeared. This formed the basis of the opening discussion and setting of the scene. The pupils were then divided into groups of four and created their own teenage character. The key questions on which they worked over the six weeks were as follows, **and we can note that the first three connect with the interdisciplinary theme of public health and life skills in LK20, and the fourth with science:**

1. Who are you and what is your superpower?
   (The book's teenage characters have superpowers.)
2. What are the qualities of a good leader?
3. How should we organize our society?
4. What can we do about the water problem?
5. How can we deal with the spider attack?
6. What is your story?

While the task of the first and last questions respectively was to write about the character and retell what had happened in the character's story, the other questions were tackled through group discussion, resulting in some form of written text – an action plan in the case of key questions 4 and 5. In key question 2, the learners brainstormed the attributes of a good leader, wrote and recorded a speech. These were then voted on by the pupils, and the two groups with the most votes became the leaders, taking responsibility in key question 3 for allocating tasks to the others, based on the characters' superpowers.

While there was initially to be a dual focus on writing and speaking, at the beginning of the third week, the teachers decided to concentrate on speaking. This was partly because writing tasks were taking too much time, but mainly because more learners were becoming increasingly willing to participate in the group discussions.

Results and discussion. In terms of learning, the pupils noted, for example, *cooperation, discussing, confidence, new words,* but also *nothing*. These **words** can be connected with the respective likes and dislikes as shown in Table 1 below. First, it is notable that the same things can appear in both columns. This is in line with classroom observations, that some pupils threw themselves enthusiastically into each task and had animated discussions, while others did not. It could be seen in the seating arrangements: some sat around a table facing each other, or clustered around the computer where all could see it, while others sat in a row, where only one could see the computer. Where the learners had participated with enthusiasm, their self-reported learning was about developments in speaking, learning new words and occasionally in writing. Learners who had not participated actively were, regardless of proficiency, more likely to answer that they had learnt nothing.

Table 1: The pupils' reported likes and dislikes. The most interesting findings concern the pupils' responses to group work. While almost no one expressed a dislike of group work, some would have preferred to work with those they knew. According to the teachers, the less proficient were anxious about exposing their lack of ability in English to those they did not know. However, regardless of proficiency level, for some pupils, working with new people meant they were not carrying baggage – a label, being known as this or that type of person or possessing a particular level of ability. One girl, who normally refused to speak in class, thanked the teacher for grouping her with girls outside her own class.

In general, the more proficient seized the chance to work with new people. At the same time, while some annoyed their group by not taking things seriously, for most it was more than an opportunity to get to know others, it was a challenge: they were not automatically the best in the group. Being grouped with others at the same level also meant they no longer had to drive the group's efforts, explain, or have to feel, as one put it, that the weaker learners were stupid. The more proficient groups were self-starters, using discussion and collaborative effort to produce a text. However, the least proficient, lacking someone to lead, would sit and

Likes	Dislikes
working with other classes	working with other classes
working in groups	working with new people
solving problems/meeting challenges	it went too fast
variety	too much writing
different way of working	chaotic
story	story

wait for the teacher's help, unless one of the members took the initiative to get the task done. In one such group, a learner reported: `My group were terrible, I had to do everything´.

What emerged from the study was the need for more detailed instructions for the less proficient, less demanding tasks as the pupils could not work quickly enough, more support from the teachers and having someone of slightly higher proficiency in the group. Additionally, there is need for more regular review of learning. The teachers had been in the habit of writing learning objectives for their lessons on the whiteboard. In the project they did not do this, and were curious to see how well the learners would be able to identify the learning objectives themselves. However, this happened only at the end of the project, and it was not enough. There is a risk with Storyline that the fun can obscure the learning, and there is a hint of this in the quotation at the beginning of the article. The word `actually´ indicates surprise on the part of the learner.

Conclusion. It is true to say that while some of the learners enjoyed the role-playing elements of the Storyline, others found it unrealistic. While some liked the story, others found it boring. Some took the opportunity to incorporate knowledge from other parts of the curriculum (such as science when they devised an action plan for the water problem), and others did not. There is no one way of teaching which will suit everyone. At a fundamental level, some learners thrive in group work; others prefer to work alone. Some prefer the excitement of something new, others, the safety and structure of their textbook. Regardless of personal preferences, some commented that in a few months they would be in new schools and forced to speak in front of and work with strangers, and that the project was very useful practice for this.

After the project, one of the last things the learners did that term was to prepare and present a topic of their choice in front of their class. One of the pupils had previously refused to speak in class – the girl who was grateful for being grouped with those she did not know. After successfully giving the presentation, she said to her teacher: *I was good!* She had been, her teacher told me, the best, in fact. It was an emotional moment for both of them, and perhaps no better way for the teenage learner to end compulsory schooling in English before heading into the next stage in her education.

References

Ahlquist, S. (2013). `Storyline´: a task-based approach for the young learner classroom. *ELTJ* 67, 1, 41-49.

Bell, S. & Harkness, S. (2013). *Storyline: Promoting language across the curriculum, revised edition.* Leicester: United Kingdom Literacy Association.

Ellis, R. (2018). *Reflections on Task-Based language Teaching.* Bristol: Multilingual Matters.

Enever, J. (Ed) (2011). *Early Language Learning in Europe.* London: British Council.

Grant, M. (2008). *Gone.* New York: HarperCollins.

MacIntyre, P.D., Clément, R., Dörnyei, Z. & Noels, K.A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a second language. *The Modern Language Journal,* 82, (4), 545-562.

Pawlak, M. & Mystkowska-Wiertelak, A. (2015). Investigating the dynamic nature of L2 willingness to communicate. *System,* 50, 1-9.

Swain, M. (2016). The inseparability of cognition and emotion in second language education. *Language Teaching,* 46, (2), 195-207.

Escape box i språkundervisningen

Escape box er en undervisningsmetode som på flere områder kommer fagfornyelsen i møte, både når det gjelder sentrale elementer i overordnet del og konkrete læreplanmål i språkfag. Metoden inviterer elever og lærere til aktivt samarbeid om å designe og løse ulike problemorienterte utfordringer gjennom kritisk tenkning og kreativitet. Denne artikkelen vil forklare undervisningsmetoden, tydeliggjøre hvordan den kan brukes for å inkludere sentrale elementer i fagfornyelsen og gi leseren konkrete verktøy til selv å starte med escape box.

Peter Grepperud, Lektor i språk og samfunnsfag, Thor Heyerdahl videregående skole, Larvik

Hva er escape box? Har du hørt om Escape Room? Konseptet går ut på at en gruppe personer lukkes inne i et rom og må løse en rekke gåter og oppgaver for å komme seg ut innen en tidsfrist. Hvert rom har et tema med en tilhørende historie, for eksempel at deltakerne er en gruppe arkeologer som må komme seg ut av et egyptisk gravkammer før en forbannelse faller. Utfordringene som deltakerne må løse i rommet, reflekterer ofte temaet, og de er problemorienterte av natur. Vanligvis er det koder til kombinasjonslåser som leder deltakerne videre fra en aktivitet til den neste. Om man ikke klarer å finne løsningen på en oppgave, er det mulig å få hint fra en såkalt «game master», på norsk «spillvert», utenfor rommet. Hva har så dette med undervisning å gjøre?

På Thor Heyerdahl videregående skole i Larvik har lærere og elever gjennom de siste to årene utviklet escape room som metode i undervisningen. Ved å knytte utfordringene deltakerne møter i et escape room til faglige og sosiale kunnskaper og ferdigheter, får elevene mulighet til å lære på en ny måte. Vi har laget flere tverrfaglige escape room knyttet til ulike temaer, for eksempel Thor Heyerdahls ekspedisjoner og kulturarv. Elever har vært med i produksjonen av oppgaver, fått ansvar som spillverter og veiledet elevgrupper med hint ved gjennomføring. Høsten 2019 deltok 328 elever på escape room i løpet av fire dager. Språkfag er aktivt blitt trukket inn i design av flere oppgaver, og elevene som deltok i forrige runde, møtte både engelsk, tysk, fransk, spansk og arabisk. Å rigge klasserom for gjennomføring av escape room er ressurskrevende og arbeidsintensivt. Derfor har vi som en forlengelse av escape room utviklet escape box som konsept – en forenklet og lettere gjennomførbar aktivitet som bringer videre det beste fra den opprinnelige metoden.

Forestill deg et klasserom der elevene skal gjennomføre escape box gruppevis samlet rundt bord. Selve aktiviteten tar utgangspunkt i et sett med oppgaver knyttet til et tema, for eksempel «English – a World Language» eller «kultur i den tyskspråklige verden». Oppgavene samles i en boks eller annen beholder, og hver escape box produseres i et visst antall like eksemplarer, slik at en hel klasse kan gjennomføre aktiviteten. De problemorienterte oppgavene tar utgangspunkt i escape room-metoden,

som handler om å løse en sekvens oppgaver, utfordringer eller gåter som henger sammen gjennom en tematisk historie og logisk progresjon fra én oppgave til den neste. For eksempel kan løsningen på en oppgave være en kode som åpner en hengelås på en eske, der deltakerne finner neste oppgave, som gir koden til neste lås, og så videre.

To arbeidsmåter. Vi arbeider med escape box på to ulike måter. For det første kan en gruppe lærere gå sammen om å designe en escape box. Man lager oppgaver knyttet til kompetansemål i ett eller flere fag, strukturerer dem logisk og står for produksjon av et visst antall sett, slik at elevgrupper kan bruke undervisningsopplegget i løpet av én økt. Denne arbeidsmåten sikrer godt faglig forankrede oppgaver som utvikler og utfordrer konkrete kunnskaper og ferdigheter hos deltakerne. Samtidig muliggjør den i stor grad planlagt for- og etterarbeid. Spesielt sistnevnte er sentralt når det gjelder det å sikre læringsutbytte for alle deltakerne. Mot slutten av artikkelen gis det konkrete eksempler på hvordan dette arbeidet kan gjennomføres rent praktisk.

For det andre kan elevene i en klasse være aktivt deltakende i design av en escape box. Gruppevis kan de utforme oppgaver knyttet til et felles tema, med veiledning fra læreren. Oppgavene settes så sammen til en escape box, og elevgruppen løser sine egne oppgaver. Elevgruppene som designer en escape box, bytter opplegg med hverandre og tester hverandres undervisningsopplegg. Denne aktiviteten stimulerer elevengasjement, og gruppen får eierskap. Det er hensiktsmessig at elever som skal designe en escape box, først gjennomfører en som lærerne har laget.

En gruppe engelskelever jobber med å løse escape box-oppgaver. Foto: Peter Grepperud

Escape box egner seg som metode i alle fag, men kanskje spesielt godt i språkfag fordi elevene kan utfordres til å bruke språk aktivt både i design av oppgaver og ved gjennomføring. Elevene samhandler om å løse utfordringer enten ved å bruke språket konsekvent eller ved å bruke aspekter av språket i kombinasjon med norsk. I fremmedspråk som tysk, spansk og fransk, samt i en del elevgrupper i engelsk på yrkesfag, er det naturlig at deler av kommunikasjonen mellom elevene foregår på norsk. Dette øker forståelsen av det faglige innholdet, muliggjør tilfredsstillende progresjon fra en oppgave til den neste og sørger for at alle får bidra på sitt nivå.

Å komme fagfornyelsen i møte. Escape box som metode er godt egnet til å jobbe med flere aspekter ved fagforny elsen, både i overordnet del og i fagplanene. Når det gjelder verdigrunnlaget i overordnet del, finner man spesielt kontaktpunkter på områdene kritisk tenkning, skaperglede, engasjement, utforskertrang, demokrati og medvirkning. I de etterfølgende prinsippene for læring, utvikling og danning stimulerer escape box spesielt sosial læring gjennom samarbeid og det å utvikle kompetanse i fagene. I tillegg inviterer metoden til å skape escape box basert på de tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling. Overordnet del påvirker læreplanene i fremmedspråk og engelsk direkte, og det blir spennende å utvikle

escape box som et verktøy for å kultivere nye arbeidsområder. Når man leser fagplanene i engelsk og fremmedspråk, er det interessant å se hvor mange mål escape box som metode kan realisere, spesielt med tanke på ferdighetsutvikling.

Det å kunne samarbeide dynamisk med andre om å løse problemorienterte oppgaver innen ett eller flere fagfelt er virkelighetsnært og fremtidsrettet. Ludvigsen-utvalgets forslag til endringer i læreplanene var bygget på en erkjennelse av at elever i dagens og fremtidens skole kommer til å leve i et samfunn som endrer seg stadig raskere, vil møte kjente og ukjente utfordringer som må løses i samarbeid med andre, og bør ha med seg i bagasjen kompetanse som gjør dem i stand til å ta verdimessig og kunnskapsmessig velbegrunnede avgjørelser.

Escape box utfordrer og stimulerer altså elevenes sosiale og kreative ferdigheter gjennom å invitere til problemløsende samarbeid. Samtidig knyttes aktiviteten opp til konkrete kompetansemål i et fag, og elevene tilegner seg gjennom aktiviteten relevante fagspesifikke kunnskaper og ferdigheter. Hvordan foregår så det i praksis?

Tre eksempeloppgaver. I design av oppgaver er det nødvendig å ha en verktøykasse med forslag til praktisk gjennomføring av aktiviteter, utfordringer og gåter. Det faglige innholdet står hver enkelt lærer eller gruppe med lærere for. Men hvordan bygger man bro mellom faglig forståelse og innsikt og et problem elevene i samarbeid må løse, slik at de på en logisk måte blir ledet videre til neste oppgave? Tre eksempel fra vår lærerdesignede escape box «English – a World Language» illustrerer hvordan varierte faglige utfordringer, praktiske mekanismer og logisk progresjon kan flettes sammen på ulike måter og nivåer for å invitere deltakerne til å utvikle utvalgte typer kompetanse.

Første oppgave er en ganske enkel «skoleoppgave» som består av en kort fagtekst om hvordan engelsk har vokst frem som et verdensspråk, og et tilhørende quizark med flervalgsspørsmål. Hvert svaralternativ har et vilkårlig nummer, og deltakerne må sette sammen de riktige svarenes numre for å finne koden som låser opp beholderen som inneholder neste oppgave. Elevene kommer ikke videre før de identifiserer sentrale poenger fra teksten, og selv om denne typen oppgaver ikke fordrer så mye kreativ utfoldelse, sikrer man et konkret faglig utbytte.

Andre oppgave er mer kompleks og utfordrer i større grad deltakernes evne til problemløsning. Elevene har etter å ha åpnet beholderen ved hjelp av koden fra første oppgave foran seg et verdenskart på engelsk med navn på hovedsteder, en dekoder som gjør om bokstaver til tall, et speil, en instruksjonstekst på engelsk som er speilvendt, og fem små ark med beskrivelser av engelskspråklige land. Disse gir bare hint om hvilke land som presenteres, og deltakerne må diskutere seg frem til hvilke fem land karakteristikkene tilhører. Instruksjonen må leses via speilet for å gi mening, og den ber deltakerne bruke første bokstav av navnet på hovedstedene i de fem aktuelle landene rangert alfabetisk sammen med

En gruppe engelskelever jobber med å løse escape box-oppgaver. Foto: Peter Grepperud

dekoderen for å komme frem til riktig kombinasjon for neste kodelås. Denne kombinasjonslåsen er femsifret. Sammenlignet med første oppgave inviteres det her i større grad til interaksjon og diskusjon blant elevene i hver gruppe, og de presenteres for problemorienterte utfordringer som selv om de er faglig forankret, primært stimulerer kritisk analyse og det å tenke utenfor boksen.

Tredje oppgave oppdager deltakerne når de klarer å åpne den femsifrede kodelåsen, og det de finner, er en kollasj av Twittermeldinger fra Trump som reflekterer interessante trekk ved hans rolle som president i USA og de mer omdiskuterte utfordringene han har måttet håndtere. I tillegg får de tilgang til en laminert maske av ansiktet til Trump der øyne og munn er gjennomsiktige. Oppgaven skal løses ved at masken plasseres på et bestemt sted oppå kollasjen, slik at to Twitter-fugler kommer til syne i øynene og tidspunktet da innsettelsesseremonien hans startet, kommer til syne i munnen hans. Klokkeslettet er koden som leder videre til neste utfordring.

Oppgaver i en escape box kan som vi ser, variere i kompleksitet og mekanikk, og dermed utfordre ulike aspekter av deltakernes kompetanse på linjen som strekker seg fra verdier og fokusområder i overordnet del i læreplanen ned til de mer konkrete kunnskapene og ferdighetene som skal utvikles innen hvert enkelt fag. Vektleggingen av escape box som metode stimulerer samtidig lærere i design av bokser til selv å lære og feile, til nysgjerrighet og kreativitet, og til å justere oppgaver ut fra erfaringer høstet gjennom testing av bokser med ulike elevgrupper. Hva er dette verdt? I lys av fagfornyelsen er kanskje det å velge å utforske escape box-metoden som pedagog like spennende for egen profesjonsutvikling som for elevenes læring for fremtiden.

Praktisk gjennomførbart?. Det er ofte to flaskehalser som begrenser didaktisk utviklingsarbeid i arbeidshverdagen: tid og penger. Derfor er det hensiktsmessig å gi et bilde av hva design og bruk av escape box krever av ressurser.

Når det gjelder tidsbruk, er det mest sentrale spørsmålet hvor mange kolleger som ønsker å bidra. Erfaringsmessig byr denne metoden på mange muligheter, både for lærere og elever. Jeg har aldri opplevd lignende grad av tverrfaglig samarbeid med kolleger som med prosjektene escape room og escape box. Etter hvert som ulike sett med bokser utvikles i språkfagene, kan escape box som metode bli et nyttig verktøy for å variere undervisningen i ulike temaer gjennom skoleåret. Om man får med seg et par kolleger, trenger det ikke ta mer enn tre 90 minutters økter å designe og produsere et sett bokser. Tidsbruken avhenger av hvor komplekse og omfattende oppgavene er, men går ned etter hvert som har fått en viss erfaring med å designe slike oppgaver.

Hva koster det så å produsere et sett med escape box som kan brukes på elevgrupper på opptil 35 elever? Sammenlignet med ressursbruk på andre læremidler er prisen relativt lav, spesielt om man tar pragmatiske grep. Dette kan innebære å bruke materialer som papp og papir i stedet for finer og metall. Det er også mulig å kjøpe diverse materialer på gjenbruksbutikker eller å alliere seg med programfaglærere (for eksempel byggfag eller teknikk og industriell produksjon), slik at elevene der produserer bokser og annet nødvendig materiale. Av innkjøp som rent praktisk er ganske nødvendig, er det låsene som koster mest, men dette problemet kan løses for eksempel gjennom bruk av konvolutter. Utover dette er det budsjett og kreativitet som definerer horisonten.

Veien videre. Målet for denne artikkelen har vært å illustrere hvordan escape box kan utvikles som metode i språkfag for å stimulere til mer kreativitet, samarbeid og ferdighetsutvikling i klasserommet. Fagfornyelsen fordrer mer nytenkning i praksisfeltet, og escape box kan være en del av dette. Jeg har i spennet mellom mål i overordnet del og konkret praktisk gjennomføring i klasserommet forsøkt å vise hvordan. Dersom flere lærere blir inspirert til å utforske escape box, vil man etter hvert kunne dele oppleggene sine, og elevene vil møte metoden med jevne mellomrom, gjerne i flere fag. Dette vil utfordre både elever og lærere til nyskapende utviklingsarbeid, og det vil kanskje ruste oss alle bedre for fremtiden.

Referanser

NOU 2015: 8 Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=1

Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/

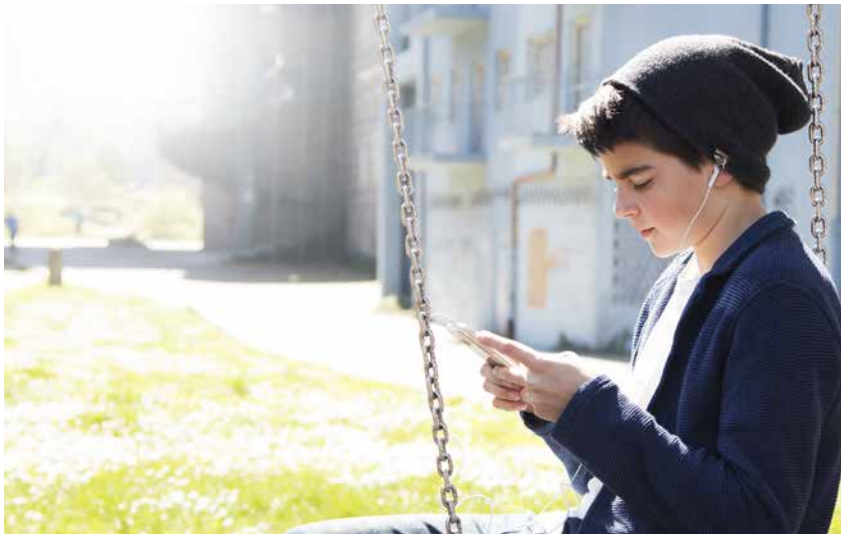
Læreplan i fremmedspråk (FSP01 02). https://www.udir.no/lk20/fsp01-02

Læreplan i engelsk (ENG01 04). https://www.udir.no/lk20/eng01-04

Extramural English Research: Definition, Findings and Implications

Pia Sundqvist, Associate Professor, University of Oslo

Extramural English has to do with English that learners pick up, often incidentally, in their free time, outside of school. After having worked for fifteen years as a teacher of English, Spanish, and Swedish in lower-secondary and upper-secondary schools in Sweden, I returned to the university in 2005 for doctoral studies. I was interested in understanding more about what my students used English for outside of school. It was obvious to me that they knew so much more compared to what I had possibly managed to teach them in the classroom. For example, as a young teacher in the early 1990s, I remember asking one of my students, a 14-year-old girl who was unusually proficient in English for her age, why she was so good at English. She claimed it was because she watched *The Bold and the Beautiful* on a daily basis



– and she just loved this soap opera. A decade later, I asked an 18-year-old student the same question, and his response was "because I play *World of Warcraft*". With these experiences, I was determined to investigate this topic in depth in my dissertation. At the time, however, there was no suitable term in the field of second language acquisition for the phenomenon I wanted to examine, which made it necessary for me to come up with a new term: *Extramural English*, or *EE* for short (Sundqvist, 2009).

Defining What Extramural English Is. The word *extramural* comes from Latin (*extra* meaning 'outside and *mural* meaning 'wall') and *extramural English* was, as mentioned above, originally coined and defined in my thesis. A recent and in-depth definition can be found in Sundqvist and Sylvén (2016), and it reads as follows:

> In our definition, EE corresponds to 'English outside the walls' and by that we mean the English that learners come in contact with or are involved in outside the walls of the classroom. This contact or involvement is not initiated by teachers or other people working in educational institutions; the initiative for contact/involvement lies with the learner himself/herself or, at times, with someone else, such as a friend or a parent. Thus, in general, contact/involvement is voluntary on the part of the learner, though there is also the possibility that learners engage in specific EE activities because they feel pressured to do so, for whatever reason. Moreover, some learners will take charge of their own learning of English and in this respect, EE is linked to the theory of learner autonomy (Holec, 1981). It is also possible that learners, through engagement in EE, develop a genuine interest in learning English in out-of-school settings. (Sundqvist & Sylvén, 2016, p. 6)

So, EE basically refers to the English learners come in contact with in their free time. For language teachers, it is evident that EE is related to several other terms used in the field, such as *incidental language learning, informal language learning,* and *naturalistic language learning,* but there are some important differences. Most notably, EE covers both online and offline activities, and intentional and incidental learning, even though intentional learning is not very common among young people. It ought to be mentioned also that other languages than English may be learned extramurally, what I refer to as *extramural* L_n (where subscript $_n$ indicates any language) (Sundqvist, 2019). For example, there is an interesting study from Saudi Arabia of two children who learned Japanese through manga and digital games (Al-Nofaie, 2018).

Typical EE Activities. In a Norwegian context, the typical EE activities below (from Sundqvist & Sylvén, 2016, p. 7) are probably very common, but it should be added that there is no limit to this list as the area is constantly changing, with new possibilities for use of EE emerging hand in hand with technological development:

- watching films, TV series, music videos, video blogs (vlogs),
- listening to music,
- reading blogs, books, magazines, newspapers,
- surfing English websites on the Internet,
- following people, news, organizations et cetera on Twitter or Instagram (or some other online community),

- reading/writing/speaking/listening/interacting in real life or online, and
- playing video/digital games (online or offline, on one's own or with others).

Here in Norway, Brevik (2016) identified learners who scored low for reading in Norwegian (their L1) but high in English (their L2) – which is an unusual combination – and she went on to interview such learners. They had 'playing digital games in English' as a common ground in terms of EE habits. The results from her study align well with my own studies carried out in Sweden, which all point at positive correlation between EE (in particular digital gameplay) and various aspects of L2 English proficiency.

Important Findings: Positive Relations between EE and Proficiency. While there is plenty of anecdotal evidence of young people learning English outside of school, my dissertation was the first empirical study to investigate the topic in any depth, targeting the relation between EE and oral proficiency on the one hand, and vocabulary on the other. Based on data from 80 learners in the ninth grade in Sweden (aged 15–16), my dissertation (Sundqvist, 2009) showed that there was a positive and statistically significant correlation between the total time spent on EE and the learners' level of oral proficiency in English and size of vocabulary. In short, 'the more time spent on EE, the better oral proficiency and vocabulary.' The study also revealed that some of the investigated EE activities appeared more important for oral proficiency and vocabulary than others. More specifically, *playing digital games, using the internet*, and *reading* (everything in English) were – relatively speaking – more important than l*istening to music, watching television*, or *watching films* in English. The former activities tend to demand that learners have to be 'active'/'productive' and rely on their own language skills, and this enhances learning. For instance, to succeed in a game, players need to comprehend and take action because otherwise the activity becomes pointless. The same argument holds for reading – if learners do not understand what they read, they will either have to make sure they understand, or they will quit reading. In comparison, it is possible to remain fairly passive when listening to music and/or watching tv/films, but still get something out of the activity (enjoyment, relaxation, etc.).

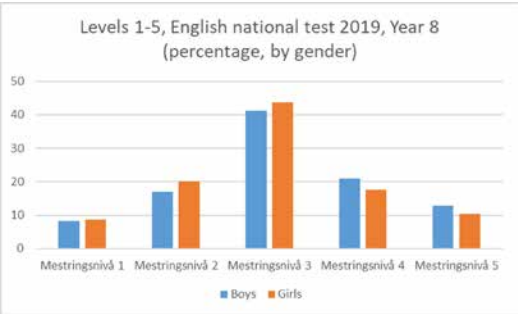
In a follow-up study (Sundqvist & Wikström, 2015), I used the same sample of ninth graders but zoomed in on investigating the relation between digital gameplay and various vocabulary measures and grading outcomes. Data included two vocabulary tests, a free written essay, grades on the essay, and the final grade in English. In the essays, use of advanced vocabulary (defined as words with three syllables or more) was examined. The sample was divided into three groups: Non-gamers, Moderate gamers, and Frequent gamers (gaming 5 hours or more per week). In terms of gender, the group of Non-gamers was predominantly girls, the Moderate group was mixed, and the Frequent gamer group was all boys – a theory why boys/men game more than girls/women has to do with gender-role stereotyping in many commercial-off-the-shelf games, a lack of female characters, sexism, and/or fear of facing harassment – all factors that make girls/females less likely to game extensively. Results revealed that the Frequent gamers had the highest rated essays, used the most advanced vocabulary in the essays, and had the highest English grades, closely followed by Non-gamers, while Moderate gamers trailed behind. However, for the vocabulary tests, Frequent gamers were followed by Mode-

rate gamers, with the Non-gamers scoring the lowest. This indicates that gameplay aligns more directly with vocabulary test scores than with vocabulary indica tors drawn from essays. In addition, there were significant correlations between gameplay and vocabulary tests/English grades for the boys, but as few girls reported gaming, nothing was found for them. Today we know that involvement in EE activities starts at an early age. In technologically-advanced countries such as Norway and Sweden, children have access to the internet from their homes via, for instance, television and tablets. Thus, they are likely to be exposed to English even before they receive formal instruction in school. This type of situation makes studies in primary school important. Together with Sylvén, in a study involving 12-year-olds, we found positive correlations between gaming and (i) L2 English vocabulary, (ii) reading comprehension, and (iii) listening comprehension (Sylvén & Sundqvist, 2012). In another study among 10- and 11-year-olds, we found that they were extensively involved in EE activities, averaging 7.2 hours per week (which is much more than the English instruction they receive in school). They boys spent significantly more time on English-mediated activities (11.5 hours/week) than the girls did (5.1 hours/week), and the reason was the boys' investment in gaming and watching films.

After having conducted these studies, I decided to conduct a large-scale study with a specific focus on gaming and L2 English vocabulary (Sundqvist, 2019). For three years, I collected questionnaire data about EE habits, focusing on gaming, from 1,069 learners in Sweden (9th grade). The participants also took two vocabulary tests. In addition, I carried out interviews with a smaller sample (16 students), from which essays and similar questionnaire data were collected. To date, this seems to be the largest empirical study in the world on the topic. Summing up this study in a few sentences is difficult, but without a doubt, the results confirmed the significant correlations between gaming and vocabulary found in previous studies. Further, *time spent gaming* was more important for vocabulary than the *type of game played*. This makes sense because the more one practices (on anything), the better one becomes. In addition, when comparing the scores for Non-gamers and Gamers on the test of productive vocabulary, Gamers scored significantly higher at all tested vocabulary levels. They also excelled at particularly difficult words, thereby demonstrating that their vocabulary knowledge went beyond specific game vocabulary. The results from the small sample confirmed the results from the large sample in that those who were frequent gamers performed well on the essays. However, so did some who described themselves as non-gamers, but only if they were heavily involved in other EE activities. Interestingly, many of the interviewees identified themselves as users (not learners) *of English*.

English in Norway at Present. With this as a backdrop, we move to Norway today. In November of 2019, the Norwegian Directorate for Education and Training (Utdanningsdirektoratet) released its report on the results from the national tests in school year 8, covering English, Mathematics, and Reading, and year 9 (Mathematics and Reading). As a newcomer in Norway – I started working at the University of Oslo in 2018 – and as a scholar of English with experience in researching what students learn from involvement in various EE activities, I was particularly interested in the results for English. As expected, I learned from the Utdanningsdirektoratet (2019) report

that learners in Norway tend to do rather well in English. Many students scored at the highest or second highest competence level, that is, 'mestringsnivå 5' and 'mestringsnivå 4'. It was also comforting to read that over a five-year period, from 2014 to 2019, the proportion of students at the two lowest competence levels ('mestringsnivå 1' and 'mestringsnivå 2') had actually gone down, from 28 % to 26 %. This change appears to be explained by an improvement mainly amongst boys, whose percentages went from 29 % in 2014 to 25 % in 2019. Overall, the boys performed slightly better than the girls: "I engelsk presterer guttene ett skalapoeng mer enn jentene" (Utdanningsdirektoratet, 2019). Based on the data, I created a figure demonstrating the results for boys and girls in year 8 for 2019.



Interestingly, school research as well as foreign/second language research often reveals that girls do better than boys in school, and particularly so when it comes to languages (see, for example, Carr & Pauwels, 2006), but something seems to have happened in relation to English. Boys seem to be 'catching up' with girls. I argue that one plausible explanation may be found outside of school and in the fact that boys and girls tend to have different EE habits, as reported above.

Pedagogical Implications and the New Curriculum in English. Based on findings from research, then, it is highly relevant for English teachers to explicitly address the role of EE in teaching and learning and to bridge the gap between English in and outside school, which is also suggested in the new forthcoming curriculum in English in Norway. Specifically, with regard to digital skills in English in the new curriculum, the importance of encountering authentic English (cf. EE) is mentioned, and one of the competence aims for Vg1SF states that students should be able to discuss and reflect on English from different media sources, including music, films, and games. As a first step to achieve such curricular goals, I suggest it is valuable for English teachers to learn about students' EE habits. Mapping learners' EE habits can be done in many ways, for example with short questionnaires, language diaries, or interviews (for more examples, see Sundqvist & Sylvén, 2016). Teachers of other languages than English are similarly encouraged to learn about the extramural use of those, as very little is known about other languages than English.

If anyone would be interested in possibly participating in future studies targeting EE in Norway, please contact me at pia.sundqvist@ils.uio.no.

References

Al-Nofaie, H. (2018). The attitudes and motivation of children towards learning rarely spoken foreign languages: a case study from Saudi Arabia. International Journal of *Bilingual Education and Bilingualism*, 21(4), 451–464. doi:10.1080/13670050.2016.1184612

Brevik, L. M. (2016). The gaming outliers: Does out-of-school gaming improve boys' reading skills in English as a second language? In E. Elstad (Ed.), *Educational technology and polycontextual bridging* (pp. 39–61). Rotterdam: Sense Publishers.

Carr, J., & Pauwels, A. (2006). *Boys and foreign language learning: Real boys don't do languages*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Holec, H. (1981). Autonomy and foreign language learning. Oxford: Pergamon.

Sundqvist, P. (2019). Commercial-off-the-shelf games in the digital wild and L2 learner vocabulary. *Language Learning & Technology*, 23(1), 87–113. doi:10125/44674

Sundqvist, P., & Sylvén, L. K. (2014). Language-related computer use: Focus on young L2 English learners in Sweden. ReCALL, 26(1), 3–20. doi:10.1017/S0958344013000232

Sundqvist, P., & Sylvén, L. K. (2016). *Extramural English in teaching and learning: From theory and research to practice*. London: Palgrave Macmillan.

Sundqvist, P., & Wikström, P. (2015). Out-of-school digital gameplay and in-school L2 English vocabulary outcomes. *System*, 51, 65–76. doi:10.1016/j.system.2015.04.001

Sylvén, L. K., & Sundqvist, P. (2012). Gaming as extramural English L2 learning and L2 proficiency among young learners. *ReCALL*, 24(3), 302–321. doi:10.1017/S095834401200016X

Udir. (2019). *Analyse av nasjonale prøver for 8. og 9. trinn 2019*. Retrieved from https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/nasjonale-prover/nasjonale-prover-8.-og-9.-trinn-2019.

Mengdelesing i engelskundervisningen

Lene Bogen, tidligere masterstudent ved Høgskolen i Østfold

Høsten 2019 fullførte jeg min mastergrad i engelsk som fremmedspråk i skolen. Temaet for avhandlingen var mengdelesing i engelsk som fellesfag i videregående skole. Forskning på lesepraksiser i norsk skole viser at lesing mangler status som undervisningsmetode, og at mange lærere ikke prioriterer mengdelesing i undervisningen, ofte fordi de opplever at de ikke har tid nok til å gjøre det. Dette stemte godt overens med mine egne erfaringer, og jeg ønsket derfor å undersøke mengdelesingens potensielle merverdi i engelsk fellesfag.

Mengdelesing er et begrep som innebærer å lese store mengder tekst flytende, på et komfortabelt nivå, hvor det man leser, oppleves som underholdende og givende (Huffman 2014, s. 19). Det er på denne måten du leser en god bok. Lesingen som foregår i klasserommet, er derimot ofte dybdelesing, og dette gjelder også i engelskfaget (Birketveit et al. 2018, s. 3). Dette er en måte å lese på hvor hensikten er å forstå teksten og dens informasjon grundig (Faye-Schjøll 2009, s. 35). Det er på denne måten du leser for å tilegne deg ny kunnskap om et gitt emne. Om elevene skal bli gode lesere, er det nødvendig at de behersker begge tilnærmingsmåter (Blair 2009).

I studien min undersøkte jeg hvor mye lesing et 10-ukers mengdelesingsprogram, hvor elevene leste individuelt selvvalgte bøker i én skoletime (á 45 min) hver uke, ville gi, og i hvor stor grad mengdelesingen ville forbedre elevenes ordforråd og lesehastighet. For å kunne vurdere dette ble resultatene i gruppen som deltok i prosjektet, sammenlignet med en kontrollgruppe. Resultatene viste at mengdelesingsprogrammet ga vesentlig større mengder lesing enn i kontrollgruppen. Et svært viktig poeng her er at denne mengdelesingen ikke gikk på bekostning av å lese fagtekster for å lære om ulike spesifikke emner. Dette er som sagt ofte en bekymring blant mange lærere; mengdelesing tar for mye tid fordi «det er så mye å dekke på VG1» (Faye-Schjøll, 2009, s. 130). Resultatene er dessverre ufullstendige når det gjelder hvorvidt mengdelesingsprogrammet forbedret elevenes ordforråd, men viser entydig at mengdelesingsprogrammet forbedret elevenes lesehastighet.

Mens jeg fullførte masteravhandlingen, utarbeidet Kunnskapsdepartementet nye læreplaner i forbindelse med fagfornyelsen, og ny læreplan i engelsk tas i bruk fra høsten 2020. Engelskfagets nye kjerneelementer er kommunikasjon, språklæring og møte med engelskspråklige tekster. Sistnevnte kjerneelement slår fast at «gjennom å reflektere over, tolke og kritisk vurdere […] engelskspråklige tekster skal elevene tilegne seg språk og kunnskap om kultur og samfunn» (Utdanningsdirektoratet). Fagfornyelsen endrer engelskfaget ved å vektlegge nettopp arbeid med tekst

i mye større grad enn hva den eksisterende læreplanen gjør. Kombinert med videreføringen av lesing som grunnleggende ferdighet vil fagfornyelsen kreve desto mer av faglærere når det gjelder kunnskap om lesemetoder, inkludert mengdelesing. Resultatene fra min studie viser at mengdelesing er mulig; læreplanen gir rom for å kunne gjøre det. Med utgangspunkt i disse resultatene oppfordrer jeg lærere til simpelthen å «be quiet» og inkludere mer individuell mengdelesing i engelskundervisningen.

Referanser

Birketveit, Anna, Rimmereid, Hege Emma, Bader, Monika & Fisher, Linda (2018). Extensive Reading in Primary School EFL. *Acta Didactica Norge*, 12(2), https://journals.uio.no/adno/article/view/5643

Blair, Barbara (2009). Reading beyond the textbook: Why is extensive reading important? *Fremmedspråksenteret*. Hentet fra: https://www.hiof.no/fss/leringsressurser/leseveiledning-engelsk/

Bogen, Lene (2019). *Teachers Must Learn to be Quiet. Extensive Reading in Upper Secondary Education* (masteroppgave). Høgskolen i Østfold, Halden.

Faye-Schjøll, Linn Hovd (2009). *Reading in upper secondary; What do they read, how is it taught, and what are the teachers' attitudes towards the teaching of reading?* (masteroppgave). Universitetet i Oslo, Oslo.

Huffman, Jeffrey (2014). Reading Rate Gains during a One-Semester Extensive Reading Course. *Reading in a Foreign Language*, 26(2), s. 17–33.

Utdanningsdirektoratet (2019). *Læreplan i engelsk* (ENG01-04). Hentet fra: https://www.udir.no/lk20/eng01-04/om-faget/kjerneelementer

Middelhavet.

Migrasjonsnarrativer som verktøy for flerspråklighet og interkulturell kompetanse i fremmedspråksfagene

Anje Müller Gjesdal, Førsteamanuensis, Høgskolen i Østfold, og **Liv Eide** og **Camilla Skalle**, Førsteamanuenser, Universitetet i Bergen

Innledning. Flerspråklighet og interkulturell kompetanse er sentrale begreper i læreplanen for fremmedspråk (Utdanningsdirektoratet, 2019) og Det europeiske rammeverket for språk (Utdanningsdirektoratet, 2011). Samtidig er ikke alltid timetall i faget, læreverk og lærerutdanningen tilpasset den virkeligheten disse dokumentene legger opp til. I denne artikkelen vil vi foreslå at migrasjonsnarrativer, fortellinger om erfaringer med migrasjon og eksil, kan være et nyttig verktøy for å jobbe med slike tema i fremmedspråksklasserommet. I læreplanen, som nå er oppdatert i forbindelse med fagfornyelsen, er interkulturell kompetanse et av fremmedspråkfagets kjerneelementer, og kompetansen defineres slik:

> Kunnskap om og en utforskende tilnærming til andre språk, kulturer, levesett og tenkemåter åpner for nye perspektiver på verden og oss selv. Interkulturell kompetanse innebærer å utvikle nysgjerrighet på, innsikt i og forståelse av kulturelt og språklig mangfold, både lokalt og globalt, for å samhandle med andre (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Et annet viktig tema er flerspråklighet og hvordan denne ressursen kan utnyttes i språklæring. Det felles europeiske rammeverket for språk er tydelig på hvordan dette fungerer:

> Når en språkinnlærer utvider sin erfaring med språk i sin kulturelle kontekst, fra hjemmets språk via storsamfunnets til språk som brukes av andre folkegrupper, er det ikke slik at hun eller han mentalt holder disse språkene og kulturene strengt atskilt. Innlæreren bygger opp en kommunikativ kompetanse på grunnlag av all sin kunnskap om og erfaring med språk der språkene innbyrdes er forbundet og gjensidig påvirker hverandre. […] I et slikt perspektiv blir målet for språkopplæring sterkt modifisert. Målet er ikke lenger å oppnå full mestring av ett eller to eller til og med tre språk, isolert sett, ut fra en modell der den «ideelle morsmålsbruker» er idealet. I stedet kan målet bli å utvikle et språklig repertoar, der ulike språklige ferdigheter har sin plass (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 5).

Utfordringer ved undervisning i interkulturell kompetanse. Selv om både den nye læreplanen og Det felles europeiske rammeverket for språk legger sterk vekt på flerspråklighet og interkulturell kompetanse, er det ikke nødvendigvis like enkelt å følge det opp i klasserommet. Internasjonale studier viser at selv om lærerne er positive til temaet interkulturell kompetanse, er det ofte mangel på både ressurser og kunnskaper (Haukås & Vold, 2012, s. 396). I norsk sammenheng er selvsagt timetallet i fremmedspråk viktig. Lærebøkene er potensielt en viktig formidler av interkulturell kompetanse, men en studie av lærebøker i spansk (Eide, 2012) tyder på at de ofte formidler et turistperspektiv på målspråksområdet. Det er også uklart hvilken plass, om noen, interkulturell kompetanse har i lærerutdanningen og i språkutdanningene (Dypedahl, 2007, 2018). Endelig bør det nevnes at interkulturell kompetanse også kan berøre tema som kan være konfliktfylte. I en klasseromsstudie av undervisning i samfunnsfag fant Svendsen (2014) at undervisning i tema knyttet til rasisme kunne virke mot sin hensikt, til tross for lærerens og læreplanens gode intensjoner. Dette skyldtes at norske elever født av foreldre fra et annet land kom i en skvis når disse temaene ble diskutert.

Forskning viser at elevers flerspråklighet er en stor ressurs, men at elever ofte ikke er klar over hvordan flerspråkligheten kan brukes som verktøy (Haukås, 2018). Haukås viser også at lærere er oppmerksomme på fordelene av sin egen flerspråklighet, men at det i liten grad jobbes aktivt med flerspråklighet som ressurs i klasserommet. Oppsummert er det altså en rekke forhold som gjør at det kan være uklart hvordan man kan jobbe med flerspråklighet og interkulturell kompetanse i fremmedspråksklasserommet. Vi mener at migrasjonsnarrativer kan være en nyttig inngang til å jobbe med dette temaet, og i denne teksten vil vi gå nærmere inn på hvordan slike narrativer kan brukes.

Hva er migrasjonsnarrativer? Narrative strukturer setter hendelser i forbindelse med hverandre og er til stede i en rekke ulike sjangre, visuelle som tekstlige, og i en tidligere artikkel har vi definert migrasjonsnarrativer som «en sjangeroverskridende fortelling som tematiserer migrasjonserfaring, identitet, kultur og lignende problemstillinger»

(Gjesdal, Skalle & Eide, 2017, s. 2). Migrasjonsnarrativer kan altså være ulike typer litterære og kunstneriske uttrykk som beskriver eller diskuterer erfaringer med migrasjon og eksil. Disse vil ofte kunne tilby mulighet til å jobbe med både flerspråklighet og interkulturell kompetanse, og kan dermed være interessante dokumenter for fremmedspråksundervisningen, samtidig som de ofte kan kreve noe tilrettelegging fra lærerens side for å lette elevens språklige og kulturelle forståelse.

Migrasjonsfortellinger fra Middelhavet

Mye av materialet vi har studert, tar utgangspunkt i Middelhavet. Historisk er middelhavsområdet en språklig og kulturell smeltedigel, og det er dermed et godt utgangspunkt for å utfordre det monokulturelle og enspråklige fokuset som historisk har preget fremmedspråksundervisningen. Slik gir det et utvidet og mer realistisk syn på de franske, spanske og italienske språkområdene, også ved at de tar høyde for migrasjonsmønstre som har sterk påvirkning på både kultur og språkbruk i disse områdene. Middelhavet er også interessant som kilde til drømmer, fantasi og forestillinger, noe som kommer til uttrykk i en omfattende litterær og kunstnerisk produksjon helt siden antikken. Ved å knytte an til denne kulturarven, kan vektlegging av middelhavsområdet også bidra til å representere det allmennmenneskelige ved migrasjon og drømmen om et bedre liv, i kontrast til massemedias oppslag om temaet.

***Middelhavet* av Jonas Carpignano**. *Mediterranea*, eller *Middelhavet*, av den italiensk-amerikanske regissøren Jonas Carpignano er en film fra 2015 som er tilgjengelig med norske undertekster. Den gir et nyansert og nært portrett av samtidig migrasjon gjennom fremstillingen av to unge menn, Ayiva og Abbas, og deres reise fra Burkina Faso til den lille byen Rosarno i Calabria sør i Italia, via Algerie, Libya og kryssing av Middelhavet. I Italia møter de en hard virkelighet med sesongarbeid som appelsinplukkere, dårlige boforhold og savnet etter familien hjemme i Burkina Faso. Likevel viser filmen også håp og solidaritet i form av vennskap og familie, men også i form av støtten fra frivillige organisasjoner og lokalbefolkningen i Rosarno. Filmen er basert på erfaringene til hovedrolleinnehaveren, Koudous Seihon, men også historiske hendelser som opptøyene i Rosarno i 2010.

På tross av tematikken gir ikke *Middelhavet* noen ensidig negativ eller miserabel fremstilling av mennesker som opplever migrasjon og eksil, slik vi ofte ser i media. Tvert imot fremhever den motet og ressursene som kreves for å gjennomføre en slik reise og for å klare seg ved reisens ende. Filmen kan likevel være krevende for elever med migrasjonserfaring, særlig på grunn av skildringen av reisen over Middelhavet, hvor flere av medpassasjerene omkommer.

Middelhavet er et godt eksempel på hvordan migrasjonsnarrativer kan brukes i fremmedspråksundervisningen. Filmen gir en kompleks og nyansert fremstilling av eksil- og migrasjonserfaringer og gir en god inngang til å jobbe med temaene flerspråklighet og interkulturell kompetanse. For det første er *Middelhavet* preget av en intens flerspråklighet: På sin reise snakker Ayiva og Abbas fransk seg imellom, mens de bruker engelsk og arabisk for å kommunisere underveis på reisen, italiensk og sør-italiensk dialekt for å snakke med arbeidsgiver og lokalbefolkningen i Rosarno, i tillegg til at de snakker mossi, bissa og asante med familien hjemme i Burkina Faso. Dermed gir filmen et konkret eksempel på hvordan flerspråklige mennesker bruker sitt språklige repertoar som verktøy til å navigere i ulike situasjoner og relasjoner.

Middelhavet kan også åpne opp for å jobbe med interkulturell kompetanse, mye fordi den nyanserte fremstillingen av Ayiva og Abbas kan vekke gjenklang i våre egne erfaringer. Vi har i vår forskning undersøkt hvordan migrasjonsnarrativer kan stimulere utviklingen av interkulturell kompetanse i forlengelse av pedagogen Neuners universelle sosiokulturelle erfaringer (Neuner, 1997) som identitet og tilhørighet, fødsel og død, utdanning og arbeid. Disse universelle erfaringene kan, som vi har skrevet tidligere, tjene som *broer* mellom elevens

livsverden og det nye som eleven skal møte gjennom fremmedspråkundervisningen:

> Det å være migrant er selvsagt ikke en slik universell erfaring, men det er flere universelle erfaringer knyttet til eksil og det å migrere, som for eksempel drømmer og forventninger, redsel, tilhørighet eller mangel på tilhørighet, identitet, i tillegg til det å foreta en reise, uavhengig av lengde eller formål (Gjesdal, Skalle & Eide, 2017, s. 9).

Middelhavet inneholder en rekke eksempler på slike broer mellom elevenes livsverden, som reisen, drømmen om kjærlighet og et bedre liv, flørt og forelskelse, og barndommens ubekymrede lek. Gjennom å følge hovedpersonene på deres reise får vi et innblikk i den konkrete erfaringen, som gir et helt annet inntrykk enn fremstillingen av migranter i media.

Oppsummering. Det å jobbe med en spillefilm som *Middelhavet* kan være utfordrende, blant annet på grunn av timetallet til fremmedspråksfagene. Filmen kan imidlertid også brukes til samarbeid på tvers av fagene, slik det oppfordres til i den nye læreplanen. Et godt utgangspunkt kan være et filmstudieark som er utarbeidet av Per Olav Heimstad og publisert av Film & Kino (uten dato), som også gir forslag til hvordan filmen også kan brukes i KRLE-faget, norsk og samfunnsfag. Filmstudiearket er tilpasset 10. trinn og videregående opplæring, og det tar opp tema som historie, individ/gruppe, konflikt/krig og menneske- rettigheter, kulturmøter/ konflikter, likestilling/kjønnsroller, oppvekst/ familie, politikk og samfunn. Dette er en god ressurs som gir en konkretisering av mulig arbeid med filmen.

Oppsummert mener vi at migrasjonsnarrativer kan være en god innfallsvinkel til å jobbe med flerspråklighet og interkulturell kompetanse som er sentrale tema i både læreplanen og Det felles europeiske rammeverket for språk. Migrasjonsnarrativene gir elevene mulighet til å utforske og granske både sin egen og andres kultur og livssfære og på den måten se verden fra et mer nyansert ståsted beriket med kunnskap om og nysgjerrighet på andre levesett og tenkemåter, mangfold og fellesskap.

Referanser

Carpignano, J. (2015). *Mediterranea.* Italia/Frankrike/USA/Tyskland/Qatar: Audax Films/Court 13 Pictures/DCM Productions.

Dypedahl, M. (2007). Interkulturell kompetanse og kravet til språklæreren. *Fokus på språk*, 2. Halden: Fremmedspråksenteret.

Dypedahl, M. (2018). Interkulturell læring i fremmedspråk. I: Bjørke, C., Dypedahl, M. & Haukås, Å. (red.). *Fremmedspråksdidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Eide, L. (2012). *Representasjoner av målspråkområdet i fremmedspråkfaget* (PhD-avhandling). Bergen: Universitetet i Bergen.

Gjesdal, A. M, Skalle, C. & Eide, C. (2017). Migrantnarrativer som interkulturell døråpner? En pilotanalyse av læreverktekster i fransk, italiensk og spansk. *Acta Didactica* 1(11), 1–21.

Haukås, Å. (2018). Den fleirspråklege rikdomen. *Communicare*. Halden: Fremmedspråksenteret.

Haukås, Å. & Vold, E.T. (2012). Internasjonale trender innen fremmedspråksdidaktisk forskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 5(96), 386–401.

Heimstad, P.O. (uten dato). Middelhavet. Filmstudieark. Oslo: *Film & Kino* https://www.filmweb.no/skolekino/incoming/article1257393.ece

Neuner, G. (1997). The role of sociocultural competence in foreign language teaching and learning. I M. Byram mfl. (red.), *Sociocultural competence in language learning and teaching. Studies towards a Common European Framework of reference for language learning and teaching* (s. 47–122). Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Skalle, C., Gjesdal, A. M. & Tveit, H. (2015). Mangfold i Læreplan for fremmedspråk. Migrantnarrativer i fremmedspråkundervisning og utvikling av interkulturell kompetanse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(3–4), 256–267.

Svendsen, S.H.B. (2014). Learning racism in the absence of 'race'. *European Journal of Women's Studies*, 21(1), 9–24.

Tveit, H., Gjesdal, A.M., Skalle, C. (2016). «Årets viktigste film vises ikke på Bergen kino». *Bergens Tidende*, 08.02.2016. https://www.bt.no/btmeninger/debatt/i/wv934/Arets-viktigste-film-vises-ikke-pa-Bergen-kino

Utdanningsdirektoratet (2019). *Læreplan i fremmedspråk*. Oslo. https://www.udir.no/lk20/fsp01-02

Utdanningsdirektoratet (2011). *Det felles europeiske rammeverket for språk. Læring, undervisning, vurdering.* https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fag/rammeverk-for-sprak/

AE

Bokomtale

Fatou Diome (2001): *La Préférence Nationale*

Omtalt av **Anje Müller Gjesdal,** Førsteamanuensis, Høgskolen i Østfold

La Préférence Nationale er en novellesamling av den fransk-senegalesiske forfatteren Fatou Diome. Gjennom seks korte noveller får vi innblikk i ulike livsskjebner, fra senegalesisk barneliv, til eksiltilværelse i Frankrike med studier og småjobber. Novellene gir en vittig og sår skildring av unge, ambisiøse kvinner som drar til Frankrike for å få utdanning eller følge kjærligheten, men som opplever at møtet med landet ikke blir enkelt. Målet er utdanning i Voltaires hjemland, men opplysningstidens idealer er påfallende fraværende når disse kvinnene søker jobb hos fordomsfulle elsassere. Gjennom skildringen av eksilet gir novellene et satirisk og avslørende bilde av både det senegalesiske og det franske samfunnet.

Fatou Diome er født i 1968 og bosatt i Strasbourg. *La Préférence Nationale* var hennes første utgivelse, og siden har hun gitt ut flere romaner. Hun har også gjort seg bemerket som en aktiv samfunnsdebattant innenfor tema som migrasjon og nasjonal identitet, blant annet på fjernsynsprogrammet *Ce soir (ou jamais !),* som kan søkes opp på YouTube. *La Préférence Nationale* er en god inngang til Diomes forfatterskap, som gjerne tematiserer migrasjon, rasisme og forholdet mellom Frankrike og Senegal, ofte skildret med kvinneblikk.

Mange anmeldere plasserer Diomes forfatterskap i en afrikansk fortellertradisjon, men novellene forholder seg også aktivt til den franske litteraturhistorien – spesielt opplysningstidens forfattere. Diome understreker også i intervjuer at arven fra opplysningstiden og den franske revolusjonen er sentrale for hennes humanisme og kjærlighet til Frankrike. Hun har fransk statsborgerskap, og i et intervju har hun sagt at hun er «Française par choix, donc par amour mais aussi par résistance» («fransk borger av valg, altså av kjærlighet, men også av motstand»).

Foreløpig er dessverre ikke Diome oversatt til norsk, men flere bøker er oversatt til svensk og engelsk. Vi finner også et utdrag av novellen «Le visage de l'emploi» i *Autrement* dit, et læreverk for fransk III. I læreboka er utdraget fint kontekstualisert, og dette gir en god inngang til å diskutere både migrasjon og arbeidsliv i Frankrike. Generelt er novellesamlingen et fint eksempel på mangfoldet i den franskspråklige litteraturen, og med tilrettelegging vil flere av novellene kunne brukes i undervisning. Boka er også preget av språklig glede og kreativitet, og anbefales dersom du vil bli bedre kjent med et spennende samtidig forfatterskap.

Gjengitt med tillatelse fra Universitetsforlaget

Bokomtale

Édouard Louis' *En finir avec Eddy Bellegueule* (2014) og Alice Zeniters *L'Art de perdre*

Omtalt av **Geir Uvsløkk** og **Kjerstin Aukrust**, Førsteamanuenser, Universitetet i Oslo

I boka *Nytten og gleden. Fransk litteratur gjennom tusen år* (Universitetsforlaget, 2019), der vi er medforfattere, vier vi den største delen til franske forfattere fra 1900- og 2000-tallet. Her er det mye gull for en fransklærer – vår erfaring er nemlig at unge mennesker i dag engasjeres lettest av det som er nær deres egen samtid. Vi vil derfor omtale to franske samtidsromaner som vi mener har potensial til å fenge norske ungdommer.

Den første boken er *En finir avec Eddy Bellegueule*, utgitt i 2014 og skrevet av den da 21 år gamle debutanten Édouard Louis. Den ble året etter oversatt til norsk av Egil Halmøy med tittelen *Farvel til Eddy Bellegueule*. Romanen er en slags

selvbiografi som tar for seg barndommen og tenårene til den unge forfatteren, hvis opprinnelige navn altså er Eddy Bellegueule.

Han vokser opp i en arbeiderklassefamilie i en småby i det postindustrielle Nord-Frankrike, i et miljø preget av fattigdom, arbeidsløshet og vold, og hvor homoseksualitet ikke aksepteres. Eddy forsøker å passe inn, men klarer det ikke, og den følelsen av utenforskap som forfatteren skildrer, vil nok mange unge kunne kjenne seg igjen i. Det gjorde også «SKAM»-skuespiller Carl Martin Eggesbø, som skulle ønske han hadde lest nettopp Louis' bok da han var 13 år gammel (https://www.boktips.no/skjonnlitteratur/denboka-med-carl-martin-eggesbo/).

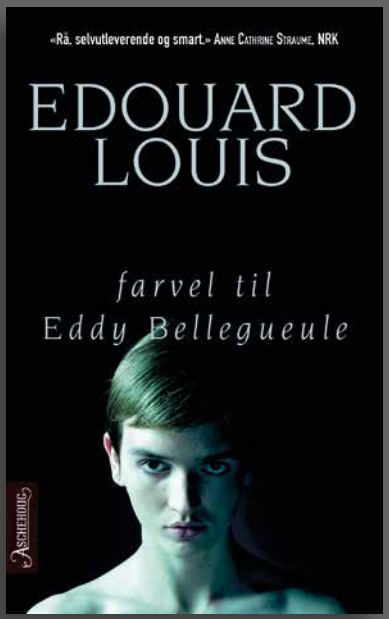
Boka byr også på mange interessante eksempler på språklige nyanser, fordi forfatteren blander standardfransk med mer muntlig sjargong for å skille mellom fortellerens stemme og resten av familien. Når det er andre enn fortelleren som snakker, er det markert i kursiv, noe som gjør det lett for å elevene å se forskjellen mellom de ulike stilnivåene. Det er også en fin anledning til å kommentere og forklare vanlige slanguttrykk som elever ofte vil møte i muntlig fransk.

I 2017 utkom *L'Art de perdre* av Alice Zéniter. For denne romanen fikk Zéniter den anerkjente litteraturprisen Prix Goncourt des lycéens, og den ble raskt oversatt til flere språk – også til norsk, av Egil Halmøy, med tittelen *Kunsten å miste*.

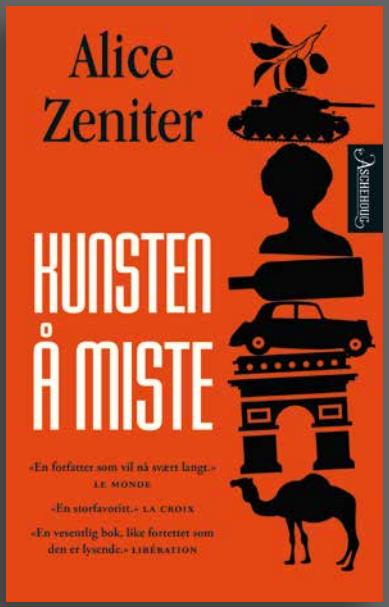
L'Art de perdre er både en imponerende slektskrønike og en brennaktuell samtidsroman. Inspirert av sin egen familie historie forteller Zéniter om Naïma, en ung, fransk kvinne av algerisk opphav som bor i Paris. Naïmas besteforeldre kom til Frankrike fra Algerie i 1962 fordi bestefaren var det algerierne kaller en harki – det vil si at han hadde samarbeidet med franskmennene under Algeriekrigen. I Frankrike ble harkiene internert i midlertidige leire der mange familier ble boende i flere år under kummerlige forhold.

Et sentralt tema i romanen er identitetsproblematikk, noe som kan være aktuelt for mange unge i Norge i dag. Hvem er man i Frankrike når ens besteforeldre kommer fra Algerie? Og hvem er man i Algerie når ens bestefar i sin tid ble sett på som forræder? Du finner ikke noe endelig svar på disse spørsmålene i denne boken, men mange spennende refleksjoner rundt dem, samt en gnistrende god presentasjon av Frankrikes og Algeries nære historie.

God lesning!



Gjengitt med tillatelse fra Aschehoug forlag



Gjengitt med tillatelse fra Aschehoug forlag

Frå det kjende til det ukjende

– etymologi til heider og ære igjen

Camilla Bjørke, Førstelektor og **Kristin Føsker Hagemann,** Førsteamanuensis, Høgskolen i Østfold

Introduksjon
Denne artikkelen tek utgangspunkt i to av kjerneelementa i fagfornyinga for framandspråkfaget: kommunikasjon og fleirspråklegheit. Det kjem òg fram i beskrivinga av formålet med faget:

Kommunikasjon er selve kjernen i faget. Å lære fremmedspråk handler om å forstå og bli forstått. Elevene skal utvikle kunnskaper og ferdigheter for å kommunisere hensiktsmessig både muntlig og skriftlig. (…) I møte med faget fremmedspråk er elevene allerede flerspråklige og har omfattende språklæringserfaring fra ulike kontekster. **Ved å overføre språkkunnskaper og språklæringserfaringer fra andre språk elevene kan og kjenner til, blir læringen mer effektiv og meningsfull.**
(Utdanningsdirektoratet 2019, våre uthevingar)

Ord er ein føresetnad for kommunikasjon i alle språk. Å auke ordforrådet bør såleis vere eit av hovudmåla i (framand) språkundervisninga. Likevel har ikkje didaktisk forsking tradisjonelt lagt så mykje vekt på korleis vi kan hjelpe elevane med å byggje opp ordforrådet. Dette blei først tydeleg løfta fram i 1990-åra. Då forstod ein kor viktig ordforrådet er for å auke den kommunikative kompetansen i eit framandspråk (Nation 2001).

I tillegg er *fleirspråklegheit* blitt eit viktig omgrep i språklæringsprosessen. Under hovudområdet Språklæring er det klart uttrykt i læreplanen for Kunnskapsløftet at ein skal kunne samanlikne språk i språklæringsprosessen (Utdanningsdirektoratet 2006), men dette blir endå tydelegare i fagfornyinga. Det å bruke fleirspråklegheit som ressurs i språkundervisninga skjer ikkje automatisk. Her kan læraren bidra til å gjere elevane meir bevisste ved å leggje vekt på den samla språklege kompetansen i klasserommet (Haukås & Speitz 2018). Dei norske grunnlagsdokumenta i skulen

harmonerer på dette viset med Det felles europeiske rammeverket for språk (2011) og alle publikasjonane til Europarådet (2016 osv.) om fleirspråklegheit som ressurs i all språklæring.

I denne artikkelen ønskjer vi å sjå på korleis etymologi, som er læra om opphavet til ord, kan vere eit didaktisk verktøy for å utvide ordforrådet til elevane ved at vi bruker fleirspråklegheita og aukar den metalingvistiske kunnskapen deira. Gjennom etymologi kan vi gi elevane tilgang til orda i framandspråklege tekstar på fleire måtar, og dei får øve opp evna til å kjenne igjen ord i framandspråket som er i slekt med ord i eit språk dei kan frå før, ofte norsk eller engelsk. Jo betre tilgang vi har til orda, til dømes i form av bilete og assosiasjonar, jo lettare hugsar vi ord (Bjørke 2018).

Indoeuropeiske språk

Dei fleste europeiske og mange asiatiske språk blir kalla indoeuropeiske fordi dei kan sporast tilbake til eit urspråk som vi kallar *indoeuropeisk*. Indoeuropeisk oppstod rundt Svartehavet for om lag 6000 år sidan. Vi har ingen kjelder til dette språket, berre hypotesar som er baserte på rekonstruksjon. Det vil seie at vi har dedusert oss fram til felles former som må liggje til grunn for mange liknande ord i dotterspråka. Framfor dei rekonstruerte formene skriv vi ein asterisk (*) for å markere at dei er hypotetiske. Vi reknar til dømes med at ei rekonstruert fellesform **ph2tēr* ligg til grunn for norrønt *faþer,* engelsk *father,* tysk *Vater* og norsk *far* i tillegg til sanskrit *pitar,* gresk *patēr* og latinsk pater, som i sin tur har gitt italiensk og spansk *padre* og fransk *père*. Alt her blir vi kjende med ei *lydlov*. Den merksame lesaren ser at alle orda tek til med *f*-lyd eller *p*-lyd. Det viser at den opphavlege *ph*-lyden frå indoeuropeisk har fått to forskjellige utfall i dotterspråka. Dette oppdaga òg *junggrammatikarane,* altså «dei unge grammatikarane», på 1800-talet. Dei bidrog til å skape større metodisk stringens i språkvitskapen ved at dei kopierte metodane til dei nyare naturvitskapane. Junggrammatikarane påstod at historiske (diakrone) lydendringar skjer etter unntakslause lydlover. Unntak frå lovene kalla dei *analogidanningar,* altså påverknad frå liknande ord. Slik systematiserte junggrammatikarane dei mange regelmessige likskapane mellom språka i tråd med ideala for lovbunde mønster i dette store hundreåret for naturvitskapen.

Den nordiske språkvitskapen i Noreg var djupt forankra i arbeidet til junggrammatikarane til langt ut på 1900-talet. Då hadde lingvisten Ferdinand de Saussure for lengst etablert den synkrone lingvistikken, som ser på språket som eit system, og dermed blei etymologi (og diakron eller historisk lingvistikk) rekna som gammaldags. Etymologien er derfor på mange måtar ei utskjelt og gløymd grein av språkvitskapen. Men han er kanskje ei av dei artigaste tilnærmingane til språk – sjå berre på Yann de Capronas *Norsk etymologisk ordbok,* som låg under «alle» norske juletre då ho kom i 2013. Vi meiner det er på tide at etymologien kjem til heider og ære igjen, spesielt som eit verktøy for å fremje ei fleirspråklegheitsdidaktisk tilnærming i språkundervisninga.

Etymologi i undervisninga

Nemningar for familierelasjonar ('mor', 'far' osv.) og kroppsdelar er gamle ord i språka fordi dei viser til noko universelt i tid og rom. Vi har derfor teke utgangspunkt i ordet for 'hovud' i indoeuropeisk og skal følgje historia til dette ordet i nokre europeiske språk.

Vi går raskt 6000 år tilbake i tid, til ei folkegruppe som truleg heldt til i det som er Tyrkia i dag. Vi reknar med at dei brukte eit ord som likna på **kaput* når dei skulle snakke om den øvste delen på menneskekroppen. Dette ordet overlevde nærmast uendra i 3000 år i ein liten del av denne folkegruppa, nemleg dei som etter kvart drog vestover og slo seg ned ved dei sju høgdene på den italiske halvøya, der Roma ligg i dag. Det latinske ordet *caput* betyr 'hovud', og dette ordet ligg til grunn for spansk *cabeza,* som framleis betyr 'hovud'. I utviklinga av dette ordet ser vi ei svært vanleg lydendring, nemleg at ustemte lydar blir stemte. Her er lyden *p* blitt til lyden *b*, ei forskyving som vi òg kan observere i enkelte norske dialektar, til dømes på Sørlandet: Der legg ein kleda i *skabet* i staden for i *skapet*. Endinga *eza* i spansk kjem frå diminutivforma (*cap)itia*.

Ein del europeiske språk har mange framandord som stammar frå latin. Den første delen av det latinske ordet for 'hovud',

HOVUD

haupt
kapittel
Kopf
kaputt
tøysekopp
cabeza
biceps

capital
chef
sjef
cabo
kaptein
hovudstad
hode

cap-, finn vi igjen i det engelske ordet for 'hovudstad': *capital*. Her må vi tenkje at dette ordet har metaforisk opphav. Ein hovudstad har dermed den same funksjonen for resten av landet som eit hovud har for ein kropp: Det er der alt blir styrt frå. Denne metaforen har vi òg i norsk, som vi ser i ordet *hovudstad*. Prefikset *hoved-* på bokmål har óg same opphav som *hode*.

Ord i norsk som har det same historiske opphavet som det latinske *caput,* er *kaptein* (''(over)hovudet på båten'), *kapittel* ('hovud i boka') og *biceps* ('muskel med to hovud'). I *biceps* ser vi ei anna typisk lydendring, nemleg at bakre vokalar som *o* og *a* kan bli påverka av den fremre vokalen i stavinga framfor dei og bli likare denne (omlyd). Vi skulle altså forvente *bicaps*, men så påverkar *i*-en i den første stavinga a-en i den andre og gjer han likare seg: Midt mellom *a* og *i* inne i munnen ligg lyden *e*. Det same skjer når ordet *kar* blir til *kjerring,* men då er det *i*-en i den siste stavinga som påverkar *a*-en i kar og endrar han til *e*. Denne *e*-en påverkar i sin tur den harde *k*-lyden i *kar* og palataliserer han, altså gjer han mjukare ved at han blir uttalt lenger framme i munnen (der vi uttaler e). Dersom du seier *k-* og *kj-* høgt nokre gonger, kjenner du tydeleg kvar i munnen desse lydane blir produserte.

Palatalisering har elles herja med det latinske ordet *caput* i fransk; det har utvikla seg til *chef* og dermed fått ein mjukare, palatalisert lyd. *Chef* har så endra tyding, truleg først til 'sjef' (hovudet over ei gruppe menneske, overhovud), og det norske ordet *sjef* kjem sjølvsagt frå *chef*. Deretter har *chef* i fransk fått ei snevrare tyding og betyr no berre 'overhovudet på kjøkkenet'. Både fransk og spansk har òg forstavinga *cap-* i enkelte avleidde verb, til dømes dei mykje brukte *acabar* (spansk) og *achever* (fransk), som betyr 'avslutte', 'bringe til ende'. Det franske ordet har òg gitt opphav til det engelske *achieve,* som kan vere ein fin knagg å hengje ordet på for franskelevane. Spanskelevane kan knyte ordet *acabar* til uttrykket *llevar a cabo,* som betyr å 'fullføre'. *Cabo* er rett og slett *caput,* og vi må forstå det som enden på noko, slik hovudet er enden på kroppen. Denne tydinga har nok vore utbreidd, for det er den som har gitt oss *kapp,* 'enden på det tørre landet', som i Nordkapp og Kapp Verde.

Men kva med ordet *tête,* som betyr 'hovud' i fransk i dag? *Tête* kjem ikkje frå *caput,* men derimot frå eit slangord for 'hovud' som blei brukt i Roma omtrent då Jesus levde: *testa*. *Testa* betyr opphavleg 'leirkrukke'. Testa fekk gjennomslag og er det ordet som blir brukt både i fransk og italiensk i dag, men i fransk har det gått gjennom nokre lydendringar. Den mest påfallande endringa er bortfallet av *s*-lyden, som i fransk ofte blir markert med det vesle hustaket, aksent sirkumfleks, over vokalen framfor. Når vi veit dette, kan vi knyte saman ordet

côte med engelsk *coast* 'kyst', *forêt* med engelsk *forest* 'skog', *bête* med *beast* og *beist*, og *fête* med *fest*. Men sjølv om eit ord opphavleg er eit slangord i seg sjølv, kan det i neste omgang brukast metaforisk; *tête* har gitt det norske *tet,* som er det som står mest fram eller er viktigast: altså først eller best.

Det indoeuropeiske **kaput* fekk ei anna utvikling i den folkegruppa som busette seg lenger nord i Europa. I germansk, som òg er eit rekonstruert modserspråk til dei ulike germanske språka, mellom anna norsk, engelsk og tysk, har ein tenkt seg at *k*-lyden i starten av ordet er blitt til ein *h*-lyd. Germansk **habudá-* har gitt opphav til norsk *hovud* og engelsk head og til nye orddanningar som høvding. I høgtideleg tysk og i enkelte faste vendingar finst ordet *Haupt; das Haupt der Familie* betyr 'overhovudet i familien'. Ordet finn vi òg i samansetjingar som *Hauptstadt* og *Hauptbahnhof,* og i det tyske ordet for 'høvding', nemleg *Häuptling*. I moderne tysk er ordet for 'hovud' derimot erstatta av *Kopf*. Dette ordet er òg opphavleg frå latin, men 'leirkrukke' var ikkje det tyskarane tenkte på når dei skulle gripe til ein metafor; dei valde heller ordet for 'kopp': *cuppa*. I norsk ser vi denne bruken av ordet kopp i samansetjingar som *rotekopp, masekopp* og *tøysekopp,* som altså rett og slett betyr 'rotehovud', 'masehovud' etc.

Med utgangspunkt i éin enkelt kroppsdel kan vi altså setje i gang ei spennande utforsking av språkhistoria og samtidig bli meir bevisste på og ta i bruk dei fleirspråklege ressursane elevane har. På vegen aukar ordforrådet på ein måte som festar seg lettare i det mentale leksikonet fordi eleven utviklar assosiasjonsnettverk med eksplisitte knaggar som dei nye orda kan hengjast på (Bjørke 2018).

Avslutning

Det finst knapt einspråklege menneske i verda; dei fleste av oss er to- eller fleirspråklege. Norske elevar kan ofte godt engelsk, og dei kjenner til ulike variantar av norske dialektar og nabospråk. I og med at 17,7 prosent av befolkninga har innvandrarbakgrunn (SSB 2019), finst det òg andre språklege ressursar i klasseromma. Dermed er det heilt klart grunnlag for å leggje meir vekt på språk og på kva ressursar allereie innlærte språk kan utgjere i ein språklæringskontekst. Ei lita innføring i vanlege lydendringar i språk vil gjere elevane i stand til sjølve å oppdage nye slektskapar blant orda dei kan. Så kan ein i lag, ved hjelp av ordbøker eller nettressursar, undersøkje om desse orda har sams opphav. Og sjølv om det skulle vise seg at det ikkje stemmer, og at ein konstruerer såkalla falske etymologiar – ei felle vi mang ein gong har gått i sjølve – så lærer ein likevel og får ei fin aha-oppleving på kjøpet.

Vi har teke døme frå skulespråka, men elevane har endå fleire språkressursar. Når vi ser dei fleirspråklege ressursane til barna og verdset dei, skaper vi læreglede. Oppfordringa vår er derfor: Ikkje ver redde for å vere nysgjerrige! Kartlegg forkunnskapane til elevane og leik med det fleirspråklege. Ingen kan alt, men alle kan lære. Den europeiske språkpermen (2015) er eit glimrande verktøy her. Når de snakkar om grunnleggjande trekk i språkutviklinga, kan eleven kjenne igjen nærskylde ord på tvers av språka. Denne ferdigheita kan dei bruke ved læring av alle språk, og i tillegg gir ho meir kunnskap om innlærde språk. Og sist, men ikkje minst: Det er gøy å gå på språkleg oppdagingsferd!

Referansar

Bjørke, C. (2108). Vokabular og ordinnlæring. I Bjørke, C., Dypedahl, M. & Haukås, Å. (red.), *Fremmedspråksdidaktikk* (s. 153–171). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

de Caprona, Y. (2013). Norsk etymologisk ordbok. Oslo: Kagge forlag. Europarådet (2011). *Det felles europeiske rammeverket for språk. Strasbourg. Henta frå: https://www.udir.no/contentassets/7b05fd5245a04fe1bad995dc69809703/det-felles-europeiske-rammeverket-for-sprak-2011.pdf*

Europarådet (2015): Den europeiske språkpermen. Strasbourg. Henta frå: *https://www.fremmedspraksenteret.no/elp*

Europarådet (2016). *Plurilingual and intercultural education. Guide for the development and implementation of curricula. Strasbourg.*

Haukås, Å. & Speitz, H. (2018). Flerspråklighet og språkfagene i skolen. I Bjørke, C., Dypedahl, M. & Haukås, Å. (red.), *Fremmedspråksdidaktikk* (s. 49–64). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language.* Cambridge: Cambridge University Press.

Statistisk sentralbyrå (2019). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre.* Oslo. Henta frå https://www.ssb.no/innvbef

Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplan i fremmedspråk. Oslo.* Henta frå https://www.udir.no/kl06/FSP1-01

Utdanningsdirektoratet (2019). *Fagfornyelsen i fremmedspråk.* Oslo. Henta frå https://www.udir.no/lk20/fsp01-02

Hvordan snakker spanskelever om språk når de skriver om kjente temaer?

Ane Christiansen, Katrine Dalbu Alterhaug og **Marthe Nonstad,** Språklærere ved Charlottenlund videregående skole, Trondheim

Språklæring har i snart femten år vært framhevet i læreplanen, men hva slags språk har elevene for språklæring? Ifølge den nye læreplanen (LK20) er «[e]n sentral del av språklæring også å utforske og tenke kritisk over bruk av kilder, hjelpemidler og læringsstrategier», og det er denne delen av språklæringen vi tar utgangspunkt i dette prosjektet. Skoleåret 2018–2019 gjennomførte vi en undersøkelse i to grupper med spansk II på Vg1 med mål om å øke kunnskapen om elevenes skrivestrategier og evne til å reflektere rundt språkstrukturer. Målet med undersøkelsen var derfor å finne ut mer om elevenes abstraksjonsnivå med hensyn til bruk av språkstrukturer for å kunne utvikle egen praksis, siden vi alle har opplevd grammatikkundervisning som krevende. Vi startet undersøkelsen tidlig på høsten, mye for å kartlegge hvilke strategier og hvilket metaspråk elevene hadde med seg fra ungdomstrinnet, og så fortsatte vi ut skoleåret for å se om vi kunne finne noen utvikling.

Metode. Vi delte elevene inn i par og gav dem gjennom høsten tre skriveoppgaver de skulle løse i løpet av en skoletime, med noen uker mellom hver oppgave. Oppgavene var knyttet til temaer vi hadde jobbet med. Elevene fikk rundt en time til å skrive og snakke om disse temaene mens de filmet seg selv. Tanken bak filmingen var at det å lytte til samtaler mellom elevene ville gi oss tilgang til informasjon som faller utenfor de svarene elevene presenterer ved ordinære tekstinnleveringer, jf. Hansejordet (2009: 81).
Til oppgavene de skulle besvare, var det også knyttet aktuelle grammatikktemaer – for eksempel bruk av presens perfektum og verbet *å være*. I etterkant så vi på videoene, transkriberte og systematiserte informasjonen.

Resultater. Det var veldig varierende hvor mye tekst elevene produserte, og det gikk antakeligvis saktere da de jobbet sammen, enn når de skriver alene, men generelt sett så vi at elevene jobbet godt og konsentrert når de samarbeidet. Dette bekreftes også av resultatene fra et annet FoU-prosjekt på Charlottenlund videregående skole om samarbeidsprøver i matematikk: «Samarbeidsprøver gir elever som lærer mest gjennom faglig diskusjon en større mulighet til å utfolde seg» (Bjørk og Theodorsen 2018: 50). Vi skal videre se på noen resultater som pekte seg ut.

To elever fra Charlottenlund videregående som snakker og skriver mens de filmer seg selv. Foto: Ane Christiansen

Hjelpemidler. Det ser ut til at samskriving gjør at elevene i mindre grad enn når de skriver alene, benytter seg av hjelpemidler. Når det gjelder hjelpemidler, bruker mange Google Translate, ofte via engelsk, men de stoler ikke nødvendigvis på alt oversettelsesprogrammet foreslår. De bruker det mest som ordbok. Elevene hadde også flere dokumenter med materiale vi hadde brukt til å jobbe med temaene for skriveoppgavene fra før, som tekster, ordlister og språkoppgaver. Da vi leste gjennom svarene deres, fant vi likevel ikke så mange spor av dette materialet.

Ord. Det kan se ut som om elever med lav måloppnåelse i hovedsak tenker på ordnivå, mens elever med høyere måloppnåelse i noe større grad tenker setninger. Men et fellestrekk for alle er at de har et manglende ordforråd i målspråket. Elevene leter opp mange ord, både ord som vi allerede har jobbet med, og ord vi kanskje tenkte ville være en del av basisordforrådet deres, men som de åpenbart ikke kan, eller i alle fall ikke klarer å hente fram fra hukommelsen.

Lineær tenkning. I de styrte skriveoppgavene har elevene en disposisjon i selve oppgaveinstruksen, og vi har gått gjennom den i forkant av selve skriveprosessen. Det er mulig at de husker disposisjonen eller kaster et raskt blikk på den uten å kommentere det mens de skriver, men vi kan uansett ikke se at de skriver ned stikkord eller har en samtale om hvilken rekkefølge innholdet skal komme i, eller for eksempel hvilke verb de trenger. De starter med det første ordet i teksten sin. Elevene våre jobber

med andre ord lineært – de ser bare framover. De forholder seg til ett og ett spørsmål eller punkt i de styrte oppgavene, og planlegger ikke lenger enn neste setning – noen ikke lenger enn til neste ord.

Innholdet. Samtalen går hele tiden om teksten, men det er omtrent bare innholdet, ikke språket, elevene er opptatt av. Punkt for punkt svarer de på de ledende spørsmålene i oppgavetekstene. Der vi tenkte at oppfølgingsspørsmål i oppgavene av typen «Hva har gruppe x laget?», og «Hvilke ingredienser trenger man …» skulle hjelpe dem med å konstruere noen setninger gjennom å presentere noen verbformer og et visst ordforråd, finner vi ikke noen samtaler om for eksempel tid og person når det gjelder verb, i opptakene.

Metaspråk. Elevene er opptatt av språket. Problemet er bare at de ikke har noe språk for å snakke om det. Det er ingen som bruker det vi kaller metaspråk, altså ord som substantiv, samsvar, presens og så videre. Gjennom flere timer med opptak hørte vi ikke en eneste elev bruke noe språk for språket.

Det er *ord* og så er det *hele teksten,* men det er som om noe mangler på setningsnivået. De snakker aldri om hvordan man lager en setning. Noen faglig sterke elever planlegger på norsk, og så dikterer de på spansk – setninger eller setningsbrokker. De oversetter ikke direkte, men prøver seg fram på spansk, og så ser de om de syns det høres bra ut.

Konklusjon. Mens vi tenkte at når elevene har nok innhold til å skrive en tekst, kan de legge mer vekt på formen, ser det motsatte ut til å være tilfellet, ut fra resultatene våre. Kan det være slik at det å ha mye informasjon tar fra dem flyten i teksten? Vi erfarer at elevene raskt leter opp ord de ikke kan eller husker, men at de i liten eller ingen grad leter opp grammatikk, for eksempel bøyningsskjemaer for verb. Når de står fast, finner de på noe annet, og så ser de om de syns det høres bra ut. Det kan være en måte å framkalle tidligere språkerfaringer på, men i praksis har ikke disse elevene nok språkerfaring til å kunne høre seg fram til hva som er riktig og ikke. Det er mulig at noen elever har godt utbytte av å forestille seg språket muntlig, men ut fra de aktuelle opptakene kan vi ikke se at det elevene syns høres riktig ut, faktisk er riktig, rent språklig. Vi erfarer videre at elevene er veldig opptatt av innholdet. Det virker for eksempel som om det er mye viktigere å være sannferdig med hensyn til faktiske hendelser enn at denne informasjonen presenteres på en grammatisk riktig måte.

Vi har gjennom dette prosjektet blitt enda mer overbevist om at man for å kunne lære seg et språk er nødt til å skjønne og beherske de grunnleggende språkstrukturene. Hvis elevene skal lære seg disse strukturene godt nok til å kunne bruke dem i nye sammenhenger, må de *skjønne* dem – og *forståelsen* går gjennom språkbevisstheten. Det nødvendige metaspråket for språkelever er nokså elementært. Vi snakker i hovedsak om ordklasser og forskjellige bøyningsmønstre, altså temaer de har jobbet med i norskfaget siden barnetrinnet. Likevel erfarer vi at dette ikke er termer våre elever benytter seg noe særlig av i møtet med et nytt språk. Antakeligvis har vi ikke gått grundig nok gjennom dette metaspråket eller trent nok på å bruke det i undervisningssituasjonen. Vi ser likevel en utvikling mot større grad av språkorientert samtale gjennom de tre skriveoppgavene, samtidig som det, i likhet med hva Hansejordet kommer fram til (2009: 82), er veldig store variasjoner innad i en gruppe som har deltatt i de samme undervisningssituasjonene. Hansejordets undersøkelse, som ble gjennomført ved oppstarten av Kunnskapsløftet (LK06), læreplanen som innførte språklæring som eget hovedområde, påpeker et påtakelig fravær av et grammatisk metaspråk. Vår undersøkelse viser de samme funnene som hos Hansejordet. Hun finner at elevene mangler et produktivt eller aktivt ordforråd for grammatikk, og der kan vi også føye til at elevene mangler et aktivt ordforråd generelt. Vi må jobbe enda mer med ord. Det blir aldri nok! Ordene må brukes i setninger, hele tiden, i alle tenkelige sammenhenger. Vi må også øve mer på den (meta)språklige samtalen, noe som også er en av konklusjonene til Bjørk og Theodorsen (2018: 50) i matematikk.

Det holder ikke å snakke på et språk – vi må snakke om det. Vi må vite hvorfor vi sier det vi gjør, dersom vi skal greie å ta en struktur med oss fra én sammenheng til en annen.

Kilder

Bjørk, T. og Theodorsen, J.H. (2018). Motiverende vurdering. Systematisk bruk av samarbeidsprøver i matematikk. *Bedre skole 4*, s. 46–50.

Hansejordet, Ingunn. (2009). Grammatikken i spanskfaget. Rapport frå ei kvantitativ undersøking. *Fokus på språk 14.* Halden: Fremmedspråksenteret.

Utdanningsdirektoratet (2006). Kunnskapsløftet. Læreplan i fremmedspråk. Oslo.

Utdanningsdirektoratet (2019). Læreplan i fremmedspråk. Oslo.

Brukarperspektiv på fleirspråklegheitsdidaktikk – med døme frå Danmark og Noreg

Berit H. Blå, Høgskolelektor, Framandspråksenteret

Artikkelen *Mehrsprachigkeitsdidaktik im frühen DaF-Unterricht in Dänemark und Norwegen – Lehrer- und Schülerperspektiven* tek for seg tysk som framandspråk og er skriven på tysk av Petra Daryai-Hansen, Beate Lindemann og Heike Speitz. Artikkelen blei publisert i det vitskaplege tidsskriftet *German as a foreign language* i 2019. Studien tek for seg resultata frå Nordplus Horizontal-prosjektet «Developing Early Foreign Language Learning and Teaching in the Nordic/Baltic Context» (2016–2018), og i denne teksten ser vi på kva kunnskap lærarar og elevar har om fleirspråklegheit og fleirspråklegheitsdidaktikk, og kva innstilling dei har til dette. Artikkelen begynner med å gi oss eit innblikk i forskingsfeltet og ser så på kor nærverande temaet er i læreplanverket til dei to landa. Så konsentrerer artikkelen seg om dei involverte i den konkrete skulekonteksten. For å få samla inn data blei det gjennomført fokusgruppeintervju med elevar og langsiktige spørjeundersøkingar med lærarar.

Forfattarane konkluderer i artikkelen med at elevane oppfattar fleirspråklegheit som ein ressurs, og at dei er nysgjerrige på språk og motiverte for vidare språklæring. Elles er ein òg samstemte i ønsket om å lære å kommunisere på målspråket. Lærarperspektivet i studien vitnar om at skulepolitisk implementering på langt nær er nok for å få ei fullverdig utnytting av fordelane med fleirspråklegheit. Kompetanseutvikling av lærarar bidreg i større grad til fleirspråklegheitsdidaktiske vurderingar og aktivitetar, men sikrar ikkje ei fullgod verkeleggjering av dei underliggjande prinsippa. Undersøkinga poengterer til slutt at det å ha konkret materiell tilgjengeleg kan bøte på utfordringar ein kan møte på grunn av tidsnød og manglande kunnskap om andre språk enn engelsk og dei offisielle språka i dei undersøkte landa.

Materiell for konkret didaktisk arbeid med fleirspråklegheit i fransk- og tyskopplæringa: sjå Communicare 2018 s. 17–21 og s. 22–26

Samtavla | Talkwall

Foto: Shane Colvin, Universitetet i Oslo

Natali Seguí-Schimpke, Rådgjevar, Framandspråksenteret

Samtavla (samtavla.no) er eit teknologisk verktøy som gir læraren oversikt over dei faglege samtalane med elevane. Samtalane kan ordnast og visast på tavla, og slik kan dei bidra til å forbetre dialogane i klasserommet. Verktøyet er fritt tilgjengeleg som ein app på mobiltelefon, nettbrett og PC/Mac. Samtavla er utvikla ved Institutt for pedagogikk (Det utdanningsvitskaplege fakultetet) ved Universitetet i Oslo.

Denne digitale tenesta kan brukast i læringssamanheng mellom anna for samtale mellom elevar med utgangspunkt i ulike typar kjelder, samskriving/prosesskriving eller vidare arbeid med leseforståing. Samtavla kan gi «utvidede muligheter for kreativ og kritisk læring» (jf. Læreplan i fremmedspråk FSP01-02 – Kjerneelementer – Språk og teknologi), og mange elevar viser meir engasjement fordi dei får innblikk i andre sine bidrag. For nokre elevar kan terskelen for å delta i dialogane i klasserommet bli lågare når dei bruker dette verktøyet.

Læraren kan òg oppleve at det blir enklare å ruste elevane med nødvendig vokabular, byggje eit ordforråd knytt til eit tema og synleggjere progresjon, sidan alle dei brukte «tavlene» blir lagra automatisk. På denne måten kan ein fint hoppe fram og tilbake i omarbeidinga av oppgåvene, og det gjer at elevane lettare blir bevisste på si eiga språklæring.

Samtavla er eit ganske intuitivt verktøy, men det lønner seg å teste det sjølv og gjerne med kollegaer før ein bruker det med elevane i klasserommet. Som skaparane av verktøyet seier: «Teknologien i seg sjølv er ikkje nødvendigvis revolusjonerande. Det avgjerande er korleis læraren bruker Samtavla.»

Framandspråk-senteret med nytt hefte med metodiske tips til skriving i engelsk og framandspråk

Framandspråksenteret

Vi på Framandspråksenteret publiserte hausten 2019 det tredje heftet i serien med metodiske tips. Heftet «Skriveverkstedet» er utforma i same stil som dei to tidlegare hefta, «Det er verdt å lese» og «Med tunga på glid og ørene på stilk».

Heftet består av 30 enkle og enkeltståande metodiske tips til skrivetrening i engelsk- og framandspråkundervisninga. Tipsa krev nesten ingen førebuingar, samtidig som dei kan tilpassast til ulike situasjonar, ferdigheiter og behov. I arbeidet med heftet har fagfornyinga stått sentralt, og mange av tipsa opnar på ein eller annan måte for å jobbe med djupnelæring.

Heftet er laga for å passe alle språk, alt frå engelsk, tysk, fransk og spansk til kinesisk, russisk og andre mindre underviste språk. Tipsa kan fungere på ulike nivå, og det er lett å endre dei og bruke dei på nytt i ei anna form ved eit anna høve.

Det har vore eit mål for oss å hjelpe elevane med å skape eigne tekstar med eige språk og bidra til meir motivasjon og meir læring. Gjennom morosam, annleis og utfordrande bruk av penn, papir og tastatur vil vi motivere elevar og lærarar til å skrive på nye måtar.

Vi håper at «Skriveverkstedet» vil motivere elevar og lærarar til å ha det kjekt med skriving i engelsk og framandspråk og bidra til å utvikle skapande skriveferdigheiter hos alle. Heftet er tilgjengeleg på fremmedspraksenteret.no. Her kan du òg bestille heftet gratis som trykt kopi.

Desarrollo sostenible

Nachhaltige Entwicklung

可持续发展

Le développement durable

kěchíxùfāzhǎn

Sustainable Development

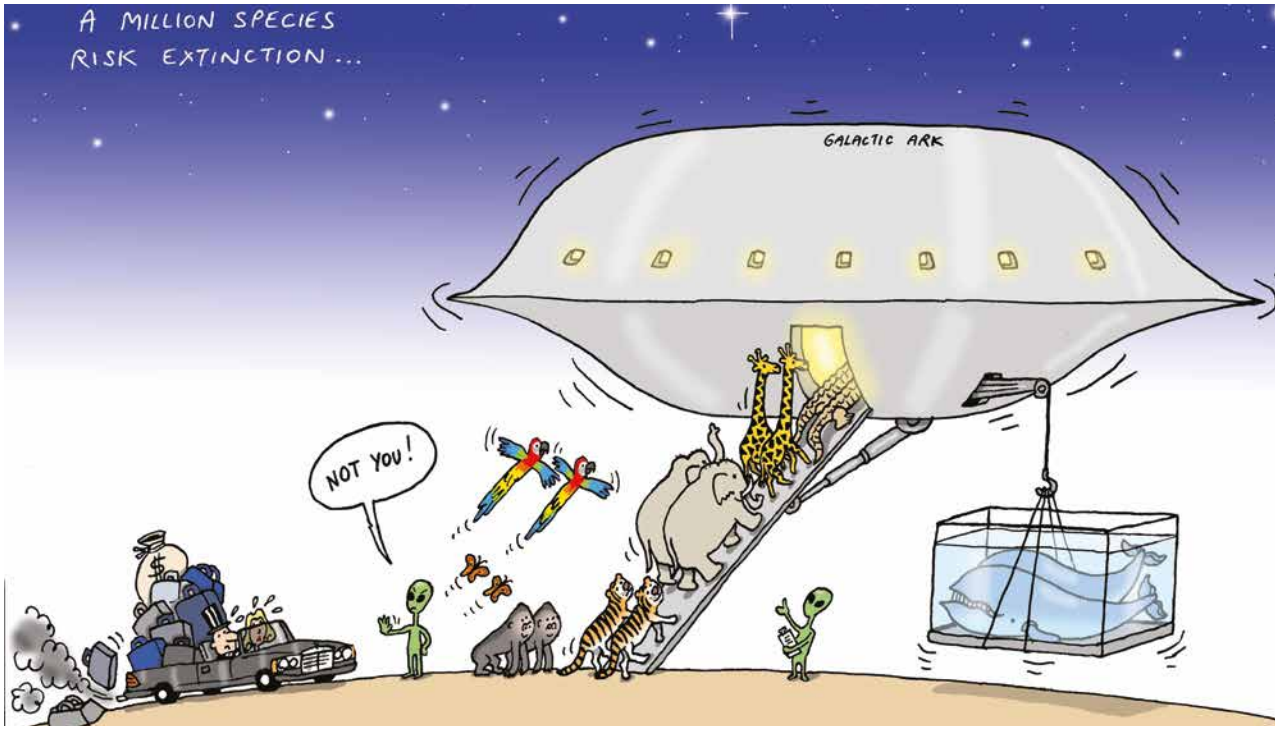
Fem tips til arbeidet med berekraftig utvikling

Her presenterer vi eit utval læringsaktivitetar basert på tips frå skriveheftet. Vi har brukt tipsa for å jobbe med temaet berekraftig utvikling, som er eitt av dei tverrfaglege temaa i fagfornyinga, sjølv om temaet ikkje er nemnt spesifikt i læreplanen for engelsk eller framandspråk. Likevel kan vi seie at fleire problemstillingar innanfor temaet er høgst aktuelle i språkfaga òg, sidan eitt av avsnitta i det felles verdigrunnlaget til skulen handlar om respekt for naturen og miljømedvit.

Aktivitetane vi har beskrive, tek utgangspunkt i karikaturteikningar som tematiserer ulike miljøutfordringar. Auga våre oppfattar verda rundt oss konstant, og i undervisningssamanheng kan det vere utbyterikt å rette blikket mot eitt bestemt bilete og heilt bevisst granske dette. Det blir nemleg sagt at bilete seier meir enn tusen ord, fordi dei i høg grad er kognitivt inviterande, tillèt spontane kjensler, genererer spørsmål og aktiverer førestillingsevna vår. Biletbruk har dermed stort motivasjons- og læringspotensial og eignar seg derfor godt i språkopplæringa – særleg som eit høve for elevane til å øve opp den munnlege og skriftlege uttrykksevna si. Bileta som blir presenterte, kan med dette for auge tene som inspirasjon til å skape tekst, som vi her vil gi enkelte døme på.

Følgjande bilete er anvende med løyve frå *Cartooning for Peace*. Nettstaden vart oppretta i 2006 på initiativ av Kofi Annan, mottakar av Nobels fredspris, samt tidlegare generalsekretær i FN og presseteiknaren Plantu. *Cartooning for Peace* er eit internasjonalt nettverk av teikneserieskaparar med ei målsetjing om å fremje ytringsfridom, menneskerett og gjensidig respekt ved hjelp av det universelle språket karikatur.

www.cartooningforpeace.org



Stephane Peray (Thailand)
– Cartooning for Peace

Spør om bildet – eksempel fra engelsk

Lekh N. Baral, Høgskolelektor, Fremmedspråksenteret

Aktiviteten bygger på at elevene har forkunnskap om å stille spørsmål for å innhente informasjon. Før elevene jobber med selve aktiviteten, bør læreren likevel gjennomgå **wh- questions** og **yes/no- questions** og modellere bruken av spørsmål.

Deretter deles elevene i par hvor **kun elev A** får se på bildet og **elev B skal spørre om bildet**. Målet for elev B er å innhente så mye informasjon som mulig for å finne ut hvilke mennesker, dyr og ting som finnes på bildet og hva som skjer med disse objektene. Elev B kan lage notater eller tegne mens han/hun deltar i dialogen. Elev A har ansvar for å svare så nøyaktig som mulig på spørsmål elev B stiller. Etter 10 minutter samler læreren inn bildene igjen.

Nå skal begge elevene skrive et avsnitt hvor de forteller om objektene og hendelsene på bildet. Elev A beskriver hva han/hun så på bildet, elev B tar utgangspunkt i hva han/hun har hørt.

Etter at elevene har skrevet ferdig avsnittet sitt, leser de avsnittet skrevet av sin medelev og undersøker hvor like eller ulike tekstene er. Elevene kan be hverandre om forklaring hvis noe er utydelig, både når det gjelder innhold og språk.

Nå skal parene skrive en felles beskrivelse som inkluderer informasjon fra begge tekster.

Økten avsluttes med en felles refleksjon hvor man kan ta utgangspunkt i følgende spørsmål: Hva er forskjellen mellom å se og å høre? Hvem hadde den mest detaljerte og nøyaktige beskrivelsen? Hvorfor?

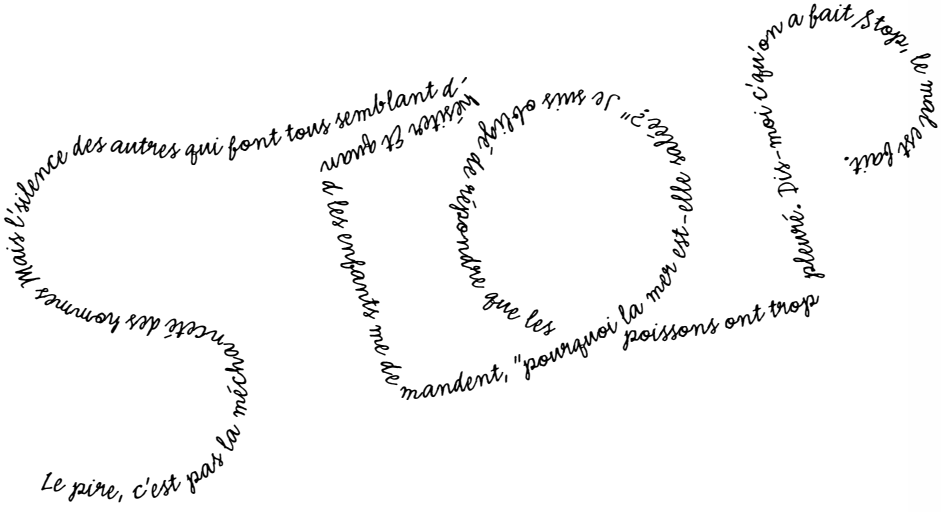
Figurdikt – eksempel fra fransk

Solena Pradayrol, Rådgiver, Fremmedspråksenteret

Den franske poeten Guillaume Apollinaire publiserte i 1918 en diktsamling som het *Calligrammes*. Calligram er en diktform hvor typografi og den spatiale fordelingen av rader, ord og bokstaver spiller en like stor grad som ordenes betydning. For å lage denne konkrete og visuelle diktformen skal ordene settes sammen, slik at de danner en figur om hva diktet handler om. Et figurdikt gir relevant visuell støtte til innholdet. Temaene kan variere men bør være kjent for elevene, slik at de kan bruke et ordforråd som de behersker (musikk, sport, vennskap m.m.). Vanskelighetsgraden til denne aktiviteten kan variere avhengig av temaet man velger å visualisere.

Karikaturen nedenfor, som er tegnet av Soulcié, gir uttrykk for hans bekymring for biodiversiteten. Vi har latt oss inspirere av sangen *Le pire* av Maitre Gims og laget et figurdikt som illustrerer budskapet i Soulciés karikatur: «STOP» før det er for sent!

Her er det bare kreativiteten som setter grenser: Elevene kan lage andre figurdikt til denne karikaturen eller de kan finne andre karikaturer som utgangspunkt for nye figurdikt.



Soulcié (Frankrike) – Cartooning for Peace

Framtidsdikt – eksempel fra spansk

Natali Seguí-Schimpke, Rådgiver, Fremmedspråksenteret

Fra nord til sør og fra øst til vest. Fra pingviner på den sørlige halvkule til isbjørner på den nordlige halvkule samt neshorn, gorillaer og pandabjørner i Afrika og Asia.

Klimaendringene har en betydelig innvirkning på både fauna og flora, og når man betrakter dette bildet, er det lett å spore angst, bekymring, uro og frustrasjon – en rekke urovekkende følelser som står på kanten av avgrunnen. Det er scenarioet elevene blir presentert for og som de skal bruke for å gi uttrykk for framtidsforestillinger til dyrene på bildet ved å fylle ut en enkel mal på målspråket.

Bildet innbyr til å brukes på forskjellige måter. Først kan elevene eksempelvis bli oppfordret til å fylle ut malen med ord innenfor temaet storby (fábrica, tráfico, ciudad, contaminación, etc.). Resultatet blir da elevenes egne versjoner av dyrenes syn på framtiden.

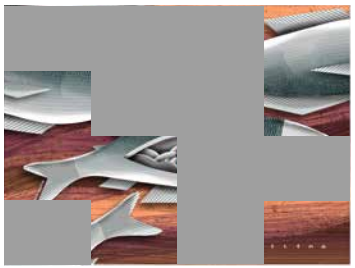
Det er mulig å gå i dybden for å undersøke språket nærmere i form av en strukturert klasseromsamtale omkring diktene som vil gi elevene mulighet til å øke sin språkbevissthet. Kan man i plenum finne noen regler for når vi skal bruke et verb, et substantiv eller et adjektiv? Kan man bruke ulike ordklasser eller bare én? Hva slags adjektiver kan man bruke etter verbet «*soy*»?

Framtidsdikt er et enkelt tips som man kan bruke på alle nivåer i fremmedspråkopplæringen avhengig av hvilket ordforråd som kreves og hvor mye man ønsker å gå i dybden på det.

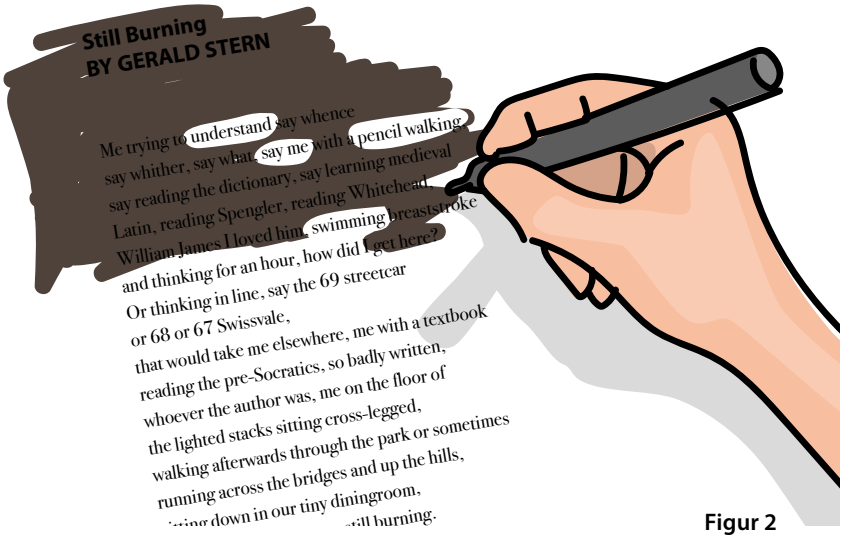
yo soy	un gorila
yo veo	contaminación
yo oigo	ruido de los coches
yo soy	pobre
yo temo	perder mi naturelaza
yo quiero	menos contaminación, más conciencia
yo voy	a morir
yo soy	un gorila triste

Antonio Rodríguez (Mexico) – Cartooning for Peace

Elena (Colombia) – Cartooning for Peace



Figur 1



Figur 2

Blackout-poetry – eksempel fra tysk

Berit H. Blå, Høgskolelektor, Fremmedspråksenteret

Bildet er ment å skulle fungere som visuell aktivering av språklige og kunnskapsmessige forkunnskaper innen temaet forurensing av vannkilder, samt et utgangspunkt for tilegnelse av ny kunnskap og nytt vokabular relatert til dette.

Læringsaktiviteten som foreslås i den forbindelse, er en bildegjettelek. Klassen blir først presentert for en fullstendig tildekt illustrasjon, hvorpå stadig større deler av bildet avdekkes. Dette kan lages enkelt ved hjelp av animasjoner i f.eks. *PowerPoint*, se Figur 1. Elevene skal ved hjelp av utsnittene som etter hvert kommer til syne, tidligst mulig gjenkjenne hva bildet forestiller. I tillegg til å sette tema for en undervisningsenhet om vannforurensning i samlet klasse, gir aktiviteten også mulighet for konkret språklig arbeid ved at elevene får praktisert vokabular både visuelt og kommunikativt. Elevgruppen samles om emnet gjennom å dvele ved dette, og det krever konsentrasjon å gjette og formulere antagelser med til tider lite visuell informasjon. Bildet byr på anledninger til å uttrykke seg om hva som konkret er å se på illustrasjonens hoved- og underkomponenter, farger, former osv., men også når det gjelder mer abstrakte antagelser om dens budskap (virkemidler og tema/budskap).

«**Schreiben heisst sehen**» – sitatet av ukjent opphav egner seg godt som tittel på en eventuell produktiv del av undervisningsforløpet. Elevene har innledningsvis blitt vist bildemateriell (bildegjettelek) og bearbeidet dette språklig for å være bedre rustet til å omsette sine observasjoner og sitt temaordforråd til tekst. Nå skal elevene jobbe med en aktivitet som heter *Blackout-poetry*: Med en sammenhengende skriftlig tekst (lærer finner en egnet lesetekst til temaet) som utgangspunkt skal de stryke ut ord og setninger, slik at gjenværende ord samlet sett utgjør et meningsfullt dikt eller en mikrotekst (se Figur 2). Siden elevene blir presentert for en tekst, involverer det metodiske skrivetipset også leseferdigheten – hvilket gir elevene ytterligere språklig input. Innen rammen for oppgaven ligger det også til rette for individuell håndtering av skriveoppdraget. Elevene må ikke selv formulere seg, men gjør seg språklige og innholdsmessige refleksjoner i valg av ord idet de skal gjenskape et eget meningsuttrykk.

鯨魚

Gargalo (Portugal)
– Cartooning for Peace

Beskriv bildet ved hjelp av stikkord – eksempel fra kinesisk

Øystein N. Øksenvåg, Høgskolelektor, Fremmedspråksenteret

Elevene deles inn i par eller grupper og får utdelt karikaturen tegnet av Vasco Gargalo, som illustrerer forsøplingen av verdenshavene. Karikaturen beskrives kun ved hjelp av stikkord. Deretter sendes stikkordene til neste gruppe som skal utarbeide en beskrivende og detaljert tekst basert på disse stikkordene. En morsom vri kan være at elevene kan tegne et bilde basert på stikkordene de får av hverandre, i stedet for, eller i tillegg til å skrive en tekst. Aktiviteten kan også tilpasses ved å tillate bruk av ordbok.

Når aktiviteten er ferdig, kan bildene, stikkordene og tekstene vises frem og henges opp i klasserommet. Hvor godt stemmer de overens?

Nedenfor følger et løsningsforslag til kinesisk.

Forslag til enkle beskrivelser:

鲸鱼在大海游泳	jīngyú zài dàhǎi yóuyǒng	hvalen svømmer i havet
大海都是垃圾	dàhǎi dōu shì lèsè	hele havet er søppel
垃圾是瓶子，轮胎和袋子	lèsè shì píngzi, lúntāi hé dàizi	søppelet er flasker, bildekk og poser
垃圾有很多颜色	lèsè yǒu hěnduō yánsè	søppelet har mange farger
垃圾是污染	lèsè shì wūrǎn	søppelet er forurensning
鲸鱼不喜欢垃圾，也不喜欢污染	jīngyú bù xǐhuān lèsè, yě bù xǐhuān wūrǎn	hvalen liker ikke søppel, og liker heller ikke forurensning
鲸鱼要跳出去	jīngyú yào tiào chūqù	hvalen vil hoppe ut

Bokomtale

Interkulturell kompetanse gjennom engelsk og fremmedspråk – et bidrag til bærekraftdidaktikk

ved Magne Dypedahl, Universitetet i Sørøst-Norge, og Eva Thue Vold, Universitetet i Oslo

Gjengitt med tillatelse fra Fagbokforlaget

Omtalt av **Berit H. Blå,** Høgskolelektor, Framandspråksenteret

Antologien Bærekraftdidaktikk (Fagbokforlaget 2019) er ei samling artiklar som ser på kva skulen har bidrege med i berekraftsaka. Berekraftig utvikling er i samband med fagfornyinga løfta fram som eitt av tre tverrfaglege tema, med klar tilvising til berekraftagendaen til FN. Boka, som er redigert av Ole Andreas Kvamme og Elin Sæther (begge tilsette ved ILS, Universitetet i Oslo) utforskar heilt vesentlege spørsmål omkring konsekvensar for innhaldet i, metodane til og grunngivinga for undervisning – både med tanke på enkeltfag og tverrfaglege tema. No er det slik at verken den fornya læreplanen i engelsk eller den fornya læreplanen i framandspråk har «hovudansvaret» for temaet, men den overordna delen av læreplanverket viser fleire gonger til kor viktig det er med opplæring i berekraft, uansett fag.

I kapittelet som vi omtaler her, «Interkulturell kompetanse gjennom engelsk og fremmedspråk – et bidrag til bærekraftdidaktikk», får forfattarane fram korleis engelsk og framandspråk kan bidra til å styrkje den interkulturelle kompetansen til elevane, noko som er avgjerande for berekraftutfordringar som krev samarbeid på tvers av folk og nasjonar. I samsvar med dette blir interkulturell kompetanse karakterisert som ein viktig føresetnad for kommunikativ kompetanse (jf. kjerneelement i fag), og underoverskriftene i kapittelet, som mellom anna femner om perspektivflytting, kulturell empati, kulturkunnskap, kontekstmedvit og danning, gir eit innblikk i kvifor vinklinga er vald. I tillegg til refleksjonane omkring kva språkfaga bidreg med når det gjeld berekraft, får vi

konkrete døme på metodiske tilnærmingar for språkopplæringa. Elevane får innblikk i alt frå målspråksamfunn, som kan vere byggjesteinar i prosessen med å utvikle interkulturell kompetanse, til tekstarbeid (jf. det utvida tekstomgrepet) som opnar opp for refleksjon omkring «kritiske møte» (misforståingar når det gjeld til dømes høflegheitsnormer, kommunikasjonsstilar og verdiorienteringar). Vidare er vi innom fleire sentrale omgrep i samband med det nye læreplanverket, til dømes kritisk tenking, utforskande metodar og medborgarskap, jf. den overordna delen av læreplanen.

At eit av dei fagovergripande perspektiva i styringsdokumenta er relatert til fagområdet vårt (engelsk og framandspråk), må seiast å vere uvanleg – og nettopp derfor er det særleg gledeleg!

Resultater, ressurser, webinar og publikasjoner innenfor disse temaene finner dere nå på ECMLs nettside under «PROGRAMME»

Språk i hjertet av læring

Solena Pradayrol, National contact point for ECML, solena.d.pradayrol@hiof.no

European Center for Modern Languages (ECML) er nå i mål med sitt program for 2016–2019, som hadde tittelen «Språk i hjertet av læring». I løpet av de siste fire årene har det blitt utviklet ti prosjekter. Senteret har bygget opp språklige og interkulturelle repertoarer, og fundert over nye løsninger til utfordringene man møter som språklærer. Følg også med på det nye programmet for 2020–2023, «Inspirerende innovasjon i språklæring». Det innebærer ni prosjekter som tar for seg følgende hovedtemaer: formativ vurdering i tidlig språkopplæring og for nyankomne migrantbarn, språk til støtte for digitalt statsborgerskap og andre tverrfaglige ferdigheter, CEFR Companion Volume og språklig formidling, CLIL på andre språk enn engelsk, nabospråkene i grenseoverskridende yrkesopplæring og lærerkompetanse for pluralistiske tilnærminger. Fremmedspråksenteret vil sørge for å annonsere kurs om disse prosjektene, og ECML dekker utgifter til en deltaker fra Norge per seminar.

Fokus på språk – Språk i verden

Fremmedspråksenteret

Språk i verden-heftene hjelper elevene når de skal bestemme seg for hvilket fremmedspråk de skal velge. Fremmedspråksenteret publiserer nå reviderte utgaver av både *Fransk i verden*, *Spansk i verden* og *Tysk i verden*.

Heftene gir et overblikk over de ulike områdene der språket snakkes, hvilke kulturer man får mulighet til å bli kjent med hvis man lærer seg disse språkene og hva man kan bruke språkkunnskapene sine til.

Målgruppen for heftene er først og fremst elever og deres foresatte, men også rådgivere og språklærere for at de skal kunne formidle hvorfor det er så nyttig å kunne disse språkene.

Heftene er gratis og kan bestilles fra Fremmedspråksenteret sitt bestillingstorg.

Kontakt Fremmedspråksenteret dersom du har spørsmål:
info@fremmedspraksenteret.no

Kompetanseutvikling med Frem

mmedspråksenteret

Fremmedspråksenteret

DEKOM (desentralisert modell for kompetanseheving i skolen) legger opp til etterutdanning med utstrekning i tid og et sterkere samarbeid mellom skoleeier og universitet- og høgskolesektor/nasjonale senter. Vi på Fremmedspråksenteret tilbyr prosessveiledning i læreplanforståelse og utvikling av språklige og grunnleggende ferdigheter i engelsk og fremmedspråk.

Fremmedspråksenteret har bred erfaring med forskningsbasert og praksisnær etterutdanning innen språkdidaktikk. Basert på disse premissene er vår målsetting å gi språklærere et utvidet repertoar av didaktiske tilnærmingsmåter for elevaktiviserende og variert læringsarbeid med språk. Vårt tilbud om kompetanseutvikling legger fortrinnsvis opp til et visst antall samlinger over en periode, og skolene står fritt til å utvide og kombinere våre ulike didaktiske moduler etter eget behov.

Hva tilbyr vi?
Fremmedspråksenteret tilbyr didaktiske moduler som har som mål å utvikle lærerensundervisningskompetanse innen:

- Implementering av fagfornyelsen
- Lese-, skrive-, muntlige-, lytte- og digitale ferdigheter
- Lese- og skrivevansker i engelsk og fremmedspråk
- Ordforråd og grammatiske strukturer
- Tidlig innsats
- Tverrfaglige temaer
- Yrkesretting og relevans

Se våre nettsider for mer informasjon om våre etterutdanningstilbud:
www.fremmedspraksenteret.no/kompetanseutvikling

FREMMEDSPRÅKSENTERET
NASJONALT SENTER FOR ENGELSK OG FREMMEDSPRÅK I OPPLÆRINGEN

Kontakt oss for informasjon:
info@fremmedspraksenteret.no
Tlf.: **69 60 83 00**

Nasjonalt senter for engelsk og framandspråk i opplæringa, Høgskulen i Østfold, N-1757 Halden

NORGE P.P. PORTO BETALT
DISTRIBUERT AV POSTEN NORGE

Communicare

Communicare er Framandspråksenteret sitt fagtidsskrift for engelsk- og framandspråklærarar. Mandatet til senteret er mellom anna å arbeide for god kvalitet i engelsk- og framandspråkopplæringa. Det er òg viktig at opplæringa har eit praktisk og variert innhald for å bidra til auka motivasjon og interesse for engelsk og framandspråk.

Med *Communicare* ynskjer vi å formidle fagartiklar og døme som kan skape engasjement og gi inspirasjon til god språkopplæring. Forfattarane jobbar innafor barnehage- og lærarutdanning eller språkforsking, nokre undervisar i skulen og andre er rådgjevarar ved Framandspråksenteret.

Tidsskriftet sendast gratis til abonnentane våre. Bestill den praktiske samleboksen kostnadsfritt!

Dei som ikkje abonnerar på tidsskriftet, kan få sendt det heim med posten ved å bruke bestillingstorget vårt:
https://fremmedspraksenteret.mamutweb.com/

Ein kan òg laste tidsskriftet ned frå heimesida vår:
https://www.hiof.no/fss/om/publikasjoner/communicare/

Fylg med på kva som rører seg i engelsk og framandspråk i inn- og utland!:
Bli abonnent på nyheitsbrevet vårt: **https://www.hiof.no/fss/om/aktuelt/nyhetsbrev/**
Fylg oss på Facebook: **facebook.com/fremmedspraksenteret**
- og Twitter: **twitter.com/fremmedsprak**
Er du spesielt interessert i språkval, sjå **sprakval.no**

ISSN 1893 1499