



FREMMEDSPRÅKSENTERET

# FOKUS PÅ SPRÅK

NR 15 / MARS 2009

## Grunnleggende ferdigheter i engelsk og fremmedspråk

Kompendium til Fremmmedspråksenterets etterutdanningskurs

Berit Hope Blå (red.)

FOKUS PÅ SPRÅK

# Grunnleggende ferdigheter i engelsk og fremmedspråk

Kompendium til Fremmedspråksenterets etterutdanningskurs

Redaktør av denne utgaven: Berit Hope Blå

Ansvarlig redaktør: Johanne Ostad

Utgivelsessted: Halden

Det må ikke kopieres fra rapporten i strid med åndsverkloven  
og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått  
med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Fremmedspråksenteret har en godkjenningsordning for  
publikasjoner som skal gis ut i serien FOKUS PÅ SPRÅK.



FREMMEDSPRÅKSENTERET

FOKUS PÅ SPRÅK 15/2009

© Berit Hope Blå (red.) / Fremmedspråksenteret 2009

ISBN: 978-82-8195-028-3 (trykket) 978-82-8195-029-0 (på nett)

ISSN: 1890-3622



# Innhold

<b><i>Innledning</i></b>	<b>5</b>
1    Keine Ahnung – om strategier eller redskaber til bedre læring	6
<b>A    Å kunne uttrykke seg muntlig</b>	<b>14</b>
2    Utdrag fra Språkpermen (13-18)	15
3    Locolandia - et rollespill for språklæring	17
4    Høyr kva eg kan!	30
<b>B    Å kunne uttrykke seg skriftlig</b>	<b>38</b>
5    Utdrag fra Språkpermen (13-18)	39
6    Med blyanten i hånden	41
7    Wer bin ich? Undervisningsdifferentiering med storylinemetoden på tysk	45
<b>C    Å kunne lese</b>	<b>53</b>
8    Utdrag fra Språkpermen (13-18)	55
9    Veiledet lesing som undervisningsmetode i engelsk	57
10   Fra tekst til språk. Barne- og ungdomslitteratur i engelskfaget	58
11   Stimulera språkundervisningen med bilderböcker!	59
12   Lesestrategier og leseforståelse	62
13   Litteraturens plass i det nye fremmedspråkfaget: Fra sokkel til klasserom?	66
<b>D    Å kunne regne</b>	<b>70</b>
14   Å kunne regne i lærebøker for fremmedspråk	71
15   Skills in mathematics as a basic skill in English	73
16   Tall, telling og kultur	81
<b>E    Å kunne bruke digitale verktøy</b>	<b>85</b>
17   Autentisk språk – direkte fra pulten	87
18   IKT i språkundervisningen – varför och hur?	88
19   Praktiser språk med IKT! Om Fremmedspråksenterets IKT-veiledning	92



# Innledning

Denne utgaven av *Fokus på språk* er en noe redigert versjon av et kompendium som opprinnelig ble utviklet i anledning Fremmedspråksenterets etterutdanningskurs i Oslo, Bergen og Tromsø høsten 2008. Heftet er inndelt i fem kapitler, og hvert kapittel behandler én av de fem grunnleggende ferdighetene som danner ledetråden i Læreplanverket for Kunnskapsløftet: å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy.

Kompendiet innledes med en artikkel om strategier på tvers av ferdighetene i læreplanen. Heretter følger de enkelte kapitlene. Hvert kapittel består av flere praktisk orienterte artikler som er samlet for å vise hvordan man kan jobbe konkret med de grunnleggende ferdighetene i fremmedspråkundervisningen – dette som et supplement til læreplan og lærebok. Kapitlene innledes med et utdrag fra relevante offentlige dokumenter.

I Norge har det blitt utviklet to varianter av *Den europeiske språkpermen*, én for elever fra 6-12 år og én for elever fra 13-18 år. Permen er bygget opp rundt ferdigheter som er sentrale for språklæring, og vi har tatt med utdrag av denne i form av sjekklister og strategiark for muntlig produksjon, skriftlig produksjon og lesing. Utdragene finnes i de tilsvarende kapitlene i kompendiet. Sjekklistene er på norsk, men foreligger også på engelsk, fransk, spansk og tysk (se Fremmedspråksenterets nettsted for språkpermen, <http://www.fremmedspraksenteret.no/elp>).

Fremmedspråksenteret har gjennom flere år støttet forsknings- og utviklingsprosjekter rundt omkring i landet. Kompendiet presenterer et kortfattet sammendrag av noen relevante prosjekter.

Artiklene som er samlet i kompendiet har – med ett unntak – vært publisert tidligere i *ILS jubileumsmagasin 1907-2007* og *Språk & språkundervisning* (Norge), *Sprog-læreren* (Danmark) og *Lingua* (Sverige). Bidragene er noe redigert, men redaksjonsarbeidet har ikke berørt artiklenes innhold. Vi vil gjerne rette en stor takk til forfatterne og tidsskriftene som har stilt seg positive til å lå oss bruke materialet i denne tekstsammenstillingen.

# **1 Keine Ahnung – om strategier eller redskaber til bedre læring**

v/ Kirsten Winther og Anne Birgit Ravnshøj

Tysklærere i Danmark

---

Artikkelen er tidligere publisert i det danske tidsskriftet *Sproglæreren* 3/2005 og i *Språk & språkundervisning* 4/2005.

---

-*Keine Ahnung!*

var næsten alt, hvad lærer og censor for nylig fik ud af en elev ved en 9.-klassoprøve i mundtligt tysk. I *Prøvebekendtgørelsen* står ganske vist, at ”der lægges vægt på, at eleven kan udtrykke sig forholdsvis klart i et enkelt sprog”. Men selv om eleven med varieret og mere og mere intens betoning gentog sit udsagn, enedes vi om, at det nok var klart, men alligevel for enkelt og hans – sikkert ubevidste – strategi for defensiv.

Ved den skriftlige prøve har eleverne adgang til både ordbøger og opslagsgrammatikker, men alligevel er det ikke sjældent, at de har svært ved at udtrykke sig nogenlunde varieret i et sprog uden sorte huller. Det kniber altså. Men hvad skal der til, for ruste eleverne til at overvinde sproglige vanskeligheder?

Når du giver et menneske en fisk,  
har det mad nok til en dag.  
Når du lærer et menneske at fiske,  
har det mad til resten af livet.  
(kinesisk ordsprog)

Når vore elever ikke har lært det, vi underviste i, behøver det ikke at bero på dårlig undervisning, men kan blot skyldes, at de ikke var i stand til at føje de nye informationer til deres eksisterende viden og erfaringer på en - for dem - meningsfuld måde. Det må derfor være afgørende, at eleverne både bliver inddraget med hensyn til hvad der skal læres og udrustet med viden og kunnen med hensyn til hvordan, så de selvstændigt kan overvinde sproglige vanskeligheder og dermed tage et medansvar for deres egen læring, eller med andre ord tilegne sig det, der kaldes strategisk kompetence.

*Argumenter for anvendelsen af strategier i tyskundervisningen*

Det moderne informationssamfund forandres hele tiden, og vi kan derfor ikke vide nøjagtigt, hvilke færdigheder og kundskaber, det enkelte individ på sigt vil få brug for. Vi må dog gå ud fra, at der i den nærmeste fremtid vil blive brug for kompetencer til opfyldelse af Europarådets vision om ”det flersprogede Europa”, hvor viden i fremmedsprogene baner vej for international solidaritet og interkulturel forståelse.

I folkeskolens formål afspejles den samfundsmaessige udvikling og den moderne dannelsestænkning ”[...] at give eleverne [...] tillid til egne muligheder og baggrund

for at tage stilling og handle [...] medansvar, rettigheder og pligter [...]"'. Hvis formålet er, at gøre eleverne til selvstændige, handlekraftige og ansvarlige individer, bør tyskundervisningen naturligvis bidrage til at opfylde målet, ved at tilrettelægge læreprocesser og indhold således, at de giver anledning til, at eleverne sideløbende med tilegnelsen af faglige kompetencer *lærer at lære*.

Efter vores erfaring sker det bedst gennem perioder med projektorienterede arbejdsformer med en personlig videnstilegnelse afbrudt af kursus- og træningsperioder, hvor eleverne (individuelt eller gruppevis) tilegner sig de færdigheder, der er nødvendige for at gennemføre projekterne. Denne måde at arbejde på har bl.a. flg. fordele:

- eleverne har indflydelse på planlægning, gennemførelse og evaluering
- den enkelte elevs behov og interesser er udgangspunkt for lernen
- eleverne involveres med "hoved, hjerte og hænder"
- der er fokus på produktet
- varierede arbejds- og organisationsformer
- differentiering og tværfaglighed

#### *Fælles Mål og strategierne*

I formålet for tysk stilles der krav om den enkeltes ansvar for lernen: "[...] undervisningen skal udvikle elevernes bevidsthed om tysk sprog samt sprogtilegnelse", og i CKFerne under sprogtilegnelsens trin- og slutmål, hedder det, at "[...] undervisningen skal lede frem mod, at eleverne har tilegnet sig kundskaber og færdigheder, der sætter dem i stand til at [...] anvende strategier i forbindelse med kommunikation [...] vælge lyttestrategier [...] anvende forskellige læsestrategier".

#### *Sprogtilegnelsestrategier – planer for hvordan målet nås?*

Strategisk kompetence kan forekomme på flere niveauer, som vi kan kalde henholdsvis metastrategier og her-og-nu-strategier. Vi opfatter metastrategier som mere langsigtede strategier eller planer, gennemførelse og evaluering. Forskellige (selvinstruerende) tests og løbende evaluering er velegnede til at give eleverne viden om deres stærke og svage sider, mens gode vaner i form af portfolio eller dagbøger desuden kan give anledning til refleksion og præcisering af kommende mål.

Vi vil dog ikke opholde os ved metastrategierne, som allerede flere år har været i fokus, men i stedet koncentrere os om her-og-nu-strategierne, som vi opfatter som planer eller redskaber, der kan tages i anvendelse for at løse et umiddelbart kommunikativt behov eller sprogtilegnelsesmæssigt problem. Vi tænker her især på lytte-, læse-, (sam)tale- og skrivestrategierne, men fx også strategier for ordforrådstilegnelse, arbejde med billedmedier og hensigtsmæssig brug af ordbog, grammatik og it.

"Den gode elev" vil ofte af sig selv finde mere eller mindre effektive strategier, der kan overvinde eller kompensere for forskellige vanskeligheder. Men ikke mindst for

den svage elev vil kendskab til sprogtilegnelsess- og kommunikationstrategier kunne lette sprogtilegnelsen. Strategierne har den fordel, at de er uafhængige af sprogligt niveau og i et vist omfang kan overføres til arbejdet med andre fag. De er derfor uundværlige i forbindelse med selvstændigt arbejde med problemer og projekter. Ikke alle strategier er lige velegnede for alle elever. Derfor bør valg af strategi være en individuel sag og udvalgt i forhold til elevens læringsstil og formålet. Men det er vigtigt, at alle elever lærer at kende og anvende en differentieret brug af strategier, så de kan vælge og tage de mest hensigtsmæssige i brug ved den praktiske gennemførelse af sproglige mål.

*Sechzehn – Strategiebuch* er et af de materialer, der er bygget op med det udtrykkelige formål at give eleverne mulighed for efter behov at træne strategier gennem kurser og/eller i forbindelse med tekstlæsning, opgaver og projekter. Her til eleven:

Som du sikkert ved, kommer en gartner ikke langt uden en rive og en matematiklærer ikke uden en lineal. Det er derfor, vi har forsynet Strategiebuch med strategiafsnit, der hjælper dig, når du løser opgaverne. Du kan bruge strategiafsnittene på flere måder:

- Du kan arbejde med dem i kursusforløb, fx *Det lille ordbogskørekort*. Det har den fordel, at du lærer de enkelte afsnit rigtig godt at kende.
- Du kan vænne dig til at kigge i indholdsfortegnelsen i Strategiebuch og bladre frem og tilbage, til du har fundet de redskaber, du skal bruge, hver gang du på egen hånd står over for en ny opgave.”

#### *Kursus i mundtlige kommunikationsstrategier*

Som et eksempel på, hvordan man i praksis kan gå til værks, vil vi vise, hvordan vi selv har gennemført et kursusforløb i nogle niende klasser, hvor målet var

- at eleverne tilegnede sig kommunikative strategier
- at bevidstgøre om betydningen af aktivitet i rollen som samtalepartner

I første fase gik kurset ud på at lære nogle enkle strategier til overvindelse af forståelsesproblemer i en samtale. I et par uger indledte eleverne alle tysktimer med (ca. 5 min.) at lære og høre hinanden i ”de 13 sikre”, dvs. ord og udtryk, der fortæller, at man ikke forstår bl.a:

- Wie bitte?
- Das verstehe ich nicht
- Was bedeutet (der Ausdruck/ das Wort)?
- Kannst du mir das genauer erklären?
- Kannst du mir das noch einmal erklären?
- Ich verstehe nicht ganz den Satz/das Wort/ den Ausdruck

Derefter tapedes kopiark med ”de 13 sikre” fast på bordene, hvor de blev, til de var helt automatiserede. I denne periode blev eleverne bedt om hjemme at forberede sig

på at genfortælle hvert sit afsnit af en lille tekst. På klassen refererede eleverne parvis inden for en kort aftalt tidsramme (fx fem minutter) deres tekststykke for hinanden med krav om at anvende mindst tre forskellige udtryk af ”de 13 sikre”, når de ikke forstod eller var usikre på et ord eller udtryk i samtalepartnerens referat. Når tiden var gået, rykkede hver elev videre til en ny partner, hvor det samme gentog sig, til alle havde forstået hele teksten. Forløbet gav eleverne rig mulighed for at tilegne sig strategierne. Sidegevinsten i form af samtalepartnerens input (de ønskede ord og udtryk) styrkede elevernes oplevelse af, at en aktiv indsats bringer samtalen videre.

### *Motivation og selvtillid*

For eleverne fungerede strategierne som sproglige heller, der gav dem overskud til at fokusere på indhold og andre elementer af sproget som fx intonation og grammatisk form. Og i takt med deres stigende uafhængighed og frihed til at deltage i en samtale, steg elevaktiviteten og motivationen betydeligt. Efter den indledende periode udvidede vi derfor ”de 13 sikre” med træning af nogle af de mest almindelige *strategier til støtte af udtryksfærdigheden* i form af kropssprog, omskrivning og nogle nyttige vurderende kommentarer og ord, udtryk og spørgsmål, der får en samtale til at flyde mere naturligt og autentisk fx:

ach so!  
genau!  
in Ordnung!/toll!-/prima!/Klasse!  
na, klar!  
na, sicher!  
na, so was!  
wie du weißt  
du spinnst wohl!  
ich bin nicht (ganz) deiner Meinung, weil... (bisætningsordstilling)  
das kommt darauf an, ob... (bisætningsordstilling)  
was meinst du damit?  
das glaube ich/nicht  
ich finde, dass... (bisætningsordstilling)

### *Evaluering*

For at tydeliggøre, hvor langt kurset havde bragt dem var kommet i forhold til målet, blev de bedt om – indenfor et aftalt tidsrum på ca. ti minutter – at optage et bånd med en samtale, som derefter vurderes efter flg. kriterier:

- I hvilket omfang det lykkedes at holde samtalen i gang på tysk/ hvor længe talte I tysk?
- I hvilket omfang det lykkedes at overvinde forståelsesmæssige vanskeligheder vha. strategierne?
- I hvilket omfang det lykkedes at overvinde udtryksmæssige vanskeligheder vha. strategierne?

Som grundlag for evalueringen kan bruges et hvilket som helst materiale. Oplagt er fx at gøre dagens lektie til genstand for samtale mellem dem, der har forberedt sig og dem, der er uforberedte. Men hvis man har mulighed for det, kan man naturligvis også bruge nogle af de mange tilrettelagte kommunikationsøvelser med indbyggede *Kommunikationslücken* eller videnshuller som i fx ”Wechselspiel”. I hverdagen var det tydeligt, at eleverne ikke alene var blevet bevidste om nytten af kommunikationsstrategier, men havde også fået dem automatiseret, fordi de siden hen naturligt blev taget i brug, når der opstod kommunikative problemer.

### *Læse- og lyttestrategier*

Det er vigtigt, at eleverne lige fra første time lærer at opstille ”intelligente hypoteser”, derfor blev en 7. klasse allerede i den første tysktime præsenteret for en autentisk, knap to sider lang illustreret artikel fra et tysk tv-blad om filmen *Free Willy* (men en hvilken som helst tekst om et emne inden for børne- ungdomskulturen, ville med al sandsynlighed have ført til samme resultat). Opgaven lød på parvis at læse teksten og understrege alle de ord, de forstod eller kunne gætte ud fra

- viden om emnet/almenviden
- genren/logisk opbygning
- illustrationerne (fotos fra filmen)
- konteksten
- lighed med ord fra modersmål, andre fremmedsprog eller fremmedord

Til trods for, at tekstens sværhedsgrad lå langt over det, der kan forventes af nybegyndere, viste plenum ca. 30 minutter senere, at eleverne i fællesskab have forstået ca. 90% af artiklen, hvilket normalt regnes for tilstrækkeligt til at uddrage meningen af en sagtekst. På dette tidlige stadium stoppede øvelsen her. På et senere tidspunkt, er det naturligvis vigtigt, at eleverne kontrollerer deres gæt ved hjælp af ordbogen, hvor de ”skurrer” i forhold til konteksten. Ideen med dette forløb var udelukkende at vænne eleverne til at betragte deres ”førviden” af både sproglig og ikke-sproglig art som en ressource, der skal tages i anvendelse i forbindelse med læsning (og lytning).

I almindelighed læser eller lytter man dog for at opfatte mening på et eller andet niveau. De fleste elever er klar over, at det fx er uhensigtsmæssigt at læse hele *MetroExpress* for at finde ud af, hvor deres yndlingsfilm går i aften. Alligevel er det ikke sjældent, at de må gøres opmærksomme på, at de også i skolen skal tilpasse deres strategier til formålet til læsningen, hvis de vil spare tid og undgå at miste overblikket.

### *Fælles Mål* taler om

- orienterende lytning eller læsning (der også kaldes skimming)
- selektiv lytning eller læsning (som vil være naturlig at bruge i eksemplet med valg af biograf)

- kurзорisk lytning eller læsning, hvor det drejer sig om at sammenfatte det vigtigste i en tekst
- total lytning eller læsning, hvor man vil forstå alt fx en opskrift eller et digt

### *Skrivesstrategier*

Uddannelse er ikke kun møntet på fremtiden, men bør også give anledninger til oplevelser her og nu. Ikke mindst i forbindelse med skriveundervisningen er det derfor vigtigt, at øvelser i videst muligt omfang bliver anvendt i forbindelse med autentisk kommunikation (breve, chat, (film)manus, sange/digte, regler for klassen, anmeldelser etc.) eller giver anledning til/tager udgangspunkt i æstetiske oplevelser og offentliggøres!

Det sidste princip er ikke alene vigtigt, fordi det virker mere motiverende end at skrive til læreren eller kladdehæftet, men også fordi en offentliggørelse kan styrke elevernes ”produktbevidsthed” og fungere som evaluering.

Gennem varierede øvelser/kurser bør eleverne få mulighed for at samle forskellige skriveerfaringer og lære principperne for den procesorienterede skrivning – indsamling/idefase – skrivning med fokus på indhold – responsfase(r) – retning – layout - så de fungerer som redskaber, de kan hente frem og bruge, når det er relevant. Vejledningsdelen i Fælles Mål er et fint inspirationskatalog, som vi vil supplere med konkrete eksempler på skriveprocesser fremstillet i Sechzehn.

### *Interaktiv krimi*

Kan anvendes i de ældste klasser og tager udgangspunkt i mange elevers interesse for genren:

- brainstorming omkring ord, der knytter sig til krimier
- hver elev/hvert elevpar får udleveret indledningen til en krimi
- de skriver derefter videre inden for et fast tidsrum (fx ti minutter)
- hver elev/hvert elevpar lægger sin tekst på et fælles bord og tager et af kammeraternes bidrag
- den ny (samlede) tekst læses grundigt, før proceduren gentages tre-fire gange
- et kvarter før slut bliver eleverne bedt om at skrive afslutningen på den historie, de netop sidder med
- historierne rettes, renskrives, samles til en krimisamling, mangfoldiggøres og læses

Fremgangsmåden har den fordel, at elevernes sprogproduktion

- støttes af kendt – og for de flestes vedkommende – elsket genre
- foregår inden for en afgrænset tidsramme
- giver anledning til oplevelser
- integrerer læse- og skriveprocessen

- giver rige muligheder for differentiering og anonymiserer lange/korte, iderige/ideforladte, velformulerede/sprogligt ubehjælpsomme bidrag til den fælles historie

### Digte

Rigtig mange har sikkert allerede gode erfaringer med skrivning af fx Elfchen, rapsange, udfyldning og videreskrivning, som kan varieres i det uendelige. Vi vil derfor give et andet eksempel på en integreret læse- og skriveproces, der kan tages i anvendelse allerede fra begynderniveau

- en fortællende tekst med flere personer/genstande som ”hovedpersoner” læses
- afhængig af niveau gennemgås Lebenslauf/Partizip Perfekt/starke und schwache Verben
- eleverne skriver individuelt eller parvis i overensstemmelse med den valgte modeltekst et digt, der fremstiller et karakteristisk forløb for en person/genstand fra den fælles læste tekst
- diktene rettes af læreren, renskrives og hænges op i klassen og læses (evt. højt)
- eleverne gætter hvilken person/ting kammeraternes digte beskriver

I forbindelse med denne fremgangsmåde

- tilskyndes eleverne til selektiv og konkluderende læsning af den fælles tekst
- støttes af modeltekst
- motiveres til fokus på produktet/præcision og meningsskabelse i det skriftlige udtryk
- evalueres via kammeraternes respons/rigtige eller forkerte gæt
- får erfaringer med form, der kan anvendes i et uendeligt antal variationer

### Lebenslauf

Anfang Baby Creme Daumen Erfahrung Fortschritt Grundschule Hauptschule Irrwege Jugendsünden Küsse Liebe Mann und Frau Neureich Ordnung Posten Qualität Rastlosigkeit Sommerhaus Traumreise Untergang Veralten Warten X Y Zentralfriedhof

### Partizip perfekt

gezeugt geboren gewimmert getrunken gelallt gespielt gelernt gekuscht geschlagen  
geliebt geheiratet gemustert marschiert marschiert marschiert geschossen gezittert  
geschnappt gehumpelt geklaut gehungert gesessen gehurt geschieden geschuftet  
geflucht gefeiert gekotzt geröntgt geschissen gewimmert gestorben gelebt

### **Starke und schwache Verben**

ich trete	ich trat	ich habe getreten
ich schäme mich	ich schämte mich	ich habe mich geschämt
ich weiß gründe	ich wusste gründe	ich habe gründe gewusst
ich bereue	ich bereute	ich habe bereut
ich falle auf die füße	ich fiel auf die füße	ich bin auf die füße gefallen
ich lerne dazu	ich lernte dazu	ich habe dazugelernt
ich komme hoch	ich kam hoch	ich bin hochgekommen
ich ändere mich	ich änderte mich	ich habe mich geändert
ich pfeif darauf	ich pfiff darauf	ich habe drauf gepfiffen
ich sage jawohl	ich sagte jawohl	ich habe jawohl gesagt
ich trete	ich trat	ich habe getreten

### *Konsekvenser for tyskundervisningen*

Klasseværelset tager sig ud som et værksted, hvor eleverne skiftevis arbejder individuelt, i par eller grupper og fælles. Bordopstillingen indrettes efter behov, elevarbejder pryder væggene og redskaber i form af håndbøger, it etc. er umiddelbart tilgængelige. Undervisningen bliver mere alsidig, uforudsigelig og forfriskende, og at vi får dygtigere og mere motiverede og selvstændige elever. I takt med elevernes indsigt og færdighed i at tage relevante strategier i brug, opnår de friheden til at arbejde mere selvstændigt jvnf. princippet ”Veje opstår, hvor der bliver gået”. Og vores rolle som lærere? Hvis en konsulent er en, der trøster, roser, vejleder, inspirerer, udreder konflikter, samler trådene. Ja så er læreren blevet konsulent.

### *Kilder*

Bimmel, P. & Rampillon, U. (2000). *Lernerautonomie und Lernstrategien*. München: Langenscheidt.

Dialang:

<http://www.dialang.org>

Lernstrategien, Fremdsprache Deutsch 1/1993, Stuttgart: Klett.

Ravnshøj, A.B. & Winther, K. (2005). *Sechzehn. Lærervejledning*. København: Alinea.

Ravnshøj, A.B. & Winther, K. (2005). *Sechzehn. Strategiebuch*. København: Alinea.

Undervisningsministeriet (2004). *Fælles Mål*. København.

# A Å kunne uttrykke seg muntlig

**Å kunne uttrykke seg muntlig som grunnleggende ferdighet – generelt**  
Informasjon fra Utdanningsdirektoratet nettside, <http://www.udir.no><sup>1</sup>

Å kunne uttrykke seg muntlig er en forutsetning for å kunne kommunisere med andre i skole, bedrift, arbeidsliv og fritid. Kompetansemålene i læreplanen sier at elevene/lærlingene skal kunne forklare, beskrive, presentere, reflektere og drøfte. Det innebærer at disse ferdighetene må læres i fagene slik at elevene/lærlingene får den kommunikative kompetansen som kreves for å gjøre dette. Skoler/lærebedrifter må sikre at elever får øvelse i relevante presentasjonsmåter. Alle fag og emner har sitt språk, sine termer og uttrykksformer. For å kunne lese, skrive og snakke seg til innsikt i ulike fag, må elevene og lærlingene lære å identifisere ord de ikke forstår. De må få teknikker for å gjøre disse meningsbærende, og de må lære å vurdere egen forståelse. Elever og læringer må lære å uttrykke egne oppfatninger, egne undringer, egen forståelse og eventuell mangel på forståelse. Målet er ikke primært å lære teknikker, men å utvikle strategier som kan utnyttes for å utvikle og synliggjøre relevant faglig innsikt.

## Grunnleggende ferdighet i faget

Utdrag fra læreplanene i engelsk og fremmedspråk i Kunnskapsløftet

*Å kunne uttrykke seg skriftlig og muntlig i engelsk* er sentralt i utviklingen av engelsk språkkompetanse og går igjen i kompetansemålene for alle trinn. Disse ferdighetene er viktige redskaper i arbeidet med å forstå og ta i bruk engelsk i stadig mer varierte og krevende sammenhenger på tvers av kulturer og fagfelt. Muntlige ferdigheter innebærer både å kunne lytte og å kunne tale.

*Å kunne uttrykke seg skriftlig og muntlig i fremmedspråk* er sentralt i utviklingen av kompetanse i fremmedspråket og går igjen i kompetansemålene for begge trinn. Disse ferdighetene er viktige redskaper i arbeidet med å forstå og ta i bruk det nye språket i stadig mer varierte og krevende sammenhenger på tvers av kulturer og fagfelt. Muntlige ferdigheter innebærer både å kunne lytte og å kunne tale.

## Kompetansemål i faget

Grunnleggende ferdigheter er integrert i kompetansemålene der de bidrar til utvikling og er en del av fagkompetansen (se læreplan).

---

<sup>1</sup> Hvert kapittel begynner med utdrag fra relevante offentlige dokumenter som er publisert på Utdanningsdirektoratets nettsider: [http://udir.no/templates/udir/TM\\_Artikel.aspx?id=2145](http://udir.no/templates/udir/TM_Artikel.aspx?id=2145) (generell del og kompetansemål i faget) samt <http://udir.no/grep> (grunnleggende ferdigheter i læreplanene i engelsk og fremmedspråk).

## 2 Utdrag fra Språkpermen (13-18)

*Strategier for muntlig produksjon*



### Strategier for muntlig produksjon

### Strategies for Oral Production

### Strategien für zusammenhängendes Sprechen

### Stratégies pour parler en continu

### Estrategias de expresión oral

sjeldent:

Jeg bruker denne strategien av og til:

oftent:

Marker ved å fylle ut sirklene hvor ofte du bruker strategiene nedenfor når du bruker språket muntlig. Noter i de åpne feltene andre strategier som hjelper deg å bruke språket muntlig.

Språk

Språk

Språk

Jeg øver meg på å snakke språket.

Jeg tør å snakke selv om jeg vet at jeg gjør feil.

Hvis jeg mangler et ord, prøver jeg å finne en annen måte å uttrykke meg på.

Jeg får den jeg snakker med til å hjelpe meg å formulere en setning.

Jeg signaliserer med kroppsspråk det jeg har lyst til å formidle.

Annet:

## Muntlig produksjon A1, sjekkliste

**Muntlig produksjon A1**

Fyll inn datoer i rutene etter hvert som du setter deg mål og når dem.

Språk:						
Kan du vanligvis gjøre dette?  Hva har du som mål / ønsker du å kunne? Hvilke mål har du nådd (eller hva kan du allerede)? Hva har du dokumentert i mappen din?	Når jeg satte meg dette målet	Dette kan jeg			Dokumentert i mappen?	
		Iktt	ganske godt	veldig godt		
		Dato	Dato	Dato		
Jeg kan si litt om meg selv, min familie og hvor jeg bor.						
Jeg kan bruke noen ord og uttrykk for å hilse på noen og være høflig, som hei, ha det bra og takk.						
Jeg kan bruke noen ord og uttrykk som er nyttige i språktimene, som Jeg forstår ikke, Kan du gjenta og Unnskyld at jeg kommer for sent.						
Jeg kan si litt om personer og steder som jeg kjenner godt.						
Jeg kan bruke tidsbegreper om klokkeslett, dager, uker m.m.						
Jeg kan si litt om hva jeg liker og om mine hobbier.						
Jeg kan framføre tekster jeg har lært utenat, som for eksempel rim, regler eller dikt.						

SJEKKLISTER MUNTLIG PRODUKSJON

### **3 Locolandia - et rollespill for språklæring**

v/ Inger Olsbu og Alejandro Huidobro Goya

Institutt for fremmedspråk, Universitetet i Bergen

---

Artikkelen er tidligere publisert i *Språk & språkundervisning* 2/2006.

---

Rollespillet *Locolandia* skaper en læringsituasjon som stimulerer til spontan språklig samhandling. Ved å simulere realistiske kommunikasjonskontekster utfordrer øvelsen studentene til å omsette teoretisk kunnskap til praksis, og til å opparbeide seg kommunikative strategier. I denne artikkelen ønsker vi å sette fokus på de muligheter som finnes i rollespillet som pedagogisk ressurs i fremmedspråksundervisning. Vi vil ta utgangspunkt i våre erfaringer med et konkret rollespill som vi har brukt i forbindelse med spanskundervisning på nybegynnernivå – *Locolandia*.

Stig Bjørshol definerer rollespillet som ”en aktiviserende form for drama hvor improvisasjon og diskusjon er satt i sentrum” (Bjørshol 1994:10). Det finnes flere ulike varianter av rollespill.<sup>2</sup> Aktiviteten vi beskriver faller inn under variantene undervisningsspill (rollespillet har konkrete læringsmål) og simuleringsspill (situasjonene i rollespillet er lagt nær opp til virkeligheten), jf. Bjørshol 1994:11. Fordi vårt rollespill er beregnet på nybegynnere i spansk, fokuserer det først og fremst på grunnleggende språklig samhandling.<sup>3</sup>

#### *Locolandia*

*Locolandia* er et rollespill som oppstod i forbindelse med et videreutdanningskurs i spansk for lærere. Fra september 2005 til januar 2006 tilbød Universitetet i Bergen for første gang et innføringskurs som i sin hovedsak var basert på nettundervisning. I tillegg ble det organisert tre helgesamlinger fordelt utover i semesteret. En slik modell har mange praktiske fordeler, blant annet fordi den tilbyr en fleksibel læringsituasjon. Men modellen har også utfordringer. En av dem var å finne metoder som ivaretar det muntlige aspektet ved språklæringen. Vi ønsket ikke å lage et kurs som for ensidig fokuserte på lingvistisk kompetanse. Et av virkemidlene<sup>4</sup> for å styrke fokuset på den kommunikative kompetansen ble rollespillet *Locolandia*. Formålet med denne

---

<sup>2</sup> Vi snakker her kun om *levende* rollespill.

<sup>3</sup> På et mer avansert nivå, vil man også kunne trekke inn andre elementer. Som eksempel på rollespill som krever større språklig og kunnskapsmessig kompetanse, kan vi nevne *El juicio a Colón* (”rettsaken mot Columbus”), som har vært brukt på modulen SPLA104/*Praktisk spansk* i Spansk- og latinamerikastudiet ved UiB. I dette rollespillet tar studentene på seg rollene som henholdsvis aktorer, forsvarere og jury i en rettsak mot Columbus. Læreren spiller rollen som oppdageren som er stilt for retten.

<sup>4</sup> Vi arbeidet også med å utvikle gruppeundervisning på nettet med fokus på kommunikativ kompetanse. Siden temaet for denne artikkelen er rollespillet *Locolandia*, kommer vi imidlertid ikke til å gå nærmere inn på resten av kursmodellen.

dramabaserte øvelsen var å simulere naturlige kommunikasjonskontekster der studentene kunne øve på språklig samhandling.

Rollespillet ble utformet for nybegynnere med elementære kunnskaper om det spanske verbalsystemet, og et forholdsvis begrenset ordforråd.<sup>5</sup> Locolandia er satt sammen av flere ulike elementer, og fungerer på mange måter etter byggekloss-prinsippet. Hvor lang tid det tar å gjennomføre rollespillet avhenger av studenttall og hvor mange elementer man ønsker å inkludere. Med en gruppe på cirka femti studenter, brukte vi tre og en halv time på å gjennomføre rollespillet i sin helhet. Aktiviteten fant sted på den ene av innføringskursets tre helgesamlinger.

Rollespillet foregår i en småby-kontekst: Locolandia er en liten by med borgermester og ulike foretak: en bank, en togstasjon, en turistinformasjon, et marked, en klesbutikk og en bar. Aktiviteten består av to deler. I første del av rollespillet beveger studentene seg gjennom byen. De går fra foretak til foretak, og har ulike oppdrag de skal utføre. I andre del av rollespillet iscenesettes en konkurranse basert på en faktisk kulturell praksis.

#### *Forberedelser og ”scenografi”*

For å utfordre studentenes kommunikative kompetanse i vid forstand og deres evne til improvisasjon, valgte vi å gi aktiviteten et element av overraskelse. Vi samlet derfor først hele gruppen på cirka 50 studenter i et auditorium, og en av lærerne satte i gang med tavleundervisning. Temaet for undervisningen fulgte progresjonen i læreboken gruppen jobbet med, men var samtidig fokusert på språklige verktøy og eksempler de ville få nytte av i Locolandia. Mens den ene læreren underviste i auditoriet, satte de tre andre lærere i gang med å tilrettelegge i lokalet utenfor. Auditoriet ligger omrent midt i bygget, og er omsluttet av et ganske stort og åpent lokale, fordelt på to nivåer. I dette ”landskapet” ble Locolandia skapt ved hjelp av en enkel scenografi. ”Byen” ble tilrettelagt i den forstand at vi forsøkte å skape en hensiktsmessig ”løype”, slik at vi kunne planlegge gangen i øvelsen og bedre organisere den praktiske gjennomføringen.

Banken bestod av en ”skranke”, og på veggen bak hadde vi hengt opp en plakat med oversikt over valuta, og uttaksregler. Bankfunksjonären rådde over en betydelig mengde egenproduserte papirpenger. Myntenheten i Locolandia er selvsagt *locos* (”gærninger”). Locos finnes i sedler av ulik verdi: 10, 20, 50 og 100, hver med avbildning av en betydningsfull *locolandés* eller *locolandesa*.

Togstasjonen (*trenfe desenfrenado*) og turistinformasjonen var plassert på samme sted, og var, slik som banken, representert ved bord og plakater. På veggen bak hang

---

<sup>5</sup> Ved hjelp av forholdsvis enkle grep vil man imidlertid kunne tilpasse rollespillet til ulike nivåer. Selv om Locolandia ble utformet i forbindelse med et videreutdanningskurs for lærere, mener vi at det med hell også vil kunne brukes i videregående skole og i ungdomsskolen.

lister med billettpriser og opplysninger om viktige severdigheter. Vi hadde på forhånd også laget togbilletter, som måtte fylles ut med navn, og stemples før de var gyldige. Togstasjonen og turistinformasjonen ble betjent av én og samme person.

Markedet bestod av to store bord fylt med frukt og smaksprøver. For å skape ”klesbutikken”, hadde vi tatt med oss en stor kasse med gamle klær, som vi la ut over et bord. Baren laget vi ved å sette sammen små grupper av bord og stoler. Bordene ble pyntet med servietter, og innehaveren hadde på seg forkle og kokkelue. I det store og hele ble Locolandia skapt ved hjelp av svært enkle rekvisitter.

I mellomtiden hadde undervisningen i auditoriet pågått i cirka førti minutter. Uten at studentene fikk noe forvarsel, banket det plutselig på døren, og inn kom ”borgermesteren” i Locolandia. Denne rollefiguren ble spilt av en meksikaner som studentene ikke hadde møtt på forhånd. Borgermesteren begynte med å presentere seg, og fortalte deretter studentene om Locolandia - alt på spansk. Hans formål med besøket var å slå et slag for turistnæringen. Han oppfordret derfor – gjennom en hjertelig velkomsttale – alle i auditoriet til å komme på besøk til Locolandia.

Studentene ble så sluppet gruppevis ut i lokalet utenfor, som nå var forandret til landsbyen Locolandia. For å unngå å gjøre dette til en repetitiv øvelse, der man bare leser opp ferdigformulerte fraser fra et ark, fikk studentene få hjelpebidrager. Med seg på veien fikk hver gruppe en liste som inneholdt en oversikt over oppgaver de skulle utføre, samt en kort beskrivelse av de ulike punktene på reiseruten deres. Listen inneholdt også tips, og litt hjelp med ordforråd. Fordi det bare ble gitt ut én liste per gruppe, ble deltakerne tvunget til å samarbeide. Øvelsen hadde derfor også en viktig funksjon i forhold til lagbygging innad i gruppen. Dette aspektet ved Locolandia ble ytterligere understreket i siste del av aktiviteten, da de ulike gruppene utfordret hverandre i en løgnkonkurranse.

#### *Aktørene*

Et av formålene med Locolandia var å simulere realistiske kommunikasjonskontekster og å eksponere studentene for en viss grad av ”naturlig tale” på spansk. Foruten de fire lærerne som underviste på kurset, medvirket to personer med spansk som morsmål som begge har lang erfaring med teater og performance. Den ene har sin bakgrunn fra Chile, den andre fra Mexico, noe som preger både uttale og språkbruk. Disse to morsmålsbrukerne var av stor betydning for gjennomføringen av rollespillet.

Ingen av dem hadde tidligere erfaring med å undervise i spansk for fremmedspråklige. Ved at de brukte morsmålet sitt fritt, uten annen tilpasning enn det som er intuitivt i møte med personer som bare delvis behersker språket, tilførte de også kommunikasjonssituasjonene noe av den bredde som karakteriserer en andrespråkskontekst. Studentene ble derfor konfrontert med naturlig tale både hva uttale og ordforråd

angår”.<sup>6</sup> I det skuespillerne gikk inn i ulike roller – borgermester, frukthandler, spåkone etc. – tilførte de dessuten disse et sett med kulturelle trekk som de selv syntes passet: normer for oppførsel, kroppsspråk og sosiolektale særtrekk.

Skuespillerne bidro i stor grad til å gjøre øvelsen vellykket som rollespill. Selv om deres spesifikke erfaringsbakgrunn absolutt tilførte rollespillet mange positive aspekter, er likevel ikke kompetanse innenfor teater og performance noe krav for at øvelsen skal kunne gjennomføres på en gunstig måte. Hovedpoenget her er at studentene må forholde seg til en ”realistisk” språkbruk.

Det faktum at studentene ikke kjente skuespillerne på forhånd - deres første møte med dem var med rollefigurene de spilte – bidro også til å gjøre rollespillet mer levende. Skuespillerne hadde i stor grad frie hender til selv å forme rollene sine. Men for å unngå at situasjonen språklig sett skulle oppleves som alt for overveldende for studentene, var rollefigurene tett knyttet opp til de sosiale rommene og kommunikasjonskontekstene vi ønsket å skape i Locolandia.

Både lærerne og de to skuespillerne spilte flere roller i Locolandia. Den meksikanske skuespilleren var borgermester av Locolandia. Dette embetet kombinerte han med sitt virke som frukthandler på markedet. Den chilenske skuespilleren tok seg av salget i Locolandias eneste klesbutikk. Etter å ha hyret inn og lært opp noen av studentene til å overta driften av butikken, forvandlet hun seg imidlertid til spåkonen Madame Alexandra. De fire lærerne fordelte seg utover de resterende foretakene i Locolandia. En av dem tok hånd om banken, mens en annen vekslet mellom å selge togbilletter og å drive turistinformasjon. Baren ble styrt av den tredje læreren, som også ledet byens orkester. Den siste læreren tok seg av det praktiske med å dele inn studentene i grupper og dirigere trafikken mellom de ulike foretakene.

#### *Gjennomføring av rollespillet*

Rollespillet settes i gang ved at studentene blir sendt inn i byen i små grupper. Med seg på veien har de fått en rekke oppgaver, og flere av disse krever at studentene samarbeider innbyrdes. Mange av aktivitetene i byen koster penger, så det første de må gjøre er å gå i banken. Pengene deles ut gruppevis, og pengebruk må avgjøres i fellesskap. På sin rute gjennom byen, blir studentene rekruttert til nye roller. Noen av dem blir ansatt i butikken, andre må hjelpe til på markedet. I baren læres enkelte av studentene opp i servitørrollen, mens andre rekrutteres til husorkesteret. Borte i en krok sitter det til og med en spåkone som er på jakt etter lærlinger i framsynets tjeneste.

Vi avsluttet første del av rollespillet med at husorkesteret fremførte sitt nyinnovde repertoar for resten av studentene. Da hadde alle studentene vært innom byens ulike foretak, og de fleste hadde spilt flere roller underveis. Før vi går over til andre del av

---

<sup>6</sup> Til en viss grad også hastighet, selv om morsmålsbrukere ofte regulerer denne i møte med personer som kun delvis behersker språket.

aktiviteten, skal vi se på noen av de ulike ”byggeklossene” første del av rollespillet Locolandia er satt sammen av.

### *Banken*

Studentenes første stoppested i Locolandia er banken. Listen med tips de har fått med seg på veien er skrevet på norsk, fordi denne aktiviteten fokuserer spesielt på studentenes lytte- og taleferdigheter. Om banken fikk de, blant annet, følgende informasjon:

I Locolandia har alle rett på en viss sum med penger. For å få utbetalt pengene må man gå i banken. I Locolandia heter myntenheten locos. Alle har rett på én seddel med 10 locos og én med 20 locos per person i gruppen, og i tillegg én seddel på 50 og én på 100 per gruppe.

Studentenes hovedoppgave var altså å få ut de pengene de hadde rett på. Men oppgaven går ut over å kunne uttrykke dette på spansk. Studentene stilles også overfor en annen situasjon: Hva gjør de, og hva sier de, dersom bankfunksjonæren ikke vil gi dem pengene, eller dersom hun gir dem feil sum? Et av tipsene de fikk med seg på veien var:

Damen i banken forsøker av og til å lure folk. Dersom hun ikke vil gi dere penger, eller blir vanskelig og ikke vil godta legitimasjonen deres, må dere forsøke å bestikke henne. Dere kan gi henne komplimenter – det pleier å hjelpe – eller dere kan finne på en liten gave eller oppmerksomhet.

Oppgavene i Locolandia karakteriseres ved at de hele tiden utfordrer studentenes kommunikative kapasitet og deres evne til å improvisere. Aktivitetene er aldri helt fastlagt, studentene kan ikke bare repetere en modell - det er hele tiden lagt opp til en viss grad av fritt spillerom. I dette tilfellet ble studentenes evne til å forhandle på spansk satt på prøve.

### *Togstasjonen og turistinformasjonen*

Den siste oppgaven i banken er å spørre om veien for å komme videre til togstasjonen og turistinformasjonen. I Locolandia er studentene først og fremst turister, og aktivitetene de skal gjennomføre, og foretakene de skal innom, er da også gjenkjennelige fra en turistkontekst. Her er noen av oppgavene studentene fikk på dette punktet i reiseruten:

Forklar damen på stasjonen hva dere liker/er interessert i. Dersom hun sier at det finnes for eksempel en bar eller en butikk etc. i Locolandia, må dere spørre hvor denne ligger. Be om generell informasjon om Locolandia. Be om informasjon om lovene i Locolandia. Kjøp billett til sentrum av Locolandia.

Det er gruppen som har ansvaret for at alle medlemmene klarer å kjøpe togbillett inn til sentrum av Locolandia. For at billetten skal være gyldig, må den reisendes navn føres på av stasjonssjefen. Studentene må derfor stave både fornavnet og etternavnet sitt før billett kan utstedes.

Rollefiguren studentene møter på den kombinerte togstasjonen og turistinformasjonen, var karakterisert av en stor grad av nysgjerrighet. Den aktuelle læreren brukte mye tid både på å informere om Locolandia og på å spørre ut ”turistene” om hvor de kom fra, og hvordan det er der. Dette er temaer som studentene hadde vært borte i før, slik at ordforrådet var kjent og forutsetningene gode for å delta i samtalen. Samtidig dreide læreren samtalen inn på studentenes interesser og smak. Gitt turistinformasjonskonteksten er dette et naturlig tema, samtidig som studentene fikk mulighet til å praktisere konstruksjoner med gustar og interesar, som de nettopp hadde lært. Selve ”toget” ble iscenesatt ved at alle medlemmene i gruppen holdt hendene rundt livet på hverandre og lagde tøffelyder. Så instruerte stasjonssjefen dem om veien, før de tøffet av gårde til ”sentrum” av Locolandia.

Det eksisterer en grunnleggende regel i Locolandia: Locoloven forbyr alle utlendinger å bruke sitt morsmål; det eneste tillatte språket er spansk. På turist-informasjonen blir man omhyggelig informert om dette, og i tillegg henger det oppslag rundt omkring i lokalet med PROHIBIDO HABLAR NORUEGO. For å forsikre oss om at denne regelen ble overholdt, byttet lærerne på å ta på seg rollen som ”lovens lange arm”. Dersom studentene snakket norsk seg i mellom ble de ilagt bøter, og deres muligheter for å handle i Locolandias butikker, eller til å bestille i baren, ble dermed redusert.

### *Butikken og markedet*

I sentrum av Locolandia fikk studentene lov til å handle. På fruktmarkedet møtte de igjen Locolandias borgermester som torghandler. Her er noen av oppgavene og tipsene de hadde med seg på listen:

Spør om hva de forskjellige fruktene heter. Spør om kvaliteten på frukten. Spør om prisen. Antakeligvis vil frukthandleren gi dere lov til å smake på frukten, da kan dere gi tilbakemelding. Det gjelder å prute! Sjekk vekslepengene!! Frukthandleren er også veldig kokett, og kommer sikkert til å gi komplimenter til damene.

Den meksikanske skuespilleren hadde hentet mye inspirasjon til rollefiguren fra markedene i sitt hjemland, både hva salgsstrategi og språkbruk angikk. Han ”sang” ut produktene slik de ofte gjør det på markeder i Mexico, brukte til tider slang, og kom med komplimenter til damene. For å forsterke elementet av lek, ble studentene også her til tider utsatt for juks ved at de ikke fikk tilbake riktig sum med vekslepenger.

Ved siden av fruktmarkedet hadde vi plassert klesbutikken. Vi hadde hatt med oss en eske med gamle klær som vi så hadde fordelt utover et stort bord. Ansvarlig for kles-

salget i Locolandia var den andre skuespilleren. Hun viste frem klærne, og oppfordret studentene til å prøve dem på. Studentene hadde, på sin side, fått i oppgave å forhøre seg om pris, kvalitet og størrelser. De kommenterte hvordan de så ut i klærne de prøvde, og sammenliknet forskjellige klesplagg. De kom også med reaksjoner på klærne de ble vist: *¡Qué bonito! ¡Qué horrible!* Dersom noen ble fristet av utvalget, måtte de forhandle med de andre for å kunne bruke av gruppens samlede pengesum.

Fordi både lærerne og skuespillerne hadde flere roller de skulle fylle, rekrutterte vi studenter til å fylle arbeidsoppgaver etter hvert. Skuespilleren i klesbutikken ansatte for eksempel et par studenter til å fortsette klessalget, mens hun selv forvandlet seg til spåkonen Madame Alexandra og tok plass i baren. Denne befant seg i hjertet av Locolandia, og alle studentene skulle til slutt samle seg der.

### *Baren*

I baren ble studentene møtt av innehaveren (også han lærer) som forklarte menyen utførlig, tok opp bestillinger og serverte ulike fiktive drikkevarer (som uansett bestilling alltid materialiserte seg i kaffe, te eller mineralvann). I samtalen om mat og drikkevarer, utvalg, ønsker og ingredienser, måtte både innehaveren av baren og ”kundene” hans ta i bruk et stort spekter av kommunikative strategier: synonymer, forenkling, miming og gestikulering.

Innehaveren av baren utsatte dessuten kundene sine for diverse overraskende situasjoner. Han påstod for eksempel at en av gruppene skyldte ham penger, og påla dem til straff å hjelpe til med serveringen. Dersom han synes at noen ikke var høflige nok, nektet han å servere dem. Andre grupper ble rekruttert til orkesteret, og stod for underholdningen i baren. Deres oppgave bestod i å lære seg en sang på spansk, som senere ble fremført for de andre studentene. Læreren instruerte dem i teksten og akkompagnerte dem på gitar. Det ble også brukt forskjellige rytmeinstrumenter. Mens husorkesteret øvde, slappet noen av studentene av i baren, mens andre ble innviet i spådomskunsten av Madame Alexandra. Med tarot-kort forklarte hun dem på spansk hva fremtiden kom til å bringe. For studentene, som nettopp hadde lært fremtidsformene, ble dette en nyttig øvelse også med hensyn til grammatikkunnskaper.

### *Andre del av rollespillet: ”Verdens største løgn”*

Den første delen av rollespillet er den mest tidkrevende. Andre del av rollespillet består i hovedsak av en konkurranse, og til sammen brukte vi i underkant av en time på denne øvelsen. Etter at alle hadde samlet seg i baren, og husorkesteret hadde fremført repertoaret sitt, ble de ulike gruppene utfordret til å delta i en konkurranse. Vi forklarte dem at på samme måte som enkelte steder i Latinamerika<sup>7</sup>, er det i Locolandia vanlig å organisere løgndueller. Vi fortalte videre at løgnfestivalen *La Mentira Más Grande* (”verdens største løgn”) gikk av stabelen i Locolandia denne

---

<sup>7</sup> Konkurransen er inspirert av en reell kulturell praksis. I enkelte deler av Mexico (Veracruz) finnes det en tradisjon for å organisere ”løgndueller”.

ettermiddagen, og at de skulle være med. ”Duellen” startet med at Locolandias borgermester fortalte en saftig løgnhistorie. Han uttrykte seg i et for ham naturlig språk, og benyttet derfor både ordforråd, verbtider og dialektale uttrykk som studentene ikke var familiære med. Likevel fikk nok de fleste med seg at han, i følge sin historie, både hadde sett elefanter og gått på vannet tidligere denne morgenen. Historien ble fulgt opp av en av lærerne, før studentene ble utfordret. Den eneste føringen vi ga dem utover temaet for oppgaven, var at løgnhistoriene deres måtte være i fortid. Studentene fikk cirka tjue minutter på å lage ferdig historien, før vi startet med fremføringen.

Reglene for konkurransen var som følger: Vinneren av La mentira más grande er den gruppen som klarer å fortelle den beste løgnhistorien. Det blir gitt uttelling for originalitet og for fremføring. Juryen bestod av studentene selv, som ved stemmegivning kåret den beste løgnhistorien (de fikk ikke lov til å stemme på sin egen gruppe). Premien var *La nariz de oro* (”Gullnesen”) – en kjempenese i gul papp.

Øvelsen tok sikte på stimulere studentenes kreativitet og gi dem mulighet til å utforske fantasiens, samtidig som de skaper en sammenhengende og morsom fortelling. Den bidrar dessuten til å styrke samarbeidet og samholdet i gruppen, som må lage og fremføre løgnhistorien i felleskap. Resultatet var overveldende: gruppene hadde ønsket ut den ene løgnen mer fantastisk enn den andre, og både medstudenter og lærere ble inkludert i historiene.

### *Mer enn bare moro*

Slik vi ser det, kan et rollespill som Locolandia tilføre undervisningen viktige elementer. Å lære et språk er en prosess som innebærer å tilegne seg fire ferdigheter: høre, snakke, lese og skrive. I tillegg regner man nå med en femte ferdighet: spontan interaktiv samhandling. All fremmedspråkundervisning vil fokusere på disse ferdighetene, men rollespillet Locolandia har visse kjennetegn som gir studentene mulighet til å trenere tre av ferdighetene: høre, snakke, og interaksjon, på en litt annen måte enn i vanlig klasseromsundervisning. Spesielt mener vi at rollespillet tilbyr en ramme som ansporer studentene til å øve opp sin kompetanse innen språklig samhandling.

Locolandia simulerer - om enn i svært begrenset målestokk - noen av de utfordringene vi støter på når vi lærer et språk gjennom ”naturmetoden”. I en kontekst der vi er omgitt av målspråket, vil vi måtte konfrontere situasjoner som fordrer en umiddelbar respons som ikke er innøvd på forhånd, eller tilrettelagt ved en ferdig modell. Vi ønsket å skape situasjoner som fordrer en slik respons og derved stimulerer studentenes kommunikative strategier. Øvelsen fokuserer dessuten på konkrete mål for den språklige samhandlingen (ta ut penger i banken, kjøpe togbillett, etc.), slik at språket blir verktøyet, og ikke objektet for øvelsen. For å nå disse målene må studentene forstå hovedtrekkene i den språklige input de blir møtt med, og selv være i stand til å kommunisere på en slik måte at de oppnår det de ønsker.

Uten å trekke for bastante skillelinjer, er det klart at fremmedspråksundervisning kjennetegnes av en mer kontrollert læresituasjon enn det en ”naturlig” innlæring av et nytt språk gjør. Ringbom (1987) peker på en rekke forskjeller mellom andrespråkstilegnelse og fremmedspråkslæring knyttet til eksponering, tilrettelegging og forholdet mellom muntlig og skriftlig språk. Det kan derfor være nyttig å differensiere mellom fremmedspråksinnlæreren og andrespråksinnlæreren. Å lære språk ved ”naturmetoden” innebærer først og fremst at man (potensielt sett) kan bli kontinuerlig eksponert for det nye språket. Fremmedspråksundervisningen derimot hører klasserommet til, og er begrenset til et visst antall timer uken. En annen viktig forskjell går på hva slags språk man møter i de ulike læringskontekstene. Fremmedspråksinnlæreren vil som regel eksponeres for en språkbruk som har vært gjennom en forutgående prosess med utvelgelse og tilpasning, og som er regulert ut fra progresjonshensyn. I en andrespråkskontekst derimot vil innlæreren utsettes for et en svært variert språkpraksis. Her finnes det ikke noen lærebok som porsjonerer ut vokabular eller verbtider - det er de daglige gjøremål, og menneskene man møter, som avgjør hvilke språklige uttrykk man kommer i kontakt med. Selv om morsmålsbrukerne tilpasser seg innlærerens begrensninger, vil han eller hun likevel bli utsatt for en helt annen bredde i språkbruken. I en vanlig samtale vil det kunne dukke opp både konjunktiv, lange bisetninger med konjunksjoner, forskjellige former for slang, dialektale vokabularvarianter, og kanskje til og med ”feil” språkbruk. Andrespråksinnlæreren blir i mye større grad tvunget til å konstant tolke både språklige og kulturelle uttrykk, og til selv å gjøre seg forstått (språklig og kulturelt) i ulike situasjoner.

Selv om det ofte legges stor vekt på det muntlige i fremmedspråksundervisningen, vil fremmedspråksinnlæreren, normalt sett, ikke ha det samme behovet for å beherske muntlig kommunikasjon som en andrespråksinnlærer. Slik Ringbom påpeker, vil klasseromssituasjonen, i de fleste tilfeller, ikke skape et genuint behov for å praktisere muntlig språk i en naturlig kommunikasjonskontekst (Ringbom 1987:27). I en andrespråkskontekst derimot, vil språkinnlærerens daglige gjøremål normalt føre til et mye større behov for å forstå og for å gjøre seg forstått. Han eller hun vil stadig konfronteres med spontan tale av varierende vanskelighetsgrad, vokabular som dekker til dels svært forskjellige semantiske felt, samt dialektale og sosialektale språkvarianter.

Nå er det selvsagt både hensiktsmessig, og pragmatisk sett helt nødvendig, at fremmedspråksundervisningen foregår innenfor visse rammer, hva tid, progresjon og tilpasset læring angår. Men vi mener at det i tillegg er mulig – og ønskelig – å overføre noen av de elementene som kjennetegner andrespråkskonteksten til vår egen undervisningssituasjon. De elementene vi ønsket å fokusere på i forbindelse med rollespillet Locolandia kan oppsummeres slik: simulering av realistiske kommunikasjonskontekster for språklig samhandling, eksponering for naturlig tale, produksjon av muntlig språk, og fokus på kommunikative strategier og improvisering.

### *Roller uten innøvde dialoger*

En typisk muntlig oppgave i en lærebok innledes ofte med et eksempel eller en ”modell”. Eksemplet fungerer som en rettesnor for den muntlige produksjonen som følger, med større eller mindre muligheter for variasjon. Rollespillet Locoalandia kjennetegnes av en langt mer dynamisk muntlig praksis. Selv om kommunikasjonskontekstene og oppgavene var lagt opp i forhold til studentenes progresjon og språklige kompetanse, hadde de i liten grad forberedt seg direkte på de konkrete talesituasjonene. De hadde hatt en viss opplæring i forhold til relevant vokabular, men de hadde ikke øvd på ferdige replikker eller dialoger.

Da studentene bega seg ut i Locolandia hadde de bare delvis oversikt over hva som ventet dem. De hadde fått en rute de skulle følge, og bestemte oppgaver de måtte gjennomføre. Samtidig støtte de på både uforutsette hendelser og kommunikative utfordringer underveis. Locolandia gjenskaper med andre ord noe av den mangelen på kontroll som kjennetegner møtet med en andrespråkskontekst. Øvelsen utfordrer derfor studentenes evne til å delta aktivt og til selv å være med på å ”forme” oppholdet i Locolandia.

Vi var også opptatt av det kreative aspektet leken bringer inn i forbindelse med muntlig kommunikasjon. Locolandia er et rollespill, og både lek og improvisasjon utgjør viktige bestanddeler. Slik vi ser det, har lek en frigjørende virkning når det gjelder språklig kommunikasjon, fordi leken bærer i seg evnen til å fange oppmerksomheten og få studentene til å glemme selve ”prestasjonen”. Ved at den språklige prestasjonen kommer i bakgrunnen, og leken og rollespillet kommer i forgrunnen, er det kommunikasjonen som blir viktig, og ikke prestasjonen. Det som betyr noe er ikke lenger bare å bøye verbet riktig. Det som gjelder er å kommunisere: gjøre seg forstått, spørke, forhandle osv.

I sin artikkel ”Understanding drama-based education” (2002), understreker Betty Jane Wagner dessuten betydningen av den emosjonelle komponenten i dramabaserte aktiviteter:

Another characteristic of drama is its emotional component. Because of the immediacy of the dramatic present and the pressure to respond aptly in role in a social setting, participants become vividly alive to the moment and alert to what is expected of them” (Wagner 2002:10)

Studentene fokuserte på å være kommunikativt til stede i situasjonene. Gjennom rollespillet ble de kastet ut og inn av ulike kontekstbestemte roller, og måtte kontinuerlig konfrontere nye utfordringer i forhold til uttrykksevne. Utfordringene handlet ikke bare om ordforrådet de ulike kontekstene krevde av dem, men like mye om kreativitet og språklige strategier. De kan ikke alle ordene, slik man som ny språkbruker i en andrespråkskontekst heller ikke kan alle ordene, men likevel finnes det uttrykksmuligheter (både verbale og ikke-verbale), som studentene lærer seg å

utforske. Å bli tvunget til å improvisere er å bli tvunget til å lære seg språklige og kommunikative strategier.

### *Språklig samhandling*

Selv om rollespillet Locolandia gjenskaper en rekke rom for sosial samhandling som en vanlig språkbruker ofte møter i dagliglivet, er det selvsagt likevel store forskjeller mellom en virkelig andrespråkskontekst og Locolandia. Først og fremst har vi å gjøre med en begrenset verden og dermed reduseres også de semantiske felt man har bruk for. Dette er viktig, fordi det å bli eksponert for språk, er i seg selv ikke tilstrekkelig for at studentene faktisk skal lære noe. Den språklige samhandlingen må foregå på et nivå som gir dem forutsetninger for å delta. Det betyr ikke at studentene nødvendigvis behøver å forstå all tale de hører ned til det enkelte ordnivå. Det faktum at samhandlingen er kontekstbestemt og knyttet til et bestemt ordforråd, bidrar til å øke studentenes muligheter for forståelse og produksjon av muntlig språk.

Et annet aspekt vi var opptatt av i gjennomføringen av Locolandia, var at situasjonen skulle oppleves som positiv og inkluderende. Et rollespill vil kunne oppleves svært forskjellig av ulike studenter, og det er ikke sikkert at alle i utgangspunktet vil trives i en slik situasjon. Dette er selvsagt også faktorer som virker inn på læringsgevinsten (se Schinke-Llano 1990:222). For å skape en trygg ramme rundt rollespillet ble studentene sendt inn i Locolandia gruppevis. Flere av oppgavene krevde dessuten at man samarbeidet og forhandlet innad i gruppen.

### *Et bygesett med mange muligheter*

Som tidligere nevnt inngikk Locolandia i et videreutdanningskurs i spansk for lærere. En del av opplæringen i dette kurset er av fagdidaktisk karakter, og vi la derfor vekt på å introdusere øvelser lærerne kunne ha nytte av i egen undervisning. Locolandia er et fleksibelt rollespill som kan tilpasses ulike nivåer og tidsrammer. For å gjennomføre hele rollespillet slik vi har skissert her, kreves det at man har en viss tid til rådighet. En mulig løsning, dersom man ønsker å bruke Locolandia i sin helhet, kan være å integrere det i en blokkdag (fagdag). Men det er ingenting i veien for at man kan ta ut enkelte av de ”byggeklossene” Locolandia består av, og organisere mindre aktiviteter. De enkelte ”samhandlingsrommene” vi har beskrevet kan, ved hjelp av enkel tilpasning, fungere som selvstendige rollespill. De ulike situasjonene er knyttet opp mot temaer som inngår i de fleste lærebøker: tall, stavning, spørre om veien, fortelle om sitt eget land/hjemsted, spørre om hva som finnes i en by og hvor, snakke om klær, spørre om pris og handle, bestille på restaurant, fortelle om ting i fortid og fremtid, etc... Enkelte deler av rollespillet vil også kunne gjennomføres i en vanlig klasseromskontekst. Vi har selv god erfaring med å integrere aktiviteten La mentira más grande i en vanlig undervisningstime.

Slik vi har nevnt, var de to morsmålsbrukerne av stor betydning for øvelsen, og vi mener at disse utgjør et meget viktig element i rollespillet Locolandia, ved at de gir

den språklige samhandlingen et ”realistisk” preg. Mange skoler har etter hvert spansk-språklige voluntører som vil kunne være en viktig ressurs i denne sammenheng. Man kan også integrere aktører fra utenfor skolen. Vi mener at det her finnes et stort potensiale: mange kommuner har spanskspråklige morsmålsbrukere som kunne trekkes inn i en slik øvelse. Etter vår mening vil dessuten aktører studentene ikke kjennen kunne bidra til å øke studentenes innlevelse og motivasjon.

### *Evaluering*

I etterkant av helgesamlingen gjennomførte vi en evaluering der vi blant annet stilte spørsmålet: ”Hva synes du om Locolandia? 19 studenter svarte på evalueringen, og i tillegg fikk vi et par innspill i kursets nettforum. Tilbakemeldingene på Locolandia var i hovedsak svært positive. De fleste syntes at det hadde vært moro å delta i rollespillet. Vi fikk også kommentarer på at dette var en god idé til undervisning i ungdomsskolen.<sup>8</sup> En av studentene la vekt på at rollespillet hadde hatt en god effekt på stemningen i gruppen, en annen kommenterte at det var flott med situasjoner der man ble ”tvunget” til å prate, en tredje syntes at det var kjekt å få bruke spansk i praksis. Tre av studentene mente at rollespillet var en god idé, men følte at de manglet vokabular for å få fullt utbytte av det. To studenter kommenterte listen med instruksjoner; en foreslo at alle skulle få utdelt gloselister på forhånd, mens en annen mente at det hadde vært bedre om de hadde fått instruksjonene en tid i forveien slik at de kunne forberede seg mer. Det var også en av studentene som mente at rollespillet hadde tatt for lang tid, og at vi heller burde brukt denne tiden på grammatikk. Vi var spesielt interessert i kommentarene med hensyn til forberedelser på forhånd, og ønsket om utvidede instruks- og gloselister. Selv om vi forstår at det kan være meget stresende å skulle bruke språket ”fritt” på begynnernivå, tror vi likevel at det er en svært viktig erfaring. Da vi utviklet rollespillet, la vi det opp etter temaer vi allerede hadde vært gjennom i læreboken. Temaene og ordforrådet var derfor ikke ”nytt” i den forstand, men det vi ønsket å fokusere på var evnen til å omsette denne ”passive” kunnskapen til praksis. I lærebøkene arbeider man ofte på følgende måte: man gjennomgår et tema (grammatikk og ordforråd), for deretter å repetere dette gjennom en muntlig øvelse, basert på modeller som er spesifikt rettet mot det aktuelle emnet. Man gir altså først en forklarende input, som så følges opp av en repeterende output. Men i en reell andrespråkkontekst fungerer ikke en muntlig samtale på denne måten.

Vi ønsket derfor å gi studentene en bevissthet omkring det å bruke språket i praksis. Dersom vi hadde gitt studentene ferdige modeller og fraser på forhånd, ville dette aspektet gått tapt. Faren er at prestasjon og grammatisk ”riktighet” hadde kommet i sentrum, og at hukommelse og repetisjon kunne ha blitt viktigere enn improvisasjon og kommunikasjon. Derimot tror vi at det kan ha mye for seg å bygge ut Locolandia i etterkant. Det vil kunne være svært nyttig å analysere den språklige produksjonen etter at studentene selv har blitt seg bevisst sin egen kommunikasjonevne. Hva må

---

<sup>8</sup> Nesten alle lærerne som fulgte innføringskurset i spansk, underviste i ungdomsskolen.

man arbeide mer med? Hva fungerer? På hvilke felt mangler vi ord? Hva har vi mest problemer med i grammatikken? På dette tidspunktet tror vi at mer målrettede og mekaniske øvelser kan ha en viktig funksjon for å øve opp nettopp den kompetansen studentene selv har opplevd at de har behov for i en samtalesituasjon. Siden dette var et kurs for lærere, synes vi også at det fra et fagdidaktisk synspunkt kunne være nyttig å la nettopp improvisasjon og ”mangel på kontroll” være et viktig element i rollespillet. Det kan være lurt å selv ha kjent på kroppen hvordan det er å ikke alltid være den som har kontroll over situasjonen. Det gir nemlig en viktig pekepinn om hvordan deres egne elever vil reagere når de skal gjennomføre et rollespill på fremmedspråk.

#### *Til slutt*

Rollespillet Locolandia kan ses i sammenheng med Gracia Lozanos og José Placido Ruiz Campillos' (1996) evaluatingsmodell for kommunikative aktiviteter i fremmedspråksundervisningen. Dersom formålet er å utvikle innlærernes kommunikative ferdigheter, mener Lozano og Campillo at man bør ta utgangspunkt i følgende prinsipper: språket må ses som middel for kommunikasjon, ikke et objekt for læring, input og output bør ta i betrakning ulike kommunikasjonsnivåer, språklig forståelse og produksjon bør ha reell kommunikasjon som formål, innlæreren må gis valgfrihet mht. hva han eller hun sier og hvordan det sies, innlæreren må få mulighet til å konstatere effekten av hans eller hennes muntlige produksjon. Disse prinsippene ligger også til grunn for rollespillet Locolandia. Lozano og Campillo fremhever dessuten betydningen av å bygge opp en aktivitet sekvensielt, i den forstand at det å løse én oppgave blir en forutsetning for å ta fatt på den neste. I Locolandia er dette gjennomført på en meget konkret måte: klarer du ikke å ta ut penger, får du verken kjøpt togbillett eller handlet; klarer du ikke å kjøpe togbillett kommer du heller ikke inn til sentrum av Locolandia...

#### *Bibliografi*

- Bjørshol, S. (1994). *Rollespill som metode i engelskundervisningen*. Oslo: Tano.
- Lozano, G. & Ruiz Campillo, J.P. (2006). ”Criterios para el diseño y evaluación de materiales comunicativos” i *Didáctica del español como lengua extranjera* (Cuadernos del tiempo libre, Colección Expolingua, ELE 3, Fundación Actilibre), 127-155.
- Ringbom, H. (1987). *The role of the first language in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Schinke-Llano, L. (1990). ”Can foreign language learning be like second language acquisition? The curious case of immersion” i VanPatten, B. & Lee, J.F. (red.) *Second language acquisition. Foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters, 216-226.
- Wagner, B.J. (2002). ”Understanding drama-based education” i Brauer, G. (red.) *Body and language: intercultural learning through drama*. London: Ablex Publishing.

## 4 Høyr kva eg kan!

v/ Vibeke Holtskog

Ris ungdomsskole, tidlegare Kastellet skole (Oslo)

---

Artikkelen er tidlegare publisert som midtvegsrapport (inkl. døme på oppgåvane) frå Framandspråksenteret sitt FoU-prosjekt *Høyr kva eg kan! Styrking av munnlege ferdigheitar*. Sjå også artikkelen i *Språk & språkundervisning* 3/2008.

---

Frå skuleåret 2008-2009 kan elevar bli trekt til munnleg eksamen i framandspråk. Karakteren tel ved opptak til vidaregåande skule, på lik linje med karakterane frå andre fag. Derfor er det viktig å leggje opp språkundervisninga med fokus på munnleg produksjon og samhandling. Dette er utgangspunktet for prosjektet *Høyr kva eg kan!* ved Kastellet skule, som denne rapporten handlar om.

Kastellet skole er ein 1 til 10-skule på Nordstrand i Oslo. Skulen tilbyr fransk, spansk og tysk frå 5. trinn. Skulen jobbar aktivt med munnlege ferdigheter i framandspråk gjennom prosjektet Høyr kva eg kan! Prosjektet får støtte frå Framandspråksenteret, sjå <http://www.fremmedspraksenteret.no/fou>.

### Bakgrunn

Høyr kva eg kan! er eit prosjekt som har som mål å setje fokus på den munnlege kommunikasjonen i framandspråkstimapene ved å la elevane vise kva dei kan gjennom munnlege aktivitetar og munnlege prøver. Tidlegare har det vore slik at karakterane til elevane i hovudsak har vore basert på skriftlege innleveringar og skriftlege prøver. Fordi elevane no kan kome opp til munnleg eksamen er det på sin plass å gjere faget meir munnleg gjennom alle dei tre åra. Når ein òg tenkjer over korleis elevane sidan vil møte sitt framandspråk, er det ikkje til å kome vekk frå at det er det munnlege dei først og fremst vil ha bruk for. Å kunne skrive riktig vil ikkje kunne hjelpe dei i kommunikasjonssituasjonar når dei er i målspråkslandet – her må dei tørre å opne munnen og kommunisere på framandspråket. Dette er lettare for elevane viss dei er vand med å bruke språket i klasserommet. Å trenere på spontane kommunikasjons-situasjonar er derfor viktig.

Kommunikasjonen i klasserommet med læraren eller medelevar vil ofte vere langt unna ein reell situasjon i målspråkslandet. Ein av utfordringane til språklærarane er å skape meiningsfulle situasjonar for kommunikasjon, som igjen motiverar eleven til å ønske å lære. Undervisninga må vere meiningsfull for elevane, og dei må oppleve at språket dei lærar og orda og uttrykka dei tileignar seg vil vere nyttige for dei. Derfor må dei trenere på situasjonar det er sannsynleg at dei kjem til å oppleve i sitt møte med framandspråket. Dei må øve på å gå til legen, å handle i butikkar, å bli kjent med nye personar, å snakke om interesser eller vêret, å spørje om vegen og så vidare. Å få vere med på å velje ut kva dei vil jobbe med og kva dei ønskjer å leggje vekt på er viktig

for elevane. Målet for språkundervisninga er å skape glede rundt og motivasjon for å lære seg eit nytt språk, og ikkje minst gje inspirasjon til vidare språkstudie.

### *Munnleg aktivitet i klasserommet*

For mange elevar er det skummelt å snakke på eit språk dei ikkje kan godt. For mange kan det vere skummelt å snakke sjølv på engelsk, sjølv om det er eit språk der dei kjenner mange fleire ord. Å ufarleggjere dette er det aller viktigaste for ein framandspråkslærar, og heilt nødvendig å gjere allereie frå første framandspråkstime. Når elevane kjem i 8. klasse er det mange som aldri har vore i kontakt med framandspråket sitt før. Korleis kan ein då få elevane til å tørre å bruke det?

Det er viktig at læraren går føre som eit godt døme. Å snakke framandspråket i framandspråkstimane er noko av det viktigaste læraren gjer. Elevane trur kanskje dei ikkje vil forstå, men det er utruleg kva dei får med seg når ein saman med språket bruker både kroppen og mange transparente ord. Elevane lærar mykje berre ved å høre framandspråket, og det er derfor viktig at læraren snakkar autentisk. Ein god idé er å starte kvar time med ei lita forteljing. Dette kan vere ei forteljing om noko som har skjedd på veg til skulen, små misforståingar og anna. Ein kan òg bruke klipp frå nyheitssendingar frå målspråkslandet som ein finn på Internett eller andre autentiske lytttekstar. Etter klippet eller forteljinga er det viktig å samtale med elevane om kva dei har forstått, kvifor dei forsto (eller ikkje), kva for ord som var lettare eller vanskelegare å forstå og så vidare. Slik lærar elevane noko om korleis dei lærar, og om kva for strategiar dei brukar eller treng for å forstå andre i ein kommunikasjons-situasjon. For mange elevar er det lett å ty til morsmålet eller engelsk når dei står fast. Ved å bevisstgjere elevane på dette gjennom munnlege aktivitetar vil dei bli flinkare til å omformulere seg, seie ting med andre ord eller bruke kroppsspråket i staden for å ty til eit anna språk. Elevane må sjølv finne ut korleis dei best lærar, og dei må analysere seg sjølv og sine feil gjennom heile året. Først da kan dei finne ut korleis dei best løysar desse utfordringane og kva for strategiar dei må jobbe vidare med.

Terskelen for å tørre å snakke på framandspråket er lågare dersom det er ei uformell stemning i klasserommet. Ein klassekultur der det ikkje er flaut å seie feil og der alle blir oppmuntra til å vere med er gunstig for språkundervisninga. Elevane må få ros for å bruke språket og ikkje oppleve å bli retta på kvar gong dei prøvar. Det må vere rom for å gjere feil. Læraren kan oppnå dette ved å by på seg sjølv og sine røynsler. Dei fleste framandspråkslærarar har sjølv vore gjennom det å lære seg eit nytt språk. Det er gøy for elevane å høre om misforståingane og feila læraren har gjort. I eit klasserom prega av latter og leik vil det vere lettare for alle å by på seg sjølv og å tørre å snakke på eit framand språk.

Å skape gode situasjonar for munnleg samhandling på framandspråket er ei utfordring i store klasser. Når det sit 25-30 elevar i klasserommet som alle ønskjer tilbake-melding og hjelp er det ikkje lett å vere lærar. Likevel er det mange aktivitetar som

kan gjerast sjølv med så mange elevar – der alle kan føle meistring og at dei får brukt framandspråket. Å skape desse situasjonane og denne stemninga i klasserommet er noko alle lærarar kan få til, og det er berre fantasien som set grenser. Framandspråksundervisninga skal vere morosam, og alle moglege slags spill og leikar kan brukast. Ein tv-kveld kan gje mange idear – ulike program som *Nytt på nytt*, *Klassefesten* og *Jeopardy* er døme på program som kan tilpassast til framandspråksundervisninga. Ofte kan elevane kome med vel så gode idear, og å bringe dei inn i plan-legginga av undervisninga kan vere fruktbart. Oppgåvene bør vere opne og utan fasit. Poenget er å få elevane til å bruke framandspråket til å kommunisere. Nedanfor følgjer nokre døme på ulike aktivitetar som kan brukast i undervisninga – berre som inspirasjon for sjølv å setje fantasien i gang.

### *Namneleik*

Det er viktig å ta seg tid til å bli kjent med ei ny klasse. Det er mange måtar å gjere det på, og dei fleste lærarar har nok ein god aktivitet eller to på lager. Ein veldig enkel namneleik er den der elevane finn eit adjektiv som begynner på same bokstav som sitt eige namn og som dei set saman med namnet. Poenget med leiken er at elevane (og læraren) skal lære namnet til alle elevane i klassa, noko som er enklare når namnet setjast saman med eit anna ord som kan gje assosiasjonar. Eit døme på engelsk er *Beautiful Bodil*, som på spansk vil bli *Bodil la bonita*. Her vil elevane òg lære at adjektivet på spansk setjast bak substantivet, ikkje føre, som dei er vand med. Elevane treng ei ordbok for å finne orda på framandspråket.

### *Finn nokon som...*

Det finst eit heilt hav av moglegheiter i aktivitetane som vi kallar ”Finn nokon som...”. Desse kan lett differensierast til å passe på alle trinn og nivå. Læraren lagar eit ark med ulike utsegn som han/ho kopierer opp til alle elevane. I byrjinga kan det vere til dømes ”Finn nokon som har ein bror” eller ”Finn nokon som har kvite sokkar”. Elevane må gå rundt blant sine medelevar og stille dei spørsmål. Når dei finn nokon som svarar at dei har ein bror skriv dei ned namnet på den eleven på arket sitt. Det er ikkje lov å spørje same eleven to gonger, noko som gjer at alle må snakke med alle. Dei må så gå vidare til neste spørsmål på arket. I byrjinga er det lurt å bruke verb som skal lærast, i dette dømet spanske *tener* (å ha). Ein kan òg bruke *querer* (å ville), *gustar* (å like), *poder* (å kunne), og spørsmåla kan da vere ”finn nokon som kan danse salsa”, ”finn nokon som likar taco”, ”finn nokon som vil reise til Spania” og så vidare.

Ein kan òg bruke ein stolleik som fungerer på same måten. Stolane blir satt i ring, og læraren står i midten. Ho seier til dømes ”Alle som har på seg noko blått reiser seg”. Dei som har på seg noko blått må reise seg, og dei har ikkje lov til å setje seg ned på den same stolen som dei satt på. Når læraren så blir med i leiken vil det vere ein stol for lite. Ein elev blir no ståande i midten og må seie ein ny ting. Dei same utsegna som i dømet ovanfor kan brukast her.

### *Teikn eit monster*

Når ein skal lære å beskrive utsjånaden til personar kan det vere ein god idé å bruke aktiviteten ”Teikn eit monster”. Elevane sit med eit blankt ark og fargeblyantar mens læraren gjev instruksar. Læraren seier til dømes ”Monstret har eit stort hovud med tre auge. Han har ein stor munn med grøne lepper og raude, spisse tenner. Han har blå frekner og lilla, krølla hår” og så vidare. Etterpå går elevane saman i par og gjer det same etter tur. Dei kan òg beskrive sin draumemann eller dame eller anna som dei kjem på. Det er sjølvsagt berre lov til å snakke på framandspråket. Teikningane blir svært morosame, og aktiviteten skapar mykje latter. Elevane kan òg gje monstra namn og alder og presentere dei for kvarandre, eller dei blir hengt på veggen i klasserommet.

### *Information gap activities*

På Kastellet har vi det siste året brukt ulike aktivitetar kjent under namnet ”Information gap activities”. Desse går ut på at to elevar, A og B, sit på ulik informasjon. Oppgåva blir så at A må spørje seg fram til informasjonen som B har og omvendt. Denne typen oppgåver gjev elevane eit klart mål for kommunikasjonen. Døme på slike aktivitetar kan vere eit kart over eit land der elev A har nokre byar, elvar og så vidare, mens elev B har andre byar, fjell og liknande. Så må elevane spørje seg fram til informasjonen dei manglar: ”Kva for ein by ligg midt i landet?”, ”Kva heiter elva som går frå hovudstaden til kysten?” og så vidare. Ein kan òg bruke tekstar frå aviser eller magasin der læraren tar bort ulike ord frå teksten. Elevane må så spørje seg fram for å få heile teksten. Ein kan bruke ulike biletar eller teikningar der ein fjernar eller legg til ulike element. I to like planteikningar av eit hus kan ein leggje inn ein katt eller eit spøkjelse på ulike plassar i dei to teikningane, og elevane må finne ut kva for rom spøkjelsa eller kattene er i eller bak kva for møblar dei gøymer seg.

Desse aktivitetane finst i mangfald på Internett. Dei finst på ulike språk og med ulik vanskegrad.

### *Rollekort*

Bruk av rollespel med rollekort for å skape ulike kommunikasjonssituasjoner er vanleg i framandspråksundervisninga. Ein føresetnad for å kunne få elevane til å vere med er at stemninga i klassen er uformell. Elevane må vere spontane, og derfor må situasjonen ikkje vere heilt ukjent. Situasjonen må innehalde noko som elevane har jobba med slik at dei kan få brukt dei nye orda og utsegna. Rollekorta kan skrivast på norsk, og dermed brukast i alle framandspråka. Rollekorta kan innehalde ein konflikt, noko som gjer at elevane bruker tid på å kome til einigheit.

### *Ukas elevar*

I tyskundervisninga på 8. trinn har læraren innført noko ho kallar for ukas elevar. Kvar uke blir to elevar plukka ut til å ha ein munnleg presentasjon om eit valfritt emne. Dette kan vere ein ting dei har med frå heime, eit tv-program, ein kjend person,

ei nyheit eller liknande. Slik har det frå første dag vore naturleg å måtte seie noko i klassa. Ved å måtte seie noko føre alle dei andre elevane er det flaut å ikkje ha gjort leksa si, og elevane har stort sett vore flinke og førebudde. Og ikkje minst – dei har snakka på framandspråket frå første stund.

Sjå Internett for fleire døme: <http://www.fremmedspraksenteret.no/fou>

### *Prøvemunnleg*

I dei andre faga der elevane kan kome opp til munnleg eksamen har det lenge vore vanleg med ”prøvemunnleg”. Slik får elevane ei førebuing til den munnlege prøva, og får ein moglegheit til å gjere det betre til eksamen. Når elevane frå våren 2009 kan kome opp i munnleg eksamen i framandspråk er det ein ny situasjon. Elevane som no går i 9. klasse har sagt at det vil vere ”umogleg” for dei å kome opp til eksamen i framandspråket neste vår. ”Vi kan jo ikkje seie det vi vil på framandspråket” er eit døme på haldninga til elevane. Med dette som utgangspunkt har framandspråklærarane på Kastellet arrangert prøvemunnleg i framandspråk denne våren – på 8., 9. og 10. trinn. Grunnen til at alle trinn fikk vere med på dette er for å ufarleggjere situasjonen for elevane så tidleg som mogleg.

Fordi det ikkje har kome nokon mal på korleis eksamen i framandspråk vil bli gjennomført frå neste år, har vi lagt det opp slik den munnlege prøva no blir gjennomført på vidaregåande skule. Den består av tre delar – ein førebudd presentasjon om eit emne (med eit rollespel), ei samtale om ein førebudd tekst (på framandspråket) og ei samtale om ein uførebudd lyttetekst (på morsmålet). Dei fleste elevane gjekk saman i par (slik dei òg gjer til eksamen), men nokre elevar var aleine. Det var òg nokre elevar som var i ei gruppe på tre. Elevar som var aleine kunne ikkje ha eit rollespel i presentasjonen, men løyste det på ulike måtar. Nokre elevar snikra eit dokketeater slik at dei likevel kunne ha eit slags rollespel. Andre brukte teikningar eller lét som om dei satt og prata med ein annan person på ein datamaskin.

På alle trinn har vi lagt vekt på å gjere oppgåvene så opne som mogleg. Slik har elevane sjølv fått bestemme kva dei vil ha med i oppgåva si, og dei har differensiert seg sjølv. At dei har hatt stor valfridom har ført til at dei har tatt bevisste val i forhold til oppgåvene sine for å kunne vise så mykje som mogleg. Oppgåvene var dei same i alle framandspråka. På 8. trinn var temaet ”Eg”. Her kunne elevane leggje inn alt dei kunne seie om seg sjølv, sin familie, sine interesser, sin skulekvardag og så vidare. På 9. trinn var temaet ”Landet” eller ”Byen”. Her skulle dei velje eit land (eller ein by) der framandspråket blir snakka og presentere så mykje dei kunne om landet, kulturen, skulen og anna. Rollespillet skulle innehalde eit møte mellom ein person frå Noreg og ein person frå det aktuelle landet. På 10. trinn var temaet ”Velkommen til Noreg”. Oppgåva var å reise til landet der framandspråket blir snakka og reklamere for sitt eige land.

Elevane har tolka oppgåvene slik dei har ønskt, og det har vore mange kreative innslag. Nokre elevar på 10. trinn stilte opp i bunad og skiantrekks under presentasjonen om sitt heimland, og andre laga rømmegraut med smaksprøve til lærar og sensor. I presentasjonen av nokre land i Latin-Amerika var det òg smaksprøver på typiske matrettar. I ein presentasjon om Cuba blei læraren med på ein guida tur gjennom landet i ein gamal amerikansk ”bil” av papp.

På 8. og 9. trinn fikk elevane ein dag (24 timer) til førebuinga, mens på 10. trinn fikk dei to dagar (48 timer) slik dei får til eksamen. Både på 8. og 9. trinn var det ei helg i mellom, og dei fleste elevane hadde brukt tid i helga til førebuinga. Tilbakemeldinga frå elevane var at dei ønskja seg meir tid, og at det var vanskeleg å bli ferdig i tide. Lærarane ser at neste år bør elevane få 48 timer til rådvelde på alle trinn.

På førebuingsdagen har alle elevane vore hos læraren sin til ei rettleiingssamtale. Her har elevane snakka om kva dei vil ha med i presentasjonen og fått hjelp og råd til korleis dei skal leggje fram oppgåva. Dei har òg fått hjelp til formuleringar som dei synest er vanskelege. Denne samtala var nyttig både for lærarane og elevane, og læraren har fått eit innblikk i korleis elevane har jobba undervegs. Etter den munnlege prøva har elevane fått karakteren med ein gong (slik som til eksamen). Dette har opna for nok ei samtale der elevane har fått setje ord på korleis dei har jobba, korleis dei syntest det gjekk, kva som var vanskeleg og så vidare. Elevane har reflektert rundt kva dei eventuelt ville ha gjort annleis, både i arbeidsprosessen og under prøva.

Ved gjennomgang av oppgåvene etter prøva har lærarane vore svært fornøgde. Det er få endringar vi ønskjer å gjere til neste år. Tekstane på framandspråket har opna for verdfulle samtaler. I ein tekst om målspråkslandet har det vore naturleg å spørje elevane om dei har vore i landet, kva dei likar og ikkje med landet, kven dei har vore der saman med og så vidare. Dette har vore med på å differensiere dei ytterlegare, fordi denne samtala har vore på framandspråket. Vi ser derfor at det er viktig å velje tekstar som kan fungere som utgangspunkt eller springbrett for ei samtale der elevane kan trekke inn eigne erfaringar. Det er òg viktig å hugse på å ha tekstar med ulik vanskegrad slik at alle elevane får utfordringar på sitt nivå. Lytteteksten har vore nyttig for elevane fordi i dei reelle kommunikasjonssituasjonane er det å kunne lytte ein viktig del av kommunikasjonen. Lærarane ser at det vil vere lurt å jobbe meir med bevisstgjering av lyttestrategiar fram mot den munnlege prøva neste år.

Alle framandspråklærarane på Kastellet skule har fått vere med på prøvemunnleg, og det har for alle vore ei udelt positiv oppleving. Dette har vore ein flott læringsprosess for elevane, og dei har fått bruke og leke med språket i førebuingsdagane. Det har vore ein fin måte å samle året på, fordi elevane har fått med alt dei har lært i løpet av året i presentasjonane sine, i tillegg til å lære mykje nytt. Dei har tatt oppgåva på alvor, og dei har vore svært nervøse. Vi trur at denne nervøsitetten vil bli mindre til neste år, når elevane veit korleis situasjonen er og ikkje minst kva dei er gode for.

I evalueringsskjemaet frå elevane går det igjen at dette har vore gøy. Dei fleste elevane seier at dei har lært mykje – og mange meiner at dei har lært meir av prøvemunnleg enn dei gjer i vanleg undervisning. Elevane har verkeleg fått lov til å vise kva dei kan, og dei har fått lov til å vere kreative. I tillegg til å ha repetert mykje av det dei har vore gjennom i løpet av året (åra) har dei, spesielt på 9. trinn, lært mykje om andre kulturar, noko som er vektlagt i Kunnskapsløftet.

For elevane på 10. trinn tel ikkje karakteren i framandspråk for inntak på vidaregåande skule i år (for siste gang). Dette har vore gjenspeglia gjennom året. Innsatsen frå dette trinnet har vore langt mindre enn frå dei andre. Det er tydeleg at å gjere framandspråka til eksamensfag har styrka statusen til språkfaga. Dette er sjølv sagt meir motiverande både for elevane og for læraren, og det er moro å sjå kor godt elevane på 8. og 9. trinn har gjort det i prøvemunnleg denne våren. Elevane har verkeleg profittert på prøva – dei har jobba intenst med språket i fleire dagar, og dei har fått bruke alt dei har lært i tillegg til å utvide sitt ordforråd. Det viktigaste er likevel at elevane har fått oppleve at dei kan meir enn dei trudde, og at dei har sett at dei faktisk klarar å kommunisere på sitt framandspråk.

#### *Vegen vidare*

Det siste skuleåret har framandspråkslærarane på Kastellet fått moglegheit til ha møte der vi har vore kreative og delt opplegg med kvarandre. Dette er verdifullt, fordi det er ikkje alltid lett å vere kreativ og ”finne opp krutet” før kvar time. Nokre aktivitetar kan fungere godt i ei klasse, men ikkje i ei anna. Derfor er det viktig å ha eit utval som ein kan prøve ut i dei ulike klassene. Vi har alle sett behovet for ein idébank der ein kan hente ut gode opplegg og idear til undervisninga. Ein slik idébank bør vere tilgjengeleg for lærarar frå alle skuler og trinn som har framandspråksundervisning.

Tidleg i prosjektet fekk prosjekteiar kontakt med eit anna prosjekt med støtte frå Framandspråksenteret, nemlig Frogn kommune sitt prosjekt *Fremmedspråk i det 13-årige løp*. Gjennom året har framandspråkslærarane frå Kastellet skule hatt samarbeidsmøte med framandspråkslærarane frå Frogn kommune. Vi har snakka om samanfallande problemstillingar og delt opplegg med fokus på munnleg kommunikasjon. Eit møte blei brukt til å snakke om kva for metodar vi bruker i undervisninga for å nå delmåla i Kunnskapsløftet og korleis vi jobbar med bevisstgjering av elevar i forhold til korleis dei lærer eit framandspråk. Møta har vore svært fruktbare. Lærarane frå Frogn stilte opp som uformelle sensorar under prøvemunnleg denne våren, noko som var nyttig for begge parter. Dette er med på å gjere prøva endå meir lik ein vanleg munnleg eksamen for elevane, og er ein inspirasjon og hjelp for lærarar som sjølv ønskjer å gjennomføre prøvemunnleg i framandspråk.

Under prøvemunnleg har vi sett at det har vore vanskeleg å finne kjelder til oppgåvene. Det er eit stort behov for oppslagsverk på framandspråka, i tillegg til littlestbøker, musikk, filmar og så vidare. Innkjøp til skulebiblioteket vil bli gjort i

sommarferien i målspråkslanda. Alle læreridla vil bli stilt ut på den europeiske språkdagen.

Møte mellom framandspråkslærarane og utvikling av opplegg med fokus på munnleg kommunikasjon vil halde fram gjennom neste skuleår. Desse opplegga vil ved prosjektets slutt kunne finnast på Framandspråksenteret sin heimeside. Prøvemunnleg på dei tre trinna vil òg bli gjennomført våren 2009 før den første eksamen i framandspråk for neste års 10. trinn. Så gjenstår det å sjå om dette prosjektet med fokus på munnlege ferdigheitar har vore til hjelp for elevane.

# B Å kunne uttrykke seg skriftlig

**Å kunne uttrykke seg skriftlig som grunnleggende ferdighet – generelt**

*Informasjon fra Utdanningsdirektoratet nettside, <http://www.udir.no>*

Skriving har flere grunnleggende funksjoner. Med skrift kan elevene og lærlingene kommunisere med folk som ikke er til stede. De kan ta vare på tankene sine og sortere dem, og de kan forestille seg dagens og gårdagens virkelighet, men også det som ennå ikke har vært. Grunnleggende skriveferdighet er evnen til å bruke disse funksjonene gjennom skriftlig meningsskaping og skriftlig håndverk. Skrivesituasjoner er ofte koblet til faglig virksamhet. Fagenes skrivemåter gjenspeiler derfor deres egenart, indre logikk og arbeidsmåter. I noen fag er de tekniske beskrivelsene av apparatur og framgangsmåter viktig. I andre fag er det evnen til å skildre følelser som er viktig. I yrkesfag kan skriftlig dokumentasjon av arbeidsprosesser være relevant. Et spesielt trekk ved skriveferdighet er dermed at den er en forutsetning for de fleste fag.

Det nye er å vektlegge skriveopplæringens betydning i alle fag. Utviklingen av skriveferdighet fra et elementært nivå skjer ved at den enkelte erfarer at skriving er noe de trenger på stadig flere områder. Elevene og lærlingene lærer måter å skrive på som gir dem de verktøyene de trenger til det. Evnen til å bruke slike verktøy styrkes gjennom relevant trening gjennom hele skolegangen, på tvers av de grensene som skolefagene setter.

## Grunnleggende ferdighet i faget

*Utdrag fra læreplanene i engelsk og fremmedspråk i Kunnskapsløftet*

*Å kunne uttrykke seg skriftlig og muntlig i engelsk* er sentralt i utviklingen av engelsk språkkompetanse og går igjen i kompetansemålene for alle trinn. Disse ferdighetene er viktige redskaper i arbeidet med å forstå og ta i bruk engelsk i stadig mer varierte og krevende sammenhenger på tvers av kulturer og fagfelt. Muntlige ferdigheter innebærer både å kunne lytte og å kunne tale.

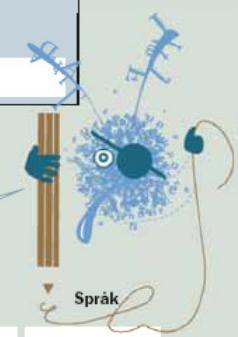
*Å kunne uttrykke seg skriftlig og muntlig i fremmedspråk* er sentralt i utviklingen av kompetanse i fremmedspråket og går igjen i kompetansemålene for begge trinn. Disse ferdighetene er viktige redskaper i arbeidet med å forstå og ta i bruk det nye språket i stadig mer varierte og krevende sammenhenger på tvers av kulturer og fagfelt.

## Kompetansemål i faget

Grunnleggende ferdigheter er integrert i kompetansemålene der de bidrar til utvikling og er en del av fagkompetansen (se læreplan).

## 5 Utdrag fra Språkpermen (13-18)

### Skrivestrategier

Skrivestrategier		Writing Strategies					
Schreibstrategien		Stratégies pour écrire					
Estrategias de expresión escrita							
Jeg bruker denne strategien	sjeldent: Ø ○ ○ av og til: Ø Ø ○ ofte: Ø Ø Ø						
<p>Marker ved å fylle ut sirklene hvor ofte du bruker strategiene ovenfor når du skriver. Noter i de åpne feltene andre strategier som hjelper deg å skrive.</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 33%;">Språk</td> <td style="width: 33%;">Språk</td> <td style="width: 33%;">Språk</td> </tr> </table>					Språk	Språk	Språk
Språk	Språk	Språk					
Jeg bruker andre tekster som modell når jeg skriver.	○ ○ ○	○ ○ ○	○ ○ ○				
Jeg forsøker å skrive direkte på dette språket.	○ ○ ○	○ ○ ○	○ ○ ○				
Jeg lager tankekart og forsøker å organisere det jeg vil skrive, før jeg begynner på selve teksten.	○ ○ ○	○ ○ ○	○ ○ ○				
Jeg bruker hjelpe middler for å finne og sjekke ord jeg trenger for å skrive.	○ ○ ○	○ ○ ○	○ ○ ○				
Jeg forsøker å bruke nyttige ord som binder teksten sammen.	○ ○ ○	○ ○ ○	○ ○ ○				
Jeg prøver å strukturere teksten min i avsnitt.	○ ○ ○	○ ○ ○	○ ○ ○				
Jeg bruker respons fra andre for å forbedre tekstene mine.	○ ○ ○	○ ○ ○	○ ○ ○				
Annet:	<input type="text"/>	○ ○ ○	○ ○ ○	○ ○ ○			
	<input type="text"/>	○ ○ ○	○ ○ ○	○ ○ ○			


  
**SKRIVESTRATEGIER**

**66**

## Skriving A1, sjekkliste

### Skriving A1

Fyll inn datoer i rutene etter hvert som du setter deg mål og når dem.

#### Språk:

Kan du vanligvis gjøre dette?  Hva har du som mål / ønsker du å kunne? Hvilke mål har du nådd (eller hva kan du allerede)? Hva har du dokumentert i mappen din?	Når jeg satte meg dette målet	Dette kan jeg			Dokumentert i mappen?
		Iktt	ganske godt	veldig godt	
Dato	Dato	Dato	Dato	Dato	Dato
Jeg kan bruke noen ord og uttrykk om meg selv, min familie, hvor jeg bor og min skole.					
Jeg kan skrive enkle setninger hvis jeg får hjelp eller følger et mønster jeg har lært.					
Jeg kan sette navn på kjente ting i illustrasjoner, for eksempel mat, klær, bygninger og aktiviteter.					
Jeg kan bruke noen ord og uttrykk som beskriver ting og personer.					
Jeg kan skrive en hilsen på et postkort, korte beskjeder eller tekstmeldinger.					
Jeg kan fylle ut detaljer om meg selv i et skjema.					
Jeg kan fylle ut enkle lister eller tabeller, for eksempel timeplaner.					
Jeg kan bruke ord og uttrykk på internetsider eller i dataspill.					

SJEKKLISTER SKRIVING



67

## **6 Med blyanten i hånden**

v/ *Gitte Moltzen*

*Skoleleder i Danmark*

---

Artikkelen er tidligere publisert i det danske tidsskriftet *Sproglæreren* 4/2007.

---

Mange elever lærer faktisk bedre med en blyant i hånden, og det skriftlige bør også derfor lige fra begyndelsen ses som en støtte for sprogtilegnelsen i fremmedsprogsundervisningen. For det første tager det tid at lære at skrive ordentligt på fremmedsproget, for det andet bliver man altså også en bedre mundtlig sprogbruger af at skrive sproget. Skriftlighed i fx tysk har derfor både en kommunikativ dimension og en sprogtilegnelsesdimension i sig.

Jeg har i denne artikel valgt at tage udgangspunkt i tysk, fordi det er dette sprog, der er ”mit fag”, men overvejelserne om betydningen af skriftligheden og aktivitetsforslagene sidst i artiklen kan naturligvis med en mindre tilpasning bruges i såvel engelsk som franskundervisningen også.

Tysk er et mere formrigt sprog end fx engelsk, og at kunne skrive sammenhængende tekster på tysk kræver, at eleven kan anvende sin viden om sprogets opbygning, ordstilling, verbernes former og kasus. Det er desuden vigtigt, at eleven kan anvende retstavning nogenlunde præcist, så meningen bliver tilstrækkelig tydelig. Nogle elever hæmmes måske af for meget skriversi og blokerer af overdreven skräk for et korrekthedskrav, men så er det især i begynderundervisningen vigtigt, at man som lærer er opmærksom på, at eleverne kan være meget forskellige og tager hensyn til det i de krav, man stiller til dem. Mange elever er bange for at udtrykke sig på tysk, men det bør være en naturlig del af undervisningsmiljøet, at man kan tale sammen om, at fejl er i orden. Det hører med til at lære et nyt sprog, og læreren kan hjælpe eleven med at finde ud af, om der er nogle fejltyper, der er særligt hyppige.

Udviklingen i elevernes skriftlige arbejde skal føre frem til, at de efterhånden kan skrive længere tekster og blive i stand til at udtrykke sig om det, de tænker, føler og mener.

Nogle mener, at uden eksplisit undervisning i grammatik, så går det slet ikke at lade eleverne skrive noget. Andre har gennem tiden ment, grammatisk kompetence kom af sig selv. Heftige diskussioner i sproglærerkredse har i det hele taget været ført om, hvorvidt undervisning i grammatik overhovedet hjalp på elevens sprogudvikling. Såvel mundtligt som skriftligt. I dag er det fremherskende syn imidlertid, at det ikke går at udvikle elevers kommunikative kompetence uden undervisning i grammatik. Synspunktet er dog også, at grammatikundervisningen bør lægges sådan til rette, at eleverne får lejlighed til selv at gøre erfaringer med sproget, bl.a. ved at gætte sig

frem til sammenhænge (det induktive princip), og det pointeres, at et sprogligt emne ikke bør præsenteres for eleverne, førend de har mødt det i flere forskellige og varierede sammenhænge. Desuden bør grammatikundervisningen så vidt muligt knytte an til det øvrige tekstarbejde, som eleven beskæftiger sig med. Skal en elev fx skrive om noget, der skal ske/noget der bør ske/noget der ikke bør ske, vil det være en oplagt mulighed at præsentere eleven for modalverberne, for så kan eleven bruge dem for at kunne kommunikere adækvat. Grammatikkens rolle i sproget er nemlig at tydeliggøre et udsagn, og derfor er grammatiske kompetence en forudsætning for at kommunikation overhovedet kan finde sted. Grammatikken er et system af kategorier, og hver kategori har sit brugspotentiale, fx en tidsfornemmelse. Former i sproget kan have samme funktion, selvom det ikke er ligegyldigt, hvilken man som sprogbruger vælger.

Skrivning uden formål og uden læser virker imidlertid heller ikke befordrende på skrivelysten. Her er det lærerens opgave at hjælpe med at prøve på at få klasserummet til at ligne verden udenfor. En naturlig kommunikationssituation består af en afsender, en modtager og et budskab. Skriver eleverne fx et brev, er det fordi de forventer, at der er nogen, der læser det og forholder sig til indholdet i det. Det bedste er naturligvis, hvis der findes en virkelig målgruppe. Man kan fx bytte tekster med andre grupper eller par på skolen, hænge tekster op i klassen osv.

Det skrevne sprog kræver, at vi formulerer os med en højere grad af korrekthed, end når vi formulerer os mundtligt, for at den anden kan forstå os. Vi skal gennemtænke, hvad vi vil skrive (når der ikke er tale om notater eller stikord), og det er også en god ide, at vi gør os forestillinger om strukturen i den tekst, vi skal skabe. Også i tysk kan vi derfor arbejde bevidst med skriveprocessens faser, som vi gør det i danskundervisningen. Vi ved jo, at den gode skribent sikkert udnytter sin viden om de enkelte faser, imens den mindre gode skriver løs uden at tænke på sammenhængen imellem form, målsætning, planlægning, evaluering og redigering. Der kan i redigeringsfasen lægges op til makkerarbejde, hvor eleven får kritik af sin tekst. For hele skriveprocessen gælder det, at man sammen med eleven eller eleven alene:

- først skal beslutte, hvem målgruppen skal være; sproget skal tilpasses målgruppen
- derefter skal vælge genre og emne
- dernæst skal samle ideer, ord, vendinger, stikord
- efterfølgende skal skrive disposition og overveje indledning, indhold og afslutning
- siden skal gå i gang med første udkast uden at bekymre sig om sprog og grammatik

Derefter kommer redigeringsfasen, hvor eleven får kritik af andre. Eleven er den, der beslutter, hvad kammeraterne skal lægge mærke til. Det kan være: opbygningen, formuleringerne, ordvalg og stil, retstavning, tegnsætning, grammatik.

Til sidst skriver eleven sin tekst rent. Om der her skrives med blyant eller på computer er ikke så vigtigt. Computeren har dog nogle indbyggede fordele i tekstbehandlingsprogrammet, der giver mulighed for at bytte rundt på afsnit osv.

Det er oplagt, at man kan tilrettelægge skriveøvelser lige fra begynderundervisningen, der giver eleverne en dybere forståelse for sprogets forskellige virkemidler. Fra første dag i tyskundervisningen kan eleverne således arbejde bevidst med øvelser, der understøtter ordindlæringen for siden at sammensætte de første ord til korte sætninger og til sidst arbejde med udformningen af mere sammenhængende tekster, hvor de fx kan præsenteres for igangsættere som *Wortspinne*, overskrifter, billeder og indledende sætninger eller ord. Eleverne kan desuden arbejde med forskellige konkrete teksttyper, fx ansøgninger og brevskrivning.

I det følgende præsenteres et uddrag af en række konkrete forslag til undervisningen i skriftlig tysk. De følger nogenlunde en tænkt udvikling i den skriftlige kompetence hos eleven fra skrivning af de første isolerede ord efter de første timers sprogundervisning til længere sammenhængende tekster. Arbejder klassen med portfolio, er der her en oplagt mulighed for at udvælge de bedste skriftlige arbejder og vedhæfte dem en lille lap med dato og begrundelse for udvælgelsen af netop disse arbejder. Siden vil lærer og elev kunne samtale om de udvalgte arbejder og den skriftlige udvikling hos eleven, der gennem arbejderne dokumenteres for dem. De vil kunne samtale om særlige fejltyper, som eleven skal være mere bevidst om, men de vil også sammen kunne glæde sig over alt det, eleven kan og fokusere på dette, så eleven får selvtillid og gåpåmod til at skrive endnu mere.

Det er netop dette, der er målet. At eleven bliver motiveret til at udtrykke sig på fremmedsproget og kaster sig ud i det, så til sidst er der kun at sige: *God fornøjelse med skrivningen!*

#### *Tegn ordbilleder*

Vælg nogle tyske navneord ud. Illustrer med bogstaver, hvad ordet betyder, fx: sol, trappe, hus, hund, kærlighed, blomst, stol. Det kan fx være på en collage, som hænges op i klassen og senere klistres ind i portfolioen.

#### *Lav huskespil*

Lav memoryspil, orddomino, kortspil, kryds-og-tværser osv. med enkelte ord til andre.

#### *Skriv raps og rim*

Skriv ord, der fx skal læres, sammen i rim og/eller raps. Læs dem senere op for klassen eller en mindre gruppe.

*Skriv formdigte som fx et diamantdigt*

blau  
wie das Meer  
der Himmel und der Matrose  
wie mein Hut  
blau

*Klassenspaziergang*

Skriv ord, der skal læres. Gå rundt i klassen og spørge på tysk om en forklaring eller en oversættelse af et ord. Skriv oversættelsen på papiret.

*Wortspinne*

Det er altid en god ide at begynde med at samle ord til et emne, førend man begynder at skrive. Skriv et emneord midt på papiret og ideer og associationer rundt om som ben på en *Wortspinne* ud fra ordet i midten.

Regenstiefel                  grau

Herbst

Nass                  Pfütze                  Sonne

*Gruppenwortspinne*

Sid i grupper på fire. Hver gruppe får et stykke A3-papir. Gruppen får et ord/emne af læreren. Gruppen skriver ordet midt på papiret. De fire i gruppen bliver enige om fire hovedområder, der skal med i ordspindet og skriver hver sit område på papiret. Alle i gruppen tilføjer underbegreber osv. i forbindelse med alle ord på papiret.

*Skriv sætninger*

Dan sætninger (så mange som muligt) af udvalgte ord, fx:

*Mädchen, klein, das, ist, Junge, Hund, einen,  
der, hat, Mutter, die, schön, ist, ein, eine*

*Skriv på overskrifter*

- Was bedeutet Freundschaft?
- Eine Person, die ich liebe.
- Das beste für mich ...
- Als ich eine Million gewann...
- Nie wieder ...!

### *Samtidig skrivetur*

1. Få et emne hver af læreren
2. Sid i grupper på fire, og skriv emnet øverst på et ark
3. Skriv dit bidrag på det ark, du sidder med
4. Når læreren mener, tiden er inde, beder læreren passere jeres ark til kammeraten til venstre
5. Der startes forfra 3.

### *At omskrive fra en genre til en anden*

Omskriv fra artikel til fx brev. Eller fra fx dialog til sammenhængende tekst.

### *At skrive efter forlæg*

Skriv efter en model: fx et digt, en lille historie/tekst, en dialog, hvor enkelte dele af teksten skal skiftes ud med dine egne.

### *Skriv en historie til et billede*

Tøm billledet for ord. Stil dernæst spørgsmål til billedet, og svar selv på dem. Gode spørgsmål stilles med *wer, was, wann, wo, wie, warum*. Brug spørgsmålene/svarene til at bygge historien op, og skriv den.

## **7      Wer bin ich? Undervisningsdifferentiering med storylinemetoden på tysk**

v/ Annette Carsing

Lærer og tidligere ansatt ved Statens Pædagogiske Forsøgscenter (Danmark)

---

Artikkelen er tidligere publisert i *Sproglæreren* 1/2006. Teksten danner grunnlag for et kapittel i TIPP (Mosekjær & Thøisen 2006, Alinea) samt for lærerveiledningen til TIPP (Carsing & Mosekjær 2008, Alinea).

---

*Kan der være tid til både leg, differentiering og pensum i tysk i 9. klasse?*

*Kan det være sjovt at lave tysk, der også er relateret til prøven?*

*Kan storylinemetoden understøtte kravet om undervisningsdifferentiering?*

Et eksempel på undervisningsdifferentiering med storyline i tysk i 9. klasse.

### *Storyline-forløb i 9. klasse med temaet Jung sein*

I fællesskab med læreren besluttede 9.b sig for at arbejde med emnet Jung sein. Klassen havde før, med stor succes, arbejdet i tysk med udgangspunkt i storyline-metoden, hvorfor det blev besluttet at tilrettelægge dette forløb ud fra samme principper. Ideen var, at hver enkelt elev skulle vælge en type ungdomsgruppe, som de ønskede ”at være” gennem hele forløbet. Der ville så fra læreren blive givet

forskellige opgaver, som relaterede sig til en forløbende historie om en gruppe tyske unge. Hver elev skulle udarbejde en dagbog, hvor deres forskellige opgaveløsninger blev samlet, således at de til sidst alle havde en personlig bog med deres individuelle opgaveløsninger i. Der blev afsat ca. ti moduler á 90 minutter til forløbet i et tidsrum på to uger.

### *Hvorfor arbejde med storylinemetoden?*

Som bekendt er storylinemetoden et tematisk undervisningsforløb med bestemte pædagogiske-didaktiske intentioner og med en særlig struktur, hvor det karakteristiske er, at undervisningen ikke kredser om et centralt emne, men er fremadskridende som en fortælling – følger en storyline (Cecilie Falkenberg, 1994).

Begrundelserne for at vælge netop denne metode er mange bl.a.:<sup>9</sup>

- At eleverne, når man anvender den erkendte forhåndsviden og erfaring, hele tiden har en ægte følelse af, at de arbejder ”i kendte områder”, og at de gennem praktiske problemstillinger og arbejdssituationer selv skaber sig et grundlag for nye erfaringer og for ny viden. Der arbejdes i tid og rum og med personificeringer, som eleverne i alle dele af arbejdsprocessen kan relatere til.
- At metoden har en struktur, som giver tryghed i læringsprocessen og arbejdsprocedurer, som sikrer kundskaber og færdigheder og udvikler kreativitet og samarbejde.
- At lærernes planlægning er med til at sikre processen en strukturel form, som giver den enkelte elev eller elevgruppe en frihed i arbejdsprocessen;
- At det giver eleverne mulighed for at træffe valg og dermed kræver en aktiv medvirken.

I *Faghæftet for tysk* er undervisningsdifferentiering defineret på følgende måde:<sup>10</sup>

Undervisningsdifferentiering er et princip for tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisningen i en klasse eller gruppe, hvor den enkelte elev tilgodeses, samtidig med at man bevarer fællesskabets muligheder. En undervisning, der bygger på undervisningsdifferentiering, tilrettelægges, så den både styrker og udvikler den enkelte elevs interesser, forudsætninger og behov, og så den indeholder fælles oplevelser og erfaringsgivende situationer, der forbereder eleverne til at samarbejde om at løse opgaver.

Mange af grundtankerne i storylinemetoden harmonerer umiddelbart godt med kravene om undervisningsdifferentiering. Eleverne har i denne arbejdsform bl.a. selv mulighed for at:

- skabe sig et grundlag for nye erfaringer og for ny viden

---

<sup>9</sup> Kilde: Finn W. Mosegaard, tidligere pedagogisk konsulent ved Amtscentret for Undervisning i Viborg.

<sup>10</sup> Undervisningsministeriet (2004). *Fælles Mål, Faghæfte 17, Tysk*. København, s. 92.

- få en frihed i arbejdsprocessen
- træffe valg og dermed være aktiv medvirkende

Netop fordi der er tale om høj grad af frihed i arbejdsprocessen, og fordi eleverne selv skal træffe valg (og dermed har mulighed for at træffe individuelle valg), synes denne undervisningsmetode at være et udmærket bud på at realisere de ovenstående krav fra Undervisningsministeriet vedrørende undervisningsdifferentiering i tysk.

#### *Start på forløbet af Jung sein*

Indledende foretog klassen en fælles brainstorm på tavlen, hvor forskellige ungdomsgrupper og ungdomskulturer blev listet op. Den endelige liste blev meget broget med alt lige fra punkere, hippier, rappere, technogrupper og yuppie til sportsfreaks, poptøser og spejderdrenge. Klassen blev derefter bedt om at vælge den ungdomsgruppe, de bedst kunne tænke sig at være. Det blev pointeret, at det ikke drejede sig om at skulle indhente viden om den pågældende gruppe og fremlægge dette, men at det var vigtigt at vælge en gruppe, som man selv syntes, det kunne være sjovt at ”være”, og som man havde lidt viden om på forhånd. En anden vigtig information var, at det ikke spillede nogen rolle, hvor mange der meldte sig på de forskellige grupper. Da alle havde valgt en ungdomsgruppe, blev der ud fra den fordeling dannet mindre grupper. Grupperne skulle være på max. fire og minimum to. Efter lidt rokeren frem og tilbage gik regnestykket op, og der blev dannet ni grupper bestående af henholdsvis to grupper med spejdere, to grupper med sportsfreaks, to grupper med punkere, en gruppe poptøser, en gruppe popdrenge og en gruppe hippier. Under hele processen var der en livlig snak, og smilene bredte sig efterhånden på alles læber – de kunne godt se det for sig, og de havde alle lyst til at komme i gang med emnet.

#### *Wer bin ich, wie heisse ich und wie sehe ich aus?*

Første opgave var nu at opdige sin nye tyske personlighed – på tysk naturligvis. Dette skulle foregå i samarbejde med ens gruppe og ud fra et fastsat skema (se bilag 1). Det var her et krav, at man valgte en alder mellem 17 og 20 år, idet de kommende opgaver i forløbet ville relatere sig til denne aldersgruppe. I beskrivelsen af sig selv skulle eleverne bl.a. beskrive påklædning og udseende, så det passede til deres valgte ungdomsgruppe. Da alle var færdige med at beskrive, skulle de udklæde sig som deres nye person og tage et billede med digitalkamera i en situation, der ligeledes passede til deres ungdomsgruppe. Herefter fik alle udleveret A3-ark, som de skulle lave til deres personlige Tagebuch og indsætte informationerne om deres person i.

For også at styrke den mundtlige dimension, blev hver gruppe bedt om at fremlægge deres nye identitet på tysk, hvor resten af klassen stillede uddybende spørgsmål – ligeledes på tysk.

Uanset om man var god eller knap så god til tysk, kunne alle deltage i denne indledende opgave til forløbet. I storylinemetoden arbejdes der netop ”i kendte

områder”, og gennem praktiske problemstillinger og arbejdssituationer skabes der et grundlag for nye erfaringer og for ny viden. I nævnte forløb blev der taget udgangspunkt i elevernes nuværende sprogkundskaber og viden om et emne, idet forløbet startede med en personbeskrivelse, hvilket alle har haft erfaring med fra både 7. og 8. klasse. Jeg oplevede derfor på intet tidspunkt, at der var elever, der fra starten af opgav, ”meldte sig ud” eller forstyrrede, fordi det var for svært.

Der blev gennem hele forløbet arbejdet med disse personificeringer, hvilket gjorde, at eleverne havde en oplevelse af, at de efterfølgende opgaver havde en mening, gav en vis form for tryghed og var *sjove* at arbejde med.

De elever, der til daglig synes, tysk er rigtig svært, fik her gode rammer at arbejde under. Den enkelte elevs individuelle niveau blev tilgodeset, idet alle opgaverne dels kunne løses på forskelligt niveau dels tog udgangspunkt i noget, der var kendt for alle. Der var således, da forløbet sluttede, mange forskellige udgaver af deres individuelle dagbøger.

Idet fællesskabet (ungdomsgruppen) var det bærende gennem hele storylineforløbet, blev fællesskabets muligheder bevaret (jf. ovenstående definition af undervisnings-differentiering fra UVM).

#### *Forskellige opgaver og tekster til forløbet:*

##### *Auf der Suche nach einer Wohnung*

Første opgave i ungdomsgruppen var at finde en bolig. Eleverne fik at vide, at de var blevet trætte af at bo hjemme hos deres forældre, og derfor havde besluttet at flytte sammen med deres bedste venner (deres gruppe). Spørgsmålet var nu, hvor de skulle flytte hen. Til denne opgave fik hver gruppe udleveret seks tyskformulerede boligannoncer fundet på internettet (den schweiziske netadressen: [Zimmervermittlung  
Uni – ETH](http://Zimmervermittlung.Uni-ETH) kan med fordel anvendes til at finde beskrivelser af værelser, lejligheder og huse, der udlejes). Grupperne skulle gennemlæse annoncerne og finde det hus eller den lejlighed, de mente, ville passe bedst til deres gruppe. Når de var blevet enige om, hvilken bolig de ville vælge, skulle de tegne en skitse over den på et A3 ark, hvor de forskellige ting, som var nævnt i annoncen, var inkluderet. Herefter skulle de skrive et tysk brev, hvori de søgte om boligen. I brevet skulle der ligeledes stå lidt om dem selv, samt hvorfor de ønskede at bo i netop denne lejlighed/hus. Brevet skulle så ”sendes” til læreren, og alle fik et skriftligt eller mundtligt svar tilbage, hvor de fik at vide, om de havde fået boligen eller ej.

En kort gennemgang om, hvorledes man skriver et korrekt tysk brev, var her nødvendig, men alle havde styr på dette, da de fik afleveret brevet – det var jo vigtigt at få netop den bolig, de havde udsøgt! Man kunne med fordel kombinere denne

opgave med at læse en eller flere tyske tekster i forbindelse med emnet ”at flytte hjemmefra”.

### *Og så var det store flyttedag!*

Men når man flytter sammen med sine venner, er det vigtigt at have husregler for ikke at komme op at skændes. Klassen læste i fællesskab tekster, der handlede om at flytte hjemmefra. Jeg valgte bevidst at læse teksterne sammen med dem for at sikre mig, at også de elever, der har svært ved tysk, stadig havde mulighed for at være med i forløbet. Da teksten var læst, blev de bedt om at opstille deres 10 boligregler i gruppen. Boligreglerne skulle matche den type ungdomsgruppe, de var. Resultatet var ganske underholdende. Fx var det ikke tilladt i Spejdergruppen at have overnattende piger eller drikke alkohol, og det var pligt at stryge spejdertøjet hver dag. Eller hos hippierne hvor det bl.a. var pligt hver dag at sige noget skønt om sine samboer, at smile hver dag og at synge sammen hver dag.

Gruppernes endelige liste med ti boligregler blev nedskrevet og fremlagt på tysk. Sluttelig blev det alt sammen hæftet ind i de enkeltes personlige Tagebücher.

Som ved de foregående opgaver var det her muligt at løse opgaven på mange forskellige måder og niveauer. Dette betød, at der var mulighed for at tilgodese både de dygtige og de mindre dygtige elever.

### *Ich bin verliebt*

Som ung sker det jo, at man forelsker sig, og temaet kærlighed blev inddraget i forløbet. Der findes et utal af tekster, man kan læse i 9. kl. om kærlighed, og klassen læste i fællesskab et par stykker. Herefter blev eleverne bedt om at finde ud af, hvem deres persons idol var. Dette skulle naturligvis passe til deres ungdomsgruppe, og fantasien fejlede bestemt ikke noget. Der blev valgt idoler lige fra Britney Spears, El Hefe (fra et punkband) og diverse sportsidoler til opdiggede spejderledere. Det var et krav, at deres valgte idol skulle være af modsat køn af hensyn til den følgende opgave. Når idolet var valgt, skulle der findes eller laves et billede af personen samt en kort tysk beskrivelse af denne. Dette skulle indgå i deres Tagebuch. For stadig at fastholde den mundtlige dimension, blev de forskellige grupper bedt om at finde sammen to og to, og fremlægge deres idoler for hinanden. Som afslutning på kærlighedsemnet blev hver enkelt bedt om at skrive et lille kærlighedsbrev til deres idol, hvori der også skulle indgå et minidigt. Resultaterne var som ved boligreglerne mangeartede, forskellige i niveau og ganske underholdende.

Samlet havde hver elev, da forløbet blev afsluttet, en flot personlig dagbog indeholdende:

- en tysk beskrivelse af deres opdiggede person samt et billede
- en skriftlig tysk boligansøgning
- en skitse af deres lejlighed/hus

- ti boligregler formuleret på tysk
- en tysk beskrivelse af deres idol samt et billede af personen
- et tysk kærlighedsbrev til idolet

### *Mulighederne er uendelige*

Dette var blot et lille udsnit af de mulige emner, man kan arbejde med i dette tema med storylinemetoden. Her er det kun fantasien, der sætter grænser. Forløbet kunne fx afsluttes med en tysk frokost, hvor hver gruppe kunne stå for lidt tysk mad samt fremlægge noget, som de interesserer sig for i deres ungdomsgruppe fx ved at holde en lille tale på tysk. For slet ikke at tale om de muligheder der ville være i at lade eleverne arbejde lidt med tysk musik og evt. producere noget, der matchede deres ungdomsgruppe.

I elevernes egne efterfølgende skriftlige evalueringer blev de bl.a. spurgt, om de havde forslag til andre opgaver, de gerne ville have lavet i ungdomsgruppen. Her blev der bl.a. foreslået, at det kunne være sjovt også

- at lave et lille situationsspil, hvor man var personerne og fremlægge dette for klassen
- at planlægge en hyggeaften
- at forberede en nytårsaften, hvor de enkelte personer skulle fortælle noget om, hvad de havde oplevet i løbet af året
- at de forskellige grupper boede i samme by og så skulle mødes
- at beskrive en mulig date med deres idol

Et par stykker ville gerne have gjort mere brug af deres dagbog som en reel dagbog, hvor de kunne skrive, hvad deres person tænkte og lavede – det var overvejende pigerne!

Jeg har desuden anvendt lignende ide og metode i både 8. kl. og 10. kl., hvor det i 8. klasse var en opdigtet familie, der boede i Tyskland (som bl.a. skulle finde en masse information om den tyske by, de boede i samt tysk kultur), og i 10. klasse var ”en flok unge tyskere”, der skulle rejse som backpackere i Schweiz.

### *Men hvad synes eleverne så?*

Efter endt forløb blev eleverne ligeledes bedt om skriftligt at vurdere forløbet ud fra en liste med de seks opgaver, vi havde arbejdet med. Spørgsmålet blev formuleret således: *Skriv kort, hvordan du synes, det har været at arbejde med de seks punkter.*

ALLE eleverne bruger ordet sjovt i deres evaluering. Mange skriver direkte, at det var en sjov måde at arbejde med tysk på, og de resterende fremhæver forskellige af opgaverne, som de synes har været sjove at arbejde med.

Af de enkelte opgaver bliver det specielt fremhævet, at det var sjovt at opdige sin person. Mange fremhæver også, at de var glade for, at de selv måtte vælge deres ungdomsgruppe. Et par stykker nævner, at det var en sjov måde at arbejde med skriftlig tysk, som ellers let bliver lidt kedeligt. Flere skriver, at de synes, det var en god idé både med emnet og måden, vi gjorde det på!

En pige skriver fx:

Det med at lave en dagbog var sjovt, og at man selv kunne vælge grupper gjorde det bedre og sjovere, og det gjorde det også lettere at lave noget på tysk. Men jeg syntes godt, vi kunne have brugt længere tid på det.

En anden pige skriver:

Jeg synes, det var sjovt at opdige en person, finde ting til personen osv. Jeg synes også, det var godt at arbejde med et idol, mest fordi man fik skrevet en masse på tysk.

Og en af drengene skriver:

Jeg synes, at emnet har været en god ide, for det var en sjov måde at lave tysk på. Det gjorde det lidt mere interessant, at man skulle være en anden person.

En af de drenge der har temmelig svært ved tysk skriver:

Det var udfordrende for mig, fordi jeg ikke ligefrem er en haj til tysk!  
Men fedt!

I dette tilfælde har storylinemetoden betydet, at en af de mindre dygtige elever har følt sig udfordret, men samtidig på et niveau, hvor han stadig har kunnet være med.

Forløbet har generelt været præget af stort engagement og lyst til emnet, og alle har været i stand til at bruge det tyske sprog til at fortælle og kommunikere med. I den efterfølgende evaluering kunne de fleste nævne flere nye ord, de havde lært, og alle havde i en efterfølgende samtale en opfattelse af, at de havde lært mere tysk.

Tilrettelæggelsen af forløbet gav mulighed for, at de efterfølgende opgaver kunne løses ved at lade dem arbejde med praktiske problemstillinger og arbejdssituationer, hvilket kvalificerede sprogtilegnelsen. Alle opgaverne fordrede, at eleverne skulle træffe nogle valg (boligvalg, idolvalg, boligregler etc.), og alle har således været aktivt medvirkende gennem hele forløbet. At alle elever skulle træffe disse valg, giver den enkelte en stor frihed. Dette blev af flere elever i de efterfølgende evalueringer nævnt og værdsat. Friheden giver ligeledes alle mulighed for at være med på netop deres niveau. Meget tyder i hvert fald på, at det netop er storylinemetoden, der har

været årsag til, at samtlige elever benytter ordet *sjovt* i deres evaluering af forløbet, og samtidig har gjort det muligt at differentiere elevernes undervisning.

## Bilag 1

### Mein Tagebuch!

Liebes Tagebuch!

Zuerst will ich mich beschreiben.

Ich heisse \_\_\_\_\_

Ich bin \_\_\_\_\_ Jahre alt

Mein Sternzeichen ist \_\_\_\_\_

Ich habe \_\_\_\_\_ Augen

Ich bin \_\_\_\_\_ Cm gross und wiege \_\_\_\_\_ Kg

Meine Haare sind \_\_\_\_\_

Meine Lieblingskleider sind: \_\_\_\_\_

Und so sehe ich aus: FOTO

Meine Lieblingsmusik ist \_\_\_\_\_

Mein Lieblingstier ist \_\_\_\_\_

Mein Favoritauto ist \_\_\_\_\_

Meine besten Freunde heissen \_\_\_\_\_

Mein Freund/meine Freundin heisst \_\_\_\_\_

Das mache ich in meiner Freizeit \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

So verdiene ich mein Geld \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Das verdiene ich pro Monat \_\_\_\_\_

Das studiere ich \_\_\_\_\_

# C Å kunne lese

## **Å kunne lese som grunnleggende ferdighet – generelt**

Informasjon fra Utdanningsdirektoratet nettside, <http://www.udir.no>

Skal leseferdighet fungere som funksjonelt redskap i en læringsprosess, må leseren ha en grunnleggende visshet om at lesing faktisk handler om å forstå, oppleve og lære. Videre er det en forutsetning at en har sikre og automatiserte kodingsferdigheter og språklig innsikt tilpasset aktuelle tekster. Leseren må kunne klargjøre seg for lesing, sette mål for og velge lesemåte i forhold til egne mål og vurdere måloppnåelse. Å lese handler også om å kunne bygge opp relevante forventninger til en tekst, foregrripe handling/innhold, reflektere over hva en bringer med seg inn i teksten av egne erfaringer og kunnskap, og vurdere hvordan nye ideer passer sammen med ting en kan/vet fra før. Leseren må også kunne velge lesemåte tilpasset formålet: Leser en ”blott til lyst”, leses det på en annen måte enn når målet er å fordype seg i faglig utfordringer. En tekst om fotosyntese leses på en annen måte enn en bruksanvisning osv. Opplysninger, informasjon og kunnskapskomponenter i en tekst må struktureres, oppsummeres og bearbeides. Elevene må lære hvordan dette kan gjøres. De må også lære å vurdere egen forståelse og se sammenhengen mellom eget læringsutbytte og eget arbeid med tekster enten de nå er å finne på skjerm eller i bøker.

Leseferdighet utvikles ikke en gang for alle, men må kontinuerlig videreføres for å møte stadig nye utfordringer.

Leseopplæring skal fremdeles være et ansvar for norskfaget. Men det leses i alle fag, og hvert fag har tekster med sitt spesielle sær preg. Naturfaglige tekster har vanligvis et annet språk enn eventyr. Matematiske tekster har oftest en annen struktur enn avisartikler. Å lese en oppskrift handler i mye større grad om å finne detaljopplysninger enn å tolke og reflektere over et innhold osv. Elevene må lære å forholde seg til ulike tekster og erføre at når de går til fagspesifikke tekster med en aktiv og målrettet holdning, blir det enklere for dem å nå læreplanens kompetanse mål for de ulike fagene. Å tilrettelegge undervisningstilbud med dette for øyet vil nå være et felles ansvar for alle lærere og instruktører.

## **Grunnleggende ferdighet i faget**

*Utdrag fra læreplanene i engelsk og fremmedspråk i Kunnskapsløftet*

Å *kunne lese i engelsk* er en del av den praktiske språkkompetansen og innebærer at en kan lese med forståelse, utforske og reflektere over stadig mer krevende tekster og slik skaffe seg innsikt på tvers av kulturer og fagfelt. Å utvikle leseferdighet på engelsk vil også bidra til å styrke leseferdigheten generelt.

Å *kunne lese i fremmedspråk* er en del av den praktiske språkkompetansen og innebærer å forstå, utforske og reflektere over stadig mer krevende tekster, og slik skaffe seg innsikt på tvers av kulturer og fagfelt. Å utvikle leseferdighet i det nye språket vil også bidra til å styrke leseferdigheten generelt.

## **Kompetansemål i faget**

Grunnleggende ferdigheter er integrert i kompetansemålene der de bidrar til utvikling og er en del av fagkompetansen (se læreplan).

## 8 Utdrag fra Språkpermen (13-18)

### Lesestrategier

Lesestrategier		Reading strategies		
Lesestrategien		Stratégies pour lire		
Estrategias de comprensión de lectura				
Jeg bruker denne strategien	sjeldent: <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> av og til: <input checked="" type="radio"/> <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> ofte: <input checked="" type="radio"/> <input checked="" type="radio"/> <input checked="" type="radio"/>	 <p>Bak vanskelige glosor kan det skjule seg spennende historier, morsomme vitser eller gode råd!</p>		
Marker ved å fylle ut sirklene hvor ofte du bruker strategiene ovenfor når du prøver å forstå muntlig språk. Noter i de åpne feltene andre strategier som hjelper deg å forstå muntlig språk.		Språk	Språk	Språk
Jeg kjenner igjen ord og uttrykk i teksten fra andre språk jeg har lært.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
Jeg ser på overskrift og bilder, ev. bilde-tekster, for å finne ut hva teksten kan dreie seg om.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
Jeg forsøker å først lese hele teksten, selv om jeg ikke forstår alle ordene.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
Jeg forsøker å plukke ut det viktigste i teksten.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
Jeg forsøker å forstå ukjente ord ut fra sammenhengen.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
Jeg bruker ordbok for å finne viktige ord jeg trenger for å forstå en tekst.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
Jeg leser ulike tekster som er skrevet på dette språket.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
Annet:	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	

LESESTRATEGIER

37

## Lesing A1, sjekkliste (del 1)

### Lesing A1 del 1

Fyll inn datoer i rutene etter hvert som du setter deg mål og når dem.

#### Språk:

Kan du vanligvis gjøre dette?  Hva har du som mål / ønsker du å kunne? Hvilke mål har du nådd (eller hva kan du allerede)? Hva har du dokumentert i mappen din?	Når jeg satte meg dette målet	Dette kan jeg			Dokumentert i mappen?
		Iktt	ganske godt	veldig godt	
Dato	Dato	Dato	Dato	Dato	Dato
Jeg kan forstå en del ord og veldig korte uttrykk som brukes i hverdagslivet.					
Jeg kan finne det jeg leter etter i blader, kataloger og lister, som for eksempel vareoversikter, sportstabeller og hitlister.					
Jeg kan forstå viktige nøkkelord og instruksjoner på Internett og i dataspill, som for eksempel <i>klikk, søk, gå til og start</i> .					
Jeg kan forstå korte, enkle hilsener, invitasjoner og beskjeder.					
Jeg kan forstå enkle instruksjoner der det brukes ord som <i>les, sett inn eller skriv</i> , eller der det er tydelige illustrasjoner og bare noen få ord.					
Jeg kan forstå tegneserier og bildehistorier når det er lett å gjette seg til hva ordene eller uttrykkene betyr.					

Fortsetter på neste side ►►►

SJEKKLISTER LESING



38

## **9 Veiledet lesing som undervisningsmetode i engelsk**

Prosjekt	Veiledet lesing i engelsk
Språk	Engelsk
Stikkord	Veiledet lesing, barneskole, stasjonsundervisning
Ansvarlig	Maridalen skole (Oslo) v/ Mari Steen-Paulsen
Periode	februar 2007 – juni 2008

Målet med prosjektet Veiledet lesing som undervisningsmetode i engelsk var å øke kvaliteten i engelskfaget. Prosjektet siktet på å tilby elevene ved Maridalen skole større mangfold og bredde i språkundervisningen slik at de føler mestring, glede og nytte av å lære engelsk. På sikt kan det også være snakk om å bruke metoden i fremmedspråkundervisningen ved skolen. Veiledet lesing er en undervisningsmetode som er utviklet på New Zealand. I veiledet lesing deles elevene i grupper ut fra interesser og kompetanse, og læreren veileder gjennom bruk av småbøker. Læreren og hver elev har et eget eksemplar av boka. Læreren veileder elevene gjennom tekstene ved å aktivere forkunnskap og dialog for å motivere for lesingen. Veiledet lesing er en metode der læreren kan bevisstgjøre elevene i bruk av lesestrategier og utvikler elevenes kritiske oppmerksomhet.

I løpet av prosjektperioden har elevenes kunnskaper blitt kartlagt flere ganger for å måle evt. progresjon som følge av bruk av veiledet lesing. Denne målingen har vist at metoden hadde en positiv effekt på elevenes resultater.

Prosjektets sluttrapport (juni 2008) er tilgjengelig på:

<http://www.fremmedspraksenteret.no/fou>

## **10 Fra tekst til språk. Barne- og ungdomslitteratur i engelskfaget**

Prosjekt	Fra tekst til språk. Barne- og ungdomslitteratur i engelskfaget
Språk	Engelsk
Stikkord	Barne- og ungdomslitteratur, lesing, skriving, lærerutdanning
Ansvarlig	Marnar ungdomsskole v/ Berit Andreassen i samarbeid med Signe Mari Wiland v/ Universitetet i Agder, Fakultet for humanistiske fag
Periode	november 2007 – juli 2009

Målet med prosjektet er å forankre autentisk barne- og ungdomslitteratur i engelskfaget. For å oppnå dette målet vil det bli gjennomført flere tiltak. I prosjektets første fase arrangeres et kurs i litteraturmetodikk ved skolen. Parallelt med dette vil engelsklærerne oppdatere seg på nyere engelskspråklig litteratur som kan brukes i undervisningen. I andre prosjektfasen utvikles det forskjellige undervisningsopplegg, og disse prøves ut på alle tre trinn på ungdomsskolen. Erfaringene blir samlet og evaluert i samarbeid med Universitetet i Agder.

Prosjektets resultater vil bli gjort tilgjengelig for engelsklærere og lærerutdannere i en omfattende publikasjon, som kommer ut sommeren 2009. Erfaringer fra skoleåret 2007-2008 er samlet i en midtveisrapport, som er tilgjengelig på:

<http://www.fremmedspraksenteret.no/fou>

## **11 Stimulera språkundervisningen med bilderböcker!**

v/ Benno Eriksson, Anna-Karin Jonsson og Olle Käll  
Språklärare i Gävle, Sverige

---

Artikkelen er tidligere publisert i det svenske tidsskriftet *Lingua* 1/2007.

---

I Gävle kommun har vi sedan 2004 ett samarbete mellan skolår 6-9 (oftast högstadiet) och gymnasiet, som syftar till att göra övergången mellan skolår 9 och steg 3 på gymnasiet så smidig som möjligt. Vi har träffats 10-20 språklärare under sen eftermiddagstid 1-2 gånger per termin. Ett viktigt mål har varit att få niondeklassare att inte automatiskt välja steg 1 i ett nytt språk, av enbart det skälet att språkstudierna tagit tid och kraft på högstadiet. Tanken har varit att man bör kunna förhindra ”avhopp” och främja fortsättare i B-språket genom att 1) eleverna vet att vi lärare kommunicerar mellan stadierna och är medvetna om problemen; 2) visa att kravnivåerna i gymnasiet inte alls är så annorlunda genom att redan i nian visa eleverna det diagnostiska ordprov som vi utarbetat.

En annan del av samarbetet mellan stadierna har utgjorts av gemensamma inköp av barnbilderböcker till undervisningen. Upprinnelsen till detta är en kurs i Poitiers (i Frankrike) i januari 2004 för lärare i franska och tyska (!), arrangerad av Fortbildningsavdelningen i Uppsala. Undertecknade deltog i inspirerande didaktiska samtal om hur bilderböcker kan presenteras och bilda grund för samtal och kreativt skrivande, med bilder och text som utgångspunkt. Vi bestämde oss omsider för att köpa in 30-40 böcker av de titlar vi sett fungera bra. Tack vare att gymnasieförvaltningen stött samarbetet mellan stadierna fick vi ca 4000:- per språk (franska, spanska och tyska) att handla in titlar för genom utländska förlag och därtill praktiska resväskor, som vi förvarar böckerna i. (En struntsumma för kommunen, men en mycket viktig struntsumma för språken!) Dessa resväskor skickas runt i kommunen, och man kan beställa dem för några veckor hos den som utsetts som ansvarig i respektive språk. I väskan finns också en pärm med bokförfteckning samt ett register där lektionsförslag, ordlistor m.m. kan sättas in.

Satsningen på bilderböcker har alltså varit mycket lyckad. Dels har boksamlingen utgjort basen för livliga och stimulerande didaktiska diskussioner i vårt språknätverk, där vi tillsammans, grundskole- och gymnasielärare har utarbetat lektionsförslag, dels har bilderböckerna gett språkeleverna i kommunen många roliga och språkskapande lektioner. Under våren 2006 arbetade t.ex. några gymnasiegrupper fram ordlistor åt texterna i böckerna, som sedan kan användas för elever som bara läst något år. Tanken är att eleverna skall upptäcka glädjen med att klara av att läsa autentiska böcker, och upptäcka att bildspråk och teman är universella, hur lätt eller svårt språket än är.

Vi tror att det finns goda möjligheter för språklärare i många kommuner att genomföra ett liknande projekt, med motiveringens att relativt små medel (sammanlagt ca 12 000:-) i det här fallet kan ge mycket goda återverkningar på samarbetet mellan stadierna och språkintresset i allmänhet.

#### *Bilderböcker i spanskundervisningen*

1	Ana María Machado	De carta en carta
2	Rafael Alberti	Para niños
3	M. Sánchez, F. Fernández	¿Dónde perdió Luna la risa?
4	Lars Klinting	Castor y Frip lo reparan todo
5	Alma Flor Ada, Vivi Escrivá	Coral y espuma abecedario del mar
6	SM diccionarios	Diccionario en imágenes
7	Alma Flor Ada, Vivi Escrivá	Abecedario de los animales
8	M. Moss, J. Mockler	Se me mueve un diente
9	Pia Vilarrubias	Vamos a pasear
10	Lindsey Gardiner	Estos son Pepa y Max
11	Lindsey Gardiner	Vamos a dormir Pepa y Max
12	Roberto Innocenti	El último refugio
13	C. Cowan, M. Buehner	Mi vida con la ola
14	David Melling	En busca del beso
15	Ediciones destino- Madona	Las manzanas del señor Peabody
16	Carolina Repchuk	La carrera
17	Helen Cooper	El niño que no quería ir a dormir
18	Todd Parr	Está bien ser diferente
19	Horacio Elena	Pepo y Estela
20	Claudia Bielinsky	¿Qué te gusta hacer?
21	Frances Wolfe	Donde yo vivo
22	Antje Damm	Pregúntame
23	Corimbo	Pequeño museo
24	Juan Carlos Chandro	El cumpleaños de Rosa
25	Elzbieta	Flon – Flon y Musina

#### *Bilderböcker i tyskundervisningen*

1	Baltscheit, Martin	Ich bin für mich <i>Wahlen, Politik</i>
2	Bergström, Gunilla	Nur Mut, Willi Wiberg! <i>Schulbeginn</i>
3	Bergström, Gunilla	Gute Nacht, Willi Wiberg. <i>Konflikt beim Schlafengehen</i>
4	Bluitgen, Kåre	Ein Stiefel fiel vom Himmel <i>Empathie, Mitmenschen</i>
5	Buchholz, Quint	Der Sammler der Augenblicke <i>Freundschaft und phantasievolle Welt</i>

6	Dörrie, Doris	Lotte will Prinzessin sein <i>Mutter-Tochter-Beziehung</i>
7	Dörrie, Doris	Lotte und die Monster <i>Angst (mit magischem Monsterpuzzle!)</i>
8	Fütterer, Kurt	Emile <i>Sehnsucht nach der fremden Welt</i>
9	Heine, Helme	Das schönste Ei der Welt
10	Heine, Helme	Der Superhase <i>Berühmt sein und anders sein</i>
11	Jandl, Ernst	Fünfter sein <i>Warten</i>
12	Klinting, Lars	Kasimir hat einen Platten
13	Könnecke/Schami	Wie ich Papa die Angst vor den Fremden nahm <i>Fremdenfeindlichkeit und Freundschaft</i>
14	Kruse, Max	Höher hinauf <i>Mut, Zukunftspläne</i>
15	Kulot, Daniela	Nasebohren ist schön <i>Verbote</i>
.		
16	Lindenbaum, Pija	Franziska und die Wölfe <i>Angst</i>
17	Morrison, Toni	Das Buch der Bösen
18	Moser, Erwin	Winzig geht in die Wüste <i>Freundschaft</i>
19	Muggenthaler, Eva	Der Schäfer Raul
20	Nordqvist, Sven	Armer Petterson
21	Nordqvist, Sven	Aufruhr im Gemüsebeet
22	Schuurmanns, Hilde	Plotter zieht um
23	Wieslander, Jujja	Mama Muh baut ein Baumhaus
24	Wieslander, Jujja	Mama Muh fährt Schlitten
25	Wieslander, Jujja	Mama Muh schaukelt
26	Ungerer, Tomi	Die blaue Wolke <i>Anders sein</i>

#### *Bilderböcker i franskundervisningen*

- 1 Loulou
- 2 Sophie. La vache musicienne
- 3 Haut les mains peau de lapins
- 4 Kirkou et la sorcière
- 5 Le jeune loup, qui n'avait pas de nom
- 6 Otto - Loff
- 7 Le loup d'Albert
- 8 Le petit paradis
- 9 Gaspard qui pue

- 10 Petronille et ses 120 petits
- 11 La nuit du grand méchant loup
- 12 Akli prince du desert
- 13 Gaby
- 14 Le masque de brumes
- 15 Une maman comme le vent
- 16 Le pêcheur de couleurs
- 17 Le jour où papa a tué sa vielle tante
- 18 Mon chaperon rouge

## **12 Lesestrategier og leseforståelse**

v/ *Sissel Melby*

Tidligere engelskclærer ved Grefsen videregående skole

---

Artikkelen er tidligere publisert på nettstedet til Cappelens læreverk *Interaction*.

---

Målet med å jobbe med leseforståelse og lesestrategier er å hjelpe elevene til å bli mer effektive lesere, til å kunne lese lengre tekster og mange tekster, som gjerne er på et litt høyere nivå enn det elevene befinner seg på. Å kunne dette er i seg selv positivt, men det er også viktig for språktilegnelse. Det sies at forståelse er grunnlaget for produksjon, og at jo mer man forstår, jo mer vil man tilegne seg av språk, og jo mer vil man kunne produsere selv.

Dessuten er strategikompetanse, det vil også si lesestrategikompetanse, en av delkompetansene i kommunikativ kompetanse, som jo er målet for ferdighetsdelen av fremmedspråkopplæringen.

Når vi skal hjelpe elevene til å bli mer effektive lesere, er det ofte nødvendig først å avlive mytene om hva lesing er. For det første tror mange at å lese er å lese høyt. Faktum er at for de fleste elever forstyrrer dette forståelsen. Det betyr selvfølgelig ikke at man behøver å avskaffe høytlesning hvis elevene liker det, men de må vite at hvis målet er forståelse, å få med seg meningen, så egner det seg ikke så godt.

For det andre er mange vant til at å lese et fremmedspråk er å lese ett og ett ord om gangen, forstå alle ordene og så gjerne reproduusere etterpå det de har lest. Dette blir de ikke effektive lesere av.

Læreplanen i engelsk sier at det endelige målet med alt arbeid i engelsk, og andre fremmedspråk for den saks skyld, er å forstå og formidle mening. Å lese for å få tak i meningen krever en annen lesemåte. Istedentfor å gjøre som mange elever har en tendens til, nemlig å lese ”bottom up”, fra ord til mening, bør man lese ”top down”,

det vil si fra mening til ord. *For å lese er å skape mening ut fra det man allerede vet.*

Hvor mye man forstår, er avhengig av mange ting:

- hva man vet om den typen tekst man skal lese (novelle, artikkel osv.)
- hvilke forventninger man har til teksts innhold  
(hva man kan lese ut av overskrift, bilder osv.)
- hva man vet om emnet på forhånd
- hva man vet om verden generelt

Og selvfølgelig av:

- vokabular, syntaks, grammatikk, morfologi, tekstsammenheng og bindeord

Hva elevene vet om emnet allerede, og hvilke forventninger de har, er ofte viktigere for forståelsen enn å skjonne hvert ord. Det er grunnen til at elevene ofte forstår en tekst bedre hvis man har hatt en ”pre-reading exercise” før de begynner å lese. Før man begynner på selve tekstlesingen, kan det være hensiktsmessig å bevisst gjøre elevene litt om lesing og leseforståelse. Man kan begynne med å spørre dem hvorfor de i det hele tatt leser. Med litt hjelp vil de komme fram til at vi leser av forskjellige grunner, og faktisk at lesemåten varierer alt etter målet med lesingen. Skjematiskt kan resultatet av diskusjonsrunden med elevene se slik ut:

Hvorfor lese?	Hva?	Hvordan?
”for pleasure”  holde seg orientert	romaner  historier aviser artikler	<i>skim</i> (lese for hovedinnhold)
skaffe spesiell informasjon	togtabeller brosjyrer kinoannonser	<i>scan</i>
for å kunne handle	bruksanvisninger oppskrifter	<i>close reading</i> (nærlese)
for å studere noe i dybden	dikt, fagbøker	

Det vi oftest gjør når vi leser, noe elevene også svarer når de blir spurta, er å lese for å få tak i hovedinnholdet (global forståelse), dvs. ”we skim the text”. Skal elevene noen gang kunne lese noe av særlig lengde og få nok ”input”, er det viktig at de lærer seg å gjøre dette på fremmedspråket også. Kanskje man noen ganger bare skulle lese tekster med sikte på denne typen forståelse. Man må ikke nødvendigvis utnytte alle tekster

fullt ut. Kanskje det til og med ville øke elevenes leseglede hvis vi lot være å stille dem til regnskap bestandig for alt de har lest.

Men også om vi skal arbeide videre med en tekst, kan det være tjenlig å ha global forståelse som mål for lesingen. Og for å venne elevene til å lese ”top down”, dvs. med tanke på hovedinnholdet, er det dette oppgaver til lesingen bør dreie seg om. Hvis man lager ”comprehension questions”, er det viktig at spørsmålene retter seg mot det som er sentralt i teksten. Hvis man ber om detaljert eller spesiell informasjon som er irrelevant for hovedinnholdet, vil elevene kanskje neste gang de får i oppgave å lese med tanke på global forståelse falle tilbake til å hekte seg opp i ord og konsentrere seg om detaljer som tar oppmerksomheten bort fra den sentrale meningen i teksten.

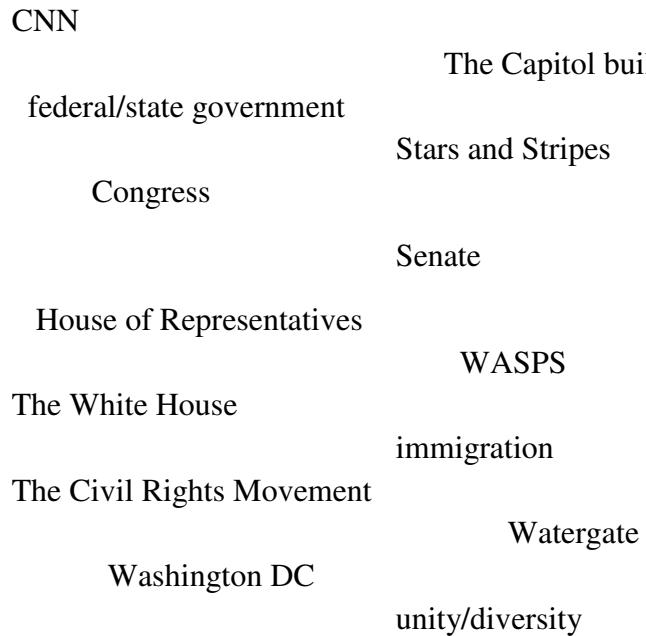
Det er klart at vi kan styre elevenes lesemåte med den typen spørsmål eller oppgaver vi lager. Noen spørsmål eller oppgaver krever ”scanning”, andre ”skimming” og etter andre krever ”close reading”.

Hensikten med spørsmål som dreier seg om leseforståelse er selvfølgelig selve leseforståelsen, men det er også å oppmuntre til bruk av og derved også utvikling av de forskjellige lesemåtene.

I alle fall er det viktig at vi gir elevene en grunn til å lese, med andre ord at de vet hva målet med lesingen er. Hvis målet med lesingen er global forståelse, kan man selvfølgelig lage spørsmål til teksten, men de må lages med omhu. I andre tilfeller kan det passe å la elevene lage ”headings” til avsnittene i en tekst. Det er selvfølgelig tekstens egenart som må avgjøre hva som skal være målet med lesingen, altså hvilken grunn vi skal gi elevene til å lese den. Det som er viktig, er at grunnen til å lese må oppleves som meningsfull i forhold til hva slags type tekst det dreier seg om, og hva man skal bruke den til.

Til en sakprosatekst kan grunnen til å lese være å finne det som er ny informasjon, og notere det. Fordi elever har forskjellig bakgrunn og vet forskjellige ting vil ofte det de har notert, variere fra elev til elev. En eventuell samtale i par etterpå (vi bruker jo oftest tekster til noe mer enn forståelse) vil bli virkelig *kommunikasjon* for elevene, noe som sannsynligvis oppleves som mer meningsfull enn å svare på spørsmål som samtalepartneren allerede vet svaret på. Man kan variere denne typen leseoppgave alt etter tekstens egenart, og for eksempel be elevene finne det de synes er viktigst i en tekst, eller det de synes er mest interessant.

Noen tekster kan være tunge, lange og vanskelige. For å unngå at elevene gir opp og blir apatiske, og for å venne dem til at det går an å lese en tekst uten å skjønne alt og likevel ha utbytte av det, kan læreren velge ut fakta fra teksten som man mener elevene vil ha nytte av, og sette dem opp hulter til bulter slik:



Teksten disse stikkordene er hentet fra, handler om amerikansk politikk, og målet med å lese den er å finne den informasjonen teksten har om disse tingene. Generelt kan man si at tekster egentlig *ikke er vanskeligere enn det vi ber elevene gjøre med dem.*

Når elevene skal lese med tanke på global forståelse, kan det også være nyttig at de vet litt om tekstopbygging, for eksempel om hvordan avsnitt er bygd opp. I en godt strukturert tekst begynner avsnittene ofte med en *topic sentence* som forteller hva avsnittet kommer til å handle om. Resten av avsnittet gir enten mer informasjon om emnet i *topic sentence*, forklarer, gir eksempler eller støtter opp om hovedideen i avsnittet på annen måte. Noen ganger får man faktisk et kort resymé av hele teksten ved å sette sammen ”the topic sentences”.

Når elevene bli bedt om å lese med tanke på global forståelse, bør tekstene vi gir dem være av vanskelighetsgrad +1, det vil si litt vanskeligere enn det nivået de allerede befinner seg på. Dette for at de skal utvikle leseferdigheten. I sin bok *Language Acquisition in the Classroom* (1988) uttrykker Stephen D. Krashen læreprosessen skjematisk slik:

$$\text{Appropriate Text} + \text{Goal} = \text{Reading Comprehension} - \text{Language Acquisition}$$

For at elevene skal ha utbytte av lesingen, må teksten altså være av passende vanskelighetsgrad, helst interessant for elevene, og elevene må ha et mål for lesingen.

For at elevene skal kunne mestre *+1-tekster*, er det dessuten nyttig å gjøre dem kjent med forskjellige lesestrategier og å trenе på det sammen med dem. For det første er det ikke nødvendig å skjonne alle ordene i en tekst for å få med seg meningen. Mellom hvert femte og tiende ord kan vi greie oss uten, sies det. Man kommer langt med å gjette (*predict*) ut fra sammenheng, enten innen setningen eller ved å se på

teksten før eller etter. Det gjelder også å ta i bruk det man vet om emnet man leser om, hva man vet om verden generelt, og hva man vet om morfologi og språk. Skjematisk kan det sees slik:

#### *Reading Strategies*

Read for meaning; do not look up every word

Use headings

Use illustrations

Predict meaning

Use context

Use real world information

Use knowledge of the language

For å øve på strategier kan man blåse opp den aktuelle teksten, vise den på lysark og så diskutere med elevene måter å finne meningen med et ord på, uten egentlig å kunne ordet. Målet er ikke å finne den presise betydningen av alle ordene, men å finne nok mening til å kunne lese videre. La oss ha i mente at dette handler om leseforståelse, ikke om ordinnlæring.

Konklusjonen er at elevene blir mer effektive lesere

- hvis de får anledning til å skumlese mange tekster i tillegg til ”kjernetekster”
- hvis man skaper forventning og nysgjerrighet ved hjelp av førlesingsaktiviteter
- hvis de får meningsfulle grunner til å lese
- hvis de får trening i å bruke lesestrategier

### **13 Litteraturens plass i det nye fremmedspråkfaget:**

#### **Fra sokkel til klasserom?**

v/ *Elin Nesje Vestli*

Høgskolen i Østfold

---

Artikkelen er tidligere publisert i *Språk & språkundervisning* 3/2007. Vi henviser også til en lengre artikkel skrevet av Elin Nesje Vestli (2008): *Fra sokkel til klasserom. Litteraturens plass i fremmedspråkundervisningen*. Artikkelen er publisert i Fremmedspråksenterets publikasjonsserie *Fokus på språk* (13/2008).

---

#### *Litteratur og nye læreplaner*

“Språk åpner dører. Når vi lærer andre språk, får vi mulighet til å komme i kontakt med andre mennesker og kulturer, og dette kan øke vår forståelse for hvordan mennesker lever og tenker.”<sup>11</sup> Slik begynner læreplanen for fremmedspråk. Den

---

<sup>11</sup> Læreplan i fremmedspråk. Alle sitatene er hentet fra:

fortsetter med å slå fast at språkkompetansen bidrar til å gi oss et mer nyansert bilde av verden. For i tillegg til å beherske de grunnleggende ferdighetene som å lese og lytte, snakke og skrive innebærer det å lære språk “[...] innsikt i andres levemåter, livssyn, verdier og kulturer, noe som kan føre til større bevissthet om egen kultur og nye muligheter til opplevelser.” Læreplanen framhever også at den opplevelsen og den innsikten i andre kulturer som det å beherske et fremmedspråk gir, “[...] er en kilde til personlig vekst [...]”. Samtidig påpekes dannelsesperspektivet, et perspektiv som har lange tradisjoner ikke minst i litteraturundervisning og litteraturformidling. Språkbehrselse, sammenfattet under uttrykket ”kommunikative ferdigheter”, kombinert med den kulturelle innsikten som inngår i språkfag, løfter faget ut av klasserommet og setter det i en bred samfunnsmessig kontekst: ”Kommunikative ferdigheter og kulturrell innsikt kan fremme økt samhandling, forståelse og respekt mellom mennesker med ulik kulturbakgrunn. Slik ivaretar språk- og kulturkompetansen det allmenn-dannende perspektivet og bidrar til å styrke demokratisk engasjement og medborgerskap.”

Mens litteraturdisiplinen har vært eksplisitt nevnt i tidligere læreplaner, ikke minst i L97 som til og med listet opp konkrete forfatternavn og titler, er språkfagets ikke-lingvistiske komponenter nå subsumert under begrep som kultur, kulturkompetanse, innsikt i andre kulturer, livssyn og verdier. Både det allmenndannende og den vekstmuligheten språkfag byr på for individet, retter blikket mot dimensjoner utover det rent instrumentelt språklige. Samtidig vet alle som en gang har åpnet en litterær bok at også denne disiplinen i høy grad ivaretar helt sentrale kompetansemål; og både grunnleggende ferdigheter og – ikke minst – møte med autentisk språk er hjertelig til stede.

En lesning av det nye planverket viser at det ikke er noe hinder for bruk av litterære tekster i fremmedspråkundervisningen. Men hvordan ser dette ut i praksis? Eller spørsmålet stilt på en annen måte: hvordan kan dette omsettes i praksis?

#### *Litteraturdidaktikk: den gjemte og glemte disiplinen?*

Litteraturdidaktikkens plass i fremmedspråkundervisningen er definitivt et forsømt kapittel. Mens lingvistiske tilnæringer har blitt integrert i fremmedspråkdidaktikken, har litteraturvitenskapen til en stor grad forblitt en ”elitær” disiplin som har sin tradisjonelle plass i fremmedspråkstudiene på høgskole- og universitetsnivå, hvor den ikke sjeldent er kanonisk orientert. Og det kan være en stor avstand mellom det – ofte kanonisk-elitære – nivået, tekstutvalget og arbeidsmetoden på den ene sida og praksisfeltet på den andre sida. Bruk av litterære tekster i skoleundervisningen er da også i mange tilfeller begrenset til noen klassiske dikt i læreboka. Ikke sjeldent virker dette litterære alibiet kontraproduktivt.

Bruk av litterære tekster (alt fra enkle og korte tekster som rim, regler, nonsensdikt og billedhistorier over barne- og ungdomslitteratur til ”kidult”<sup>12</sup>- og voksenlitteratur) i fremmedspråkundervisningen er en uutnyttet ressurs. God bruk av litterære tekster er motiverende, det skaper avveksling fra læreboka, og i kraft av sin autentisitet levendegjør litteraturen målspråket og målspråklandets kultur. Det gir innblikk i samfunns- og dagligliv, det gir innblikk i det som opptar mennesker på en langt mer levende måte enn de fleste andre kilder, ikke minst fordi litteratur byr på store identifikasjonsmuligheter og letter en komparativ tilnærming. Litterære tekster har videre et stort potensial for å legge til rette for differensiert undervisning, f.eks. ved at elever kan jobbe med ulike tekster (med ulikt nivå og omfang), på ulike måter, men likevel være knyttet til et fellesprosjekt. Bruk av litterære tekster er også egnet for alternative undervisningsmetoder og praktisk tilnærming, f.eks. ved at tekster integreres i et opplegg som storyline og ved å la tekster/tekstutdrag inspirere til ulike kreative aktiviteter og forskjellige kreative uttrykk (f.eks. drama, film, musikk, kunst og håndverk). Det legger til rette for både muntlige og skriftlige aktiviteter samt andre praktiske aktiviteter (f.eks. lage mat, bygge modeller, planlegge klassetur til målspråklandet). Litterære tekster kan knytte språkfaget sammen med andre fag til tverrfaglige prosjekt. Og moderne litteratur, ikke minst barne- og ungdomslitteratur, byr på gode muligheter for IKT-baserte aktiviteter.

Mulighetene er mange. Men det som begrenser mulighetene i praksis er ikke minst avstanden mellom ”litteraturen på sokkelen” – den kanoniserte litteraturen – kontra litteraturen i klasserommet. Uten at vi gjennom litteraturundervisningen i høyere utdanning klarer å vise gode eksempler og motivere framtidige fremmedspråklærere til også å ta denne ressursen i bruk, vil dette kunne forblie en uutnyttet ressurs. Vi må kunne demonstrere at bruk av litterære tekster i undervisningen i grunn- og videregående skole er noe mer hhv. noe annet enn tradisjonell litteraturundervisning. Dette handler til en viss grad om å bygge ned konvensjonelle forestillinger om at det eneste en kan gjøre med en litterær tekst er å lese og tolke, for så å bygge opp bevisstheten om at en litterær tekst også kan være utgangspunkt for utallige ulike aktiviteter i undervisningen. Litterære tekster til bruk i praksisfeltet bør velges ut fra andre kvalitetskriterier enn kun estetikk og kanon, de må tilrettelegges på andre måter for denne målgruppa, og i mange tilfeller vil aktivitetene som springer ut fra en litterær tekst være viktigere enn selve resepsjonen av teksten.

Ansatsen til fremmedspråkundervisningens litteraturdidaktikk ligger i møtet mellom de gode, praktiske eksemplene og teori. Generelt har litteraturdidaktikk vært knyttet til norskfaget hhv. til morsmålsfaget. Men selv om det fins gode bøker om litteraturdidaktikk på skandinaviske språk – som faktisk har stor overføringsverdi til fremmedspråk –, er det et smalt fagfelt i forhold til den lingvistisk orienterte fagdidaktiske litteraturen. Det er derfor et etterslep, både når det gjelder generell littera-

---

<sup>12</sup> Begrepet kidult brukes om litteratur som leses både av unge og voksne (*kids and adults*), f.eks. J. Rowlings *Harry Potter*-serie og Cornelia Funkes *Tintenherz* og *Tintenblut*.

turdidaktikk og når det gjelder litteraturdidaktikk applisert på fremmedspråkfagene, inkludert engelsk. Her har vi som underviser en oppgave, for fremmedspråkundervisningens litteraturdidaktikk er på ingen måte ferdigskrevet.

### *Litteratur ut med badevannet?*

Det er dermed naturligvis ikke sagt at all tradisjonell litteratur verken bør eller skal kastes ut med badevannet. Vi trenger uten tvil fortsatt forskningsbasert litteraturundervisning og litteraturvitenskapelig forskning på høyt nivå. Vi skal ikke bare utdanne lærere, men også personer som skal jobbe med litteratur i andre profesjonelle sammenhenger, f.eks. i kultursektoren og innenfor forskningen. Men det er både behov og rom for en mer differensiert litteraturundervisning innenfor høyere utdanning, en litteraturundervisning som i tillegg til å ivareta det allmenndannende perspektivet og som legger grunnlag for videre perfeksjonering innenfor litteraturvitenskapen også tilgodeser behovet for at mange av de kandidatene vi utdanner i høyere utdanning faktisk skal ha sitt virke i skolen.

Det er derfor et akutt behov å hente litteraturen ned fra sokkelen og inn i klasserommet. Og vi som underviser litteratur innenfor språkfag i høyere utdanning, må være med på å bringe litteraturen ut i praksisfeltet. Dette kan vi gjøre ved å synliggjøre litteraturdidaktikk som en selvsagt del av fremmedspråkstudiene. Vi må gi våre studenter de redskaper de trenger for å vurdere og velge adekvate tekster. Vi må gi dem redskaper til å bruke tekster på ulike måter og tilpasset ulike målgrupper. Og vi må la dem gjøre egne erfaringer – i løpet av studiet – også med denne måten å jobbe med litterære tekster på. Dette krever ikke bare noe av studentene, men det krever også av oss.

# D Å kunne regne

## Å kunne regne som grunnleggende ferdighet – generelt

Informasjon fra Utdanningsdirektoratet nettside, <http://www.udir.no>

Regneferdigheter inngår i vårt dagligliv på en rekke områder. Dette omfatter antallsvurdering tilknyttet for eksempel til målinger, mønstre og former, og bruk av tall for å representere størrelser i praktiske sammenhenger. Regneferdigheter brukes også i forbindelse med beskrivelse og analyse av fenomener knyttet til endring, utvikling og usikkerhet.

Regneferdigheter inngår i alle skolens fag. I enkelte emner i fagene er regneferdighet en forutsetning for å kunne tilnærme seg emnet. Her inngår regneferdighetene på en fundamental måte og bidrar til økt forståelse gjennom klargjøring, formulering og strukturering. I andre situasjoner spiller regneferdigheter en sekundær rolle ved at de for eksempel brukes i tilknytning til enkelte oppgaver og eksempler. Det å fokusere på regneferdighet i alle fag vil styrke innlæringen både av fagene og av regneferdighetene.

Utvikling av grunnleggende regneferdigheter skjer i en vekselvirkning med utviklingen av sentrale begreper. Ferdighetene inngår i begrepene, samtidig som begrepene er grunnlag for å utvikle ytterligere ferdigheter. På den måten regneferdigheter og begreper relaterte til hverandre, og da blir det viktig å ivareta et slikt strukturelt aspekt gjennom hele utdanningsløpet. Utvikling av den grunnleggende ferdigheten å regne betinger bevissthet i alle fag om å tydeliggjøre de matematiske begrepene som brukes.

### Grunnleggende ferdighet i faget

Utdrag fra læreplanene i engelsk og fremmedspråk i Kunnskapsløftet

Å kunne regne i **engelsk** innebærer at en kan supplere regnekompetansen på morsmålet med de nødvendige uttrykk på engelsk. Å utnytte informasjon fra grafiske framstillinger, tabeller og statistikker er viktig for forståelse av engelske tekster.

Å kunne regne i **fremmedspråk** er en forutsetning for å forstå og bruke fremmedspråket i forbindelse med kvantifisering, beregninger, målinger og grafiske framstillinger i hverdagslige sammenhenger.

### Kompetansemål i faget

Grunnleggende ferdigheter er integrert i kompetansemålene der de bidrar til utvikling og er en del av fagkompetansen (se læreplan).

## 14 Å kunne regne i lærebøker for fremmedspråk

Karin Hals

Nasjonalt senter for fremmedspråk i opplæringen

I lærelanen i fremmedspråk beskrives den grunnleggende ferdigheten ”å kunne regne” i faget på følgende måte:

Å kunne regne i fremmedspråk er en forutsetning for å forstå og bruke fremmedspråket i forbindelse med kvantifisering, beregninger, målinger og grafiske framstillinger i hverdaglige sammenhenger.

Vi har sett på hvordan forskjellige lærebøker implementerer regneferdigheten:

### *Oppgaver på nivå I*

- Opprampsing av tall i rekkefølge, forlengs og baklengs
- Les nedskrevene tall på målspråket for sidemannen
- Utskrevne tall i bokstaver på målspråket plasseres i kronologisk rekkefølge og skrives med tall
- Skrive ned antall personer eller gjenstander på en tegning eller illustrasjon
- Trekke streker gjennom tall etter en muntlig instruksjon enten gjennom lærer eller på en CD
- Enkle oppskrifter fra målspråklandet
- Pararbeid: en er butikkspedítør, den andre handler inn matvarer. Her er hjelpemidlet en stor plakat med angivelse av matvarer og prisene.
- Skriv ned prisene du hører på en CD om varer som står i boken
- Bingo: skriv 15 tall mellom 1 og 20 tilfeldig inn i rutenett 3x5. Lytt til CDen eller læreren. Første med full rekke vinner.
- Tallmemory som man lett kan lage selv
- Kjøpe møbler etter en viss sum penger ved hjelp av terning med prislapper
- Opplesing og oppfattelse av leste telefonnumre på målspråket
- Jeg har bursdag ..., når har du bursdag?
- Hva er klokken? Vanlig og digital. Gjerne som pararbeid.
- Min adresse med gatenummer og postnummer
- Regnestykker med *pluss* og *minus* og *gange* og *dividere*
- Pararbeid med regning etter terningkast
- Åpningstider og inngangspenger til museum i målspråkland
- Dato, årstid og vær med gradeangivelser
- Dialoger rundt et bilde fra torghandel med priser på grønnsaker
- Enkle fakta om målspråklandet, innbyggertall og hovedstad
- Enkle fakta om eget land på målspråket
- Lyttetekster med tall og hvor man skal forbinde enkelte tall med personer
- Sammenlikning av prosenttall i en spørreundersøkelse
- Historiske bygninger med årstall og besøkertall

- Veldig enkel meny, gjerne ut fra et menykort med priser
- Når har vi ferie? Og hvilken ferie?
- Kalenderen. Opplesing og uttale av datoer
- Utdeling av poeng i Melodi Grand Prix
- Omregning fra € til kroner eller til sveitserfrank som muntlig øving
- Dialog på jernbanestasjon om togavganger og destinasjoner
- Øving av ordenstall gjennom tegning. For eksempel: mannen i 1. etasje snakker i telefon...
- Øving av årstall ved gjennomgang av livet til en berømt person i målspråklandet
- Fakta og tall om målspråklandet
- Enkle menykort
- Klokkeangivelse til og fra målspråket
- Klokkeangivelse for hva du selv gjør en vanlig dag
- Årstall til og fra målspråket
- Vær og kalender
- Bursdagskalender for klassen med angivelse av stjernetegn
- Julekalender
- Kombinere tall og tekst
- Enkel statistikk, ”bløtkake”, skjemaer og diagrammer
- Lesing av togtabeller med innbygget dialog
- Regnestykker som elevene lager selv, gjerne ut fra penger de har og hva de ønsker å kjøpe. Hvor mye har jeg da igjen?
- Kommentarer til søylediagrammer
- Forklaring av din timeplan med angivelse av klokkeslett
- Forklaring av data for et møbel ut fra et bilde med beskrivelse
- Gruppearbeid hvor man lager en beskrivelse av en hytte man vil leie ut med angivelse av sted, hvor stor den er, hvor mange personer den er beregnet for, hva den koster per uke
- Utfylling av skjema for å delta på utveksling med tall og datoer

### *Oppgaver på nivå II*

- Alle grunntallene
- Bingo: 5x5 ruter, skriv tilfeldige tall mellom 1-30. Lytt til CDen eller læreren, første med en full rekke vinner.
- Sett tall inn i en logisk rekkefølge og uttal dem
- Telefonnumre med telefonkoder for regionene
- Opplesing av tekst med mange tall, for eksempel om Eiffeltårnet
- Forståelse av oppleste avanserte tallkombinasjoner
- Menykort med priser som rollespill
- Sammenlikning med Norge av vær, vind og temperatur
- Komplettering av skjema hvor noen tall mangler, disse leses opp på en CD eller av lærer

- Avanserte regnestykker
- Innkjøp med innfløkte utregninger
- Hvor mye er dette i norske kroner? Mor har 100€, men vil betale resten i norske kroner
- Prosentregning
- Regne om fra minutter til hele timer
- Kryssord med tall
- Lytteøving med høye innbyggertall som skal kombineres med bynavn
- Dialoger på stasjon om togtider, avgang og ankomst
- Ordenstallene
- Oppskrifter
- Statistikk hvor elevene skal beskrive på målspråket hva statistikken sier
- Sammenliknende statistikk
- Snakke om historiske hendelser ut fra gitte årstall
- Spilleplaner og tabeller som omhandler fotball
- Statistikk over de ulike målspråkland

## 15 Skills in mathematics as a basic skill in English

v/ Kjersti Løken

Engelsklærer ved Gjøvik videregående skole

---

Artikkelen er tidligere publisert i *Språk & språkundervisning* 2/2008.

---

### *Introduction*

A unique and interesting feature in the new *National Curriculum for Knowledge Promotion in Primary and Secondary Education and Training* (LK06) is the introduction and formulation of a set of basic skills which are to be “integrated in the competence objectives [of every school subject] where they contribute to the development of competence in the subject, while also being part of this competence” (LK06 English syllabus<sup>13</sup>). These five basic skills are the ability to read, write, express oneself orally and use digital tools, plus skills in mathematics.

Whereas reading, writing and speaking belong to the traditional inventory of techniques for acquiring L2 competence, digital competence and skills in mathematics are new to the list of basic communicative skills in a curricular context. Digital competence has already become a necessary skill in both social and professional life, and English is the dominant language on this arena. In addition, many schools rely heavily on information gathered from the Internet, both as study material and for

---

<sup>13</sup> In the official translation from Utdanningsdirektoratet the English syllabus is called *English subject curriculum*. I have chosen to refer to this document as the English syllabus, as this is in line with the common distinction between curriculum (læreplan) and syllabus (fagplan).

student-presentations. It is therefore fairly easy to argue the case for digital literacy in the context of the English school subject.

In the eyes of an English teacher with a traditional philological background, however, the “skills in mathematics” clause may appear a bit puzzling: What kinds of mathematical skills and knowledge are required in EFL? And how can these be included as a natural component of the Vg1 English course in the programme for general studies according to LK06?<sup>14</sup>

The pursuit of these questions demands firstly a discussion of skills in mathematics relative to LK06 competence aims. Secondly, how this might be operationalised will be taken into account, by way of a brief comparative analysis of the mathematical exercises in two Vg1 exercise books, these being *@cross workbook. Engelsk for studieforberedende program – Vg1* (Rodgers, Skifjeld & Sandor 2006) and *Passage. Engelsk Vg1 studieforberedende program* (Sørhus, Burgess & Anvik 2006). Both of these books were tailor-made for LK06. In *@cross* several exercises are even marked explicitly according to the LK06 basic skills, while *Passage* includes various mathematical exercises, but without the explicit marking of the exercises as basic skill training. Finally, I will look at a few other possibilities for achieving mathematical competence in EFL. In this endeavour it is necessary to briefly mention possibilities for teacher-cooperation across the curriculum, and paying special heed to the needs of English mathematical competence in vocational study programmes. This will be exemplified by Aschehoug’s *At work* series (Rugset et al. 2006 and 2007) for the building and construction course.

At present there exist works on numeracy/mathematical literacy in general (cf. for instance PISA 2003a and PISA 2003b), but so far no literature regarding the connection between numeracy and specific school subjects (other than mathematical competence in the area of mathematics of course, cf. for instance Niss & Jensen 2002). I am sorry for this lacuna, and hope that this contribution may serve to engender a wider interest in this connection, and that numeracy will be a future topic for books on EFL didactics.

#### *Made to measure? English competence areas and mathematics*

The Programme for International Student Assessment (PISA) defines mathematical literacy as follows: “An individual’s capacity to identify and understand the role that mathematics play in the world, to make well-founded judgements and to use and engage with mathematics in ways that meet the needs of that individual’s life as a constructive, concerned and reflective citizen” (PISA 2003a:12). In line with PISA’s definition the LK06 English syllabus defines mathematics as a basic skill as follows: “Having skills in mathematics in English means being able to supplement

---

<sup>14</sup> The reason for choosing the Vg1 course is that it qualifies for higher education, and should therefore result in sufficient knowledge-skills in this area.

mathematical competence in one's native language with the necessary terms in English. Exploiting information from graphs, tables and statistics is important for understanding English texts" (LK06). This is founded on a wide understanding and definition of mathematics as a discipline utilised not only within the restricted domain of mathematics as a subject in itself, but also within other practical and theoretical domains (cf. Niss & Jensen 2002:18p). The importance of mathematical competence is further underlined by the PISA report: *Learning for tomorrow's world* (PISA 2003b): "With the growing role of science, mathematics and technology in modern life [...] the objectives of personal fulfilment, employment and full participation in society increasingly require that all adults [...] be mathematically, scientifically and technologically literate" (PISA 2003b:35).

The LK06 statement on numeracy in EFL draws attention to the intrinsic link between mathematical and other types of (e.g. linguistic) competence, having a strong impact on certain components of EFL teaching; including translation and extension of mathematical vocabulary and understanding, the ability to transfer mathematical competence from a Norwegian-speaking to an English-speaking context, and the ability to understand and to present relevant civilisation topics in a visual-mathematical framework (e.g. through statistics, graphs, tables etc.).

The English syllabus states three different main subject areas, these being: language learning, communication and culture, society and literature (LK06 English syllabus). Mathematical competence, as indicated in the syllabus, may be transferred into all three domains of the school subject as follows:

Language learning includes building vocabulary and an aspect of usage. Mathematical language is a part of everyday life, and within this field it is easy to pinpoint the importance of learning the appropriate English terms and how they are used.

Good communication "requires knowledge and skills in using vocabulary and idiomatic structures" (LK06 English syllabus). The ability to use mathematical language appropriately is a part of idiomatic communication. In this case there may not be a huge difference between the usage aspect of language learning and communicative competence.

The field of culture, society and literature also requires the ability to use mathematical information. This includes, for instance, the ability to interpret and to extract meaning from graphs, tables, diagrams and other mathematical expressions, converting to and from the Celsius and metric systems, calculating between native and foreign currencies etc. In literature there are expressions relative to e.g. poetic patterns concerning metre and rhythm, intrinsically linked to mathematical terminology.

The areas of use are almost infinite, and this shows that the syllabus's statement needs to be interpreted in order to be realised. This interpretation may be facilitated by the

teaching materials chosen, but teachers should be aware that this may prove a double-edged sword. The syllabus states the competence objectives, whereas the teaching materials are realised based upon an interpretation of said objectives. Before we discuss these topics more closely, let us have a brief look at the exercises in *@cross* and *Passage*.

#### *The operational level: a look at mathematics in EFL textbooks*

Damm's *@cross* for Vg1 students is a two-volume giant consisting of a textbook and a workbook. As mentioned in the introduction many of the exercises in the workbook bear signposts explaining which type of competence is required and/or exercised in each task (e.g. grammar, numeric skills etc.). Numeric skills are included in the exercises to 10 out of 26 chapters in the *@cross workbook* (Rodgers, Skifjeld & Sandor 2006). Cappelen's *Passage* is of more modest proportions, consisting of a combined text- and workbook for the students. It contains much of the same types of exercises as *@cross*, although they are presented in a different order. Due to matters of size and other considerations the amount and types of mathematical exercises are more limited in *Passage*, although the basic inventory is similar.

When categorising the mathematical exercises in these books, we need to keep in mind the three subject areas of EFL according to LK06: language learning, communication and culture, society and literature. Regarding the first two areas, the aim of “being able to supplement mathematical competence in one’s native language with the necessary terms in English” (LK06) can be divided in two. Firstly there is the learning of English mathematical vocabulary, and secondly there is the ability to convert between Norwegian and English systems of currency, temperature, distance etc., so as to be able to participate in idiomatic communication. Therefore the introductory chapter in the *@cross* workbook introduces basic math terms and arithmetical operations (2006:22), and the mathematical vocabulary is expanded in later chapters, with exercises on naming mathematical symbols (2006:29p) and different geometrical shapes (2006:47). There is also a task on naming cards, suits and card hands in poker (2006:164). In addition there are conversion exercises, where the students are required to translate between English and Norwegian currency (2006:29p), to express dates (orally and in writing) using English or American forms (2006:112), and converting between Celsius and Fahrenheit and between miles and kilometers (2006:123p).

*Passage*, in comparison, introduces “[m]athematical brain teasers” (Sørhus, Burgess & Anvik 2006:38p) consisting of converting tasks between Fahrenheit and Celsius and between the metric system and the Imperial system in the first part of the book. The latter is presented in a fictional letter demonstrating clearly the link between idiomatic communication and the mastering of a relevant vocabulary.

Moving from the competence areas of language learning and communication to the area of culture, society and literature, LK06 focuses on numeric competence regarding the ability to utilise “information from graphs, tables and statistics” (LK06). The development of this kind of competence has been taken quite seriously by the textbook authors. *@cross* even includes quite a few exercises on creating mathematical visual expressions from English text and numerical information. The introductory chapter in *@cross* includes an exercise on creating a pie chart from plain number information (2006:22) supplementing the above-mentioned task on basic mathematical terminology. Later, this type of exercise advances to drawing pie charts from other types of mathematical information, such as percentages and fractions (2006:71 and 134). There are tasks on reading population diagrams (2006:54), and visualising the impact of immigration to the USA, by reading pie charts (2006:134). There is also chart reading on legal and illicit drug use and abuse (2006:144).

*Passage* seems less ambitious, and includes a few exercises on reading charts, tables and statistics (Sørhus, Burgess & Anvik 2006: 148p and 179). The book also has a supplementary alphabetical toolbox (2006:335-344) containing short encyclopedic entries about genres, grammar, phonetics etc. In this toolbox there is a list of literary terms relative to poetry, including rhythm and stanzas which may be enlisted as information relative to the link between mathematical competence and literature. Students are asked to use these terms in the interpretation of certain poems in the book (cf. 2006:40).

From this examination it seems that both *@cross* and *Passage* aspire to include mathematical exercises as a part of all three domains of the English subject: language learning, communication and culture, society and literature. This is in line with the LK06 idea that basic skill training should not only permeate the curriculum, but also contribute to the competence acquired in each school subject.

#### *Tailor-made? Relevance and possibilities*

It seems obvious that mathematical exercises work best when set in a proper context, implying that the exercises should be tied as closely as possible to the topic(s) at hand. This seems to be an underlying justification for the chronological placing of numeric tasks in the books examined. Both *@cross* and *Passage* put such exercises within a relevant framework (e.g. conversion exercises when working with the relevant English-speaking countries etc.). This is in line with thinkers such as Dewey, who argued that the educational activities should be as closely linked to the pupils' lives as possible, as this would create a stronger frame of reference and thereby a stronger sense of relevance for the individual learner (Morken 2003:70p).

LK06 states that skills in mathematics should be trained and developed in every single school subject, implying that mathematical tasks should be integrated wherever they naturally fit in. In line with this, teachers should avoid treating mathematics as a

separate topic in English, as this might result in frenetic mathematical activity only for limited periods of time. This would run contrary to the intention of integrating cross-curricular basic skills and EFL competence.

The idea of what may be called “natural implementation” is also forwarded by PISA, underlining mathematical literacy as important for complete participation in the modern world (*supra*). If we take PISA’s statement as a point of departure, the need for skills in mathematics must be visible to students of English, and it must seem relevant for them to acquire such skills. This can be achieved by integrating mathematics into a wide variety of English tasks, so as to merge numeracy more clearly with the subject at hand.

Some tasks showing this relation have been mentioned as part of *@cross* and *Passage* (e.g. the tasks on reading charts connected to civilisation topics, or translating between currencies and counting systems), but there may be a danger in marking the exercises as clearly as *@cross* does according to the LK06 basic proficiencies. No doubt, it serves to show teachers that the authors have taken LK06 seriously, but it might also keep the segregation between mathematical and other topics intact. Regarding *Passage*, the inventory of mathematical tasks seems a bit too limited (e.g. lacking basic mathematical vocabulary and including only the reading of charts, tables and statistics, sidestepping the students’ own creation of such diagrams based on textual information). The task in *@cross* about card suits and card hands must be counted among the more creative examples of creating links between mathematics and EFL, the textbook-chapter of course being about Las Vegas.

One could think of other examples which would knit the subject and the skills even more closely together. The connection between civilisation topics, within the area of culture, society and literature (LK06 English syllabus) and mathematics is probably the most obvious in this respect. *Passage* suggests a travel project with budget limitations (Sørhus, Burgess & Anvik 2006:117pp). The students could also be asked to plan their trip from other frame factors such as time, distance, means of transportation etc. This is an example of how both mathematical and digital competencies could be included when studying the English-speaking world. These two basic skills could also be included in tasks using, for instance, the *Infonation* and *Globalis* webpages to research, understand and present relevant civilisation topics in a visual-mathematical framework.

English-teachers should also consider cooperating across the curriculum, for instance with open-minded maths-teachers. Could there be parallel projects in the two subjects? There could be joint projects on for instance important buildings in English-speaking countries, and geometry.

It might also be possible to suggest even more radical options. Could schools be interested in content and language integrated learning (CLIL) as a voluntary option for Vg1 pupils? CLIL, or bilingual teaching, can briefly be described as “the concurrent teaching of L2 skills and other subject matter/school subjects, such as [...] the teaching of the school subjects mathematics, history etc. in L2” (Simensen 1998:103). Most CLIL schools (International Baccalaureate not included) offer history or social science, but a couple of schools offer the Vg1 course in Natural Sciences taught in English.

Teacher-cooperation across the curriculum could also be achieved in upper secondary vocational lines. In their future careers students may work in multilingual communities and/or companies, a fact which could be used to engender interest in and a sense of relevance for mathematical tasks in the English subject. Aschehoug’s *At work* series for the building and construction course also contain such exercises, and, if possible, English-teachers and teachers of vocational subjects could cooperate e.g. in the workshop to kill two birds with one stone. The *At work* course-books contain much of the same types of exercises as mentioned when dealing with *@cross* and *Passage* (i.e. graphs, pie charts, temperature systems etc.), but the Vg1 volume also asks the students to compare dimensions on planks using the metric system and the Imperial system (Rugset et al. 2006:77), exercises in calculating the amount and cost in different currencies of glass needing to be fixed in a house (2006:92). Examples and areas of use are essentially only limited by the teachers’ imagination and the spirit of cooperation present in upper secondary schools.

### *Conclusion*

The preceding examination has shown that one does not have to be particularly well-versed in mathematics in order to both see and teach the relevance of maths on the English subjects own terms. Mathematical literacy pertains to all three subject areas of EFL: language learning, communication and culture, society and literature, and teachers should be able to draw upon the opportunity for tasks involving numeracy wherever they present themselves naturally in these competence areas and in the Vg1 competence aims. As an aid and source of inspiration a few examples have been presented and discussed underlining that such tasks seem relevant to the students, and that they are integrated as a natural part of the English course. This should not be too difficult, considering PISA’s claim that skills in mathematics are important for full participation in a modern society (cf. *supra*).

Whereas this examination aims at pointing out the links between mathematical and linguistic/communicative competence, teachers with a traditional philological background may still find it somewhat difficult to give skills in mathematics the same status as reading, writing and the ability of oral expression as basic skills in L2 teaching. The Ministry of Education should perhaps consider the possibilities for an evaluation of the status of numeracy in EFL, along with their own requests in this

respect. LK06 is still a young school reform, but its strong focus on basic skill integration will probably also entail expectations that students should be able to use their skills in mathematics when sitting for their exams.

### *References*

Fremmedspråksenteret [information on CLIL]:

<http://www.fremmedspraksenteret.no/clil>

Morken, I. (2003). *Drama og teater i undervisning. En grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.

Niss, M. & Jensen, T.H. (red.) (2002). *Kompetencer og matematiklæring. Ideer og inspiration til udvikling af matematikundervisning i Danmark*. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie, 18.

PISA (2003a): *The PISA 2003 assessment framework – Mathematics, reading, science and problem solving knowledge and skills*. Paris: OECD.

PISA (2003b): Learning for tomorrow's world. First results of PISA 2003. Paris: OECD.

Rodgers, D. et al. (2006). @cross textbook. *Engelsk for studieforberedende program*. Vg1. Oslo: Damm.

Rodgers, D., Skifjeld, K. & Sandor, C. (2006). @cross workbook. *Engelsk for studieforberedende proram*. Vg1. Oslo: Damm.

Rugset, A. et al. (2006): *At work 1. Bygg- og anleggsteknikk*. Oslo: Aschehoug.

Rugset, Audun et al. (2007): *At work 2. Bygg- og anleggsteknikk*. Oslo: Aschehoug.

Simensen, A.M. (1998). *Teaching a foreign language. Principles and procedures*. Bergen: Fagbokforlaget.

Sørhus, T.B., Burgess, R. & Anvik, T.C. (2006). *Passage. Engelsk Vg1 studieforberedende program*. Oslo: Cappelen.

Utdanningsdirektoratet [LK06 English syllabus]:

<http://www.utdanningsdirektoratet.no/grep>

## 16 Tall, telling og kultur

v/ Torgeir Onstad  
ILS, Universitetet i Oslo

---

Artikkelen er tidligere publisert i *ILS jubileumsmagasin 1907-2007*.

---

I den generelle delen av læreplanverket framstår det allmenndannede mennesket som en av de mennesketyperne norsk skole skal oppfostre. I pakt med dette har de siste generasjonene med matematikkplaner framhevet allmenndannende aspekter ved faget. I tillegg til den ren-matematiske kunnskapen skal undervisningen vektlegge et samfunnsperspektiv, et historisk perspektiv og et kulturelt perspektiv på matematikken. Denne artikkelen eksemplifiserer det siste av disse perspektivene.

Vi kan alle telle. Men har vi samme tallbegrep?

I Ovamboland i Nord-Namibia fletter kvinnene vakre kurver. De har nesten alltid symmetriske mønstre. Så langt jeg har funnet finne ut, har imidlertid det lokale språket (oshivambo) ikke noe ord for ”symmetri”. Det kan altså synes som om de har et begrep som de ikke har ord for. – Kan vi ha et tallbegrep uten å ha tallord?

Da europeerne fant folkeslag med språk som bare hadde tallordene *én – to – tre – mange*, ble disse menneskene raskt karakterisert som ”primitive”. De kunne jo knapt telle en gang! Men en mangel på tallord er ikke ensbetydende med at man ikke kan vurdere og sammenlikne antall. Tenk deg en mann som sender sønnene sine ut med geiteflokk til beite om morgen. For hver geit som går ut av innhegningen, legger han en liten stein i en pose. Om kvelden kommer guttene tilbake med flokken. For hver geit som går inn i innhegningen for natten, tar mannen en stein ut av posen. Dersom posen til slutt er tom, vet han at alle geitene er kommet hjem. Men hvis det er noen steiner igjen, så er det geiter som har blitt borte.

Vi benytter oss av samme teknikk selv: Hvis du er i en stor sal med mange mennesker og lurer på om det er stoler nok til alle, ber du dem om å sette seg på hver sin stol. Dersom noen blir stående til slutt, er det flere mennesker enn stoler. Dersom alle kan sette seg, og det fortsatt er ledige stoler, er det flere stoler enn mennesker. – Er dette en primitiv framgangsmåte? Nei, det er tvert imot den mest rasjonelle. Det er ingen grunn til å telle alle menneskene og alle stolene for å foreta denne sammenlikningen.

Likevel er det slik at de aller fleste språk har et velutviklet sett med tallord, som muliggjør telling av store antall. I våre dager bruker nesten alle folk det samme tallsystemet som oss. Men tallsymbolene kan variere, og tallordene gjør det selvfølgelig også. Om vi studerer etymologien til tallord (ordenes opprinnelse), kan vi ofte finne spor av at man tidligere har hatt andre tallsystemer.

I flere afrikanske språk har tallordene opprinnelig følgende betydning:

én – to – tre – fire – hånd

– hånd og én – hånd og to – hånd og tre – hånd og fire – to hender

– to hender og én – to hender og to – ...

Dette er et typisk *femtallsystem*.

Selv bruker vi et *titallsystem*. Det er selvsagt knyttet til fingrene som telledeskap. I noen språk har man inkludert tærne også, og dermed fått et *tjuetallsystem*. I slike språk hender det at ordet for *tjue* egentlig betyr *person* eller *kropp*. I et afrikansk språk betyr *førti* egentlig *madrass* – stedet der det er to kropper.

I vår tidsregning er det 60 minutter i timen og 60 sekunder i minuttet. Dette er en arv fra et gammelt babylonsk *sekstitallsystem*.

Enkelte gamle måleord på norsk forteller også sitt. En *tylft* er tolv tømmerstokker. Ordet stammer fra tallordet *tolv*, som betyr *to til overs*, altså to mer enn ti. Mange mål har vært knyttet til 12. Vi har *dusin* (12), *gross* ( $12 \times 12 = 144$ ) og *storgross* ( $12 \times 144 = 1728$ ). Dette avspeiler dermed et *tolvtallsystem*.

Et *snes* har vært vanlig å bruke om 20 egg. Det kommer fra norrønt *sneis*, som betyddet kvist eller pinne. Det vitner om andre telledeskaper enn fingrene. Ting kunne træs på en pinne, eller hakk kunne skjæres i en kvist. På engelsk heter *snes* *score*. Dette kjenner vi også fra idrett, hvor man scorer mål, og fra tester, hvor man scorer poeng. Det er etter hvert blitt vanlig å skrive dette på en norskere måte: *skåre*. Enkelte liker ikke denne måten å fornorske engelske ord på. Men faktum er at engelsk har hentet ordet fra norrønt. Der het det *skor* og *skera*, som nettopp betyddet å skjære. Det var vanlig å angi antall ved å skjære hakk i trevirke.

Når vi snakker om å *kalkulere* eller å bruke en *kalkulator*, så kommer det fra *calculus* på latin, som betyr småstein. Steiner har vært et svært nyttig telledeskap mange steder og i lange tider. Vi kan kanskje si at å *kalkulere* dermed egentlig betyr noe sånt som å ”gruse”.

Når man sier 97 på fransk, så lyder det *quatre ving dix sept*. Dette betyr rett og slett *fire tjue ti sju*. Underforstått blir det  $4 \times 20 + 10 + 7$ . Dette avspeiler et *tjuetallsystem* som ganske sikkert må ha blitt brukt for lenge siden i noen av de områdene som det franske språket stammer fra.

Danskene sier *syv og halvfems*. Fems er en forkortelse for *femsinds tyve*, altså fem tjuere, eller om vi vil: fem *snes*. Dette er 100, og det avspeiler også en tidligere bruk av et *tjuetallsystem*. Men hva betyr så *halv* *fems*? Det kan ikke være halvparten av *fems*, det ville jo rett og slett være 50, og det stemmer ikke. Nei, det betyr halvveis til *fems* fra *firs*, det vil si midt mellom 80 og 100, altså 90. – Vi har en liknende

konstruksjon på norsk når vi sier *halvannen*. Dette betyr ikke halvparten av to, men halvveis til to fra én, altså én og en halv. I Nordland fins det båttyper som kalles *halvtredjerømming*, *halvfjærderømming* og *halvfemterømming*. Båtenes størrelse ble angitt ved antall rom, og en halvfemterømming er en båt med fire og et halvt rom.

Yoruba er et språk i Nigeria. Når man sier 92 på yoruba, lyder det i oversettelse omtrent som *to mer enn ti mindre enn tjue tatt fem ganger*. Språket avspeiler et tallsystem som baserer seg på 20 som viktigste grunnstall, men som legger til eller trekker fra enere og tiere. Dette lyder komplekst og upraktisk i våre ører, men regnemestrene i yoruba utnyttet dette systemets kompleksitet og fleksibilitet med eleganse.

Det er lett å tenke på tall som nyttige hjelpebidrag til praktiske gjøremål som for eksempel måling og handel, men ikke noe mer ut over dette. Imidlertid har mange mennesker et lang mer emosjonelt forhold til tall enn som så. Et eksempel er ubehaget ved å være 13 til bords. Knapt noe flyselskap i vår del av verden bruker seterad nummer 13, og de færreste hoteller har rom nummer 13. I USA mangler mange høyhus etasje 13. Et nytt flyselskap endret nylig logoen sin, fordi den besto av 13 prikker. – Disse forestillingene har sammenheng med det siste måltidet til Jesus sammen med de tolv disiplene hans. Da var de 13 til bords, kvelden før korsfestelsen.

I Japan unngår man rad nummer 4 på flyene. Det henger sammen med at ordet *fire* på japansk lyder som *død*. Av samme grunn kunne vi lese følgende nyhet fra Kina i mai i år: Kineserne var engstelige for at indeksen på Shanghai-børsen skulle ende på 4444. – Som en kuriositet kan vi nevne at den norske børsen nådde indeksverdien 666 i begynnelsen av august 1990. Tallet 666 er kjent fra Johannes' Åpenbaring i Bibelen. Det kalles *dyrets tall* og knyttes til djevelen. Samme dag gikk Irak til angrep på Kuwait, og børskursene raste nedover!

På den annen side sier vi at *alle gode ting er tre*. Og rike kinesere er villige til å betale mye for å få bilnumre og telefonnumre med mange åttetall, siden 8 regnes som et lykketall i Kina. I noen samfunn er partall lykketall og oddetall ulykkestall, i andre samfunn er det omvendt.

Det har til alle tider vært populært å lete etter tall og tallmønstre i Bibelen og tolke disse. Det kalles *numerologi*. Noen muslimer hevder at 19 spiller en spesiell rolle i Koranen. De finner at mange ting som kan telles i Koranen, er med i nittengangen. Slik kan noen tall nærmest få en hellig status.

Andre tall har også spilt en stor rolle i kulturen. *Det gylne snitt* ble grundig studert av pythagoreerne for to og et halvt årtusen siden. Senere har det blitt hyppig brukt i malerier, skulpturer, arkitektur, scenografi, musikk, dekorasjoner med mer. Vi finner gylne forhold i naturen. Leonardo da Vinci fant det i menneskekroppen. Det ble tillagt

så stor betydning at Luca Pacioli i renessansen presenterte flere teologiske argumenter for å kalle det et *guddommelig forhold*.

Det gylne snitt er nær knyttet til *Fibonacci-tallene*: 1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21, 34, 55, ... Her er hvert tall lik summen av de to foregående. 1900-tallets kanskje mest kjente arkitekt, sveitseren Le Courbusier, benyttet seg av det gylne snitt og Fibonacci-tallene i en rekke av sine berømte bygg. Den anerkjente danske lyrikeren Inger Christensen valgte å strukturere en av diktsamlingene sine etter to systemer: alfabetet og Fibonacci-tallene. Lillebjørn Nilsen synger i en av visene sine om kunst, kjærlighet, det gylne snitt og Fibonacci-tallene.

Slik kan vi finne en rekke eksempler på tilknytning mellom matematikk og kultur. Det er en oppgave for skolen at elevene får øynene opp for slike perspektiver. Det er en oppgave for lærerutdanningen at lærerne får det.

# E Å kunne bruke digitale verktøy

## **Å kunne bruke digitale verktøy som grunnleggende ferdighet – generelt**

Informasjon fra Utdanningsdirektoratet nettside, <http://www.udir.no>

Digitale ferdigheter er nødvendig for at elever skal kunne fungere i en stadig mer digitalisert hverdag og kunne delta aktivt i arbeids- og samfunnslivet, og det er en forutsetning i et livslangt læringsperspektiv. Digitale medier er en viktig del av barn og unges hverdag og skal inngå som en naturlig del i læringsarbeidet. Bruk av digitale ferdigheter i det pedagogiske arbeidet i og på tvers av fag, vil gi elever fortrolighet og tillit til teknologien og dens muligheter. En bevissthet rundt sikker bruk av digitale medier og krav til personvern må også være sentralt i det pedagogiske arbeidet.

Grunnleggende digitale ferdigheter er å kunne velge, vurdere og bruke informasjon. Dette innebærer at elevene og lærlingene skal kunne søke, lokalisere, behandle, produsere, gjenbruke, presentere og evaluere informasjon, samt kommunisere og samhandle med andre. Juridiske og etiske utfordringer knyttet til internettbruk er et sentralt element av digitale ferdigheter. Digitale ferdigheter skal være en integrert og naturlig del i læringsarbeidet i alle fag og på alle nivåer og bidra til å motvirke at det skapes forskjeller på bakgrunn av kjønn, etnisitet og sosial bakgrunn.

Elevene skal settes i stand til å søke, vurdere og kritisk velge blant et mangfold av informasjonskilder. Elevene skal produsere egen kunnskap og delta aktivt i eget læringsarbeid. Elevene skal innen det enkelte fag kunne kommunisere og samhandle med andre på tvers av tid og sted.

Utvikling av elevenes og lærlingenes grunnleggende digitale ferdigheter må skje som en kontinuerlig prosess gjennom hele opplæringsløpet, både som grunnleggende ferdighet og i tilknytning til det enkelte fag. Gjennom læreplanenes mål for kompetanse på ulike trinn og i ulike fag, skal de digitale ferdighetene utvikles innenfor fagenes rammer. Elevene skal kunne utvikle digital kompetanse gjennom daglig bruk i læringsarbeidet.

## **Grunnleggende ferdighet i faget**

*Utdrag fra læreplanene i engelsk og fremmedspråk i Kunnskapsløftet*

Å kunne bruke digitale verktøy i **engelsk** gir mulighet for autentisk bruk av språket og åpner for flere læringsarenaer for faget. Engelskspråklig kompetanse er i mange tilfeller en forutsetning for å kunne ta i bruk digitale verktøy. Samtidig kan bruk av digitale verktøy bidra til utvikling av engelsk språkkompetanse. Kildekritikk, opphavsrett og personvern er sentrale områder i digitale sammenhenger som også inngår i engelskfaget.

Å kunne bruke digitale verktøy i **fremmedspråk** bidrar til å utvide læringsarenaen for faget og tilfører læringsprosessen verdifulle dimensjoner gjennom muligheter for møte med autentisk språk og anvendelse av språket i autentiske kommunikasjons-situasjoner. Kildekritikk, opphavsrett og personvern er sentrale områder i digitale sammenhenger som også inngår i fremmedspråk.

## **Kompetansemål i faget**

Grunnleggende ferdigheter er integrert i kompetansemålene der de bidrar til utvikling og er en del av fagkompetansen (se læreplan).

## **17 Autentisk språk – direkte fra pulten**

Informasjon om et FoU-prosjekt ledet av Frode Heichelmann

Prosjekt	Autentisk kommunikasjon – direkte fra pulten
Språk	Engelsk
Stikkord	Motivasjon, kommunikasjon, IKT, eTwinning, Skype, yrkesfag
Ansvarlig	Frode Heichelmann, Indre Troms videregående skole
Periode	2007

Hovedmålet med prosjektet *Autentisk kommunikasjon – direkte fra pulten* er å øke motivasjonen i engelskfaget. Prosjektet retter seg mot yrkesfaglige studieretninger og skal gi elevene muligheter til å bruke engelsken sin i realistiske kommunikasjons-situasjoner. Slike situasjoner blir arrangert med hjelp av et *instant messenger*-program som tillater bruk av webcam (Skype). Skolens elever bruker programmet til veiledet kommunikasjon med elever ved en yrkesfaglig videregående skole i Nederland som Indre Troms vgs. fikk kontakt med gjennom eTwinning. Utover ønsket om å øke motivasjonen satser prosjektet også på å utvide elevenes ordforråd og grammatikkunnskaper.

Prosjektet er avsluttet. En veiledning for bruk av Skype og eTwinning i språkundervisningen er tilgjengelig på <http://www.fremmedspraksenteret.no/fou>.

## 18 IKT i språkundervisningen – varför och hur?

v/ Maria Estling Vannestål

Växjö universitet

---

Artikkelen er tidligere publisert i det svenske tidsskriftet *Lingua* 1/2007.

---

Att söka information på Internet, chatta, mejla och spela datuspel är självklara ingredienser i den vardag som 2000-talets ungdomar lever i. Denna vardag verkar dock många lärare fortfarande känna sig främmande inför. Datorer används (i bästa fall) för skriftliga arbeten, informationssökning och mejl, men för en stor del av lärarkåren stannar användningen av IKT vid detta. Jag tror dock att det från ett allmänpedagogiskt perspektiv är viktigt att som lärare ha kunskaper om och insikter i sina elevers verklighet, för att en god kommunikation mellan lärare och elever ska kunna äga rum. Det kan också finnas mer konkreta pedagogiska vinster att göra genom användning av olika former av IKT i språkundervisningen.

T.ex. kan det handla om att

- använda mer elevcentrerade (t.ex. utforskande och/eller skapande) arbetssätt vilket ofta leder till högre motivation hos eleverna
- erbjuda variation i undervisningen och därigenom t.ex. bättre kunna möta elever med olika inlärningsstilar
- erbjuda kompensatoriska hjälpmmedel för elever med läs- och skrivsvårigheter och fler och större utmaningar till mycket avancerade elever
- skapa en konkret koppling till en språklig verklighet genom såväl tillgång till ett stort utbud av autentiska texter som tillfällen till autentisk kommunikation på målspråket

Varför används då inte IKT mer i skolan? Ja, det finns nog många orsaker. I många fall har man fokuserat alltför mycket på tekniken i sig och glömt bort innehåll och pedagogiska argument (som de ovan nämnda) för *varför* man ska använda datorer. Ofta saknas också ett specifikt ämnesdidaktiskt perspektiv. Ett annat argument mot datorer hänger samman med de ekonomiska kostnaderna för att investera i datorer, ha någon som sköter support och köpa in t.ex. pedagogiska dataprogram. Ännu en invändning är: ”Jag är så dålig på datorer!” Fast det argumentet håller inte, i min mening. Själv är jag definitivt inte någon dataexpert, men jag använder ändå datorer till en massa olika saker. Jämför med bilköring. Man måste ju inte kunna mycket om hur bilar fungerar för att kunna köra en bil eller för att kunna avgöra när det är bra att ta bilen och när det fungerar bättre att gå eller cykla.

Ett relaterat argument mot datorer är att många språklärare faktiskt saknar kunskap om IKT i just språkundervisningen. Så vad kan man då använda datorerna till? Tyvärr

ger inte denna artikel utrymme för någon uttömmande beskrivning, men här kommer i alla fall några exempel:

Via chat, mailing-listor, diskussionsfora, e-brevvänner ("netpals") m.m. finns det möjligheter få till stånd autentisk kommunikation på målspråket, något som vi lärare ofta uppmuntrar våra elever till, men som är svårt att åstadkomma i verkligheten. Sådana här ställen vimlar det av på nätet. I anslutning till detta kan man ha intressanta diskussioner om hur man talar med varandra inom olika kulturer, stilnivåer, "netiquette" m.m. En bra artikel i ämnet är Hanna & de Nooy (2003).

Task-based learning har blivit ett populärt begrepp inom språkdidaktikområdet. Det handlar helt enkelt om att eleverna tränar på språket genom att själva producera material i form av t.ex. tidningar och broschyrer, något som naturligtvis underlättas mycket av tillgång till webben (såväl för själva produktionen som för ev. publicering). Massor av webbsidor är skapade av och för engelskärare och deras elever och innehåller sådant som färdiga (och helt gratis) övningar, quizzes, korsord och diskussionsfora (se exempel på länkar nedan).

Man kan också med fördel använda webbsidor som inte alls är skapade just för språkinlärning. T.ex. kan man hitta sidor där man kan inspireras att spela rollspel på målspråket eller skriva uppsatser och andra texter, eller man kan läsa tidningar on-line och lyssna på radiosändningar på målspråket.

Ordböcker och uppslagsverk på nätet underlättar ibland då eleverna ska skriva egna texter, eftersom det inte alltid finns klassuppsättningar och man inte heller kan förvänta sig att alla elever har tillgång till tryckta referensverk i hemmet.

Korpusar (stora databaser med autentiska texter, flera tillgängliga på nätet) med s.k. konkordansprogram, där man söker på ett ord/en fras och får en lista över dess förekomster i korpusen har flera olika användningsområden. Ett är att man som lärare kan få hjälp när man rättar texter, eller när man får frågor från elever av typen "Kan man uttrycka sig så här?". Korpusar kan också användas av eleverna själva, dels för att ta reda på hur ord och uttryck används, dels genom mer strukturerade övningar i t.ex. grammatik och ordkunskap som läraren har förberett (se nedan).

"Interaktiva whiteboard-tavlor", slutligen, är ett nytt verktyg i form av en whiteboardtavla kopplad till en dator, så att man kan projicera dataskärmen på tavlan och därmed skriva, rita och peka samtidigt som man t.ex. är uppkopplad eller använder en PowerPoint-demonstration. Det här är förstås en ganska dyr investering, men i England har staten satsat stort på fenomenet som tros vara här för att stanna.

Men hur ska man nu hinna med allt detta? Som redan av arbete nedtyngd lärare kan det känna oöverstigligt att ta in ännu en aspekt i sin undervisning och dessutom

kostar ju dataprogram (och de flesta korpusar) en massa pengar. Mitt råd är att vi ska försöka hjälpa varandra i mesta möjliga mån. Till exempel finns det som nämnts massor med färdiggjort material som man kan använda i sin helhet eller anpassa lite för att det ska passa till de egna eleverna. Man kan också gå samman med andra språklärare, på den egna skolan eller på flera skolor, och jobba med att tillsammans bygga upp en materialbank som kan användas av många och gång på gång. Samarbete kan ju också underlätta ekonomiskt så att man kan gå samman flera olika skolor och köpa in t.ex. dataprogram som man sedan kan turas om att använda.

Här i sydöstra Sverige händer det en hel del på IKT-fronten för närvarande. Ett stort projekt med namnet *Ung Kommunikation* har startat i samarbete mellan KK-stiftelsen, Växjö universitet, Högskolan i Kalmar och Blekinge tekniska högskola. Det har till syfte just det som jag nämnde i inledningen till den här artikeln: att låta lärarutbildning och -fortbildning närma sig ungdomarnas verklighet och se hur den kan komma till användning i läroprocesserna i skolan. Inom detta projekt har jag och två kollegor startat en temagrupp. Tanken med gruppen är att samla lärarutbildare, verksamma lärare och lärarstudenter till en diskussion kring hur man skulle kunna jobba med IKT i engelskundervisningen i form av t.ex. studiecirklar och kurser. En likadan temagrupp kommer att starta i Kalmar under våren. Den som är intresserad av att veta mer om projektet *Ung kommunikation* och vår temagrupp kan gå in på <http://www.ungkommunikation.se>. Klicka på *Temagrupper* och sedan *IKT i engelska* om du vill läsa om just vår temagrupp eller få tips på användbara webbsidor. Du kan också kika in på vår temagrups blogg.

Vidare är jag projektledare för ett projekt som handlar om att använda korpusar i grammatikundervisningen på A-kursen i engelska vid Växjö universitet. Idén med projektet är att försöka höja motivationen och förbättra lärandet genom att arbeta med autentiskt textmaterial och ett mer utforskande arbetssätt med hjälp av korpusar. Vår webbsida ger mer information om projektet, tips på litteratur om korpusar och andra typer av IKT i språkundervisningen och här kan man också ladda ner korpusövningar som vi har skapat: <http://www.vxu.se/hum/utb/amnen/engelska/kig>. Jag återkommer med en rapport om projektets resultat i vår. Ett annat projekt som jag är med i handlar om IKT-baserade läromedel i engelska för dyslektiker och är ett EU-projekt med ABF som huvudman.

Avslutningsvis skulle jag vilja lugna de oroliga själar som kanske ställer sig frågan: Om vi börjar använda datorerna mer i språkundervisningen, vad händer då? Ska eleverna helt och hållet sluta skriva på papper och vad får det för konsekvenser för deras skrivkunnighet? Ska vi sluta använda textböcker och tryckta romaner och ska vi inte se på TV eller vanlig film mer? Ska vi rent av sluta prata med varandra i klassrummet, eftersom vi nu kan kommunicera helt och hållet via datorn? Svaret är förstås: nej! Självklart ska vi fortsätta använda sådant som vi använt tidigare och tycker fungerar bra. IKT i engelskundervisningen är ett möjligt komplement – ett

stimulus och ett hjälpmittel – men aldrig någonsin kan eller vill jag se en värld där datorer ersätter mänsklig kontakt, tryckta böcker och annat som gör tillvaron så trevlig och spänande. Däremot ser jag fram emot den dagen då datorn överallt ses som ett naturligt inslag i skolans verklighet, precis som pennor, papper, böcker och filmer.

#### *Några lästips*

Bax S. (2003). "CALL – past, present and future" i *System* 31, 13-28. Kan laddas ner från: <http://www.iateflcompsig.org.uk/media/callpresentpastandfuture.pdf>

Hanna, B.E. & de Nooy, J. (2003). "A funny thing happened on the way to the forum: electronic discussion and foreign language learning" i *Language Learning and Technology* 7, 1, 71-85.

Kan laddas ner från: <http://llt.msu.edu/vol7num1/hanna/default.html>

Windeatt, S., Hardisty, D. & Eastment, D. (2000). *The Internet* (Resource books for teachers). Oxford: Oxford University Press. Innehåller massor med konkreta tips på hur man kan använda Internet i språkundervisningen.

#### *Allmänna länktips*

*About* (massor av tips för engelska, franska, tyska, spanska, italienska, japanska):  
<http://www.about.com/education>

*Kiosken* (on-line-tidningar på många olika språk):  
<http://www.esperanto.se/kiosk>

*Languages on-line* (massor av tips för franska, tyska, spanska, italienska):  
<http://atschool.eduweb.co.uk/rgshiwyc/school/curric/HotPotatoes/index.htm>

*Länkskafferiet, språk och skrift* (massor med länkar för många olika språk):  
[http://lankskafferiet.skolutveckling.se/sidor/0\\_1.html](http://lankskafferiet.skolutveckling.se/sidor/0_1.html)

*Picture dictionary* (bildordbok för engelska, franska, spanska, italienska, tyska):  
<http://www.pdictionary.com>

*Språkträna* (individuell glosträning – valfria språk):  
<http://www.spraktrana.se>

## **19 Praktiser språk med IKT! Om Fremmedspråksenterets IKT-veiledning**

v/ Karin Dahlberg Pettersen og Berit Hope Blå

Nasjonalt senter for fremmedspråk i opplæringen

---

Artikkelen er tidligere publisert i *Språk & språkundervisning* 3/2008. Veilederingen kan lastes ned på <http://www.fremmedspraksenteret.no/ikt-veiledning>.

---

Har du funnet de digitale verktøyene som passer deg og din elevgruppe? Skjer det også språklæring? Hva er god bruk av IKT?

Med Kunnskapsløftet ble det slått fast: digital kompetanse er en av de fem grunnleggende ferdighetene som skolen skal arbeide med. Og selv om man innenfor den enkelte læreplan finner kompetansemål som nevner digitale verktøy eller digitale ferdigheter spesifikt, skal utvikling av digital kompetanse arbeides med innenfor alle kompetansemål der man finner det naturlig. Digital kompetanse er ikke kun å beherske ulike verktøy i ulike opplæringssituasjoner, men defineres i *Digital skole hver dag* (ITU 2005) som "[...] ferdigheter, kunnskaper, kreativitet og holdninger som alle trenger for å kunne bruke digitale medier for læring og mestring i kunnskaps-samfunnet". Dette reflekteres også i læreplanene for engelsk og fremmedspråk. IKT bidrar til å utvide læringsarenaen for faget og tilfører læringsprosessen verdifulle dimensjoner gjennom muligheter for møte med autentisk språk og anvendelse av språket i autentiske kommunikasjonssituasjoner. Kildekritikk, opphavsrett og personvern er sentrale områder i digitale sammenhenger som også inngår i engelsk og fremmedspråk. Utfordringen er: Hva er god pedagogisk bruk av IKT?

*De beste oppleggene er lagd av lærere – for lærere*

Fremmedspråksenteret tok i samarbeid med ITU, forsknings- og kompetanse-nettverket for IT i utdanning, fatt i denne utfordringen og lagde i 2007 en nettbasert IKT-veiledning for lærere som underviser i engelsk. I år er veilederingen utvidet og gjelder også for fremmedspråk. Med kompetansemålene i læreplanene som utgangspunkt har engasjerte lærere sendt inn sine undervisningsopplegg. Her viser de tydelig hvilke læringsmål de har satt, og hvordan de har planlagt og gjennomført opplegget med elevene sine. Mange har også med refleksjoner og vurderinger av arbeidet som ble gjennomført. Eksemplene er naturlig nok prøvd ut for ett av fremmedspråkene, men har i de fleste tilfeller umiddelbar overføringsverdi til andre språk enn det eksemplet i utgangspunktet gjelder for. At lærere på denne måten deler sine erfaringer og kunnskaper med andre, gjør at man kan få en utvidet forståelse av begrepet skolen som lærende organisasjon.

*Vær åpen for ny teknologi*

Mange har hørt om wikier og blogger, om ulike presentasjonsverktøy og at elever kan lage egne lydfiler med enkle verktøy. Men hva gjør man egentlig, og hvordan kommer

man i gang? Selv om eksempelsamlingen gir oss gode ideer til hva vi kan gjøre i en konkret opplæringssitasjon, gir de ingen forklaring på hva en wiki er, eller hvordan du går frem for å opprette en wiki, for å ta ett eksempel. Derfor har veiledningen også en mer teoretisk og veilegende del. ITU har utarbeidet generelle artikler som beskriver teknologien. I tillegg er det lagd instrukser og steg-for-steg-veiledninger som hjelper nybegynneren på vei. Denne delen av veiledningen har også lenker til eksterne websider som utfyller kjerneinnholdet. IKT-veiledningen gir dessuten tips om en del fri programvare som egner seg spesielt i språkundervisningen. Undervisningsoppleggene går nærmere inn på konkrete forslag til bruk av disse.

Jo bedre kunnskap man har om en teknologi, jo flere muligheter ser man gjerne for å bruke teknologien i en god pedagogisk sammenheng. Det er derfor viktig å ha en åpen holdning til teknologien. Med *Web 2.0*-teknologien kom mange nye verktøy som ga lærere og elever nye muligheter i opplæringen. Framtida vil bringe ytterligere ny teknologi. Og har man først lært å bruke noen verktøy, er overføringsverdien stor til nye verktøy og programvare.

#### *Bring verden inn i klasserommet – ta klasserommet ut i verden*

Den ene av to wikier som ligger i veiledningen, *Jungsein08*, viser hvordan klasserommet fungerer som en plattform for et samarbeid mellom en norsk og en tysk skoleklasse om det å være ung i de to landene. Her finner man mange slags elevprodukter som belyser dette: videoer, lydfiler, bilder, informative tekster, diskusjoner m.m. En wiki kan opprettes fritt på Internett, og den administreres av en person, oftest læreren. Man bestemmer selv hvor offentlig wikien skal være, om alle eller bare inviterte (elevene) skal få lov til å redigere, og om alle skal kunne lese den eller om wikien skal lukkes helt for innsyn for utenforstående.

Et annet eksempel på hvordan klasserommet kan tas ut i verden, viser en lærer som ved hjelp av programmet *Skype* lar sine yrkesfagelever kommunisere i sann tid (med lyd og bilde) med elever på en tilsvarende skole i Nederland. Kommunikasjonsspråket er i dette tilfelle engelsk.

I et tredje eksempel blir elevene tatt med på en reise til New Zealand. Der hjelper *Google Maps* dem til å foreta et dypdykk ned i enkelte byer og steder – kulturrelaterte oppgaver, matematikkoppgaver og språklige oppgaver gjøres underveis. Her er det kompetanse mål i engelsk og matematikk det arbeides med.

Det interessante i denne sammenhengen er å se hvordan verktøyene påvirker språkprosessen. I de to første eksemplene går læringen for seg i en så autentisk læringsituasjon som det er mulig å komme i skolen uten å møtes fysisk. Elevene motiveres til å utvide sitt aktive og passive ordforråd. De ser og opplever at det de lærer, kan brukes til ekte kommunikasjon. Den virtuelle reisen gir oss et helt annet bilde av landet enn det gamle kartopplevelser kunne gi – her ser vi hus og bygninger,

elver med båtliv og veier med biltrafikk på en mye mer realistisk måte. Kulturopplevelser fra pulten!

#### *La elevene få utfolde seg individuelt eller i samarbeid med andre*

Gjennom IKT bruker elevene språket mer og på andre måter enn tidligere. IKT åpner også for differensiering og individuelt tilpasset opplæring ved hjelp av kreative og derigjennom mer fleksible løsninger.

Ny programvare – veiledningen viser kun til fri programvare – legger til rette for at elevene kan vise mer av sine kreative sider og slik skape motiverende situasjoner for bruk av språk. Om elevene utstyres med hodetelefon og mikrofon, kan de arbeide med lydfiler, enten egenproduserte (muntlig produksjon) eller filer lagd av læreren eller andre (lytttekster) uten å måtte bytte rom. Elevene kan jobbe mer selvstendig, da tilgjengeligheten gjør det mindre lærerstyrt. Læreren får tilgang til den enkelte elevs stemme på en helt annen måte enn tidligere og kan med letthet lage lydfiler tilpasset elevenes ferdigheter. Ved å samle elevers lydprodukter, kan muntlig produksjon bli et viktigere element i vurderingen av elevens helhetlige språkkompetanse.

Flere undervisningsopplegg tar nettopp for seg bruk av lydfiler i språkundervisningen. I IKT-veiledningen finner man for eksempel et prosjekt som resulterer i et større, redigert lydprodukt (lydfiler med tale og musikkfiler satt sammen til en enhet), og som elevene også har valgt å legge ut på nettet i form av en podcast. Andre eksempler viser elever som forteller om seg selv, om hendelser, om et tema, etc. Lydfiler kan også brukes til å forbedre leseferdigheten, oppgaver kan leveres inn muntlig i stedet for skriftlig, og elever kan arbeide sammen i par: intervju hverandre, lage hørespill m.m.

Læreplanene fremhever i flere kompetansemål at eleven skal bearbeide og presentere lærestoff. I veiledningen gis det flere eksempler på opplegg der elevene tar i bruk ulike presentasjonsverktøy for å skape sammensatte tekster med bilder, lyd og tekst. Disse verktøyene gir gode muligheter for å øve elevens evne til å vurdere form opp mot innhold. Elevene kan lage en visuell presentasjon av seg selv, presentere en sak/person, illustrere en litterær tekst, dikte en bildefortelling, m.m.

#### *Del dine ideer med oss*

I veiledningen er det et gjennomgående prinsipp at man bruker IKT der det er formålstjenlig. Med utgangspunkt i læreplanenes kompetanse- og læringsmål for de forskjellige trinnene, vurderer man hvilke metoder og verktøy man vil bruke. IKT-veiledningen må ikke ses på som et ferdig eller avsluttet produkt – den er hele tiden åpen for de nye ideene lærere måtte ha omkring konkret bruk av IKT i språkopplæringen. Vi har stor tro på at digitale verktøy kan fremme språklæring – og at det derigjennom både direkte og indirekte kan gjøres noe med motivasjonen for å lære språk!



# **Publikasjoner i serien**

## **FOKUS PÅ SPRÅK**

- 1/2007 Kåre Solfjeld: *Andre fremmedspråk på ungdomstrinnet – med praktisk tilnærming. Rapport fra en intervjuundersøkelse.*
- 2/2007 Magne Dypedahl: *Interkulturell kompetanse og kravet til språklæreren.*
- 3/2007 Glenn Ole Hellekjær: *Fremmedspråk i norsk næringsliv – engelsk er ikke nok!*
- 4/2007 (spesialutgave) Andre Avias, Line Engstrøm og Rolf Tobiassen: *Fransk i verden.*
- 5/2007 (spesialutgave) Atle Grønn: *Russisk i verden.*
- 6/2008 (spesialutgave) Godrun Gaarder: *Hvorfor lære tysk?*
- 7/2008 (spesialutgave) Øyunn Rishøi Hedemann: *Spansk i verden.*
- 8/2008 (spesialutgave) Kathrine Antonsen Vadøy: *Tysk i verden.*
- 9/2008 (spesialutgave) Aud Marit Simensen: *Engelsk i verden.*
- 10/2008 Gunn Elin Heimark: *Praktisk tilnærming i fremmedspråkundervisningen. Rapport fra en intervjuundersøkelse.*
- 11/2008 Beate Lindemann: *Læring av fremmedspråk og motivasjon for språklæring etter innføringen av Kunnskapsløftet.*
- 12/2008 Rita Gjørven: *Fra fransklærerstudent til fransklærer. En undersøkelse av seks nyutdannede fransklæreres praksis gjennom deres tre første arbeidsår.*
- 13/2008 Elin Nesje Vestli: *Fra sokkel til klasserom. Litteraturens plass i fremmedspråkundervisningen.*
- 14/2009 Ingunn Hansejordet: *Grammatikken i spanskfaget. Rapport fra ei kvalitativ undersøking.*
- 15/2009 Berit Hope Blå (red.): *Grunnleggende ferdigheter i engelsk og fremmedspråk. Kompendium til fremmedspråksenterets etterutdanningskurs.*

---

Retningslinjer for manus til FOKUS PÅ SPRÅK  
ligger ute på [www.fremmedspraksenteret.no](http://www.fremmedspraksenteret.no)

For bestilling kontakt:

**Fremmedspråksenteret**

Høgskolen i Østfold, 1757 Halden

Telefon: 69 21 58 30 Telefaks: 69 21 58 31

E-post: [info@fremmedspraksenteret.no](mailto:info@fremmedspraksenteret.no)

Fokus på språk 15/2009

© Berit Hope Blå (red.) / Fremmedspråksenteret 2009

ISBN: 978-82-8195-028-3 (trykket) 978-82-8195-029-0 (på nett)

ISSN: 1890-3622



[www.fremmedspraksenteret.no](http://www.fremmedspraksenteret.no)

## Grunnleggende ferdigheter i engelsk og fremmedspråk

Grunnleggende ferdigheter i engelsk og fremmedspråk er en noe redigert versjon av et kompendium som opprinnelig ble utviklet i anledning Fremmedspråksenterets etterutdanningskurs i 2008. Heftet er inndelt i fem kapitler, og hvert kapittel behandler én av de fem grunnleggende ferdighetene som danner ledetråden i Læreplanverket for Kunnskapsløftet: å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy. Hvert kapittel er satt sammen av aktuelle artikler som – med noen unntak – har vært publisert tidligere. I tillegg har vi bl.a. tatt med utdrag fra læreplanen og Den europeiske språkpermen.

Kompendiet er satt sammen av Berit Hope Blå. Hun har tidligere jobbet som norsk- og tyskleton i videregående skole og er i dag ansatt som rådgiver for tysk og IKT ved Fremmedspråksenteret.