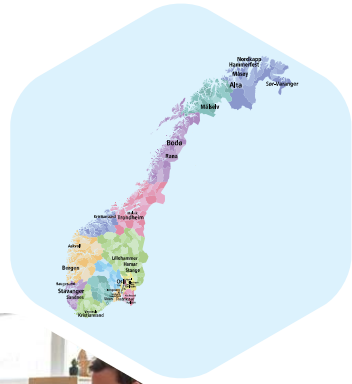
Communicare

- et fagdidaktisk tidsskrift fra Fremmedspråksenteret | 2026

Praksisfaglig engelsk- og fremmedspråkundervisning



Praktisk språkglede på turné - s. 15



Initiating and implementing innovative English teaching: Two teachers' voices - s. 43

FREMMEDSPRÅKSENTERET
NASJONALT SENTER FOR ENGELSK OG FREMMEDSPRÅK I OPPLÆRINGEN

Communicare

COMMUNICARE
www.fremmedspraksenteret.no/communicare
Fagdidaktisk tidsskrift utgitt av Nasjonalt senter for engelsk og fremmedspråk i opplæringen
2026, 13. årgang
Opplag: 1000

REDAKTØRER
Natali Seguí Schimpke
Lekh Nath Baral

ANSVARLIG REDAKTØR
Gerard Doetjes

DESIGN OG LAYOUT: The Pitch AS
TRYKK: RKGRAFISK AS
SPRÅKVASK OG OMSETJING TIL NYNORSK: Språkverkstaden

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.

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

Innhold

Motivation Manifesto: Hvordan og hvorfor motivere elevene til å lære et fremmedspråk? side 7
Praktisk språkglede på turné side 15

Essential English skills for vocational students: Insights from vocational staff side 22
Integrating inquiry-based learning in vocational English classrooms side 29
English language learning and outdoor education: A practical approach for developing oral skills side 36
Initiating and implementing innovative English teaching: Two teachers' voices side 43
The difficulty—and importance—of talking about difference side 48

Praktisk franskundervisning i ungdomsskolen side 56
Fremmedspråk: et undervurdert praktisk fag side 62
Keks Tok og postapokalyptisk kino side 68
Poesi som en väg till kreativitet och uttryck i det franska klassrummet side 72

Kjære lesar!

I år har det fagdidaktiske tidsskriftet *Communicare* tittelen «Praksisfagleg engelsk- og framandspråkundervisning». Tittelen er valt av fleire grunnar. Omgrepet *praktisk* har fått ein sentral plass i den skulepolitiske debatten dei siste åra, ikkje minst gjennom Meld. St. 34 (2023–2024) *En mer praktisk skole*. I meldinga beskriv regjeringa ei rekkje utfordringar i den norske skulen og skisserer tilrådingar og prioriteringar for framtida med utgangspunkt i signal om at mange elevar opplever skulen generelt som lite praktisk og lite motiverande. Sjølv om framandspråkfaget blir trekt fram med særskilde utfordringar knytte til relevans og motivasjon (Meld. St. 34, s. 52), inngår dette i ein breiare diskusjon om korleis opplæringa kan bli meir praktisk, relevant og meiningsfull for elevane.

Meldinga peiker på behovet for at elevane i større grad skal oppleve faga som relevante så vel i kvardagen som i den vidare utdanninga og arbeidslivet som ventar dei. Dokumentet sender tydelege politiske signal om prioriteringar som kan få mykje å seie for framtidige satsingar og læreplanendringar.

Når det gjeld engelsk, understrekar *En mer praktisk skole* behovet for ein avgjerande pedagogisk snuoperasjon for å møte den fallande motivasjonen i språkopplæringa, spesielt når elevane går over til ungdomstrinnet. Elevane har eit eksplisitt ønske om eit meir engasjerande læringsmiljø – som «English Weeks» eller prosjekt som integrerer kultur gjennom musikk, mat og drama, i staden for å fokusere berre på språklege reglar – og det er forståeleg, gitt den tette koplinga mellom språk, kultur og identitet.

Å ta i bruk ein meir praktisk pedagogikk i engelskfaget inneber òg ei tverrfagleg tilnærming. Ved å trekkje inn dagsaktuelle tema frå den utvida engelskspråklege verda kan lærarar skape ein arena der elevane utforskar og knyter band mellom sitt eige lokalsamfunn og omverda. Sjølv om ei full utnytting av denne tilnærminga krev ei grunnleggjande endring i vurderingskulturen, der vurderinga må spegle reell språkbruk, må undervisninga i klasserommet òg leggje til rette for utforsking av og bevisstgjering rundt dei sosiohistoriske og kulturelle dimensjonane som ligg til grunn for språket i bruk. Avslutningsvis posisjonerer denne pedagogiske omlegginga engelsk både som ein yrkesretta ressurs og som eit verktøy for demokratisk deltaking, noko som sikrar at elevane opplever språklæringa som meiningsfull, motiverande og meistringsorientert.

Artiklane i denne utgåva presenterer strategiar for korleis ein kan ta i bruk situasjonar frå kvardags- og yrkeslivet i arbeidet med å innfri forventingane til elevane og samtidig snu den negative utviklinga i motivasjon og prestasjonar. Dei framhevar òg behovet for å integrere dynamisk rørsle og engasjere fleire sansar, slik at språkutviklinga ikkje lenger er ei abstrakt, teoretisk øving, men blir eit relevant kommunikasjonsverktøy som er forankra i skulekvardagen og verkelegheita til elevane.

Særleg for framandspråk må vi sjå diskusjonen om faget sin relevans og plass i skulen i samanheng med fleire igangverande prosessar som kan få stor betydning. I skrivande stund er det fleire innspelsrundar og høyringar på gang som i aller høgaste grad vil påverke framandspråka sin plass i skulen. I den vidaregåande

opplæringa er det mellom anna foreslått å fjerne kravet om at framandspråk skal vere fellesfag på studieførebuande utdanningsprogram, og gjere det til eit valfritt fag i staden. Det er òg foreslått å avvikle ordninga med nivå I + II, og dei ekstra poenga til høgare utdanning som blei gitt for nivå III, er alt fjerna.

Slike forslag aktualiserer ein grunnleggjande diskusjon om kva relevans og funksjon språkfaga har i utdanningssystemet. Dersom språkfag primært blir forstått som teoretiske kunnskapsfag, kan det bli lettare å argumentere for at omfanget bør reduserast. Blir dei derimot forstått som praktiske kommunikasjonsfag som gir elevane høve til å samhandle med andre på tvers av språk og kulturar, noko som er i tråd med eigenarten til faga, må ein sjå plassen deira i skulen i eit anna lys.

Men kva meiner vi eigentleg når vi omtaler undervisninga som praktisk? Kva legg lærarane i dette omgrepet, og korleis oppfattar elevane det? Meld. St. 34 gir ingen tydeleg definisjon av kva praktisk undervisning er. Ho beskriv snarare kva undervisninga *ikkje* bør vere, enn kva ho bør vere eller faktisk er. I denne diskusjonen meiner vi at fleire erfaringar frå praksisfeltet bør få ein tydeleg plass.

Nasjonalt senter for engelsk og framandspråk i opplæringa blei etablert i 2005. Heilt sidan etableringa har formålet vårt vore å styrkje kvaliteten på engelsk- og framandspråkopplæringa i den norske skulen. Drivkrafta vår har alltid vore å fremje motivasjon, interesse og læringsglede som grunnlag for god språkopplæring.

Årets utgåve av *Communicare* har derfor som mål å synleggjere korleis språkfaga kan få ei meir praktisk tilnærming, og å inspirere lærarar som ønskjer nye idear og konkrete tips, til å vidareutvikle den praksisfaglege undervisninga med små grep.

I tråd med dette perspektivet løftar vi fram rapporten *Praktisk språkglede på turné*, som er skriven av fleire tilsette ved Framandspråksenteret, og som byggjer på møte med over hundre skular over heile landet. Gjennom desse besøka har vi sett at mange lærarar meiner at undervisninga i større grad bør vere prega av aktivitet framfor passivitet, og at læring bør skje gjennom samarbeid og elevmedverknad.

Rapporten er tydeleg forankra i Meld. St. 34 (*En mer praktisk skole*), som løftar fram aktive læringsformer som eit sentralt verkemiddel for å styrkje motivasjon, meistring og lærelyst blant elevane. Han hentar òg inspirasjon frå publikasjonen *Praksisfaglig undervisning* (2023), utgitt av Danmarks Evalueringsinstitut (EVA), som beskriv praktisk undervisning gjennom tre element: eit kroppsleg og aktivt element, eit problemorientert element og eit produktorientert element. Desse perspektiva har òg vore førande for Framandspråksenteret sitt arbeid med kompetanseutvikling det siste året.

Det siste året har tilsette ved Framandspråksenteret besøkt barneskular, ungdomsskular og vidaregåande skular over heile Noreg som eit ledd i satsinga på gratis kurs og kompetanseutvikling innanfor praktisk orientert språkundervisning. Slik har vi fått høve til å dele konkrete metodar og verktøy for ei meir praktisk, variert og relevant språkundervisning i engelsk og framandspråk, og vi har fått eit innblikk i den daglege undervisningspraksisen. Ei gjennomgåande erkjenning er at mange lærarar alt arbeider svært praksisorientert. Det gjeld til dømes undervisning som blir flytta til uteområde, rollespel der elevane bruker språket i simulerte kvardagssituasjonar, og stasjonsundervisning der elevane arbeider aktivt og variert med ulike språklege oppgåver i engelsk- og framandspråkfaget. Dette ser ein òg i denne aktuelle utgåva av tidsskriftet Communicare, som blir presentert i det fylgjande.

Fem av bidraga omhandlar engelskundervisning. To av dei gjeld yrkesfag, eitt gjeld ungdomstrinnet, mens dei to siste baserer seg på lærarerfaringar på tvers av grunnskulen og vidaregåande opplæring.

I artikkelen «Essential English Skills for Vocational Students: Insights from Vocational Staff» kartlegg høgskulelektor Lekh Baral og rådgivar Espen Schønfeldt dei spesifikke krava til engelskkompetanse i ulike yrkesfaglege sektorar, som kravet om å meistre teknisk lesing i industrien og kravet om å meistre munnleg samhandling i byggfag. Når lærarane tilpassar undervisninga til dei faktiske kommunikasjonsbehova i arbeidslivet, blir elevane meir engasjerte, og dermed ser dei òg i større grad verdien av språklæringa.

I artikkelen «Integrating Inquiry-Based Elements in Vocational English Classrooms» kjem høgskulelektor Majlinda Vokshi med forslag til små justeringar eller endringar som kan gjere lærebokoppgåver til scenariobaserte aktivitetar. Slik blir elevane aktive problemløysarar som må bruke engelsk for å løyse yrkesrelevante oppgåver.

I artikkelen «English language learning and outdoor education: a practical approach for developing oral skills» ser førsteamanuensis Tone Stule Myhre på bruk av alternative læringsarenaer, til dømes skulegarden eller lokale historiske stader. Elevar opplever gjerne mindre prestasjonspress ute enn inne i klasserommet, og dermed kan bruk av slike læringsarenaer føre til mindre språkangst og meir spontan munnleg deltaking.

To lærarar i engelsk, Benjamin Holt (barneskule) og Anwar Holam (vidaregåande skule), deler sine refleksjonar med Lekh Baral i artikkelen «Initiating and implementing innovative English teaching: two teachers' voices». Målet med intervjuet er å vise korleis lærarar driv innovativ klasseromsundervisning ved å ta i bruk ei ny tilnærming, eit nytt tema eller ein ny metodikk.

Tre amerikanske Fulbright-stipendiatar, Kristin Dawley, David Gerwin og Naitnaphit Limlamai, skriv i artikkelen «The Difficulty – and Importance – of Talking About Difference» korleis dei brukar historiske primærkjelder for å opne opp for samtaler om komplekse dagsaktuelle tema som innvandring, etnisitet og sosialt samhald. Som erfarne amerikanske lærarar dreg forfattarane fram det dei ser som eit behov i norske klasserom for å integrere debattar om etnolingvistisk mangfald på ein konstruktiv måte.

Dei neste artiklane tek for seg framandspråk og viser ulike perspektiv på korleis ei meir praksisfagleg tilnærming kan motivere elevane og gjere at dei opplever faget som meir relevant.

I artikkelen «Praktisk franskundervisning i ungdomsskolen» deler lektor Ole Andreas Sørli-Sidselssønn konkrete døme på korleis språkopplæringa kan gjerast meir levande, variert og elevaktiv. Han fortel mellom anna om elevar som byggjer hus i dataspelet *Minecraft*, og etterpå lagar digitale presentasjonar der dei beskriv heimen sin på fransk. Artikkelen viser at leik, kreativitet og prosjektarbeid kan bidra til både fagleg engasjement og auka eigarskap til eiga læring.

Eit anna bidrag med eit tydeleg praksisfokus er artikkelen «Fremmedspråk: et undervurdert praktisk fag». Her presenterer lektor Silvana Castro Elgetun eit breitt utval av elevsentrerte metodar med særleg vekt på spelbasert læring og viser korleis elevane kan utvikle og designe sine eigne læringsspel. Castro Elgetun understrekar at når elevane får ta aktiv del i si eiga læring og skape noko sjølve, blir dei meir motiverte, og læringsutbytet blir større.

Tysklektor Maria Tschimben gir òg elevane ei sentral rolle i dei to undervisningsdøma ho presenterer i den inspirerande artikkelen «Keks Tok og postapokalyptisk kino». Aktiviteten «Keks Tok» kombinerer julekakebaking med produksjon av TikTok-inspirerte instruksjonsvideoar. «Postapokalyptisk kino» er ein forteljaraktivitet der elevane skaper og formidlar ei historie ved hjelp av biletkort som dei sjølve har laga, og som dei gradvis byter ut undervegs i forteljinga.

Den siste artikkelen med døme på praktisk framandspråkundervisning er «Poesi som en väg till kreativitet och uttryck i det franska klassrummet» av universitetslektorane Charlotte Lindgren og Maria Wennerström Wohrne. Forfattarane argumenterer for at poesi ikkje bør vere berre for studentar i høgare utdanning, men tvert imot bør vere tilgjengeleg også for elevar på lågare nivå i språkopplæringa. Gjennom enkle, kreative og leikne arbeidsmåtar kan nemleg arbeidet med poesi bli meiningsfullt. Med utgangspunkt i ein pilotstudie frå Uppsala universitet viser Lindgren og Wennerström Wohrne korleis poesiens musikalske kvalitetar, rytme og sterke emosjonelle dimensjon kan vere ein unik ressurs i utviklinga av språkkompetanse og stimulere til aktiv bruk av målspråket. Fargelegging av kjensler, skriving av haikudikt og utforsking av synestesi er nokre av dei konkrete aktivitetane som blir presenterte.

Men først ut i årets nummer er ein artikkel av Debora Carrai, førsteamanuensis i framandspråkdidaktikk ved Universitetet i Oslo. Artikkelen «Motivation Manifesto: Hvordan og hvorfor motivere elevene til å lære et fremmedspråk?» tek utgangspunkt i *Motivation Manifesto*, eit europeisk dokument som blei lansert i 2025, og som er utvikla av ei felles arbeidsgruppe mellom EU-kommisjonen og European Centre for Modern Languages (ECML). Manifestet byggjer på erkjenninga av at motivasjon er ein av dei viktigaste føresetnadene for vellykka språklæring. Det framhevar kor mykje meistring, tilhøyrsle, elevmedverknad, relevans og eit støttande læringsmiljø har å seie.Artikkelen er eit viktig innspel i debatten om framandspråkfaga sin plass og status i den norske skulen. Han inviterer lesaren til å reflektere over korleis undervisninga kan motivere og engasjere elevane, og korleis språkfaga kan utviklast gjennom meiningsfulle, relevante og praktiske læringsaktivitetar.

Vi håper at dette nummeret av *Communicare* kan inspirere og bidra med kunnskap og nye perspektiv, ikkje berre til lærarar, lærarutdannarar og andre med interesse for språk og språkopplæring, men òg til avgjerdstakarar og institusjonar som er med på å forme framtidas skule. I ei stadig meir samanvoven verd er kompetanse i fleire språk enn engelsk ein viktig ressurs, både for den enkelte og for samfunnet. Språk opnar dører til nye menneske, nye kulturar, nye studium og nye arbeidsmoglegheiter. Derfor håper vi at dette nummeret vil bidra til å synleggjere verdien av å satse vidare på framandspråk i den norske skulen – ikkje som eit tillegg, men som ein sentral del av utdanning og danning.

God lesing!



Natali Seguí Schimpke



Lekh Baral

Motivation Manifesto: Hvordan og hvorfor motivere elevene til å lære et fremmedspråk?

Av **Debora Carrai**, førsteamanuensis i fremmedspråkdidaktikk, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo

Den 26. september 2025, i forbindelse med Den europeiske språkdagen, lanserte Europeisk senter for moderne språk (ECML) en «Motivation Manifesto» (ECML – European Commission, 2025) – et dokument som har som formål å styrke fremmedspråklæringen og undervisningen innad i Europarådets 46 medlemsland gjennom å motivere elevene til å lære fremmedspråk. Undertegnede er medforfatter av dette dokumentet sammen med fire andre eksperter: Ada Bier (Spania), Jonas Erin (Frankrike), Ingela Finndahl (Sverige) og David Little (Irland), gruppens koordinator. Den europeiske unionens motto, «United in diversity», understreker at Europas kulturelle og språklige arv er sett som en styrke for demokrati og samhold. Flerspråklighet er viktig i Europa på generell basis, men i en tid med mye politisk uro blir mellommenneskelig forståelse på tvers av språk og kulturer stadig viktigere. Motivation Manifesto er tenkt som en forlengelse av Europarådets langvarige satsing på fremmedspråk og interkulturell kompetanse. Særlig anbefalingene i dokumentet «Recommendation and explanatory memorandum» fra 2022 om «The importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture» (Europarådet, 2022) banet vei for behovet for å fordype seg i elevenes motivasjon. Denne artikkelen vil redegjøre for opprinnelse, formål og innhold i Manifesto samt den potensielle betydningen dette dokumentet kan ha i den norske skolekonteksten.

I denne artikkelen blir begrepet *fremmedspråk* brukt for å referere til alle de andre språkene i skolesystemene i Europa som ikke er engelsk eller andre offisielt likestilte



Illustrasjon tilpasset fra Motivation Manifesto.

språk. Minoritetsspråkene kan anses som fremmedspråk når de ikke har samme status som morsmål.

Opprinnelse

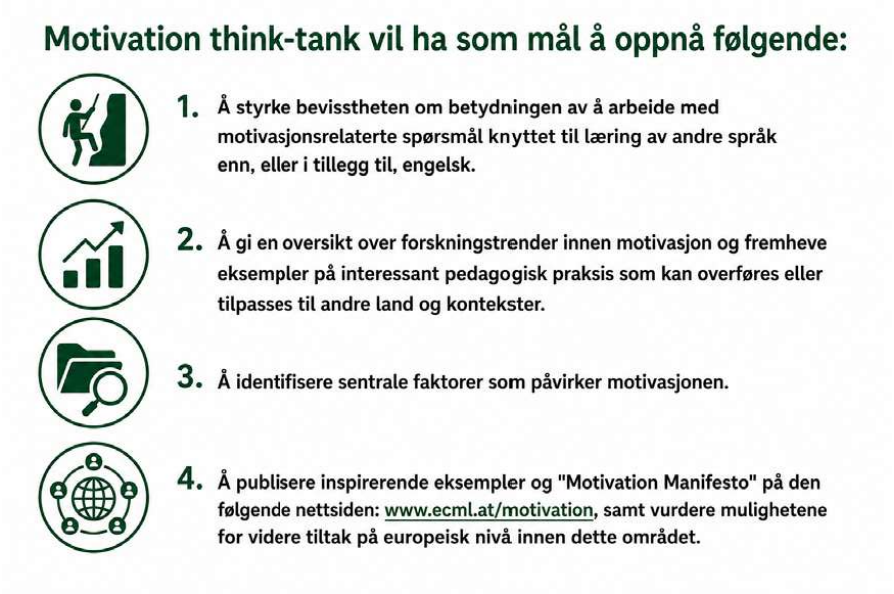
På europeisk nivå begynte satsingen på fremmedspråk og flerspråklighet allerede med flere dokumenter på slutten av 1990-tallet, etterfulgt av Europarådets handlingsplan (European Commission, 2003) der kompetanse i tre språk skulle prioriteres i Europa. Det ble videre presisert at de tre språkene skulle være morsmålet, engelsk og et annet språk. Siden engelsk i Norge har mer eller mindre status som andrespråk, er det siste av de tre språkene det som defineres som fremmedspråk i skolesystemet og i denne artikkelen.

Flere andre dokumenter har blitt publisert siden handlingsplanen, med formål om å synliggjøre viktigheten av flerspråklighet og å styrke fremmedspråklæring og undervisning. Blant disse finnes to eksempler som er verdt å trekke fram: *Framework strategy for multilingualism* (European Commission, 2005) og *Recommendation on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages* Council of the European Union, 2019).

Prosessen

De siste 20 årene har flere undersøkelser om engelsk og fremmedspråk i utdanningen blitt gjennomført på europeisk nivå. De siste to, *Eurydice Key data report on teaching languages at school in Europe* (European Commission: European Education and Culture Executive Agency, 2023) og *Eurobarometer on Europeans and their languages* (European Commission, 2024), viser at engelsk har vokst på skolenivå i Europa, mens det har vært lite utvikling på fremmedspråkene. Disse undersøkelsene setter veksten av engelsk i sammenheng med den minimale veksten til de andre språkene og konkluderer med at engelsk antakelig har erstattet de andre språkene i mange tilfeller – det vil si der det kan velges mellom dem. Samtidig blir kompetanse i engelsk i stadig større grad ansett ikke bare som nødvendig, men også som tilstrekkelig for å klare seg i samfunnet og i jobbsammenheng. Dette har påvirket utviklingen av fremmedspråkene i negativ retning. Denne utviklingen er kjent også i Norge og i enkelte nordiske land, der engelsk har mer eller mindre status som andrespråk, og dette til tross for at flere behovsanalyser viser nødvendigheten av kompetanse i andre språk enn nettopp bare engelsk.

For å løse denne utfordringen organiserte ECML i desember 2024 en «Motivation think-tank». Intensjonen var å lansere en ny satsing på fremmedspråklæring og undervisning. Her fikk representanter fra de 46 medlemslandene i Europarådet anledning til å diskutere problemstillinger knyttet til status for fremmedspråkfaget samt fremmedspråklæring og undervisning fra sine respektive land. Representantene delte også erfaringer om hvordan utdanningssystemene i de ulike landene legger til rette for elevenes motivasjon.



Illustrasjon tilpasset fra Think tank: "Fostering motivation in language education: what role for decision-makers and educators?"

Som følge av dette møtet, og etter bestilling fra Europarådet, dannet ECML den ovennevnte ekspertgruppen som skulle utarbeide en «Motivation Manifesto». Formålet i bestillingen var å fornye støtten til fremmedspråklæring og undervisning og motivere elevene i Europa.

Fremmedspråkfaget i Norge

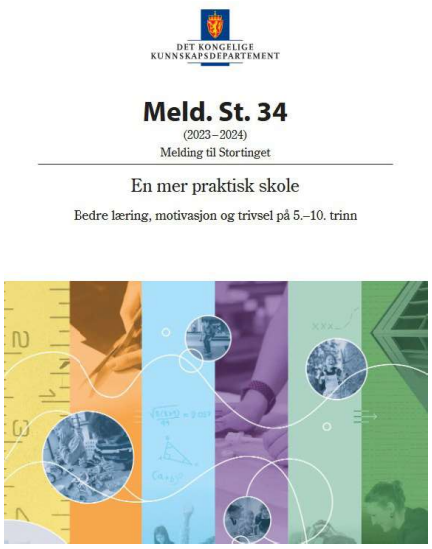
Hvordan går det med fremmedspråkfaget i Norge?

Faget har aldri hatt noen obligatorisk status i norsk skole og har heller ikke blitt noe særlig prioritert. Fremmedspråk var valgfag fram til 2000-tallet under læreplanen L97. I læreplanskiftet mot LK06 kom det et forslag om å gjøre faget obligatorisk under slagordet «fag for alle», og flere stortingsmeldinger støttet denne intensjonen. Med LK06, og videre med LK20, ble fremmedspråkfaget imidlertid likestilt med konkurrerende fordypningsfag (i engelsk, norsk og matematikk), og senere arbeidslivsfag på ungdomsskolenivå. Samtidig ble det obligatorisk med en ordning med nivå I + II på videregående skole, det vil si at de elevene som ikke hadde valgt noe fremmedspråk på ungdomsskolen, måtte ha faget på både nivå I og II på videregående skole. I dag er fremmedspråk obligatorisk bare på studiespesialisering og ikke lenger på yrkesfag. I skrivende stund finnes det konkrete forslag om å skrote både I + II-ordningen og de ekstra poengene til høyere utdanning som gis av faget på nivå III, samtidig som det har blitt obligatorisk for ungdomsskolene å tilby arbeidslivsfag som direkte alternativ til fremmedspråk. I tillegg vil forslagene i en høring med frist høsten 2026 (Utdanningsdirektoratet, 2026) redusere omfanget av faget betydelig ved å begrense det til én studielinje på videregående skole (Kommunikasjon, språk og medium), og ved å gjøre det til et valgfag på de andre linjene. Selv om disse forslagene i utgangspunktet gjelder for videregående skole, vil de ha stor betydning for fagets status i skolen generelt, med omfattende konsekvenser for både ungdomsskole og videre utdanning.

Faget har i tillegg nylig blitt gjenstand for en kritisk analyse i Stortingsmelding 34, *En mer praktisk skole* (Kunnskapsdepartementet, 2024), der regjeringen sendte signaler om behovet for endringer i faget siden dette ble ansett som lite praktisk og relevant.

Virkeligheten er at disse forslagene ikke bare svekker fagets status, men også bidrar til å redusere elevenes motivasjon for å velge faget. Som man kan lese av de årlige rapportene fra Fremmedspråksenteret, har prosentandelen av elevene som velger et fremmedspråk på ungdomsskolen (der elevene kan velge), blitt stadig lavere i de siste årene, selv om ca. 70 prosent av dem fortsatt studerer et fremmedspråk. Denne trenden har rammet spesielt fransk, men nå begynner det å bli et mer generelt fenomen, som fryktes å bli verre hvis de ovennevnte forslagene blir implementert.

I dette klimaet av kritisk gjennomgang av fagets status kan Europarådets motivasjonsmanifest ha en potensielt stor betydning, nemlig å bidra til å sette kompetanse i fremmedspråk i et større perspektiv, som et anerkjent felles europeisk behov.



Forsiden av stortingsmeldingen *En mer praktisk skole*.

Intensjonen med Motivation Manifesto

Hva er dette motivasjonsmanifestet, da? Det er et dokument som skal bidra til å støtte opp under fremmedspråklæring og undervisning ved å belyse hvilke faktorer som er viktige for elevenes motivasjon. Dokumentet består av to deler: en flyer, som foreløpig er oversatt til 28 språk (inkludert norsk), og en lengre forklarende tekst (på engelsk og fransk).

Ordet *manifesto* (manifest på norsk) har en politisk klang ved seg. Det brukes vanligvis om offentlige og ideologiske erklæringer, og det er akkurat i denne betydning at Europarådet har valgt ordet. Meningen med et manifest er å understreke og videreformidle viktigheten av fremmedspråklæring i Europa, og det fremstår som en slags politisk erklæring:

> The Council of Europe and the European Union embrace and protect multilingualism, recognising it as a cornerstone of democracy, inclusion and social cohesion. For this reason, the teaching and learning of multiple languages in our schools is not a cultural luxury but a political necessity. (*Flyer*, engelsk versjon).

Innholdet i flyeren

Flyeren inneholder en slags oppsummering av intensjonen med dokumentet og har tittelen «Empowering language learners. A motivation manifesto for the European Day of Languages». I introduksjonen begrunnes behovet for fremmedspråkkompetanse ved å vise til den flerkulturelle og flerspråklige arven som karakteriserer Europas kjerneverdier. Fremmedspråklæring knyttes her til demokratiske verdier, sosialt samhold og respekt for mangfold.

På den ene siden retter flyeren oppmerksomheten direkte mot mottakerne, nemlig skoleelevene, som blir styrket av fremmedspråklæring. Den ideologiske og abstrakte grunnen til dette er at fremmedspråklæringsprosessen bidrar til at de kan kommunisere og etablere relasjoner med mennesker som snakker andre språk. De blir videre kjent med andre kulturer, og dermed utvider de sin egen identitet og kritiske sans. Den mer utilitaristiske grunnen er at kompetansen i ett eller flere språk kan bidra til videre studier og karrieremuligheter. I tillegg, uten å ha intensjon om å foreslå en tydelig didaktisk retning til fremmedspråkundervisningen, viser teksten at elevene blir styrket når de føler at de tilhører et støttende felleskap, kan ta ansvar for sin egen læringsprosess og blir ansett som både innlærere og brukere av målspråkene. Dette peker egentlig mot en praksisrettet og handlingsorientert språklæringsprosess, i tråd med indikasjonene i rammeverket (Council of Europe, 2020).

På den andre siden foreslår teksten en såkalt *motivational ecology*, et motivasjonsfellesskap der ulike aktører holdes ansvarlig og kan gjøre en forskjell når det gjelder å oppnå målet: å motivere elevene til å lære fremmedspråk. Dette inkluderer lærere, lærerutdannere, skoleinspektører og skoleledere, lokale og regionale myndigheter, politikere, læreplanutviklere, lærerorganisasjoner, foreldreutvalg og ideelle organisasjoner for minoritets- og regionspråk. Intensjonen med denne listen er å fordele ansvaret og å støtte jobben til lærerne i klasserommet.



Flyer til Motivation Manifesto.

Struktur og innhold i den utvidede teksten

Denne teksten er delt i tre. Den første handler om de ulike faktorene som kan bidra til motivasjon for og verdien av fremmedspråklæring, den andre handler om de aktørene som allerede er nevnt i flyeren, og den tredje er et vedlegg (*appendix*) med anbefalinger til fordypning i de ulike temaene.

Den første delen består av flere korte seksjoner: en introduksjon, to seksjoner dedikert til indre motivasjon, en seksjon om lærerens motivasjon og motivasjons-felleskapet, en om likeverd av alle språkene, og en om verdien av språklig og kulturelt mangfold. Introduksjonen begrunner

behovet for manifestet: Gjennom fremmedspråklæring utstyres elevene med de nødvendige språklige, kulturelle og kritiske ferdighetene for å håndtere en mangfoldig verden som er preget av politiske utfordringer, og der demokratiske verdier er truet.

Indre motivasjon

I den første delen av denne seksjonen blir motivasjon ansett for å være en forutsetning for læring. Grunnen til at dokumentet fokuserer på indre motivasjon, er at det har vist seg å være en viktig prediktor av engasjement, utholdenhet og forpliktelse i forhold til læringsmål. Likevel har indre motivasjon en dynamisk natur, og manifestet identifiserer tre hovedbehov for å opprettholde den: å oppleve tilknytning, autonomi og kompetanse som de viktigste faktorene som kan påvirke den, i tråd med selvbestemmelsesteori (Ryan & Deci, 2020). Dette har implikasjoner for aktivitetene i klasserommet, som må kunne skape interesse og engasjere elevene i læringsprosessen. Dette skjer når elevene opplever at de er en del av et støttende miljø, at de kan ta ansvar for egen læring (sette seg mål, vurdere seg selv osv.), og at de erfarer mestring.

Den andre delen av seksjonen spesifiserer hvordan man kan engasjere og opprettholde elevenes motivasjon. Det finnes ingen trylleformel for dette, man må ta utgangspunkt i den motivasjonen som allerede finnes. Når det gjelder å dyrke og øke relevansen av språklæring, vet vi at mange elever velger et fremmedspråk fordi de har lyst til å bruke det til en eller annen form for kommunikasjon. Og det er akkurat i spenningsfeltet mellom det elevene kan uttrykke på målspråket, og det de ønsker å uttrykke, at utfordringen med å gjøre læringen autentisk og mestringsfylt, ligger. Elevene bør bruke målspråket og føle seg som språkbrukere, slik det forutsettes både i LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020) og i rammeverket (Council of Europe, 2020), og de må gjerne lære det de har interesse for. I tillegg bør språklæringen gi elevene muligheter til å oppleve andre kulturer og eventuelt utvekslinger.

Videre fokuserer teksten på hvordan de tre ovennevnte behovene kan tilfredsstilles. Følelse av tilknytning oppstår når elevene opplever et inkluderende læringsmiljø. Autonomien dyrkes gjennom aktiviteter der elevene utforsker sine behov med lærerens hjelp og veiledning, noe som også innebærer å delta i vurderingsaktiviteter og å sette seg mål. Behovet for å oppleve kompetanse og mestring dekkes av å la elevene bruke målspråket med all hjelp som er mulig. En viktig del av mestringsfølelsen oppstår når elevene opplever at læreren verdsetter flyt framfor korrekthet i språklig produksjon, noe som har positiv innvirkning i deres utholdenhet.

En kort del av teksten retter oppmerksomheten mot flerspråklighet i klasserommet. Akkurat som i KL20 erkjenner manifestet viktigheten av å dra nytte av elevenes tidligere erfaringer med språklæring i møte med det nye språket. Det krever bevissthet om læringsprosessen fra elevenes side og tilrettelegging og konsekvente strategier fra lærerne.

Lærerens motivasjon og motivasjonsfelleskapet

Denne delen dedikeres til lærernes egen motivasjon og til de faktorene som kan påvirke den. Blant disse nevnes deres eget behov for tilknytning, autonomi og kompetanseføelse, det vil si de samme behovene som gjelder for elevene. Med andre ord: Også lærere trenger å tilhøre et støttende felleskap og å ha en følelse av kontroll over egne ferdigheter og egen undervisning.

Teksten utdyper ikke dette temaet ytterligere, men henviser til behovet for et motivasjonsfelleskap, som allerede nevnt i flyeren. Motivasjonsfelleskapet nevner ulike elementer som kan påvirke lærernes kompetanse, tilfredshet med egen jobb og de rammefaktorene som de jobber i, som for eksempel lærerutdanning, måten skolene blir administrert på (som igjen har betydning for hvordan lærerne skal gjøre jobben sin), rammene rundt skolene (antall timer, antall elever, timeplan osv.), læreplanen og andre styringsdokumenter.

Likeverd av alle språkene

Likeverd av alle språkene forklares ut fra

betydningen disse har for mennesker og deres identitet, og er et konsept som går bort fra språkenes konkrete nytteverdi i handel eller diplomatisk sammenheng. Deres verdi ligger i den sosiale kapitalen som de representerer, som et verktøy for å fremme kultur og respekt for mangfold. På europeisk nivå er alle språkene ansett som like, uavhengig av antall brukere, men manifestet understreker behovet for å styrke minoritetsspråk konkret, slik at Europa ikke mister deler av sin kulturelle arv.

Verdien av lingvistisk og kulturelt mangfold

Den ovennevnte *Recommendation and exploratory memorandum* (Council of Europe, 2022) uttrykker anbefalingene som gjenspeiler kjernen av den europeiske visjonen om lingvistisk og kulturelt mangfold. Denne seksjonen av dokumentet viser en tolkning av flerspråklighet som et middel for å oppnå integrering, sosialt samhold og innovasjon. Dette realiseres gjennom interkulturell kompetanse som en naturlig del av språklæringen, som bidrar til demokratiske verdier som forståelse, toleranse, likestilling og respekt for mangfold – ikke så ulikt de prinsippene vi finner i LK20. Viktige og interessante tilleggsfordeler som fremmedspråklæringen bærer med seg, er kognitiv utvikling, bevissthet om egen identitet og utvikling av språklige ferdigheter som bidrar til mestring av ulike sosiale roller, livsstiler og måloppnåelser.

Teknologiens rolle

Selv om det ikke finnes noen dedikert seksjon, er bruk av teknologi i fremmedspråklæring og undervisning et tilbakevendende tema. I hele dokumentet blir fremmedspråklæring presentert som en menneskelig handling som krever aktiv og til dels bevisst deltakelse. I manifestet ligger det derfor et implisitt oppgjør mot påstanden om at teknologien, og særlig KI, kan gjøre fremmedspråkkompetanse unyttig og utdatert i dagens samfunn.

Teknologien kan bidra til læringsprosessen på flere fronter, alt fra autentisk språklig input til direkte tilgang til kultur i målspråklandene, og ikke minst til autentisk kommunikasjon synkront eller diakront. Manifestet erkjenner derfor også det store potensialet av nye dimensjoner og perspektiver som ulike KI-programmer kan tilføre fremmedspråklæringen, men advarer om at slike programmer bringer med seg mange politiske og sosiale biaser. Å bruke KI i klasserommet vil derfor kreve kritisk tenkning og digital dømmekraft både fra elevenes og lærernes side.

Bruk og betydning av Motivation Manifesto i Norge

Hva kan Motivation Manifesto brukes til i Norge? Dette er et dokument med et klart politisk formål i Europa og kan betraktes som en *call to action* for å utfordre medlemslandene til å synliggjøre viktigheten av fremmedspråkkompetanse og interkulturell kompetanse. Publikasjonen av manifestet kom i riktig tid, nemlig i en periode der faget i norsk skole rammes av mange utfordringer. Dette dokumentet kan derfor fungere som en advarsel for norske myndighetene: Norge risikerer å stå utenfor en stor europeisk satsing, slik undertegnende nylig påpekte i en kronikk (Carrai, 2025).

Fra et motivasjonsståsted, og uansett hvilke rammer faget kommer til å ha i framtiden, kan dokumentet likevel leses av lærere, lærerutdannere og andre aktører som er direkte involvert i skolen, som en invitasjon til å tilrettelegge for både undervisning og læringsmiljø. Manifestet har ikke en eksplisitt didaktisk retning, men uttrykker en tydelig handlingsorientert tilnærming til undervisning og læring, i tråd med tidligere dokumenter, som rammeverket (Council of Europe, 2020).

Endelig kan Motivation Manifesto gi lærerne indikasjoner på hvilke ferdigheter og hvilken kompetanse som er nødvendig for at elevene skal oppleve glede i møtet med språk, og for at de – forhåpentligvis – opplever faget som praktisk og relevant.

REFERANSELISTE:

Carrai, D. (2025). Opplæring i fremmedspråk i Norge: Europas Askepott? *Forskersonen*. https://www.forskersonen.no/kronikk-meninger-skole/opplaering-i-fremmedsprak-i-norge-europas-askepott/2529494

Council of Europe (2022). *The importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture: Recommendation CM/Rec (2022)1 and explanatory memorandum*. Council of Europe. https://rm.coe.int/recommendation-cm2022-1-importance-of-plurilingual-and-intercultural-e/1680b50bf1

Council of Europe (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment: Companion volume*. Council of Europe Publishing. https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages

Council of the European Union (2019). *Council recommendation of 22 May 2019 on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages* (2019/C 189/03). *Official Journal of the European Union*, C 189, 15–22. https://eur-lex.europa.eulegal-content/EN/TXT/?uri=oj:JOC_2019_189_R_0003 [1, 2, 3]

European Commission (2003). *Promoting language learning and linguistic diversity: An Action Plan 2004–2006* (COM(2003) 449 final). Publications Office of the European Union. European Union Law https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:en:PDF

European Commission (2005). *A new framework strategy for multilingualism: Communication from the commission to the council, the European parliament, the European economic and social committee and the committee of the regions* (COM(2005) 596 final). EUR-Lex [1, 2, 3]

ECML – European Commission (2025). *A Motivation Manifesto*. Graz. https://edl.ecml.at/en/About-the-day/Motivation-manifesto

European Commission (2024). *Special Eurobarometer 540: Europeans and their languages*. Publications Office of the European Union. https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2979

European Commission: European Education and Culture Executive Agency (2023). *Key data on teaching languages at school in Europe* – 2023 edition, Birch, P. (editor), Publications Office of the European Union, 2023, https://data.europa.eu/doi/10.2797/529032

Kunnskapsdepartementet (2024). *Meld. St. 34 (2023–2024) En mer praktisk skole – Bedre læring, motivasjon og trivsel på 5.–10. trinn*. Regjeringen.no

Ryan, R. & E. Deci (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology* 61: 1–11. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i fremmedspråk (FSP01 04)* [Læreplan]. Fastsatt som forskrift. https://www.udir.no/lk20/fsp01-04

Nyttige nettsider:

European Centre for Modern languages of the Council of Europe: https://www.ecml.at/en/

EU multilingualism policy – promoting language diversity and language learning: https://translation.ec.europa.eu/languages-eu-why-multilingualism-matters/eu-multilingualism-policy-promoting-language-diversity-and-language-learning_en



Kartet viser kommunane Framandspråksenteret har vore i for å halde kurs om praksisfagleg undervisning i skuleåret 2025–2026.

Praktisk språk-glede på turné!

Av **Lekh Nath Baral**, **Berit Hope Blå**, **Gini Jean Lockhart-Pedersen** og **Natali Seguí Schimpke**, Nasjonalt senter for engelsk og framandspråk i opplæringa

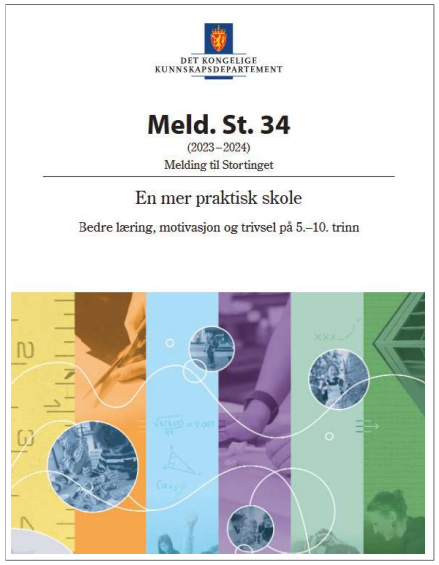
Ved Framandspråksenteret har vi det siste skuleåret pakka kofferten med praktiske metodar og reist land og strand rundt for å møte engasjerte språklærarkollegaer. Bakgrunnen for kursserien vår er Meld. St. 34 (2023–2024) *En mer praktisk skole*, som understrekar at vekt på det praktiske i form av meir aktive læringsformer er sjølve hovudgrepet for å auke motivasjon, meistring og lærelyst blant elevane. Sjølv om meldinga i hovudsak rettar seg mot mellom- og ungdomstrinnet, sender ho eit tydeleg signal til alle ledd i utdanningsløpet: Behovet for ein meir praktisk og variert kvardag er relevant for alle elevar, uavhengig av skuleslag.

Vektlegginga av ei praktisk tilnærming er heilt i tråd med mandatet vårt, som slår fast at Framandspråksenteret skal bidra til auka kvalitet i språkopplæringa og skape større motivasjon og interesse for engelsk og framandspråk. Vi har derfor lagt særleg vekt på å utvikle praksisnære kursopplegg som skal støtte lærarane i å skape engasjerande og relevante språklæringssituasjonar.

Vi har hatt gleda av å dekkje landet ganske godt i denne perioden. Frå Nordkapp i nord til Kristiansand i sør har vi møtt lærarar som brenn for faget sitt. Det har vore utruleg gledeleg å nå ut til så mange skular, og vi har dessutan lagt vekt på at tilbodet skal vere lett tilgjengeleg for lærarkollegaene. Så langt har vi besøkt både enkeltskular og lokale samarbeid der skular har slått seg saman for felles fagleg påfyll.

Bakgrunn: Omgrepet *praktisk* – kva ligg eigentleg i det?

Når vi idémyldrar saman med lærarar om kva dei legg i omgrepet *praktisk*, nemner mange rørsle, fysisk aktivitet, livsnært innhald, aktualitetar, alternative læringsarenaer, skapande arbeid og kommunikasjon. Det stemmer godt overeins med forståinga som meldinga til Stortinget formidlar, der forklaringane omfattar alt frå utforsking og kreativ leik til behov for rørsle i skulekvardagen. Det er relevant å poengtere at meldinga bruker omgrepet *praktisk* breitt utan å definere det direkte, men det er relatert til ulike termar som kan hjelpe oss med å forstå korleis undervisninga kan gjerast meir praktisk, variert og relevant.



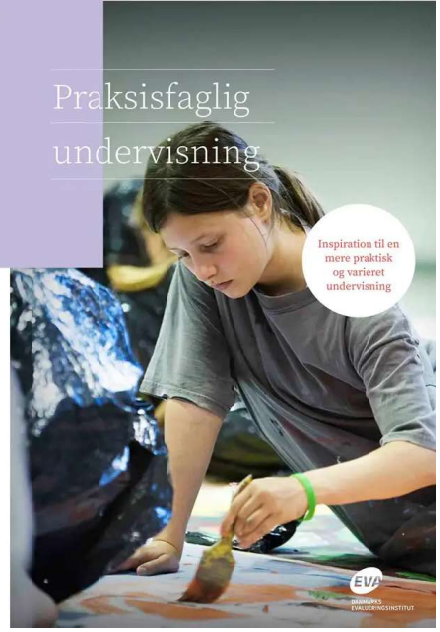
Utover dette har vi i prosessen med å nyansere og konkretisere kva *praktisk* inneber, henta mykje inspirasjon frå Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) og publikasjonen deira «Praksisfaglig undervisning». Dette heftet belyser det praktiske ved å identifisere tre sentrale element:

- **eit kroppsleg element**
  der sansane blir aktiverte
- **eit problemorientert element**
  der elevane undersøkjer reelle problemstillingar
- **eit produktorientert element**
  der elevane skaper noko konkret som viser læring (munnleg, skriftleg eller handgripeleg)

Dette er perspektiv vi har med oss som nyttige referansepunkt når vi diskuterer og utvekslar praktiske tilnærmingar saman med lærarar rundt om i landet.

Kursinnhald

Kurset kombinerer nasjonale (Meld. St. 34) og internasjonale føringar (EVA) med praktiske aktivitetar som deltakarane får prøve ut og reflektere over saman. I tillegg legg kurset vekt på lesing som grunnleggjande ferdigheit og kjelde til språkleg og fagleg



input. Det er likevel viktig å understreke at ein sjeldan arbeider med lesing isolert. Derfor er øving av andre ferdigheiter inkludert i lesetilnærmingane, som å lytte, tale og skrive.

Ifølgje Meld. St. 34 viser kartleggingar ein urovekkjande nedgang i leseferdigheitene til norske elevar samtidig som stadig meir lesing skjer digitalt. Dette stiller større krav til konsentrasjon og kritisk tekstforståing. Meldinga tilrår derfor at ein balanserer skjermbasert lesing med andre og varierte tilnærmingar som kan bidra til eit meir engasjerande arbeid med lesing i skulen. På denne bakgrunnen har vi lagt vekt på ulike leseorienterte og fysiske aktivitetar som kan gjere at elevane opplever språkundervisninga som meir praktisk og motiverande.

For å støtte elevane gjennom den kognitivt komplekse prosessen det er å lese på eit anna språk, foreslår vi ulike strategiske

grep fordelt på dei tre fasane i leseundervisninga: før, under og etter.

FØR: I førfasen får elevane støtte til å skape oversikt over teksten, aktivere forkunnskapar og identifisere ord og omgrep som kan vere krevjande. Denne førebuinga er eit viktig utgangspunkt for forståing, uavhengig av kva for eit språk teksten er skriven på. Denne førebuande lesefasen kan dessutan gjere elevane nysgjerrige på teksten.

UNDER: I undervegsfasen blir det lagt til rette for aktivt arbeid med teksten. Elevane stoppar opp, stiller spørsmål, klargjer det som er uklart, og les eventuelt delar av teksten på nytt. Det bidreg til auka fokus og betre forståing av samanhengar.

ETTER: I etterfasen arbeider elevane vidare med teksten ved å sortere og bearbeide innhaldet. Dei skal mellom anna samanfatte, trekkje ut hovudpoeng og reflektere over bodskap, form og innhald. Slik kan dei få ei djupare forståing, og dei kan eventuelt arbeide med teksten i ein større fagleg samanheng.

Samla sett bidreg bearbeidinga av det språklege og tematiske innhaldet i fleire fasar og gjennom ulike sansar til variert repetisjon av lesestoffet. Det gir elevane betre djupneforståing av tematikken i teksten, og det styrkjer ordinnlæringa.

Døme frå framandspråk

I framandspråk er arbeidet med ord spesielt viktig sidan ordgjenkjenning er ein føresetnad for leseforståinga når den språklege kompetansen er under oppbygging (Grabe 2009, s. 16). I kursserien bruker vi derfor ein eksempeltekst for å vise korleis ein kan leggje til rette for praktisk lesestøtte med vokabularfokus gjennom alle dei tre fasane i lesinga:

Før lesing: Før lesinga blir elevane førebudde på kva som møter dei i teksten. I aktiviteten *Fire hjørne* lyttar elevane til påstandar eller spørsmål som språkleg og tematisk heng saman med teksten dei skal lese. Dei tek stilling til det som blir sagt, ved å gå til éin av fire plakatar som heng rundt i klasserommet. Elevane får vere fysisk aktive samtidig som dei blir introduserte for tekstinnhald på eit overordna plan.



Leseplanleggjaren (Nasjonalt lesesenter, Universitetet i Stavanger) med oversikt over lesefasane og tilhøyrande aktivitetar.

Ein metode som førebur elevane meir i detalj på ordforrådet dei vil møte i teksten, er øvinga *Ordkategoriar*. Her utforskar og organiserer elevane tekstrelevant vokabular gjennom å pusle saman ordlappar, noko som bidreg til å redusere den språklege belastinga når dei seinare les heile teksten.



Elevane arbeider med å forstå orda før dei kategoriserer dei i sjølvvalde kategoriar. Biletet er generert ved hjelp av Copilot.

Under lesing: Under lesinga foreslår vi to læringsmetodar som aktiviserer elevane og hjelper dei med å fokusere. I aktiviteten *Lytt og yt* konsentrerer elevane seg om nokre få, men sentrale ord frå teksten. Her skal dei skape eigne assosiasjonar i form av lyd og/eller rørsle til dei utvalde tekstorda, og så skal dei lage lyden eller gjere rørsla når teksten blir lesen opp.

I undervegsaktiviteten *Biletkronologi* konsentrerer ein seg om litt fleire tekstord. Her skal elevane sjå på bilete som representerer tekstelement i form av ord og uttrykk, og plassere dei i rett rekkjefølgje. Bileta fungerer som visuell støtte og hjelper elevane med å forstå strukturen og samanhengen i teksten.

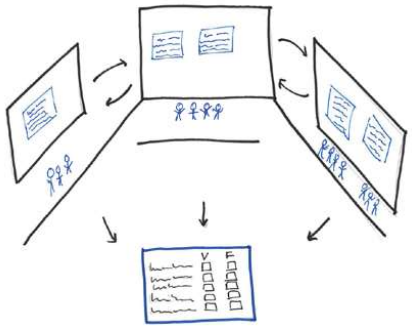
Etter lesing: Etter lesinga kan ein spørsmål/svar-aktivitet som *Loop* hjelpe elevane med å konsolidere lesestoffet. Fordelen med denne etterlesingsaktiviteten er at elevane ikkje må produsere språk sjølve, men får vise leseforståing gjennom å kjenne igjen innhald frå det dei har lese.

Aktiviteten *Vis deg!* opnar meir for eigne synspunkt. Elevane reflekterer i fellesskap over tekstspørsmål og skriv svara sine på viskbare tavler som dei på signal viser fram i plenum. Denne arbeidsmåten sikrar aktiv deltaking, elevane får ta i bruk vokabularet dei har jobba med, og læraren får eit raskt overblikk over tekstforståinga i klassen.

Ein viktig del av kurset vårt er at framandspråklærarar deler sine eigne erfaringar med kreative grep for å gjere undervisninga meir praksisfagleg. Gjennom delingsaktivitetane *Doodle* og *Popcorn* har vi fått eit innblikk i skulekvardagen deira. Nedanfor presenterer vi nokre av ideane som poppa opp. *Doodle* brukte vi som metode for erfaringsdeling i samband med praktisk leseundervisning. *Popcorn* brukte vi som metode for ein meir generell refleksjon omkring nye perspektiv og kva dei har å seie for utviklinga av framtidig praktisk undervisning.

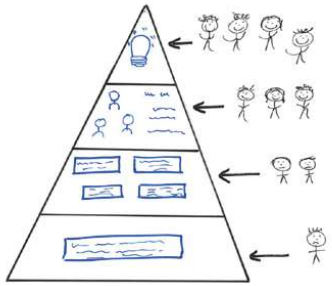
Doodle er ein metode som får i gang refleksjon og samtale. Halvferdige teikningar fungerer som visuell starthjelp til å konkretisere eigne tankar. Oppgåva er å teikne individuelt og så reise seg og forklare teikninga for kollegaene. Vi ser at denne tilnærminga med ei personleg teikning som utgangspunkt gir samtalen eit tydelegare utgangspunkt enn om ein diskuterer fritt. På kursa stilte vi følgjande spørsmål: «Korleis ser du for deg praktisk leseundervisning i framandspråk?» Nedanfor presenterer vi to døme:

I det eine lærardømet hengjer ein opp fleire kopiar av den same teksten i gangen utanfor klasserommet. Inne i klasserommet heng det spørsmål til teksten. På denne måten får elevane vere aktive og utforskande, og samtidig har læraren oversikt og kan følgje med på tekstarbeidet.



Biletet viser ei lærarteikning som illustrerer ein leseaktivitet der elevane arbeider med tekst og spørsmål i og utanfor klasserommet.

Det andre lærardømet skildrar ein leseaktivitet som byggjer på ein pyramidestruktur, der forståinga utviklar seg gradvis – frå individuell til kollektiv. Elevane begynner med å lese teksten for seg sjølve i sitt eige tempo mens dei markerer nøkkelord eller noterer enkle spørsmål. Deretter går dei saman i par og samanliknar forståing, forklarer innhaldet for kvarandre og avklarer spørsmål. Vidare samarbeider elevane i større grupper der dei byggjer vidare på kvarandre si forståing og blir einige om kva teksten handlar om, og kva som er viktigast. Til slutt deler gruppene bidraga sine i plenum. Slik får alle elevane støtte til meiningsskaping gjennom samarbeid.

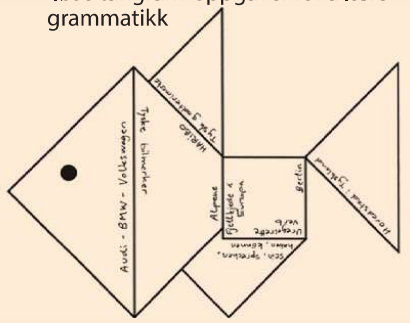


Biletet skildrar ei lærarteikning av ein leseaktivitet som byggjer på ein pyramidestruktur, der forståinga utviklar seg gradvis.

Popcorn er ein metode der ein noterer eigne tankar på ark som dei krøllar saman og kastar rundt for å blande bidraga. Etterpå går ein saman i grupper, les svara og vel det bidraget som best representerer det samla synet i gruppa.

Når lærarane fekk spørsmålet «Korleis ser den praktiske framandspråkundervisninga di ut neste veke?», delte dei følgjande idear, basert på eigne erfaringar frå klasserommet:

- løse tangram-oppgåver for å lære grammatikk



© Framandspråksenteret

- arrangere strandrydding med språkfokus (forstå invitasjonsbrev og lære ord for gjenstandar)
- konkurrere med sortering av verbtider, ordklassar, kjønn m.m.
- bruke songar for å automatisere grunnleggjande vokabular
- spille egen lagde brettspill



Biletet er teke av ein lærar.

- besøke digitale museum for kulturell læring (tidslinje med bilete for å visualisere viktige hendingar)
- mime for å øve inn ordforråd på ein kroppsleg måte
- skrive oppgåver med reelle mottakarar
- spille inn videoar med forklaring av framgangsmåtar
- skrive biografiske dikt for å skape personlege tekstar

Døme frå engelsk

I engelsk har vi levert workshopar til alle trinn frå barneskulen til vidaregåande skule. Hovudfokuset på desse kursa er førlesingsaktivitetar, som er det viktigaste for leseforståinga vidare. For ungdomstrinnet og det vidaregåande trinnet har vi modellert nokre strategiar som integrerer lesing med skriving. Målet med desse strategiane er å gjere lesing til ein meiningsfull og samarbeidsbasert klasseromsaktivitet der lesetekstar også fungerer som modellar for oppnåelege skriveprodukt.

Barnetrinnet

Før lesing: Med tanke på at ikkje alle elevar har knekt lesekoden på barnetrinnet, retter vi fokuset her særleg på ordinnlæring med bruk av bilete. Vi modellerer korleis bilete frå ein tekst og enkle, høgfrekvente ord som er skrivne på norsk og engelsk på store lappar, kan setjast saman. Når elevane får samanlikne dei engelske orda med norske ord og ord på andre språk som dei kan, blir det lettare for dei å forstå kva orda betyr, og dei blir meir bevisste på korleis vi formar ord. Denne bevisstheita er viktig for det vidare arbeidet med lesinga. Til slutt viser vi fleire ordinnlæringsaktivitetar basert på teksten for å framheve at repetisjon er ein viktig del av læringa.

Uavhengig av nivået på leseferdigheiter er dialogen før lesinga viktig for at elevane skal ha ei forventing til teksten. På kursa nyttar vi ein strukturert dialog der læraren peiker på eit bilete og stiller tre spørsmål: *What do you see? What does it make you think about? What do you wonder?* Desse spørsmåla er opne nok til at alle elevar kan svare på sitt eige språknivå, anten på engelsk eller norsk. Med litt eldre elevar kan læraren stille spørsmåla til heile klassen og bruke metoden «*Think – pair – share*», der elevane får tid til å tenkje sjølve før dei deler svara i par og til slutt deler med heile klassen.

Under lesing: Om læraren les høgt til klassen eller ei lita gruppe, er det ikkje så viktig at elevane kan avkode kvart enkelt ord, men at dei forstår teksten som heilskap. Dersom formålet med lesinga er at elevane skal få høyre ein naturleg flyt av engelsk, kan læraren lese utan å avbryte for mange gonger. Men dersom målet er at elevane skal forstå innhaldet, må læraren stoppe undervegs i lesinga og stille spørsmål til elevane: *What has happened so far? What in the text shows us this? What do you think will happen next? Why do you think so?* På kurset viser vi korleis elevane kan bruke rørsler og ansiktsuttrykk for å vise forståing.



Etter lesing arbeider elevane med leseflyt ved å lese og byggje enkle setningar med kjende ord.

Etter lesing: I denne fasen bruker vi aktivitetar for å hjelpe elevane til å knekkje lesekoden og vise leseflyt. Vi kan bruke setningsstriper og ord eller bilete frå teksten som støttar det innlærte ordforrådet, og arbeide med leseflyt ved å gjenta kjende ord og setningar.

Ungdomstrinnet og vidaregåande nivå
Tilnærminga vår byggjer på ei forståing av lesing som ein aktiv og produktorientert aktivitet, der elevane les for å hente ut idear, perspektiv og språklege ressursar som kan brukast i vidare arbeid. Lesinga blir dermed ikkje eit mål i seg sjølv, men eit utgangspunkt for å skape noko nytt der leseteksten kan fungere både som modell for skriveprodukt og/eller input-ressurs. Som et eksempel på type tekst som kan fungere som utgangspunkt for dialog og samarbeid, brukte vi «*Two-voice poetry*» og eit utval andre korte litterære tekstar på kursa.

Før lesing: Førlesefasen aktiverer forkunnskapar, skaper forventing og gjer elevane nysgjerrige. Her visualiserer modellteksten, i form av diktet «Two voice poetry about name», det forventa læringsutbytet, altså eit skriftleg sluttprodukt som er et resultat av pararbeid.

Deltakarane les vekselvis kvar sine linjer høgt, medan linjer som uttrykkjer felles erfaringar eller perspektiv, blir lesne i kor. Deretter reflekterer de over sitt eige namn og kva orda betyr. Slik får dei brukt kunnskapane sine om språk, identitet og kulturbakgrunn.

Under lesing: Under lesinga legg vi vekt på perspektiv. I lese- og skriveoppgåva «*Two-voice poetry*» kan ein òg trekkje inn andre tekster som input for det skriftlege produktet. I dette tilfellet til dømes tekstane *My Name* av Sandra Cisneros eller *The Shame of Tāneora* av Marewa Glover. Deltakarane kan identifisere seg med forfattaren eller hovudkarakteren som reflekterer over, beskriv og deler erfaringar med sitt eige namn.

Undervegs kan ein bruke eit Venn-diagram for å samle idear til sitt eige «*Two-voice poetry*». I den eine sirkelen noterer ein det som kjenneteiknar ein karakter, i den andre sirkelen det som kjenneteiknar ein annan karakter og i det overlappande feltet det karakterane har felles. Notata blir seinare brukte som grunnlag for å skrive diktet, der det som er unikt, dannar utgangspunkt for dei individuelle stemmene, medan det dei har til felles, kan bli linjer som blir lesne saman.



Visualiseringa av pararbeid ved bruk av Venn-diagram. Biletet er generert ved hjelp av Google Gemini.

Voice 1:	Voice 2:
My name is a melody,	
	My name is simple,
Often misread.	
	Often mistaken.
Two syllables, rare	***Two syllables***,
	common
It came from my grandmother.	
	It came from a book.
It is my history.	***It is my history.***
They stumble, I correct.	
	They just don't ignore, I beg.
«It's Seo-yeon, not Sien.»	
	«Wendy please, not Andy!»
It is who I am.	***It is who I am.***
A quiet beauty.	
	A solid anchor.
Names are more than sounds.	***Names are more than sounds.***
THEY ARE WHO WE ARE.	***THEY ARE WHO WE ARE.***

Two-voice poetry about name (av Lekh Baral).



Etter lesing: Deltakarane skriv eit «Two-voice poetry» saman og må forhandle om innhaldet: *«What would my character feel here?» What can we read together to highlight a common point?* Samarbeidet gir tryggleik fordi den språklege belastinga blir delt på to, og fordi fokuset blir flytta frå grammatisk perfeksjon til det å formidle ei karakterrolle.

Oppsummering og avslutning

Alle desse døma for engelsk og framandspråk som vi har beskrive her, er berre forslag og idear frå vår side, og det finst sjølvsagt mange andre måtar å løyse språkarbeidet i desse lesefasane på. Fleire døme på praktisk og variert metodikk er lett tilgjengelege i Framandspråksenterets materiell, mellom anna i metodehefta for lesing, skriving, munnleg språk og vokabular/grammatikk. Tilbakemeldingar viser at lærarar særleg verdset blandinga av teori og nyttige, konkrete døme som blir testa undervegs i kurset. Det gjer at terskelen for å overføre metodane direkte til arbeidet med tekstar i eiga undervisning blir lågare.

Det er ikkje berre kursdeltakarane som har fått med seg nye idear heim; også vi ved Framandspråksenteret har lært mykje i møte med lærarane. Det å sjå korleis lærarane diskuterer didaktiske grep og planlegg djupare forankring av engelsk og framandspråket i klasserommet, gir oss verdifull innsikt som vi tek med oss vidare i arbeidet vårt. Det er mykje sant i uttrykket at vi lærer så lenge vi har elevar (og lærarar). Det har vore – og er – utruleg kjekt å sjå den profesjonelle skapargleda som finst der ute i klasseromma!

Meld. St. 34 peiker som sagt på utfordringar knytte til læringsresultat, motivasjon og trivsel og til utviklinga i ein skulekvardag som er prega av auka digitalitet. Meldinga viser at det er behov for ei meir praktisk, variert og relevant opplæring der grunnleggjande ferdigheiter som lesing står sentralt, utan å gi ein eintydig og avgrensa definisjon av omgrepet praktisk. Med dette som bakteppe har vi gjennom møte med over hundre skular likevel sett ei tydeleg felles forståing blant mange lærarar når det gjeld kva ei meir praktisk tilnærming inneber i praksis. Lærarane legg vekt på aktivitet framfor passivitet, auka motivasjon gjennom variasjon og elevaktive arbeidsformer og trivsel og læring gjennom samarbeid. Trass i ulike rammevilkår arbeider lærarane målretta med å utvikle god undervisningspraksis, og dei viser stor vilje til å dele erfaringar og metodar som kan bidra til å styrkje læringa til elevane.

Har skulen din lyst på besøk?
Sjekk nettsida til Framandspråksenteret for å få innblikk i dei ulike kursa vi tilbyr.

FREMMEDSPRÅKSENTERET
NASJONALT SENTER FOR ENGELSK OG FREMMEDSPRÅK I OPPLÆRINGEN

Essential English skills for vocational students: Insights from vocational staff

Av **Lekh Nath Baral**, Assistant Professor, Fremmedspråksenteret, **Espen Braathen Schønfeldt**, Advisor, Akershus Fylkeskommune

Abstract

How can vocational English teachers make their teaching more practical? This article highlights essential English language skills required for successful navigation of workplace tasks in apprenticeship settings. Based on a survey among 175 vocational staff across 16 trade areas, each representing an apprenticeship establishment, the article highlights critical English language skills used in concerned workplaces. While there were variations across trades and workplaces in terms of frequency, amount and type of basic essential English language skills, there were similarities in terms of primary language skills used across trades classified under three broader vocational sectors. The vocational staff's assessment of the language skills that the apprentices bring to their workplace are discussed. The implication of the findings to English language learning and teaching are outlined.

1. Introduction

Vocational English teachers can make their teaching practical and relevant by building on essential language communication skills used in trade-specific workplaces. Through apprenticeship provision, vocational students draw on relevant classroom learning to demonstrate vocational behaviour. Motivated to maximize employability by successful demonstration of workplace behaviour, they adopt pragmatism and invest selectively in classroom learning that gives them immediate workplace utility (Skarpaas, 2024). With a curricular status as a common subject, English teaching covers a range of competences and communication skills that have general academic, everyday as well as domain-specific significance (Skarpaas & Hellekjær, 2021). Because of this status, English is traditionally considered a classroom-only subject, separate from workplace. Consequently, teachers of English who typically lack trade-specific experience and qualifications – unlike trade-



Source: industry view /Getty Images.

specific subject teachers – are not involved in students' workplace learning and assessment (Skarpaas & Hellekjær, 2021). For English teachers, this indicates a potential for mismatches between classroom teaching and workplace communication needs of their students.

Vocational staff serve as vital bridges between formal classroom learning and practical work life. Because these staff members work closely with apprentices, they act as key sources of workplace socialization. Their realistic understanding of employer expectations allows them to play an instrumental role in helping students apply their formal skills to real-world tasks. In meeting the broader mandates for more practical and relevant teaching by addressing the potential mismatches, this study highlights some essential English language skills used in workplaces from the perspective of vocational staff. The study offers useful insights to vocational English teaching where teachers' professional experiences and teaching are not considered integral to workplace learning of the vocational students.

The study's focus on mapping and highlighting essential English skills used at the workplace should not be understood as limited to domain-only specific language communication of the concerned trade. While those essential skills could be classified under general everyday communication skills or domain-specific language use, they are critical to successful accomplishment of work assignment. The findings are of relevance to educators who teach or assess English language of the future or current students in the specific trade areas and associated study programs discussed below.

2. Study context and sites

This article is based on data collected through administration of a survey questionnaire over a two-year period (2023–2025). While the questionnaire addressed a wider range of literacy skills and competencies related to reading, writing and numeracy; we focus on the survey responses specifically related to English language skills. The respondents represented apprenticeship establishments in 15 trade areas located within the three administrative regions of Eastern and Southeastern Norway. The trades are related to three broader vocational study programs: Health and Social Care (HO), Technology and Industry (TIF), and Building and Construction (BAT). These programs accounted for 25% (HO), 20% (TIF), and 13% (BAT) of the total vocational student population (Udir, 2026a). The represented trade areas employed 39% of total apprentices in the country (Udir, 2026b). The apprenticeship establishments represented following trade areas under three associated study programs.

Health and Social Care: Health & Care; Child & Youth Work (35 employers)
Technology and Industry: Light Vehicles, Heavy Vehicles, CNC Machinery, Heavy Industrial Machinery (59 employers)

Building and Construction: Carpentry, Plumbing, Concrete Work, Masonry and Tiling, Painting and Decoration, Machinery Operation, Rock and Mining, Road and Infrastructure, Landscape and Gardening (81 employers)

3. Respondents and data

A total of 175 vocational staff each representing an apprentice establishment responded to the survey questionnaire. They held necessary qualifications mandated for skilled workers in Norway, which means they were either vocational graduates of concerned trade or had secured trade-certification through considerable work experience. Some respondents, particularly within HO sector, had obtained higher qualification, and held senior positions such as Nurses, or Kindergarten teachers. All the respondents had experience of working alongside apprentices as colleagues, mentors or immediate reference persons.

The survey questions related to English mapped the share and frequency of its use in three basic skills i.e. oral communication, reading and writing. In addition, the respondents' assessment of the apprentices in those required skills were also mapped. This assessment concerned whether they have experienced any gaps in the apprentices' English language skills that could hinder their successful execution of trade related assignment. The survey included close-ended multiple-choice items to elicit information related to frequency and ampont of basic language skills in use. Concerning their perceived gaps in apprentices essential and relevant English skills, the items were open ended which allowed the participants to mention the practical challenge(s).

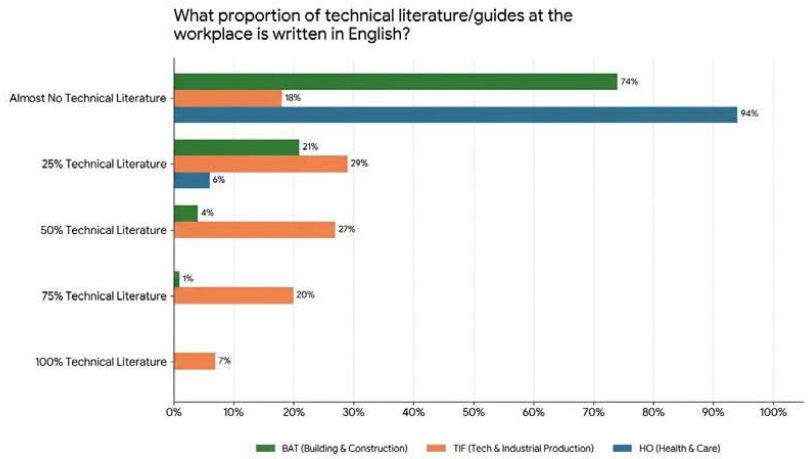


Table 1: Technical literature in English.

4. Results and analysis

The survey items mapped the share of English essential for workplace in three basic skills reading, oral communication and writing. As shown in the presentation of the results, the data from various trade areas are classified under three over arching related study programs. In addition, the respondents' assessment of the challenge facing apprentices with regards to the essential work-related English skills are also presented as results. The analysis describes the results and discusses the variations across vocational sectors in terms of actual basic skills in use. When applicable, we also discuss within sector variations and discrepancies.

4.1. English reading skill in use in the workplace

In work context, an important language related skill concerns the ability to read and understand written instructions, manuals, or other work-related literature. Regarding English language, the need for reading skills depends on the share of English in essential technical literature. To figure out this, our survey mapped the proportion of essential technical literature used in respective workplaces.

As shown in Table 1, TIF clearly stood out in the share of literature in English. Despite some variations across workplaces, this sector's demand for reading technical/work related literature in English is consistently higher than other two sectors. This finding could be seen in relation to the internationalized nature of trades such as vehicle and industrial mechanics, where standard manuals for complex trouble-shooting are in English. Nevertheless, TIF

related trades like heavy machinery, particularly requiring employees to operate the machinery, are strictly mandated to make the essential technical literature available in Norwegian (Norwegian Labour Inspection Authority, 2026), which might explain the reported minimal or no use of English reading in around 18% of the workplaces. In contrast, only around 25% of the respondents across BAT related workplaces reported the need to read in English. The fact that almost 75% of the staff did not need to read in English could be because of the nature of the trades such as painting or structural alignment where the workplaces require team coordination through oral language use, but the need to rely on technical literature is very minimal. However, the HO sector shows a different typical profile, often characterized by a marginal only reliance on English for accessing technical literature. This also could be related to the strict regulatory provisions requiring work guidelines and procedures to be made available in Norwegian, more particularly in trades that involve direct contact with service recipients.

4.2. English use in oral communication

The second basic and essential language skill concerns the ability to communicate effectively to carry out the work. The following table summarizes the staff's response about the frequency of English used in oral communication.

As shown in Table 2, BAT staff reported use of English in oral communication at significantly higher frequency than their counterparts in other two sectors, with nearly half of the workplaces reportedly using it 'sometimes'. However, a third of the respondents in HO related workplaces never or only rarely needed to talk in English. TIF staff occupy a middle ground in relation to those in the other two sectors, where oral communication in English is largely infrequent.

Amid the growing demand and entry of international workers with vocational skills (SSB, 2026), one could perceive and expect prominence of English as a language of workplace oral communication. This is also reflected in relatively frequent use of oral English in BAT sector. Contrastingly, employees in HO related trades, which account for a significant (around 20%) proportion of immigrant workforce (Helsedirekotratet, 2026) only marginally require to use English in oral communication. The marginal need for oral English skills in this sector could be due to the nature of work assignment. While BAT related work assignments primarily require oral communication for team-coordination among the staff, English serves the easily accessible tool to communication across language and cultural boundaries. In TIF related traders, however, the need to understand the mechanical processes is more important, where oral communication among staff often involves use of technical and diagnostic terminologies in English for example, mechanical parts and equipment. These terminologies are often embedded to Norwegian or even used in isolation, and less likely to obstruct the workflow as workers are afforded by the machinery under question in making sense of the communication. Unlike in BAT and TIF where work related communication is often limited within the staff group, employees within HO trades primarily need to communicate with service and care recipients. As these

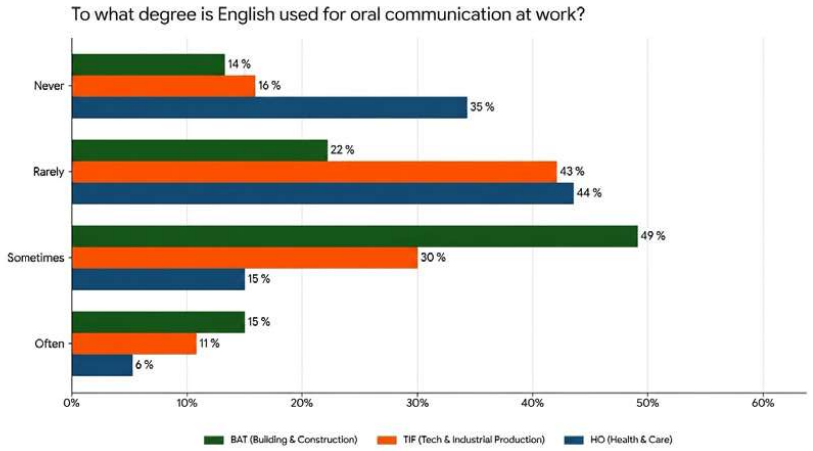


Table 2: Use of English in oral communication.

recipients are elderly, patients, or children, emphasis is on communicating precisely, in a way that is accessible, and adapted to the service users in a local and familiar language. As a measure to ensure safety and mutual relationship of trust, vocational workers of HO sectors with non-Norwegian background are expected to have a communicative competence in Norwegian.

4.3. Written English use

One of the survey items elicited the need to use written English as part of work assignment.

As shown in Table, 3, the findings reveal much lesser use of written English compared to those of reading and oral communication. Similarly, a stark contrast in writing habits across vocational sectors, is also evident. While the HO sector shows the lowest engagement with around three fourth (74%) of the workers never needing to write in English. A handful of workplaces that reportedly used English rarely (24%) or sometimes (3%) could be associated to children and youth work, such as in schools or kindergarten where English is taught as part of the curriculum. Unlike, English writing is more common in TIF sector workplaces with the largest group (39%) reporting they "rarely" write in the language. Interestingly, BAT sector emerges as the most active in writing English, with nearly half of the respondents reportedly "sometimes" using it. BAT workers groups also stand out with around 15% often using English whereas it represented the least number of workers who "never" reported writing in English. The results, thus suggest that written English is less integrated, and used mostly occasionally by the vocational staff. Overall, construction workers reported to have written more in English compared to those in other sectors.

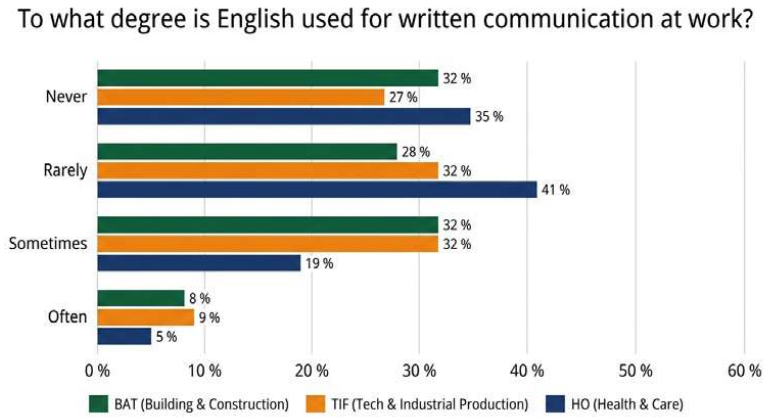


Table 3: Vocational staff' use of written English.

As evident in the results presented so far, the workplace use of English varies across trade areas. Except for TIF sector, where workers are required to use their reading skills to understand the technical literature, very limited workplaces in BAT and HO sectors require workers to read English reading materials. Similarly, oral English skills have wider relevance in workplaces within BAT sectors, whereas very limited workplaces in HO and TIF related trades require oral competence in English at the same level as in BAT. The marginal use of English in HO could be due to the prominence of Norwegian keeping in mind the recipients of service. While the ability to use English terminologies in oral communication practice is required by TIF workplaces, they can be often embedded into Norwegian or used in isolation without affecting the understanding to obstruct the workflow.

4.4. Workers' assessment of apprentices' English skills

In addition to eliciting English language skill in the respondent report, the survey also attempted to map gaps in apprentices' ability to navigate the workplace through use of reported English skills. Based on their experience working with the apprentices, the respondents commented on any English language related challenges that affected the apprentices' workplace efficiency. This survey item yielded a very small number of responses, and predominantly from TIF related workplaces. The general lack of response from across HO and BAT workplaces could also be due

to the mainly general nature of English language used in the workplaces. Coinciding with the dominance of domain specific technical literature that the TIF related workers needed to read, the domain specific diagnostic terminologies and names emerged to pose significant challenge in apprentices' efficient work performance. The fact that these workers' oral communication, even when not exclusively carried out in English, often involves embedding English names and terminologies for parts, diagnostic tools and equipment might lie behind the challenge.



Image: Generated by Google Gemini.

Of the few responses we received from HO sector, the challenges were more related to communication between staff and apprentices and concerned troubleshooting and clarifying workplace procedures. As in TIF, domain specific technological or cultural terminologies posed workplace challenge, particularly when the workers struggled with Norwegian language technical literature used in the manuals and work-related documents. There the staff reported the need for clarifying Norwegian language terminologies by using equivalent English terminologies or explanations in English for unique Norwegian terminologies.

BAT sector respondents, however, expressed satisfaction over the English language skills of the apprentices. Interestingly, they noted that the new generation of apprentices possessed stronger English languages skills than the more experienced older vocational staff. In this field, they mentioned everyday communicative English to be sufficient at workplace with very little need to use trade specific technological terminologies.

5. Conclusion, limitations and implications

In this contribution, our goal was to map the share of English language use essential in Norwegian vocational labour market trades related to three vocational sectors that attract a significant portion of vocational students. Our findings suggested the various essential English language basic skill demands across workplaces. Based on our findings, we draw following implication for teaching, learning and assessment of English language in Norwegian high school to make them practically relevant for the students during the apprentice and employment.

i) Vocational students in BAT can benefit from more explicit focus on oral communication practice. There English skills to support better team building, coordination, and intercultural understanding could prove practically relevant. These students could also benefit from training on writing. While our data was insufficient to map the type and length of writing the workers in various workplaces engaged in, we think it reasonable to focus on documenting work progress, and troubleshooting measures taken. Given the growing internalization and ethnolinguistic diversity in the labour market (SSB, 2026); focus on intercultural communication could prove practically relevant in efficient workplace communication.

ii) Students studying in TIF related trades, except for some specific trades such as heavy machinery, could benefit from focus on reading comprehension activity. In doing so, using adapted texts that exemplify trade related terminologies in use in various contexts could support their vocabulary development as well.

iii) For HO sector, use of English is very limited. However, keeping in mind the internalization of the labour market, focusing on learning the English equivalents of Norwegian work-related procedures and terminoly could prove valuable.

While the above recommendations are important in establishing immediate relevance and practicality of English among vocational students, these measures should not undermine diverse general and academic English language skills. In the context of rapidly evolving demographic and digital changes, the language skills demanded in the workplaces are not fixed. Moreover, completing vocational high school is just an immediate goal for many vocational students', who progress towards higher level academic attainment. However, the findings are useful in informing educators and English language practitioners on the essential English language skills demanded to successfully navigate the workplaces that the vocational students encounter during their study and aspire to start professional career in immediate or foreseeable future. By focusing on those skills in teaching and assessment in an informed way, teaching learning practice could be made practical so that the students are likely to invest effort.

References

Skarpaas, K. G., & Hellekjær, G. O. (2021). Vocational orientation – A supportive approach to teaching L2 English in upper secondary school vocational programmes. *International Journal of Education*, Vol. 2. University of Oslo.

Skarpaas, K. G. (2024). The importance of relevance: Factors influencing vocational students' engagement in L2 English language teaching. *Scandinavian Journal of educational Research*, Vol. 68, No. 7, pp. 1395-1409. University of Oslo.

Utdanningsdiraktoratet [Udir] (2026 a) Elevtall fordelt på utdanningsprogram og trinn https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/elevtall-i-videregaende-skole/elevtall-fylker-og-skoler/

Udir (2026 b) Lærlinger sortert etter utdanningsprogram https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-fag-og-yrkesopplaring/antall-larlinger/larekontrakter-utdanningsprogram/

Norwegian Authority for Labour Inspectorate [Arbeidstilsynet] (2026) The working environment act. https://www.arbeidstilsynet.no/regelverk/lover/arbeidsmiljoloven--aml/

Norwegian Department of Health [Helsedirektoratet] (2026) Employees with Immigrant Background https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/personell-og-kompetanse-i-den-kommunale-helse-og-omsorgstjenesten/kjonn-alder-og-innvandringsbakgrunn/personell-med-innvandringsbakgrunn

Statistics Norway [SSB] (2026) Employment among Immigrants, register based https://www.ssb.no/en/arbeid-og-lonn/sysselsetting/statistikk/sysselsetting-blant-innvandrere-registerbasert

Integrating inquiry-based learning in vocational English classrooms

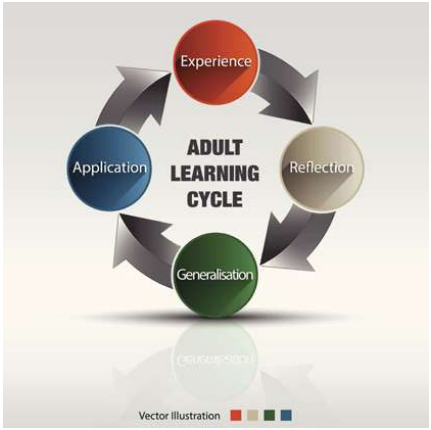
Av **Majlinda Vokshi**, Assistant Professor, The Norwegian Military Academy (The Norwegian Defense University College)

Introduction

How can English language teachers make their lessons practical, relevant, and engaging to learners while also addressing academic learning goals? This question is particularly pressing in vocational settings, where some students doubt the relevance of English to their future professions, especially when classroom activities appear disconnected from vocational practice. As an alternative way to address this concern, the author of this article suggests integrating inquiry-based elements into existing teaching materials through small-scale, easily adaptable strategies. Based on a project carried out at the Norwegian National Centre for English and Foreign Languages in Education, the article highlights how teachers can make small adjustments to existing classroom materials and familiar teaching routines to promote work-related language use in English lessons.

Vocational students tend to be highly pragmatic and are likely to invest effort in what they perceive as useful for their future work (Skarpaas, 2024, p. 1401). During the author's school visits as part of the project, students also expressed their desire for more vocationally relevant English teaching, specifically through engagement with trade-specific language use. Vocational English teaching covers both general and domain-specific language, where vocabulary serves as a core element of communication practice in vocational contexts. As such, vocabulary is not treated as being isolated from other aspects of language (Skarpaas & Hellekjær,

2021, p. 5). The significance of vocabulary is also evident in the English curriculum, where one of the competence aims is to "listen to, understand and use terminology appropriate for the trade, both orally and in writing, in work situations". Therefore, vocabulary plays a central role in students' ability to demonstrate work-related and interdisciplinary competence through meaningful language use (Norwegian Directorate for Education and Training, 2020).



The experiential and Inquiry learning cycle.
Source: Yuni Nurhamida/Getty Images.

This article argues that these aims – relevance, meaningful language use, and interdisciplinarity – can be supported by integrating inquiry-based elements into tasks and learning activities in the prescribed teaching materials. Learning becomes "inquiring" rather than the passive "acquiring" characteristic of traditional education (Dewey, 1903, p. 201). Inquiring becomes possible when tasks and activities include first-hand practical work-related learning scenarios and encourage students' active participation. Through interaction and guided participation, students can also develop language within what Vygotsky (1978, p. 88) describes as the Zone of Proximal Development.

Integration of inquiry-based elements

As Dewey (1903) argued, inquiry-based learning involves the attainment of solutions through questioning, exploration, and active reasoning rather than simply reproducing what is pre-defined. In terms of classroom learning, tasks and activities guided by an inquiry-based orientation encourage students to investigate questions, interpret situations, and prepare responses rather than reproduce predetermined answers. In vocational English classrooms, inquiry-based elements can be integrated through scenario-based activities relevant to the vocational field. Students may, for example, be asked to explain a familiar work process, solve a workplace-related problem, or communicate with others in a professional context. In these situations, language is not only introduced, but also actively used to solve problems and communicate meaning, requiring students to clarify, adapt, and extend their language in response to real communicative demands. These forms of language use can be supported through small, manageable changes to existing tasks and classroom routines.

The approach also addresses a concern frequently raised by English teachers in vocational programs: their limited vocational subject knowledge. Rather than requiring teachers to become experts in vocational subjects, the approach makes them facilitators of communication. Students contribute vocational knowledge gained throug their vocational subject lessons and work experience, while teachers help them to express that knowledge clearly, accurately, and appropriately in English.

A key step in the process was identifying adaptable tasks in the *Skills* textbook series (Langseth et al., 2020; Lokøy et al., 2020), which was still used by several of the participating teachers and was therefore selected as the basis for task adaptation[1]. A selection of tasks across the Restaurant and Healthcare programs was reviewed to identify activities that already contained relevant vocational content but provided limited opportunities for active language use. These tasks were structured around matching, repetition, or closed comprehension and were selected because they were reminiscent of conventional learning approaches focused on passive acquisition and identification of predefined correct answers. Because the tasks were based on vocationally relevant texts, the adaptation focused on reformulating the activities to incorporate inquiry-based elements. This way, the revised tasks maintained the existing vocational content that was relevant to the vocational discipline in question,

[1] Inquiry-based tasks – Fremmedspråksenteret – Høgskolen i Østfold.

while encouraging greater explanation, reasoning, and communication.

To guide the revision process, a set of criteria was developed, inspired by Dewey's learning through experience (Dewey, 1903) and Vygotsky's learning through social interaction and guided participation within the Zone of Proximal Development (Vygotsky, 1978). These theoretical perspectives support an inquiry-oriented view of learning as students actively construct meaning through their engagement with tasks. Tasks were assessed and adapted to support four fundamental aspects of inquiry. They were: i) activating prior knowledge; ii) introducing a problem or scenario; iii) requiring explanation or reasoning; and iv) allowing multiple possible responses. These aspects served as criteria and were supplemented through concrete adjustments such as reframing instructions, adding a workplace context, and extending tasks with follow-up questions.

In addition, a set of supporting resources in the form of instructional videos, audio materials, and reflective tools[2] was developed to facilitate teachers' use of the activities, and to help them integrate inquiry-based elements into their teaching. Instructional videos model how lessons can begin with a question, demonstration, or simple challenge that prompts students to explain what is happening and why. These lesson openings demonstrate how to create an immediate need for language, as students must explain what they observe or respond to a problem before key vocabulary has been introduced. Audio resources[3] focus on questioning techniques, illustrating how small changes in phrasing can shift classroom

Table 1: Safety equipment task.

ORIGINAL TASK			INQUIRY-ENHANCED TASK	
When do we need safety clothing? Combine the equipment below with the correct situation and photo...			Below are situations where safety equipment is needed. Your job: 1. Figure out what safety item fits each situation 2. Find or take a photo of each item Explain: • Why is this item important? • What could happen if you don't use it? • Give 1 real-life example	
Gloves	**a**	to protect your feet from sharp objects on the floor	**a**	To protect your feet from sharp objects on the floor
Hairnet	**b**	to protect your eyes from smoke or dangerous liquids	**b**	To protect your eyes from smoke or dangerous liquids
Hardhat	**c**	to protect your clothes from blood and frying oil stains	**c**	To protect your clothes from blood and frying oil stains
Goggles	**d**	to avoid head injury from falling objects	**d**	To avoid head injury from falling objects
Safety boots	**e**	to avoid breathing in dangerous chemicals	**e**	To avoid breathing in dangerous chemicals
Apron	**f**	to avoid burning or cutting your fingers	**f**	To avoid burning or cutting your fingers
Skills, restaurant- og matfag, 2nd., 2020. Practice Task 2.7, chap. 2, p. 58.				

[2] Inquiry-based teaching in vocational programs – Fremmedspråksenteret – Høgskolen i Østfold.
[3] Asking even more inquiry-based questions – Fremmedspråksenteret – Høgskolen i Østfold.

interactions from short, closed responses to extended explanations. Reflective checklists[4] help teachers to evaluate their own practice. The checklists focus particularly on questioning, scaffolding, and student participation, prompting reflection on how classroom activities support explanation, collaboration, and the use of English.

During the project, the inquiry-integrated lessons were implemented by the author in various vocational classrooms. Following implementation, feedback was collected from students and teachers. The feedback elicited pupils' experienced engagement, perceived relevance, and challenges encountered.

The following sub-sections present and elaborate on the development of tasks and support materials with concrete examples.

Development of tasks and support materials

The project involved two main strands of material development: task redesign and teacher support resources.

Task redesign formed a central strand of the project. The following table presents examples of how tasks were modified to include more inquiry-based elements while maintaining the original vocational content.

In the original task shown in Table 1, students are asked to match safety equipment with definitions, such as linking the word "goggles" to its definition, "protect your eyes from smoke or dangerous liquids" (*Skills*, p. 58). This task focuses on recognition, with a single correct answer and limited opportunity for language use beyond selecting the correct option.

In the revised version, instead of identifying correct answers, students must draw on their own experiences, decide what is relevant, and construct explanations that can be understood by others. For instance, a student response might include an explanation such as: "You need to wear goggles when cutting materials because small pieces can fly into your eyes and cause an injury."

Table 2: Table setting task.

ORIGINAL TASK	INQUIRY-ENHANCED TASK
Study the illustration below and take turns explaining how to set a dining table. Work in pairs. *Skills*, restaurant- og matfag, 2nd., 2020. Speak Task 5.82, chap. 5, p. 241.  (AI-Generated Image developed for the project materials and designed to resemble the original textbook illustration).	Study the illustration below. In pairs, explore the table setting by discussing: • What do you think each item's purpose is? • Why might it be arranged this way? • What else might you include on the table for decoration or function? Consider how the table setting might change for different cultures or occasions (different types of meals, guests, customs). 1. Create your own table setting for a specific meal or occasion (formal dinner, casual brunch, wedding, business lunch). 2. Research what is expected for this setting, what is typically included, and why. 3. Explain how your choices reflect the occasion, the guests, or any relevant cultural traditions.

[4] Inquiry-based Introduction – Fremmedspråksenteret – Høgskolen i Østfold.

The task aligns with Dewey's emphasis on learning through experience, as students engage directly with their vocational environment rather than only working with general textbook descriptions (1903, p. 201). It also reflects Vygotsky's concept of the Zone of Proximal Development, particularly when students work together to refine their explanations and move toward more precise language use (1978, p. 131). In this process, students revise and develop their understanding as they articulate and reconsider their ideas.

Another example of inquiry integration, as shown in Table 2, involved moving from passive engagement with texts toward interpretation and decision-making in vocational contexts. For example, in Skills (p. 241), students are asked to explain how to set a dining table based on an illustration.

As shown in Table 2, rather than focusing only on describing the correct placement of items, the task can be extended by asking students to discuss the purpose of each item, explain why the table is arranged in a particular way, and consider how table settings differ across cultures and occasions. Students can then design their own table setting for a specific context, and justify their choices in terms of function, the guests, and cultural expectations. By doing this, students move from reproducing procedural knowledge to evaluating, designing, and explaining vocational practice in English.

In addition to integrating inquiry-based elements into textbook tasks, resources for teachers were designed to facilitate classroom implementation of inquiry-based approaches. These included audio resources, instructional videos, and reflective tools.

Audio resources developed as part of the project illustrate three practical questioning strategies:

- Connecting questions to work-related situation
- Presenting problems that require solutions.
- Encouraging students to consider different perspectives.

These strategies can be applied across vocational contexts. For example, the following prompt is suitable for the students in the Healthcare sector:

> "You are speaking to a patient who has received a blood test result but is anxious and does not understand medical terminology. Explain the result in simple English and respond to the patient's concerns."

Similarly, the following prompt offers a practical scenario for students specializing in Hospitality:

> "A guest arrives at the hotel with a reservation, but the hotel is fully booked and the reservation cannot be found in the system. Explain the situation politely, apologize, and suggest possible solutions."

Instructional videos demonstrate how inquiry-based elements can be incorporated at the beginning of a lesson. One example involves showing students a simple demonstration in which two balanced spoons collapse when a small object is placed on top of them. Students are then asked questions such as "Why did that happen?" or "How would you explain this to someone else?" These questions encourage observation, hypothesis formation, and the use of English to describe what is taking place. As students attempt to explain their ideas, they often reach a point where they need more precise vocabulary and language structures. The teacher can then introduce relevant language and support students in developing more accurate and context-appropriate explanations. Each video is followed by a reflective checklist (introduction, instruction, group work, and assessment), which supports teachers in analyzing how the activity encourages questioning, scaffolding, and student participation.

Reflective checklists help teachers to evaluate their own practice, particularly in relation to questioning, scaffolding, and student participation. The checklists are organized around four areas of practice: lesson introduction, task design, peer collaboration, and assessment. Each area includes guiding questions that support reflection on how students are encouraged to use English for explanation, problem-solving, and interaction. For example, the

checklists prompt teachers to consider whether students are given time to explore problems before explanations are provided, whether they are encouraged to express their ideas in English even when uncertain, and whether they are required to explain their thinking to peers during collaborative work.



Source: Gemini AI generated.

Student and teacher perspectives: Engagement, relevance, and challenges

As part of the project, the inquiry-enhanced tasks were implemented in three vocational classrooms at a High School. The classes were attended by students taking Restaurant and Food Processing, Healthcare, and Electrical Engineering and Computer Technology. Each implementation consisted of a single lesson and was followed by feedback through informal group discussions with students and conversations with participating teachers[5]. The feedback was collected to understand how inquiry-oriented adjustments were experienced in classroom practice. In addition, following a presentation of the project to teachers at a High School, discussions with teachers provided further insight into teachers' experiences, time constraints, and concerns regarding their own lack of vocational subject knowledge.

In general, feedback from the students indicated that they found the tasks relevant to their vocational workplaces, which encouraged their engagement. Students also stated that they valued tasks connected to their future professions. For example, one student noted that the inquiry-integrated lesson was "more practical, not just reading all the time, but kind of useful". The students frequently emphasized the importance of learning subject-specific language relevant to their vocational field.

The teachers reported positive changes in the way students participated in tasks during the lessons. Some of them found that even the students who were usually less active contributed more during inquiry-based tasks. One teacher observed that a typically quiet student participated more when the task required students to explain something they were familiar with from their vocational training. Teachers also noted that tasks with a clear goal and a problem to solve encouraged students to take a more active role in the learning process.

In addition, both students and teachers identified challenges. Some students found open-ended tasks demanding, particularly when students were required to generate ideas or communicate in front of others. Others found it difficult to decide what was important when tasks allowed multiple possible responses. One student explained that "the creative part was hard because we had to choose what was important ourselves," while another commented that "talking in front of people made me uncomfortable". Teachers also pointed to practical challenges, including limited time to redesign materials and uncertainty about vocational terminology and subject content. Several teachers emphasized that they were not specialists in vocational subjects such as healthcare or electrical work, and that while collaboration with vocational subject teachers was valuable, it was not always easy to organize.

[5] Teacher and student reflections – Fremmedspråksenteret – Høgskolen i Østfold.

These responses indicate that students benefit from support in deciding what to say and how to organize their ideas. This makes scaffolding essential, as students need guidance when moving from their initial ideas to more structured and precise language. Inquiry-based learning does not remove structure but shifts it toward guided participation and support within the learner's developmental range (Vygotsky, 1978, p. 131). When tasks are connected to familiar vocational contexts, students can draw on existing knowledge while developing language. Teacher support, particularly through questioning and feedback, plays a key role in helping students develop more precise and context-appropriate language.

Conclusion

The project reported in this article demonstrated simple and relatively undemanding strategies for teachers to integrate elements of inquiry into readily available textual materials. By reframing tasks and questions, teachers can create situations where students use English to explain, reason, and communicate within contexts that reflect their vocational training, shifting the focus from identifying correct answers to constructing meaning based on experience. Supported by practical resources such as instructional videos, audio guidance, reflective tools, and inquiry-enhanced task examples, these adjustments can be implemented without extensive curriculum redesign.

References

Dewey, J. (1903). Democracy in education. *The Elementary School Teacher*, Vol. 4, No. 4, pp. 193–204.

Hickman, L. A. (2007). Beyond The Epistemology Industry: Dewey's Theory of Inquiry. *Pragmatism as Post-Postmodernism*. pp. 206–230. Fordham University Press.

Langseth, J., Lokøy, G., Lundgren, H. C. U., & Hellesøy, S. (2020). *Skills, helse- og oppvekstfag: Engelsk YF, vg1* (2nd ed., p. 438), Gyldendal.

Lokøy, G., Langseth, J., Lundgren, H. C. U., & Hellesøy, S. (2020). Skills, restaurant- og matfag: Engelsk YF, vg1 (2nd ed., p. 440). Gyldendal.

Nylund, M., & Rosvall, P. Å. (2016). A curriculum tailored for workers? Knowledge organization and possible transitions in Swedish VET. *Journal of Curriculum Studies*.University of Gothenburg & Umeå University.

Skarpaas, K. G., & Hellekjær, G. O. (2021). Vocational orientation – A supportive approach to teaching L2 English in upper secondary school vocational programmes. *International Journal of Education*, Vol. 2. University of Oslo.

Skarpaas, K. G. (2024). The importance of relevance: Factors influencing vocational students' engagement in L2 English language teaching. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 68, No. 7, pp. 1,395–1,409. University of Oslo.

Utdanningsdirektoratet. (2020). *LK20 – Læreplan i Engelsk Vg1/YF: Kompetansemål og vurdering*. Oslo: Norwegian Directorate for Education and Training.

Vygotsky, L. (1978), Cole, M. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological* Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

English language learning and outdoor education: A practical approach for developing oral skills

Av **Tone Stuler Myhre**, Associate Professor, Nord University, Levanger

Introduction

Stemming from the author's PhD project, this article highlights the potential of outdoor education to develop the oral English communication skills of lower secondary students. Based on a comparison of lessons conducted in and outside the classroom, the findings suggest that outdoor educational environments are a possible response to the call for more practical, varied and motivating English instruction in Norwegian lower secondary schools. Drawing on some activities implemented during the project, the article presents the affordances of outdoor environments for meaningful language learning, enhanced motivation and reduced language anxiety. It also discusses the practical implications of outdoor education, as well as its potential limitations.

Inspired by John Dewey's idea that learning should involve both mind and body, outdoor education connects indoor and outdoor learning so that classroom work meets the real world (Quay & Seaman, 2013). Outdoor education is understood as the use of alternative learning arenas outside the classroom, such as the school grounds or local area, while still focusing on curriculum aims and creating links to classroom work. Typical outdoor education activities involve movement, sensory experiences, place based learning and spontaneous communication, and may either be linked to specific locations or simply make use of being outside.

Compared to the classroom, outdoor environments often make it easier for students to interact and participate. The additional space reduces the feeling of



Visiting a historical site, Source: Gemini AI generated.

being observed by peers and teacher(s) and lowers performance pressure (Myhre & Fiskum, 2021; Myhre et al., 2023; Myhre et al., 2025). As a result, many students become more willing to speak, which is essential for developing oral skills. In this way, outdoor education can support more practical, engaging and communication-focused English teaching.

Why a practical approach is needed

Policy documents emphasise the need for more practical and varied teaching in all subjects (Norwegian Directorate for Education and Training, 2020; Meld. St. 34, 2023-2024). The white paper Meld. St. 34 (2023-2024) asserts that learning and teaching in Years 5–10 need to be more practical so that students will enjoy being at school, stay motivated and experience less boredom. Practical learning is understood to mean learning which includes the use of practical, exploratory, creative and physically active ways of working (Norwegian Directorate for Education and Training, 2026). In the subject English, this means creating situations where students actively use the language in meaningful contexts, since oral communication is at the heart of communicative language learning. However, it is challenging to develop oral communication skills, and especially spontaneous speech, and students often experience *foreign language classroom anxiety* (Horwitz et al., 1986). This refers to anxiety which is specific to the foreign language learning situation and is often experienced in connection with oral communication. Hence, it is important to create situations where the students are not afraid to speak and where they can experiment with English.

Learning English through outdoor education

Outdoor education does not simply consist of moving learning and teaching outside the school buildings. Rather, it involves

structured activities where students use English in authentic or semi-authentic situations. These activities can typically be organised in pairs or small groups, enabling simultaneous speaking and increased participation.

Table 1 illustrates three examples of outdoor activities that support oral English learning through practical and meaningful communication. These activities were also implemented indoors with a separate control group of students.

The first column, "Activity", identifies the task. The second column, "Environment", describes the preferred environment for the activity, while the third column, "Equipment", lists any required materials. The "Description" column outlines what students need to do to complete the acti-

Table 1: Outdoor English-speaking activities.

Activity	Environment	Equipment	Description	Teacher instructions
Describe & Guess Objects **(30 min)**	Area with many objects (trees, playground equipment, etc.)	None	Students stand back-to-back. One student describes an outdoor object while the other one guesses and runs to touch it. Roles are then swapped.	Organise students into pairs and position them back-to-back. Model useful descriptive language (size, colour, location), e.g. "It is big/small", "It looks like…", "It is next to…". Emphasise that students must not turn around or point. Monitor interaction, support vocabulary as needed and signal clearly when pairs should swap roles.
Being a Guide **(Fully place-based)** **(45 mins)**	Local historic site	Keyword list	Students take turns guiding each other as if they were showing American visitors around the site, asking and answering questions along the way.	Introduce the context and model language for guiding (welcoming, explaining, responding to questions), e.g. "Welcome to…", "This place was built…", "It was used for…", "Any questions?" Provide or revise key vocabulary before starting; students can bring a pre-prepared keyword list (homework). Organise students in pairs or small groups and clarify their roles. Encourage natural interaction rather than memorised speech. Circulate to support language use and prompt follow-up questions when needed.
Walk & Talk: Observations **(Fully place-based)** **(15 mins)**	Walking around the school or the local area	None	Students walk together and discuss what they observe during the walk, commenting on surroundings, people and events.	Explain the purpose of the walk and model useful observational language before starting, e.g. "I can see…", "I think…", "It reminds me of…", "Maybe…". Encourage students to walk in pairs or small groups and to take turns speaking. Prompt them to comment on what they see, hear or notice. Circulate during the walk to support interaction and, afterwards in the classroom, invite brief sharing or reflection.

vity, and the "Teacher instructions" column provides detailed guidance for the teacher.

According to the teachers working with the group, the place based activity ("Being a Guide") at the local historic site turned out to be especially motivating and prompted extensive use of English. The authentic surroundings made the activity feel meaningful and gave students a clear purpose for using English. In contrast, the teacher of the indoor control group reported that the same activity did not work very well in the classroom. Since the students had to rely on photos of the historic buildings taped to the walls, the activity felt artificial and less engaging.

The students involved in the PhD project originally had two regular 45-minute English sessions per week. During the project period, these were combined into one longer weekly session (approximately 90 minutes) for the outdoor group to allow the students to walk to specific outdoor locations and back to the school. The effective teaching time was 80 minutes as ten minutes would be used to leave the classroom and get outside. The outdoor sessions involved a range of activities, including those listed in Table 1.

It should be emphasised that outdoor education does not have to be time consuming or involve long excursions away from the school to have educational potential. Valuable learning can take place by just stepping outside the school building. For example, instead of discussing a given topic sitting at their desks, students can walk in pairs around the school grounds while discussing it ("walk-and-talk").

Below are some quotes from students and teachers illustrating their thoughts on learning and teaching English outdoors; see Table 2.

The perspectives set out in Table 2 show that students felt reduced pressure, greater freedom and increased motivation when working outdoors. Teachers observed increased participation, especially among students who rarely speak in the classroom. Together, these reflections suggest that outdoor education can

Table 2: Some student and teacher perspectives on English outdoor education.

Student perspectives	Teacher perspectives
I feel I have more space. If I say something in the classroom everybody hears what I am saying.	The large amount of space outdoors makes them more sheltered compared to the classroom where we're close to one another… They become more courageous speakers outdoors.
In the classroom you feel that you need to perform, whereas outdoors you kind of forget this.	There were students I had hardly heard speaking English before…who spoke English.
…we usually just sit at our desks and pay attention; there is not much speaking.	…two of them are weaker students… One was not dependent on her manuscript and could produce simple sentences (referring to oral presentations held in the classroom after the project period was over)
I become more motivated when I'm outdoors because it's more fun than sitting at my desk.	I have a feeling that the weaker students have benefited most.
I lose focus when I have to sit still.	She was never concerned about making mistakes… She was very happy when we were outdoors.
I can't sit still that long.	She talked and talked.
You do not learn as much in the classroom. I feel I learn more when I am outdoors engaging in activities and so on.	
We normally sit at our desks all day, so it feels good to be outdoors.	

lower anxiety and encourage more active language use.

Figure 1 below shows the words and expressions that appeared most often in the interviews and audio recordings (students and teachers) along with the affordances associated with them. The size of each word/phrase does not necessarily reflect its importance. Overall, the words/phrases clearly suggest that students had a very positive attitude towards outdoor education.

support for developing students' oral English skills. However, the key implication is not simply that teachers should "go outside". Rather, teachers need to design structured and purposeful activities that create opportunities for meaningful communication.

The results indicate that outdoor education supports oral English development through a combination of three interconnected factors: reduced anxiety; increased motivation; and opportunities for meaningful communication. These factors appear to reinforce each other. When students experience less performance pressure, they are more likely to participate actively, and when activities are engaging and practical, their motivation increases further.



Figure 1: Words and phrases associated with English outdoor education.

Practical implications and potential limitations

Practical implications

The findings from the study suggest that outdoor education can provide valuable

Outdoor education may be particularly effective in supporting speaking because it can help reduce language anxiety. This can be explained by several features of outdoor environments:

- They provide more physical space, which allows students to spread out and interact more comfortably.
- They reduce the feeling of being observed by peers and teacher(s), which can lower performance pressure.
- They create a more informal learning atmosphere, where norms and expectations may feel less rigid and more conducive to experimentation with language.

This is clearly reflected in Table 2, where students describe feeling less pressure and greater willingness to speak, while teachers report increased participation, particularly among students who are usually reluctant to contribute in the classroom.

For teachers, this means that outdoor education can be particularly useful when the goal is to increase students' willingness to communicate by lowering barriers to participation, support weaker or less confident learners by providing a less intimidating language learning environment and create low-pressure

speaking situations that encourage risk-taking and engagement.

The activities presented in Table 1 illustrate how outdoor education can be implemented in practice. A key implication is that activities should require students to use English actively rather than passively listening, be organised in pairs or small groups so that many students can speak simultaneously and include a clear communicative purpose that gives students a reason to use the language meaningfully. For example, in place-based guiding activities, students take on a clear role (e.g. guide), which gives them a concrete purpose for using English in a meaningful and context-based situation. Teachers in the study observed that even less confident students participated and produced spoken language in these contexts. In walk-and-talk activities, students move while discussing a topic, often supported by simple prompts or questions provided by the teacher. The combination of movement and pair work helps to reduce pressure and allows students to speak more freely.

The following recommendations are intended to support teachers in implementing practical oral activities outdoors:

- Prepare students in the classroom by clearly explaining the location, activity (modelling), group organisation and duration of the outdoor session.



Source: Gemini AI generated.

- Use short activities that are easy to organise and integrate into regular lessons.
- Organise students in pairs or small groups to maximise speaking opportunities.
- Provide keywords and clear instructions, e.g. laminated sheets of keywords that students can bring with them to help scaffold communication.
- Focus on communication (fluency) over correctness (accuracy) to encourage participation and reduce anxiety about speaking.
- Promote movement and interaction to sustain engagement.
- Use simple, repeatable activities that students can become familiar with over time.

Teachers should keep in mind that outdoor education does not require extensive planning, as even small adaptations to existing practices can make a meaningful difference.

Possible limitations

Outdoor education also involves certain challenges and limitations. Weather and comfort can play an important role, as students who feel cold or uncomfortable are likely to participate less. In addition, organisation and control may be more demanding, since outdoor environments tend to be less structured than classrooms. There may also be variations in student engagement and needs, with some students requiring more support than others. Finally, time constraints and transitions must be considered, as moving between the indoor and outdoor learning environ-

ment requires planning. These limitations can, however, be managed by providing a clear structure and through thorough preparation.

Conclusion

Outdoor education offers a simple way to improve students' oral English by creating low-pressure situations where more students are willing to speak. When activities are properly structured and focus on communication, even less confident learners participate more actively. Teachers do not need to do extensive planning, as small, purposeful activities outside the classroom can make English teaching more practical, engaging and effective.

References

Horwitz, E. K., M. B. Horwitz, and J. Cope. 1986. "Foreign Language Classroom Anxiety." *The Modern Language Journal*, 70(2): 125–132. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x.

Meld. St. 34 (2023–2024). *En mer praktisk skole. Bedre læring, motivasjon og trivsel på 5.–10. trinn* [A more practical school. Better learning, motivation, and well-being in grades 5–10]. Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-34-20232024/id3052898/

Norwegian Directorate for Education and Training (2026). *Bruk av alternative og varierte opplæringsarenaer for klasser og enkeltelver* [Use of alternative and varied learning arenas for classes and individual students]. https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring-og-inkludering/en-mer-praktisk-skole/rom-for-mer-praktiske-og-varierte-arbeidsformer/

Norwegian Directorate for Education and Training. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* [Norwegian national curriculum, core curriculum]. https://www.udir.no/lk20/overordnetdel/

Myhre, T.S., Dewaele, J.-M., Fiskum, T.A., Holand, A.M. (2023). Anxiety and enjoyment among young teenagers learning English as a foreign language outdoors: A mixed-methods study. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 17(4), 827–844. https://doi.org/10.1080/17501229.2022.2161550

Myhre, T.S., Fiskum, T.A., Holand, A.M. (2025). Motivation among young teenagers learning English as a foreign language outdoors: A mixed-methods study. *Acta Didactica Norden*. https://doi.org/10.5617/adno.11953

Myhre, T. S., & Fiskum, T. A. (2021). Norwegian teenagers' experiences of developing second language fluency in an outdoor context. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 21(3), 201–216. https://doi.org/10.1080/14729679.2020

Quay, J., & Seaman, J. (2013). *John Dewey and education outdoors: Making sense of the "educational situation" through more than a century of progressive reforms*. Sense Publishers.

Initiating and implementing innovative English teaching: Two Teachers' Voices

Av **Benjamin Holt**, Alvdal Elementary School, Alvdal, **Anwar Holm**, Skedsmo High School, Lillestrøm. Interviewer: Lekh Baral.

This contribution presents two English language teachers' reflections on recent classroom practices initiated in response to their local realities. Their insights highlight effective strategies and topics that activate pupils' background knowledge, lived experiences, and skills. Driven by a desire for deeper pupil engagement, the teachers' initiatives demonstrate practical steps toward meaningful pedagogy.

Benjamin's multisensory approach supported deep vocabulary acquisition among his younger learners. Meanwhile, Anwar incorporated stories of non-mainstream communities in the US, which helped his high school students navigate discomfort around race and identity, ultimately fostering explorative learning and conceptual understanding.

Lekh: **What specific area or theme have you emphasized in your English lessons this year, or more recently?**

Benjamin: This winter I wanted to see how multisensory teaching worked in a 5th grade classroom. I wanted to explore how pupils learn by seeing, touching, hearing and speaking the words they are supposed to learn. The focus was then on learning new vocabulary and in particular nouns relating to an activity common to our community – hiking and the outdoors.

Anwar: We started working on English-speaking countries after the winter holidays. With reference to the USA, my students and I jointly explored issues surrounding race and racism from a historical perspective. We drew lines between American history and current events with the goal of enhancing our



Image source: Gemini AI generated.

understanding of the historical roots of contemporary sociopolitical trends. I also chose the topics of race and racism because I wanted to challenge and reflect on the stories I have presented to my pupils. This means I went outside the familiar classroom contents such as Martin Luther King, Malcolm X, Rosa Parks and BLM. Instead, I felt the need to incorporate people and stories about American history that most of us (teachers and students) have never heard before or considered significant.

Lekh: **Could you share what specifically motivated you to work systematically with this area?**

Benjamin: In my experience, learning new words is the main struggle for young learners of English. There are pupils who like to be outdoors and don't spend their time gaming or on social media. Even when they are online, I have seen that several children prefer content in Norwegian rather than English. Additionally, I have noticed that children like to see, touch and play with objects. Doing this also helps them to learn the name of the object and other words associated with it. As a grandfather who likes to play with his grandchildren, I have also observed how children learn about objects and things by pointing, touching and even tasting. Through repeated exposure to the objects, children can connect and associate words with the objects in their surroundings.

Based on my experience, I wanted to organize my vocabulary lessons in such a way that pupils could learn by activating their senses. From my own experience of living in Thailand, I know that it is important to be exposed to a language in as many ways as possible.

Anwar: My perception is that many teachers, including me, are hesitant to talk about racism with students even though it is very necessary. Racism, like various other topics, is uncomfortable to talk about. It is much easier to either skip it or just mention that "racism is unacceptable" and then move on. I also believe it is very important to discuss this with students in a safe environment where they won't feel ashamed or embarrassed about being "wrong" or even in some cases having their beliefs challenged. In the fall, I took part in a course for teachers where we learned how we can discuss racial issues in the USA with our students and that really motivated me to try it out. I got some great book recommendations that I used when creating my lesson plan. And because I was excited about this, I went all in and had so much fun researching and preparing. As another point of motivation, I want to stress that the high school I work in is both big, with over 1300 students, and very culturally diverse. This means that many students might have implicitly experienced racism either as a victim or as a participant or both. The main point was to raise awareness that racism exists even if we have never really talked about it.

Lekh: **Which interdisciplinary themes, core language skills, and competence aims of the curriculum (LK20) does your approach address? Please elaborate on how.**

Benjamin: Multisensory learning and variety were two of the main focuses this period. To activate cognition, sensory experiences obtained through touching, hearing and speaking play a central role. This lets the children explore language in a variety of ways, including kinetic ones. The exploring takes place through roleplay and games, enabling the children to find out what things are called by using and playing with the objects together.

The topic of "Hiking" builds on a typical Norwegian outdoor tradition familiar to the pupils. Through the topic, the children also explore American outdoor traditions. We found that there are some differences between Norway and the USA. Using stories about American hikers and what they suggest as important considerations when hiking, pupils practised reading together and learnt new words typical for US hiking traditions.

This way, the topic and classroom learning supported the curricular emphasis that pupils should compare the lifestyle and traditions of the English-speaking world with their own.

Anwar: This lesson was different from my regular work because it was more about explaining concepts by using examples from history and current events. Which means my students were not necessarily studying vocabulary or terminology. It was more important for them to develop conceptual understanding through exploration. For example, they discussed and distinguished colonialism from settler colonialism. The content and teaching were directly relevant to the values and principles of learning highlighted in the Core Curriculum. Moreover, I believe that as teachers we aren't just here to teach our students the curriculum in their subjects but also to guide them towards positive character development.

Lekh: **In your opinion, which elements of the classroom teaching did the pupils find most motivating or engaging?**

Benjamin: The selected theme provided a good starting point because it was something the children were already familiar with. The objects described by the key words the children were supposed to learn were present in the classroom throughout the lessons so that they could touch and feel them. As the theme of the lesson was "Hiking", I brought along my own used hiking equipment such as a tent, sleeping mat and pegs into the classroom. For pupils, it was not only the objects, but also their smell, scratches, and rips, which became subjects of discussion. For example, the sleeping mat smelled of bonfire and the coffee kettle had carbon build-up. This connected pupils to their lived experiences and memories, which enhanced learning through sensory activation. Additionally, we had a "campfire" moment every lesson where we came together around a make-believe fire to discuss the theme at hand and practice vocabulary for talking about something that cannot be seen or touched. Elements of hiking, such as making camp, were also covered in the classroom by putting up the tent and testing it ourselves. *How*

many children can fit in a tent made for two people?

The activity that worked the best was "labelling your world". This activity is well suited for a diverse classroom where skills vary. After presenting the objects in English and letting the children explore them by lifting, smelling, opening and talking about them, the children got pieces of paper and a small piece of cord. The objective was for the children to label each object by writing the word on the paper and to attach it to the objects on display around the classroom. The children who either already knew the word, or who quickly picked up the new vocabulary, were able to label objects fast. Those who needed some more time to learn the words could then look at the labels already fastened to the sleeping mat or the tent peg and go back to their own desk and write it down. In that way, all the objects were labelled. Afterwards, the labels remained on the objects for the whole duration of the subject.

Anwar: While working on the topic of racism, my students worked in groups. In one of the activities, each group was assigned an issue related to the topic, and their task was to prepare and deliver it as co-teachers to the classroom. The assigned topics were "War on Drugs", "Tough on Crime bill", and "Prisons for profit". I emphasized that they should conduct a thorough exploration of their assigned topic rather than of the mechanics of what they would teach and how. After the presentations, I tied everything together by providing historical context. I explained how, after slavery was abolished in the US, several laws were created to arrest newly freed Black Americans. This allowed plantations to exploit them as forced labour; without this free labour, the plantations would have collapsed both agriculturally and economically.

This connection helped students realize that long prison sentences – where inmates



Image source: Gemini AI generated.

work for private profit rather than rehabilitation – are not a modern invention. Instead, it is an old system that still exists today, just in a different form. By piecing these historical elements together, the students gained a deeper understanding of how the past shapes the present and the future. Ultimately, it showed them why studying history is so vital, especially its cruellest chapters.

Lekh: **Looking ahead, what are the most important lessons you've learned, and what practical advice would you give to a colleague who wants to start working systematically with this theme in their own classroom?**

Benjamin: Knowing the pupils' interests proved to be a good starting point for picking an engaging topic. This helps teachers to select physical everyday objects that can be brought into the classroom. If possible, the objects should be placed in the classroom between the lessons for continuous exposure. The objects and associated words should be appropriate to the proficiency level of the pupils. It is important to include a wide variety of simple words, rather than focusing on a few difficult and unfamiliar words. For example, the theme of "hiking" included almost thirty different objects and about ten activities or concepts, such as "making camp" and "packing a backpack". Working through these activities, pupils used essential verbs which were repeatedly acted out and acted upon. This consistent repetition helps all the pupils to remember and become familiar with more than just nouns. I also found that it was important to follow the same routine in every lesson to maintain predictability. Ultimately, focusing on words that can be instantly used to communicate about relatable everyday situations is important for younger pupils.

Anwar: As far as the practicalities are concerned, I have two suggestions. First, when addressing a serious topic, it is very important to be thoroughly prepared. Uncomfortable moments arise, and teachers might hear thoughts or opinions from their students that they disagree with, or that would normally feel out of line with their own values. But my strategy was to meet their thoughts with genuine curiosity, with a clear goal of guiding them instead of judging them. Second, do not be afraid to discuss uncomfortable topics with your students! Many of my students felt offended and defensive, which required me to stay sharp and composed to provide a clear and constructive answer to their questions. However, I felt that the outcome was rewarding. Most of my students gave me feedback, both in person or via direct messaging, that they found this lesson to be extremely important and helpful in understanding themselves and society. To paraphrase one of my students:

"I think I'm speaking for most of the class when I say that we needed to hear what you talked about. Personally, I can relate to a lot of what you said – I've experienced everything from racism to friends who have reached out for help. It's incredibly important, especially for us boys, to talk about things like this, and it was really nice to have a lesson that focused more on these topics. I could tell that many of the boys in the class needed that conversation, so I wanted to say thank you for taking the time to share your experiences and give us advice."

The difficulty—and importance—of talking about difference

Av **Kristin Dawley**, Fulbright Norway, **David Gerwin**, CUNY Queens College (New York, USA)[1],
Naitnaphit Limlamai, Colorado State University (Colorado, USA)[2]

The authors served as Fulbright Roving Scholars of American Studies in the 2025-2026 school year, facilitating workshops in schools and collaborating with pupils and teachers to develop understandings of American society, culture, and language. The program was established in the aftermath of WW2 and its primary goal is cross-cultural educational exchange. Funded by the Norwegian Ministry of Education and Research and supported by the Fremmedspråksenteret, teachers can book Rovers free of charge.

[1] Kristin & David taught in upper secondary schools around the country.
[2] Naitnaphit served as the Østfold Roving Scholar, working primarily in Østfold, with pupils and teachers from all grade levels, teachers-in-training, and teacher educators.



Source: mediaphotos / Getty Images.

Introduction

In the year we spent living and teaching in Norway, we attempted to live the words of Fulbright's US Founder, Senator J. William Fulbright: "educational exchange can turn nations into people, contributing … to the humanizing of international relations." In these attempts, our most interesting workshops coalesced around teaching students and teachers about difference in the United States[3]. Students explored difference in American culture, ethnicity, and what we in the US refer to as race, drawing on our US-based teaching and inviting Norwegian students to consider how American history shapes American life.

As the school year progressed, we noticed echoes of American history and cultural understandings in Norwegian contexts and classrooms. We felt compelled to examine these ideas with Norwegian students and teachers, who often welcomed them. While we do not desire to simply map our American perspectives onto Norwegian life, our lenses can serve as insightful ways to read and teach about Norway.

Creating diverse societies in the US and Norway

From our American perspectives and study of American history, Norway is on an edge, catalyzed by increased newcomers into Norway and its desire to remain an inclu-

[3] We differentiate between the term difference and differences: the former refers to the many identity markers that distinguish people from each other while the latter refers to the specific identity feature that is different from others (e.g., ethnicity, religion, socioeconomic class).

sive society. This edge parallels American history.

Since 2000, Norway's "foreign-born population has nearly quadrupled" (Brochmann, 2025) and 22% of Norway's current population has an immigrant background: 17.5% have arrived as immigrants and 4.2% have been born to immigrant parents (Statistisk sentralbyrå, 2026). More children from newcomer families are thus in schools. They come with cultural and ethnic backgrounds different from many teachers and peers who have Norwegian-born parents. Because of Norwegians' value of social cohesion, we witnessed how students' differences are overlooked in schools so that they can be treated like their multi-generational Norwegian peers. Outside of school, this idea actualizes in robust social services, like access to health care and education.

In the United States in the 1980s and 1990s, teachers were also taught to disregard students' cultural, ethnic, and -racialized differences (Smith, 2015), believing that avoiding those differences would allow them to go away and that calling attention to them would sow division. Our experiences in the US, however, have taught us that ignoring identity-based differences is detrimental to students and to developing an inclusive society. Despite the desire to ignore differences, they exist; students can experience discrimination when their identity-based diversities don't match those in mainstream society (Banks, 2007; Ladson-Billings, 1995). In our ten months in Norway, we observed that Norwegian society values an inherent trust that others will do the right thing, that intentions are good, and that everything will work out. Yet telling pupils who are different that they aren't—even while they are treated differently—confuses them.

Norwegian curricular goals, especially curricular standard 1, "core values of the education and training," highlight how Norwegian schooling can teach students "historical and cultural insight" (para 1) so that they can learn about the nation, and so that each student can "preserve and develop [their] identity" (para 1) and offer "insight into how we live together with different perspectives, attitudes and views of life" (para 7).

Our workshops on how the US has engaged with difference have shown us the complexities and importance of talking about differences. In David's piece, he shares how students' close reading of primary documents from an early British settlement in North America can teach about the beginnings of the crystallization of difference and how that might inform how differences are being codified in Norway. In Kristin's piece, she shares how discourses around specific immigrant populations coming to the US in the 1800s echo discourses that can be heard in contemporary Norway. In Naitnaphit's piece, she shares the importance of raising awareness of how systems of oppression move from individuals to institutions and how students can disrupt these cycles. Taken together, these pieces offer insight into Norwegian schooling: outsider perspectives from teachers who are invested in talking about difference so that we can build and maintain inclusive societies.

Teaching about difference with primary source documents (David)

In London, on July 31, 1627, Richard Lowther signed a four-year contract, known as an "indenture," with Edward Hurd. Lowther agreed to serve Hurd for the next four years. In exchange, Hurd promised transportation to Jamestown, Virginia. At the end of his service, Lowther would also receive 50 acres of land, an incredible amount for a poor Englishman. Founded in 1607, Jamestown was the first British settlement in North America to survive. What was it like? How did slavery emerge?

To respond to questions like these, I provided Norwegian students with a packet of ten sources: indentured servitude certificates, a letter describing the 1619 sale of Negroes, colonial laws, and court cases. We worked on the first few documents together and then students worked in small groups. For each document, they were to figure out who wrote it and why. The key question: What does the document tell us about the world that created it?

Student engagement with these docu-

ments consistently exceeded teachers' expectations. Teachers who thought ten English documents too much have whispered in my ear, "they are still working well, keep going!," often working without a break for ninety minutes. Students also surprised their teachers with a willingness to ask questions in front of the entire class.

> "Who named the servants on the estate property list?"
> "Is Richard Lowther 'bound' to his contract in a different way than when I sign a 'binding contract' at work?"
> "How does giving indentured servants fifty acres in 1627 and not giving freed slaves forty acres (or any acres) impact us today?"

I have been surprised by the intensity of Norwegian student interest—particularly from those with immigrant backgrounds, from countries as varied as Eritrea, Somalia, Syria, and Ukraine. Students particularly noticed the language describing humans: Christians, Irish, and English are more likely to achieve freedom than Indians, Negroes, or anyone "not being Christian."

No one in these documents is "white." Identifying people by country and religion mirrors how Norwegian students talk about people in Norway today. The documents name difference with a directness unusual in a Norwegian classroom. In avoiding student discomfort, teachers work hard at not calling out differences.

Many Norwegian students refuse to read the word negro out loud. I have played Martin Luther King, Jr saying "*negro*" during his "I Have a Dream" speech, or told them that the word negro is Spanish for black. The America that has an n-word does not yet exist in 1627. That America was being created and contested, a process we see in the documents!

This sensitivity to "negro" in a 17th century document matters because it provides another example of student discomfort with how to notice difference. Teachers have suggested students are worried about the Norwegian word "*neger*." The word also initially meant black, but over time aquired negative connotations, for example, "*negerarbeid*" or "negro work," a dirty job. Between 1970 and 2014, Norwegian media debated the term. There has been more awareness that "*neger*" has dehumanizing connotations and should not be used. The researchers who analyzed this media debate observed: "The current zeitgeist in Norway regarding racism is elusive since Norwegians do not see color, only individuals, or, if one decides to mention the 'taboo' word, it is best to subsume it under the more palatable and universal 'bullying'" (Thomas et al, 2025, p. 159). Thomas et al. argue that subsuming the specific anti-blackness of *neger* under individual bullying dilutes the problem of racism in schools and makes it harder for teachers to challenge it. This aligns with what the co-authors have seen in schools.

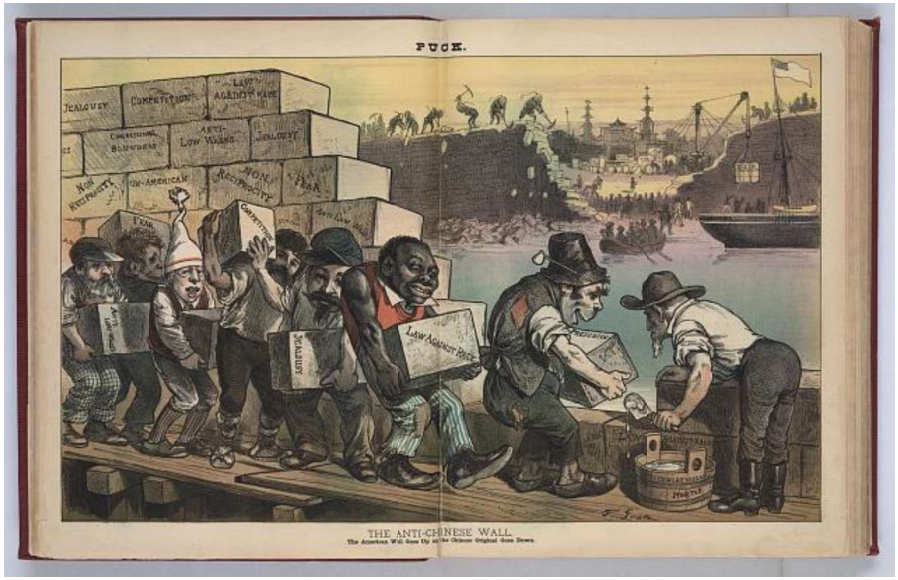
Working with 17th century documents from the Jamestown colony allowed Norwegian students to talk about ethnic, immigrant, and religious differences. American slavery created race, a complex category that does not have a direct Norwegian analogy. Allowing a glimpse into how those different statuses led some people into slavery and others into service all while becoming American, these documents provided teachers with an opportunity for students to reflect on what difference immigrant origin, religious observance, or ethnic background make in Norway today.

Immigration, history, and dialogue: Teaching difficult conversations across cultures through the Chinese Exclusion Act (Kristin)

Immigration remains a significant political, social, and economic issue in Norway and the US. It dominates headlines, shapes election debates, and influences ideas of national identity. While immigration is a contemporary concern, the language, rhetoric, and arguments surrounding it are deeply historical.

Given immigration's importance, educators face challenges in providing space to help students navigate civic discourse. How can teachers help students engage in productive conversations about immigration? How can they provide students with the skills needed to discuss difficult topics? And, what role can history play in creating space for dialogue?

Figure 1. "The Anti-Chinese Wall" (Puck Magazine, 1882).



CAPTION: Graetz, Friedrich, "The anti-Chinese wall," Puck Magazine, N.Y. : Published by Keppler & Schwarzmann, 1882 March 29. Chromolithograph. Library of Congress, LC-DIG-ppmsca-28462. (digital file from original print), https://www.loc.gov/pictures/item/2012645635/

As a historian and educator, I believe that studying the past can help us understand the present. History provides context for contemporary debates and reveals patterns that can inform how we think about social and political issues. Cross-cultural learning is valuable because it encourages students to examine familiar topics from new perspectives while developing their critical thinking.

As a Roving Scholar, I worked to combine historical content with dialogue skills, encouraging students to engage with challenging topics. One of the most rewarding—and difficult—aspects of this work involved teaching American concepts of race, ethnicity, and immigration through the Chinese Exclusion Act (1882). This law, which remained in effect until 1943, was the first US legislation to prohibit immigration from a specific nationality. It offered students an example of how immigration policy can be shaped by racialized fears, economic anxieties, and shifting ideas about identity[4]. It also illustrates how concepts of race and ethnicity evolve alongside changing immigration patterns.

To understand the Chinese Exclusion Act, students analyzed primary sources, which helped them investigate why Chinese immigrants became targets. However, teaching this history required more than presenting historical facts. It also demanded careful attention to language.

In the US, *race* is enmeshed with a history of enslavement, segregation, and pseudo-scientific theories that attempted to justify social hierarchies. Although modern science has rejected biological definitions of race, it remains a powerful social reality with significant consequences. *Ethnicity* generally refers to shared cultural characteristics such as language, history, and customs. Understanding the distinction between these concepts is essential for analyzing American immigration history.

The Chinese Exclusion Act is particularly useful for exploring these complexities because it demonstrates how racial categories change over time. During the late nineteenth century, immigration transformed America. Chinese immigrants challenged existing racial frameworks that were defined through Black-white relations. Economic competition, xenophobia, and racial prejudice fueled hostility toward Chinese laborers, culminating in exclusionary legislation. The Act reveals how race, labor, and immigration became intertwined in politics and public opinion.

[4] The United States House and Senate formally apologized for the Act in 2012 and 2011, respectively.

[5] Birthright citizenship has been contested in the US Supreme Court since its establishment in 1866 in the wake of the Civil War; it is a means of guaranteeing citizenship for all regardless of racial status. Notably, it was the Chinese Exclusion Act and the case of The United States v. Wong Kim Ark (1898) that formalized the protection of birthright citizenship when Wong Kim Ark argued that, despite the Chinese Exclusion Act, by virtue of having been born in the United States, he was a US citizen. In Trump v Barbara (2026), a case of vital importance to the future of immigration, citizenship, and identity in the United States, the Court ruled again in favor of birthright citizenship, specifically that children born to undocumented parents or parents temporarily in the US are "citizens at birth under the Fourteenth Amendment's citizenship clause." https://www.supremecourt.gov/opinions/25pdf/25-365_4hdj.pdf

To make this history accessible, I used a *Puck* magazine cartoon, "Building the Anti-Chinese Wall" (1882), which depicts workers of different ethnic and racial backgrounds constructing a wall made of bricks labeled "Competition" and "Jealousy" while Chinese workers dismantle another wall (see Figure 1). The imagery and text provided students with an engaging entry point. By analyzing the cartoon and connecting it to broader historical developments, students developed interpretations of why the Chinese Exclusion Act was enacted.

Two significant challenges frequently emerged in these discussions. First, language can become an obstacle. Unlike the United States, the concept of race is largely absent from institutional language and public data collection; Norwegian official statistics focus on immigration status rather than race or ethnicity. Students may find these terms unfamiliar, uncomfortable, or difficult to apply. Words carry historical and emotional weight, and concepts developed in one society cannot simply be transferred to another.

Second, classroom culture influences how students engage with controversial topics. Norwegian classrooms are often characterized by restraint and students may be hesitant to speak publicly, especially when discussing sensitive issues. These conversations can therefore require scaffolding and opportunities for comparison between multiple contexts.

This tension makes such workshops important. Examining American debates about immigration helps students develop analytical tools to apply to Norwegian society[5]. My goal is not to import American frameworks into Norwegian classrooms, but to encourage reflection about how societies define difference and belonging.

As immigration continues to shape public life, history offers a valuable framework for dialogue, providing students ways to understand how language, policy, and prejudice intersect and helping to frame the skills needed to engage with questions that continue to define our societies.

Raising awareness to disrupt systems of oppression (Naitnaphit)

> *"I did a 'test run' on racism as a topic linked to life skills a couple weeks ago and my students loved it. So much so I got a text message from one … telling me the class had talked about it after school and agreed it was probably the best lesson they ever had."*

I received this message after facilitating a teacher version of my most requested workshop, "How Systems of Oppression Persist." The teacher's note echoed what pupils have shared with me: they have faced discrimination in Norway; others have treated them poorly because of their skin color, ethnicity, gender, religion; they want to thank me for the workshop; they feel like no one is talking about their experiences. Their teachers likewise comment that student participation increases during this workshop.

In Norway, as in the United States, oppression occurs as part of a system. Learning what this means and how we can disrupt these systems leads to building societies where all members are and feel valued.

But it can be difficult to talk about difference. In workshops with Norwegian teachers-in-training and teachers, they have confided that they hesitate to identify and discuss identity-based differences because it might break classroom unity. But a reluctance to talk about difference—versus the differences themselves—is what threatens the social cohesion foundational to Norwegian society. In the Systems of Oppression workshop, rather than just identify differences, the goal is to raise awareness that these systems persist, how we participate in them, and to brainstorm how they can be disrupted.

To open the workshop, I asked students what they think should be changed about Norway while I provided US examples. After some time to brainstorm, students shared that there should be equal pay for men and women for the same work; immigrants should have better resources to help them learn about and become part of Norwegian society; mental health services should be more accessible; there should be free lunch for school kids. Some said they didn't know. Some thought Norwegian society was perfect.

Then we defined key terms: *oppression*, *dominant identities*, and *minoritized identities*. We translated *oppression* into Norwegian and students identified morphemes they recognized to support their definitional work. After defining terms, we worked through their persistence.

Systems of oppression begin with *ideological oppression*: the belief that one group is better than another because of identity markers like religion, gender, ethnicity, class, etc. If ideological oppression isn't stopped, it becomes interpersonal oppression when discrimination occurs between people.

Eventually, interpersonal oppression becomes institutionalized oppression, when a group of people who believe they are better than others and who have legislative power turn their discrimination into law. For example, governments attempted to assimilate Indigenous populations by removing Indigenous children from their homes, putting them into boarding schools or with foster parents, and banning Indigenous languages and cultural practices, as the US government did to Indigenous populations and the Norwegian government did to Sámi, Kven, and Forrest Finn populations during Norwegianization.

Finally, these oppressions compound to create *internalized oppression*, when the person with a discriminated identity believes what the discriminator believes about them.

I taught pupils these different kinds of oppressions, drawing from Dumbrill & Yee (2018) and Mullaly (2010), and then we shared historic and contemporary examples from US and Norwegian contexts. To close the workshop, I asked students what it would take to disrupt this system. Their answers offered hope: to learn more about others, to talk about these ideas, to have true respect for other ways of life instead of believing that your way is the only or best way, to call out discrimination when it happens, to reject laws that codify discrimination. They are moving toward curricular goals of "liv[ing] together with different perspectives, attitudes and views of life" (para 7).



Source: Gemini KI generated.

Discussing with students how discrimination persists as a system and how we might disrupt—in Norway and in the US—offers a way for all Norwegians, and especially all Norwegian children, to feel included in the life of the society.

Looking ahead

National identity in the United States is rooted in pluralism: to create an inclusive society for those who live there. While the current population is also made up of Indigenous Americans and the descendents of formerly enslaved peoples, US national identity contains a strong "nation of immigrants" narrative, whose ethnically diverse army defeated Germany in WW2 (Gerund et al., 2025).

As Americans, we continue to ask: is it possible for society to develop a cohesive culture when comprised of peoples from different geographic, ethnic, cultural, religious, and racialized groups? In contrast,

Norway is a nation rooted in cultural homogeneity and the profound influence of social traditions; the rapid rise of immigration over the last five decades tests core elements of national identity.

Norwegian and American teachers who recognize the difficulty and importance of teaching about difference can work together in cross-cultural contexts, as we have this year: raising awareness, engaging students in dialogue, and drawing on historic documents to ground conversations.

And school is an ideal place to talk about difference, where ideas can be tested and students can be taught "to read the word and the world" (Freire & Macedo, 1987). The classroom is an especially fruitful place: students learn and try new ideas, hear others' perspectives, and rehearse interactions and encounters they will have outside the classroom (Buehler, 2016; Rosenblatt, 1995). Cross-cultural inquiry further allows students to examine relevant ideas from abroad, affording distance and perspective to practice discussion of important current issues. We hope these vignettes, teaching strategies, and resources inspire educators to learn and talk about difference and consider how cross-cultural inquiry can help build more inclusive societies.

References

Banks, J. (2007). *Educating Citizens in a Multicultural Society*. 2nd ed. Teachers College Press.

Brochmann, G. (2025, February 12). Norway: Rising Immigration in a Welfare State. Migrationpolicy.Org. https://www.migrationpolicy.org/article/norway-immigration-welfare-state

Buehler, J. (2016). *Teaching reading with YA Literature: Complex texts, complex lives*. National Council of Teachers of English.

Dumbrill, G.C. & Yee, J.Y. (2018). *Anti-Oppressive Social Work: Ways of knowing, talking, and doing*. Oxford University Press.

Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. Bergin & Garvey.

Gerund, K., Paul, H., & Slotkin, R. (2025). America at a Crossroads: A Conversation with Richard Slotkin and Heike Paul. *Amerikastudien*, 70(1), 79–92.

Ladson-Billings, G. (1995). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory into Practice*, 34(3), 159–165.

Mullaly, B. (2010). *Challenge oppression and confronting privilege: A critical social work approach* (2nd ed.) Oxford University Press.

Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration* (5th ed.). The Modern Language Association of America.

Smith, M. D. (2015, March 26). *White Millennials are products of a failed lesson in colorblindness*. PBS News. https://www.pbs.org/newshour/nation/white-millennials-products-failed-lesson-colorblindness

Statistisk sentralbyrå. (2026, March 5). *Immigrants and Norwegian-born to immigrant parents*. Statistisk sentralbyrå. SSB. https://www.ssb.no/en/befolkning/innvandrere/statistikk/innvandrere-og-norskfodte-med-innvandrerforeldre

Thomas, P., Alhassan, A.K., & von Hof, J.M. (2025). "Chapter 4 The Rise and Fall of 'Neger' in Norway's Racial Dialogue". In *Media and Education*. Leiden, The Netherlands: Brill. Pages 123-162. https://doi.org/10.1163/9789004737945_005

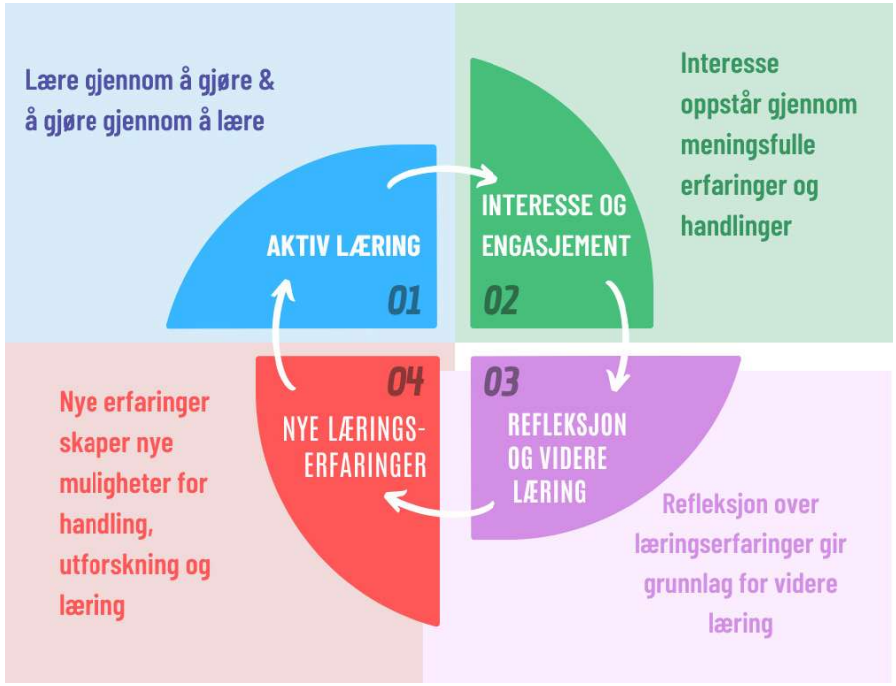
Praktisk franskundervisning i ungdomsskolen

Av **Ole Andreas Sørli-Sidselssønn**, lektor ved Vormsund ungdomsskole

Introduksjon

Helt siden 1887 har fremmedspråkopplæringa i Norge blitt kritisert for å være altfor teoretisk og for lite praktisk (Heimark, 2007). Mange meningsfeller av dette synet har trolig kunnet oppsummere sin argumentasjon i pragmatikeren John Deweys fremste tese: «learning by doing» (vi lærer ved å gjøre) (Säljö, 2016, s. 89). Det gjelder i hvert fall undertegnede. Et hovedmål i franskundervisninga er at elevene skal kunne kommunisere ved hjelp av målspråket, altså forstå og produsere skriftlig og muntlig fransk ved å lese, lytte, skrive og prate (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 107). Dette forutsetter praktisk språklig erfaring i tillegg til forståelse av hvordan språket fungerer. Metaspråklig kunnskap, som forståelse av ordklasser, verbbøyning, setningsstruktur og uttalemønstre, er viktig for å styrke elevenes refleksjon rundt og videreutvikling av egen språkbruk, men praktisk språkkompetanse utvikles først og fremst gjennom aktiv bruk av målspråket (Lightbown & Spada, 2013, ss. 141, 159).

Praktisk franskundervisning innebærer allikevel mer enn at elevene bare bruker noen enkle franske ord og uttrykk i klasserommet. At elever svarer kort på spørsmål stilt av læreren, ofte i plenum, betyr ikke at mange elever deltar særlig aktivt i læringsarbeidet. I slike situasjoner øver riktignok elevene på både reseptive og produktive språkferdigheter, men det er begrensa hvor mye språkkompetanse som utvikles når den enkelte elev kun sporadisk tar målspråket i bruk. Udir utdyper på sine nettsider at «[p]raktisk læring omfatter bruk av praktisk, utforskende, kreative og fysisk aktive arbeidsmåter» (Utdanningsdirektoratet, 2026). Dette er i tråd med Deweys læringsteorier, som oppfordrer til læringssituasjoner som fremmer elevaktivitet og nysgjerrighet og følgelig motiverer for videre læring (Säljö, 2016, s. 87). Jeg forstår praktisk franskundervisning som undervisning der elevene aktivt



Deweys syn på erfaring og læring. Figuren er generert ved hjelp av Canva.

bruker eller lærer om fransk gjennom kommunikasjon, samarbeid, utforsking og meningsfulle aktiviteter.

Fransklærere må ofte balansere mellom ambisjoner om variert og elevaktiv undervisning og de praktiske begrensningene skolehverdagen byr på. Det ideelle for mange fransklærere er trolig å søke Trollstipend og dra på utenlandstur med franskklassen sin eller å være vertskap for fransktalende elever som besøker Norge. Slike erfaringer kan legge til rette for autentisk språkbruk og mange av de kvalitetene man gjerne tenker på i forbindelse med praktisk språkundervisning. Det er dessverre ikke gjennomførbart for alle, og det er uansett ikke realiserbart for lengre perioder av skoleåret. Målet med denne teksten er å gi inspirasjon til hvordan man kan gjennomføre franskundervisning i norske klasserom som er mer elevaktiv, men også fysisk aktiv, kreativ og utforskende.

Pedagogisk-didaktisk belegg for mine vurderinger baseres hovedsakelig på to fagbøker jeg har tatt vare på siden lærerstudiene før LK20, og som jeg opplever at fremdeles preger min profesjonsutøvelse. Det dreier seg om to av kildene jeg allerede har referert til, nemlig Roger Säljös *Læring. En introduksjon til perspektiver og metaforer*, oversatt til norsk i 2016, og *How Languages are Learned* av Patsy M. Lightbown og Nina Spada, utgitt i 2013. Der den første belyser ulike læringsteorier på en inngående og klar måte, utfyller den andre med forskningsbasert evidens som nyanserer disse perspektivene. I egen lærerpraksis har dette blant annet ført til at jeg forsøker å gjøre også mer lærerstyrte undervisningsøkter mer elevaktive, for eksempel gjennom refleksjonsspørsmål, samarbeidsoppgaver og muntlig språkbruk underveis.

Spillbasert og fysisk aktiv franskundervisning

Tidlig i lærergjerninga mi lot jeg meg inspirere av *l'apprentissage ludique*, ludopedagogikk, altså lek- og spillbasert undervisning. Elevene skulle ha det morsomt når de lærte fransk, ikke sitte apatiske av redsel for latterliggjøring eller skjenn i plenum når de uttalte stumme bokstaver eller glemte nasaler. Dessuten var 1-til-1 digitalt læringsbrett nylig sluppet løs i landets grunnskoler, og det var klart at disse skulle utnyttes. *Kahoot*, *Quizlet* og *Nearpod* var, og er fremdeles, gjenbruksverktøy til å både introdusere nye temaer og repetere gjennomgått fagstoff, det være seg vokabular, grammatikk eller kultur- og områdekunnskap. Her får alle elever deltatt like mye, og de får tilbakemelding mer eller mindre umiddelbart etter at de har besvart ei oppgave. Dette kan oppleves som mer inkluderende enn tradisjonell håndsopprekning, fordi alle elever får delta samtidig. De digitale flatene fungerer som et substitutt for,



Wikipedia Public Domain



Wikimedia Commons



Wikipedia Public Domain



Wikipedia Public Domain

eller snarere en utvidelse av, den voksne, kompetente språkbrukeren (læreren) i den sosiokulturelle samhandlinga. Ifølge Vygotskijs perspektiver trengs dette samspillet for *appropriasjon*, det vil si å absorbere språklige uttrykk og oppførsel og klargjøre dem for egen bruk (Säljö, 2016, ss. 113-114). Ofte deler jeg lenker til slike digitale quizer som lekse. Ingen er avhengige av en behjelpelig person hjemme lenger for å pugge franske gloser og verb. Personlig anser jeg toppen av min spillbaserte undervisning for å være det som har blitt stående som en årlig tradisjon, nemlig fransk Duolingo-maraton i november. Hvert trinn konkurrerer om høyest gjennomsnittlige XP (Experience Points) opparbeidet gjennom måneden, og det blir premie til vinnerklassen. På tross av at de digitale spillformatene ofte er individualiserte, så registrerer jeg at det skaper samhold og engasjement. Mange oppfordrer hverandre til å drive med fransk på bussen i stedet for Snapchat og TikTok, og det nekter jeg å ha dårlig samvittighet for. Allikevel må også jeg innrømme en voksende skepsis mot den totale skjermbruken i skolen.

Det er vitenskapelig belegg for å mene at (språk-)læring skjer best i samspill med andre mennesker, slik Vygotskij påsto (Lightbown & Spada, 2013, ss. 117-118). Derfor benytter jeg meg også mye av ikke-digitale spill og lek i franskklasserommet for å fremme elevaktivitet og engasjement, og ikke minst praktisk språkbruk. Bingo og terninger for å trene tall, brettspill hvor man må besvare spørsmål på fransk for å få flytte spillebrikken framover, «Senk skipene», hvor koordinatene er basert på verb bøyd etter pronomen, huskespill (memospill) med matvarer, klokkeslett eller franske severdigheter. I stedet for et digitalt lærersurrogat får elevene her mulighet til samlæring gjennom språkbruk og samarbeidende dialog. Å sammen prøve ut og diskutere seg fram til hva som er mest passende språkbruk (eller «riktig *nok*» syntaks, ordbruk og uttale), er en sosialkonstruktivistisk framgangsmåte som engasjerer de fleste elever, og dette samsvarer med forskning utført av blant annet Swain og Lapkin (Lightbown & Spada, 2013, s. 119).

For å gjøre spillbaserte klasseromsøvelser til ordentlig praktisk franskundervisning, bør man legge til et element av fysisk aktivitet. Er elevene trøtte første time om morgenen eller slitne etter en lang dag med andre fag før fransk, så fungerer dette for å vekke, engasjere og ikke minst glede elevene. Unntaksvis fungerer det faktisk ikke, da gjerne med lik begrunnelse som ovenfor: Tenåringene er *for* trøtte eller slitne som gruppe til å være i fysisk aktivitet. Stående speed-dating i to rekker overfor hverandre får raskt snakketøyet i gang, og de som sliter med å komme på noe, har en kakofoni av forslag man kan ta av fra parene rundt seg. Mimelek for aktivitetsverb eller dyr, og sirkeltelling der man må stå i knebøy før det er ens tur igjen til å telle neste tall, er blant mine personlige favoritter, mest fordi det er aktiviteter hvor jeg som lærer kan være med. Dette blir som oftest mer øvelser for å bygge klassesamhold enn særlig effektiv språktrening. Det er normalt at elever produserer mindre språk overfor en betydelig mer kompetent språkbruker enn overfor en medelev som er nærmere ens eget nivå (Lightbown & Spada, 2013, s. 167). Fransklæreren bør derfor ta en mer anonym og administrativ rolle i disse øvelsene. I en variant av «Kongen befaler», hvor én person dikterer hvor to–tre personer skal stå i forhold til hverandre, for eksempel «Mari est derrière Nicolas et à gauche de Pierre», trekker jeg meg litt unna for å observere og være tilgjengelig for å gi veiledning til elever som står fast. Så fort læreren nærmer seg, vil mange elever oppleve en slags fremmedspråkfrykt (ibid., s. 85), og det hemmer beklageligvis deres praktisering av fransk i klasserommet.

Desidert favoritt blant mine elever er stafett, og jeg har to varianter jeg bytter på. Den ene går ut på at elevene deles inn

i grupper og står klare med tavletusj. Én etter én skal gruppedeltakerne løpe fram og skrive ord eller fraser som læreren har bestilt, på tavla. Det kan være ulike ordklasser som adjektiv eller verb eller mer spesifikke kategorier av substantiv som dyr eller familiemedlemmer. Elevene som gruppe må produsere så mange relevante og riktige begrep som mulig innen tida er ute. De hjelper hverandre med hva som kan skrives, og hvordan det skrives, og de lar seg inspirere av andre grupper. Og når læreren som overdommer skal dele ut poeng, bedyrer elevene mer enn noen gang ellers relevansen av rettskriving; stumme bokstaver og vokalrekkefølge blir aldri viktigere enn i disse øyeblikkene, hvor ett enkelt poeng kan avgjøre hvem som går av med seieren.

Den andre stafetten er noe roligere og baserer seg på bruk av to terninger per gruppe, fortrinnsvis i ulike farger. Den ene terningens øyne representerer personlige pronomen, den andre terningen ulike verb. Én og én elev per gruppe kaster terningene, og basert på hva øynene viser, og hvilken verbtid læreren har annonsert på forhånd, eksempelvis framtidsformen *futur proche*, skal elevene løpe fram til læreren og bøye verbet etter tid og pronomen. Hvis for eksempel verb-terningen viser 1, som representerer *jouer* (å spille), pronomen-terningen viser 1, som representerer 1. person entall, *je*, skal eleven si «je vais jouer» på fransk og oversette til norsk «jeg skal spille». Hvis noe er vesentlig feil, får eleven gå tilbake til gruppa, få hjelp og prøve igjen, eller la turen gå til neste person. Stafett er altså en morsom og fysisk aktiv metode for pugging av fransk grammatikk, og det gir læreren en effektiv måte å vurdere og veilede alle elevene på i løpet av rundt 10 minutter. Selv om jeg tidligere har advart mot lærerinvolvering når elevene forsøker å prate fransk sammen, så må man heller ikke glemme at læreren som kompetent språkbruker er den som kan oppklare og korrigere det fremmedspråkelevene som gruppe ikke har kunnskap om (Lightbown & Spada, 2013, s. 183).



Fransk stafett: Elevene samarbeider i lag og løper fram til tavla for å skrive ord eller fraser på fransk. Bildet er generert ved hjelp av Microsoft Copilot.

Kreativ og utforskende fransk-undervisning

Dewey ønsket nok, som mange i dag, at elever skal komme seg ut av klasserommet, oppdage nærmiljøet og lære av det virkelige livs sanseinntrykk og gjøremål (Säljö, 2016, s. 86). Fransklæreren skulle gjerne hatt ressurser, tid og plass med elevene på skolekjøkkenet for å lage crêpes, baguette og løksuppe, eller i gymsalen for å lære å danse vals. Men man må som oftest nøye seg med kreativitet og skaperglede tilpasset saks, papir, fargeblyanter og ett og annet dataprogram. Det er ikke nødvendigvis noe dårlig alternativ. På blanke ark eller i kladdeboka får elevene i oppdrag å tegne for eksempel værtyper, klokkeslett, dyr, personer, hus eller bygater. De må gjerne skrive ned på fransk hva de ulike tegningene representerer, men ikke sånn at det står synlig nært illustrasjonene. Når alle har fått tegnet seg mer eller mindre ferdig, er det på tide med en «opp og stå, ut og gå»-øvelse, hvor elevene tar

med seg tegningene sine og quizer andre elever på fransk om hva, hvor eller hvem de ser. Dette åpner igjen for sosialkonstruktivistisk, samarbeidende dialog. Når elevene lager egne «konkreter» og bruker dem aktivt i samtaler, kan det støtte læring ved å aktivere både visuelle, auditive og taktile sider ved arbeidsminnet (Säljö, 2016, s. 74). Samtidig får elevene kombinert visuelle, muntlige og skriftlige uttrykksformer i arbeidet med språket.

Etter teoretisk gjennomgang av temaer som preposisjoner, refleksive verb, hus og møbler ønsker jeg ofte at elevene forbereder et individuelt arbeid hvor de presenterer aktiviteter og rom i hjemmet der de bor. De fleste lager en video med PowerPoint hvis de får valget mellom det og presentasjon i klasserommet eller fagsamtale med meg på grupperom. Noen tegner eller tar bilder av ulike rom de har i huset sitt, og beskriver hvor rom og møbler er i forhold til hverandre, hvordan ting ser ut, og rutinemessige aktiviteter man gjør i dem. Andre lar seg inspirere av kjendiser og influensere og tar meg regelrett med på en filmet, franskspråklig «house tour». De siste par åra har enkeltelever bygget seg hus i dataspillet *Minecraft* og filmet gjennomgangen sin digitalt. Elevene føler med rette stolthet og eierskap til produktene sine. Mange legger ned mye tid på det kreative for at det skal se fint og ordentlig ut, de jobber med syntaks, verbbøyning og vokabular, og de som



Eksempel på et hus laget i Minecraft. Kilde: Pixabay.com (SkyeWeste).

filmer eller tar opptak, får mange tagninger. Det er min oppfatning at elevene får flere gjennomganger av presentasjonene sine hvis de skal sende dem inn, enn hvis de skal presentere foran lærer og/eller medelever. Det å kunne høre opptak av seg selv bidrar til autokorreksjon senere.

Jeg tør påstå at en prosjektbasert måte å jobbe med fransk på, slik som beskrevet i forrige avsnitt, tilrettelegger for både kreativ og undersøkende læring. Dette i tråd med Deweys tanker om at når man engasjerer seg for å løse problemer, omformes problemene etter hvert til noe man mestrer (Säljö, 2016, s. 91). Dette er også beslektet med Piagets kognitive konstruktivisme. Når elevene plasseres i en situasjon hvor de opplever *kognitiv konflikt*, altså at de møter på noe de ikke forstår eller mestrer, så må de selv undersøke og skape en egen forståelse for å løse konflikten (Säljö, 2016, ss. 62-63). Ved siden av kommunikative ferdigheter skal franskelevene utforske flere sider ved det franske språkområdet (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 109). I klasserommet presenterer jeg gjerne Frankrike for elevene,

modellerer hva og hvordan man kan snakke om for eksempel hovedstaden, severdigheter, mat, styreform og kjente personer. Deretter får elevene i oppgave å sette seg inn i en bestemt fransk by eller et annet fransktalende land, og så kan de individuelt eller i gruppe forberede et framlegg om dette på fransk. Her må de benytte seg av flere deler av den praktiske tilnærminga til læring. De må finne fram til relevant og troverdig informasjon, i bøker eller på internett, de må overføre faktaene til sitt kommunikative ferdighetsnivå på fransk, og de må jobbe kreativt med hvordan de skal framstille visuelt det de har lært, gjerne ved å tegne en plakat. Samlet sett viser dette hvordan en prosjektbasert tilnærming ikke bare styrker elevenes språklige ferdigheter, men også fremmer aktiv kunnskapsbygging, kreativitet og dybdelæring i tråd med sentrale læringsteorier.

Avslutning

Praktisk franskundervisning i ungdomsskolen handler ikke om å nedprioritere grammatikk, ordforråd og metaspråklig forståelse, men om å gi elevene mulighet til å ta slik kunnskap i bruk gjennom varierte, elevsentrerte og meningsfulle aktiviteter. Gjennom spill, fysisk aktivitet, kreative oppgaver og prosjektarbeid får elevene anledning til å bruke språket aktivt, utforske det i samspill med andre og gradvis utvikle trygghet i egen språkbruk. Dette samsvarer med pragmatiske, sosiokulturelle og konstruktivistiske læringsteorier som understreker betydningen av aktivitet, samhandling og egen meningsskaping i læringsprosessen.

Selv om skolens rammebetingelser i lærerhverdagen setter begrensninger for hvor virkelighetsnær undervisninga kan bli, finnes det allikevel et stort handlingsrom innenfor klasserommets fire vegger. Det avgjørende er at fransklæreren legger til rette for at flest mulig elever får delta aktivt og oppleve mestring. Målet er ikke at franskundervisninga alltid skal være spektakulær eller fullstendig autentisk, men at elevene så ofte som mulig får bruke språket på en aktiv og meningsfull måte sammen med andre. Slik kan franskundervisninga oppleves både mer relevant, mer inkluderende og mer i tråd med målet om at elever faktisk skal kunne bruke språket i praksis.

Litteratur

Heimark, G. E. (2007). Hvordan forstå "praktisk tilnærming" i 2. fremmedspråk? Noen betraktninger fra fagdidaktikk- og praksisfeltet. *Språk og undervisning*(2), ss. 8-16.

Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How Languages are Learned* (4. utg.). Oxford: Oxford University Press.

Säljö, R. (2016). *Læring. En introduksjon til perspektiver og metaforer*. (I. C. Goveia, Overs.) Cappelen Damm Akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplanverket for KUNNSKAPSLØFTET 2020. Grunnskolen*. (M. Saabye, Red.) Oslo: Pedlex.

Utdanningsdirektoratet (2026, februar 9.). *udir.no*. Hentet fra Bruk av alternative og varierte opplæringsarenaer for klasser og enkeltelever: https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring-og-inkludering/en-mer-praktisk-skole/rom-for-mer-praktiske-og-varierte-arbeidsformer/

Fremmedspråk: et undervurdert praktisk fag

Av **Silvana Castro Elgetun**, lektor i spansk ved Askim videregående skole

Jeg har jobbet som språklærer i Norge siden 2011. I alle disse årene har jeg hørt at fremmedspråkene faller inn i kategorien teoretiske fag. I en artikkel publisert i tidsskriftet Utdanningsnytt påpeker Skarre (2013) at begrepet *praktisk* i skolen er forbundet med kroppsøving, de estetiske fagene og aktiviteter i andre fag der elevene ikke sitter ved den faste pulten sin. Det er også beskrevet at det som er praktisk, har en forbindelse med det man gjør i en undervisningssituasjon: Hendene er ikke kun for å skrive, øynene er ikke kun for å lese, og i praktisk undervisning blir flere sanser involvert samtidig. De fagene som ikke oppfyller de nevnte kravene, regnes som teoretiske fag.

Samtidig utfordres dette skillet i nyere utdanningspolitikk. I Meld. St. 34 (2023–2024) *En mer praktisk skole* understrekes det at mer praktisk, aktiv og variert læring bør være en del av alle fag. Målet med dette er å styrke elevenes motivasjon og trivsel gjennom arbeidsmåter som bidrar til å gjøre kunnskapen mer relevant. Det innebærer en bredere forståelse av hva «praktisk» faktisk betyr i skolen. Også fag som fremmedspråk kan forstås som praktiske når elevene bruker språket i kommunikative og autentiske situasjoner.

Fremmedspråkundervisningen, slik jeg ser det, og basert på min erfaring som lærer, er langt fra å være et rent teoretisk fag. Å lære et fremmedspråk innebærer å utvikle flere ferdigheter, mange av dem gjennom aktiv bruk av språket og samhandling. Samtidig kan noen resultater av denne læringen fremstå som mindre synlige eller mer abstrakte enn i andre fag. Muntlige ferdigheter, for eksempel, er ikke alltid like synlige som skriftlige tekster eller fysiske produkter og aktiviteter. De kommer frem gjennom kommunikasjon, forståelse og samspill og skjer i øyeblikket i stedet for å bli til noe varig og konkret. Det kan føre til at slike ferdigheter blir oppfattet som mer teoretiske, til tross for at de innebærer aktiv og praktisk språkbruk.

Med dette som bakteppe reiser spørsmålet seg om hvordan undervisningen i fremmedspråk kan gjøres mer synlig og

konkret samtidig som den oppleves som praktisk for elevene. En mulig tilnærming er å bruke varierte og elevaktive arbeidsmåter som legger til rette for aktivitet og deltakelse. I denne sammenhengen kan spillbasert læring være et nyttig verktøy.





Ulike spill laget av elevene i forbindelse med temaet «Kaffe som symbol på colombiansk kulturidentitet».

Spillbasert læring (Game-Based Learning, GBL)

Spillbasert læring er en læringsmetode der spill brukes på ulike måter som et pedagogisk verktøy for å støtte læring, tilegnelse av nytt stoff og vurdering av egne kunnskaper. Både analoge og digitale spill kan benyttes for å skape meningsfulle læringsopplevelser, der elevene får mulighet til å bygge kunnskap og utforske og utvikle ferdigheter gjennom lek, eksperimentering og engasjement. Spill kan for eksempel ta form som fysiske materialer som brettspill, og kan fungere både som metode for å lære faglige temaer og som et middel for sosialisering og inkludering (Sánchez Montero, 2024, s. 58). Samtidig er det viktig å understreke at spillbasert læring krever god planlegging og et bevisst valg av spill for å sikre en god balanse mellom læringsmål og elevens opplevelse av mestring og motivasjon (Pujolà, 2022, s. 61; Espejel, 2022, s. 85).

Å bruke spill- og lekbaserte aktiviteter i fremmedspråkundervisning og andre fag kan bidra til å gjøre undervisningen mer tilpasset elevens nivå, ferdigheter og forkunnskaper. Dette samsvarer med LK20, hvor det i overordnet del understrekes at elevene skal lære gjennom varierte og elevaktive metoder (Kunnskapsdepartementet, 2017). I Meld. St. 34 (2023–2024) vektlegges også behovet for mer aktiv, praktisk og variert læring i alle fag, noe som gir et faglig grunnlag for å ta i bruk spillbaserte tilnærminger til undervisningen.

Samtidig er det viktig å være klar over at spillbasert læring ikke alltid er mulig å få til. Det å utvikle et helt spillbasert undervisningsopplegg avhenger av de ulike variablene som påvirker planleggingen: tiden man har til rådighet, dynamikken i gruppen, lærerens personlighet, kompetansemålene som skal oppnås, osv. Aktiviteter som ikke er spillbaserte, som for eksempel å se en video eller lese en tekst, fører ikke til et negativt resultat. Tvert imot kan elevene oppleve slike aktiviteter som varierte og nyttige, noe jeg også har erfart i min egen undervisning.

Tips for å bygge opp ordforråd

Det er en fordel å begynne med aktiviteter som bygger på elevenes forkunnskaper, når man skal arbeide med ordforrådet. Et godt utviklet ordforråd er grunnleggende i fremmedspråklæring siden dette gir elevene et solid utgangspunkt for å forstå både skriftlige og muntlige tekster og for å kunne formulere seg selv, både muntlig og skriftlig. Vi mennesker har en evne til å bruke ord og fraser som støtte for å kommunisere flytende (DeCarrico, 1992, nevnt i Gómez Molina, 2016, s. 492), og derfor er ord og uttrykk grunnleggende i språkopplæring (Coady, 1997, nevnt i Gómez Molina, 2016, s. 492).

Her presenteres noen eksempler på aktiviteter som kan brukes i klasserommet for å aktivisere elevene, øke motivasjonen, bidra til at de gleder seg til undervisningen, og legge til rette for at de lærer av hverandre. Spillene er designet, skrevet ut, laminert og klippet til bruk i undervisningen. Dette er tidskrevende arbeid, men materialet kan brukes om igjen flere ganger. For den som vurderer å starte med sin egen samling, er det nyttig å være klar over at det finnes mange ressurser tilgjengelig på nettet. Noen spill kan være raskere å ta i bruk i klasserommet og krever mindre forberedelse, men de blir ofte brukt kun én gang. Dersom aktiviteten skal gjentas, må

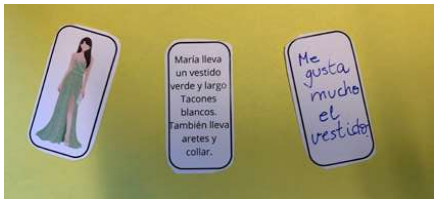
den gjerne lages på nytt. Flere av forslagene som presenteres i dette dokumentet, finnes i to eller flere varianter. Det er viktig å tilpasse nivå, tema og mål etter behov. Reglene kan enten lages i felleskap, eller så kan det åpnes for at elevene lager sine egne regler og bestemmer selv hvordan de ønsker å spille. Sistnevnte anbefales særlig, ettersom det fremmer elevens eierskap til egen læring.

Memory

Memory er et spill som egner seg godt for arbeid med ordforråd, grammatikk og produksjon av muntlige tekster. Hyppig rotasjon av elever legger til rette for samarbeid med ulike klassekamerater. Spillet er enkelt å tilpasse ulike nivåer og læringsmål. Nedenfor finner du noen forslag.

Bilde–ord Memory: Ett kort med bilde og ett med ord, godt egnet for innlæring av ordforråd (f.eks. substantiver og verb).

Setning–bilde Memory: Ett kort viser et bilde, det andre en beskrivende setning. Innholdet kan tilpasses tema, grammatikk og ordforråd. Elevene kan også skrive egne setninger basert på bildene.



Definisjon–bilde Memory: Ett kort viser en definisjon, det andre et bilde. En variant er å plassere definisjonene på veggen og bildene på pultene. En elev leser definisjonen og formidler den muntlig til gruppen, og gruppen velger riktig bilde. Aktiviteten gjentas med nye elever.

Definisjon–ord–bilde Memory: Ett kort viser et bilde, det andre et ord og det tredje definisjonen. Elevene må kombinere kortene riktig.



Flere tips

Kortskalle

Hver spiller fester et kort med et bilde eller et ord rundt hodet slik at alle andre ser det, men ikke du selv. Deretter stiller man spørsmål for å finne ut hvem eller hva man er. En annen variant er at en annen i gruppen leser en definisjon høyt, og så må den andre finne ut hvem eller hva hen er.

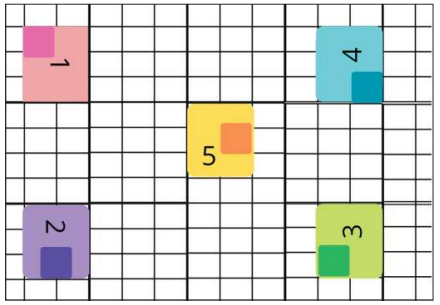
Dobbel

Man kan ha et tema for spillet – klær, mat, været osv. Elevene må finne matchende motiver mellom kortene. Den som ikke har flere kort igjen, vinner. Når elevene mine har lært ordforråd som har med for eksempel klær å gjøre, øker jeg vanskelighetsgraden, slik at elevene må lage fraser der de jobber med samsvar: *un vestido rojo, una blusa blanca.*

Forslag til grammatikktrening

Grammatikk kan også jobbes med på en praktisk måte. Her presenterer jeg noen aktiviteter som kan vekke konkurranseinstinktet til elevene, men som samtidig legger til rette for å jobbe med én eller flere grammatiske strukturer, eller med et tema innenfor kultur, gjennom lek og samarbeid med andre.

Cluedo: Dette er en enkel versjon, og du kan lage en mer avansert eller temabasert variant om du ønsker det. Man trenger et brett som det som vises på bildet, brikker og spørsmål.



Eksemplet er laget med hjelp av Canva.

Spørsmålene kan man enten lage selv og gi til elevene, eller så kan elevene lage spørsmålene som et lite forarbeid til spillet. Spørsmålene skal være om temaer som elevene har gått gjennom før, for

eksempel å bøye verb i forskjellige verbtider eller stille spørsmål der man bruker de forskjellige verbtidene (*Hva gjorde du i går?*). Det kan også være kulturelle temaer, som jul, mat, feiringer osv. (*Hvordan feirer man Día de Muertos?*). Hver spiller plasserer sin brikke i ett av rommene (spillbrettet viser de ulike rommene i et hus). Én kaster terningen og flytter det antallet ruter som den viser. Brikkene beveges i den retningen man vil – vannrett eller loddrett, men ikke diagonalt. For å bli værende på ruten eleven har kommet til, må spilleren svare riktig på spørsmålet. Dersom svaret er feil, må spilleren gå tilbake til ruten han eller hun var på. Når spilleren lander på et rom som tilhører en annen spiller (for eksempelet det grønne) og svarer riktig på spørsmålet, skal spilleren be den som eier det (grønne) rommet, om å få premiene eller poengene han eller hun har oppnådd for å komme dit. Premiene kan utformes på ulike måter, avhengig av hvordan spillet er bygget opp. Det kan for eksempel være klistremerker, poengkort eller en bekreftelse på at spilleren har oppnådd et visst antall poeng. Dersom spillet er delt inn i ulike kategorier, kan spilleren også få symbolkort som viser hvilken kategori han eller hun har oppnådd, for eksempel en klokke for verbtider, et tre for kultur eller noter for musikk.

Boot camp

Boot camp er en aktiv læringsform der elevene kombinerer faglig arbeid med fysisk aktivitet. Denne læringsformen egner seg særlig godt til trening av grammatiske aspekter.

En mulig gjennomføring er at elevene arbeider i par. Oppgaven kan for eksempel være verbbøyning i ulike tider. Elev A leser opp en grammatikkoppgave, mens elev B svarer, samtidig som han eller hun utfører en fysisk øvelse (for eksempel planke, knebøy eller push-ups). Ved feil svar må eleven starte på nytt, og partneren oppgir riktig svar. Aktiviteten gir variasjon i undervisningen og bidrar til økt repetisjon og høy elevaktivitet.

Flere tips

Cup-pong

I dette spillet trenger man flere kopper per gruppe, pingpongballer, spørsmålskort (om kultur, feiringer, tradisjoner, ordforråd, verbtider etc.) og poengark.



Spillet kan spilles enten lagvis eller individuelt. Elevene kaster baller mot kopper som inneholder ulike temaer og vanskelighetsgrader. Ved treff trekkes et spørsmål eller tema som hører til koppen. Riktig svar gir poeng tilsvarende koppens verdi, mens feil svar ikke gir poeng. Koppene kan enten fjernes etter riktig svar, eller så kan de bli stående, og så får man minuspoeng hvis det blir treff i en kopp uten spørsmål. Temaer og vanskelighetsgrad kan tydeliggjøres ved bruk av farger, for eksempel grønn for lett nivå, gul for middels og rød for vanskelig.

Forslag til hvordan man kan jobbe utenfor klasserommet

Aktiviteter utenfor klasserommet som inkluderer fysisk bevegelse, kan være en relevant tilnærming i fremmedspråkundervisningen. Slike aktiviteter gir elevene mulighet til å bruke språket i konkrete situasjoner, noe som kan gjøre læringen mer meningsfull. Denne typen undervisning har også sammenheng med Meld. St. 34 (2023–2024) siden den er praktisk, variert og aktiv. Dette kan også knyttes til det tverrfaglige temaet folk og livsmestring, hvor det fremheves at skolen skal bidra til å utvikle elevenes psykiske og fysiske helse (Kunnskapsdepartementet, 2017).

En app som er særlig godt egnet til å få elevene til å jobbe utenfor klasserommet, er Fotspor. Der har man mulighet til å lage forskjellige ruter:

Åpne poster	Poster uten nummerering
Skattejakt	Hint om neste post
Natursti	Avdekk poster i rekkefølge
Historisk vandring	Synlige poster i rekkefølge

I Basic-abonnementet (gratisversjonen) er det mulig å legge inn tekst og bilder, mens Plus-abonnementet (betalingsversjonen) i tillegg gir mulighet for å legge inn lyd, video og quizer. Elevene kan lese tekster og besvare spørsmål knyttet til innholdet. Svarene kan for eksempel skrives ned på et ark som læreren deler ut. Elevene kan også få i oppgave å lage egne videoer, for eksempel en samtale om hva de pleier å gjøre i helgene.

Slike arbeidsformer viser hvordan fremmedspråkundervisningen kan utvides utover klasserommet og bidra til mer aktiv og bruksrettet læring.

Elevene som designere av sine egne spill

Denne aktiviteten, der elevene designer sine egne spill, henger tett sammen med prosjektbasert læring. Den egner seg særlig godt som avslutning på et kulturelt tema, etter at elevene har opparbeidet seg kunnskap gjennom varierte oppgaver i form av spill, tekster og videoer. Når temaet er gjennomgått, arbeider elevene i mindre grupper og utvikler sine egne spill. De velger først hvilken type spill de ønsker å lage, og planlegger deretter hvordan spillet kan knyttes til temaet. Videre bestemmer de hvordan spillet skal brukes, hvilke regler som skal gjelde, og hvordan disse eventuelt må tilpasses eller utvikles. De utformer også spillets design og lager en oversikt over nødvendige materialer. Til slutt arbeider de med å tilpasse ulike spørsmålstyper slik at de passer inn i spillet og dets regler.
På bildene ser dere noen av spillene laget til temaet *El café como símbolo de identidad cultural de los colombianos*.





Elevlagde spill: Noen krever fysisk aktivitet, mens andre spilles i roligere tempo.

Hva er det elevene sier?

Siden undervisningen er elevsentrert, er elevenes tilbakemeldinger særlig viktige for å vurdere om aktivitetene fungerer etter hensikten. Elevene opplever at kortspill der ord, bilde og definisjon kobles sammen, styrker forståelsen og hukommelsen fordi de må bearbeide og knytte sammen flere elementer samtidig. Dette representerer også en kognitiv utfordring, der de kan støtte seg på både visuelle og verbale ressurser.

Videre fremhever elevene at spill introdusert av læreren og spill de selv utvikler, utfyller hverandre. Det skaper variasjon i undervisningen, fremmer deltakelse og bidrar til et positivt læringsmiljø, samtidig som det legger til rette for felles kunnskapskonstruksjon. Det observeres også økt engasjement i undervisning med spillbaserte og aktive læringsformer, noe som kan knyttes til lek, samarbeid og konkurranse. Slike aktiviteter bidrar i tillegg til å styrke elevenes selvfølelse og evne til å arbeide selvstendig.

Konklusjon

I denne teksten har jeg presentert ulike elevsentrerte aktiviteter som gir rom for at elevene selv kan utvikle egne spill for å repetere gjennomgåtte temaer, samt aktiviteter som er utarbeidet av læreren.

Det observeres en tydelig økning i elevaktivitet når undervisningen inkluderer spillbasert læring eller andre former for aktiv læring. Dette kan forklares både med aktivitetenes motiverende og lekpregede karakter og med elementer av samarbeid og konkurranse. I tillegg bidrar slike arbeidsformer til å styrke elevenes selvfølelse og deres evne til å arbeide selvstendig.

Sett i lys av aktivitetene som er presentert i denne artikkelen, bør fremmedspråk forstås ikke bare som et teoretisk fag, men som et fag med stort potensial for praktisk og aktiv læring. Selv om enkelte ferdigheter, særlig muntlige, kan fremstå som abstrakte, innebærer de i praksis samspill

og bruk av språket. Dette samsvarer med føringene i Meld. St. 34 (2023–2024), der det legges vekt på en mer praktisk, variert og elevaktiv skole.

Gjennom bruk av spillbasert læring, aktiviteter utenfor klasserommet og andre elevaktive aktiviteter kan undervisningen gjøres mer motiverende og meningsfull for elevene. På denne måten blir det ydelig at fremmedspråk er et fag hvor ferdighetene blir utviklet gjennom aktiv deltakelse og bruk av språket i praksis.

Litteratur

Espejel, O. (2022). FTW (For The Win): con el ABJ se gana siempre. I N. Sans y F. Herrera (red.), *Innovación y creatividad en el aula de español: Nuevas formas de entender la enseñanza de una lengua*, (s. 84–92). Difusión.

Gómez Molina, Lourdes (2016). La subcompetencia léxico-semantica. I J. Sánchez Lobato og I. Santos Gargallo (red.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera* (LE). Tomo 1. 2. utg., s. 492. SGEL.

Kunnskapsdepartementet (2024). Meld. St. 34 (2023–2024). *En mer praktisk skole: Bedre læring, motivasjon og trivsel på 5.–10. trinn*. Regjeringen. Meld. St. 34 (2023–2024) – regjeringen.no

Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/

Pujolà, J-T. (2022). Abran juego: el enfoque lúdico en la didáctica de lenguas extranjeras. I N. Sans y F. Herrera (red.), *Innovación y creatividad en el aula de español: Nuevas formas de entender la enseñanza de una lengua* (s. 56–65). Difusión.

Sánchez Montero, M. (2024). *En clase si se juega. Una guía práctica para utilizar y crear juegos en el aula* (8ª edición). PAIDÓS educación.

Skarre, H, R. (2013, 13. desember). *Helhetlig opplæring i estetiske fag*. Utdanningsnytt. Helhetlig opplæring i estetiske fag

Keks Tok og postapokalyptisk kino

Av **Maria Tschimben**, tysklektor på Holtan ungdomsskole, Horten

For elevene på ungdomstrinnet er tysk et fag de ikke kjenner fra barneskolen. Mange møter faget med nysgjerrighet og åpen forventing. Men blir det for mye grammatikk og teori, er det mange som mister motivasjonen.

I Meld. St. 34 (2023–24) *En mer praktisk skole – bedre læring, motivasjon og trivsel på 5.–10. trinn* understrekes behovet for mer praktisk, variert og relevant undervisning (Kunnskapsdepartementet, 2024). I del 3 av meldingen siteres en elev som sier: «Jeg er lei av å sitte inne på klasserommet hele skoledagen, 6 hele timer på rumpa. […] Jeg ønsker pålagte opplegg i løpet av skoleåret som gir mulighet til frihet og kreativitet. […] Jeg vil lage mat i spansktimen, mens vi hører på spansk radio og prater spansk.»

Allerede for 200 år siden formulerte Johann Heinrich Pestalozzi sin pedagogiske grunntanke om læring «mit Kopf, Herz und Hand». Læring skal ikke bare involvere hodet og det kognitive, men også følelsene (hjertet) og praktisk handling (hånden) (Pestalozzi 1801/2009). Overført til språkundervisning betyr det at elevene lettere tilegner seg grammatikk og ordforråd når språket tas i bruk umiddelbart i aktiviteter de selv opplever som interessante og meningsfulle. Å kombinere innlæring av nye begreper med praktiske oppgaver, som for eksempel baking, eller å knytte tekstskaping til en kreativ tegneoppgave kan bidra til økt motivasjon og læringsglede. I begge tilfellene fører arbeidet til et konkret produkt de kan være stolte av og dele med andre.

Samtidig er personlig engasjement, egne interesser og drømmer viktige faktorer for læring. Når man jobber med temaet «rom og møbler», kan det være en god idé å la elevene tegne plakater av drømmehuset sitt i grupper. De skriver begrepene

ved siden av bildene og presenterer for medelevene hvilke spennende rom, møbler og eventuelle uteområder huset – enten det er en leilighet, en villa eller et slott – inneholder. Også ved innlæring av modalverb får elevene selv velge et sted de kunne tenke seg å reise til, for eksempel en fornøyelsespark, en festival, et feriested eller et oppdiktet land. Deretter forteller de hverandre hva man kan, bør, må eller ikke må gjøre der. Fantasien kjenner ingen grenser, og elevene blir ofte veldig engasjerte og emosjonelt involverte.

I denne artikkelen ønsker jeg å presentere to undervisningsopplegg utviklet med utgangspunkt i kompetansemålene i fremmedspråk nivå I, som etter min mening er praktiske, personlig engasjerende og munner ut i et kreativt produkt. Det første prosjektet er relatert til tysk kultur, tyske tradisjoner og tysk mat og resulterer i både et digitalt og et fysisk produkt. Gjennom arbeid med autentiske tekster, oppskrifter og presentasjoner utvikler elevene ferdigheter i å lese og forstå tekster om dagligdagse emner, skrive enkle informative tekster og bruke digitale ressurser i læringsprosessen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det andre prosjektet er en muntlig fortellerøvelse rammet inn som et skapende formingsprosjekt – en postapokalyptisk kino – som stimulerer fantasi, samarbeid og muntlig språkbruk. Elevene deltar i samtaler, forteller om opplevelser og uttrykker egne meninger. Aktiviteten gir også rom for å utforske kunstneriske og kulturelle uttrykk fra områder der språket snakkes (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Baking og «Keks Tok»

Desember er en måned som er ideell for å formidle ulike juletradisjoner fra de landene språket snakkes i. Samtidig er det ofte en måned preget av prøver og slitne elever som teller ned dagene til ferie. En praktisk tilnærming til fremmedspråkundervisningen oppleves derfor som særlig motiverende i denne perioden. Jeg pleier hvert år å gjennomføre et bakeprosjekt med mine tyskelever.

Forarbeid (2 timer)

Som forberedelse jobber vi med oppskriften. Det finnes mange tyske julekakeoppskrifter, men jeg har god erfaring med «Omas Alpenbrot», som er oppført i *Leute 8* (Biesalski, Fiebig og Johansen, 2017, s. 125). Elevene får først gjette betydningen av ingredienser og kjøkkenredskaper. De kan for eksempel lage et memory-spill med norske og tyske begreper skrevet på lapper i ulike farger. Dette spillet skal også brukes senere i forløpet. Alternativt kan læreren dele ut et ark med begreper som kan klippes opp og brukes som memory.



Memory-spill.

Elevene deles deretter i små grupper og leser oppskriften ved hjelp av en ordbok. Hver gruppe lager så en kort video inspirert av formatet fra et innlegg på TikTok – her kalt «Keks Tok». I videoen forklarer elevene på tysk hvordan man lager deigen og baker småkakene. Her er det opp til elevenes kreativitet hvordan de vil leke med språket. Noen velger rollefordeling og opplesning, andre lager en rap, en dialog eller et lite skuespill. Arbeidet gir rikelig anledning til å øve på uttale, begreper og muntlig flyt. Kommunikasjon og kreativitet vektlegges fremfor grammatisk perfeksjon. De ferdige Keks Tok-filmene vises foran klassen som en lytteøvelse.

Baking og memory (1 time)

For å effektivisere økten kan deigen forberedes på forhånd (for eksempel ved å lage dobbel mengde dagen før og bake halvparten til sin egen familie). På denne måten er det mulig å gjennomføre bakeøkten og å rydde kjøkkenet i løpet av 60 minutter. Elevene jobber i grupper. Mens småkakene stekes, kan de spille memoryspillet fra forarbeidet. Avslutningsvis samles vi, smaker på bakverket og sammenligner juletradisjoner i Norge og i tyskspråklige land. Mange elever har lyst til å ta en smaksprøve med hjem eller til å «bake på tysk» hjemme for familien sin. Som utgangsbillett må alle elever rydde kjøkkenet og ønske meg «Frohe Weihnachten und ein gutes, neues Jahr» før de drar.

Vil man heller bake før vinterferiene, har jeg også god erfaring med å bake berlinerboller og snakke om karnevaltradisjoner. Før sommerferiene har jeg noen ganger laget isbegre slik det er vanlig i Sør-Tyrol:

med all slags oppskåret frukt, kremfløte, nøtter, kjeks og forskjellige sauser. I forkant har elevene da studert menyen i en typisk sørtyrolsk iskrembutikk og lært seg navn på frukt og istyper. Også her kan økten fordypes gjennom et memory- eller dominospill med navn på frukt. Elevene kan enten lage det selv, eller det kan lastes ned kostnadsfritt fra de.islcollective.com.



En gruppe elever lager sine egne fruktisbegre.

Erfaringen viser at slike økter har høy motivasjonsverdi. Elevene ser frem til timen lang tid i forveien og snakker om den lenge etterpå. Den praktiske aktiviteten forankrer ordforråd og kulturkunnskap i konkrete erfaringer.



Elevlaget fruktisbeger.

Postapokalyptisk kino

I en digital hverdag kan det være et eventyr å gjennomføre et prosjekt uten bruk av strøm eller internett. Men i stedet for å dra tilbake til steinalderen forestiller vi oss en postapokalyptisk fremtid der moderne teknologi har brutt sammen. Sivilisasjonen har gått under, og vi må finne alternative måter for å lage film på. Dette er bakgrunnen for den postapokalyptiske kinoen.

Gjennomføring (ca. 4 timer)

Jeg starter opplegget med å fremføre en postapokalyptisk film selv. Den består av tegninger i A5-format på en rull med matpapir eller gråpapir. I kanten har jeg brukt vannfarge for å male rektangulære perforeringshull som får det hele til å se ut som en filmrull. En svart plakat som er brettet i to, fungerer som «lerret» – med utskåret vindu på den ene siden. Filmen tres inn i lerretet fra nedsiden. Ved å rulle papiret opp øverst vises bildene ett og ett i vinduet mens jeg forteller historien muntlig og lager eventuelle lydeffekter.



Filmrull laget av læreren.

Elevene sitter i en halvmåne rundt meg, ser på bildene og opplever den muntlige fortellingen min som en analog kino. Jeg starter alltid med et bilde med nedtelling som i de gamle filmene for å repetere tall og øke spenningen. Det andre bildet kan være navn på filmselskapet som presenterer den nyeste filmen sin. Bilde tre er tittelen. Hvis man vil, kan man dele filmen i to og lage et reklamebilde i «pausen». Metoden oppleves som enkel, og mange elever blir inspirert til å bli aktive og lage sin egen film.

Elevene deles i grupper på to til fire. Alt de trenger, er en rull med gråpapir og fargeblyanter. De skal tegne bilder i A5-format som forteller om en vanlig dag, men hvor det er én ting som ikke går som forventet. Eksempler elevene mine fant på, var at klesskapet var tomt, og at de derfor dro på butikken i pysj, hvor de fant ut at de ikke hadde penger heller. Andre fortalte om busser som aldri kom frem, eller en skole som brant ned, og en påfølgende fest. Hver gruppe

- utvikler en enkel handling med utgangspunkt i en vanlig dag
- finner en tittel
- tegner 8–12 bilder
- forbereder en muntlig fortelling til hvert bilde

Det er viktig at elevene snakker fritt under fremføringen. Ta gjerne med popkorn til premieren.



To elevprodukter i forbindelse med den postapokalyptiske kinoen.

Faglig forankring

Kompetansemålene i fremmedspråk omfatter å skrive enkle tekster og muntlig fortelle om dagligliv og opplevelser (Utdanningsdirektoratet, 2020). Prosjektet gir rikelig trening i dagligdagse uttrykk og løst sammensatte verb, som

- *ich ziehe mich an*
- *ich stehe auf*
- *ich mache die Tür auf*
- *ich schlafe ein*



Siden språket trengs for å gjennomføre fremføringen, er elevene naturlig interesserte i å lære nye ord og strukturer. Jeg har opplevd at elever som ellers viste lav motivasjon, engasjerte seg sterkt i det kreative arbeidet. Tysktimen ble fylt med latter, hvisking og spenningsfylt forventning. Gruppene hadde lyst til å overraske hverandre – og læreren. Siden vi var etter apokalypsen og ikke hadde internett, måtte læreren spørres når ordbøkene ikke strakk til. Jeg ble bedt om å lage alle slags eksempelsetninger som ga mye læring uten at noen merket det.

Differensiering

Oppgaven kan enkelt tilpasses ulike nivåer. I timene før prosjektet skal elevene øve på ord og setninger som beskriver en vanlig dag. Noen elever kan støtte seg på eksempelsetninger de får på et ark. Elever som trenger større utfordringer, kan bygge inn dialoger med bruk av modalverb, skrive både i fortid og fremtid og lage et reklameinnslag med imperativformer («Kaufen Sie dieses wunderbare Produkt gleich heute!»).

Ideen kan selvsagt brukes til ulike temaer og språk. I engelsk, hvor elevene har mye større ordforråd, kan man for eksempel gi elevene motstridende bilder og la dem utvikle en sammenhengende historie.

Avsluttende refleksjon

Undervisningen kan gjøres mer praktisk ved å knytte læringsmålene til prosjekter som resulterer i et konkret produkt. Når elevene må bruke språket for å skape noe, inkluderes både kognitive, emosjonelle og praktiske aspekter av læring. I tråd med Pestalozzis ideal om hode, hjerte og hånd kan slike arbeidsøkter gi læringsglede, motivasjon og mestring.

Kilder

Biesalski, P., Fiebig, J., Johansen, G. (2017). *Leute 8*. Aschehoug.

Kunnskapsdepartementet (2024). Meld. St. 34 (2023–2024) *En mer praktisk skole – bedre læring, motivasjon og trivsel på 5.–10. trinn*. https://www.regjeringen.no/no/id4/

Pestalozzi, J. H. (2009). *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt* (originalverk utgitt i 1801). Schöningh.

Utdanningsdirektoratet (2020). Læreplan i fremmedspråk (FSP01-02). https://www.udir.no/lk20/fsp01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv965

Poesi som en väg till kreativitet och uttryck i det franska klassrummet

Av **Charlotte Lindgren**, Institutionen för moderna språk, Uppsala universitet (Sverige) &
Maria Wennerström Wohrne, Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningssociologi, Uppsala universitet (Sverige)

Introduktion

I många klassrum uppfattas poesi som något svårt, högtidligt och därför reserverat för de senare skolåren, företrädesvis gymnasiet. Samtidigt visar både internationell och nordisk forskning att texter inom genren poesi kan utgöra en resurs i språkundervisningen också i lägre årskurser (Wolf, 2004, Pramling & Pramling Samuelsson, 2016, med flera, se nedan). Genom sina musikaliska språkkvaliteter, röst och rytm och sin starka känslomässiga dimension kan dikter väcka både emotionell och kognitiv förståelse och samtidigt inspirera till eget kreativt meningsskapande. Det ofta korta formatet kan göra dem relativt tillgängliga för dem som studerar ett främmande språk (Andersson, 2020). De kan öppna fler vägar in i målspråket än texter inom andra genrer. Inte minst inom språkundervisning för grundskoleelever kan poesi erbjuda en lustfylld variation i förhållande till läromedelsstyrd undervisning, och ingjuta mod och motivation att uttrycka sig på målspråket. Genom att utgå från resultat i en pilotstudie med studenter i franska på A-nivå besvaras nedan forskningsfrågan om hur poesibaserade aktiviteter kan stödja språkinlärning och öka den inre motivationen i franskundervisning.

Artikeln inleds med en teoretisk bakgrund, följd av en beskrivning av forskningsprojektet. Avslutningsvis ges förslag på undervisningsupplägg med utgångspunkt i fransk poesi, som kan genomföras såväl inom ramen för högskoleundervisning som inom undervisning i ungdomsskolan.

Teoretisk bakgrund

I vår studie har vi utgått från forskning om poesi i språkundervisningen, med särskilt fokus på franska som främmande språk, vilken visar att detta kan styrka både språkligt och kreativt lärande samt öka elevers motivation Flera studier framhåller poesins språkliga potential, exempelvis för att träna uttal, rytm, intonation och prosodisk medvetenhet (Cranston, 2003; Corona, 2020) och för att stimulera ord-

förrådsutveckling genom lek med språket (Barbara & Elmerrahi, 2020; Abdel Sattar Abd Allah, 2019). Samtidigt betonar forskningen poesins affektiva och estetiska kraft, där upplevelsen av röster, bilder och känslor kan väcka nyfikenhet, engagemang och läslust (Martin, n.d.; Barbara & Elmerrahi, 2020). Poesi lyfts dessutom fram som en genre som öppnar för elevaktivitet och kreativitet, eftersom den inbjuder till egna tolkningar, omläsningar och nyttjande av multimodala uttrycksformer, vilket i sin tur kan stärka delaktighet och språkinlärning (Sánchez Hernández, 2015; Eldarbag & Issa, 2023). Abdel Sattar Abd Allah skriver att "L'enseignement de la poésie crée une atmosphère incomparable qui rend agréable le processus pédagogique entier […] par la créativité développée chez l'apprenant (2019 s.1006)" (Undervisningen i poesi skapar en lustfylld atmosfär som genomsyrar hela den pedagogiska processen […] genom kreativitet som bejakas hos den lärande. Vår översättning). Som Cariboni Killander (2011) understryker fungerar poesi särskilt väl när texterna är korta, språkligt lättillgängliga och tematiskt anknyter till elevernas känslomässiga och vardagsnära erfarenheter.

Som teoretiskt ramverk har vi utgått från centrala argument inom poesididaktik för att låta unga läsare möta poesi, formulerade av Wolf (2004): funktionella, emancipatoriska och litterära argument. I sin ursprungliga skolkontext syftar dessa argument på värdet av att låta barn möta poesi tidigt. Vi har dock prövat att överföra dem till att gälla undervisning i franska som främmande språk på universitetsnivå. Genom att på detta sätt så att säga testa argumentens giltighet i denna annorlunda undervisningskontext ville vi undersöka om poesins didaktiska värde är oberoende av vilken åldersgrupp de lärande tillhör, och om poesi kan fungera som en resurs för språkutveckling, kreativitet och meningsskapande även bland vuxna som studerar franska som främmande språk.

- Det funktionella argumentet tar hos Wolf fasta på att rim och rytm kan stödja tidig läsutveckling. Överfört till vår kontext innebär det att mötet med poesi ger tillfälle till att utveckla fonologisk medvetenhet, prosodi och språkligt flyt i franska som målspråk.
- Det emancipatoriska argumentet, sådant det formulerats av Wolf, innebär en resurs som låter läsaren utforska sina egna känslor och ger möjlighet till ökad självkännedom samt förmåga till perspektivtagande. I vår kontext innebär motsvaran de argument möjlighet att arbeta med målspråket som uttrycksmedel för egna tolkningar och erfarenheter, med stärkt inre motivation som följd.
- Det litterära argumentet, slutligen, utgår från att mötet med poesi inne bär delaktighet i en del av det gemensamma kulturarv som bland annat utgörs av dikter. För de franskstuderandes del innebär mötet med poesi att undervisningen i franska får en interkulturell dimension. Det öppnar för möten med kulturella referenser, stilar och texttraditioner och breddar studenternas förståelse för det franska språket som kulturfenomen.

Vi har vidare använt oss av studier av Meristo (2022) och Ndjale & Mohammed (2024), som undersöker vuxna universitetsstudenters motivation att lära sig franska med Self Determination Theory (SDT) som teoretisk ram, enligt vilken motivation kan förstås som ett kontinuum och inbegriper inre motivation, yttre motivation och avsaknad av motivation. I linje med dessa studiers resultat har vi i det undervisningsupplägg som vi i vår egen undersökning har låtit universitetsstudenter pröva och som vi presenterar nedan, vinnlagt oss om att erbjuda olika uppgiftsalternativ med varierande grad av språklig och kreativ utmaning.

Det ges vidare forskning som visar erbjudna valmöjligheter mellan flera olika varianter av kreativa övningar ger elever handlingsutrymme och sänker tröskeln till att våga uttrycka sig på franska muntligt eller i egen formulerad text (Sánchez Hernández, 2015; Eldarbag & Issa, 2023).

Forskningsprojekt vid Uppsala universitet "Att utforska poesi i språkundervisning: en pilotstudie i universitetskursen Praktisk franska"

Vi ställde oss frågan vad som skulle hända med studenters intresse för språk(inlärning) om man inledde en praktiskt inriktad kurs i franska med ett par kreativa aktiviteter med utgångspunkt i en dikt. Den kurs som vi prövade undervisningsupplägget

på benämns "Praktisk franska" (7.5 hp) och spänner endast över en termin. Vi genomförde denna pilotstudie tidigt i kursen höstterminen 2025 och vårterminen 2026, och således i två olika studentgrupper.

Merparten av deltagarna utgjordes av unga vuxna mellan 18 och 35 år. Inför kursstart fick studenterna tillsammans med en medgivarblankett information om studien. Studenterna fick också instruktioner om att inför det inledande seminariet läsa dikten "Le Pont Mirabeau" av Guillaume Apollinaire, vilken ingår i läroboken som används på kursen (Escalade 4, Liber). Dikten kan visserligen uppfattas som språkligt och syntaktiskt utmanande[1], men i läroboken ges i marginalen den svenska översättningen av ett urval ord och vi gjorde bedömningen att den genom sin rytmiska, melodiska struktur ändå torde vara relativt lätt att ta till sig. Vid det aktuella seminariet delades studenterna in i smågrupper för att i dessa grupper turas om att läsa dikten högt, med varierande känsla, tonfall och tempo. Syftet med denna övning var att omedelbart göra dem delaktiga i fransk kultur och att locka dem att själva muntligt använda språket för att uttrycka sig och för att förmedla känslor. Att samtliga studenter verkligen deltog aktiv del i denna övning kunde noteras av den av oss forskare som närvarade vid undervisningen i rollen som lärare. Trots att detta var det allra första kurstillfället var tröskeln för studenterna att själva uttrycka sig muntligt på franska, uppenbarligen inte högre än att de tog sig an uppgiften med engagemang. Här kan tilläggas att de inför kursstart hade uppmuntrats att lyssna till ett Youtubeclip där "Le Pont Mirabeau" tolkades med hjälp av röst, gester och mimik av en skådespelare. Att på detta sätt utnyttja andra medier än den tryckta läroboken är ett enkelt sätt att komma i kontakt med autentisk franska och levande fransk kultur.



Le pont Mirabeau

Sous le pont Mirabeau coule la Seine
Et nos amours
Faut-il qu'il m'en souvienne
La joie venait toujours après la peine
Vienne la nuit sonne l'heure
Les jours s'en vont je demeure
Les mains dans les mains restons face à face
Tandis que sous
Le pont de nos bras passe
Des éternels regards l'onde si lasse
Vienne la nuit sonne l'heure
Les jours s'en vont je demeure
L'amour s'en va comme cette eau courante
L'amour s'en va
Comme la vie est lente
Et comme l'Espérance est violente
Vienne la nuit sonne l'heure
Les jours s'en vont je demeure
Passent les jours et passent les semaines
Ni temps passé
Ni les amours reviennent
Sous le pont Mirabeau coule la Seine
Vienne la nuit sonne l'heure
Les jours s'en vont je demeure

«Le Pont Mirabeau» av Guillaume Apollinaire (1880-1918) – Public Domain.

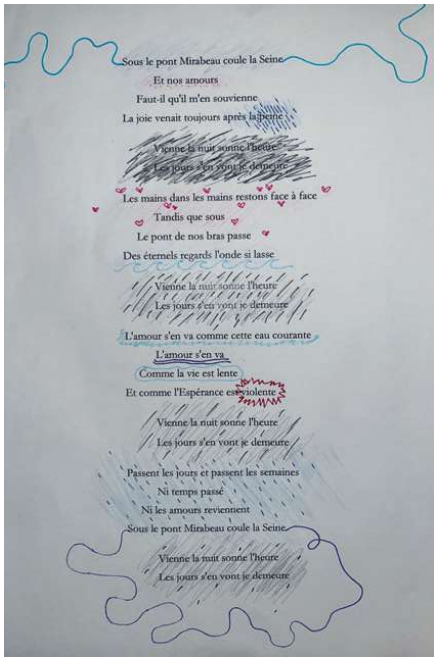
Youtubeclipp «Le Pont Mirabeau».

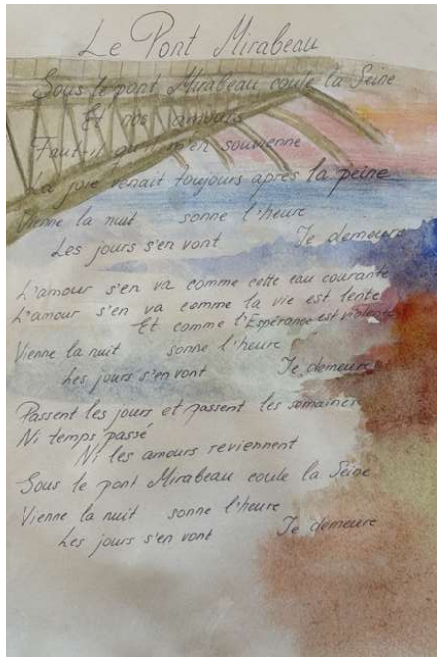
Vid slutet av seminariet fick de, som nämnts, ett par kreativa uppgifter med utgångspunkt i Apollinaires dikt att utföra på egen hand utanför undervisningstid. Den ena av dessa uppgifter innebar att antingen skriva en egen fri omtolkning av omkvädet, i seriös eller mer lättsam ton, kort eller långt format, på franska eller svenska, eller att som alternativ skriva en haïku om vilken som helst annan bro än le Pont Mirabeau, på franska eller svenska. Nedan ett exempel ur vårt material.

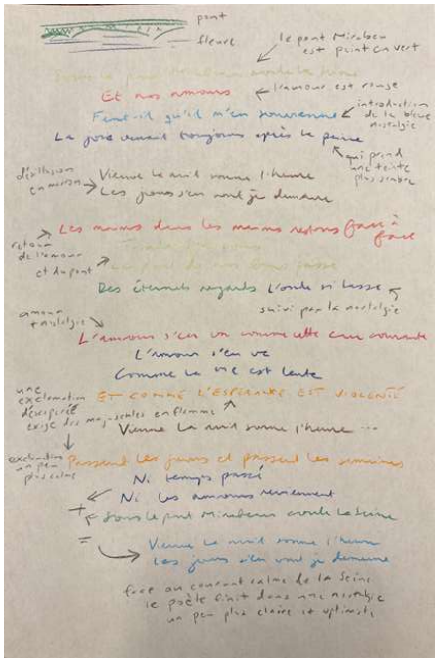
> Grand pont sur la mer
> les voitures vont, reviennent
> ciel bleu les regarde

Genom att erbjuda studenterna dessa olika alternativ ville vi låta dem välja vilken språklig svårighetsgrad de önskade lägga sig på och därmed erbjuda dem en utmaning utan att förta den lekfulla och kreativa anda vi i strävade efter med hela undervisningsmomentet. Den andra av uppgifterna innebar att omtolka Apollinaires dikt i färg genom att färgmarkera versraderna så att textens färg varierade i enlighet med känslorna som de upplevde under läsningen. Studenterna föreslogs också att illustrera den i färg "översatta" dikten. Båda dessa kreativa uppgifter avsåg att erbjuda språkutveckling men också ökad inre motivation att bruka språket skriftligt för att uttrycka sig kreativt. Avslutningsvis ombads de att svara på en enkät med 13 frågor om hur de upplevt undervisningsmomentet.

[1] Radbrytning mitt i en fras (*enjambements*), t.ex. "tandis que sous" (*medan under*) + radbrytning, ordföljden är inte alltid subjekt-verb-objekt som man lär sig på franska, t.ex. refrängen "Vienne la nuit (*kommer natten*) sonne l'heure (*slår klockan*)" i vilken även konjunktiv används, osv.







Exempel på studenters tolkningar av dikten.

Nedan gör vi några nedslag i de resultat som enkätundersökningen gav, samt i resultatet bestående i de inlämnade kreativa uppgifterna som vi med studenternas medgivande inkluderat i forskningsmaterialet, med relevans även för franskundervisning med utgångspunkt i poesi på grundskolan och i gymnasiet.

De kreativa uppgifterna visade att påfallande många av studenterna valt att här uttrycka sig på franska trots att deras språkbehärskning i flera fall visade sig trevande. Resultaten visar att undervisning med utgångspunkt i poesi kan upplevas som såväl språkutvecklande som motivationshöjande vid inlärning av franska som främmandespråk. Av enkätsvaren att döma har en knapp majoritet av studenterna upplevt momentet som givande och merparten av de resterande har förhållit sig neutrala. Resultatet tyder därmed på att forskningsfrågan om poesibaserade aktiviteter kan stödja språkinlärning och inre motivation i franskundervisningen kan besvaras jakande, och Wolfs argument för att låta unga elever möta dikter i undervisningen tycks vara överförbara också till en språkdidaktisk kontext med vuxna lärande. Nedan ger vi, mot bakgrund av den ovanstående presenterade studien, några förslag på övningar med utgångspunkt i poesi möjliga att göra i franskundervisningen också i grundskolan och på gymnasiet. Valet av poesi att utgå från kan och bör variera beroende på utbildningssammanhang. Övningarna är formulerade så att de tillsammans ska täcka in de tre olika argumenten för att låta unga elever möta poesi formulerade av Wolf.

Förslag på kreativa övningar med utgångspunkt i poesi i syfte att stärka lärande och inre motivation hos franskstuderande i grundskolan och på gymnasiet

1. Högläsning, körläsning och rytmisk läsning som uttalsstöd:

Högläsning av en given dikt i kör eller i ”eko läsning”, där läraren först modellerar rytm och intonation. Detta synliggör fransk prosodi och uppmuntrar eleverna att våga använda franska muntligt utan att de behöver exponeras individuellt. Forskning

visar att just poesins rytm och ljudstruktur underlättar uttal och fonologisk medvetenhet hos språkelever (Cranston, 2003; Corona, 2020). Läraren ges härigenom en möjlighet att lyssna på elevernas uttal på ett för dem tryggt sätt. Naturligtvis är det också fruktbart att sjunga tonsatta dikter tillsammans.

2. Högläsning i smågrupper:
Omväxlande högläsning av en given dikt i smågrupper. Eleverna turas om att högläsa dikten högt för varandra i olika tempo och olika röstlägen för att förmedla varierande stämningar och känslor. Övningen syftar till att stärka elevernas mod att använda språket och att höja deras inre motivation genom att på ett lekfullt sätt använda franska muntligt och att tolka det för att förmedla känslor och stämningar.

3. Elevval mellan kreativa mikrouppgifter med multimodala tolkningar:

- Omtolkning av ett par rader ur en given dikt där eleverna uppmuntras att byta ut ett eller flera ord enligt sin egen lust och fantasi, exempelvis så att egennamn eller ortsnamn i dikten ersätts med sådana som eleven själv relaterar till. Man kan låta övningen stanna vid en sådan enkel omarbetning eller ge eleverna en större språklig och kreativ utmaning genom att uppmuntra dem till en mer genomgripande omtolkning av diktraderna.

- Beskrivning av ett fritt valt objekt eller en valfri plats, i form av en haiku, efter en kort genomgång av haikuns form. Detta med inspiration från en given dikt som på liknande sätt utgår från ett visst objekt eller en plats (att jämföra med Apollinaires "Le pont Mirabeau").

- Gemensam läsning och översättning av en given dikt som eleverna samtidigt har tillgänglig på ett papper framför sig. Den individuella uppgiften innebär sedan att skriva av dikten på ett papper eller digitalt med olika färger så att färgerna motsvarar de olika känslor som väckts under läsningen. Härpå uppmuntras eleverna två och två visa och förklara sina färgtolkningar för varandra, vilket kan stimulera till en djupare och rikare förståelse av dikten då olika tolkningar tillåts brytas mot varandra.

- Tolkning av enskilda ord ingående i en dikt med hjälp av olika sinnen. Om man på exempelvis ovanstående sätt arbetar med färg kan man härefter gå vidare och introducera begreppet synestesi (sinnesanalogi, exempelvis: "läskande solnedgång") och låta eleverna i par utforska ord som de uppfattar har en viss färg, form, doft eller smak, och sedan översätta dessa element till franska. Arbetet kan avslutas med att eleverna skapar en gemensam väggtidning där de illustrerar och i ord förklarar sina synestetiska associationer på både svenska och franska. En alternativ övning med fokus på begreppet synestesi kan bestå i att läraren erbjuder varje elev ett enskilt ord ingående i en dikt på ett papper, som eleven färglägger och formar i enlighet med sin synestetiska tolkning, så att ordet eld exempelvis färgläggs i gult, orange och rött omgivet av små flammor. Dessa enskilda ord kan sedan fästas på klassrummets whiteboard i den ordning de förekommer i dikten, och kompletteras med de återstående orden däremellan direkt skrivna på tavlan. Härmed har eleverna gemensamt och synestetiskt tolkat dikten och gjort den till sin egen. Multimodalt arbete av detta slag kan ge ingångar till förståelse och göra poesin tillgänglig även för elever som vanligtvis inte gärna skriver (Proitsaki Stjernkvist, 2020).

För att anpassa den språkliga svårighetsgraden kan eleverna uppmuntras att utnyttja och bygga vidare på ord som redan ingår i en dikt, exempelvis så att de tilldelas en rad ur dikten där ett eller flera ord ska bytas ut. Här kan övningen vara upplagd så att eleverna får en mini matris med färdiga ord att välja mellan. Dessa byggstenar kan utgöras av satsdelar (subjekt… verb…) att välja mellan, eller av synonymer till diktens ursprungliga formulering. En sådan övning kan avslutas med en diskussion om och hur den ursprungliga diktens känsla, stämning eller innehåll förändras genom elevernas omarbetning, och om exempelvis synonymer har olika värdeladdning. Läraren





Exempel på studenters tolkningar av dikten.

kan även ge eleverna tillgång till en eller flera rader ur en dikt som lucktext. Detta som en övning i vokabulär, men också för att underlätta elevernas memorering av några rader ur dikten som de sedan kan bära med sig.

4. Lättsam litteraturvetenskaplig fördjupning:

- Presentation av franskspråkiga poeter som själva har utnyttjat stilmedel som eleverna har prövat i kreativa övningar kan vara ett tacksamt sätt att arbeta med poesi. Detta utifrån samtliga ovan nämnda argument av Wolf för att låta unga människor möta poesi, det vill säga språkliga, emancipatoriska och litterära.
- Som ingång till att låta eleverna skriva "bilddikter", enligt ovan beskrivna förslag, kan man exempelvis låta dem bekanta sig med poeten Apollinaire och dennes bilddikter "Calligrammes". På liknande sätt kan den föreslagna introduktionen av begreppet synestesi här ovan övergå i presentation av två välkända franskspråkiga poeter som själva utnyttjade synestesin som medel, Baudelaire och Rimbaud. Även unga elever och nybörjare i franska kan ta till sig upptakten till Rimbauds välkända dikt "Voyelles" ("Vokaler"). Läsning av diktens tre första raderna kan sedan inspirera till samtal om hur poeter leker med språkets möjligheter även på avancerad nivå.

5. Samarbete med kollegor: liten poesibank

Lärare i franska kan gemensamt skapa en lokal "poesibank" med 5–6 korta dikter som erbjuder varierande svårighetsgrad (t.ex. Friot[2], Prévert, Eluard, Ponge), där varje dikt kompletteras med två förslag på mikroaktiviteter. Detta gör arbetet mer tillgängligt för flera.

Avslutning:

Mot bakgrund av våra resultat i en pilotstudie med studenter i franska på universitetsnivå har vi velat visa att korta poesimoment med väl genomtänkt stöttning kan öppna en väg in i franskan. Detta genom att franskstuderande tillåts pröva röst, rytm och vokabulär på en väl avpassad nivå. Med hänvisning till Wolfs tre argument för att låta unga möta poesi, vilka vi har modifierat något och överfört till en didaktisk kontext av språkundervisning på högskolenivå, har vi likaså velat framhålla att detta tycks gälla oberoende av de lärandes ålder och vilken utbildningskontext de befinner sig i. Genom poesi och kreativt skapande kan man stärka lärandet och öka motivationen inom franskundervisning. Vi hoppas att den bredd av konkreta undervisningsförslag som presenteras ovan ska fungera som en inspirationskälla för lärare för att främja motiverande franskundervisning i grundskolan och på gymnasiet.

[2] I en annan pilotstudie har vi använt oss av dikter av Bernad Friot (2023) *Toujours des poèmes pressés - À mots croisés, Éditions* Milan, samling av dikter publicerade i Frankrike för 8-10-åringar, av en erkänd barnboksförfattare.

Referenser

Abdel-Sattar Abd-Allah, A. (2019). L'enseignement de la poésie en classe de FLE. Faculté des langues – Université de Minia. Fayoum *Journal of Humanities and Social Sciences*, 4(88), 1005–1018.

Andersson, P.-Y. (2010), "Tid för litteraturvetenskapligt paradigmskifte", *Tidskrift för litteraturvetenskap*, nr 3-5, 93-107.

Barbara, R., & Elmerrahi, M. (2020). *Pour une didactique de la réhabilitation de la poésie en classe de FLE : pratiques et perspectives*. Université Sidi Mohamed Ben Abdellah de Fès.

Cariboni Killander, C. (2011). Poetry in foreign language teaching. Aspects of a major challenge. In *Proceedings of the International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI), Madrid*, 14-16 november 2011, 18-26.

Cranston, M. (2003), "Rhyme or reason? The teaching of poetry in the Foreign language classroom", *The French review*, 76:5, pp. 954-966

Corona, R. (2020). « Propositions pour exploiter la poésie en classe de FLE : (re)construire le poème des sons et sa musicalité », *CORELA, HS30, Phonétique, littérature et enseignement du FLE : théories et recherches, DOI* : https://doi.org/10.4000/corela.10549

Eldarbag, R., & Issa, W. (2023). L'usage de la poésie en classe de FLE. *Bani Waleed University Journal of Sciences and Humanity*, 8(4), 3-12.

Martin, S. (n.d.). *Les poèmes au cœur de l'enseignement du français. Le Français aujourd'hui*, 169. Université de Caen Basse Normandie, LASLAR.

Meristo, M. (2022). University students' motivation to study the French language: A time trend study. *Journal for the Psychology of Language Learning*, 4(1), e419222. https://doi.org/10.52598/jpll/4/1/4

Ndjale, B., & Mohammed, N. (2024). Motivation and attitudes towards learning French among students in a College of Education. *Journal of Social, Management and Tourism Letter*, 2024, 1–10.

Pramling, N. och Pramling Samuelsson, I. (2016). Glittrig diamant dansar: små barn och språkdidaktik, Lund: Studentlitteratur

Proitsaki Stjernkvist, M. (2020). Nikki Giovannis poesi i engelskundervisning i Lindberg, Ylva & Svensson, Anette (red.) *Litteraturdidaktik – språkämnen i samverkan*, Natur & Kultur, 106-119.

Sánchez Hernández, Á. (2015). La compétence de lecture et l'enseignement littéraire aux étudiants universitaires d'une langue minor (L3). *Çédille. Revista de estudios franceses, 11*, 485–500.

Wolf,L. (2004) *Till dig en blå tussilago: att läsa och skriva lyrik i skolan*, Studentlitteratur AB.



Hefter med metodiske tips.



Tidligere utgaver av Communicare.



Læringsressurser.



Nyhetsbrev.

Ta gjerne kontakt med oss dersom du vil vite meir.
info@fremmedspraksenteret.no

FREMMEDSPRÅKSENTERET
NASJONALT SENTER FOR ENGELSK OG FREMMEDSPRÅK I OPPLÆRINGEN

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

NORGE P.P. posten

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 lærarutdanning eller språkforsking, nokre undervisar i skulen og andre er vitskapleg tilsette ved Framandspråksenteret.

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

Dei som ikkje abonnerar på tidsskriftet, kan få sendt det heim med posten ved å ta kontakt:
info@fremmedspraksenteret.no

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

Er du spesielt interessert i språkval, sjå
hiof.no/fss/sprakvalg/

ISSN 1893 1499