

Communicare

- et fagdidaktisk tidsskrift fra Fremmedspråksenteret | 2023

Demokrati og medborgerskap i språkundervisningen

Demokrati og medborgerskap
i norske styringsdokumenter:
språkfagenes rolle.
- s. 4



Shifting goalposts for 21st
century language education?
Empowering language
teachers to become
agents of change.
- s. 15

KJÆRE LESER!

I år tar vi for oss det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap i vårutgaven av Communicare. Vi starter med en artikkel skrevet av Eva Thue Vold og Gro Anita Myklevold. Forfatterne gir en oversikt over hva norske styringsdokumenter sier om demokrati og medborgerskap i engelsk- og fremmedspråkfagene og viser hvordan dette henger sammen med sentrale publikasjoner fra Europarådet. I artikkelen gis det også ulike ideer til hvordan lærere kan få elevene til å reflektere over demokratiske prinsipper, både på makro- og mikronivå. Natali Seguí Schimpke og Tina Buckholm undersøker i hvilken grad elevene på ungdomstrinnet tar et reelt valg når det gjelder fremmedspråk. Forfatterne presenterer oppdaterte fakta og belyser ulike aspekter ved temaet. Sarah Breslin tar for seg det internasjonale perspektivet og forklarer i et intervju hvordan Europarådet og det europeiske senteret for moderne språk (ECML) jobber med demokrati og medborgerskap.

Lynnes Jones og Suzanne Ritchie gir et skotsk perspektiv på normaliseringen av kjønnsinkluderende språkopplæring. De to forfatterne avslutter artikkelen med noen praktiske forslag til hvordan språklærere kan bidra til slik opplæring.

Den første bolken av tidsskriftet avrundes med et bidrag fra Ingebjørg Merete Mellegård, som ser nærmere på hvordan språklærere kan bruke bildebøker i undervisningen i demokrati og medborgerskap. Bolken «Masteroppgaver» består av et sammendrag om differensiert språkundervisning for høytpresterende elever, skrevet av Mariken Hedvig Weisser og et sammendrag som presenterer resultater fra John Nikolaisens studie av hvordan engelske språkvarianter dekkes i norsk videregående skole.

I den neste bolken er det ulike språkkonkurranser og prosjekter som står i fokus. Irene Jorde Sosa og Lluís Montalat Verheyen forteller om Spansk festival, som i år hadde FNs bærekraftsmål likestilling som tema. Virginia Jean Lockhart-Pedersen skriver om konkurransen NM i Engelsk 2023. Konkurransen er todelt (filmproduksjon og skriftlig tekst). Vi har publisert teksten til årets vinner, Wilfrid Kelly-Coderre, i denne utgaven av Communicare. Sist ut i denne bolken er Rebeca Schumacher Fuãos artikkel. Der forklarer artikkelforfatteren hva mentorordningen «Jeunes enseignants» går ut på, og hun oppmuntrer uerfarne fransklærere til å benytte seg av ordningen.

Den nest siste bolken inneholder to litteraturomtaler, et forfatterintervju og Solena Pradayrols tekst om Annie Ernaux, som i 2022 ble tildelt nobelprisen i litteratur. Berit H. Blå omtaler rapporten *Rammeverket i korte trekk* som er skrevet av Eva Thue Vold og Birgitta Hellqvist, mens Kristian Ross omtaler Ane Christiansens bok *Spansk på norsk. Fra klippfiskhandel til fredagstaco – historien om spanskfaget i Norge*. Mary Elizabeth Burrows har intervjuet Jane Mattisson Ekstam om hennes triologi *Katja's world game*, som hører hjemme i sjangeren klimafiksjon.

Som alltid byr Communicare på en rekke tips til ressurser og undervisningsopplegg. I denne utgaven kommer vi med forslag til aktiviteter som kan brukes i fremmedspråkundervisningen når temaet er demokrati.

God lesning!

Natali Seguí-Schimpke
(redaktør)



Eva Thue Vold
(redaktør)



Communicare

COMMUNICARE

www.fremmedspraksenteret.no/communicare
Fagdidaktisk tidsskrift utgitt av Nasjonalt senter for
engelsk og fremmedspråk i opplæringa
2023, 11. årgang
Opplag: 4000

REDAKTØRER:

Natali Seguí Schimpke
Eva Thue Vold

ANSVARLIG REDAKTØR:

Gerard Doetjes

DESIGN OG LAYOUT: The Pitch

TRYKK: Aksell

BLADET VÅRT OG LESERNE VÅRE

Primærmålgruppa for bladet er engelsk- og
fremmedspråklærere i grunn- og videregående skole.
Vi ønsker å bidra til god språkopplæring, gi inspirasjon
og skape engasjement.

Neste nummer kommer våren 2024

Fri kopiering i skolesammenheng (når ikke annet er nevnt).
Kopiering for kommersielle formål er ikke tillatt.

Innhold

Demokrati i språkundervisningen

- Demokrati og medborgerskap i norske styringsdokumenter: språkfagenes rolle side 4
- Fremmedspråkvalg på ungdomstrinnet. Et demokratisk valg? side 10
- Shifting goalposts for 21st century language education? Empowering language teachers to become agents of change side 15
- Gender inclusive education side 20
- Teaching Democracy and Citizenship through Picturebooks side 26

Masteroppgaver

- Differensiering for høytpresterende elever i spanskfaget side 33
- A study of how English varieties outside the Anglo-American core area are covered in Norwegian upper secondary teaching side 36

Språkarrangement

- Spansk festival - Tema for 2023: likestilling side 38
- Mentorordning Fransk side 40
- NM i Engelsk 2023 side 42

Anmeldelser

- Rammeverket i korte trekk side 50
- Spansk på norsk - Fra klippfiskhandel til fredagstaco – historien om spanskfaget i Norge side 52
- Les années super, Annie Ernaux side 54
- Teaching Democracy and Civic Participation Through Fiction: A Conversation with Young Adult and Climate Fiction Writer, Jane Ekstam side 56

Tips fra Fremmedspråksenteret

- Kvardagsdemokrati – demokrati i det små side 62
- Klassemiljø side 63
- Medrårerett i familien side 64
- Kvardagsrutinar side 65
- Idrett og fordommar side 66

Demokrati og medborgerskap i engelsk og fremmedspråkfagene

Eva Thue Vold, professor ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (UiO)

Gro Anita Myklevold, universitetslektor ved Institutt for språk og litteratur (USN)

Temaet demokrati og medborgerskap har en sentral plass i styringsdokumenter for norsk skole. I formålsparagrafen til opplæringsloven heter det at opplæringen skal fremme demokrati, og at elevene både har medansvar og rett til medvirkning (opplæringslova, 1998). I rapporten *Elevenes læring i fremtidens skole* (NOU 2014: 7, s. 113) blir demokratisk kompetanse løftet fram som særlig viktig for framtiden og satt i sammenheng med utviklingstrekk som globalisering og økt mangfold. I overordnet del av læreplanverket for Kunnskapsløftet er «Demokrati og medvirkning» et eget punkt

i delen som handler om opplæringens verdigrunnlag. I tillegg er «Demokrati og medborgerskap» ett av tre tverrfaglige temaer som omtales i delen som handler om prinsipper for læring, utvikling og dannelse (Kunnskapsdepartementet, 2017).

De tverrfaglige temaene skal ta utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer, og tanken er at man skal arbeide med temaene fra forskjellige vinkler i ulike fag. I overordnet del av læreplanen går det fram at elevene skal lære om demokrati både på makro- og mikroplan. På makroplan skal de lære hva som kjennetegner et

demokratisk samfunn, det vil si menneskerettigheter, stemmerett, ytringsfrihet og organisasjonsfrihet. På mikroplan skal de få erfare hvordan demokratiet fungerer i sin egen skolehverdag, det vil si de skal ha reell innflytelse på og være med og bestemme i saker som angår dem. De skal lære seg «å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Også i engelskfaget og de andre fremmedspråkfagene skal demokrati og medborgerskap inkluderes i undervisningen. Hvordan kan denne tematikken håndteres

i språkfagene, og hva kan disse fagene bidra med i arbeidet med å utvikle elevenes kompetanse på feltet?

I de delene som omhandler demokrati og medborgerskap i læreplanene for engelsk og fremmedspråk, er det globale perspektivet mer framtrødende enn i overordnet del, og demokrati og medborgerskap blir satt i sammenheng med både interkulturell kompetanse og flerspråkighet. Vi kan lese at demokrati og medborgerskap

handler om «å utvikle elevenes forståelse for at deres oppfatning av verden er kulturavhengig» (Kunnskapsdepartementet, 2019), og om «å lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenigheter» (Kunnskapsdepartementet, 2022). Videre heter det at elevene – gjennom å lære flere språk – kan «kommunisere med andre over hele verden uavhengig av språklig og kulturell bakgrunn» (Kunnskapsdepartementet, 2019), noe som igjen kan «åpne for flere måter å tolke verden på,

[...] skape nysgjerrighet og engasjement og medvirke til å forebygge fordommer» (Kunnskapsdepartementet, 2019; 2022). Disse formuleringene finner gjenklang i utbredte perspektiver på og definisjoner av interkulturell kompetanse. Byram (1997) omtaler interkulturell kompetanse som evnen til å relativisere ens eget kulturelle ståsted, det vil si evnen til å se at ens eget ståsted er kulturgitt og ikke naturgitt, og Dypedahl (2020, s. 205) definerer interkulturell kompetanse som «evnen til å



© Linguist Gone Foreign. <https://linguistgoneforeign.wordpress.com>
Innenfor den flerspråklige vendingen blir alle språk sett på som viktige ressurser

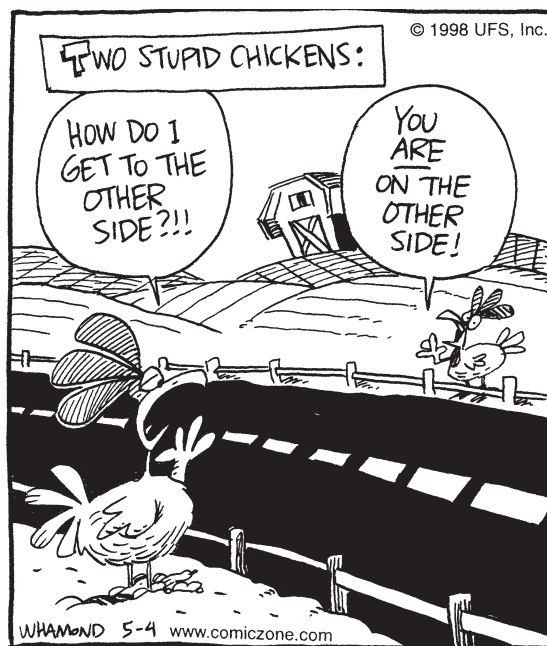
forholde seg konstruktivt til mennesker som har andre tenkemåter og/eller kommunikasjonsmønstre enn en selv». I tillegg løftes flerspråkligheit fram som en faktor som bidrar til utviklingen av denne kompetansen. Flerspråkligheit blir ofte forstått enten som den geografiske tilstedeværelsen av mer enn ett språk, såkalt multilingvalisme, eller som et repertoar av språklige varianter som et individ bruker, også kalt plurilingvalisme (Europarådet, 2007). Den siste forståelsen av flerspråkligheit er kanskje den vi jobber mest med i engelsk- og fremmedspråkundervisningen i skolen. Målet er at hver enkelt elev best skal kunne aktivere og spille på tidligere lærte språk når de lærer nye (Europarådet, 2018).

Denne tette koblingen mellom interkulturell kompetanse og flerspråkligheit på den ene siden og demokrati og medborgerskap på den andre siden i norske styringsdokumenter gjenspeiler en tilsvarende kobling i publikasjoner fra Europarådet. I *Reference framework of competences for democratic culture* (Europarådet, 2018) betraktes interkulturell kompetanse som en integrert del av kompetansen i demokrati og medborgerskap, mens språkferdigheter betraktes som kompetanse som vi trenger for å fylle rollen som demokratiske medborgere i samhandling med andre. Innføringen av demokrati og medborgerskap i læreplanene for engelsk og fremmedspråk

betyr med andre ord ikke at disse fagene har fått mer fagstoff å dekke. Tematikken har ligget der lenge, men den har blitt omtalt på en litt annen måte.

I gjeldende læreplaner for fremmedspråkene er interkulturell kompetanse og språklæring og flerspråkligheit to av fire kjerneelementer, mens interkulturell kompetanse har fått en sentral plass i engelsklæreplanen som et tema under kjerneelementet «Møte med engelskspråklige tekster». Under sistnevnte kjerneelement står det også at elevene skal

forstå sin egen og andres identitet «i en flerspråklig og flerkulturell sammenheng» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette springer ut av tanken om at språk og kultur henger tett sammen og noen ganger er to sider av samme sak (Kramsch, 2014). Flerspråkligheit er også inkorporert under kjerneelementet «Språklæring», hvor det legges vekt på at elevene skal kunne se sammenhenger mellom engelsk og andre språk de kan. I læreplanen i fremmedspråk er det et underliggende premiss at elevene allerede er flerspråklige når de begynner med fremmedspråkundervisningen.



REALITY CHECK © Dave Whamond. Reprinted by permission of ANDREWS MCMEEL SYNDICATION for UFS. All rights reserved.

Interkulturell kompetanse handler om å oppøve evnen til å forstå at vi alle ser verden fra ulike perspektiver.

Når vi arbeider med interkulturell kompetanse og flerspråkligheit, bidrar vi altså samtidig til at elevene utvikler kompetanse innenfor feltet demokrati og medborgerskap, der medborgerskap handler om å være en medborger i verden like mye som i et bestemt samfunn og både i uformelle hverdagssituasjoner og i mer formell samfunnsdeltakelse. Hvordan kan vi arbeide med disse temaene rent konkret?

Arbeid med interkulturell kompetanse handler ikke først og fremst om å lære elevene spesifikke normer og tradisjoner i bestemte kulturer, men snarere om at elevene skal utvikle en forståelse av at slike normer varierer, slik at de kan oppøve evnen til å se at andres verdensbilde kan være like gyldig som deres eget. En slik forståelse for andre perspektiver gir igjen et fruktbart utgangspunkt for interkulturell dialog. Det er imid-

lertid slik at elevene utvikler denne evnen til perspektivforståelse og relativisering nettopp gjennom å lære om ulike skikker og normer i bestemte kulturer og om ulike samfunnsforhold og ulike livsvilkår. Dersom vi ikke er oppmerksom på slike forskjeller, er det større risiko for at vi hele tiden tar vårt eget utgangspunkt for gitt. Elevene må lære om eller erfare hvordan ting kan fortone seg annerledes. Undervisning som omfatter faktakunnskap om for eksempel målspåklandets skikker og høflighetsnormer, er altså ikke banal og uviktig, men en grunnleggende faktor i utviklingen av interkulturell kompetanse.

I Europarådets *Reference framework of competences for democratic culture* (2018) understrekes som nevnt også språkets rolle i utviklingen av interkulturell kompetanse. En ferdighet som løftes fram, er evnen til å bruke flere språk for å møte «the communicative demands of intercultural situations» (s. 50). I tillegg nevnes betydningen av å forstå «the fact that

languages may express culturally shared ideas in a unique way or express unique ideas which may be difficult to access through another language» (s. 53). Det siste kan elevene erfare gjennom en så triviell aktivitet som å lage sin egen timeplan på et annet språk. Kanskje oppdager de at det fins fag som ikke lar seg oversette fordi de ikke fins i målspåkområdet skolehverdag, eller fordi de er organisert på en annen måte. Slike opplevelser får elevene til å se at det ikke finnes noe én-til-én-forhold mellom elementer i ulike kulturer, og at ett språk kan ha ord for noe som et annet språk mangler begreper om.

Det kan kanskje synes enklere å jobbe med interkulturell kompetanse og demokrati og medborgerskap i engelskfaget enn i fremmedspåkfaget siden elevene har et høyere språklig nivå i engelsk. I engelsktimen kan de diskutere og gi uttrykk for egne meninger og holdninger. Det at elevene er på begynnernivå i fremmedspåkfaget, bør imidlertid ikke være

til hinder for å jobbe med mer avanserte og komplekse temaer. Ifølge læreplanen skal elevene lære om geografi, historie og samfunnsforhold i det aktuelle målspåksområdet, og gjennom dette skal de se på sin egen bakgrunn med et nytt blikk. I arbeidet med denne typen fagstoff kan man først jobbe med fremmedspåklige kilder og forståelsen av dem, etterfulgt av en refleksjons- og diskusjonsfase på norsk.

Denne typen fagstoff egner seg også godt til tverrfaglige prosjekter, og da kan engelsk- og fremmedspåkfaget tilføre et internasjonalt og globalt perspektiv. I overordnet del heter det at elevene skal «få innsikt i at demokratiet har ulike former og uttrykk» (Kunnskapsdepartementet, 2017). En slik innsikt kan de for eksempel få gjennom et tverrfaglig prosjekt om valgordninger, der samfunnsfag, engelsk- og fremmedspåkfaget samarbeider. Undervisningsopplegget kan omhandle valgordninger i ulike land og ta opp spørsmål som hvordan valgordningen,

Parler des élections en français ...		... and in English	
élection présidentielle	vote blanc	presidential election	blank vote
vote	gouvernement	vote	government
victoire	campagne électorale	victory	electoral campaign
parti politique	premier ministre	political party	prime minister
programme politique	le peuple	political programme	the people
candidat	démocratique	candidate	democratic
pourcentage	membre	percentage	member
majorité absolue	débat	absolute majority	debate
représentant	réforme	representative	reform

Figur 1: Avansert tema, men velkjent vokabular

valgdeltakelsen og valgperioden påvirker representasjonen av ulike stemmer. Elevene kan bruke informasjonen til å reflektere over om alle demokratier er like demokratiske, og over fordeler og ulemper ved ulike styresett. Språklæringen kan ivaretas ved å gjøre elevene bevisst på transparente ord, slik som i figur 1.

Når elevene sammenligner transparente ord på ulike språk, jobber de også med flerspråkighet. Innenfor språklæring snakkes det i dag om den flerspråklige vendingen (May, 2014). Dette perspektivet blir sett på som et stort skifte i tenkningen om språklæring. Det innebærer en overgang fra et statisk, enspråklig og for mange uoppnåelig morsmålsbrukerideal til et mer dynamisk, hybrid og flerspråklig ideal. Hos en flerspråklig person vil behovene for et språklig repertoar skifte etter den kulturelle konteksten, situasjonen eller vedkommendes ferdigheter. Med utgangspunkt i den flerspråklige vendingen blir språkinnlærere, for eksempel elever, ansett som mangesidige, sosiale og flerspråklige aktører. Språkstatus og makt forstås som noe som er iboende i all språkbruk, og alle språk blir sett på som viktige ressurser (Meier, 2016).

I de nye læreplanene i engelsk og fremmedspråk er denne språk-som-ressurstankegangen gjennomgående (Myklevold og Speitz, 2021), og i begge læreplanene blir det gjentatt at alle elever skal få erfare at flerspråkighet er en ressurs (Kunnskapsdepartementet, 2019; 2020). I dag blir altså alle elever ansett som flerspråklige (Kunnskapsdepartementet, 2017), mens

flerspråkighet tidligere stort sett ble assosiert med elever som har norsk som andrespråk. Dette betyr for eksempel at alle elever i engelskfaget etter vg1 skal kunne «bruke kunnskap om sammenhenger mellom engelsk og andre språk elevene kjenner til i egen språklæring» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 11), og at alle elever i fremmedspråkfagene etter nivå 1 skal lære seg «å bruke relevante lærings- og kommunikasjonsstrategier, digitale ressurser og erfaringer fra tidligere språklæring i læringsprosessen» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 4). Slike flerspråklige tilnærminger i språkundervisningen er viktige av flere grunner, men én av de viktigste er at elevene skal få oppleve elevmedvirkning gjennom at deres stemme, bakgrunn og tidligere lærte språk blir anerkjent og sett på som ressurser i klasserommet. Det at elevenes språklige og kulturelle bakgrunn blir tatt på alvor, er i seg selv viktige prinsipper som danner grunnlag for demokrati og elevmedvirkning på alle trinn i skolen.

Elevenes tidligere lærte språk, enten de er like eller ulike målspråket som læres, bør derfor bli aktivert når de lærer seg nye ord og strukturer. Når elevene sammenligner vokabularet og de språklige strukturene i målspråket og språkene de kjenner fra før, aktiviserer de flere språk samtidig, og dette kan ofte fremme språklæringen (Haukås et al., 2018). Ved for eksempel å sammenligne hvor verbet plasseres i en setning på arabisk, tysk og norsk, kan elevene bli bevisste på både likheter og ulikheter i de respektive språkene. Elevene kan også få være detektiver og lete

etter kognater (ord på forskjellige språk som betyr det samme) i nye tekster, for eksempel Mann (tysk), man (engelsk) og mann (norsk). Da må vi samtidig huske å gjøre dem oppmerksom på såkalte falske venner, for eksempel falsk og Falsch. Det å lete etter og finne ut hvilke ord som betyr det samme på to språk, for eksempel commencer på fransk og commence på engelsk, kan gi en mer varig forståelse av et ord eller begrep, noe som også blir vektlagt i læreplanverket gjennom fokus på dybdelæring.

En annen måte å arbeide med flerspråkighet på i klasserommet er å få elevene til å reflektere rundt sine egne språklæringserfaringer og språklæringsstrategier ved for eksempel å spørre: Hvordan lærte du de nye ordene og uttrykkene på fransk på ungdomsskolen, og hvordan kan dette overføres til måten du skal lære disse nye ordene i spansk på nå som du går på videregående? Hva kan være vellykkede strategier når du skal lære å bøye verb eller lære nye ord? Er det å spørre læreren, samtale med en medelev eller foreldrene dine, bruke ordnett og grammatiske oppslagsverk eller lytte til sanger på målspråket og skrive ned og bøye verbene? Slike spørsmål får også elevene til å reflektere rundt sine egne meninger om læringsarbeidet. Dermed får de ansvar for egen læring, noe som er viktig for at de skal kunne oppleve demokrati og medvirkning i praksis. I tillegg får de øvd på metakognitive egenskaper, noe som kan styrke både læringen generelt og språklæringen spesielt (Haukås et al., 2018; Myklevold, 2022).

Flerspråklige tilnærminger til engelsk og fremmedspråkene kan derfor – sammen med arbeid med interkulturell kompetanse – bidra til at det viktige tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap tas på alvor. Ved å arbeide med interkulturell kompetanse øver elevene opp evnen til å se nyanser, forstå andres perspektiv og forstå hvordan kulturer – sin egen og andres – påvirker oppfatningene vi har om verden. Flerspråklige tilnærminger stimulerer elevmedvirkning i egen skolehverdag og aktiviserer elevenes engasjement og refleksjoner rundt egen språklæring. Slike tilnærminger kan også bedre elevenes selvfølelse rundt sin egen språklige og kulturelle identitet, styrke elevenes metakognitive ferdigheter og ikke minst gjøre dem mer motivert til å investere tid og innsats i egen språklæring (Norton, 2016).

REFERANSER

- Byram, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dypedahl, M. 2020. «Interkulturell læring i fremmedspråk». I *Fremmedspråkdidaktikk*, redigert av C. Bjørke og Å. Haukås, 205–227. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Europarådet. 2018. *Reference framework of competences for democratic culture*. Strasbourg: Council of Europe.
- Europarådet. 2007. *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. Strasbourg: Council of Europe. <https://rm.coe.int/16806a892c>
- Haukås, Å., Bjørke, C. og M. Dypedahl. 2018. «Introduction». I *Metacognition in Language Learning and Teaching*, redigert av Å. Haukås, C. Bjørke og M. Dypedahl, 1–10. New York: Routledge.
- Kramsch, C. 2014. «Teaching foreign languages in an era of globalization: Introduction.» *The modern language journal* 98 (1): 296–311. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2014.12057.x>
- Kunnskapsdepartementet. 2017. *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet. 2019. *Læreplan i engelsk*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet. 2022. *Læreplan i fremmedspråk*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- May, S. 2014. «Disciplinary divides, knowledge construction, and the multilingual turn.» I *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL, and Bilingual Education*, redigert av S. May, 7–31. New York: Routledge.
- Meier, G.S. 2016. «The multilingual turn as a critical movement in education: Assumptions, challenges and a need for reflection.» *Applied Linguistics Review* 8 (1), 131–161. <https://doi.org/10.1515/applirev-2016-2010>
- Myklevold, G.-A. 2022. «Operationalizing multilingualism in a foreign language classroom in Norway: opportunities and challenges.» I *Educational Implications of Classroom-based Research on Teaching Foreign Languages in Multilingual Settings*, redigert av A. Dahl, A. Krulatz og G. Neokleous. Bristol: Multilingual Matters.
- Myklevold, G.-A. og H. Speitz. 2021. «Multilingualism in Curriculum Reform (LK20) and Teachers' Perceptions: Mind the Gap?» *Nordic Journal of Language Teaching and Learning* 9 (2). <https://doi.org/10.46364/njtl.v9i2.947>
- Norton, B. (2016). «Identity and Language Learning: Back to the Future.» *TESOL Quarterly* 50 (2): 475–479.
- NOU 2014: 7. *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- Opplæringslova. *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa av 17. juli 1998 nr. 61*. <https://lovdata.no>

Språkval på ungdomstrinnet – eit reelt val?

I denne artikkelen undersøker vi i kva grad fagvalet til elevane på ungdomstrinnet er eit reelt val. Vi begynner med å beskrive rammene for fagvalet. Deretter ser vi på regionale ulikskapar og samanhangen med mellom anna den faglege kompetansen i skulen. Til slutt tek vi for oss korleis føresette, venner og rådgivarar påverkar valet av framandspråk.

Natali Seguí Schimpke, høgskulelektor, og **Tina Buckholm**, seniorkonsulent, Framandspråksenteret

Vi bruker omgrepet framandspråk som ei fellesnemning for alle andre språk enn engelsk og norsk (jf. Meld. St. 25 (2016–2017)).

Rammene for språkval

Ifølgje Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1-

2022 skal elevane på 8.–10. årstrinnet ha anten arbeidslivsfag, framandspråk eller fordjuping i engelsk, norsk, samisk eller matematikk.

Normalt skal elevane ha det valde faget gjennom heile ungdomstrinnet, men regelverket opnar for at dei i samråd med

skulen kan velje noko anna i løpet av første semester på 8. trinn (Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1-2022 – 2.1.4). Det er likevel ikkje alltid mogleg å byte framandspråk og/eller ønskt fordjupingsfag, for den faglege organiseringa på skulen kan hindre eit reelt omval. Dette er avhengig av lærar-

kreftene på skulen, lokale retningslinjer og skulen sine egne prioriteringar, noko vi vil komme nærmare inn på seinare i artikkelen.

Vidare heiter det: *Skoleeier skal tilby opplæring i fremmedspråk etter læreplanen i fremmedspråk på nivå I i minst ett av de fire språkene tysk, fransk, spansk eller russisk. I tillegg kan skoleeier tilby andre språk, også ikke-europeiske, etter samme læreplan. Skoleeier bestemmer hvilke fremmedspråk elevene skal få tilbud om, og hvordan tilbudet/tilbudene skal organiseres* (Fag- og timestfordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1-2022).

Utdanningsdirektoratet sin database for grunnskulen (GSI) skil ikkje ut andre enkeltspråk enn fransk, spansk, russisk, tysk og italiensk. Det er derfor ikkje mogleg å hente ut informasjon om kva andre språk det er tilbod om undervisning i på ungdomstrinnet.¹

Språktilbodet i den norske skulen reflekterer regjeringa si interesse for «å styrke ferdighetene i befolkningen både i norsk, engelsk og andre fremmedspråk [...] med tanke på at språk er vårt fremste kulturuttrykk» (Meld. St. 25 (2016–2017) og anerkjenninga av Europarådet si tilråding om at elevane i alle medlemslanda burde lære fleire framandspråk. Den nye læreplanen (LK20) legg stor vekt på kor viktig det er å lære fleire framandspråk enn engelsk: «alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet

[...] og at språkkunnskaper og kulturforståelse blir stadig viktigere» (jf. Overordna del – verdigrunnlaget i opplæringa).

Vi må likevel skilje mellom kva språk norske skular kan tilby, og kva språk elevane faktisk kan velje. Dette heng mellom anna saman med regionale faktorar, skuleøkonomien, tilgangen på lærarkrefter og lokale retningslinjer (som kor mange elevar det minst må vere for å opprette ei gruppe) – og i siste instans: kva skulen prioriterer. Ei prioritering kan til dømes vere at skulen har lærarar med nødvendig språkkompetanse, men vel å bruke denne læraren i andre fag, eller at skulen ikkje hentar inn kompetanse dei manglar, sjølv om elevgrunnlaget er stort nok til å opprette ei gruppe i eit språk.

Regionar og språktilbod

Noreg er eit langstrekt land med regionale ulikskapar med tanke på skulestorleik, og vi må rekne med at det er nokre regionale faktorar som påverkar språktilbodet. I Nord-Noreg er det til dømes meir naturleg å tilby russisk på grunn av den geografiske nærleiken til målspråkområdet. Dette ser vi i tabell 1, som viser at det berre er Troms som har ein målbar andel elevar som har undervisning i russisk. Når det gjeld språkvalet i resten av landet, ser vi inga naturleg forklaring på kvifor til dømes spansk har dobbelt så stor andel elevar som tysk i regionar som Oslo, Viken og Rogaland. Dersom vi skal prøve å forklare kvifor nesten halvparten av dei som vel framandspråk, vel spansk, så kan vi sjå på

korleis spansk er synleg gjennom til dømes musikk, film/seriar, litteratur, mat og idrett. I tillegg har mange nordmenn eit forhold til Spania som ferieland, og rundt 50 000 nordmenn bur der heile eller delar av året (tal frå den norske ambassaden i Madrid, 2019).

Tabellen viser andelen elevar som har valt eit framandspråk på 8. trinn (skuleåret 2022/2023) i dei ulike fylkeskommunane. Språka i tabellen (russisk, fransk, spansk og tysk) er dei fire språka som alle skular må tilby minst eitt av.

Som tabell 1 viser, er spansk det framandspråket som blir mest valt i alle fylkeskommunar bortsett frå i Innlandet, der spansk og tysk har den same andelen (30 %). På landsbasis kjem tysk på andre plass og fransk på tredje plass. Berre ei handfull vel russisk i grunnskulen. Dette faget blir i størst grad introdusert på vidaregåande trinn.

I dei fleste fylkeskommunane er det (nesten) dobbelt så mange elevar på ungdomstrinnet som vel spansk. Det er viktig å merkje seg at tala frå GSI viser resultatet av dei språkgruppene som er blitt oppretta – dei viser ikkje nødvendigvis kva som var førsteønsket til elevane.

Årets resultat er nærmast identiske med resultatata for skuleåret 2021/22 (8. trinn). Då var det ifølgje dataa frå GSI 131 897 elevar som valde framandspråk i Noreg. Av desse valde litt under halvparten (45 %) spansk,

¹ Som privatist kan ein ta eksamen i 47 framandspråk (per mars 2023). Samisk og teiknspråk blir primært tilbydd som morsmål, men kan òg bli tilbydd som framandspråk.

2022/23	Russisk	Fransk	Spansk	Tysk
Oslo	–	23 %	46 %	20 %
Troms	1,8 %	6 %	33 %	18 %
Agder	–	6 %	37 %	24 %
Vestland	–	10 %	38 %	22 %
Innlandet	–	9 %	30 %	30 %
Viken	–	14 %	42 %	23 %
Nordland	–	8 %	29 %	22 %
Rogaland	–	10 %	45 %	23 %
Trøndelag	–	10 %	38 %	22 %
Vestfold og Telemark	–	10 %	41 %	21 %
Møre og Romsdal	–	7 %	37 %	22 %
Noreg	0,1 %	13,9 %	46,6 %	26,6 %

Tabell 1: Andelen elevar som har valt eit framandspråk på 8. trinn (skuleåret 2022/2023)

nesten ein tredjedel (27 %) valde tysk, mens 14 % valde fransk. (Se figur 1).

Det er skulane som legg føringar for kva språk dei skal tilby, og kor mange elevar det må vere for at det skal opprettast ein språkklasser. Språktilbodet heng òg saman med språkkompetansen på den enkelte skulen. Dei geografiske og regionale eigenskapane og befolkningsstettleiken i Noreg kan påverke kva for framandspråk skulane kan tilby. Eit notat av Doetjes frå 2013 går nærmare inn på samanhengen mellom bustadkommune, utdanningsnivået til dei føresette og val av framandspråk på ungdomstrinnet og konkluderer med at det er ein samanheng mellom desse tre.

I tillegg spelar skuleøkonomien ei viktig rolle. Alt i alt kan vi seie at språktilbodet

ved kvar enkelt skule er avhengig av den finansielle situasjonen, lærarkreftene og prioriteringa til skulen. Korleis påverkar dette elevane? Offentlege dokument kan gi elevane inntrykk av at dei kan velje mellom mange valfag og framandspråk (Fag- og timestfordeling og tilbodsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1-2022), men dei nemnde faktorane kan føre til at tilbodet i realiteten er eit heilt anna, slik at ikkje alle elevar får førstevalet sitt.

Elevane blir påverka av dei føresette, venner og rådgivarar når dei vel framandspråk

Før elevane skal velje språk, får dei informasjon frå rådgivarar eller lærarar på skulen. Foreldra får munnleg informasjon på foreldremøte og/eller skriftleg informasjon elektronisk eller i posten. Rådgivarar, lærarar og foreldre er vanlege kjelder til

informasjon/retteleiing når elevar skal velje eller velje bort språk. I tillegg til desse er det ei gruppe som påverkar i stor grad – familie og venner. Både nasjonal og internasjonal forskning stadfester dette.

Alt i 2014 stadfester Carrai i doktoravhandlingen si at dersom foreldra har erfaring med og kompetanse innanfor eit språk eller har eit forhold til eit land der ein snakkar språket, påverkar det valet til elevane. I tillegg kjem det fram at dei føresette påverkar barna basert på eigne erfaringar og ønske for eigne barn. Ein studie om foreldrerolla og engasjementet i framandspråkopplæringa (Forey, Besser and Sampson, 2016) stadfester at den akademiske bakgrunnen til foreldra påverkar synet deira på si eiga evne til å hjelpe barnet i opplæringa av eit framandspråk. I tillegg til akademisk bakgrunn spelar det sosioøkonomiske ei rolle når elevane skal velje eller velje bort framandspråk. Ifølgje notatet til Zhou (2020) er det ein klar samanheng mellom sosiale og økonomiske forhold og foreldra si tru på eiga evne til å støtte elevane i språkopplæringa. Dette stemmer overens med konklusjonen til Doetjes om samanhengen mellom utdanningsnivået til dei føresette og val av framandspråk. I det same notatet kjem det fram at enkelte foreldre rår barna frå å lære framandspråk fordi dei heller vil at barna skal bruke tid og energi på andre fag som dei reknar som viktigare.

Venner er òg ei viktig kjelde til motivasjon. Ein svensk rapport frå Lärarnas Riksförbund (2013) viser at venner er ein av dei

tre største motivasjonsfaktorane for å lære eit framandspråk. Samtidig viser ei undersøking at når dei unge skal ta val som påverkar utdanninga eller framtida deira, er dei ikkje alltid sjølve bevisste på at dei blir påverka av venner (Calmar Andersen, S. & Hjortskov, M., 2019). Ein kan altså spørje seg i kva grad elevane tek eit fritt eller bevisst val når det gjeld språkfag.

Konklusjon

I denne artikkelen har vi diskutert om fagvalet til elevane på ungdomstrinnet er eit reelt val. Vi har sett nærmare på regionale faktorar, rammene til skulane og korleis dei føresette, venner og rådgivarar påverkar valet til elevane.

Vi kan slå fast at økonomi, tilgang på lærarkrefter og retningslinjene til skulen er avgjerande for kva språkvalmoglegheiter elevane har på ungdomstrinnet. Vidare viser studiar at det er ein tydeleg samanheng mellom den akademiske bakgrunnen og den sosioøkonomiske

statusen til dei føresette og val av framandspråk. Kva erfaringar føresette og venner har, og kva råd dei gir, har òg mykje å seie.

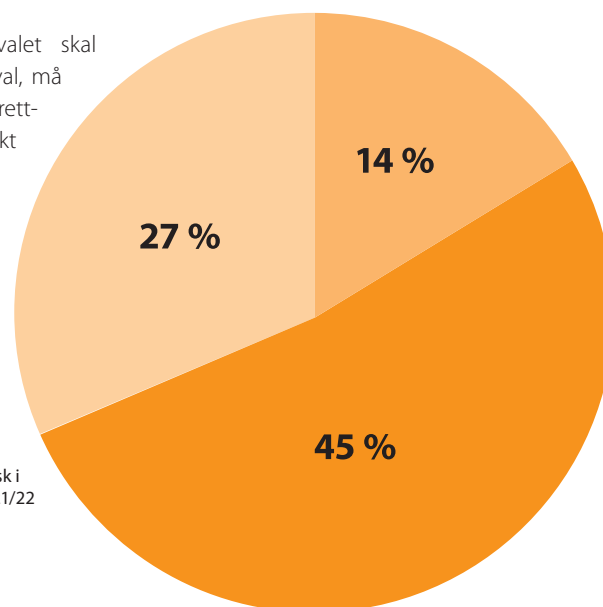
Som nemnt ovanfor er det mange faktorar som spelar inn når elevane skal velje eller velje bort framandspråk. Men for at elevane skal få opplæring i det språket dei ønskjer, er det ein føresetnad at skulen tilbyr dette språket.

Tilgjengeleg statistikk frå Framandspråksenteret (fagvalstatistikk) om val av framandspråk i ungdomsskulen viser at fransk er det minst valde språket av dei tre store framandspråka i norsk skule (fransk, spansk og tysk).

For at språkvalet skal vere eit reelt val, må tilbodet vere rettferdig og likt for alle, noko som kan vere

vanskeleg å få til med tanke på kor mange framandspråk det blir gitt opplæring i i den norske skulen. Det er ikkje berre tilbodet som bør vere solid, opplæringa i dei enkelte språka må òg ha god kvalitet for at elevane skal oppleve glede og meistring og få eit godt utbyte av undervisninga.

Noreg satsar på framandspråk, men det er framleis ei politisk oppgåve og ei utfordring å leggje betre til rette, slik at elevane får ein reell sjanse til å velje det språket dei ønskjer å lære, og bli kompetente språkbrukarar i dette språket.



Figur 1: Andel elevar som valde fransk, spansk eller tysk i ungdomsskulen (8. trinn), på landsbasis i skuleåret 2021/22

LITTERATUR

- Calmar Andersen, S. & Hjortskov, M. (2019). The unnoticed influence of peers on educational preferences. *Behavioural Public Policy*, Volume 6, s. 530–553. <https://www.cambridge.org/core/journals/behavioural-public-policy/article/abs/unnoticed-influence-of-peers-on-educational-preferences/8DF7DFAB8B8920495F0B581B590DFD5C>
- Carrai, D. (2014). *Fremmedspråk på ungdomstrinnet. En analyse av motivasjon og andre faktorer involvert i elevenes fagvalg og tilfredshet med faget*. Doktoravhandling, Universitetet i Oslo. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/41477>
- Doetjes, G. (2013). Fremmedspråk på ungdomstrinnet: store regionale forskjeller. Nasjonalt senter for engelsk og framandspråk i opplæringa – Notat 3/2013. https://www.hiof.no/fss/sprakvalg/fagvalgstatistikk/20130325_regionale-forskjeller.pdf (s. 10)
- Forey, Besser & Sampson (2016). *Parental involvement in foreign language learning: The case of Hong Kong*. *Journal of Early Childhood Literacy* 2016, Vol. 16(3), 383–413. https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1468798415597469?casa_token=6ZAEIOuqnm4AAAAA:TTP73Rdsy1A2KAGNxiZYIUvqHZe8n0Zpu3lIKlvWd7keXgEEMILYcLInPal1-EEKT LUQ9K1CF5sHYM
- Framandspråksenteret – *fagvalstatistikk*. <https://www.hiof.no/fss/sprakvalg/fagvalgstatistikk/index.html>
- Kunnskapsdepartementet. Meld. St. 25 (2016–2017). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-25-20162017/id2545646/>
- Lärarnas Riksförbund (2013). *Språk är framtiden. En rapport om engelska och moderna språk*. <https://www.lr.se/download/18.2c5a365d1645ac11059e39e/1559028170433/Rapport%20Spr%C3%A5k%20%C3%A4r%20framtid.pdf>
- Noruega en España. Bilaterale forbindelser. <https://www.norway.no/es/spain/for-nordmenn/ambassaden-og-konsulatene/bilaterale-forbindelser/>
- Utdanningsdirektoratet. *Fag- og timefordeling*. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/udir-1-2022/>
- Utdanningsdirektoratets database for grunnskulen (GSI). <https://gsi.udir.no/>
- Utdanningsdirektoratet. *Overordna del – verdigrunnlaget i opplæringa*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/?lang=nob>
- Zhou (2020). *The Influence of Family on Children's Second Language Learning*. University of Windsor. <https://scholar.uwindsor.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1126&context=major-papers>

Shifting goalposts for 21st century language education? Empowering language teachers to become agents of change



On the occasion of the European Day of Languages (EDL), Dr. Sarah Breslin, Executive Director of the European Centre for Modern Languages of the Council of Europe (ECML) was invited to Halden by The Foreign Language Centre (Fremmedspråksenteret) to give a talk on democracy and citizenship in the language classroom. In connection with her visit, we asked her some questions about this particular topic.

Foto: Privat. **Dr. Sarah Breslin**, Executive Director of the ECML

Background for the EDL: The European Day of Languages was established following the European Year of Languages in 2001 – a joint initiative of the Council of Europe and the European Union. The Council then decided

to have a yearly celebration of linguistic and cultural diversity, as a way of reminding people of the value of learning languages and of the joy they can bring.



You have been to Halden before, in connection with the tenth anniversary of Fremmedspråksenteret in 2018 and talked about “Promoting excellence in language education” - how do you feel about being back in order to speak to language teachers in Norway about democracy and citizenship?

When Fremmedspråksenteret asked me to come to Norway and talk about a new Council of Europe Committee of Ministers’ Recommendation on the importance of

plurilingual and intercultural education for democratic culture I was afraid you might well be thinking – *“what a strange way to celebrate EDL! And don’t we have enough on our plates with trying to get our heads round this new curriculum? Aren’t here to focus on the interdisciplinary topic on democracy and citizenship that is part of the new curriculum?”*

But then I thought that it could be a good opportunity to show the similarities between what we do in the Council of Europe and what you’re doing in Norway

– it’s a development at European level which can reassure you that these changes you’re getting your heads around really are the direction in which we need to go; that what Norway is trying to do is the RIGHT thing to do – it’s pioneering, just as the Council of Europe has been, and continues to be, pioneering in the field of language education.

Likewise, I hoped that my input could be seen as a chance for you to briefly step outside your national context and your day-to-day challenges, and take a broader perspective.



Logo EDL



For those who want to know more about the Council of Europe and its European Centre for Modern Languages (ECML), could you tell us a little bit about it?

The Council of Europe is Europe’s leading human rights organisation and the oldest

intergovernmental political organisation in Europe, comprising 46 European states and 700 million people in Europe. All member States have signed the European Convention on Human Rights. It was founded in 1949, not long after the end of the 2nd World War, in the hope of ensuring that peace would endure. Well, look where we are today – that threat has returned.

The Council of Europe aims to promote democracy and protect human rights and the rule of law in Europe, through, for example, the development of Conventions and Charters, such as the Convention on Preventing and Combating Violence against Women and Domestic Violence or the Convention on Cybercrime. In addition to these legally binding instruments, the Council develops Recommendations – the key is in the name – not legally binding – but once adopted, member states commit to their implementation. In addition to the development of such instruments, the Council works through cooperation and capacity building projects. It is very easy to confuse the Council of Europe with other European bodies – the Council of Europe is not the European Council: The European Council is the decision-making body of the European Union. So, two separate organisations but with complementary tasks and with a strategic partnership – this is also true for the ECML as an Enlarged Partial Agreement of the Council of Europe. The ECML focuses on innovation in language learning and teaching, supporting member States to implement effective language policies

by focusing on the needs of professionals working in the field. The Centre acts as a transnational mediator, mediating across languages, cultures, pedagogical traditions and sectors, building bridges across policy, research, practice and to focus.

Sarah, I understand you are familiar with the Norwegian core curriculum. Is there some kind of connection between this curriculum and the Council's values?

Definitely! I really like the fact that your core curriculum goes even further than the Recommendation and includes questions of respect for nature and environmental awareness. Some elements where I see clear synergies with the Council's work in education are for example:

School shall promote democratic values and attitudes that can counteract prejudice and discrimination. Pupils shall learn in school to respect the fact that people are different and learn to solve conflicts peacefully.

Why do you think we need to put such an emphasis on democratic values now?

Well, it's a fact that our democracies are under threat. That we've taken peace for granted for so long – that we have ignored the gradual erosion of rights in our free market societies. The notion that education is about social justice has always existed, but it needs to be restated. And sometimes a specific aspect – such as language education – needs to be dealt with at the highest political level because

of huge societal challenges. And that's where we need the Council of Europe's decision-making body, the Committee of Ministers.

On 2nd Feb this year the Committee of Ministers, comprised of the foreign ministers of all the member States, or their ambassadors, adopted a new Recommendation in the field of language education- *Recommendation R (2022)1 on the importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture.*

This commitment now needs to be taken seriously. This Recommendation is strongly linked to your core curriculum.

Recommendations are developed and then adopted when the Council sees an important issue affecting many European societies and believes that a new policy instrument will help put the spotlight on this issue and give impetus to addressing the problem.

Sarah, the motto for the EDL this year is "Valuing all languages in Europe". What do you think about this topic?

I think is a very serious, important and pertinent topic, when we think how language can be abused and can be used as a weapon, for example through hate speech. Valuing languages is key to promoting democracy – just think about questions of migrants' rights, or the fight against discrimination – they're



therein the definition of citizenship - how can you be active in society if you cannot communicate or express your opinions? This is why language education is a core element within the Council of Europe Education programme which aims to contribute to the development of a culture of democracy.

What are the challenges that member States of the Council of Europe must address if they are to realise this aspiration (Valuing all languages in Europe)?

The new Recommendation addresses two specific concerns: the first is a tendency on the part of public authorities and civil society to think that proficiency in one additional language is enough as long as that language is English; the second is the populist notion that proficiency in minority or migrant languages, widespread in today's increasingly diverse societies, is harmful to societal cohesion.

These developments run counter to the Council's philosophy when it comes to languages, which is the first part of the title of the Recommendation... "Recommendation on the importance of **plurilingual and intercultural education**...". And although many of us are familiar with this concept, I think there's still a lot of work to be done to explain and justify the complexity of the it. Plurilingual and intercultural education requires a fundamental rethink

of all aspects of language education - not only within school systems, but also in higher education, in language support in the workplace and in informal learning contexts - a rethink that influences everything from policy to teacher training, institutional management, the wider school community and approaches to teaching practice - not just in language teaching, but across the curriculum.

What concrete measures has the Council of Europe taken that can help to promote democratic values?

The Council of Europe is very active in promoting democratic values through all aspects of its work but I'd like to highlight one concrete example in the field of education: the Council of Europe has developed **the Reference Framework of Competences for Democratic Culture**, a framework with 20 competences, which can be divided into four main categories: values, attitudes, skills and knowledge and critical understanding. Plurilingual and intercultural aspects feature in each of these categories.

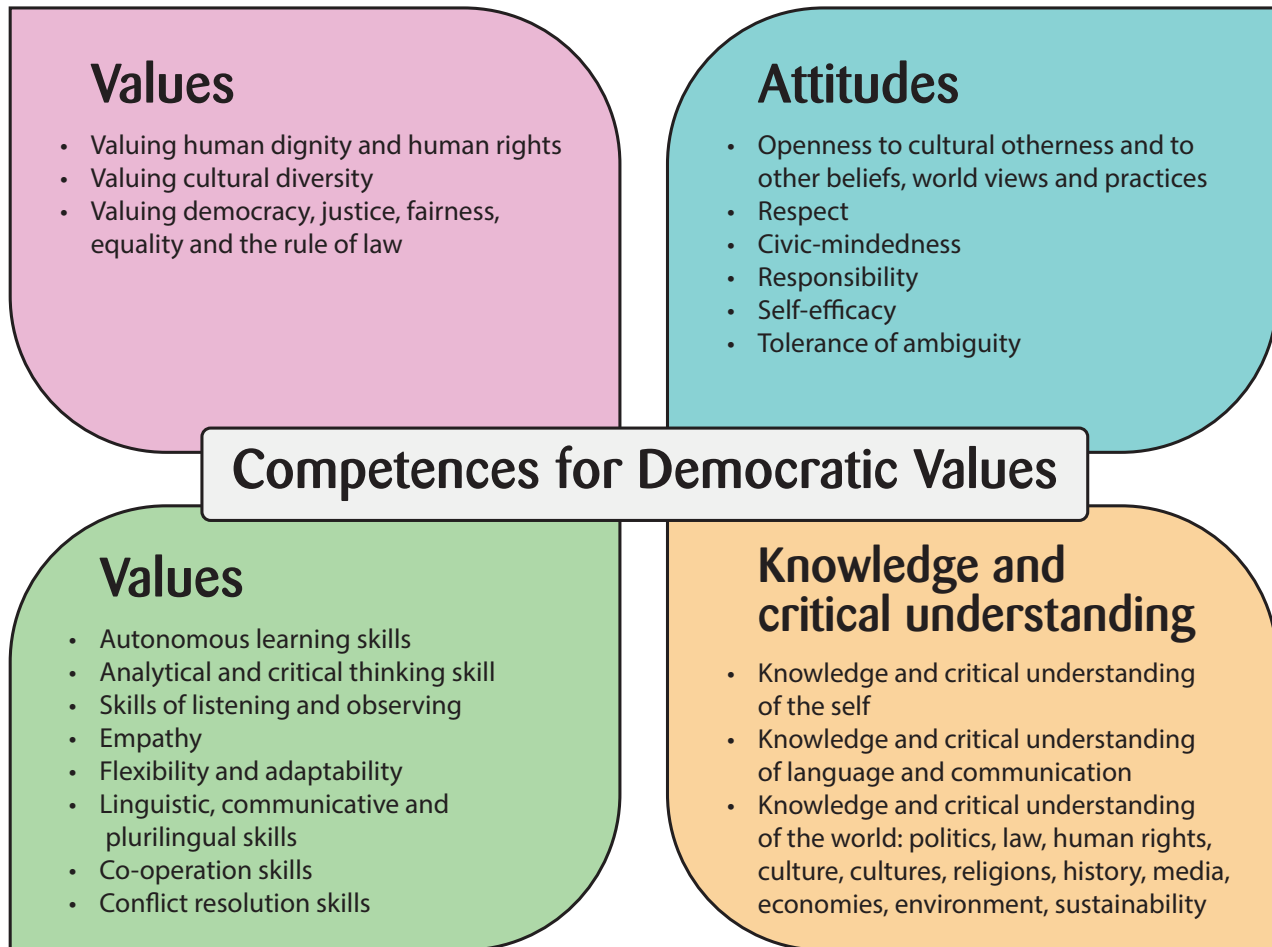
This link between quality language education and a culture of democracy has always been part of the Council of Europe's philosophy on languages, but it is time to strengthen and promote this link again. And that is what this new Recommendation is designed to help achieve.

I think it's worthwhile for all of us to take time to think through the relationship between languages, between plurilingual and intercultural education and democratic culture – and to reflect, as teachers, on how we can contribute.

And while this Recommendation is far-reaching and covers all aspects of language education, at the same time it is non-dogmatic: at no point does it "tell" member States what methodology to use or which languages to promote. It is non-prescriptive and recognises the challenges member states face.



For more information, please read the ECML's thematic area **"Plurilingual and intercultural education - ECML/CELV - Thematic areas - Plurilingual and intercultural education"**



Reference Framework of Competences for Democratic Culture

A Scottish perspective on normalising gender inclusive languages education

Suzanne Ritchie and **Lynne Jones**, Professional Development Officers, SCILT, Scotland's national centre for languages

This article follows on from a webinar given as part of the 'Democracy and citizenship in the language classroom' themed professional learning offered by Fremmedspråksenteret in 2022.

The authors are both experienced teachers of languages, working at SCILT, Scotland's national centre for languages in Glasgow.

In the article, we outline the Scottish context, then present our rationale for

gender inclusive languages education. Next, we problematise the issue and offer some practical ideas for normalising gender inclusive practice in languages classrooms.

SCOTLAND'S LINGUISTIC LANDSCAPE

Scotland's main language is English, with Gaelic, Scots, British Sign Language and minority languages making up the country's other main language groups. A recent report (Scottish Government,

2022) recorded that 154 different home languages are used by children and young people in Scotland's schools. The top five languages used are English, Polish, Urdu, Scots and Arabic respectively.

The Scottish Government has responsibility for education that is devolved from the UK Government at Westminster. In 2012, Scotland embarked upon a decade-long implementation period for an ambitious languages policy inspired by the Barcelona Agreement (Council of the



ID 201340349 © Dzmitry Dzemedovich | Dreamstime.com

European Union, 2002). The key entitlements encapsulated in the 1+2 Approach to Language Learning (Scottish Government, 2012) apply to all children, regardless of ability:

1. Home language (L1) respected and celebrated.
2. First additional language (L2) learned from the age of 5 – 14/15. Progression through primary school and lower secondary. L2 languages eligible for national qualification, exam in upper secondary. French, Spanish, Gaelic, German, Italian, Urdu and Mandarin Chinese.
3. Second additional language (L3) introduced no later than age 9. Progression to an exam pathway is

not essential. This supports the diversification of L3 languages taught in schools, so in some schools the L3 might be a different home or signed language.

These aspirations for languages education exist within the overarching context of a national curriculum with a strong focus on social justice, equity and diversity. The Scottish curriculum aims to nurture young people who are responsible citizens; successful learners; confident individuals and effective contributors. These four capacities are also reflected in the core values of the education and training and the principles for education and all-round development of the Norway Core Curriculum (2020).

WHY FOCUS ON GENDER IN LANGUAGES EDUCATION?

In recent years, there has been significant societal change in many nations, relating to increased acknowledgement and visibility of diversity, equality and inclusion. These include issues such as race and ethnicity, disability and neurodiversity, religion, sexual orientation and gender.

These social changes have generated grassroots innovation in many languages, with the increasing use of vocabulary that allows people to communicate about those issues in ways that honour their own identities and those of others, in their varied linguistic repertoires.

Over the last decade in the Scottish education system, school improvement and inclusive practice have been the key policy drivers. Most relevant to this article, one notable strand has been the promotion of LGBT education (lgbteducation.scot/) and a radical update of Relationships, Sexual Health and Parenting curriculum from age five (rshp.scot/) by the Scottish Government.

These developments happened in parallel with the implementation of the 1+2 approach to language learning. Since this period, and in response to grassroots demand from the profession, SCILT has become increasingly pro-active in creating safe spaces for professional dialogue around gender inclusive language, intersectionality and global citizenship education in the languages classroom.

This means that teachers can explore concerns, challenges and potential solutions to these issues in their practice.

Our stance regarding gender inclusive language is that we are faced with the challenge of developing new terms to discuss ideas around gender identity that still spark controversy among some groups of people. In France, for example, there was vehement opposition from MP François Jolivet and minister for education, Jean-Michel Blanquer, when Le Petit Robert included non-gender-specific neopronouns «iel/iels/ielle/ielles» into the latest edition of their dictionary. Yet such additions to dictionaries are not decided upon arbitrarily, rather they earn their place by being used frequently enough to merit inclusion.

Another barrier to progress lies in gaining acceptance of gender inclusive language by examination boards. In Scotland, the clear message from our qualifications authority is that consistency is key in terms of use of pronouns, adjective agreements and other gender markers in exam papers. While attainment is only part of the bigger picture in language learning, such assurances about consistency still fall short of the mark in giving teachers the confidence to encourage students to use neopronouns in their fullest expression. This may be something that colleagues in Norway can also identify with.

If we agree with Wittgenstein that the limits of our language mean the limits of our world, then we surely want both our language and our world to be as inclusive as possible. One aspect of accomplishing this is to stay abreast of target language developments in order to teach emerging terms; an equally important, complementary aspect is to challenge the use of out-dated language that perpetuates outmoded, discriminatory ideas about gender identity in the same way that we would challenge racist, sexist or homophobic language. Whether or not we identify as members of a group is not relevant. What is relevant is that our own language, and how we teach target language(s), convey the values that we want to model.

For that reason, wherever our starting point may be, we need to begin our journey in using and teaching gender inclusive language. As professional educators of people, not just of our subject, introducing colleagues and students to these developments helps them to expand their linguistic toolkit, creating a more inclusive environment where non-binary and gender fluid learners feel they belong. We would suggest that introducing these mechanisms, and the discussion surrounding them, from the start is key to normalising gender inclusivity in the languages classroom. Ultimately, the choices you make for your classroom will depend on both the language and the learners you teach. Inevitably, we will

make mistakes along the way – these are a chance to apologise, reflect, and learn. We will do better next time. We should be striving to normalise diversity of all sorts in our teaching in the language we use in our full language repertoire, and we should encourage and actively support our students to do the same. And it's not just about language – we have an opportunity to promote diversity across the board in the images that we use in our teaching resources. Let everyone be seen and recognise themselves reflected in our teaching.

A STARTING POINT

Arguably, as teachers of languages it is our professional responsibility to reflect on how we can engage ethically with communities to which we may not belong (Knisley, 2022). In this way, we can work towards normalising diversity of all types in our classroom, and ensure that our language learners have an informed understanding of current social and linguistic issues.

As a starting point, it is useful to reflect on how gender bias shows up in the language(s) that you teach, as well as in the language that you use in your own life, and the language that your learners use in theirs.

In many European languages for example, there are specific binary gendered pronouns for talking about people in the third person (he/she); often the language

¹ Neopronouns are a category of new pronouns used alongside traditional pronouns.

traditionally defaults to masculine plural for mixed groups of people or things; there are gendered nouns; adjectival agreements; binary honorifics, etc.

EXPLORING GENDER INCLUSIVE AND GENDER DIVERSE LANGUAGE

It may be worth taking a moment to explore the terms used in the table below:

- Gender inclusive: acknowledges more than just the male default.
- Gender diverse: acknowledges gender identities beyond the binary male/female options.

- Gender neutral: avoids specific reference to any gender.
- Binary: male/female options only.
- Nonbinary: inclusive of other gender identity options beyond male/female.

It is important to be aware that using only gender neutral language can risk make all genders invisible. By contrast, using gender affirming language, such as neopronouns, intentionally gives visibility to non-traditional gender types, thereby combatting stereotypes and promoting

diversity. This is reflected in the language that we use and also in our diverse choice of teaching materials.

The examples that follow, while not exhaustive, relate to some of the most commonly taught languages in Scottish schools. Where the first three strategies listed below - epicene alternatives, rephrasing and duplication - can be applied in most languages in both written and spoken forms, the other strategies are specific to particular languages:

Language of exemplification	Strategy	Gender inclusive options (gendered, binary)	Gender diverse options (non-gendered, nonbinary)
German	Epicene (gender neutral) alternatives		die Lehrperson (sing.) die Lehrende (pl.)
	Rephrasing		die Studierende Leute, die studieren
	Duplication	Studenten und Studentinnen Studentinnen und Studenten	
	Forward slash /	Lehrer/-innen	
	Binnen-I	LehrerInnen	
	Brackest ()	ein(e) Lehrer(in)	
	Asterisk * Underscore _ Colon :		Lehrer*innen Lehrer_innen Lehrer:innen
French	Middot	les étudiant.e.s intelligent.e.s	
	Brackets ()	les étudiant(e)s intelligent(e)s	
Italian	Asterisk *		car* student*
	Schwa ə		carə studentə
Spanish	Neologisms (newly introduced words)	mi hij@	
			mi hijx mi hije

There are some important points for teachers of languages to bear in mind. Firstly, some of these proposed solutions have been criticised for being visually disruptive, not supportive of clear pronunciation and sometimes downright obscure. There is a long way to go before consensus is found, which is perhaps the biggest obstacle for languages teachers.

Also, not all of the strategies listed are accepted by the relevant linguistic gatekeepers. For example, the Real Academia Española does not include any of the three neologisms listed above. At the time of publication, they do not yet appear in any RAE dictionary. However, they are widely used by communities across the Spanish speaking world.

Such dichotomies plague teachers of many different languages. However, there are ways to broach this tricky subject.

SUGGESTED TEACHING ACTIVITIES

- Share examples of gendered authentic resources and ask students to make them more inclusive.
- Share examples of inclusive texts and discuss the impact of using gender inclusive language: What kind of language does the article use?: What does this tell us about the author/publisher?: How is this language choice relevant in society?: What can the author/publisher do better? What can we do better?
- Compare a text written in a gendered way with the same text written with inclusion in mind. What impact does each text have?
- Look at more dated target language texts that default to the masculine and compare them to more up-to-date language. E.g., “a person may

apply for residency once **he** has lived in the country for 5 years” vs “a person may apply for residency once **he/she** has lived in the country for 5 years” vs “a person may apply for residency once **they** have lived in the country for 5 years” vs “a person may apply for residency **after living** in the country for 5 years”.

- Discuss instances where gender neutral/non-binary terms could be used in language. Examples in English include epicene words such as “police officer”, “fire fighter”, “salesperson”, “spouse”.
- Discuss the nuances between the terms ‘gender neutral’, ‘gender diverse’ and ‘gender inclusive’.

The ideas above are complemented by others shared on the updated version of the padlet board created for the original webinar, which can be explored here.



ID 240873457 © Chernetskaya | Dreamstime.com

A SUGGESTED WHOLE SCHOOL APPROACH

These lexical items will differ from language to language but there are some common steps that you can adopt to nurture diversity in your school.

1. Consider establishing a **gender inclusive strategy** for your classroom, department or institution. This might involve writing an intersectional equality and inclusion statement into your syllabus which could be part of a strategy commitment to wider

diversity equity and inclusion.

Be explicit with your learners about this and build-in opportunities for people to signal their pronouns if they wish.

2. Encourage **gender equality** by thoughtfully selecting the visual and written materials that you use in your classroom. Reflect a diversity of cultural and historical perspectives in locations where the taught language is widely spoken.
3. Encourage students to **critically explore** their use of language and propose **inclusive language guidelines** for staff and students.
4. Present gender inclusive language in the target language as a **toolkit** that students can apply to their own language production.
5. Keep this toolkit **updated** as consensus on developing gender-inclusive language emerges.
6. Expect some resistance from students, colleagues, and parents/families/carers who may not agree with the use of gender inclusive terms over traditional, outdated ones.
7. **Share your work** with colleagues beyond your institution – spread the word, connect with like-minded educators.

CLOSING WORDS

In this article, we have presented some of the current issues and practices that positively and proactively address the ways in which gender manifests in the languages classroom. These demonstrably align with the assertion that the teaching

of gender in language classrooms ‘involves three aspects: (1) recognizing [languages] classrooms as social sites in which different gender meanings are produced; (2) problematizing discourses and practices that take place in the daily schooling routine and that normalize gender inequity; and (3) proposing situated actions to transform meanings of oppression, discrimination and domination.’ (Mojica and Castañeda-Peña, 2021: p.8).

The conversation around gender inclusive language is constantly evolving and has been the focus of much inquiry by academics, linguists, and journalists, as well as the subject of commentary on social media. If you are not sure where to start, rest assured that you are not in the minority! Although it is tempting to wish for definite, tractable solutions that would allow us respectfully to employ gender diverse linguistic items in our language teaching, it is worth bearing in mind that almost every evolution in language has taken place in response to a societal shift. Such debate has to take place before acceptable, concrete solutions can be found because it is this shift in awareness that is required to catalyse the development of the words that, as yet, we may not quite have. Such is the democratic nature of language evolution and progress is happening. We know that language can evolve quickly, or more slowly, but it does happen.

In closing, we would like to leave you with some words from British linguist, David Crystal: “*Language has no independent existence apart from the people who use it. It is*

not an end in itself; it is a means to an end of understanding who you are and what society is like.” (Lo Dico, 2010). What else is the normalisation of diversity in language teaching, and in the teaching of gender inclusive language, if not an attempt to better understand who we all are?

REFERENCES

- Council of the European Union (2002) Council conclusions on language competences to enhance mobility. Available: https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/126373.pdf
- Knisely, K. A. (2022) A starter kit for rethinking trans representation and inclusion in French L2 classrooms. In (Eds.) E.N. Meyer and E. Hoft-March (2022) *Teaching Diversity and Inclusion. Examples from a*
- Lo Dico, J. (2010) Watch what you’re saying!: Linguist David Crystal on Twitter, texting and our native tongue. Independent, 14/03/2010. Available: <https://www.independent.co.uk/arts-entertainment/books/features/watch-what-you-re-saying-linguist-david-crystal-on-twitter-texting-and-our-native-tongue-1919271.html>
- Mojica, C. P. and Castañeda-Peña, H. (2021) Helping English language teachers become gender aware, *ELT Journal*, 2021; ccaa076, <https://doi.org/10.1093/elt/ccaa076>.
- Scottish Government (2012) *Language Learning in Scotland: A 1+2 approach*. Available: <https://www.gov.scot/binaries/content/documents/govscot/publications/corporate-report/2012/05/language-learning-scotland-12-approach/documents/00393435-pdf/00393435-pdf/govscot%3Adocument/00393435.pdf>
- Scottish Government (2022) *Summary Statistics for Schools in Scotland*. Available: <https://www.gov.scot/news/summary-statistics-for-schools-in-scotland-2022/>

Teaching Democracy and Citizenship through picture books

Ingebjørg Mellegård, Associate professor in English linguistics and didactics, Østfold University College

Traditionally, picture books have been positioned as children's literature primarily suited to be used with young children. In this article, I hope to show that this is a myth and demonstrate how picture books can be used in the English classroom with all age groups; it all depends on what picture books we choose and how we approach them.

In the *Curriculum in English* (Ministry of Education and Research, 2019), the competence aims after years 2 and 4 explicitly state that learners should be exposed to picture books. Although picture books

are not specifically mentioned under the competence aims after years 7 and 10, they can definitely be categorised under "various types of texts" and "self-chosen" texts. Hence, there is every reason to include picture books as part of the text repertoire for all age groups in the teaching of English.

What are the unique characteristics of picture books that make them so useful as language learning vehicles? First, picture books give access to stories; storytelling is universal and deeply rooted in cultural traditions. All of us, young or old, commu-

nicate through stories. The story structure helps readers to connect to other people's lives, cultures and ways of living and, hence, draw parallels and see relationships between the world and their personal world (Bradbery, 2012). Second, picture books combine two levels of communication, the visual and the verbal, which facilitates multiple constructions of meaning (Gwen Williams, 2021; Nikolajeva & Scott, 2006). This interdependence between what the words narrate and the pictures describe allows emergent readers to rely more on the images than the verbal text in their meaning making.

Finally, picture books pave the way for a dialogic way of teaching. Pictures speak to us in a different way from verbal text (Tørnby, 2019). Pictures trigger our personal reactions forming different interpretations in us. In this way, picture books spur personal engagement and involvement, which encourages the readers to become “co-authors”; we add a personal dimension to the story, and new stories may emerge. In the classroom, picture books can be read in one sitting and thus, constitute a means of creating a community of readers where students can engage in dialogue, share their personal experiences, explore complex themes together, learn to value others’ perspectives and develop critical thinking.

Democracy and Citizenship is one of two interdisciplinary topics in the *Curriculum in English* (Ministry of Education and Research, 2019). In the *Core Curriculum* (Ministry of Education and Research, 2017), the central foci of this interdisciplinary topic are clearly outlined; they involve providing students with knowledge about the basic tenets of democracy, developing students’ understanding of the relationship between democracy and key human rights, stimulating students to become active citizens and training students’ ability to think critically. *The Curriculum in English* (Ministry of Education and Research, 2019) further emphasises developing the students’ understanding of global citizenship and how their views about the world are deeply dependent on their own cultural background. In its nature, the English subject enables

students to communicate with others across borders and cultures and hence, gain insight into different ways of living and thinking. In sum, this interdisciplinary topic aims to help young people see new ways of interpreting the world, become engaged citizens and counteract prejudices. Although *Democracy and Citizenship* has been somewhat moderated in the *English Curriculum*, the central principles communicated in the *Core Curriculum* remain current.

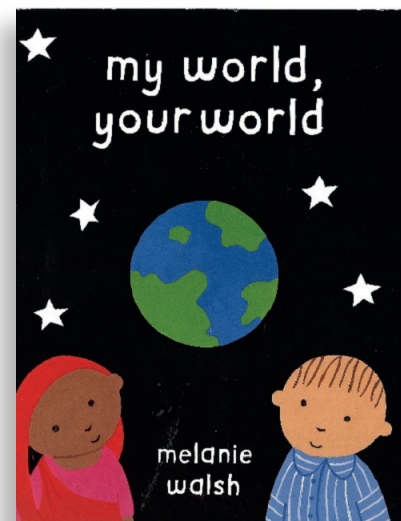
Democracy and Citizenship is a multifaceted topic including aspects such as respect and tolerance, *cultural diversity*, *preventing the formation of prejudices*, *moral decision making*, *social responsibility and activism*, *human rights*, *the right to vote* and last but not least, *dreaming of and hoping for a better world*. In the following, picture books that deal with these ideas aimed at different age groups are presented. However, it is important to bear in mind that many of these books can be used with a wider audience than suggested here; it all comes down to how teachers choose to approach the topic and plan their teaching.

Respect and tolerance together lay the foundation for democracy and citizenship. In picture books, children meet other children, other families and other local communities they can connect to. *My World, Your World* by Melanie Walsh (2004) encourages young students to explore differences and similarities between children around the world. The author introduces young readers to

familiar situations connected to everyday life using the following format: “Kawita wears a colourful sari to school. Jacob wears a warm jacket and snow boots. But, they both wear trainers in gym class!”

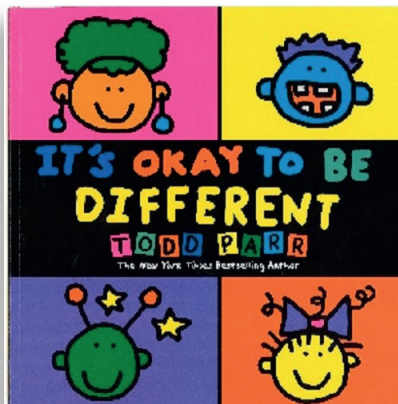
Today, our classrooms are multicultural, and children experience differences and similarities between people in their close environment. People live different kinds of lives, but deep down, people are more or less the same. Although the similarities are greater than the differences, the differences tend to occupy the foreground. Instead of disregarding the differences, we as teachers, should help students talk about them and recognise them to prevent feeding prejudices and stereotyping.

This picture book by Walsh has attractive and colourful pictures and is well suited for use with students in years 1–4.



Another picture book that encourages and embraces differences is *It's Okay to be Different* by Todd Parr (2009). The author focuses on acceptance and individuality, as for example in, "It's okay to wear glasses. It's okay to be proud of yourself. It's okay to have different dads. It's okay to say NO to bad things." By introducing young learners to different types of families, abilities, appearances, feelings, personalities and the like, this book can serve as a springboard for teachers to initiate talk about the basic values of respect and tolerance and hence, encourage awareness of the nature and importance of democracy and citizenship in their students.

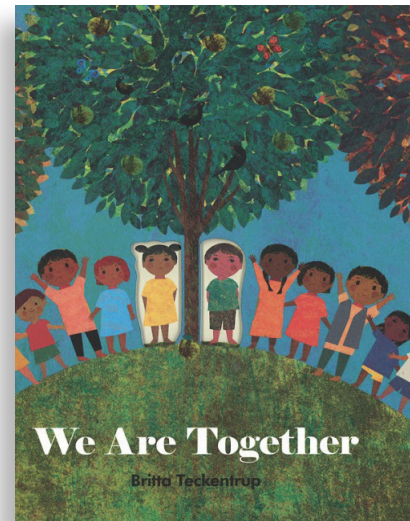
Parr's book is capable of speaking to several age groups, depending on the teacher's approach; it is recommended for primary students in years 3–5.



Closely connected to *tolerance and respect* is the concept of *cultural diversity*. As mentioned above, the interdisciplinary topic *democracy and citizenship* aims at developing an understanding of the interdependence between students' view of the world and their cultural background. In Britta Teckentrup's picture book (2019) *We Are Together*, the author celebrates cultural diversity and demonstrates the power of togetherness. It starts with our concern for our own self, dreams and hopes, but thanks to the author's creative use of peek-through pages, we gradually get to know more and more children of different ethnicities.

The message of human connectedness is clearly expressed: "Hear the song we sing to encourage and inspire. If we all sing together, one voice becomes a choir" and "We're off to climb mountains, all the way to the top. Our friends keep us going – they won't let us stop." The fact that children today are born into a society that is increasingly diverse and globalised requires teachers to create an environment in their classrooms that fosters and appreciates cultural diversity.

Teckentrup's book can help teachers nurture students' understanding of working collectively for the development of a democratic society. It is suggested for use with students in years 6–10.

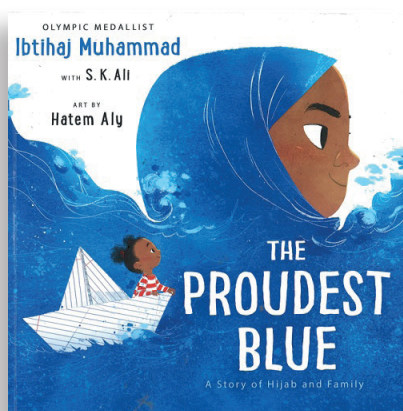


Today, myriad picture books offering an insight into different cultures are available to teachers. One example is *The Proudest Blue: A Story of Hijab and Family* by Ibtihaj Muhammad (2020). The author, who was the first Muslim American woman in a hijab to compete in the Olympic Games, tells the story of how 6th grader Asiya experiences her first day of wearing a hijab. The mixed feelings of anxiety and excitement about the start of a new school year are familiar to most students, but for Asiya, this day is very special. However, not everyone thinks Asiya's head scarf is as beautiful as the blue ocean, as she does. She is the butt of awkward questions, ridicule and even threats from her peers.

Her mother's wise words help Asiya come through the day: "Some people won't

understand your hijab. But if you understand who you are, one day they will too. Don't carry around the hurtful words that others say. Drop them. They are not yours to keep." Although our society is rich in diversity today, there are still steps to be taken before we fully acknowledge and appreciate diversity (Wolk, 2004).

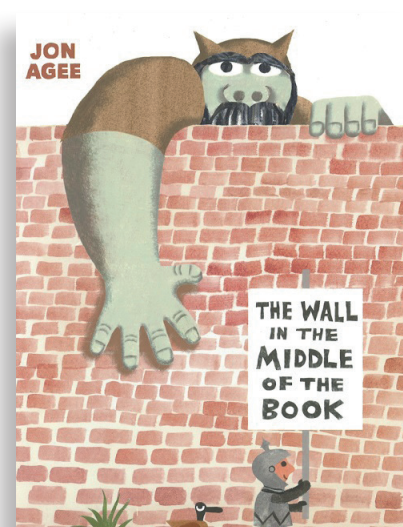
This picture book is well suited for students at upper primary level, and teachers can use it to initiate a dialogue about the meaning of the hijab and what it signifies to Muslim girls, thereby contributing to breaking down the taboo about this item. The *Curriculum in English* (Ministry of Education and Research, 2019) emphasises that working with texts will develop students' intercultural competence so that they can handle different ways of living and thinking. *The Proudest Blue* is a valuable resource for enhancing students' knowledge and understanding of global citizenship and how democracy can benefit from appreciating cultural diversity.



Preventing the formation of prejudices is a key factor in the interdisciplinary topic *democracy and citizenship* (Ministry of Education and Research, 2019). Jon Agee's picture book *The Wall in the Middle of the Book* (2019) invites readers to examine their assumptions about others. Prejudices are often associated with religion, politics and race. This book simply poses the questions: How do prejudices arise? What feeds them and what breaks them down?

In Agee's book, there is a brick wall in the middle of each double-page spread; as readers, we can observe what is happening on both sides of the wall, whereas the characters on either side cannot see those on the other. "This side of the book is safe", says a little knight, and we are sternly warned about dangerous animals and a terrifying ogre on the other side. Suddenly, rising floodwaters on the knight's side of the wall changes his world dramatically, and the only one who can save him is the ogre who turns out to be a very nice ogre. Being prejudiced against other people is like building a wall to protect "us" from "them" which may easily lead to a preoccupation with barriers and otherness.

The Wall in the Middle of the Book will help students to investigate and rethink their own assumptions about others and the world in order to break down long established prejudices. This picture book will work well with students in years 5–10.

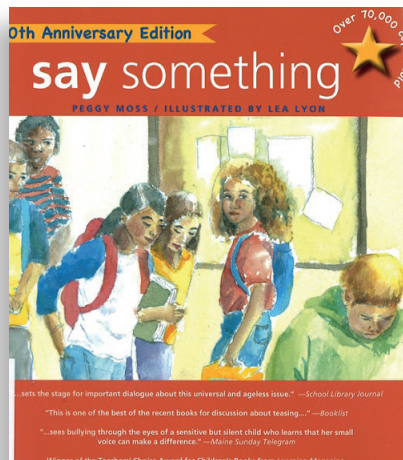


Every day we face situations that require moral decision making; for students of all ages, this is closely connected to school- and classroom-level interactions. How we choose to live our lives affects the lives of other people and the development of democracy (Wolk, 2004). Literature, and picture books in particular, introduces students to stories about other people's way of living and what dilemmas of social injustice they face.

In *Say Something!* (Moss, 2019), the author tells the story of a young girl who has witnessed fellow students being called names, having things thrown at them, and being pushed or laughed at. The main character is very clear that she would never take part in such mean things herself; she withdraws from tense

situations and says nothing to stop the bullying. Then one day, alone at lunch in the canteen, she finds herself in the hot seat when some students come up to her and start telling jokes and teasing her. Other students are watching, but they do not say anything; they remain silent bystanders just as she did herself. The next day, she decides to take some action herself and go from being a silent bystander to an upstander.

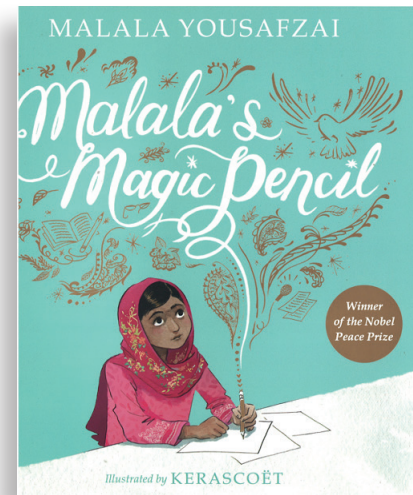
Students of all ages can connect with the protagonist in this book. There are many modes of bullying; choosing to be a passive bystander and thus, allowing others to be picked on can be seen as a kind of “soft bullying”. The *Core Curriculum* (Ministry of Education and Research, 2017) emphasises that school should stimulate the students to become active participants in society. Teachers can use *Say Something!* as inspiration and motivation for students to engage in dialogue about everyday dilemmas and moral decision making.



Moral decision making lays the foundation for social responsibility and activism which represents our personal investment in social justice and the well-being of others (Wolk, 2004). The relationship between democracy and human rights, such as freedom of speech, is clearly communicated in the *Core Curriculum* (Ministry of Education and Research, 2017).

In her picture book *Malala's Magic Pencil* (2020), the young Pakistani woman, Malala Yousafzai who was awarded the Nobel Peace Prize in 2014, relates how she became an activist for education for girls. As a little girl, she wished for a magic pencil to make the world become a better place. Although Malala never found such a magic pencil, she realised that she could make her voice be heard by writing and talking about her own life and the injustices she has experienced in her society such as girls not being allowed to go to school.

In her book, she concludes that “The magic is in you, in your words, in your voice. And now my voice is louder than ever. Louder because people have joined me, and together we can make a chorus, standing up for what we believe.” This vibrant picture book shows us that, although not everyone can become a Malala, everyone can support Malala and other activists, become an active citizen and foster awareness of everyone's responsibility of reinforcing democracy. *Malala's Magic pencil* is recommended for use with students in years 6-10.s

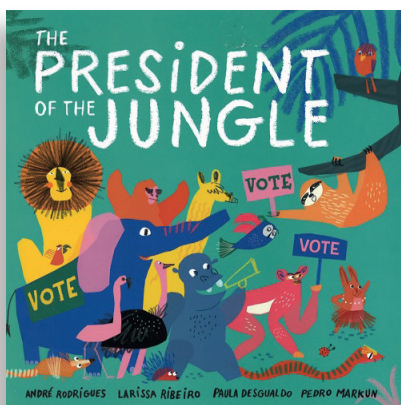


As stated in the *Core Curriculum* (Ministry of Education and Research, 2017), the right to vote is one of the basic tenets of democracy, and it is closely linked to participation in decision making processes. To empower students to become future citizens of a participatory democracy, it is critically important for students to acquire knowledge about and gain first-hand experiences of democratic elections.

In *The President of the Jungle* (2020), Andre Rodrigues gives a humorous, step-by-step introduction to how elections work. Lion, the absolute ruler of the jungle, oversteps his authority when he builds a swimming pool and diverts the river water into his own yard. The other animals object strongly to this and decide to hold an election to find a new leader, not a king this time but a president. Owl explains the

rules, and Snake, Lion, Sloth and Monkey announce their candidacy. They run campaigns, have debates, hold rallies, put up posters, take selfies with voters and sometimes argue and say bad things about the other candidates. Sloth wins the election, but not everyone is happy with the results: "So it was a good thing that there would be another election next year!"

The picture book also provides the readers with a glossary of useful election terms. This lively introduction to elections is a useful resource for teachers to begin a dialogue about democratic processes directing students' attention to our responsibilities as citizens, not justly "our rights" (Wolk, 2004). Furthermore, this picture book illuminates both the strengths and weaknesses of a democratic election process and by extension, the qualities of a democratic society. Students in years 6–10 will find *The President of the Jungle* both enjoyable and informative.

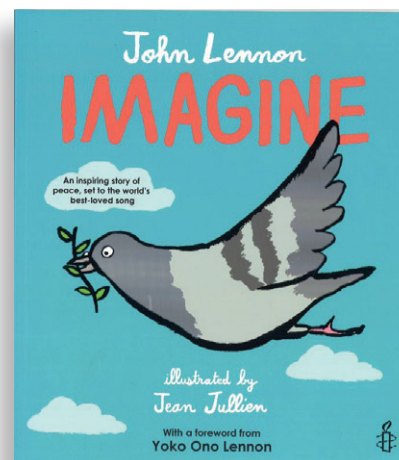


Finally, dreams and hopes can be a strong driving force for changes for a better

world; history has taught us that what was expressed as a dream initially has often led to a substantial improvement in human rights, social justice and equality in society.

John Lennon's iconic song, *Imagine*, which he wrote in 1971, is relevant today as never before: "Imagine all the people sharing all the world. You may say I'm a dreamer, but I'm not the only one. I hope some day you'll join us, and the world will live as one." This timeless song has been republished as a picture book called *Imagine* (Lennon & Lennon, 2018) supported by Amnesty International. A pigeon sets out on a mission to spread the word of peace directed by the lyrics of the song; on her way, she steadily gathers birds of different varieties that then stay together as a family.

This artistic and colourful picture book appeals to all age groups and should of course not only be read but also lead to music and song in the English classroom.



In the foreword to *Imagine*, Yoko Ono writes that, "We can all help to make a difference every day. Every small good thing that we can do can help change the world for the better. You can do it, I can do it, we can all do it." These words summarise neatly the aims of teaching *democracy and citizenship* to our students. Picture books can inspire teachers to work with the different concepts of this broad topic and equip students with the necessary knowledge and devices they need to become active global citizens.

Teachers often find it demanding and time-consuming to select meaningful books that have potential to motivate students for developing reading pleasure and learning English.

As a response to this, two colleagues and I, at Østfold University College, have

created a database of picture books aimed for use in the English classroom. The books have been categorized according to age groups and themes; in addition, connections to the English Curriculum and a brief summary of each book are included.

Link to the database:



REFERENCES

- Bradbery, D. (2012). Using Children's Literature to Build Concepts of Teaching about Global Citizenship. *AARE APERA International Conference, Sydney*, 1-7. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED544512.pdf>
- Gweno Williams, A. N. (Ed.). (2021). *Literature for the English classroom*. Fagbokforlaget.
- Ministry of Education and Research. (2017). *Core curriculum - values and principles for primary and secondary education*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/en/dokumenter/verdi-og-prinsipper-for-grunnopplaringen---overordnet-del-av-lareplanverket/id2570003/>
- Ministry of Education and Research. (2019). *Curriculum in English*. (ENG01-04). Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/eng01-04?lang=en>
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2006). *How Picturebooks Work*. Routledge.
- Tørnby, H. (2019). *Picture-books in the classroom. Perspectives on life skills, sustainable development and democracy & citizenship*. Fagbokforlaget.
- Wolk, S. (2004). Using Picture Books to Teach for Democracy. *Language Arts*, 82(1), 26-35. <https://www.jstor.org/stable/41484201>

PICTURE BOOKS

- Agee, J. (2019). *The Wall in the Middle of the Book*. Scallywag Press.
- Lennon, J., & Lennon, Y. O. (2018). *Imagine*. Frances Lincoln Publishers Ltd.
- Moss, P. (2019). *Say Something!* Tilbury House U.S.
- Muhammad, I. (2020). *The Proudest Blue*. Andersen Press Ltd.
- Parr, T. (2009). *It's okay to be different*. Little, Brown & Company.
- Rodrigues, A. (2020). *The President of the Jungle*. Nancy Paulsen Books.
- Teckentrup, B. (2019). *We are together*. Little Tiger Press Group.
- Walsh, M. (2004). *My World, Your World*. Penguin Random House Children's UK.
- Yousafzai, M. (2020). *Malala's Magic Pencil*. Penguin Random House Children's UK

The pictures of the covers have all been scanned by the author.

Differensiering for høytpresterende elever i språkundervisningen

Mariken Hedvig Weisser, tidligere masterstudent på lektorprogrammet ved Universitetet i Oslo

Har du som lærer noen gang tenkt over om høytpresterende elever trenger differensiert og tilpasset undervisning?

Høytpresterende elever er en heterogen elevgruppe som kan bestå av svært evnerike elever, skoleflinke elever og elever som kan målspråket fra før, for å nevne noen. På Utdanningsdirektoratets nettsider presiseres det at også høytpresterende elever har rett på differensiert undervisning og tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2022).

I masteroppgaven som jeg fullførte høsten 2022, undersøkte jeg læreres differensieringspraksis overfor høytpresterende

elever i spanskfaget på ungdomsskolen og videregående skole. Skolene var både offentlige og private. De syv lærerne som utgjorde utvalget av informanter i studien, var svært ressurssterke. Studien var en intervjuundersøkelse, og informantene ble intervjuet om differensieringspraksis, konkrete strategier overfor høytpresterende elever og rammevilkår.

Studien viste at det var stor bredde i lærernes praksis og i hvilke holdninger og tanker de hadde rundt differensiering, og ikke minst var det variasjon med hensyn til hvilke opplegg og strategier de brukte for å imøtekomme denne elevgruppen. Videre viste den at de lærerne som evnet

å tilby denne elevgruppen differensiert undervisning og samtidig ivareta klassen som helhet, opplevde økt læringsutbytte og læringstrykk i klassemiljøet, ikke bare hos de høytpresterende elevene, men i hele klassen. Dette er i tråd med Ldsøes (2020, s. 17) gjennomgang av tidligere studier på differensiering, som viser at differensiert undervisning kan bidra til å øke elevenes motivasjon og fremme den akademiske veksten i hele klassen når den er vellykket.

Lærerne som drev en aktiv differensieringspraksis, var oppmerksomme på de høytpresterende elevene og la merke til at de hadde visse egenskaper. De

jobbet blant annet raskt og var gode til å se systemer og sammenhenger. De la også merke til at disse elevene til tider skjulte evnen til å prestere høyt bak uro og støy, noe som ifølge informantene kunne skyldes at de kjedet seg fordi undervisningen var for lite utfordrende faglig sett.

Enkelte av lærerne ga de høytpresterende elevene ekstraoppgaver på skolens læringsplattformer eller rettet oppgaver uavhengig av undervisningen. Lærerne som ga uttrykk for at de lyktes med differensieringspraksisen, inkluderte derimot aktivt denne elevgruppens ressurser i klasserommet, noe som gagnet hele klassen. Den differensierte undervisningen kunne gå ut på å plassere elever på ulike faglige nivåer i samme gruppe, slik at de fikk anledning til å lære bort eller lære av hverandre, eller på å la en høytpresterende elev presentere tekst for klassen. En av informantene lot dessuten de høytpresterende elevene formidle sine egne læringsstrategier til resten av klassen for å øke de andre elevenes bevissthet rundt læringsprosessen. Ifølge Bardel og Österberg (2015, s. 4) har høytpresterende elever en tendens til å være bevisste på sin egen språkkinnlæringsprosess.

Funnene i masteroppgaven viste at informantene benyttet et bredt spekter av strategier og metoder i større og mindre grad. Et aspekt jeg selv ønsker å være bevisst på i den videre lærergjerningen – og som jeg synes det er relevant å gjøre andre lærere oppmerksomme på – er at den konkrete differensieringspraksisen overfor den aktuelle elevgruppen har potensial til å utvikle klasseromskonteksten og øke samtlige elevers læringsutbytte, i tillegg til å styrke et faglig aktivt og trygt klassemiljø.

Lærerne som deltok i studien, ga uttrykk for at det var nyttig å få anledning til å sette ord på tanker og refleksjoner rundt dette temaet (Weisser, 2022, s. 42). Kanskje kunne et eget forum der lærere kan drøfte konkrete tiltak, strategier og erfaringer også ha vært nyttig? Et slikt forum kunne kanskje gjøre lærerne mer motivert til å differensiere undervisningen og bedre rustet til å se hvordan denne praksisen kan gagne alle elevene i en klasse.





LITTERATUR

- Bardel, C. og Østerberg, R. (2015). *Ämnesdidaktiskt stöd i moderna språk. Skolverkets stödmaterial för arbete med särskilt begåvade elever*. Skolverket.
- Idsøe, E.M.C. (2020). *Differensiering i skolen. En praktisk bok om tilpasset opplæring*. Cappelen Damm Akademisk. Utdanningsdirektoratet. (2023, 31. mars). Tilpasset opplæring. *Tilpasset opplæring* (udir.no)
- Weisser, M.H. (2022). *Differensiering for høytpresterende elever i spanskfaget: En kvalitativ studie av læreres differensieringspraksis og rammevilkår i spanskfaget*. [Masteroppgave, Universitetet i Oslo.]

© Mark Cruzat | Pexels

Det er ikke alltid så lett å omsette teori i praksis, og da kan gode refleksjoner med kollegaer være nyttige

Presentation of the master's thesis English varieties. A study of how English varieties outside the Anglo-American core area are covered in Norwegian upper secondary teaching.

John Nikolaisen, Master's thesis in Foreign Languages in School, Østfold University College

English is a global language with a huge number of varieties. Even so, English language teaching (ELT) in Norway is often reduced to the standard varieties British and American English. Schildhauer et al. (2020, p. 27) point out that English has “grown out of the cradle of the traditional standard varieties,” implying that ELT should move on from native-speaker norms, in which the Anglo-American varieties dominate, and instead embrace the diversity of the modern English language.

Research on language variation calls for speakers and learners of English who are “linguistically, sociolinguistically and pragmatically equipped to be able to communicate with native and non-native speakers of English from various regional, social and cultural backgrounds” (Bieswanger, 2008, p. 27). It seems that if current ELT in Norway is to achieve this goal, it must go beyond traditional approaches and include more teaching materials that take into account non-native varieties.

Researchers agree that students need:

- Frequent Global Englishes encounters that allow them to develop a sufficient degree of tolerance towards comprehension problems, adequate listening comprehension skills as well as intercultural and language awareness.
- Interaction strategies that allow them to manage intercultural encounters (in particular critical incidents) and to overcome potential

communication barriers (Ahn, 2017; Baker, 2012, 2015; Farrell & Martin, 2009; Melchers & Shaw, 2015, cited in Schildhauer et al. (2020, p. 28).

Against this backdrop six textbooks for the second year at upper secondary school (Vg2) were analysed, and it was found that materials on English varieties outside the Anglo-American core area are indeed included. These materials include texts, tasks, listening material and some audio-visual elements, available on the textbooks' digital platforms. Yet, whether these materials constitute sufficient exposure to English varieties is debatable. For instance, texts where students encounter global Englishes are relatively infrequent. Additionally, it is doubtful whether students receive adequate listening comprehension training as the textbooks' listening material, which could be suitable for exposing students to varieties, is often recorded in standard UK and US English. Thus, the findings show that textbooks contain considerable gaps which it seems the teachers must fill.

In addition to the textbook analysis, a teacher survey was conducted. The results showed that 75 % of the teachers believe that the textbook is insufficient for teaching English varieties, and a majority believe they need to develop their own material. Also Syrbe and Rose (2016) note that "while many English language teachers might want to increase exposure to global [Englishes], they are still constrained by a severe lack of materials to enact change in their classrooms" (p. 162). This

situation is problematic, since, in addition, it is doubtful if teachers have received the proper training for teaching English varieties. Matsuda (cited in Syrbe & Rose, 2016, p. 161) notes that "few teachers [...] have a rich enough knowledge of and personal experience with [...] varieties and functions of Englishes that exist today, and, thus, they need to rely on teaching materials in order to introduce students to the linguistic and cultural diversity of English". Schildhauer et al. (2020) suggest that textbooks should include more audio-visual content (for example YouTube videos) where students encounter real-life accents. Presently, rather few textbooks include such content.

In conclusion, if textbooks are not up to speed and teachers are not provided with the necessary training, there is a risk that English teaching in Norway fails

to embrace the diversity of the English language, relying instead on a traditional Anglo-American approach.

LITERATURE

Bieswanger, M. (20008). Varieties of English in current English language teaching. *Stellenbosch Papers in Linguistics*, 38, 27-47.

Nikolaisen, J. (2022). *English varieties. A study of how English varieties outside the Anglo-American core area are covered in Norwegian upper secondary teaching*. [Master's thesis]. Høgskolen i Østfold.

Schildhauer, P., Schultze, M. & Zehne, C. (2020). Global Englishes in the Classroom. From Theory to Practice. *PFLB. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*.

Syrbe, M. & Rose, H. (2016). An evaluation of the global orientation of English textbooks in Germany. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 12/2, 152-163. <https://doi.org/10.1080/17501229.2015.1120736>



ID 113195588 © Tetiana Guzhva | Dreamstime.com

Spansk Festival 2023

Irene Jorde Sosa og Lluís Montalat Verheyen, Spanias ambassade

Hva er Spansk Festival?

Spansk Festival er et kulturarrangement som hvert år arrangeres for å fremme bærekraftsmålene i FNs 2030-agenda. Festivalen, som foregår på spansk, arrangeres av de spansktalende landenes ambassader i Oslo, med støtte fra norske utdanningsinstitusjoner, blant annet Fremmedspråksenteret, Oslo kommune og Viken fylkeskommune. I 2023 ble festivalen for første gang arrangert på nasjonalt nivå.

Hva var temaet for årets festival, og hvorfor er det viktig?

Målet med Spansk Festival er å verdsette arbeidet som spansklærere i Norge hver

dag utfører for å styrke elevenes motivasjon og bidra til at de utvikler kunnskap og ferdigheter i spansk som fremmedspråk.

Årets tema var FNs bærekraftsmål om likestilling. Gjennom videoene som elevene laget, fikk de erfare at språklæring gir dem tilgang til et verdifelleskap, noe som er forankret i læreplanen for fremmedspråk: «I fremmedspråk handler det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap om at elevene skal øve opp evnen til å tenke kritisk, og at de skal lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenigheter. Dette kan åpne for flere måter å tolke verden på, bidra til å skape nysgjerrighet og engasjement og medvirke til

å forebygge fordommer» (jf. Tverrfaglige temaer). Vi håper at elevene fikk muligheten til å oppleve demokrati gjennom praktisk arbeid, og at denne opplæringen ga dem en bedre «forståelse for sammenhengen mellom demokrati og sentrale menneskerettigheter som ytringsfrihet, stemmerett og organisasjonsfrihet» (jf. Demokrati og medborgerskap i Overordnet del).

Festivalens format

Spansk Festival er digital og åpen for alle elever som lærer spansk i Norge, enten de går på ungdomsskolen eller videregående skole, og uavhengig av om skolen er privat eller offentlig.



© Spansk kultur



På festivalen konkurrerer elevene i to aktiviteter. Den første aktiviteten går ut på å lage en tre-fire minutter lang video på spansk om det valgte bærekraftsmålet. Videoen lages av grupper på maks fire elever, og elevene velger selv hva slags format videoen skal ha, for eksempel om det skal være en presentasjon, et rollespill eller et intervju. De ferdigstilte videoene lastes opp på festivalens plattform, spanskkultur.no/spanskfestival.

Den andre aktiviteten er en Kahoot om det valgte bærekraftsmålet, og den tar blant annet utgangspunkt i videoer som arrangørene, det vil si ambassadene, publiserer på plattformene sine fra 1. februar, og som handler om det aktuelle temaet. Elevene har dermed to uker på seg til å se disse og forberede seg.

Jury og premier

Juryen består av et utvalgt team fra den spanske ambassaden, inkludert språkattachéene i henholdsvis Berlin og de skandinaviske landene, i tillegg til personen som er ansvarlig for spansk ved Fremmedspråksenteret.

Vinnerne av konkurransene blir kåret under selve festivalen. I år ble det delt ut i alt 16 studieopphold i Spania (fire i Santiago de Compostela og tolv i Madrid) i tillegg til et innføringskurs i flamencodans, flere bøker om spansk litteratur og andre smågaver fra samarbeidspartnerne våre.

Vil du delta?

Vi oppmuntrer både lærere og elever til å delta på Spansk Festival. Flotte premier venter på dere!

Du finner mer informasjon her:
spanskkultur.no/spanskfestival

«Jeunes enseignants» – et stort internasjonalt prosjekt fra Fédération Internationale des Professeurs de Français

Rebeca Schumacher Fuão, mentor og førstelektor i fransk historie og litteratur

Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF) har et ønske om å støtte nyutdannede fransklærere i møtet med det nye yrket, og på slutten av 2018 lanserte organisasjonen prosjektet «Jeunes enseignants» i to pilotland, Romania og Benin. Prosjektet fikk økonomisk støtte fra det franske utenriksdepartementet og Organisation internationale de la francophonie. Målet med prosjektet er å gjøre uerfarne fransklærere tryggere ved å la dem samarbeide med og få veiledning av erfarne fransklærere. Mentorordningen har vært en stor suksess i de to pilotlandene.

I 2022 inngikk FIPF et samarbeid med de svenske, norske og danske fransklærerforeningene. Målet var å bygge et fellesprosjekt som skulle videreføre arbeidet som er gjort i Romania og Benin, i de skandinaviske landene. Hvert av de tre landene skulle velge tre til fem erfarne fransklærere som mentorer. I oktober 2022 fikk disse delta på en mentoropplæring som ble gjennomført i Tunisia. Opplæringen ble organisert av François Muller, en fransk spesialist i mentorundervisning. Under oppholdet fikk mentorene møte tunisiske mentorer som deltok i samme opplæring. Tilbake i hjemlandet var mentorene klare og motivert til å hjelpe de nye fransk-

lærerne med de utfordringene de kan møte i starten av karrieren.

Noen lurer kanskje på hvorfor FIPF investerer så mye i dette? For det første ønsker organisasjonen å være med og forbedre grunnopplæringen for nye fransklærere. I de fleste regioner i verden, og spesielt i Europa, begynner svært mange fransklærere å nærme seg pensjonisttilværelsen. Disse store årskullene må erstattes. Vi står med andre ord overfor en fransklærermangel som kan føre til at færre skoler tilbyr fransk. Det vil også bety at elevene mister språkvalgmuligheter. For det andre mener FIPF at vi bør motivere studenter



Foto: Privat. Fra 30. oktober til 1. november 2022 deltok elleve erfarne fransklærere – medlemmer av fransklærerforeninger i Danmark, Norge og Sverige – i mentoropplæring i Yasmine Hammamet i Tunisia.

som velger lærerkarriere, og intensivere tiltakene for å beholde unge nåværende eller framtidige fransklærere.

Overføringen av profesjonskunnskap kan skje uformelt, gjennom samtaler og delingskultur, men også formelt, gjennom institusjonaliserte støtteprogrammer, noe dette prosjektet er et eksempel på. Veiledning har vist seg å være svært nyttig for nyutdannede lærere. Det hjelper dem med å overvinne følelsene av usikkerhet og utilstrekkelighet som ofte melder seg når de skal sette teorien ut i praksis. Med støtte, samarbeid og erfaringsdeling kan mentorordningen gjøre denne utfordrende perioden enklere for disse lærerne.

Med dette målet for øye er kreftene fra frivillige i Norden samlet, og det er noe å være stolt av. Prosjektet «Jeunes Enseignants» er i gang i Norge med fem veiledere og syv veisøkere våren 23. Dette tiltaket – som skal bidra til å ivareta nye fransklærere – er noe vi ønsker å fortsette med framover. En ny runde er allerede planlagt for skoleåret 23/24, og rekrutteringsprosessen settes i gang i mai 2023.

Vi er avhengige av engasjerte mentorer. Meld din interesse hvis du har mulighet til å bidra som veileder, og spre gjerne ordet om prosjektet til nye fransklærere som kan være mulige kandidater.

Du finner mer informasjon på fransklærerforeningens nettside.



NM i engelsk 2023

Virginia Jean Lockhart-Pedersen, Assistant Professor, Fremmedspråksenteret

What is *NM i engelsk*?

NM i engelsk is a text competition for all upper secondary students in Norway organized each year by English Teachers of Norway (ETN). Communication is key in the English subject and is an essential part of the interdisciplinary topic, Democracy and Citizenship. *NM i engelsk* provides an opportunity to inspire and highlight the creative texts that communicate the talents of young English students in Norway. The competition includes two text categories: written and short film.

Jury and prizes

A single topic is chosen as the framework for both text productions. The criteria for the short, 3-min films include precise and varied vocabulary, idiomatic language, and personal contact with the audience. All films are judged by a national teacher team.

The writing competition consists of two rounds of three-hour writing sessions. The first round takes place at participating schools, where local teachers decide the school's finalists. The second round for writing takes place at Jessheim High School, where the finalists write the final text. Both film and written candidates meet at Jessheim High School and participate in activities designed to encourage creating English texts while networking with other English students. The finalists for the written category this year were judged by two practicing English teachers, a representative from The Norwegian Center for English and Foreign Languages in Education (Fremmedspråksenteret), and an American visiting Fulbright Scholar.

The winners of the competition receive a trophy and a certificate of participation, and this year, the winning text is also highlighted in this magazine, *Communicare*.

This year's winning written text

Wilfrid Kelly-Coderre submitted the winning written text in 2023. He is an 18-year-old bi-lingual student from Ottawa Canada, currently on exchange in Norway via the Rotary club, studying in his second year of high school to receive college entrance accreditation. When not writing stories, Wilfrid enjoys rock-climbing, cross-country skiing and solving rubik's cubes.

The topic for the competition was The Joker. Springboarding from this topic, Wilfrid creates an imaginary community using a deck of cards as inspiration. He uses different suits in the deck of cards to depict the citizens of the city found inside the castle, Kard. The world of Kard was imagined and written within three hours!

Connecting the text to Democracy and Citizenship

The setting of the story is a welldefined community, albeit in the context of fantasy world. The card's suit and card values are used to describe the citizens of Kard. To connect the text to issues of democracy and citizenship, the following questions and tasks can be used to help design your lessons:

Before reading:

1. How would you describe a democratic society?
2. When is a society NOT a democracy?
3. What jobs are necessary in a democratic society?

During reading:

1. Stop in the middle of the text. What do you think will happen next? What in the text suggests this?
2. Mark in the text where the author uses a deck of cards to help describe and differentiate the citizens of Kard.
3. Highlight words or sentences you find interesting. Why do you find them interesting?
4. Highlight words whose meaning you are unsure of. Use different strategies to help you define these words.
5. Mark words and phrases you think may have different meanings or where the author may be playing on the meaning of the words.

After reading:

1. Describe the different citizens in Kard using examples from the text. How might the cultural differences in Kard reflect cultural differences found in a school? In Norway?
2. Do you think the main character, Jack, displays a tolerance and openness to the differences found in Kard? Why or why not? Where in the text can you find support for your answer?
3. How would you classify the society of Kard? Why?
4. What role does the Joker play in this story?
5. Write an alternative ending.

Royal Flush



by **Wilfrid-Coderre**

It was always misty by the pier. The thick fog that seldom faded was like a tightly wrapped blanket clinging for dear life to the waves that skipped over the lake's glimmering surface. While the everlasting fog seemed eerily quiet and omnipresent, like the shadow of a towering building in the sunset, the pier itself was not. Draping moss clung to its edges, having created a home for itself in the winding cracks and splinters of the decaying oak wood. It certainly isn't a destination that many would put on their vacation calendar, but for Jack, it was the one place on his rather unexciting patrol route where he would stop, sit, and relax for a brief moment, before marching on to complete his tour of the castle's perimeter.

The caw of a raven, and the rustling of the leaves from where its dark form had flown out of, reminded Jack that he could not rest here much longer. His armour creaked as he stood from the round stump that he had made his chair. The sounds of a door whose rusty hinges are in desperate need of a few drops of oil filling the air as he retrieved his spear from the grassy mound where he had planted it, just a few meters away. One heavy metallic step at a time, he started his half hour hike back towards the castle.

Kard was by far the most impressive castle in all Hosbra. Its walls stood well over two hundred feet; their pearly white colour meant to reflect the rare sunshine

that would fall upon them. However, the overcast of heavy grey clouds that stood their ground between the sky and the earth cast a darker shadow onto the great structure, promising a downpour within the coming hours. The slight tilt of the walls inwards let the eye to one of four gargantuan towers, each with unique engravings decorating its marble like walls.

Named for the material used to create it, Kard was a peculiar city. The sloping walls created an incomplete circle, interrupted by a straight, untouched section of land that cleaved the city into two equal parts. Each of the two sections was then again separated in half, this time only by a small

artificial stream, with several bridges, both small and large, making the crossing over the 30-foot gulf possible. Jack lived in Clubs, the most populous quadrant of Kard, but also that with the least social population. People in Clubs lived mostly quiet lives. Jack was a prime example. After his morning patrol, he'd head directly home for his lunch hour, before reporting to the Head Knave's office to respond to any requests that had been made in the meantime. Knaves were quite respected across Kard, in comparison to the Digits, who lived diverse lifestyles, heavily dependent on their Suit. Knaves had a consistent role across the city. Patrol the forested exterior of the castle and respond to any special requests within their Suit. Normally this would be something like eliminating vermin from a shop's storage, but a Knave's duty also included enforcing the rules set by their Suit's King. The King of Clubs was not very strict, so that wasn't a part of Jack's job that was frequently requested.

As he arrived home, Jack began to make his way towards the Head Knave's office, before suddenly stopping himself. Today is different. Because tomorrow is special. The week-long Festival of Aces was starting in the morning. Located in the centre of the city, Aces was the only place in all of Kard where you could see people from all four Suits interacting, the Suits being the name for the people of one of the four quadrants. Normally, the numerous but secluded people of Clubs stray away from large social events. While the happy go lucky types from Hearts would put on shows to entertain the masses. Dances,

acrobatics, and music of all kinds found their home in Hearts, and the Festival of Aces was their moment to shine. As for the other two, the people of Diamonds would show up out of necessity, not desire. Their primary focus has always been their image. Clad in expensive furs and with pendulums that would sooner be found on a grandfather clock than on someone's body dangling from their earlobes. The skin of a Diamond native was almost as white as the walls of Kard itself. In their rare social interactions, the people of Clubs would joke that the Suit had a giant tub of flour, in which all Diamonds would bath in before getting ready for the day. The final Suit, Spades, housed those who made the opulence of the Diamonds, possible, as well as the fervour of the Hearts, and the seclusion of the Clubs possible. They were the forgers, the leatherworkers, the trades people that were the basis of all that has become Kard. It was forbidden for people of Clubs and Spades to visit Diamonds or Hearts, who live on the other side of the crack that separates the city in half, so Jack had rarely seen them. On the other hand, he lived in a shabby room on the top story of an inn, directly overlooking the river border between Clubs and Spades. It was common for those on the other side of the river to come over for meals, with a large part of the population being farmers and cattle herders. Clubs was the place to be for a nice hot meal in Kard.

Jack ascended the rickety steps up to his room and once arrived, took of his once shiny Suit of armour, now caked with mud and grime from weeks of daily patrols, and

began cleaning it. This wasn't something he'd normally do, as it would get dirty again the next day, but with it being his last day before the festival, it was worth it to give the Suit a polish. A few hours passed and with his Suit looking as close to new as he could, the black feather that stood atop his helmet still bent, but less noticeably than before, Jack retired for the evening. There was no promise of when or how much he would be able to sleep the next evening, given that the streets and alleys to and from Aces would be crawling with people, no matter the time.

The high-pitched singing of a raven greeted Jack as he awoke the next morning. A glance outside of his dusty window suggested that the culprit was on the roof, barely outside of his line of sight. Leaving the stiff comfort of his bed behind, Jack briskly opened the window, cold autumn air rushing into the room, with the refreshing sent of bread baking downstairs making its way to his nose. After preparing himself for the day's festivities, Jack gingerly walked down the stairs to avoid the creaking planks waking anyone up and headed over to the counter.

"Good morning to ya Jack," The bubbly voice of Etera, the inn's cook greeted him from behind the counter. "Same thing as every day I assume," she stated, to which Jack nodded gently. Etera was a short, portly woman, who walked as a frog swam through water, with strong stubby fingers from years of kneading dough and working a knife. A paper sailors cap rested

atop her short prickly grey hair, clearly made by one of the children who lived in the building. Jack had known Etera ever since he became a Knave and was offered the room he currently lived in curtesy of his new occupation. She handed him a tall mug, filled the top with a warm brown liquid and a freshly baked sourdough bun, generously buttered with margarine and marmalade. He hungrily wolfed down the bread and started on his drink. In other Suits, they called this hot chocolate, or chocolat chaud, for the posh people of Diamond, who couldn't bear to consume the same food as the low lives from Clubs. Here, they simply called it hot drink. It was common to describe things exactly how they were in Clubs since there was no desire for meaningless chatter.

With his meal finished, the chef thanked, and his boots laced snugly onto his feet, Jack made his way out of the building and over the bridge into Spades. While the walk to Aces was slightly longer this way, it was also more interesting to see the Digits go about their daily lives. Plus, the walk only took 15 minutes, and the Kings' speeches wouldn't begin for another 35. The winding cobblestone streets of Spades were allegedly quite similar to those in Hearts, with the main difference being the famously smooth and gradually turning roads in Hearts being forgotten in preference of sharper corners and turns. Looking back over the river Jack saw banners and flags of all kinds proudly displaying the black leaf that represented his home Suit. The three circles that made up the main shape creating a triangle of

sorts, pointing up towards the sky, which still promised less than ideal weather.

Arriving to Aces was like walking into a party store. The aggressive red colour of the Diamonds and Hearts drew your attention towards them, while the subtle black of Clubs and Spades hung quietly in the background. The speeches were starting soon, and the diverse crowd separated into their distinct Suits and gathered around the respective podium that each King would use to address his people. Out of the corner of his eye, Jack thought he spotted something he had never seen before. Just in a moment, a flash of light reflecting off metal drew his eye to a nearby market stall, from which a figure wearing a peculiar outfit stood perfectly still once he noticed the near observer. Most noticeably about the figure was its clothes, especially its hat, a winter cap of sorts with four long sections splitting outwards from the middle. Each one a mix of red and black, with the symbols of all four Suits carefully stitched into them. On the ends of each of these hat tails was a single gold bell, which for a moment, had reflected the sun in just the right way to catch Jack's eye. The person's face was white as snow, even more so than those of Diamonds, with a bright red ball seemingly attached to its nose. As the commotion implying the King was preparing to speak started, Jack was bumped and briefly lost sight of the figure. When he looked back towards the stall, it was nowhere to be seen.

Ignoring the strange occurrence for the

time being, Jack turned his attention towards the speeches that had just begun. Being the most populous Suit, Clubs would be the last to go, so Jack stood calmly and waited as the Kings of each Hearts, Spades, and Diamonds, made their addresses to the people of their Suit, until finally, a short thin man, awkwardly draped in a dark cloak that look ready to swallow him took to the podium. The King of Clubs was the embodiment of the people of his Suit. Dressed in regular but nice attire, with the only noticeable difference between him and any other well dress Club being the crown perched on his head, once again displaying the three circled leaf emblem that represented the Suit.

"I would like to welcome all of you to this year's festival of Aces and thank you all for another wonderful year in Clubs." Cheers echoed throughout the crowd as the King continued his speech. It was nearly identical to the past few years, with the King wishing everyone well, and giving his standard address. It was not until the end that there was a divergence from the regular text. "There has been a matter that has come to the attention of myself and the other Kings, and I would like to ask that someone assist me with it." Immediately, the crowd was jumping over itself to offer their aid to the King. While the people of Clubs may not be particularly social, they are very proud of where they lived. Raising his fist up to the mass of people swamping the base of the podium, the King calmly waited for the noise to subside. "I have already spoken to the Head Knave



about who he thinks would be a good fit for this task, so I would like to ask that Jack of Clubs come meet me directly following the conclusion of this speech." With that the King finished his speech with the normal hopes for another good year, and the crowd gradually began to disperse, off to see what the other Suits had come to show them. Stunned, Jack walked like a robot who had just learned to move, over to the base of the podium, where he was ushered into a separate room where the King was waiting to speak with him.

"Jack, I must confide something in you. Do I have your word that this will remain between us?" he asked as he motioned for the guard who had lead Jack in to leave the room.

"Of course, your majesty," Jack replied shakily. Just then, he could have sworn he heard the jingle of a few bells as he answered.

The king motioned for him sit in the sturdy looking chair opposite to him, and Jack obliged. "As you know, Kard is named for the material it was built with," Jack nodded, this was taught to everyone throughout the city, "and while the castle may seem impossibly strong from the outside, there is a certain piece of kard that if it were to fall, could cause the collapse of the entire castle. Only I and the other Kings are aware of its exact location, and we have reason to fear that it may be under threat." The King went on to explain how in dozens of private locations across all four suits, golden bells had been found in

places that were not at all accessible to the public. "Just this morning," he continued, "I found two placed in either of my shoes before I put them on." As the King offered Jack one of the bells, Jack noticed that they looked awfully like those he had seen on the figure's hat he had spotted outside. Twirling the little instrument between his hands, Jack recounted this encounter with the figure by the market, "One moment it was there, the next it was gone."

As he finished his sentenced, an objected fell out of the sky, landing between the two, narrowly avoiding striking the King. As he bent over to pick it up, noticing that it was the exact same type of bell he already held in his hand, Jack looked to the King with worry as a playful snickering voice filled the room. "Oops. I missed," it said, sounding more like a child than an adult. The pair gazed up into the rafters, hoping to catch a glimpse of the voice's owner, but to no avail. The roof was high, and with a hole two feet across as its summit. The culprit had certainly already gotten away. The King took the new bell from Jack's palm and relayed that he could make out tiny letters across its golden shell, "I hope you like your foundation kard."

"Oh wait," he read out. "The foundation kard is the piece that holds the city together. The one I explained earlier," said the King frantically, "It's located directly below Aces, in the centre of it all. If whoever this is poses a threat to it, we must go there now."

The King then lead Jack outside of the small building where they had been speaking, and together they navigated the crowd until they came to the bridge connecting Aces to the red side of the river. "Help me down," said the King, gesturing towards the 6-foot drop down to the pebbly beach of the river which the bridge crossed over. Once down, the King tapped on the stone bricks in the wall a complex pattern that seemed like utter nonsense to Jack. Just as he was about to ask what he was doing, the King stood back as a section of the wall sunk into the ground, revealing a stairway down, dimly lit by torches adorning the walls on either side, their flames casting a gentle orange glow over the sturdy steps. Carefully making their way downwards, the King explained to Jack that this was one of the two entrances to where the foundation kard stood, the other being on the other side of Aces, where Spades met Clubs. "I am only able to enter from the red side of Kard, same with the King of Spades." He stated, "In the same way, the King of Hearts and Diamonds can only enter from our side of Aces."

Several minutes later and the steps started to flatten out. The air was damp, and tracing a finger along the wall told Jack that it wasn't only the air. The hallway eventually opened up into a sizeable but simple room. Another hallway of the same stature as that they had come through stood opposite to them. The emblems of Spades and Clubs carefully engraved into the stone above it. In the centre, the thinnest piece of stone Jack had ever seen

stood perfectly balanced on a pedestal made of red and black stone. It was well over three feet tall, and its rough surface was completely white, a single red circle interrupting its consistent coloration. A simple look at the King indicated that this was the foundation kard. "This piece of Kard is older than the city itself," said the King. "None of the Kings know who put it here or how, nor do any of our predecessors. All we know is that if it were to somehow fall over, the rest of the castle would not be long to-..."

"Well, well, well, look who finally made it!" The same child's voice echoed off the stoney walls of the room, this time, its source stepping out from behind the foundation kard. One and the same as the person Jack had spotted by the stall at the festival. "Doesn't it look so pretty now," The figure snickered, "Look, we're matching," it added as it pointed to its nose and then to the one it had painted onto the kard. The King, who had been standing extremely still until this point, suddenly lunged towards the figure. His heavy cloak falling easily off his shoulders, and the opulent crown clanging to the ground with the clink of metal meeting rock. With surprise on his side, the King managed to get a hand on the child but could not keep it there. With the grace of a gymnast, it skipped out of the way and sat down nonchalantly, crossing one leg over the other.

"You're a Heart aren't you," The King spat, now on his hands and knees after his failed dive.

"I can dance like one for sure," answered the figure gleefully, "I also have skin like a Diamond. I'm handy like a Spade, and just like you Clubs, I'm really good at avoiding people." It stuck out its rosy tongue towards the king, who had barely managed to get back on his feet.

"Jack, help me would you?" screeched the King "You have more experience in this than I do!" Jack set down his rucksack that had been carrying his lunch for the day, and advanced towards to figure. Along with the King, they slowly approached the sitting duck, who was humming some melody to itself. Once they were within touching distance, the person quickly stood up, kicked Jack's feet out from under him, and hopped to the other side of the room with ease.

"Ouch, I stubbed my toe on that one," it taunted Jack with its tongue out. Now angry, both Jack and the King charged towards the child, with Jack managing to catch its foot before it jumped away this time.

"Who are you? What do you want?" Jack snarled at it, keeping a firm a firm grip on the person as the King restrained its arms. At this moment, the jingle of bells started playing, and another figure, dressed exactly the same as the one Jack was currently holding down, showed itself from behind the foundation kard. The notable difference with the second figure was its colour, while its counterpart had both black and red, this new character was so pale the colours were

almost invisible. When it stopped moving, Jack nearly lost sight of it. It shook its bell clad hat once more, again filling the room with the jingling sound, before finally answering Jack's question. "Don't you think it's high time your precious little Kard castle came tumbling down?" it said as it lifted the bottom of its foot towards the foundation kard. The voice itself was coming from both figures at once. They spoke in complete unison as they answered one final question, "Oh and, you wanted to know who we are?" They taunted; the one being held down unable to stop itself from giggling a bit. That's simple. All you Numbers and Knaves and Queens and Kings and Aces aren't strong enough.

A look of realization dawned on the King's face, "It can't be!" The answer came simply, "But it can be, and it is."

The nearly invisible figured pushed its foot down into the foundation kard, which slowly began to fall over. With six words it confirmed the King's thoughts, and promised Jack that today would be the last time he saw the sky. With a glint in its eye, the figures told him in unison, right as the kard hit the ground and the walls began to shake.

"Can't you tell?"

"We're The Joker."

Rammeverket i korte trekk – ei rettleiing for språklærarar

ved Eva Thue Vold og Birgitta Hellquist

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



Støttemateriell i fagfornyinga (LK20) viser tydeleg til Det felles europeiske rammeverket for språk (Rammeverket) og den tilhøyrande nivåskalaen, og det har ført til nytt og endå sterkare fokus på Rammeverket.

- «Læreplanen i fremmedspråk har en tydelig kobling til CEFR»
- «kjennetegn på nivå I [er] utarbei

det fra et forventet kompetansenivå om tilsvarer A1 i CEFR»

udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/kjennetegn/kjennetegn-pa-maloppnaelse-fremmedsprak-niva-i

- «kjennetegn på nivå II [er] utarbeidet fra et forventet kompetansenivå som tilsvarer A2 i CEFR»

udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/kjennetegn/kjennetegn-pa-maloppnaelse-fremmedsprak-niva-ii

Men Rammeverket er eit omfangsrikt dokument, og det ligg dessutan føre i ulike versjonar og på forskjellige plattformer (udir.no/hkdir.no/coe.int). Den aktuelle

rettleiinga for språklærarar er eit forsøk på å gjere Rammeverket meir tilgjengeleg og dessutan gi eit kortfatta innblikk i og skape oversikt over enkelte samanhengar i det. Rettleiinga prøver òg å stimulere til dialog i lærarfellesskapa gjennom systematisk bruk av refleksjons- og diskusjonsspørsmål.

Lærarguiden er resultatet av eit samarbeid mellom Nasjonalt senter for engelsk og framandspråk i opplæringa ved Høgskolen i Østfold og Fortbildningsavdelingen for skolans internationalisering ved Uppsala universitet og finst såleis både i ein norsk og ein svensk versjon. Gudrun Erickson (Göteborgs universitet) og Gølin Kaurin Nilsen (Universitetet i Stavanger) har vore fagkonsulentar i arbeidet.

Rettleiinga begynner med å gi eit riss over bakteppet for utviklinga av eit rammeverk for språk og seie noko om kva for intensjonar dette er meint å skulle innfri. Vidare blir spesifikke rammeverkstermar (referansenivå, deskriptorar og domene) utdjupa. Deretter følgjer ein introduksjon av dei overordna kompetansebeskrivingane (global skala), før dei kommunikative språkaktivitetane (resepsjon, produksjon, samhandling og mediering) blir nærmare beskrivne. Her finst òg illustrerande døme på tabellar med nivåbeskrivingar. Rettleiinga nemner i tillegg at Rammeverket har ein plass i norske styringsdokument,

og ho gir konkrete og nyttige tips til omsetjing i praksis – mellom anna ved hjelp av språkpermen, Rammeverkets didaktiske verktøy.

Utover å gi eit verdifullt innblikk er rettleiinga sin absolutte styrke det at dei ulike aspekta ved Rammeverket kontinuerleg er relaterte til ein norsk skulekontekst, noko som bidreg til å understreke relevansen til dokumentet. Her er nokre døme:

- Rammeverket og vurderingsforskrifta fokuserer begge på positiv formulering av kompetanse, det vil seie på kva ein meistrar, ikkje på kva ein manglar i kompetansen.
- Nye eksempeloppgåver for sentralt gitt skriftleg eksamen i engelsk (inkludert lytting!) og framandspråk speglar langt på veg dei fire typane kommunikative språkaktivitetar (resepsjon, produksjon, samhandling og mediering) i Rammeverket.
- Intensjonar i Rammeverket som handlingsorientering, fleirspråklegheit og interkulturalitet samsvarar med kjerneelement i språkfaga – særleg i læreplanen for framandspråk.
- Rammeverket anerkjenner at nybegynnarar har behov for avgrensingar i språkbrukskonteksten (det personlege domenet), og det er heilt i tråd med kvardagsorienteringa til læreplanane på lågare nivå/trinn.

Den overførte tydinga av omgrepet rammeverk er ifølgje oppslagsverk «et sett av generelle regler» (Ordnnett), noko som «trekkjer opp hovudlinjene for ei verksemd» (Nynorskordboka), eller «en underliggende struktur som brukes som et grunnlag for å bygge andre ting oppå» (Wikipedia). Dette er alt svært dekkjande for det faktum at Rammeverket har vore, er og framleis vil vere eit retningsgivande referansedokument for alle som driv med språklæring, språkundervisning og språkvurdering (jf. undertittelen til Rammeverket). Her kan ein finne mykje inspirasjon og nyttig støtte i arbeidet med å utvikle ulike sider ved kompetansen til elevane – noko rettleiinga gir ein liten smakebit på.

Som ei ekstra hjelp når det gjeld å nyttiggjere seg Rammeverket, byr rettleiinga på mange forslag til refleksjons- og diskusjonsspørsmål. Desse kan tene som utgangspunkt for eigenrefleksjon og felles drøfting i språklærarkollegiet om kva språkkompetanse inneber, og kva for komponentar det rommar.

Spansk på norsk

- FRA KLIPPFISKHANDEL TIL FREDAGSTACO – HISTORIEN OM SPANSKFAGET I NORGE

Av Ane Christiansen

Gjengitt med tillatelse fra
Novus forlag



Omtalt av **Kristian Ross**, lærer i fremmedspråk ved Saltdal videregående skole

For 30 år siden, da jeg var nyutdannet tysklærer, kom jeg over Erling Vaaglands bok I medgang og motgang. Skolefaget tysk fra 1869 til i dag. Det var overraskende interessant lesning, og satte det jeg drev med på skolen, inn i en sammenheng jeg ikke hadde vært bevisst på før. Tretti år senere er jeg også spansklærer, og stor var derfor nysgjerrigheten da jeg fikk høre at det akkurat er gitt ut en bok om spanskfagets historie i Norge, Spansk på norsk. Fra klippfiskhandel til fredagstaco – historien om spanskfaget i Norge, på Novus forlag.

For oss som ikke har vært spansklærere i mer enn 15 år – det gjelder antakelig de fleste som underviser spansk i norsk skole i dag – er det en selvfølge at spansk er et stort fag, og at det er helt kurant å velge spansk som fremmedspråk. Christiansens bok forteller imidlertid om et språkfag som har en ganske annen historie enn tyskfaget. Før de siste tiårene av forrige århundre var faget så godt som ikke-eksisterende i Norge. I løpet av kort tid har interessen for spansk eksplodert, og det er nå som kjent det mest populære fremmedspråket.

Boka er ikke veldig tykk, men Christiansen har gjort et grundig arbeid. Her kan vi lese alt om hva slags skoler som var de første til å tilby spansk, og om hvordan vekslende læreplaner etter hvert har gitt rom for faget i hele det norske skoleverket. En komplett oversikt over læreverk i spansk på norsk finner vi også. Boka favner dessuten videre enn bare skolen. Både universitetenes spanskundervisning og undervisningstilbud til voksne som studerer spansk på fritiden, er fyldig omtalt. Og alt er satt inn i en historisk sammenheng som gir leseren en forståelse av hva som kan ha

gitt mange i Norge et ønske om å beherske spansk, enten det er klippfiskeksport på 1800-tallet, fascinasjonen for «Sydens land» eller en interesse for latinamerikansk politikk.

Til tross for bokas store detaljrikdom er den velskrevet og lettlest. Det som gjør den så spennende – ja, det var rett og slett vanskelig å legge boka fra seg om kvelden – er historien om alle menneskene som har drevet fram spanskfaget i Norge. Her har Christiansen gjort en formidabel innsats med å spore opp og snakke med de gjenlevende pionerene, og med etterkommerne av dem som har gått bort. Boka inneholder mange fascinerende

historier om mennesker som fattet interesse for spansk og latinamerikansk språk og kultur og klarte å tilegne seg språket, og som deretter opprettet fag og produserte egne læremidler, nærmest mot alle odds.

Som spansklærer med stor kjærlighet til faget føler jeg takknemlighet overfor Ane Christiansen, som har reist land og strand rundt for å intervju alle disse menneskene før det er for sent. Det er gripende å lese om kunnskapshungrige unge nordmenn som dro til Spania for å lære seg språket lenge før masseturismens tid, og om Handelshøyskole-læreren som tok hyre på skip i sommerferien for å lære seg spansk

sjømannsspråk. Og ikke minst om unggutten i Brønnøysund som får lyst til å lære seg spansk på grunn av en rar, gammel mann som har kommet hjem til småbyen etter et langt liv i Mexico. Siden blir unggutten en av de viktigste spansklærer-pionerene i Norge. Da historien om meksikaneren fra Brønnøysund dukker opp igjen mot slutten av boka, er det vanskelig å holde tårene tilbake.

Spansk på norsk er en grundig og detaljert fagbok, og siden Christiansen har viet så stor plass til historiene om enkeltmenneskene, er det også blitt en usedvanlig lesverdig bok for alle med interesse for spansk språk og spanskfaget i Norge.



2022 – et superår for Annie Ernaux

Solena Pradayrol, høgskolelektor, Fremmedspråksenteret

I nesten femti år har Annie Ernaux preget litteraturverdenen. Med over tjue bøker er hun en av våre viktigste samtidsforfattere.

Ernaux' forfatterskap kjennetegnes av velskrevne livsskildringer. Hun skriver om allmenngyldige temaer som appellerer til lesere i alle aldre, og via selvbiografiske opplevelser tar hun opp spørsmål knyttet til blant annet klasse og kjønn, som i debutromanen *Les armoires vides* fra 1974.

Ernaux har blitt stadig mer populær i Norge, og det store gjennombruddet kom i 2020, da flere av hennes anerkjente bøker, for eksempel *En lidenskap*, *Årene* og *Hendelsen*, ble oversatt til norsk. I 2022 ble hun tildelt nobelprisen i litteratur. Annie Ernaux fikk ifølge juryen prisen «for

motet og den kliniske skarpheten hun avdekker det personlige minnets røtter, fremmedgjorthet og kollektive rammer med».

I 2022 skulle forfatteren også gjøre seg gjeldende gjennom et annet medium. Sammen med sønnen brukte hun koronanedstengningen til å gå gjennom gamle familievideoer som hennes far hadde filmet med et super8-kamera. Det resulterte i en dokumentarfilm om forfatterens liv og bakgrunn fra 1972 til 1981, som ble sluppet i 2022. Den en times lange filmen med tittelen *Les années super 8* anbefales på det sterkeste. I tillegg til å beskrive arbeiderklassens hverdag i 70-årene belyser det hele forfatterskapet og viser hvordan personlige, sosiale,

politiske og historiske hendelser har påvirket Annie Ernaux. Filmen gir et ærlig og sårt innblikk i forfatterens liv, og de intime videoklippene gjør at seerne forstår forfatterskapet enda bedre. Den ble nominert til den franske filmprisen César i kategorien dokumentar i 2023.

Dokumentarfilmen er en fin innfallsport til å bli bedre kjent med Annie Ernaux. Det samme gjelder en av episodene i podkasten *Frankrike Forklart*, nemlig «Hvem er nobelprisvinneren Annie Ernaux?» med Ernaux-entusiast Sandra Lillebø, norsk forfatter, journalist og kritiker. Episoden ble gitt ut 22. mars 2023.



Nobel_© Nobel Prize Outreach. Photo Clément Morin

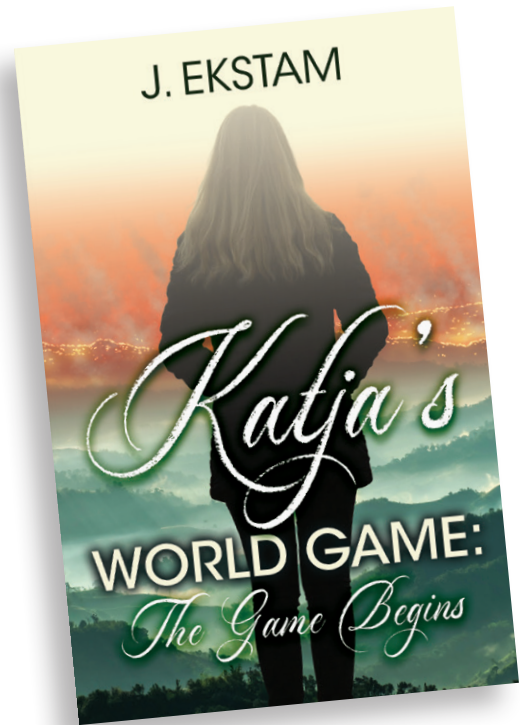
Frankrike Forklart er en podkast som er laget i et samarbeid mellom Institutt for litteratur, områdestudier og europeiske språk (ILOS) ved Universitetet i Oslo (UiO) og forskergruppen AreaS ved Høgskolen i Østfold (HiØ). I podkasten inviterer førsteamanuensis Franck Orban (HiØ),

Kjerstin Aukrust (UiO) og Geir Uvsløkk (UiO) kompetente og frankofile gjester til samtale om temaer som er viktige for å forstå det som skjer i Frankrike i dag, og som gir et innblikk i landets historie, politikk og kultur.

Teaching Democracy and Civic Participation Through Fiction:

A CONVERSATION

By **Jane Mattisson Ekstam**, Professor of Languages, Literature, and Culture at Østfold University College & **Mary Elizabeth Burrows**, Fulbright Scholar, Fremmedspråksenteret



Reproduced with permission from
Our World Publications

As a Fulbright Scholar spending the 2022-23 academic year learning and teaching in Norway, I have had the opportunity to work with outstanding teachers, scholars, and researchers. One is Dr. Jane Mattisson Ekstam, Professor of Languages, Literature, and Culture at Østfold University College, who is currently writing a Climate Fiction (Cli-Fi) trilogy for young adults. I had the opportunity to read Book one, *Katja's World Game: The Game Begins* and plan to teach the novel in my Young Adult Literature class in the States. The novel is exactly the type of literature we should be reading

and discussing in our classrooms. Katja's story gives hope and empowers young people to engage in civic responsibility to help solve the most pressing issue of our times: the climate crisis. If Democracy is to survive, we need our young people to be engaged and participating. Jane's novel is a wonderful text for helping teachers teach "Democracy and Participation", one of the core values in the Norwegian curriculum. Jane graciously agreed to talk with me about her first novel. Below is our conversation where we touch on Democracy, Climate Fiction, empathy, gaming and

hope, all of which feature in her novel.

Betsy: You consider your book as an example of Young Adult (YA) and Climate Fiction (Cli-Fi). Would you briefly explain why you classify your novels in this way and why you think this type of fiction is especially relevant for our teachers and students?

Jane: I have consulted with a number of experts on climate fiction and found that YA is the most suitable label for my novels: the characters are young under-

graduates, who, in the first novel, *Katja's World Game: The Game Begins*, are learning what it means to be first-year students at university.

In addition, the climate demonstrations that the students take part in are dominated by young people: high-school and university students. At the same time, my novels are also open to people of all ages. Jean M. Twenge's investigation of young people's attitudes and ideas, including those related to the climate crisis, suggest that young people today believe increasingly that it is up to individuals to change their behaviour. They are unhappy about the present climate situation and are willing to take part in demonstrations.

Also, the climate game the students create in book two, *Katja's World Game: The Understory*, is designed for young people of student age, i.e. 18-22. Using their imagination to create three fictitious countries, with different climates and problems, the students highlight what the consequences will be if there are severe droughts, flooding, overuse of agricultural land, forest decimation, as well as extinction of animals, birds and insects. In the game, the young players make choices and learn what serves the Earth best.

My text is deliberately informal, and the language is very much that of young people: relaxed and pithy. The game creates new stories that present accepted facts and highlight the consequences of our actions. It also enables the players to

understand the risks and consequences of *failing* to act. By collaborating in the game, the players understand that working together is essential. The final solution, presented in book three, *Katja's World Game: The Overstory*, requires a high degree of collaboration. There is no alternative. The sustainable village that Katja and her friends design with the aid of an architect and an Artificial Intelligence (AI) specialist is brilliant in its simplicity. More importantly, it is doable.

As regards the term, 'Cli-Fi', I have often found myself talking about Hubert Zapf when presenting my novels and discussing Cli-Fi in general. Though referring to literature in general, Zapf's comments work equally well for Cli-Fi:

literary works of art are two things at the same time: they are laboratories of human self-exploration [...], and they are imaginative biotopes in which the dimensions and energies of life neglected [...] find the symbolic space to develop and express themselves (Literature as Cultural Ecology. Sustainable Texts 2016).

What can Cli-Fi give young people? In *Earth Education. Rethinking Education on a Changing Planet* (2017), Erik Assadourian provides some suggestions:

- The realization that we are utterly dependent on the Earth, for whom we are stewards
- Interdependence. We have moral

obligations to others and we must understand our Earth and work together for its preservation

- Creativity and imagination and how they might help in the present climate crisis
- Help them make important choices wisely
- Develop critical thinking, social and emotional intelligence, and creativity

While our stories can be "fantastic" (my trilogy has an element of fantasy that involves the fourth dimension and the ability to see beyond the present) they are grounded in reality, and they present a better future than the one we are currently heading for. Cli-Fi helps us to see that there is an alternative future beyond the pain and horrors of the present crisis. Cli-Fi helps us to imagine possibilities – possibilities that are open to people of all ages and backgrounds.

Betsy: Why a trilogy?

Jane: A trilogy provides greater scope than a single novel. Each of my novels portrays the students' developing understanding of the urgency of the climate crisis over a period of one year. They work more and more closely with their professor. The relationship between the six characters and their professor grows, her respect for the six students increases, and her relationship with them becomes less and less formal as time goes on. They work together and show mutual respect for one another.

Betsy: Even though your work deals with the most serious of issues: the climate crisis, the tone is not pessimistic or depressing. It's hopeful and energizing. What is the role of hope in your work and in literature in general?

Jane: Hope is paramount. While disaster is paralyzing, hope is stimulating. Hope enables my characters to work towards a sustainable goal that is both innovative and possible. Neither background nor social class is important. In book one, the students' contact improvisation dance at a local show generates energy and hope. In book two, the video game that the students create enables players to find solutions that actually work and will save the Earth. In book three, the 'arks', i.e. sustainable villages, provide a comfortable, safe and eco-friendly life style that works *with* the environment, not against it. All inhabitants have a role to play, and they know that their future is dependent on collaboration with nature. The advanced AI systems supporting the arks enable them to prepare for the future, measure their success, and equip them for future climate-related disasters. AI is particularly important here. I do not believe that hope is a necessary ingredient in all works of literature (tragedies occur in real life; disappointments are to be expected; and death is a reality) but when it comes to Cli-Fi, I *do* believe that the novels that give hope also give us energy and stimulate the imagination.

Betsy: I would also say that hope is particularly important for Young Adult

Literature. We need to be honest with our young people about these issues, but we also need to inspire them to take action. Related to hope is empathy. Can you discuss your thoughts on empathy and reading and climate change activism in terms of your book?

Jane: When Suzanne Keen wrote her first book on empathy, *Empathy and the Novel* (2007), she acknowledged that empathy and fiction, creative imagining and narrative techniques evoke empathy. Fifteen years later, she published *Empathy and Reading. Affect, Impact and the Co-creating Reader*. In this study, she specifically addresses the issue of climate change. She writes:

Grappling with the imminent challenge of the climate crisis will require that we imagine distant inhabitants of our planet as neighbours. Cultivating empathy with other living beings, including far-away people, nonhuman creatures, and threatened species, has already become a project of climate fiction, sometimes called cli-fi, a term indicating its relationship to dystopian science fiction. Teachers and environmental activists worry that the grim, sometimes nihilistic narrative of dystopian fiction can work against the goal of engaging young readers in work that requires hope and determination" (231).

I concur heartily!

My trilogy is a democratic project as it's designed for all: young and old, rich and poor, and it works for all nations because empathy and understanding are important ingredients. The six characters help the reader to understand the particular challenges and pre-conditions in the different countries featured in my novels: China, England and Northern Ireland, Iran, Norway, The Gambia and the USA – and what these mean for the inhabitants.

Betsy: I find your connection between empathy and Democracy interesting. I agree: if we are to live in a diverse world with Democratic values, we must nurture within our students and future citizens a deep empathy for others. Katja's five allies in the climate crisis represent several different countries and cultures. Can you explain why you made these character choices?

Jane: The six countries in my novels are familiar to me having taught in them for several years and having developed both professional and personal relationships inside and outside academia. Some of these relationships span a couple of decades. I've been able to check facts about the different countries and their cultures. In addition, I've been able to adjust my characters' language subtly. Ebriima, for example, uses 'definitely' a great deal; Xinjie uses 'um' and Ashley uses American idioms. Katja moved to England three years before the story begins. Her English is perfect and she has no trace of a Norwegian accent. The six students share their knowledge and experience.

Betsy: Interesting, this diversity of characters and culture makes this a great book for reading and discussion. One interdisciplinary core curriculum theme in the Norwegian curriculum is *Democracy and Participation*: "School shall provide the pupils with the opportunity to participate in and learn what democracy means in practice." Certainly, Katja and her five international friends become active participants in fighting for the environment and nature in Part 1 of your trilogy. How can reading and discussing your fiction in a high school classroom help inspire other young people to do the same?

Jane: First of all, students, and young people in general need to understand that protecting the Earth is also about saving ourselves! Katharine Hayhoe (*Saving Us. A Climate Scientist's Case for Hope and Healing in a Divided World*, 2021) writes as follows:

Bombarding people with more data, facts, and science isn't the key to convincing others of why climate change matters and how important and urgent it is that we fix it. Instead, when we're talking about contentious, politicized issues, study after study has shown that sharing our personal and lived experiences is far more compelling than reeling off distant facts. Connect who we are to why we care. Bond with someone over a value we already possess and share, one that is already near and dear to our hearts. Tell them why you care

about climate change and why others might, too. (author's emphases.19).

What Hayhoe is advocating here is exactly what happens in my books: the six students discuss important issues, arrive at a conclusion, implement it, and discuss the results. Katja and her group belong to various student clubs, they work with other students who share a similar concern for the future of the Earth, they have a sympathetic contact at the local newspaper, take part in demonstrations, volunteer at the local garden centre and are active in other collaborative ventures.

Betsy: Do you have other thoughts or teaching suggestions regarding how your novels can be used in high school and college classrooms to help students become active in responding to our climate crisis? I am especially interested in your exploration of gaming in your novel and how you see technology and gaming as educational tools for our young people and how you embrace technology in our learning environment in a positive way. It is sometimes easy to pit technology against nature instead of seeing technology as a way to improve humanity and help us protect our natural world.

Jane: If the book is being used in a literature class, point of view, characterisation and setting can be discussed. Students may also consider style and terminology. How do the different characters use English? How do they express surprise, sadness, terror, joy, optimism? All these

suggestions provide opportunities to discuss different understandings of the term "climate crisis" and how it affects us differently.

Gaming has been credited with improving cognitive abilities, problem-solving, hand-to-eye coordination, enhancing multi-tasking ability, more accurate and faster decision-making, and prosocial behaviour, as well as paying greater attention to detail. The students' game, "Locahome", is the focal point of my second novel. Locahome is based on three fictitious countries: Bergum (the country of mountains), Skogum (the country of forests) and Prairum (the country of prairies). Why three countries? Because many of the climate issues raised by the six students are relevant to all three countries. By discussing the nature of these countries and how to present them in game form, the students are forced to pay attention to detail. The three countries must be different, but they are also joined by the ocean, which plays a very important part in the game not only in terms of uniting the countries but also providing transport between the three countries.

The goal of Locahome is to show that the three countries are mutually dependent, decisions made in one country affect the other two countries, and the players can explore problems and solutions individually as well as jointly. The players also learn that there are consequences of their decisions in the form of rewards and penalties. A greater understanding of how the environment works, how human

impact on the world affects the present and the future, and how all countries must work together – these are the main goals of the game. For these goals to be achieved, empathy is essential: we are all involved, to a greater or a lesser extent, and the decisions we make will affect not only the present but also the future. It is my hope that young people, who have grown up with games, will explore their position with respect to the climate crisis, consider the options available, and act – not just for personal gain but also to share their new thoughts and experiences with others.

I would like to end the interview with a question and reflection that is very much on my mind as I'm preparing my third novel for publication: What has the writing process taught me about the climate crisis and the value of books as sources of information and inspiration? Writing a novel is a deeply personal experience. A trilogy has a special power to engage the reader over a longer period of time and provides scope for development, not only of the characters but also in terms of the content. New books about the climate crisis are being written and published all the time. I try to keep pace with these

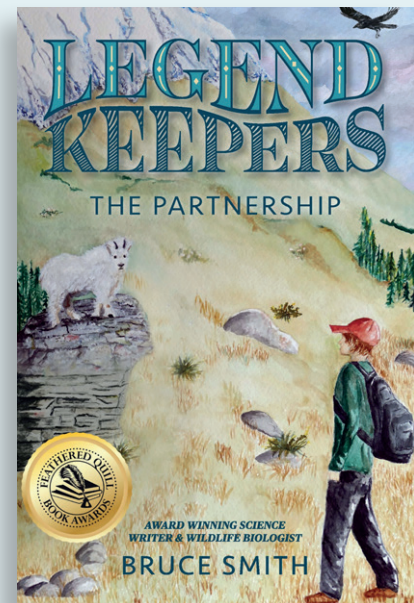
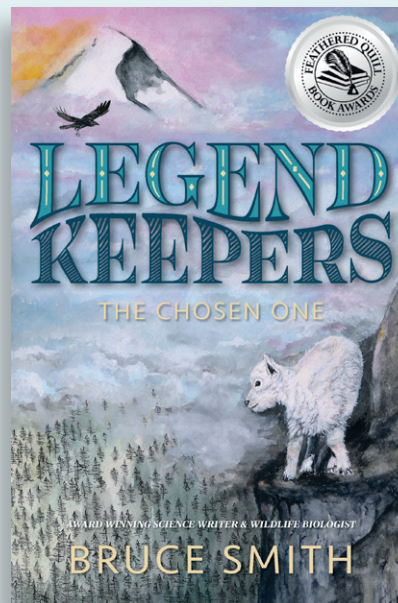
because my trilogy is not just a set of novels but a source of knowledge about the seriousness of the current situation. As such, it must be as up-to-date as possible.

As the Swedish activist, Greta Thunberg, writes in her best-seller, *The Climate Book* (2022), we must be honest: we must tell the story of the climate crisis "like it is" (422). This is not, however, the way *fiction* tells a story. Cli-Fi must engage the reader's emotions. Facts must be woven into a coherent story about a character or several characters with whom we engage and for whom we feel empathy. Katja's

For further reading:

For younger students, i.e., 7-12-year-olds, Bruce Smith's *Legend Keepers*, a gripping trilogy that tell the fascinating story of a kid mountain goat, Buddy, and a twelve-year-old boy. Both are anxious to preserve the mountain environment, which is seriously threatened by the climate crisis.

Reproduced with permission from
Hidden Shelf Publishing House



story is not just her own or her friends' story: it's *ours*. I would never have read all the books I've read if I hadn't decided to write my trilogy. I'm deeply grateful to Katja! She has taught me a lot. I am also grateful to my readers, for their comments; my editor, who has taught me a lot about pacing, character formation, and weaving fact and fiction; and all the authors – fiction as well as non-fiction, who have awakened me to the seriousness of our situation and the shortage of time in which to put things right. No one book or trilogy can do everything, but each can do something.

If teachers would like to teach Jane's books as well, please see the publishing information that follows and feel free to contact Jane through

✉ jane.m.ekstam@hiof.no;

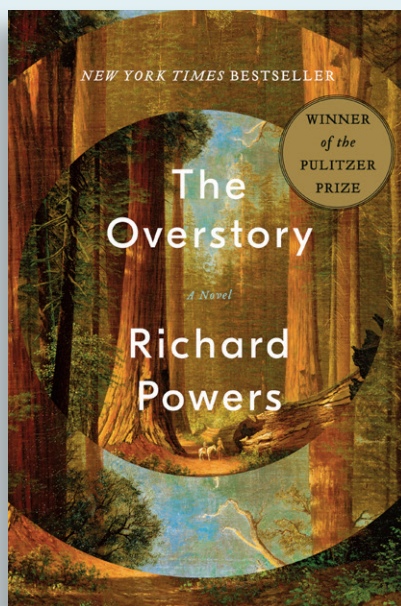
✉ janeekstam@yahoo.se

Book one: *Katja's World Game: The Game Begins* (published on Amazon, May 2022)

Book two: *Katja's World Game: The Understory* (to be published on Amazon, February 2023)

Book three: *Katja's World Game: The Overstory* (to be published on Amazon, July 2023)

For older readers, I recommend Barbara Kingsolver's *Flight Behaviour* (2013), Charlotte McConaghy's *Migrations* (2021), and Richard Powers' *The Overstory* (2019): Each novel tells a deep and personal story about the protagonist's interactions with nature. And each demonstrates that everyone can do something.



Reproduced with permission from
W. W. Norton & Company

REFERENCES

- Hayhoe, K. *Saving Us. A Climate Scientist's Case for Hope and Healing in a Divided World*. New York, London: Atria. 2021.
- Keen, S. *Empathy and the Novel*, Oxford and New York: Oxford University Press, 2007.
- Keen, S. *Empathy and Reading. Affect, Impact and the Co-creating Reader*. New York and London: Routledge, 2022.
- Kingsolver, B. *Flight Behaviour*. London: Faber & Faber, 2013.
- Klein, N. and R. Steffoff. *How to Change Everything*. New York, London: Atheneum book for young readers, 2021.
- McConaghy, C. *Migrations*. New York: Ballantine Books, 2021.
- Powers, R. *The Overstory: A Novel*. New York: W.W. Norton & Company, 2018.
- Smith, B. *Legend Keepers: The Chosen One*. Idaho: Hidden Shelf Publishing House, 2021.
- Smith B. *Legend Keepers: The Partnership (2)*. Idaho: Hidden Shelf Publishing House, 2022.
- Thunberg, G. *The Climate Book*. UK, USA: Allen Lane, 2022.
- Twenge, J. iGen. *Why Today's Super-Connected Kids are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy – and Completely Unprepared for Adulthood*. New York: Simon & Schuster, 2017.
- Zapf, H. *Literature as Cultural Ecology*. Sustainable Texts. London: Bloomsbury, 2016.

Kvardagsdemokrati – demokrati i det små

Framandspråksenteret

Nytt på ressursfronten vår er eit knippe undervisningsopplegg for nivå II som på ulike måtar tek for seg det tverrfaglege temaet demokrati og medborgarskap [demokrati] på framandspråkfaget sine premissar.

Når det gjeld vinklinga overfor målgruppa, er det god hjelp å få i den fagspesifikke

beskrivinga av temaet: *tenkje kritisk, handtere meiningsbrytingar, respektere usemje, tolke verda, skape nysgjerrigheit og engasjement og førebyggje fordommar*. Med omsyn til klasseromsbearbeiding trengst det ofte meir tilpassing for å gjere det overkommeleg for framandspråkelevar på basisnivå (CEFR: A2). Kompetansemåla, som avgrensar språkbrukskonteksten til

det personlege og daglegdags orienterte, gir vidare retning for å behandle temaet demokrati i så måte.

Undervisningsopplegga finst på fransk, russisk, spansk og tysk og tek opp fire emne: klassemiljø, medrårderett i familien, kvardagsrutinar og idrett og fordommar.

Klassemiljø

Opplegget startar med ein popsong om inkludering og respekt for ulikskap – dette først og fremst til inspirasjon. I den første aktiviteten skal elevane reflektere over dei sterke og svake sidene sine og tenkje over nokre spørsmål: Kva for kjensler utløyser det å lykkast eller mislykkast? Kva kjenne-teiknar ein god venn? Kva slags oppførsel vil du definere som ugrei? Denne informasjonen deler dei så munnleg med lærings-partnarane på målspråket.

Den neste aktiviteten dreier seg om å sjå medelevene sine og gi skriftlege kompliment til andre. Undervisningsforløpet endar med at elevane først gruppevis og så i heil klasse lyttar til kvarandre, seier kva dei meiner, og grunngir meiningane sine – før dei tek stilling og diskuterer seg fram til eit felles sett med reglar for klassemiljøet.

Alle steg inneheld metodiske forslag til strukturering av læringsaktivitetane. Utover meir generelle tematiske ord og uttrykk er det språklege fokuset framfor alt på beskrivande ord (adjektiv og adverb).



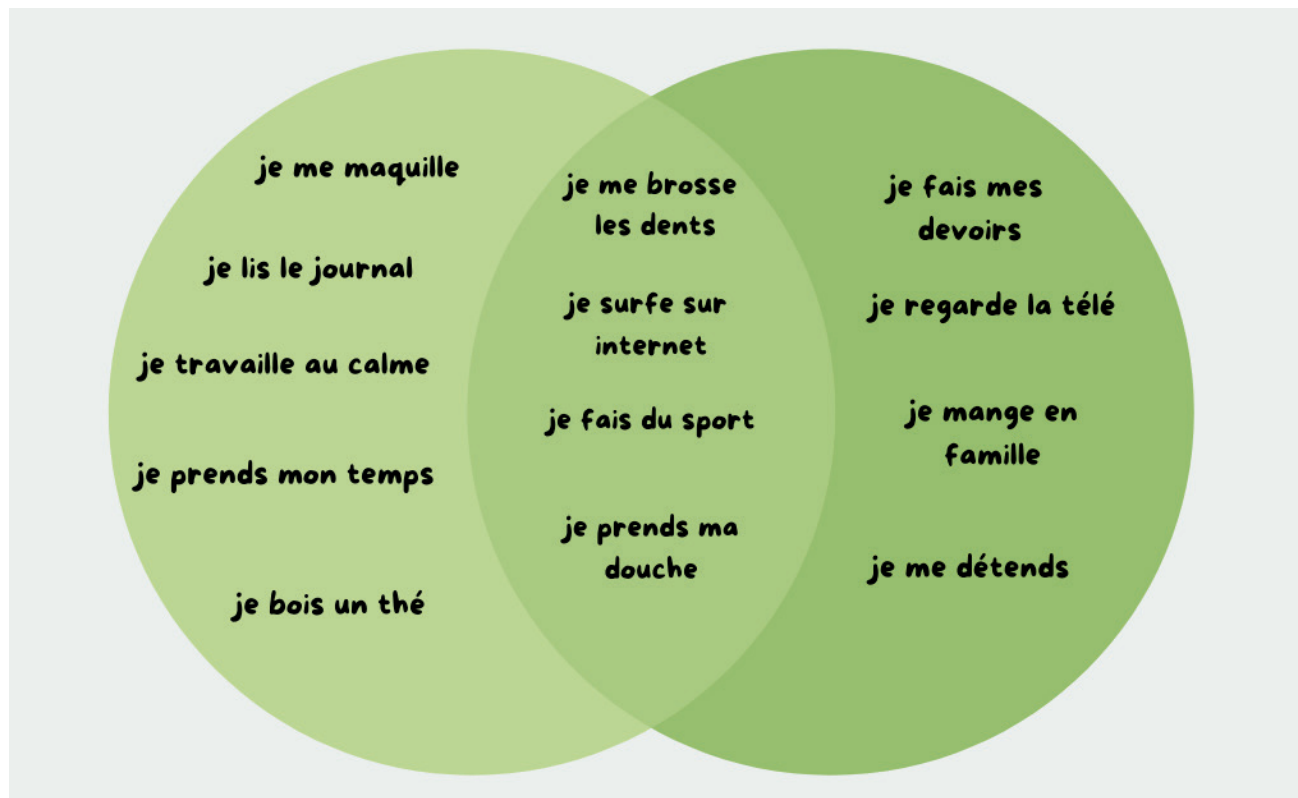
Medråderett i familien

Sentralt i opplegget står ein lesetekst der ein ungdom beskriv demokratierfaringa si i familien. Heilt konkret dreier det seg om at ungdommen ønskjer å fornye rommet sitt, og det blir gitt ei kort skildring av prosessen med å få gjennomslag for dette i familien. Gjennom variert arbeid med

teksten (før, under og etter lesing) blir elevane førebudde på å delta i ein avsluttande munnleg diskusjon i ein tilsvarande kontekst. Læringsaktivitetane legg opp til at elevane skal tileigne seg argument og frasar for å kunne uttrykke semje og usemje, slik at alle skal kunne medverke i

diskusjonen som opplegget skal resultere i. Når de skal gjennomføre drøftinga, finn elevane støtte for munnleg produksjon i ein mal med relevante setningsstartarar. Saman med input undervegs i opplegget gir diskusjonsmalen eit godt utgangspunkt for reell medverknad i samtalen.





Kvardagsrutinar

Med personlege kvardagsrutinar som utgangspunkt går dette undervisningsopplegget ut på å undersøkje dei daglege gjeremåla til elevane – spesielt kva som kjenneteiknar morgonrutinane deira. Ein lyttetekst om morgonaktivitetane til eit A-menneske og eit B-menneske fungerer som inspirasjon og innleiing til emnet.

Deretter skal elevane relatere dette til seg sjølve og vurdere kva slags morgonpersonlegdom dei vil beskrive seg som. Vidare reflekterer dei gjennom felles læringsaktivitetar over eigne og andre sine preferansar for kvardagsrutinar. Til slutt skal elevane gjennomføre eit rollespel med tildelte karakterar som A- eller

B-menneske og bli einige om planen for ein dag dei skal vere saman. I rollespelet finn elevane støtte i tidlegare kjelder og aktivitetar og dessutan i individuell og gruppevis refleksjon omkring relevante argument. Det viktigaste er å vareta eigne preferansar samtidig som ein skal vise respekt for og ta omsyn til andre.

Idrett og fordommar

Dette undervisningsopplegget behandlar fordommar i samband med kjønn og idrett. Utgangspunkt for opplegget er ein tekst om stereotypiar som er relaterte til kvinner i mannsdominerte idrettar. I den første aktiviteten vel læraren emne-relevante ord og uttrykk frå teksten som elevane skal bli merksame på og lære seg. Undervegs i lesinga blir det foreslått å ha ei spørjande tilnærming, og etter lesinga repeterer elevane nyttige frasar og uttrykk gjennom ein konkurranseprega aktivitet. Sluttproduktet for undervisningsforløpet er ein skriftleg argumenterande tekst om emnet. Her får elevane hjelp av ei skrive-ramme. I tillegg til det språklege og inn-haldsmessige arbeidet med leseteksten fungerer ei felles skriveøving som ekstra førebuing til den avsluttande individuelle skrivinga.

Samanfatta kan vi seie at ein i framand-språk ofte jobbar temabasert, og at ein gjerne treng input i ei eller anna form. Alle opplegga inneheld derfor språklege og innhaldsmessige impulsar omkring kvar-dagsdemokrati (lesetekst, lyttetekst og

musikkvideo), ikkje berre for å aktivisere forkunnskapane til elevane, men òg for å utstyre elevane med relevant (for)kunn-skap. Dette representerer kunnskaps-formidlinga relatert til det tverrfaglege temaet. Emna beveger seg dessutan inn-anfor språkbrukskonteksten for basisnivå (CEFRs globale skala A2: sjølvst, familie, innkjøp, nærmiljø, arbeidsliv, rutine o.a.).

Vidare trener elevane gjennom ulike felles læringsaktivitetar på å bli bevisste på eigne og andre sine fordommar, takle usemje, ta stilling, gi tilsvar som er tilpassa situasjonen, og uttrykkje meiningar på framandspråket. Dette inneber på sett og vis deltaking i demokratiske prosessar, med andre ord demokrati i praksis (ferdigheitsperspektivet). Ein føresetnad for demokrati og medborgarskap er nett-opp samarbeid og aktiv deltaking, altså det å medverke (jf. verdigrunnlaget til opplæringa i *Overordna del: demokrati og medverknad*), men for framandspråket sin del må det skje i det små og vere dagleg-dags orientert.

Samla sett skal desse undervisningsopp-legga bidra til at framandspråkelevane blir engasjerte i det tverrfaglege temaet demokrati på ulike måtar – gjennom kunnskapsformidling (innhald) og handling (praksis)–tilpassa det reelle språknivået sitt.

Opplegga kan gjennomførast uavhengig av rekkjefølgje og uavhengig av kvarandre fordi dei kvar på sin måte tek for seg ulike aspekt ved det tverrfaglege temaet *demo-kрати og medborgarskap*.



Her finn du alle undervisnings-opplegga på fransk, russisk, spansk og tysk.

TYPE IDRETT	NYTTIGE ADJEKTIV OG ADVERB	NYTTIGE VERB
Вид спорта: Футбол Хоккей Гандбол Художественная гимнастика Фигурное катание Плавание	Мужской, -ая, -ое Женский, -ая, -ое Любимый, -ая, -ое Справедливый, -ая, -ое / справедливо Несправедливый, -ая, -ое / несправедливо Интересный, -ая, -ое / интересно Важный, -ая, -ое Важный, -ая, -ое /важно	Заниматься (+Instr.) Выбирать (+ Akk.) Предпочитать (+ Akk.) Верить (+ Dat.) Помогать (+ Dat.) в (+Lok.) Выбирать (+ Akk.) Поддерживать (+ Akk.) в (+Lok.)
SETNINGSSTARTERE (STRUKTUR)	BINDEORD	SETNINGSMØNSTRE / LEDDSETNINGER
Во-первых, Во-вторых, В-третьих, В конце/ в заключении В общем	потому что поэтому несмотря на если ..., что, а	Я думаю, что... Я считаю, что... По моему мнению, Важно отметить, что ...

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 språkforskning, nokre undervisar i skulen og andre er rådgjevarar ved Framandspråksenteret.

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

Dei som ikkje abonnerar på tidsskriftet, kan få sendt det heim med posten ved å bruke bestillings-torget vårt:

🔗 fremmedspraksenteret.mamutweb.com/

Ein kan òg laste tidsskriftet ned frå heimesida vår:

🔗 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:

🔗 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

🔗 <https://www.hiof.no/fss/sprakvalg/>