

communicare

2015

- et fagdidaktisk tidsskrift fra Fremmedspråksenteret

GZD 2

10

år

med Fremmedspråksenteret

Hovedtema:

Tidlig språklæring

side 4 – 31

Les også våre faste
spalter med aktuelle og
spennende temaer!



Utvikling av språkforståelsen

Anne Dahl s. 4



10 år med Fremmedspråksenteret

Bildeglimt s. 32



Ta målspråket i bruk

s. 68



FREMMESPRÅKSENTERET
NASJONALT SENTER FOR FREMMESPRÅKI OPPLÆRINGEN



LEDER

- *Right now I guess you are all speculating on how I am going to use the word speculate.* Gutten hadde fått i oppgave å forklare sitt ord for klassen - og besto!

- Å ha et godt ordforråd, både i bredde - hvor mange ord vi kan - og i dybde - hva vi kan om hvert ord, er helt sentralt i det å kunne et språk, skriver Anne Dahl i sin artikkel i årets utgave av Communicare. Men ordene må komme til en - implisitt eller eksplisitt. Barn må "utsettes" for språk; de må få lytte, forstå og bruke språket, i flere sammenhenger - og de elsker å lære!

Dette nummeret har tidlig språklæring som tema, og språkforskere har bidratt med spennende artikler med ulike perspektiver på språklæring, artikler vi tror både den erfarne og den nyutdannede læreren vil finne interessante for sin undervisning. Vi får konkrete råd til begynneropplæringen, vi lærer om drama som metode, og billedbøker trekkes frem som den skatten de er, både for å lære språk og utvikle holdninger. Og visste du at i Sverige har engelsk blitt et obligatorisk fag i lærerutdanningen?

Atter en gang løfter vi frem vårt nasjonale forsøk med fremmedspråk på barnetrinnet - som var så vellykket. Rundt 1900 barn lærte

fransk, spansk, russisk, tysk eller kinesisk på 6. og 7. trinn. Noen skoleeiere gir fortsatt dette tilbudet, og Danmark har, bl.a. etter å ha studert våre forsøksrapporter, nå innført obligatorisk fremmedspråk på barnetrinnet. Ludvigsenutvalget foreslår også en tidligere start, så kanskje går vi samme vei i Norge om ikke alt for lenge?

Ti år med Fremmedspråksenteret - det må vi markere i Communicare! Våre lesere vil finne en jubileumstidslinje som viser noen hovedpunkter i vår virksomhet og intervjuer med de to lederne som har styrt senteret i denne perioden. Det har vært ti år med stor aktivitet og produktivitet - i tråd med vårt mandat om å arbeide for en praktisk og god språkopplæring i engelsk og fremmedspråk. På våre Nyttig på nett-sider viser vi noen av de ressursene vi har publisert det siste året: metodiske tips for ordinnlæring, skriving, lytterressurser, aktiviteter til bruk i barnehagen og mange idéer til hvordan Ungdoms-OL 2016 kan nyttes til stimulerende undervisning. Til sist har vi inkludert praktiske øvingsoppgaver for seks språk. Det er bare å kopiere eller fylle disse med eget innhold!

Nettsidene våre besøkes av stadig flere, og vi er aktive på Facebook og Twitter og med vårt månedlige nyhetsbrev. Alt i alt håper vi at senteret bidrar og at vi kan fortsette å bidra til aktiv og engasjerende språklæring.

God lesing!

Karin Dahlberg Pettersen



COMMUNICARE

www.fremmedspraksenteret.no/communicare
Fagdidaktisk tidsskrift utgjeve av
Nasjonalt senter for framandspråk i opplæringa

Nummer 1/2015, 5. årgang
Oppslag: 1000

Redaktør:

Karin Dahlberg Pettersen
karin.d.pettersen@fremmedspraksenteret.no

ANSVARLEG REDAKTØR:

R. Steinar Nybøle, leiar

DESIGN OG LAYOUT: Råd & Vink AS
TRYKK: Møklegård trykkeri
OMSLAGSFOTO: Dreamstime.com

FRÅ FRAMANDSPRÅKSENTERET HAR DESSE MEDVERKA:

Berit Hope Blå
Tina Buckholm
Renate Evjenth
Katrine K. Kolstad
Elena Kristian
Svein Anders Kvellestad
Steinar Nybøle
Karin Dahlberg Pettersen
Solena Pradayrol
Natali Segui Schimpke
Øystein N. Øksenvåg

BLADET VÅRT OG LESARANE VÅRE

Primærmålgruppa for bladet er engelsk- og framandspråk-lærarar i grunn- og vidaregåande skule, men og barnehagane. Vi ønskjer å bidra til god språkopplæring, gje inspirasjon og skape engasjement.

Neste nummer kommer hausten 2016.

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

Bilete av Ostad, Nybøle og Høgskolen i Østfold er tekne av Bård Halvorsen.

Innhold

TIDLIG SPRÅKLÆRING

Utvikling av språkforståelse i tidlig start med engelsk	side	4
Fremmedspråk på barnetrinnet	side	9
Forsøk med framandspråk på barnesteget – eleven sitt perspektiv tre år etter	side	13
Smart ordinnlæring i engelsk med de yngste elevene: 10 konkrete tips til begynneropplæringa	side	16
Billedbøker – veien inn i språket	side	21
Engelska för yngre åldrar ur svensk synvinkel	side	26

10 ÅR MED FREMMEDESPRÅKSENTERET

Bildeglimt: Høydepunkter gjennom de 10 første årene	side	32
Portrett: Intervju med Johanne Ostad, Fremmedspråksenterets første leder	side	36
Intervju med R. Steinar Nybøle, Fremmedspråksenterets leder	side	38

FASTE SPALTER

Portrett: Intervju med Kristin Skogen Lund, adm. dir. i NHO	side	40
Metodikk: Drama som metode i engelska för yngre åldrar	side	42
Lesehjørnet: Interkulturell kompetanse gjennom engelskspråklige billedbøker	side	50

Boktips:

El monstruo de colores	side	52
Les Animogri	side	53
Mon Pull	side	53
Homme de couleur	side	53
Dear Nobody	side	54
Nytt læreverk for fransk, nivå III	side	54
Vurdering av skriving	side	55
Barnehagen: This is Me! Barn opnar nye språkdører i barnehagen	side	56
Forskning: Grammatikkundervisning i engelskfaget – nyttig, men keisamt?	side	58
Nyttig på nett – fra Fremmedspråksenteret: Ordforråd – ordtilfang – vokabular – gloser	side	61
Metodiske tips for skriveferdigeita	side	62
Lyttetekster	side	63
Ungdoms-OL – Lillehammer 2016	side	64
Ressurser for FYR engelsk	side	66
Fremmedspråksenteret på sosiale medier	side	67

TA MÅLSPRÅKET I BRUK

Russisk/Русский	side	68
Tysk/Deutsch	side	70
Engelsk/English	side	73
Fransk/Français	side	76
Spansk/Español	side	78
Kinesisk/中國	side	82

Utvikling av språkforståelse i tidlig start med engelsk

Anne Dahl, førsteamanuensis, NTNU

I Norge begynner alle elever nå med engelsk som fag allerede på første trinn i småskolen. I denne artikkelen vil jeg ta for meg to spørsmål: Hva er argumentene for å starte med engelskundervisning allerede på småtrinnet, og i hvilken grad greier norsk skole å utnytte potensialet i tidlig start med engelsk? Selv om jeg spesifikt tar for meg engelskfaget og første trinn, er det jeg tar opp svært relevant også for andre språkfag, og for andre aldersgrupper.

Hvorfor tidlig start med engelsk? Det finnes flere grunner til å starte tidlig med å lære et nytt språk. For alle fag kan et argument være at tidlig start gir flere år med faget, men for engelskfaget er det dessuten slik at barn har en annen evne til å lære språk enn det voksne har, og at de normalt kan bli bedre i et nytt språk enn det voksne kan. Det er likevel ikke så enkelt som at jo tidligere man begynner med innlæringen av et nytt språk, jo bedre blir man uten videre. Blant annet vet vi at voksne faktisk lærer språk raskere i begynnelsen enn det barn gjør (Krashen, Long, & Scarcella, 1979), og noen studier av språkinnlæring på skolen har funnet at det å starte tidlig ikke er noen fordel, og at elever som begynner seinere ender opp med samme eller bedre kompetanse

på sikt (Abello-Contesse, Chacón-Beltrán, López-Jiménez, & Torreblanca-López, 2006). Imidlertid er det verdt å diskutere hvordan språk best læres, og hva språkkompetanse faktisk består i.

Barns språklæring. Det er vanlig å skille mellom to hovedtyper av språklæring, nemlig eksplisitt og implisitt læring. Eksplisitt språklæring kan for eksempel gå ut på at man får forklart grammatikkregler eller betydningen av nye ord, gjerne med oversettelse til morsmålet. Implisitt språklæring, på den andre siden, foregår mer eller mindre automatisk og uten bevisst fokus fra eleven, og er basert på faktisk bruk av språket. Det aller viktigste elementet i implisitt språklæring er såkalt språklig input, det

vil si eksponering for språket som skal læres. Debatten om forholdet mellom eksplisitt og implisitt læring er sentral innen språktilegnelsesforskningen. Vi vet at små barn som lærer morsmålet sitt gjør det nesten utelukkende basert på implisitte prosesser, uten at noen forsøker å "lære dem" språket. For eldre barn og voksne, derimot, kan eksplisitte forklaringer og fokus på innlæringsprosessen sannsynligvis spille en rolle. Våre kognitive evner utvikles med alderen slik at vi faktisk kan nyttiggjøre oss slike innlæringsstrategier, og dessuten tyder forskning på at vår evne til implisitt språklæring svekkes med alderen (Hyltenstam & Abrahamsson, 2003).





Det er denne siste effekten som har gitt opphav til den vanlige oppfatningen om at barn lærer språk lettere enn voksne. Sannheten er at fordelene hos de yngre barna viser seg først og fremst i det lange løp, og i hvor gode de faktisk kan bli i det nye språket til slutt. Ikke minst er fordelene spesifikt at de er flinke til å lære naturalistisk uten eksplisitt undervisning. I det følgende vil jeg fokusere spesifikt på det aspektet av språk som normalt utvikles raskest i tidlig språklæring, nemlig forståelse, og jeg vil først og fremst se på ordforråd.


Å ha et godt ordforråd, både i bredde – hvor mange ord vi kan – og i dybde – hva vi kan om hvert ord, er helt sentralt i det å kunne et språk. Det er ikke slik at så fort vi vet hva et engelsk ord best oversettes til på norsk, så kan vi dette ordet. Vi må også kjenne nyanser i ordet som kanskje ikke finnes i det norske ordet, vi må vite hvilke ord det typisk opptrer sammen med og vi må vite hvordan det brukes grammatisk. Men selv alt dette er ikke nødvendigvis nok til faktisk å kunne forstå eller bruke ordet i den virkelige verden, hvis vi bare oppfatter ordet når vi hører det i isolasjon og ikke i normalt talespråk, eller hvis vi aldri kommer på ordet fort nok til selv å bruke det i en samtale. Begge disse problemene vil mange som har lært fremmedspråk, kjenne igjen. Rask og automatisk språkbruk krever at ordforrådet er lett tilgjengelig.

Engelskundervisningen på småtrinnet. Små barn er altså spesielt gode til å lære språk implisitt, noe som først og fremst avhenger av eksponering for målspråket, såkalt språklig input. Da er

kanskje ikke egentlig klasseromskonteksten i utgangspunktet den beste språklæringsarenaen for de yngste elevene. Greier vi faktisk å gi de yngste elevene nok engelsk input i klasserommet? I forbindelse med mitt doktorgradsarbeid undersøkte vi blant annet vokabularutviklingen til en gruppe elever på første trinn med det som kan karakteriseres som "normal" engelskundervisning. Det er all grunn til å anta at skolen de gikk på gir god undervisning sammenlignet med andre skoler; de har for eksempel tidligere scoret godt på nasjonale prøver i engelsk, og beskrivelsene deres av hvordan engelskundervisningen var lagt opp, stemte godt med læreplanen. Elevene hadde engelsk en halv time i uka, pluss noen minutter i lyttetroken hver morgen, og de brukte en av lærebøkene som finnes tilpasset første og andre trinn. Vi fant likevel at disse elevene i gjennomsnitt ikke hadde større engelsk ordforråd ved slutten av skoleåret enn på begynnelsen av året (Dahl & Vulchanova, 2014).

En gjennomgang av lærematerialet og aktivitetene som ble brukt på denne skolen viser at den manglende utviklingen av ordforråd egentlig ikke er så overraskende. I den læreboka som ble brukt, består mange av aktivitetene av fargelegging, å finne par og lignende, og læreren oppfordres bare til å bruke engelsk til enkle instruksjoner som gjentas mange ganger. Heller ikke CD-er og nettsider som følger med slike lærebøker inneholder særlig mye naturlig bruk av språket; typiske spor på CD-ene er for eksempel sanger sunget i kor av barn, ofte med utydelig uttale, og mange av

aktivitetene på nettsidene består i å klikke på bilder og høre isolerte ord. Aktivitetene lærerne rapporterte om, viste også at i tillegg til rim, regler og sanger, snakket de som oftest om engelske ord på norsk, eller gjennom noen få rutinepregete engelske samtaler, for eksempel om været og ukedagene. Alt dette tyder på lite naturlig språkbruk av den typen barn er spesielt egnet til å lære fra, og på lite variasjon i ordene som brukes.

 **Kravene til elevenes bruk av engelsk var ikke annerledes enn i andre førsteklasser; økningen dreide seg om eksponering, ikke om egenproduksjon**

Økt input i engelsk. Hos en annen gruppe elever jeg undersøkte, snakket lærerne mer engelsk. Disse elevene hadde noe mer engelsk på timeplanen, men fortsatt godt under en time i uka. I løpet av engelsktimene hadde lærerne imidlertid fokus på aktiviteter som eksponerte elevene for engelsk, for eksempel ved at lærerne leste høyt, fortalte historier, eller fortalte om ting og bilder de hadde med inn i klasserommet. I tillegg brukte lærerne engelsk også utenom engelsktimene, for eksempel i lyttetroken og til klasseromsledelse. Kravene til elevenes bruk av engelsk var ikke annerledes enn i andre førsteklasser; økningen dreide seg om eksponering, ikke om egenproduksjon. Endringene var altså fullt mulige innenfor gjeldende læreplan.

Likevel ga den en svært tydelig effekt på ordinnlæringen. Etter åtte måneder på skolen viste gruppa gjennom en standardisert test faktisk en gjennomsnittlig utvikling i ordforråd tilsvarende ti måneders gjennomsnittlig utvikling hos yngre engelskspråklige barn på samme språklige utviklingstrinn! Man skal være forsiktig med å trekke sterke konklusjoner fra en standardisert test, særlig når de norske barna sammenlignes med yngre engelskspråklige barn på et annet kognitivt nivå, men resultatene tyder på at unge elever kan lære nye ord veldig fort med forholdsvis beskjeden eksponering.



Elevene som hadde blitt eksponert for mer engelsk enn det normale, gjorde det klart bedre enn gruppa med mindre input også på andre tester, for eksempel på å gjenta engelske setninger etter meg; de var spesielt mye bedre på å gjenta såkalte leksikalske ord, for eksempel verb og substantiv, selv om de grammatiske småordene og endelsene fortsatt ofte manglet. Dette tyder på at disse elevene hadde lettere for å oppfatte hovedmeningen i setningene de ble bedt om å gjenta. Den testen der de to elevgruppene skilte seg aller mest fra hverandre, var der de skulle kjenne igjen bilder basert på setninger de fikk høre. For å finne rett svar måtte de forstå mer enn bare ett enkeltord i setningen, men de kunne finne svaret uten å forstå grammatiske detaljer. Barna som hadde blitt eksponert for mest engelsk ble altså spesielt gode til å oppfatte og forstå ord i setninger og å dermed kunne forstå hovedbudskapet (Dahl, 2015).

Naturlig språkutvikling. Det at disse barna ikke var blitt spesielt mye bedre til å oppfatte og repetere grammatiske småord og endelser, kan selvsagt bety at eksplisitt undervisning må til for å lære grammatikk i et andrespråk, selv når man er liten. Vi vet imidlertid at yngre barn lærer grammatikken i morsmålet sitt uten problemer, også om de lærer mer enn ett språk fra de er helt små, men at også i morsmålet går vokabularutvikling foran grammatikk. Hvis norske seksåringer som lærer engelsk har en fordel i forhold til eldre elever nettopp fordi de kan benytte seg av de samme språklæringsegenskapene som yngre barn har, er det ikke overraskende

at utviklingsstadiene vil ha mye til felles. Et viktig poeng er at vi vet at språklig input på et nivå som innlæreren kan forstå, er den aller viktigste forutsetningen for læring, uansett alder. Det følger naturlig at elever som har blitt flinkere til å forstå hovedmeningen i engelske setninger i løpet av sitt første skoleår, vil ha en fordel når de skal nyttiggjøre seg engelsk input seinere i skolegangen – og da er det sannsynligvis lettere også å få grammatikken på plass.

At den gruppa av elever som deltok i vanlig engelskundervisning ikke fikk målbart større engelsk ordforråd i løpet første skoleår, tyder på at barn i denne alderen i liten grad møter engelsk utenfor klasserommet. Den massive bruken av engelsk i norsk media er først og fremst et fenomen rettet mot eldre barn og voksne som kan lese undertekster, mens barneprogrammer i stadig økende grad blir dubbet til norsk. Da blir det ekstra viktig at lærerne sørger for solid språkeksponering for de aller yngste elevene. Den beste måten å gjøre dette på, er å snakke mest mulig engelsk i timene, og for å få til dette må læreren ha høy kompetanse i språket. En lærer som ikke snakker engelsk særlig flytende og er redd for å gjøre feil, vil vanskelig kunne gi elevene nok språklig input. Kanskje brukes norsk så mye i engelskundervisningen nettopp fordi lærerne er usikre på egen engelsk?

Snakk engelsk! Selv om det selvsagt er viktig at læreren snakker mest mulig riktig, vil jeg hevde at det er et mye større problem om elevene hører lite engelsk i løpet av



sitt første skoleår enn om de hører mye engelsk med litt feil i. Læreren på første trinn vil bare være én av mange språklige modeller elevene møter i løpet av engelskinnlæringen. Selv om denne modellen bør være best mulig, behøver den ikke å være perfekt. Hvis man som lærer er veldig usikker på egen engelsk og føler at man gjør mye feil, kan jo dette være desto større grunn til å sørge for at også andre kilder til input kommer inn i klasserommet – enten direkte kontakt med andre som snakker engelsk, eller via media, filmer, og så videre.

Det er altså ikke mindre viktig at målspråket blir brukt i klasserommet når elevene er små enn når de er eldre - heller motsatt!

Det er altså ikke mindre viktig at målspråket blir brukt i klasserommet når elevene er små enn når de er eldre – heller motsatt! Men betyr det at man bør unngå norsk helt? I elevgruppa med mer engelsk input beskrevet over, var det ingen regler mot bruk av norsk. Ingenting tyder på at vi skal være bekymra om det foregår språkblanding i klasserommet. Å benytte alle tilgjengelige språk er naturlig for flerspråklige personer: Små barn med flere morsmål bruker ofte flere språk hjemme uten å ta skade av det, og voksne nordmenn forholder seg ofte til både engelsk og norsk i løpet av arbeidsdagen uten problemer. Det finnes likevel to argumenter mot bruk av norsk i engelskklasserommet: Når du snakker norsk, bruker du for

det første tid som kunne vært brukt på å snakke engelsk. I den knappe tida vi har til engelskundervisning bør vi bruke engelsk så ofte som mulig, og derfor kan klasseromsledelse og annen utenomfaglig prat også med fordel tas på engelsk. For det andre er det slett ikke gitt at norsk er morsmålet til alle elevene. Har du elever som er svake i norsk i klassen, er det en kjempefordel om du klarer å legge opp en undervisning som også disse kan ha godt utbytte av, der for eksempel nye engelske ord diskuteres på engelsk med illustrasjoner og eksempler heller enn å oversettes til norsk. Likevel vil nok mange se det som ekstremt å helt unngå norsk i timene, og de fleste lærere vil se nytte i å bruke en blanding av norsk og engelsk.


Jeg mener altså ikke at man må unngå norsk i engelskklasserommet, men jeg påpeker at den tidlige starten med engelsk i norsk skole bare kan ha en virkelig effekt hvis den innebærer at elevene faktisk eksponeres for engelsk i virkelig kommunikasjon, og at lærerne må være trygge nok på egen engelsk til å faktisk bruke språket i klasserommet. I så måte er det positivt at det nå stilles krav til engelsk-kompetanse hos lærere på småtrinnet (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Alle språk, alle aldre. Selv om mitt doktorgradsarbeid dreide seg om engelsk, og om første klasses trinn, er poenget om at språkeksponering er helt avgjørende for utvikling av språklig kompetanse like gyldig for andre språk, og det gjelder også for eldre elever. Selv om elevene utvikler kog-

nitive evner mer tilpasset eksplisitt språklæring med alderen, og selv om den naturlige evnen til implisitt språkutvikling svekkes, er språklig input alltid helt essensielt for språkutviklingen. I andre språk enn engelsk møter elevene dessuten mindre engelsk utenfor klasserommet, og gjennomført bruk av målspråket i klasserommet blir derfor enda viktigere.

Litteratur:

- Abello-Contesse, C., Chacón-Beltrán, R., López-Jiménez, M. D., & Torreblanca-López, M. M. (Red.). (2006). *Age in L2 acquisition and teaching*. Bern: Peter Lang.
- Dahl, A. (2015). Input and language competence in early-start foreign language classrooms. I T. Cadierno & S. W. Eskildsen (Red.), *Proceedings: Thinking, Doing, Learning: Usage Based Perspectives on Second Language Learning* (pp. 125-151). Trondheim, Norway: Mouton.
- Dahl, A., & Vulchanova, M. (2014). Naturalistic acquisition in an early language classroom. *Frontiers in Psychology*. Special issue. *Learning a non-native language in a naturalistic environment: Insights from behavioural and neuroimaging research*, 5, 1-9.
- Hyltenstam, K., & Abrahamsson, N. (2003). Maturational constraints in SLA. I C. J. Doughty & M. H. Long (Red.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 539-588). Oxford: Blackwell.
- Krashen, S. D., Long, M. H., & Scarcella, R. C. (1979). *Age, rate and eventual attainment in second language acquisition*. *TESOL Quarterly*, 13(4), 573-582.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Krav om relevant kompetanse for å undervise i fag*. Udir(-3-2015).



/// *Alle kan det. Hvorfor skal vi si nei til at andre skal få den moroa vi har og få den kunnskapen vi får når de like gjerne kan gjøre det?*

Fremmedspråk på barnetrinnet

Heike Speitz, professor, Høgskolen i Telemark

To omfattende nasjonale forsøk med fremmedspråk på barnetrinnet har vist at både elever, lærere, foreldre og skoleledere er positive til en tidligere start med flere språk enn engelsk for elevene i norsk skole. For første gang anbefaler nå en offentlig utredning (NOU 2015:8) at elevene møter fremmedspråk tidligere i opplæringen.

Vi vet ikke hvilket arbeidsliv elevene som i dag går i barneskolen kommer til å møte når de er ferdig utdannet. Noe som derimot er sikkert er at enda flere enn i dag kommer til å ha behov for språk- og kulturkunnskaper i en internasjonal verden og i mange yrker. Det er positivt at mange elever i Norge føler seg så for-

trolige med engelsk at de opplever det som et andrespråk og ikke lenger som et fremmedspråk, når de har kommet til videregående opplæring. På en annen side kan vi forberede våre elever mye bedre enn i dag på et yrkesliv der det vil være behov for kompetanse i flere språk enn engelsk (beskrevet for eksempel i

NHOs Kompetansebarometer 2014 og Aftenposten 10. april 2014).

Et viktig aspekt i denne sammenhengen er at fremmedspråkene fransk, tysk eller spansk introduseres veldig sent, som regel fra 8. trinn¹. Dette gir elevene lite tid



til språklæring. I tillegg er alderen nokså uheldig valgt, som vi allerede ser beskrevet i den såkalte språkprofilen (Language Education Policy Profile: Norway²) som ble utarbeidet av en ekspertgruppe fra Norge og Europarådet i 2003 (s.20):

The age factor. *A second foreign language is hitherto usually offered to learners in Year 8 and there is much debate about this among educationists and language specialists. To begin learning a language at age 14 is difficult, especially if the first foreign language has been introduced very early at age 6. Students feel inhibitions, are frustrated by the limitations of beginner language, and do not apply themselves to developing an accumulative knowledge of a language. They may also feel frustration at the difference between their competence in English and in the Second Foreign Language at an age – approximately 14-16 – when they wish to talk about significant issues in their lives, and in their own and other societies.*

For første gang er nå en tidligere start med fremmedspråk anbefalt i en offentlig utredning (NOU 2015:8, Fremtidens skole):

Utvalget anbefaler at andre fremmedspråk introduseres tidligere i opplæringsløpet. Fremmedspråk er alle språk unntatt norsk/samisk, dansk, svensk og engelsk. (NOU 2015: 52)

Samtidig foreslås det å forbedre sammenhengen mellom språkene i opplæringen, spesielt på områdene språklæring og kommunikasjon:

I lys av økt globalisering og et internasjonalt arbeids- og næringsliv mener utvalget at språkfag må styrkes i skolen. Styrkingen bør skje gjennom å legge bedre til rette for dybde læring av det språkfagene har til felles. Det handler da spesielt på språklæring og kommunikasjon. Å utvikle språkfagene med mer dybdeorientering kan skje ved at disse felles områdene i større grad ses i sammenheng. (NOU 2015: 52)

Her handler det ikke bare om faglig omorganisering. For elevene vil en bedre sammenheng mellom språkfagene bety at de kan se og oppleve at språkfagene faktisk bygger på hverandre, at de for eksempel bruker lese- og lyttestrategier fra norsk og engelsk i et nytt språk. Dette ligger allerede i dag i læreplanen for fremmedspråk (K06): «Læring av et nytt fremmedspråk bygger på erfaringer fra tidligere språklæring både i og utenfor skolen.»³ I internasjonal forskning brukes her begrepet *plurilingualism*, oversatt til norsk som flerspråklighet. Den betegner vår erfaring med og kompetanse til å bruke flere språk i kontekst: «Innlæreren bygger opp en kommunikativ kompetanse på grunnlag av all sin kunnskap om og erfaring med språk der språkene inn-byrdes er forbundet og gjensidig påvirker hverandre»⁴.

Det finnes allerede erfaringer med læring av flere språk på barnetrinnet i Norge. Siden 2003 har det blitt gjennomført to nasjonale forsøk med en tidligere start med fremmedspråk, først fra 2005 til 2007, og så, mer omfattende, fra 2010 til 2012. Begge forsøkene ble grundig

evaluert (Speitz m.fl. 2007 og Mordal m.fl. 2013). For det siste nasjonale forsøket ble det også utviklet en egen læreplan. En rekke skoler har fortsatt med tidligere start også etter 2012, og i dag tilbyr for eksempel i overkant av 50 skoler i Oslo⁵ fransk, spansk eller tysk på barnetrinnet.

Resultatene fra de nasjonale forsøkene (mellom 2005 og 2012) viste både **suksesskriterier** og **utfordringer**. Jeg vil her fremheve bare noen få:

- Elevene lærte raskere enn mange lærere forventet:
«*Elevene liker spill, lek, sang og musikk i timene. Men de etterlyser selv samtidig undervisning som gir dem utfordringer og krever innsats. [...] Dessuten kommenterer flere at undervisningen ble mye lettere enn de hadde forventet på forhånd. Dette gjelder særlig de gruppene der man vektlegger «lette og underholdende aktiviteter»* (Mordal m.fl. (2013), s. 93)
- Lærernes kompetanse og det å ta språket i bruk fra første stund (= et prinsipp som faktisk ikke skiller læreplanen for barnetrinnet og læreplanen for nivå 1⁶): Forsøkene viser at opplæringen på barnetrinnet krever like mye språklig og fagdidaktisk kompetanse som på ungdomstrinnet, samtidig som fagdidaktikken og metodene må være tilpasset de yngre elevene: *Jeg har jo oppdaget at yngre elever gjentar veldig lett, de lærer seg uttale veldig lett, og at jeg som språklig forbilde er veldig viktig.* (Speitz m.fl. (2007, s.53)





Hallo



Bonjour



Hola



- Kontinuitet i overgangene mellom opplæringstrinn: Overgangene og progresjonen er svært sentrale aspekter for elevenes læring og motivasjon, og de har vært en utfordring i forlengelsen av forsøkene. Denne utfordringen kan løses ved at alle elever får prøve ut et fremmedspråk på barnetrinnet.

Det ligger verdifulle erfaringer, med forskjellige løp og modeller for opplæringen (fra 5., 6. eller 7. trinn), hos skolene som deltok i de nasjonale forsøkene og skoler som tilbyr fremmedspråk på barnetrinnet i dag. Med etterutdanningstilbudet i forsøket fra 2010-2012 har man lagt et grunnlag for en språkdiraktikk for barnetrinnet (trinn 5-7). Dette bør videreutvikles før det har gått for lang tid, og det bør integreres i den nye 5-årige lærerutdanningen (5-10) som blir gjeldende fra 2017.

Det å starte med et nytt språk på 5. eller 6. trinn vil gi en bedre og mer alderstilpasset progresjon for elevene (L2/ engelsk fra 1. trinn, L3 fra 5. trinn), samtidig som det vil gi tid til dybdelæring og til utvikling av flerspråklighet. Dette vil komme alle språkene til gode som elevene bruker, fra norsk/morsmål til engelsk og flere språk.

Fotnoter

- 1 Danmark har fra 2015 introdusert andre språk enn engelsk fra 5. trinn.
- 2 Language Education Policy Profile: Norway (2003)
- 3 Læreplan i fremmedspråk: Formål. Utdanningsdirektoratet
- 4 Det felles Europeiske rammeverket for språk: Læring, undervisning, vurdering (Europarådet 2001, norsk oversettelse 2011)
- 5 Kilde: Utdanningsetaten i Oslo (20.10.15)
- 6 Her tar evalueringen av 2010-2012-forsøket feil og blander forskrifter med tradisjonelle oppfatninger når det hevdes at læreplanen sier «faget skal skille seg fra

den tradisjonelle fremmedspråkundervisningen» (s. 117). Det å ta språket i bruk fra første stund er like mye vektlagt i læreplanen for nivå I (formål og kompetansemål).

Referanser:

- Enever, Janet (red.) (2011). *ELLIE. Early Language Learning in Europe*. British Council.
- Europarådet (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. (Norsk oversettelse 2011, tilgjengelig på: http://www.udir.no/Upload/Verktoy/5/UDIR_Rammeverk_sept_2011_web.pdf?epslanguage=no, nedlastet 10.10.15)
- Haukås, Åsta (2014). Metakognisjon om språk og språklæring i et flerspråklighetsperspektiv. *Acta Didactica Norge*, Vol. 8 Nr. 2 Art. 7.
- Language Education Policy Profile: Norway* (2003). Utdannings- og forskningsdepartementet/Council of Europe.
- Mordal, Siri, Bjørg Eva Aaslid, Beate Lindemann, Heidi Jensberg (2013) *To år med fremmedspråk – erfaringer og betraktninger. Sluttrapport i evalueringen av forsøk med fremmedspråk som felles fag på 6.-7. trinn i perioden 2010-2012*. SINTEF. (<http://www.udir.no/globalassets/upload/rapporter/2013/fremmedsprak.pdf>, nedlastet 10.10.15)
- NOU2015:8 *Fremtidens skole. Fornylse av fag og kompetanser*. Oslo.
- Speitz, Heike, Torill Simonsen og Åse Streitlien (2007). *Evaluering av prosjektet "Forsøk med tidlig start av 2. fremmedspråk"*. Sluttrapport. Telemarksforskning-Notodden. (http://www.udir.no/Upload/Rapporter/5/Sluttrapport_Tidlig%20start_TFN.pdf, nedlastet 10.10.15)

Nøkkelen for å lykkes med en tidligere start for fremmedspråkene og med en nytenking rundt språkopplæringen i tråd med NOU 2015:8 ligger i forutsetninger og rammebetingelser for fagene:

- Samarbeid mellom språklærere på alle nivå i opplæringen
- Kontinuitet i opplæringen/overgangen til ungdomstrinnet (jf. Enever (2011))
- Tid og status: antall timer, tidspunkt på dagen, status på skolen
- Faglig og didaktisk trygge lærere: Fremmedspråk bør bli tilbud i den nye, femårige lærerutdanningen (5-10, flere språk)
- Etter- og videreutdanningstilbud i språkdiraktikk for barnetrinnet (del- og heltid, nettbasert)
- Videreutvikling av en fagdidaktikk for fremmedspråk på barnetrinnet og for flerspråklighet (jf. Enever (2011) og Haukås (2014))

Forsøk med framandspråk på barnesteget – eleven sitt perspektiv tre år etter

Camilla Bjørke og Berit Grønn, høskolelektorer, Høgskolen i Østfold

Det nasjonale forsøket. I perioden 2010 – 2012 vart det i regi av Kunnskapsdepartementet gjennomført eit forsøk med framandspråk for elevar på 6. og 7. steg på 74 skular. Dei aktuelle språka var fransk, kinesisk, russisk, spansk og tysk, og elevane fekk to undervisningstimar i veka. Dei deltakande språklærarane fekk tilbod om eit samlingsbasert kompetansehevingskurs i dei aktuelle framandspråka ved Høgskulen i Østfold (HiØ) og Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet (NTNU).

Etterutdanningskurset. Som fagdidaktikarar i spansk og tysk ved HiØ følgde vi lærarane tett gjennom forsøket. *Praktisk tilnærming og kommunikativ kompetanse*, særleg den munnlege, var sterkt vektlagt i forsøksplanen, *Læreplan for forsøk med fremmedspråk på barnetrinnet* (Utdanningsdirektoratet, 2010). Operasjonaliseringa av desse omgrepa var dermed viktig på etterutdannings-

kurset. Lærarane sine egne erfaringar frå undervisninga var gjenstand for diskusjon og refleksjon på samlingane. Vi som etterutdannarar fekk god kjennskap til elevane sine språklæringsprosessar gjennom denne erfaringsdelinga, men vi ønskte òg å bli kjend med nokre av elevane i klasseromssituasjonen for å undersøke nærare kva for kompetansar dei hadde oppnådd etter forsøket.

Den første undersøkinga vår juni 2012. Vi var spesielt interesserte i å undersøke i kva for grad elevane hadde utvikla lytte- og samtaleferdigheiter på mål-språket og korleis elevane nytta strategiar i språklæringsprosessen. Dette gjaldt spesielt bruken av lytte- og samtalestrategiar (Bjørke & Grønn, 2014). Vi besøkte difor to skular og intervjuar i alt 22 spanskelevar på 7. steget. Intervjuar gjekk føre seg på både spansk og norsk, slik at elevane fekk høve til å syne kompetansen sin før dei reflekterte rundt denne.

Vi fann ut at elevane hadde utvikla ei rekkje kommunikative språkerdigheiter som dei ville kunne dra nytte av, ikkje berre vidare i spanskfaget, men òg i andre skulefag og i dagleglivet elles. Elevane synta god lytteforståing i spontan interaksjon i tillegg til at dei kunne fortelje om kva for strategiar dei nytta for å forstå og bli forstått i ulike kommunikasjonssituasjonar. Dei visste tydeleg kva dei gjorde då dei valde ord, *chunks* og fraser i samhandling med andre på spansk.

Fleire av elevane var i ein fase der dei skjøna at dei måtte ha meir kunnskap om språksystemet (grammatikk) ved språkleg produksjon (snakke, skrive) enn ved resepsjon (lytte, lese), jfr. språkdidaktikaren Lourdes Ortega: «... the psycholinguistic demands of composing messages force speakers to use syntactic processing to a much greater extent» (Ortega, 2009, s. 62). Desse elevane hadde no



oppnådd ein kompetanse som kunne fungere som ein god plattform for vidare språklæring på ungdomssteget.

Den andre undersøkinga vår skuleåret 2014/15. Vi opplevde elevane vi møtte i 2012 som entusiastiske og forventningsfulle før overgangen til ungdomssteget. Difor ville vi gjerne vite korleis det hadde gått etter avslutta forsøk. Vi valde å gjennomføre ei kvalitativ intervjuundersøking med nokre forsøkslevar som gjekk på 10. steget skuleåret 2014/15. Denne gongen utvida vi undersøkinga til å gjelde elevar i tysk og spansk ved fem skular på Østlandet, Sørlandet og Vestlandet. Vi intervjuar 60 elevar i par/grupper på norsk, men elevane fekk høve til å komme med døme på målspråket.

«då vi laga skodespel, gjorde vi noko samstundes som vi sa noko, og slik hugsa vi betre og lærte nye ord»

Eitt av hovudtemaa i undersøkinga var elevane sine språklærings erfaringar både på barnesteget og på ungdomssteget. Vi fokuserte her på kva elevane hugsa frå språkopplæringa på barnesteget og kva dei tenkte omkring meistring i faget. Vi ønskte blant anna å få betre innsikt i kva for følgjer tidlegare start med framandspråk hadde hatt for elevane seinare. Elevperspektivet stod altså sentralt i undersøkinga; hovudfokus var elevane sine subjektive opplevingar og erfaringar med språklæring. Vi hadde i førevegen laga

ein intervjuguide med opne spørsmål der vi spurde om kva for aktivitetar elevane hugsa best frå språkklasserommet på barnesteget, og kvifor.

Ein fellesnemnar for elevane sine minne var ei rekkje aktivitetar som inkluderte munnleg interaksjon og typiske element frå dei praktisk-estetiske faga: gjetteleiker, springediktar, hinderløype, rollespel, skodespel og drama, særleg der dei kunne lage små videosnuttar sjølv og setje dei saman til ein episode. Dei grunn gav dette med at «det er gøy å lage dialogar, dramatisere, då hugsar ein betre», «vi tykte sjølv at vi hadde meir progresjon – ein lærer av munnlege aktivitetar» og «då vi laga skodespel, gjorde vi noko samstundes som vi sa noko, og slik hugsa vi betre og lærte nye ord». Elevane understreka vidare at song og dans medverka til auka ordtilfang og større språkforståing. Språkkunnskapane vart dermed konsoliderte gjennom rørsle, ulike sanseintrykk og former for persepsjon, samstundes som dette opna for refleksjon over språkinnhald og språkform. Elevane såg altså relevansen av å øve på spesifikke språkferdigheiter gjennom ei praktisk-estetisk tilnærming, jfr. Merleau-Ponty: «Erfaringen kommer før analysen av erfaringen» (henta frå Duesund, 2001, s. 32).

Vidare påpeikte elevane at dei var trygge i møte med målspråket og at dei sjeldan hadde problem med å få med seg hovudinnhaldet i lytte- og lesetekstar. Dei oppgav at strategiane dei nytta i munnleg interaksjon var såpass innarbeidde og automatiserte frå barnesteget at dei ikkje var redde for å kaste seg ut

i interaksjon på målspråket sjølv om dei ikkje forstod absolutt alt (fråvær av *language anxiety*).

Vi bad òg elevane trekkje fram korleis dei opplevde å starte med framandspråk på barnesteget. Brorparten av elevane var skuffa fordi dei meinte dei ikkje hadde fått ei undervisning som var tilpassa nivået deira på ungdomsskulen. Fleire meinte at dei hadde stagnert på grunn av manglande oppfølging: «Eg er ikkje heilt sikker på kva eg meiner om forsøket; sjølve ideen er god, men opplegget er heilt feil. Eg mista motivasjonen då vi vart blanda med elevar som ikkje kunne spansk på 8. steg».

Oppsummering. Alt i alt hadde elevane gode minne frå forsøket. Dei uttrykte sjølv at dei var usikre på kor langt dei hadde kunne kome i eiga språkutvikling dersom dei hadde fått nivåtilpassa opplæring på ungdomssteget. Den entusiasmen vi observerte i den første undersøkinga vår (2012), var i stor grad borte i den andre undersøkinga (2014/15). Mykje tyder på at elevar som fekk ha den same læraren gjennom heile løpet, var gjennomgåande meir nøgde med heile forsøket.

Utvalet vårt er likevel såpass lite at det er vanskeleg å trekkje generelle konklusjonar. Trass i dette gjev den siste undersøkinga vår ein peikepinn på i kva for grad forsøkslevar har fått adekvat språkopplæring på sitt nivå og i kva for grad læringspotensialet deira ved utgangen av 7. steget er blitt utnytta til det fulle (jfr. Illeris 2012, s. 39-40).

Litteratur

Bjørke, C. & Grønn, B. (2014). Fremmedspråk på barnetrinnet: quo vadis? *Acta Didactica Norge*, 8(2).

Duesund, L. (2001). *Kropp, kunnskap og selvopfatning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Illeris, K. (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Ortega, L. (2009). *Understanding Second Language Acquisition*. New York: Routledge.

Utdanningsdirektoratet (2010). *Læreplan for forsøk med fremmedspråk på barnetrinnet*.

Utdanningsdirektoratet.

A
76
Д
с
U
h
ö
э
中國



Smart ordinnlæring i engelsk med de yngste elevene:

10 konkrete tips til begynneropplæringa

Mona Evelyn Flognfeldt, førstelektor, Høgskolen i Oslo og Akershus

Vi vet etter hvert mye om hva som er viktige forutsetninger for språklæring, ikke minst hva som kan gi en bærekraftig utvikling av elevenes ordforråd. Denne fagartikkelen bygger på seinere års forskning innenfor ordlæring og gir konkrete tips til læreren som jobber med engelsk i begynneropplæringen.

Lærere i engelsk på 1.-4. trinn har ansvar for å sikre en solid start på en ordlæringsprosess som skal vare ut hele skoleløpet og enda lenger. De skal også gjøre elevene fortrolige med nyttige strategier som de kan bruke for å forstå og lære nye ord og utvikle ordforrådet sitt videre på egen hånd. Elevene trenger å lære mange ord, uttrykk og enkle setningsmønstre slik at de kan kommunisere på engelsk. Samtidig trenger de hjelp til å forsterke

og utvide det mentale nettverket som hele tida dannes omkring de ordene elevene allerede kan (Aitchison, 2012). Dette innebærer dyp læring; nye ord integreres i det begrepssystemet elevene har utviklet på basis av førstespråket sitt (Jessner, 2008).

Denne artikkelen er formet som ti tips til lærere og bygger på kunnskap om ordlæring med bakgrunn i seinere års forskning. Hovedpoenget er ikke å gå

dypt inn i hvert av prinsippene, men vise hva slags konkrete konsekvenser de kan få for læreren i klasserommet.

1. La elevene bli klar over og feire hvor mye engelsk de allerede kan.

Siden norsk og engelsk tilhører samme språkfamilie, er det mange engelske ord som likner norske. Det å ta fatt i disse ordene og la elevene oppleve gleden over å kunne mye engelsk allerede, er et fint utgangspunkt for læring. Slike ord

kalles *transparente*. De er lette å forstå fordi de har en form som likner ord elevene kjenner i sitt eget språk.

2. La elevene arbeide med fraser og enkle setningsmønstre, ikke bare enkeltord. Barn tar inn fraser og setningsmønstre som helheter fra de begynner å lære språk (Wray, 2005). Vi vet at det å kunne et ord omfatter mye mer enn skriftlig form og innhold (jmfør tradisjonelt arbeid med *gloser*); det handler ikke minst om ordenes *mundtlige* form og det å kunne *bruke* ordet i kommunikasjon (Nation, 2001).

Ord forekommer i selskap med andre ord, og mange opptrer så ofte sammen med visse andre at de danner et slags partnerskap (*kollokasjon*). Et eksempel er *make a mistake*. Et annet eksempel er det engelske uttrykket som svarer til (*være flink til å ...* på norsk: (*be good at...*). Det kan være nyttig for elevene å lære seg dette uttrykket som en helhet, en *lexical chunk*, en "språkbit" som hører sammen.

Denne språkbiten danner i tillegg et mønster sammen med andre ord, for det må hete *good at drawing*, *good at cycling*, osv. Noen chunks er hele setningsrammer, som for eksempel mønstret *I like [VERB]-ing*: *I like swimming/watching films*. Mange verb kan brukes i denne ramma. Her ligger det en systematikk som kan hjelpe læreren i arbeidet med sentrale mønstre, ikke bare enkeltord. Dette er i virkeligheten utvikling av elevenes mentale grammatikk også, ikke bare ordinnlæring.

3. Dusj elevene med engelsk så ofte som mulig. I og med at det bare er satt av liten tid til engelsk i klasserommet de første årene, er det lurt å *dusje* elevene med språket, både ved at læreren bruker engelsk så mye de kan sammen med elevene og leser engelske barne bøker høyt for dem. Med rik støtte i bilder og kroppsspråk og med mange gjentakelser kan elevene lære mye engelsk mens de er opptatt av innholdet i det de hører. Rim og regler, dikt og rap'er er andre

rike kilder. Da støttes ordlæringen også av rytme, repetisjon og rim. Mindre vekt på engelskundervisning via norsk vil også være gunstig for de elevene som har et annet førstespråk. De vil ha fordel av å danne direkte koplinger mellom engelske ord og uttrykk og begreper de har utviklet ut fra hjemmespråket sitt.

4. Legg vekt på de ordene elevene skal kunne bruke, ikke bare forstå. Det er snakk om grader av ordkunnskap. *Reseptiv* ordkunnskap handler om ord som elevene *forstår* når de lytter til eller leser engelsk. *Produktiv* ordkunnskap derimot viser seg når elevene selv klarer å *bruke* ord i kommunikasjon på engelsk.

Forskere har kommet fram til at det finnes et grunnleggende vokabular på ca. 2000 ord som brukes spesielt hyppig i engelske tekster. Blant disse ordene finner vi ulike ordklasser, både innholdsord (*lexical words*) som substantiv, verb, adjektiv og adverb og småord som har en grammatisk rolle i setninger



(*function words*), som artiklene *the* og *a/an*, preposisjoner, pronomen og hjelpeverb (*be, have, do*). Det finnes tilgjengelige lister over *the most frequent words in English*, som kan danne grunnlag for lærerens valg av ord de vil elevene skal kunne godt (Schmitt, 2000) (Nation, 2001).

5. La elevene arbeide aktivt og meningsfullt med viktige øveord.

For å sikre at ordene som elevene skal kunne bruke, blir lagret i *langtidsminnet* er det viktig at de får jobbe aktivt med dem på engasjerende og varierte måter. Det betyr at læreren fokuserer eksplisitt på ordinnlæring i tillegg til at elevene møter språket mer indirekte. Det er viktig for dem å legge merke til (*noticing*) hvordan ord høres og ser ut og hvordan de brukes sammen med andre ord. Da får de anledning til også å utvikle sin metaspråklige bevissthet, evnen til å tenke og snakke om språk.

6. Aktivt arbeid med vokabular gir dypere læring. Når elevene får jobbe med å finne fram til ord som betyr nesten det samme (synonymer), det motsatte (antonymer), og ordets plass innenfor et hierarkisk system, som når *dog* er en type (et hyponym) innenfor kategorien *animal*, forsterkes nettopp det mentale nettverket av ord og begreper som er en del av språkkompetansen deres. Dypere læring skjer når nye ord integreres i elevenes *mental lexicon* (Aitchison, 2012).

Oppgaver som utfordrer elevene kognitivt er slike som krever at de tenker og tar avgjørelser om ord, for eksempel når de må finne ut hvilket ord er forskjellig fra fire andre (*odd one out*-oppgaver) eller hvordan de kan trekke strek mellom ord og riktig illustrasjon eller norske ord som betyr det samme (*matching*-oppgaver). Da prosesserer elevene ordene på en dypere måte enn om de

bare skal gjenkjenne ordets muntlige eller skriftlige form. Gjenkjennelsen er også viktig, men de andre operasjonene krever mer tankevirksomhet. Andre og enda mer krevende oppgavetyper er å skulle sortere ord i kategorier, og enda mer hjernearbeid ligger i å rangere ord ut fra oppgitte kriterier, arrangere dem i passende rekkefølge og gjerne begrunne valgene (Thornbury, 2002).

En annen måte å sikre dypere læring på er å involvere elevenes følelser og interesser i arbeidet med vokabularutvikling. Bare det å legge inn "your favourite", "that you like best" når elevene skal lære ord, øker sannsynligheten for at ordene blir lagret i langtidsminnet. Denne typen *personalisering* av ordlæring øker motivasjonen og opplevelsen av relevans. Når læreren gir rom for lek og moro, bidrar det i samme retning. Bruk av gjetteleker omkring ord, mimelek, *memory*-spill, Kims lek, *pictionary* (som går ut på at én på laget tegner og resten skal gjette hvilket ord det er) gir mange muligheter for en lekende tilnærming til ordinnlæring. Dersom elevene av og til får lov til selv å velge ord de ønsker å lære, er dette enda en måte å gjøre ordlæringen personlig på.

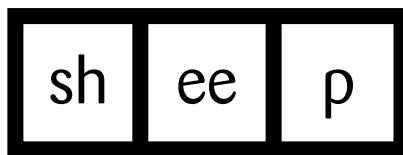
7. Fra lytte og forstå via snakke til lese og skrive. Det går en logisk linje fra det å kjenne igjen ord, merke seg hvordan de uttales og lære hva de betyr til selv å kunne bruke dem i tale, kjenne dem igjen i skrift og selv skrive dem. Læreren som jobber med de yngste elevene vil derfor legge størst vekt på lytteoppgaver fra start og utforskende samtaler med elevene om hva ord betyr og hvordan de brukes. Det å kunne lytte, gjenkjenne og forstå ord er en nødvendig forutsetning for egen uttale og det å kunne kople lyd og ordbilde. Samspillet mellom disse fire språklige ferdighetene står naturligvis også sentralt.

8. Legg til rette for at eleven kan utvikle sin fonologiske bevissthet. En godt utviklet *fonologisk bevissthet* kan være helt avgjørende for å utvikle evnen til å kunne lese og skrive engelsk. I korte trekk dreier det seg om elevenes evne til å koble språkllyder med bokstaver, det å kjenne igjen og kunne manipulere språkllyder, kjenne igjen rim og betoning. Når denne typen språkarbeid kan bli til lek med lyder, stavelser og ord, gjerne med bruk av tulleord på engelsk, er det enda større sjanse for at elevene kan lære ord og stavemåter. Forskning har vist at barn som lå an til å slite med å lære å lese på engelsk, oppnådde overbevisende resultater både i leseflyt og leseforståelse takket være fonologisk bevissthetsarbeid og eksperimentering med å ta bort og legge til språkllyder (Wagner, Strömquist, & Uppstad, 2008). Læreren kan fokusere spesielt på de lydene som er forskjellige i engelsk og norsk. Rim og rytme kan gi både estetisk glede og støtte i innlæringen.

En viktig del av arbeidet med å utvikle elevenes skriftkyndighet er å bruke redskaper knyttet til *phonics*. *Phonics* har primært med leseopplæring å gjøre. Det er en måte for læreren å jobbe med anvendt fonetikk, som er spesielt nyttig når det gjelder ord som staves på ukjente måter for norske elever. Det viser seg at det er relativt stor grad av systematikk i mange engelske stavemønstre. Her skal vi bare ta ett eksempel. Engelsk har mange bokstavpar som sammen uttales som én språkllyd: konsonantkoplinger som *sh, ch, wh, th, ck*, og vokalpar som *ee, oo, ai, oy*.

Vi vet at dyrenavnet *sheep* består av fem bokstaver, men bare tre språkllyder. Det er to systematiske bokstavpar i ordet. La elevene si ordet sakte og kjenne at det virkelig bare er snakk om tre språkllyder. Elevene trenger ikke å lære

seg det fonetiske alfabetet for å kunne utvikle sin fonologiske kompetanse. Den visualiseringsmetoden vi viser nedenfor, kalles *Elkonin boxes* og er en indirekte måte å bruke fonemer på. Øveordet *sheep* skrives slik at bokstavene er fordelt på tre bokser. Det bokstavparet som hører sammen med én språklyd, skrives i samme boks. Poenget med å dele opp ordet slik er at elevene tydelig kan se hvordan bokstavpar brukes systematisk i engelsk rettskriving. Når elevene blir klar over disse regelmessighetene, kan det lette innlæringsbyrden for dem. Vi har lagt inn en lenke til to sentrale *phonics*-ressurser i referanselista bakerst.



9. Resirkuler innlærte ord mange ganger med stadig mer ujevne mellomrom. Resirkulering handler om å bruke ord flere ganger på litt nye måter. Det er med andre ord ikke snakk om rein repetisjon. For læreren gjelder det å sørge for at ord som skal læres godt, dukker opp i nye sammenhenger. Oppstart av et nytt tema eller kapittel i elevenes bok er en egnet anledning til å aktivere ord elevene har møtt før. Det som skjer ved en slik framhenting av ord fra minnet, er at ordet aktiveres i arbeidsminnet, tas eventuelt i bruk på en ny måte og lagres på nytt. For hver gang ord blir resirkulert slik, forsterkes de sporene i hjernen som er knyttet til ordene, og dette fører igjen til dypere læring. Om elevene opplever bruken av ordene som personlig relevant og meningsfylt, er det enda større sjanse for at ordet blir i minnet som en tilgjengelig ressurs når elevene skal kommunisere på engelsk.

10. Gi plass til aktiviteter som utvikler flyt og automatisering. Vi har berørt de fire sentrale delene av et anbefalt undervisningsopplegg som vokabulardidaktikeren Paul Nation har kommet fram til (**Nation, 2001**). Han oppmuntrer lærere til å sørge for at engelsktimene består av meningsfull språklig "input" (lytting og lesing), meningsfull språklig "output" (elevenes egen muntlige og skriftlige bruk av språket), bevisst arbeid med språket som system og struktur (som vi har gitt tips om i de fleste punktene ovenfor) og arbeid med å utvikle språklig flyt. Det

siste momentet forutsetter at elevene får bruke og trene på ord de har lært allerede, slik at det ikke kommer til noe nytt materiale da. Elevene trenger aktiviteter som hjelper dem til å automatisere innlært ordkunnskap.

Ved å gi rom til balansert og systematisk arbeid med ordinnlæring med de yngste elevene legger læreren til rette for at de får forsterke og bygge videre på det ordforrådet de har. Hvis de også får hjelp til lære seg å arbeide strategisk med ordbok for barn, ordkort eller egenproduserte ordbøker, bruke visuelle modeller som Venn-diagram, ord- og begrepskart, velge og lese engelske bildebøker alene etter hvert og leke med ord og lyder, har læreren lagt et solid grunnlag for elevenes videre utforskning av det engelske språket.

Referanser:

- Aitchison, J. (2012). *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon* (4th Edition ed.). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Jessner, U. (2008). Teaching third languages: Findings, trends and challenges: A State-of-the-Art Article. *Language Teaching*, 41 (1), 15-56.
- Nation, I. (. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thornbury, S. (2002). *How to Teach Vocabulary*. London: Pearson Education.
- Wagner, Å. K., Strömqvist, S., & Uppstad, P. H. (2008). *Det flerspråklige mennesket: En grunnbok om skriftspråklæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Wray, A. (2005). *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- To internettkilder:
 Reading Rockets: Elkonin Boxes
http://www.readingrockets.org/strategies/elkonin_boxes [lastet ned 12. oktober 2015]
 Phonics-ressurser på nett: <http://bogglesworldesl.com/phonics.htm> [lastet ned 6. oktober 2015]





Billedbøker

– veien inn i språket

Ingebjørg Mellegård, førstelektor, Høgskolen i Østfold

Barn elsker fortellinger; barn nyter å bli lest for; barn tiltrekkes av bilder; barn vil gjerne fortelle; barn lytter til språklig rytme; barn leker med ord og uttrykk. Alle disse viktige sidene ved språkopplæringen ligger tilgjengelige i billedbøkene. Billedbøker er trolig den beste ressursen språklæreren kan ta i bruk i begynneropplæringen av et nytt språk.

Billedbokas kvaliteter. Det unike ved billedboka er at den kommuniserer med leseren på to ulike plan, visuelt og verbalt (Nikolajeva & Scott, 2006). Leseren skaper mening ved å gå inn i samspeilet mellom ord og bilde; ordene forteller og bildene beskriver. Noen ganger forteller ord og bilde den samme fortellingen, de støtter og utfyller hverandre. I andre tilfeller uttrykker ord og bilde to ulike fortellinger; de har en felles ramme men forskjellig perspektiv på handlingen.

Balansen mellom ord og bilde kan variere sterkt: fra få eller ingen ord med overvekt av bilder via et mer balansert forhold mellom uttrykksformene til en større tekstmengde i forhold til bilder.

I billedbokas natur ligger det kvaliteter som bygger opp under gode prinsipper for begynneropplæringen i et språk. I billedbøkene møter barna fullstendige fortellinger i en enkel og komprimert språkdrakt som er overkommelig for

en nybegynner (Birketveit & Williams, 2013). Tekst og bilde i samspill legger til rette for at barnet kan utvikle strategier for språklæring; ukjente ord og uttrykk kan få mening gjennom bildene. Barnet erfarer at det ikke er nødvendig å forstå hvert eneste ord for å gripe innholdet. Meningsdannelse skjer ut ifra konteksten. Billedbøker er derfor et svært godt verktøy for å tilby et språklig tilfang som stadig utvider



og utfordrer barnets eksisterende vokabular (Munden & Myhre, 2015). Billedbøker inviterer leseren til å bidra inn i fortellingen; det visuelle uttrykket motiverer til kreativitet og språklig eksperimentering. Slik skaper barn sin egen forståelse av innholdet og bidrar til at ulike fortellinger kommer fram. Lesere av billedbøker blir nærmest å betrakte som 'medforfattere'. På denne måten blir billedboka selvregulerende for differensiering i elevgruppen.

Barn hører gjerne de samme fortellingene gjentatte ganger. I dette ligger et stort potensial for bruk av billedbøker i språkopplæringen. Språklige strukturer kan gjentas og slik bevege barnet fra rollen som språklytter til språkprodusent. Videre kan billedbøker tjene ulike formål i språkopplæringen til ulik tid. Vi er ikke ferdig med billedboka etter én gangs lesing; den kan anvendes i ulike sammenhenger, den kan *resirkuleres*, og slik inngå i lærerens repertoar av undervisningsmateriale.

Videre følger noen eksempler på bruk av billedbøker knyttet til ulike aspekt ved begynneropplæringen i engelsk.

Billedbøker og grammatikk. Grammatikkens betydning i språkopplæringen er tydelig framhevet i Læreplan i engelsk i Kunnskapsløftet. I fagets formål uttrykkes det at for å kunne kommunisere tilfredsstillende på engelsk er det nødvendig '(...) å utvikle ordforråd og ferdigheter i å bruke språkets lyd-system, rettskriving, grammatikk og prinsipper for setnings- og tekstbygging' (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 2). Dette kommuniseres gjennom kompetansemålene ved for eksempel bruk av begreper som 'setningsmønstre' i målene etter 2. og 4. årstrinn.

Grammatikk, kunnskap om språket, inngår som en naturlig del av språkkompetansen. Læreplanens formål for engelskfaget er overordnet kompetansemålene; her tydeliggjøres de ulike aspektene ved språket som er nødvendig for at eleven skal nå en språkkompetanse som gir grunnlag for kommunikasjon.

Når skal vi så ta fatt i grammatikken? Grammatikk er ikke en separat disiplin men et tilstedeværende aspekt i all bruk av språket, fra de enkle frasene i begynneropplæringen til de mer komplekse språkuttrykkene. David Crystal, en av de mest fremtredende lingvistene, foreslår å bytte 'grammatikk' i undervisningssammenheng med 'understanding language'. Grammatikk handler nettopp om hvordan vi kan sette ord sammen for å skape mening. Spørsmålet er ikke når vi går løs på kunnskap om språket, men *hvordan* vi kan integrere grammatikk naturlig i begynneropplæringen? Dette handler først og fremst om lærerens egen språkbevissthet og hvordan språket presenteres for elevene. Her kan billedbøker vise veien inn i språket.

Crocodiles don't brush their teeth.

But I do.

Elephants don't blow their noses.

But I do.

Lions don't brush their hair.

But I do.

Pigs don't wash their faces.

But I do.

Owls don't go to bed at night.

But we do. Do you?

I billedboka *Crocodiles Don't Brush Their Teeth* av Colin Fancy (2005) gjentas språkstrukturen fra tittelen og knyttes til ulike dyr i et enkelt setningsmønster.

Bildene i boka er fargerike og illustrerer teksten. Setningsstrukturen er enkel og gjentas gjennom hele boka. Vokabularet reflekterer ord og uttrykk 'knyttet til nære omgivelser og egne opplevelser' slik det framgår i kompetansemålene etter 2. årstrinn i læreplanen. Sett med mine øyne kunne vi kalt denne billedboka for 'My first grammar book', og den kan fint brukes tidlig i første årstrinn.

Her møter elevene 'to do' konstruksjonen i et enkelt format; læreren må være seg dette bevisst for å kunne utnytte potensialet og 'berede grunnen' for denne konstruksjonen som vi vet mange strever med senere i skolegangen. Elevene kan delta i lesingen; de kan svare enkeltvis med 'But I do' eller i fellesskap med 'But we do'. Sammen med elevene kan læreren lage nye setninger basert på samme mønster, og slik repetere setningsmønsteret og utvide vokabularet. Lærerens kunnskap om språket er her avgjørende; for elevene framstår språktreningen som kreativ lek med språk knyttet til ei billedbok. Arbeidet med denne boka er langt fra slutt her; den kan med fordel hentes inn i klasserommet igjen når man skal arbeide videre med 'to do' konstruksjonen. Nå kan setningsstrukturen utvides med 'But she/he does' etter samme mønster som beskrevet ovenfor. Når man på et høyere årstrinn tilnærmer seg 'to do' konstruksjonen på en mer eksplisitt måte, kan boka tas fram igjen og fungere som en ramme og kjent kontekst for språkstrukturen.

I begynneropplæringen handler det om å gi elevene mulighet for å innhente språklige erfaringer slik at språkstrukturene trer tydelig fram etter hvert. Innenfor språklæringsteori fremheves

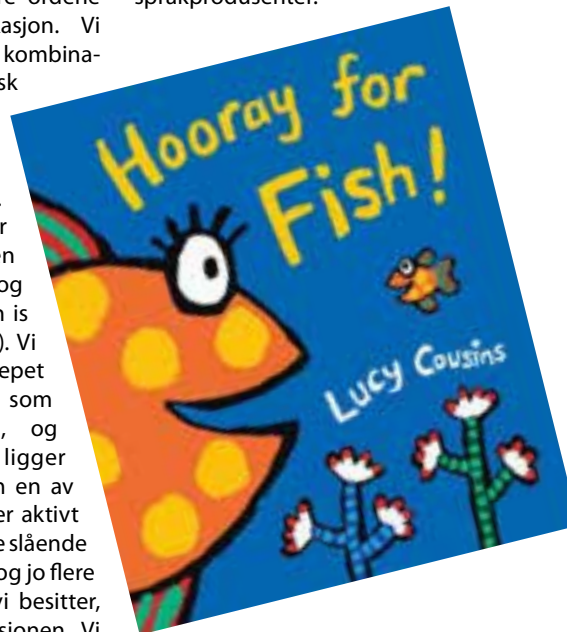




kontekstualisering av grammatikk som avgjørende; med det forstås at språkstrukturene må oppleves som gjenkjennbare og anvendbare i kommunikasjon (Hedge, 2000). Denne innrammingen av språkstrukturer må starte tidlig i begynneropplæringen, men må naturligvis være maskert for elevene på dette stadiet. Læreren må være seg bevisst sin tilnærming til øving av språkstrukturer. Og, nettopp her er billedbøkene en gullgrube da de i sin kompakte tekstform ofte benytter seg av enkle og gjentagende språkmønstre.

Billedbøker og vokabular. Ordene er grunnlaget for kommunikasjon, men vi kommuniserer ikke gjennom enkeltord. Vi setter ordene sammen til meningsbærende enheter, korte eller lange. I begrepet vokabular ligger det betydelig mer enn å lære seg enkeltord; det handler også om å gjøre ordene anvendbare for kommunikasjon. Vi snakker om kollokasjoner, kombinasjoner av ord, som på engelsk ofte refereres til som 'chunks of words', eller som en lærer så talende uttrykte det 'klumper av språk'. Innenfor språklæringsteori er det stort fokus på forståelsen av nettopp kollokasjoner, og mange hevder at 'Collocation is the key to fluency' (Hill, 1999). Vi er vel innforstått med begrepet kommunikativ kompetanse som mål for språkopplæringen, og i denne kompetansen ligger innsikten i kollokasjoner som en av byggesteinene. Når man lytter aktivt til 'native speakers', vil det være slående at språket opererer i 'chunks', og jo flere slike kombinasjoner av ord vi besitter, desto mer flyt i kommunikasjonen. Vi snakker om å eie et repertoar av 'ready made language' (Hill, 1999).

Kompetansemålene etter 2. og 4. trinn i Læreplan i engelsk fremhever et vokabular som er knyttet til barnas nære omgivelser, egne interesser, dagligliv, fritid, behov og følelser. De skal 'forstå' og 'bruke', det vil si, målet er å gjøre ordene funksjonelle i kommunikasjon. Vi må begynne med enkeltordene i begynneropplæringen, men umiddelbart må vi gå videre og sette ordene sammen slik at barna kan ta de funksjonelt i bruk for å kommunisere. Det er lærerens språkbevissthet som er avgjørende for hvordan elevene erfarer nytten og anvendelsen av ordene. Det handler om å bevege seg fra ensidig fokus på innlæring av enkeltord til å kombinere ord. Og igjen, her kan billedbøker vise seg å være nøkkelen til å se ordene i sammenheng og slik gjøre barna i stand til å ta kombinasjoner av ord, kollokasjoner, aktivt i bruk som språkprodusenter.



Hooray for Fish! av Lucy Cousins (2006) er ei billedbok med klart fokus på kollokasjoner velegnet til bruk på førstetrinn. Boka har stort format, morsomme og fargesprakende bilder av mange fantasifulle fisker. Språket beskriver disse i tydelige 'chunks of words' som:

Hello red, blue and yellow fish.

Hello, spotty fish, stripy fish,

happy fish, grumpy fish,

hairy fish, scary fish osv., og til slutt:

But where's the one I love the best, even more than all the rest?

Hello, Mum. Hello, little fish.

Kiss, kiss, kiss, Hooray for fish!

Denne billedboka viser barna tydelig hvordan mening endres når ulike ord settes sammen; den motiverer til å leke med språket og kombinasjoner av ord, kollokasjoner. Her kan elevene øves i å snakke om hva de ser på bildene, og da er det ikke tilstrekkelig med enkeltord, men de beskrivende ordene, adjektivene, må komme inn. Igjen er det lærerens språkbevissthet som er avgjørende for tidlig å starte med øving av ordsammensetninger slik at barna erverver seg erfaringen med å sette sammen ord. På samme måte som nevnt ovenfor, denne billedboka kunne gjerne hatt undertittelen 'My first book of collocations'. En enkel oppfølging kan være at barna tegner/maler sin egen fisk og gir den et unikt mønster. Deretter kan man benytte aktiviteten 'speed talking' hvor barna former en ytre og indre sirkel hvor de står mot hverandre to og to, beskriver fiskene for hverandre, den ytre sirkelen tar så et skritt til høyre, og man beskriver sine fisker på nytt for en ny partner. Underveis kan partnerne også bytte fisker. På denne måten får barna på et tidlig tidspunkt i språkopplæringen den viktige erfaringen i å sette ordene

sammen i ulike kombinasjoner, de øver seg i å opparbeide kompetanse i kollokasjoner.

Billedbøker som språkmodell.

Sammenhengen mellom barnet som språkmottaker og språkprodusent er entydig. Betydelig 'input' av språk er nødvendig for kvaliteten på 'output' av språk (Hedge, 2000), eller som andre beskriver språktilfanget. Barn trenger et 'språkbad' som stimulans for å kunne produsere språk (Munden & Myhre, 2015). Det er nødvendig å gi barna modeller for å stimulere til at de utvikler seg til gode fortellere. Fortellingene er en viktig del av kommunikasjon, både skriftlig og muntlig. Her er det overførbart å sammenligne med kunststudenter; de går på gallerier og studerer de store kunstnerne, kopierer malerier og tegninger for å øve seg på håndverket for senere å finne sin egen uttrykksform. Det er ingen grunn til å tro at det skulle være annerledes når det gjelder fortellerkunsten. Billedbøker med enkle fortellinger er selvskrevne som modeller.

I billedboka *Dear Zoo*, en klassiker forfattet av Rod Campbell (2007), møter vi en forteller som så inderlig ønsker seg et kjæledyr og skriver derfor et brev til dyrehagen. Fra dyrehagen sendes det ene dyret etter det andre, men enten er det 'too small, too tall, too grumpy, too scary, too jumpy' osv, inntil de finner det perfekte kjæledyret: 'So, they thought very hard, and sent me a puppy. He was perfect! I kept him.' Boka har et enkelt setningsmønster som elegant bygger opp en spennende fortelling; det at boka er utformet med luker som kan åpnes for å se hvilke dyr som blir

sendt, bidrar til å øke spenningen. Denne billedboka kan fungere som en god modell for barn i begynneropplæringen; fortellingen kan lett utvides med flere dyr eller overføres til andre områder.

Rosie's Walk av Pat Hutchins (1986) er en helt unik billedbok. En eneste setning, 32 ord, utgjør fortellingen om høna Rosie som med nebbet høyt i sky går en tur:

Rosie the hen went for a walk across the yard around the pond over the haystack past the mill through the fence under the beehives and got back in time for dinner.

Det spesielle ved denne billedboka er at den forteller to fortellinger parallelt; samtidig med Rosie følger vi reven som lusker etter og tar del i alle de uhellene den har underveis. Mens teksten gir barna Rosie's opplevelser, former leseren/lytteren sin egen fortelling om reven. Billedbøker av en slik karakter utfordrer leseren med nødvendig vokabular for en parallell fortelling samtidig som den modellerer et hendelsesforløp. Leseren skaper sin personlige fortelling.

I billedbøkene møter barna det autentiske språket. Det er et hav av billedbøker å velge imellom; det tar tid å finne de som er godt egnet for språkopplæringen. Det er viktig for både den enkelte lærer og for skolen å bygge opp en samling av bøker som er språkstimulerende på ulike måter og som kan *resirkuleres*. Billedbøker brukt på en bevisst språkstimulerende måte som vist her, vil uten tvil fungere som katalysatorer i barns språkutvikling.

Billedbøker:

Campbell, R. (2007). *Dear Zoo*. London: Macmillan
 Cousins, L. (2006). *Hooray for Fish!* London: Walker books.
 Fancy, C. (2005). *Crocodiles don't brush their teeth*. London: Scholastic
 Hutchins, P. (1986). *Rosie's Walk*. New York: Aladdin Paperbacks.

Referanser:

Birketveit, A., & Williams, G. (2013). *Literature for the English classroom*. Bergen: Fagbokforlaget.
 Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: OUP.
 Hill, J. (1999). Collocational competence. *English Teaching Professional*(11), 3-6.
 Kunnskapsdepartementet. (2013). Læreplan i engelsk. fra <http://www.udir.no/kl06/ENG1-03/Hele/>
 Munden, J., & Myhre, A. (2015). *Twinkle Twinkle*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
 Nikolajeva, M., & Scott, C. (2006). *How Picturebooks Work*. London: Routledge.

Engelska för yngre åldrar ur svensk synvinkel



Gun Lundberg, universitetslektor och lärarutbildare, Umeå universitet, Sverige

Sverige fick en ny lärarutbildning år 2011 med en indelning i fyra program för de yngre åldrarna: Förskolläraryrket, Grundläggare i fritidshem, Grundläggare för förskoleklass till och med årskurs 3, och Grundläggare för årskurserna 4-6. Engelska infördes glädjande nog som ett obligatoriskt ämne för F-3 och 4-6-programmen med 15 respektive 30 högskolepoäng, ECTS. Vägen dit hade dock varit lång och bekymmersam och hade inte den nationella språkläraryrket, dåvarande Lärare i moderna språk, LMS, arbetat så energiskt med kontinuerliga uppvaktningar av Skolverket, skolministrar samt arbetsgruppen för utredningen om en ny lärarutbildning och skrivit debattartiklar, så är det ytterst tveksamt om engelskämnet hade fått en så pass stark ställning som det faktiskt fick i den nya grundlärarutbildningen.

Att ta igen en nästan tre decenniers utarmning av lärarkompetens i engelska för yngre åldrar är ett omfattande och näst intill omöjligt uppdrag. Det låter sig inte göras med enbart kompetensutvecklingskurser i form av Lärarlyft i Skolverkets regi, speciellt inte när lärarna förväntas läsa kurserna samtidigt som de arbetar heltid. Skolorna har inte pengar till vare sig vikarier, resor till kursorter eller kurslitteratur och rektorerna har i stället prioriterat fortbildningskurser i matematik och läs- och skrivutveckling, eftersom dessa har haft en mer fördelaktig ekonomisk ersättning från Skol-

verket. Situationen idag är att ett stort antal lärare i Sverige undervisar i engelska i årskurserna 1-6 utan att ha relevant kompetens och det kommer att dröja många år innan nyutexaminerade lärare har kommit ut i en sådan omfattning att tomrummet kan fyllas.

Följderna av en sviktande kompetens för engelskundervisning i yngre åldrar är att traditionella språkundervisningsmetoder får leva kvar i alltför hög grad. Trots att såväl nationella som europeiska styrdokument förespråkar en kommunikativ språksyn och trots god tillgång på fors-

kning om hur yngre elever lär sig språk, så är det ändå två-språkiga gloslistor, stavning, översättning till svenska, grammatik och ifyllnadsövningar som dominerar klassrumsbilden i årskurserna 1-6.

“ forskning om hur barn lär sig språk har visat att lärande och undervisning genom att lyssna, försöka förstå, imitera och tala är ett framgångsrikt koncept

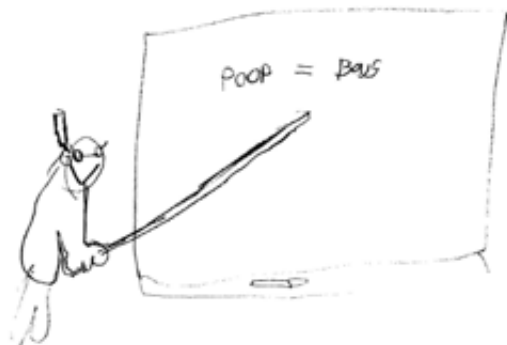
En kommunikativ och funktionell kursplan i engelska, Lgr 11. Den nya kursplanen i engelska från år 2011 är indelad i tre delar, en för årskurserna 1-3, en för 4-6 och en för 7-9. Det centrala innehållet i kursplanen för årskurserna 1-3 lyfter fram ett kommunikativt innehåll bestående av enkla samtal och dialoger, filmer och dramatiserade berättelser, sånger, ramsor, sagor samt ord och fraser i närmiljön som exempelvis skyltar, reklam etc. Kursplanen betonar tydligt vikten av att de yngre eleverna utvecklar en tilltro till sin förmåga att använda engelskan i olika situationer. I kommentarmaterialet till kursplanen påpekas att *eleverna i de lägre årskurserna ska i huvudsak möta engelska i talad form* och att forskning om hur barn lär sig språk har visat att lärande och undervisning genom att *lyssna, försöka förstå, imitera och tala*



Tvåspråkig glosundervisning enligt läroböckernas förebild är vanligt förekommande i engelskklassrummet enligt eleverna i den svenska delen av forskningsstudien ELLiE (2011).

6610

Vita tavlan



Matteo

är ett framgångsrikt koncept för att alla elever, oavsett olika behov av stöd, ska ges möjlighet att kunna utveckla en god språklig grund i engelska. Tyvärr låter den önskvärda implementeringen av denna språkutvecklande och kommunikativa kursplan dock vänta på sig i alltför många klassrum landet över.

Förutom den långsamma implementeringen av den nya kursplanen så har engelskämnet ytterligare ett problem i de yngre skolåren, nämligen att svensk skola saknar nationella riktlinjer för när engelskundervisningen ska påbörjas. Inget annat skolämne har under årens lopp fått sin introduktion så ifrågasatt som just engelskan och det råder än idag stora olikheter ute i landet avseende starten för engelskämnet. Den enda nationella riktlinje som finns idag är att eleverna ska ha mött det centrala innehållet för årskurserna 1-3 i slutet av årskurs 3. Detta tolkas av många skolor som att engelskan kan vänta med starten till höstterminen i årskurs 3. Skulle samma tankegång vara möjlig i exempelvis matematik eller idrott? Knappast. Ytterligare en anledning för skolorna att skjuta upp starten för engelskämnet är att ämnet inte fick kunskapskrav för godtagbara kunskaper i årskurs 3, som de flesta andra ämnen fick i den nya läroplanen, Lgr 11. Det är enbart ämnena engelska, idrott, bild och musik som saknar kunskapskrav och en nationell avstämning i årskurs 3.

Forskning om lärande och undervisning i språk i yngre åldrar vittnar om hur viktig den tidiga engelskundervisningen är för den fortsatta språkutvecklingen och för

motivationen att lära sig såväl engelska som fler språk i framtiden. Att som elev tvingas gå miste om de allra första årens lekfulla språklärande, där hela kroppen och alla sinnen involveras, kan få konsekvenser för såväl det språkliga självförtroendet som för motivationen och intresset för att lära sig språk. (Keaveney & Lundberg, 2014)

Engelskämnet är tungt läromedelsberoende. Eftersom en stor del av lärarkåren saknar reell kompetens för att undervisa i engelska i tidigare år så fortsätter många lärare av förstaeliga skäl att undervisa i engelska som de själva blev undervisade under sin egen skoltid varför läroboken blir ett viktigt stöd och en garant för att man uppfyller kurskraven. Såväl nationella kartläggningar som skolinspektioner i Sverige har visat att engelskämnet tycks vara det mest läromedelsberoende ämnet av alla i svensk skola. Detta har givetvis marknadskrafterna hakat på. Läromedelsför-

lagen ger ut mängder av engelskt material redan från årskurs 1-2, vilket skapar onödiga problem för många elever, speciellt för dem som är i behov av extra stöd för sin läs- och skrivutveckling. Tillgången på läromedel i engelska för de tidiga årskurserna i kombination med brist på kompetens för undervisning i engelska för yngre åldrar, får till följd att lärarna börjar med läsning och skrivning alldeles för tidigt i engelskan, trots den nya läroplanens tydliga rekommendationer om att eleverna i de lägre årskurserna i huvudsak ska få möta engelska i talad form. Anledningen till att man bör vänta med läsning och skrivning i engelska är att det engelska språket inte är ljudenligt, utan samma ljud kan stavas på en mängd olika sätt och varje bokstav står för olika ljud. Elever som behöver mer tid och stöd för att lära sig läsa och skriva har betydligt svårare för att lära sig att känna igen engelska ord i text och framför allt att kunna skriva och stava dem. Engelskans icke ljud-



Elevers bilder om ett ständigt läsande och skrivande i engelska i åk 3. (ELLiE, 2011)

enliga stavning skapar problem redan bland frekventa nybörjarord som exempelvis *table, white, laugh, key* och *spider*. Generellt kan sägas att samtliga elever i de första årskurs-erna har stor nytta av att få vänta med stavningskrav och övningsböcker tills den engelska ljudbildden har fått fäste på djupet. Vetskapen om att engelska barn själva upplever stavningen av sitt modersmål som problematisk långt upp i åldrarna borde få svenska lärare att tona ned läsning och skrivande i engelska och i stället ägna mer tid åt att låta eleverna lyssna, träna på att försöka förstå utan översättning och själva få producera talad engelska i interaktiva lekar och rollspel.

Barnens första språklärare, läraren i årskurserna 1-3, är en oerhört betydelsefull förebild för hur eleverna kommer att känna och tänka inför att lära sig språk under en lång tid framöver.

Läraren har huvudrollen. Barnens första språklärare, läraren i årskurserna 1-3, är en oerhört betydelsefull förebild för hur eleverna kommer att känna och tänka inför att lära sig språk under en lång tid framöver. Den lärare som vågar prata engelska och ha roligt med språket i klassrummet genom att leka, sjunga, ramsa, spela teater, använda bilderböcker och olika medier har goda

möjligheter att grundlägga en mer kommunikativ och positiv språksyn hos sina elever än den lärare som nästan enbart pratar svenska i klassrummet och som envist översätter alla engelska ord och fraser till svenska samt bygger sin undervisning på glosor, stavning, grammatik och övningsböcker. (ELLiE, 2011). Att lära sig språk ska vara roligt och kännas meningsfullt. Språk är till för att användas här och nu. Genom att i tidigare år kontinuerligt använda sig av principen för *höra-göra* och låta eleverna visa sin förståelse av engelskan genom att utföra handlingar och rörelser av olika slag, kan

intresset för att lära sig språk växa i ett längre perspektiv. En undervisning som bygger på att göra saker tillsammans genom att leka, dramatisera, imitera ord och fraser i talkör, gärna med lekfulla inslag som olika röstlägen och grupper, kräver inga läromedel utan endast en lärare som tycker att engelska är roligt att undervisa i. Med stöd av bilder, sånger, musik, lekar, picture books, filmklipp och filmer samt engelskan i närmiljön och barnens fritidsengelska, skapar läraren en språkutvecklande miljö i klassrummet där alla barn kan delta.



Språkutvecklande engelskundervisning från 6-12 år

- Duscha eleverna i klassrummet med engelska från olika medier och prata engelska själv i så stor utsträckning som möjligt.
- Glöm din egen språkrädsla som lärare, tro på dig själv och våga släppa loss och ha roligt i klassrummet. Planera och träna högt i förväg på engelska klassrumsfraser och nytt ordförråd innan engelskpassen.
- Tillför mer tid och kontinuitet till engelskämnet genom att ta alla tillfällen i akt att använda engelskan, exempelvis i samlingar, i tema-arbeten, i andra ämnen som matematik och idrott, vid utomhusaktiviteter etc.
- Översätt inte till L1, såvida det inte är absolut nödvändigt. Eleverna måste få träna sig i att lyssna och försöka förstå samt gissa utifrån ledtrådar som kända ord, kroppsspråk, bilder etc.
- Korrigera aldrig enskilda elevers uttal eller ordval inför en grupp. Använd i stället det rätta uttalet eller ordet i en allmän respons och repetera gärna i talkör så fort tillfälle ges.
- Ge rikligt med positiv feedback till eleverna. Att lära sig ett nytt språk innebär en osäkerhet för många elever varför positiva bekräftelser kan göra underverk för det språkliga självförtroendet.
- Använd den europeiska språkportfolion för elevernas självbedömningar så att den språkliga utvecklingen blir synliggjord och kan kommuniceras. Portfolion främjar motivationen och intresset för att lära språk och ökar elevernas förståelse av hur man lär sig språk.
- Låt eleverna vara delaktiga i planeringen av engelskan och utgå ifrån deras intressen och önskemål

Den viktiga språkanvändningen och uttalsträningen. Om uttalsträningen får ta mycket tid i anspråk i form av talkörer och språklekar så kommer inte engelskans inkonsekventa stavning att utgöra ett lika stort problem längre upp i årskurserna. När eleverna väl har lärt sig att uttala orden genom att lyssna, imitera i talkör och använda orden i interaktiva språklekar med hjälp av bilder och rekvisita, så fastnar uttalsbilden och utgör ett starkt stöd när sedan orden dyker upp via läsning i ett senare skede. Ju mer tid som läggs på att exponera eleverna för talad engelska och att ständigt repetera och öva uttal i kör, desto lättare blir det att klara av att läsa engelska senare. (Keaveney & Lundberg, 2014)

Eleverna exponeras för engelska dygnet runt via musik, reklam, internet och allahanda spel. Denna dagliga exponering underlättar uttalsträningen av engelska ljud eftersom yngre barn har en mycket god imitativ förmåga. Under forskningsprojektet *Early Language Learning in Europe*, ELLiE, blev det väldigt tydligt att elever i årskurs ett har ett stort ordförråd på engelska, där även mer avancerade ord som *Eurovision song contest* och långa filmtitlar, speltitlar samt musiktexter ingår.

Det är just denna nyfikenhet som driver lärandet framåt

Att lära sig ett språk innebär för barn att lära sig massor av nya och användbara ord och fraser. Vad heter studsmatta på engelska? Vad betyder *awesome*? Det är just denna nyfikenhet som driver lärandet framåt och därför är det viktigt att läraren redan från början går elevernas vetgirighet och intressen till mötes genom att blanda upp den vanliga tidiga skolengelskan, som oftast består av *colours, animals, clothes, food, family, weather, etc*, med lite mer utmanande och frekventa ord som exempelvis ord från hitlåtar, från datorvärlden, från idrottens värld, reseord som *charter, check-in, security check* och modeord för kläder som *hoodie, trainers, tank top* och mat som exempelvis *smoothie, cup cake*,



Så här lär vi oss engelska, säger elever i åk 3 i ELLiE-projektet.

barbeque etc. Ord som dessa hjälper till att bygga upp en språklig medvetenhet genom att eleverna känner igen dem, blir uppmärksamma på dem och kan känna glädje och stolthet över att förstå dem när de dyker upp i vardagen: Jag vet vad *departure* betyder! I en årskurs ett gick läraren igenom enklare ord för väder, som *sunny*, *rainy*, *windy*, *cloudy* och *snowy*. En pojke ropade att han visste vad åsknedslag hette på engelska, nämligen *thunderstruck*, för det hade han lärt sig genom att lyssna på rockgruppen AC/DC. Forskning visar att barn som aktivt sjunger med i engelska hitlåtar, vilket många flickor gör enligt intervjuer, tillägnar sig såväl uttal som ett utökat ordförråd, ett ökat språkligt självförtroende samt en stärkt språklig medvetenhet. Detta gäller även för barn som spelar dataspel där kommunikation på engelska ingår och som aktivt lyssnar till engelska filmer och favoritserier som exempelvis Simpsons samtidigt som de har textremsan som stöd (ELLiE, 2011).

Svenska elever har stora fördelar redan när de börjar lära sig engelska eftersom språken ligger så nära varandra. Det språkliga avståndet, *Language distance*, är kort mellan svenskan och engelskan, men betydligt längre mellan exempelvis finska och engelska. Intressant i detta sammanhang är att svenska lärarstudenter som gjort en del av sin verksamhetsförlagda del av utbildningen, VFU, i finsk skola vittnar om att finska elever ligger på en högre språknivå i engelska än jämnåriga svenska elever. Trots att svenska elever har mycket fördelaktiga förutsättningar att kunna lära sig engelska på en avancerad nivå, så

utnyttjas inte alltid denna möjlighet fullt ut eftersom elevernas intresse för engelska och språkstudier i allmänhet tycks svalna i högre årskurser. Många elever tycks nöja sig med att behärska en vardaglig turist- engelska. Det är därför en stor utmaning för svensk skola att stärka elevernas intresse för engelska och fler språk genom att förändra och utveckla undervisningen så att den blir mer kommunikativ och funktionell. Språk i grundskolan ska läras ut för att användas i kommunikation mellan människor, inte för att analyseras i små beståndsdelar. Barn och tonåringar behöver en mer meningsfull och användbar språkundervisning i syfte att kunna möta framtidens internationella utmaningar.

Referenser:

- Enever, Janet (ed.) (2011) *Early Language Learning in Europe, ELLiE*. London: British Council.
- Keaveney, Sharon & Lundberg, Gun (2014) *Early Language Learning and Teaching: A1-A2*. Lund: Studentlitteratur.



Bildeglimt



2005

2005

Utdannings- og forskningsminister Kristin Clemet åpner senteret 21. juni 2005.

Senteret markerer for første gang Den europeiske språkdagen 26. september.



2006

2006

Johanne Ostad ansettes som senterleder.

Vi deltar på Barneøya.

Vi blir ECMLS (European Centre for Modern Languages) samarbeidspartner i Norge.

Intensjonsavtale inngås med ÖSZ (Det østerrikske fremmedspråksenteret) om samarbeid.

Den første "språkpakken" sendes til skoler.

Vi starter opp med månedlige nyhetsbrev.

Vi arrangerer vår første konferanse for lærere på HiØ i Halden.



2007

2007

Vi har flyttet inn i nye HiØ og rådgivere for flere språk ansettes. Den første utgivelsen i serien Fokus på språk. Vår publikasjon om fremmedspråk i næringslivet blir en snakkis.

Senteret er vertskap for første samling med INNLAG (nettverk med andre nasjonale språksentre i Europa).



St.meld. nr. 23 (2007-2008)

Språk bygger broer — Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne.



2008

2008

Den europeiske språkpermen lanseres på norsk i to utgaver.

Vi får faglig ansvar for Fulbright Roving Scholars.

Dag Erik Pedersen utnevnes til senterets første Fremmedspråkambassadør.

Vi starter vår tredagers kursrekke i grunnleggende ferdigheter i 7 fylker fra nord til sør.



2009

2009

Senteret kartlegger skoler som tilbyr ikke-europeiske språk som fremmedspråk.

Senteret markerer fire års arbeid med strategiplanen Språk åpner dører med konferanse for lærere.

Vi produserer 23 filmer med innblikk inn i språkklasserommet. Vår nettressurs Leseveiledning i engelsk publiseres.



2010

2010

Steinar Nybøle tar over som leder.

Vi får i oppdrag å starte Forsøk med fremmedspråk som fellesfag på barnetrinnet (6. og 7. trinn). 74 skoler deltar.

Vi arrangerer konferanse for UH-sektoren: "Vurdering for læring" i språkfagene.

Vi deltar i Udir's prosjekt: Kunnskap og læringsambisjoner i seks land

Til tross for globalisering inneholder jobbannonser i liten grad krav om kompetanse i fremmedspråk, viser vår undersøkelse





2011

2011

Communicare - vårt fagdidaktiske tidskrift blir til. Alle landets skoler får første nummer i julegave.

Vi deltar i en ekspertgruppe som gir innspill til en dansk strategi for fremmedspråk (Sprog er nøglen til verden).

Ny design på nettsiden vår med søkbar database for nettressurser koblet opp mot læreplanene i språkfag.

Vi deltar i utformingen av Rammeverket for grunnleggende ferdigheter



2012

2012

Vi kommer med i FYR-prosjektet (Fellesfag-yrkesretting – relevans) og leder arbeidet innen engelsk.

Senteret deltar sammen med Goethe-Institut og Unstitut français på utdanningsmesser over hele landet.

Forsøket med fremmedspråk som felles fag på barnetrinnet avsluttes i juni med stor entusiasme og mange forventninger.

Vårt store CLIL-prosjekt avsluttes med publikasjon.



2013

2013

Alle nasjonale sentre samarbeider om å arrangere en barnehagekonferanse.

Vi bidrar til at det opprettes spanske lærerassistenter.

Tiltaksplanen for programfag innen fremmedspråk avsluttes med en klart positiv utvikling for fremmedspråkene.

Vår nettside for å motivere flere til å velge fremmedspråk er klar, sprakvalg.no.



2014

Senteret kvalitetssikrer lyttetekster og utvikler nye for engelsk yrkesfag, russisk, arabisk og kinesisk.

Som en del av Ungdomstrinnsatsinga utvikler vi flere ressurser for fremmedspråk nivå I og for engelsk fordypning.

Vi står som utgiver av Acta Didactica med tema Utviklingstrender fram mot 2030.

2015

Vi leverer innspill til Ludvigsen-utvalget om fremtidens skole. Vi lanserer våre første egenproduserte ressurser for barnehagen.

10-årsjubileum og jubileumskonferanse

Vi lanserer våre første egenproduserte ressurser for barnehagen. Vi arrangerer barnehagekonferansen: "Oppe på attic bor det et ghost".

Vi markerer Den europeiske språkdagen i Tromsø med flere arrangementer, bl.a. konferanse for lærere i samarbeid med Universitetet i Tromsø



– Å få jobbe med det jeg syntes var det mest spennende i hele verden

Intervju med Johanne Ostad, Fremmedspråksenterets første leder

Fremmedspråksenteret

– *Fra januar 2006 til desember 2009 var du administrativ og faglig leder for Fremmedspråksenteret. Hva var motivasjonen din for å søke stillingen?*

– Jeg så utlysningen da jeg var i slutfasen med doktorgradsarbeidet. Jeg hadde bodd nærmere ti år i Tyskland, der jeg studerte lingvistikk med flerspråklighet og språkopplæring som hovedemner. Avhandlingen min handlet om tospråklighet hos barn med Down syndrom, så man kan vel si at jeg var og er over gjennomsnittet opptatt av temaer som språk(opp)læring, flerspråklighet og språkundervisning. Da jeg så utlysningen, tenkte jeg at denne stillingen var midt i blinken. Det vil si – jeg var svært nervøs ved tanken på en lederstilling, akkurat dét ga meg mange søvnløse netter. Men tanken på å få jobbe med det jeg syntes var det mest spennende i hele verden, trumfet både nerver og eventuelle betenkeligheter jeg måtte ha hatt med hensyn til den daglige reiseveien Oslo–Halden–Oslo. Og jeg vil for alltid være evig takknemlig for at Høgskolen i Østfold faktisk ga meg

sjansen til å ta denne stillingen! De var ganske så modige som ansatte en så ukjent og uerfaren person... Så for det vil jeg herved si TUSEN TAKK!

– *Hvilke prioriteringer hadde du som leder i den første tiden til senteret?*

– Helt i begynnelsen gjaldt det rett og slett å få bygget opp senteret. Vi satt to-tre stykker i noen trange, midlertidige lokaler – vi var veldig motiverte, men ikke særlig operative. Vi måtte få en oversikt over hva vi faktisk skulle jobbe med, få på plass folk og skape et nettverk.

Vi brukte også en god del tid på å definere oss selv og oppgavene våre; senteret var jo helt nytt, og i oppstarten visste vi selv ikke helt hvem vi var og hva vi skulle. Jeg husker vi satt i kjøkkenet i studentbrakken i januar 2006 og drakk opp gløggrestene fra julen og snakket om strategier og definisjoner og oppdrag. Hva skulle vi gjøre, hvorfor, og for hvem? Det var en meget nyttig øvelse, og skapte en felles forståelse helt fra starten av.

Generelt sett var det viktig å få formidlet at språk ikke bare er et verktøy for å skjønne hva som blir sagt, men nøkkelen til en mye større forståelse av kulturer og mennesker og ikke minst til nye informasjonskilder som kan sette ting i et større perspektiv. Ikke minst i disse dager er dette utrolig viktig – vi trenger flere mennesker med større og bedre fundert forståelse av hva som skjer rundt oss. Og her er altså språk nøkkelen.

– *Fra å være ett av tiltakene i planen, ble Fremmedspråksenteret snart den viktigste aktøren for Strategiplanen "Språk åpner dører" (2005-2009). Hva betydde den for arbeidet til senteret i denne perioden?*

– Den betydde svært mye. Planen var et godt arbeidsverktøy; det sto hva vi skulle gjøre, hvem vi skulle samarbeide med, litt om hvordan oppgavene skulle løses, og hvilke tidsfrister vi hadde å forholde oss til. Det var likevel rom for å finne egne løsninger, andre samarbeidspartnere – og av og til andre frister. Jeg opplevde at vi hadde ganske stor frihet, så lenge ideene og



prosjektene våre hadde forankring i planens overordnede mål – å motivere elever til å velge fremmedspråk!

– I hvilken grad synes du planen har klart å oppfylle de målene den beskrev - eller sagt litt mer generelt: Hva har planen betydd for engelsk og fremmedspråk i skolenorge?
- Den har betydd mye! Det var en helheltlig, langfristig plan, som ansvarliggjorde en mengde aktører. Den samlet fagpersoner og institusjoner som til da hadde jobbet litt på hver sin tue og forpliktet til samarbeid. Den skapte en felles forståelse og felles mål, og det ble igangsatt svært mange gode prosjekter med forankring i planen. Det er nok mange som har nytt godt av resultatene i skolenorge uten nødvendigvis å kjenne planen i seg selv.

– Når du tenker tilbake på din tid som leder for Fremmedspråksenteret, hva vil du spesielt framheve hvor du og ditt senter gjorde "en forskjell"?

– Ved hjelp av strategiplanen kunne vi sette fremmedspråk på agendaen på en helt annen måte enn det som var

gjort tidligere, og skape bevissthet om hvor viktig det er med språkkunnskaper. Vi fikk særlig gjennomslag med Hellekjærs rapport «Engelsk er ikke nok», som dokumenterte hvor dårlig stilt det var med språkerferdighetene i næringslivet. Med disse resultatene fikk vi førstesideoppslag i Aftenposten to ganger. Samtidig tror og håper jeg at vi utgjorde en forskjell for mange enkeltmennesker rundt i landet. Det jeg likte aller best med jobben, var jo å snakke med lærere og elever i hele Norge, å få vite hva de var opptatt av og hvordan nettopp deres situasjon var. Det var ikke bare morsomt og hyggelig, men veldig lærerikt, og helt avgjørende for at jeg skulle kunne gjøre en god jobb.

– I ditt videre yrkesliv – fikk du bruk for den kompetansen du opparbeidet deg som leder i fire år ved Fremmedspråksenteret?

– Ja, helt klart! Læringskurven ved Fremmedspråksenteret vil jeg betegne som særs bratt. Jeg kom rett fra studiene i Tyskland til en lederjobb i Norge – jeg ante jo ikke hva jeg gikk til! Men jeg var enormt heldig med kollegene mine, og

sammen vil jeg påstå at vi fikk til utrolig mye bra. Så den viktigste lærdommen er vel at man skal kaste seg idet, selv om man får en oppgave som kan virke litt skummel og uoverkommelig.

På det helt konkrete planet har jeg lært meg alt fra offentlige arkiv- og økonomisystemer til regler for offentlige anskaffelser og publisering på nett. Alt dette har vært nyttig.

Så har jeg lært hvor morsomt det er å formidle noe man virkelig tror på! I min tid på senteret snakket vi mye om hvordan vi skulle gjøre oss kjent, hvor vi kunne nå målgruppene, og på hvilken måte vi kunne fenge dem. Noen ganger var vi nok helt ute på jordet, andre ganger traff vi midt i blinken. Dette har vært nyttige erfaringer i min stilling ved Nasjonalbiblioteket.

– Hva arbeider du med i dag?

– I dag arbeider jeg som forskningsbibliotekar ved Seksjon for privatarkiv i Nasjonalbiblioteket. De første fire årene ved Nasjonalbiblioteket arbeidet jeg innen språkteknologi i Språkbanken: www.sprakbanken.no. Språkbanken er en samling digitale språkressurser og er en nasjonal infrastruktur for språkteknologi og språkforskning. For mange av Communicare sine lesere vil dette være en nyttig ressurs.

I privatarkivet jobber jeg – ikke uventet – med privatarkiv. Vi har arkiv etter mange språkforskere, og det er i første rekke disse arkivene jeg skal ordne og formidle. Vi har dokumenter på samisk og kvensk, tysk og fransk – og på santalsk språk! Det er fantastisk gøy å jobbe med originalmaterialet – det være seg en rikt illustrert reisedagbok på fransk, Ibsens personlige brev eller Gerd Høsts manuskripter. Jeg har vært veldig heldig!



– Det er helt nødvendig at alle språklærere jobber sammen både om terminologi og innhold

Intervju med R. Steinar Nybøle, leder av Fremmedspråksenteret

Fremmedspråksenteret

– *Du var konstituert leder for senteret de første seks månedene etter at Cristin Clemet hadde åpnet senteret 21. juni 2005. Hvorfor ble senteret lagt til Høgskolen i Østfold?*

– Alle landets høgskoler og universitet ble invitert til å søke om å bli vertskap for senteret. Høgskolen i Østfold hadde allerede i 2005 en stor stab av lærere og forskere innen de tradisjonelle fremmedspråkene. I tillegg hadde høgskolen framfor alt gjennom lærerutdanningen gode forbindelser til praksisfeltet. Man skal vel kanskje ikke helt utelukke at det også var regionalpolitiske grunner til å legge senteret til Halden. Etter min mening var det et klokt valg som departementet gjorde.

– *Kort tid etter at senteret var etablert, ble det regjeringsskifte (september 2005). Førte det med seg endringer for senteret?*

– Ja, i høyestegrad. Senteret ble etablert for blant annet å støtte innføringen

av obligatorisk 2. fremmedspråk på ungdomstrinnet. I den nye regjeringen fikk SV Utdannings- og forskningsdepartementet, og de hadde klart sagt at 2. fremmedspråk ikke skulle være obligatorisk. Dette fikk store konsekvenser for oss. Strategien vår ble å arbeide med motivasjon for å velge fremmedspråk blant annet på ungdomstrinnet – en jobb som jeg synes har ført til svært gode resultater.

– *Hva fikk deg til å søke deg tilbake til senteret i 2009?*

– Jeg hadde fått gjort unna en del av mine oppgaver som førsteamanuensis i tysk ved høgskolen og var klar for nye utfordringer. Johanne Ostad, som var leder i fire år fram til og med 2009, hadde gjort en fantastisk jobb med å få etablert senteret. Da hun ikke lenger ønsket å forlenge sin åremålsstilling, følte jeg det var riktig å søke.

– *Du har jobbet under flere ministre. Hvor nært kommer man politisk ledelse som leder for et nasjonalt senter?*

– Det er veldig forskjellig fra minister til minister. Ettersom min periode og Kristin Halvorsens periode som Kunnskapsminister overlapper mest, er det nok henne jeg har kommet nærmest innpå, i alle fall fram til nå. Jeg satte veldig pris på at hun tok kontakt da vi tilfeldigvis skulle ta samme fly til Oslo en gang. Ettersom senteret forholder seg lojalt til ministeren, er det fint å merke at de vet hvem vi er, og at de gir uttrykk for at de setter pris på det arbeidet vi gjør.

– *Når du tenker tilbake på din tid som leder for Fremmedspråksenteret, hva vil du spesielt framheve hvor du og ditt senter gjorde "en forskjell"?*

– Undersøkelser viser at barn liker å lære språk, så da Forsøket med fremmedspråk som felles fag på barnetrinnet (2011-13) ble gjennomført på 74 skoler



landet rundt, var det fantastisk å se med egne øyne hvor ivrige barna var i fremmedspråktimene. Lærerne var dyktige til å tilpasse sin undervisning til en annen aldersgruppe enn den de vanligvis arbeider med. Resultatet var positivt og så tydelig at danskene kort tid etter innførte obligatorisk 2. fremmedspråk på barnetrinnet uten selv å gjennomføre et eget forsøk.

Det andre jeg vil fremheve, er Tiltaksplanen for programfag innen fremmedspråk, en plan som ikke bare førte til en sterk økning av antall elever på nivå III, men som også har ført til at flere velger fremmedspråk både på ungdomstrinnet og i videregående opplæring. Dette har i sin tur ført til at interessen for fremmedspråk i UH-sektoren øker.

Til slutt vil jeg nevne satsingen i videregående opplæring innen yrkesfag.

Det er skremmende å se drop-out-tallene i yrkesfaglige utdanningsprogram. Her bidrar Fremmedspråksenteret i regjeringens nasjonale FYR-prosjekt med å yrkesrette engelskfaget mot det programområdet elevene går på slik at de opplever faget som relevant og en viktig del av sin yrkesfaglige kompetanse. På den måten håper vi å bidra til økt motivasjon for faget og at den enkelte elev fullfører skoleløpet sitt. At flere kommer gjennom videregående opplæring, vil spare samfunnet for store utgifter i framtiden.

– Til slutt, hvilke tanker gjør du deg når det gjelder undervisnings og læring av fremmedspråk i framtiden?

– Ludvigsenutvalget har levert en solid utredning (NOU 2015:8), og forslaget om å opprette et fagområde for språk hilser jeg velkommen. Det er helt nødvendig at alle språklærere (norsk engelsk, fremmedspråk, morsmål)

jobber sammen både om terminologi og innhold. På denne måten vil det bli enklere for elevene å nyttiggjøre seg det de lærer over språkgrensene.

Ny teknologi bidrar allerede i dag med mange spennende muligheter, men også med utfordringer. Jeg tror at de tradisjonelle oversettelsesoppgavene har gått ut på dato. I stedet for å gi elevene i oppdrag å oversette en tekst, noe som oversettelsesprogrammene er blitt svært dyktige på, tror jeg vi må endre eksamensformen og for eksempel gi elevene flere oversettelsesversjoner hvor oppgaven blir å vurdere og begrunne hvilken versjon som er den beste. Maskiner kan mye, men det er fortsatt vi mennesker som best kan vurdere kvaliteten. Derfor bør kvalitet ha stort fokus i språkopplæringen!

Portrett

Næringslivets Hovedorganisasjon (NHO)

Årets fremmedspråkambassadør 2015

Intervju med administrerende direktør Kristin Skogen Lund

R. Steinar Nybøle, leder, Fremmedspråksenteret



Bilde NHO

– Først vil vi gjerne gratulere med utnevnelsen til Fremmedspråkambassadør. Kan du kort fortelle våre lesere hvordan NHO arbeider for å styrke fremmedspråkkompetansen i næringslivet og i samfunnet generelt?

– Våre medlemsbedrifter konkurrerer i et internasjonalt marked. Da er de helt avhengig av å kunne kommunisere, særlig på engelsk, men også på andre fremmedspråk. Med språklæring følger gjerne kunnskap om landenes kultur, noe som også er viktig kompetanse for bedriftene i prosessen frem til internasjonale avtaler.

Vi har inngått allianser blant annet med ANSA, Fremmedspråksenteret og utdanningsinstitusjoner på flere nivåer. Siden Tyskland etter hvert er blitt Norges aller største handelspartner, har det vært naturlig for NHO å samarbeide med

Norsk-Tysk Handelskammer og Den tyske ambassaden i Oslo. Sammen har vi gjennomført flere arrangementer i Næringslivets Hus med deltakelse fra politisk ledelse i Utenriksdepartementet og Kunnskapsdepartementet. Vi er godt fornøyd med at Fremmedspråksenteret nå kan se resultater av dette arbeidet.

– NHOs Kompetansebarometer fra 2014 nevnes også i juryens begrunnelse som et viktig styringsverktøy både for dere, politikere og for elever (?) og studenter i utdanningsløpet. Har dere planer om noen form for oppfølging?

– NHOs Kompetansebarometer er et viktig redskap for vårt arbeid på dette feltet. Resultatene viser hva et svært representativt utvalg av våre medlemsbedrifter opplever i dag og deres tanker om situasjonen fem år frem i tid. I februar lanseres resultatene fra den tredje utga-

ven av NHOs Kompetansebarometer. Betydningen av fremmedspråkkompetanse berøres også denne gangen.

– I Norge starter vi med første fremmedspråk (engelsk) på 1. trinn, men venter vanligvis hele åtte år med å gi tilbud om et annet fremmedspråk. Forskning viser at elevene er motiverte til å lære flere språk allerede på barnetrinnet, og noen skoler (f. eks. ca. 50 Osloskoler) har et tilbud. Ludvigsen-utvalget foreslår å starte tidligere slik man f.eks. har gjort i Danmark. Hva mener NHO om dette?

– I NHO har vi vært positive til alle forsøkene som er gjort med tidligere fremmedspråkopplæring. Resultatene synes å være ubetinget gode. Vi gir også full støtte til hovedlinjene i Ludvigsen-utvalgets anbefalinger om vektlegging av fire kompetanseområder, hvor kompetanse i å kommunisere inngår.



– I dag velger nærmere 80 % av elevene i ungdomsskolen et fremmedspråk. Halvparten av elevmassen velger yrkesfaglige utdanningsprogram på videregående skole hvor engelsk er obligatorisk, og kun unntaksvis ser vi at elever tar fordypning i engelsk eller enda sjeldnere, har mulighet til å velge et annet fremmedspråk mens de går på yrkesfag. Hvilke synspunkter har NHO på dette?

– NHO har vært en sterk pådriver for yrkesretting av fellesfagene på de yrkesfaglige utdanningsprogrammene. Dette gjelder selvfølgelig også engelsk. Vi tror dette vil påvirke elevenes motivasjon og dermed også deres faglige resultater.

Så er vi glade for at det legges til rette for at også yrkesfagelever får delta i internasjonale utvekslinger og opplæringsopphold gjennom en egen del av det store Erasmus+-programmet.

– Fremtidens skole stiller store krav til lærernes kompetanse og til lærerutdanningen. Har NHO også gode råd til lærerutdanningen?

– Norsk lærerutdanning har gjennomgått en rekke reformer uten forventet kvalitetsheving. Når det gjelder yrkesfaglærerutdanningen, er den avhengig av rekruttering av erfarne fagutdannede folk fra arbeids- og næringsliv. Vi er derfor tilfreds med at yrkesfaglærerne og yrkesfaglærerutdanningen har fått en helt sentral rolle i Regjeringens yrkesfagløft.

– Til sist, da du var student, valgte du bl.a. å studere i USA og Frankrike. I hvilken grad har dette hatt innflytelse på din karriere? Hvilke råd vil du gi til unge som står midt i utdanningsløpet?

– Studiene i Frankrike og USA lærte meg at språk og kultur bare er en av de mange gledene ved å reise ut i verden

for å studere. Først og fremst handler det naturligvis om å lære seg et fag, et yrke eller en disiplin. Men utenlandsstudier er også en enorm mulighet til utvikling og personlig læring. Min egen erfaring er at du aldri får en bedre anledning til å lære om deg selv og vokse som menneske enn når du starter med helt blanke ark et nytt sted uten kjente omgivelser, kjente mennesker eller omverdenens forventninger til å påvirke deg. Jeg anbefaler derfor alle å benytte mulighetene som ligger der.

Drama som metod i engelska för yngre åldrar

Maria Allström, universitetsadjunkt, Uppsala universitet, Sverige

Det finns många goda skäl att använda drama i språkklassrummet redan med de yngsta eleverna. När barn lär känna ett nytt språk gäller det att ta tillvara deras nyfikenhet, leklust och vilja att uttrycka sig, och redan med ett mycket begränsat ordförråd går det att skapa roliga aktiviteter som uppmuntrar till kommunikation. För nybörjare i engelska är det viktigt att få mycket tid till att lyssna på språket, och samtidigt behöver de så

fort som möjligt komma igång med att tala själva. Ett effektivt sätt att få dem att prata engelska är att använda drama.

Varför dramaaktiviteter? Drama som metod i språkklassrummet innebär många möjligheter och fördelar, vilket ofta reflekteras i språkforskning och pedagogisk litteratur. Man pekar på att dialoger och små improviserade rollspel uppmuntrar barnen att prata

på ett naturligt sätt och även använda icke-verbal kommunikation som kroppsspråk, gester och ansiktsuttryck. Med drama involveras både fantasi, tanke, känsla, rörelse och språk, så att varje aktivitet samtidigt blir en övning i social interaktion. Om man introducerar dramaövningar som en naturlig del i engelskundervisningen redan från början, ger man sina elever viktiga verktyg som de kan använda allt mer effektivt

med ökad ålder och högre språklig förmåga. En fantastisk fitness med dramaövningar är nämligen att de kan anpassas i det oändliga för olika elevgrupper, åldrar och nivåer, från nybörjarnivå med nästan inget ordförråd alls till mycket avancerad språklig kompetens.

Barns naturliga lek från 3-4 års ålder utgörs ofta av olika former av rollspel: leka familj, leka skola, leka doktor, leka affär osv. De här lekarna kan ses som ett slags träning inför det framtida vuxenlivet och utvecklar barnens inlevelseförmåga och språk. När det är dags att börja lära sig engelska, kan läraren dra nytta av barnens inneboende lek lust, fantasi och intresse för att spela teater genom att ge dem uppgifter där dramatiserandet leder till utveckling av språket. Många barn tycker om att spela teater, men inte alla. Det är viktigt att lärare och elever tillsammans skapar en trygg, positiv och tillåtande atmosfär i klassrummet så att alla förstår att det är naturligt att man ofta säger fel när man lär sig ett nytt språk. Med en avspänd stämning i gruppen vågar de flesta prata efter att tag. Det finns ingen anledning att tvinga elever att agera framför hela klassen, utan man kan med fördel göra övningar i par eller små grupper utan publik. Om några elever gärna vill spela upp sina scener för åskådare kan de få göra det, men det ska aldrig tvingas fram.

Genom att spela roller får eleverna möjlighet att frigöra sig från sina vardagsjag, de kan prova nya identiteter och släppa hämningar. Inte minst de tystlåtna och blyga kan ha stort utbyte av aktiviteter där man fantiserar kring olika

karaktärer. Även de som till en början håller sig i bakgrunden kan lockas med, när de spelar en roll eller skapar samtal och situationer med hjälp av pappersfigurer, handdockor eller ansiktsmasker. Användningen av dockor och masker bidrar dessutom till att fokus förflyttas från barnet som pratar till 'rollen'. Det är lärarens uppgift att styra aktiviteterna så att de mest dominanta eleverna inte tar alltför stort utrymme och att de mer tillbakadragna i stället uppmuntras lite extra. Med ett tryggt och positivt klassrumsklimat är det möjligt att med tiden få alla barn i gruppen att våga delta och engagera sig i rollspel och andra muntliga övningar av olika slag.

Många lärare som regelbundet använder drama som metod påpekar att det skapar motivation, fångar elevernas fantasi och kreativitet, uppmuntrar till samarbete, problemlösning, spontanitet, kritiskt tänkande, empati och många andra viktiga förmågor. Samtidigt är det ett elevcentrerat arbetssätt där eleverna får ta initiativ och ansvar. Drama gör dessutom lärandet lekfullt, lustfyllt och roligt. Även själva språkinläringen kan på många sätt förbättras och effektiviseras genom dramametoder, eftersom de möjliggör meningsfull kommunikation på målspråket, ger tillfällen att bygga upp ordförråd, öva uttal, intonation och flyt i språket. De specifika målen för muntlig förmåga i engelska, beskrivna i den svenska läroplanen för grundskolan: *eleverna ska kunna delta aktivt i samtal, berätta och beskriva, förklara och motivera sina åsikter samt öva sig på att uttrycka sig varierat på engelska*, lämpar sig speciellt väl att utveckla med hjälp av dramametoder.

Listan på positiva effekter och möjligheter med dramametoder för att lära språk kan göras mycket längre, men bland de viktigaste fördelarna återfinns de motivationsskapande aspekterna samt att man fokuserar direkt på språkundervisningens övergripande mål: att utveckla en allsidig kommunikativ förmåga. Dessutom kan dramaövningar ge betydelsefulla ingångar till läsande och skrivande.

Börja med det enkla. Vad för slags dramaövningar passar bra i språkklassrummet? För de yngsta barnen kan man med fördel utgå från enkla rim, ramsor, korta sagor och sånger. Språkinläring börjar med hörförståelse, så först av allt måste barnen få rikliga tillfällen att lyssna på språket och försöka förstå. Ett stort och varierat inflöde – input – av levande engelska är nödvändigt för att de ska kunna börja bygga upp ett eget ordförråd. Lyssnandet behöver kompletteras med rörelser, föremål, bildböcker, bildkort, film, tecknade serier och andra illustrationer för att hjälpa barnen befästa ord och fraser i minnet. Även innan eleverna är redo att prata engelska själva kan de leka och agera. Läraren kan exempelvis skapa enkla dramaaktiviteter genom att låta barnen visa att de förstår vad som händer i en saga eller sång genom att de får illustrera handlingen med rörelser. Medan eleverna sjunger sånger eller läser ramsor kan de iklä sig olika roller och röra sig som figurerna, visa med kroppen vad som händer, klappa eller stampa rytmen och samtidigt inpränta ord och uttal. Nästa steg kan vara att välja en berättelse som man arbetat med ett tag, så att den är välbekant för alla, och ge



barnen mindre avsnitt att leka fram egna små dialoger till. Från början blir det förstås korta och enkla yttranden från eleverna, men ju mer varierad input på engelska de får, desto mer språk blir de själva kapabla att producera. Med tiden kan man ge eleverna alltmer avancerade uppgifter. När de ska träna in nya ord kan man väva in dem i repliker, som eleverna får i uppgift att göra en liten scen av med gester och rörelser. Efter att de övat ett tag kan de få i uppdrag att variera tonfall, tempo och stämning i sin scen, för att göra den så effektiv som möjligt. Eleverna får sedan turas om att regissera varandra och experimentera med olika versioner, allt för att på ett lekfullt och kreativt sätt repetera in det nya ordförrådet och befästa det i minnet.

Rollspel går att variera i det oändliga, det är bara fantasin som sätter gränserna. Låt eleverna arbeta i par och små grupper med dialoger och scener utifrån en mängd olika situationer och teman. Ju fler varierade muntliga aktiviteter eleverna får pröva, desto bättre blir deras uttal, flyt och säkerhet. I rollspelets form kan eleverna träna inför situationer som de så småningom kommer att behöva behärska på engelska; hälsa artigt, presentera sig, småprata vardagligt, svara på personliga frågor, delta i en diskussion etc. Med ökad ålder och språkbehärskning utvidgas elevernas repertoar från det informella till alltmer avancerade och formella nivåer. Denna progression i muntlig färdighet ger eleverna självförtroende och motivation att nå ännu längre.

På nästa nivå. I pedagogisk litteratur och referensböcker för språkundervis-



ning kan man hitta en mängd idéer och förslag på användbara dramaövningar. När elevernas engelska nått lite högre nivå och de blivit vana vid rollspel kan man prova på mer avancerade saker. En omtyckt aktivitet är 'Hot Seat', då man låter en känd person ta plats i 'heta stolen' för att svara på frågor. Om klassen t ex har läst sagan om *Rödgluvan* på engelska kan man bjuda in huvudpersonen *Little Red Ridinghood* till presskonferens och eleverna får fråga precis vad de vill:

- *Why do you wear red clothes?*
- *How did it feel to be inside the wolf?*
- *What did you and your granny do after the hunter had saved you?*

Första gången kan läraren själv sitta i heta stolen, men sedan kan barnen ta över och turas om att bli intervjuade. Det viktiga är att den intervjuade stannar kvar i rollen medan övningen pågår, och har full frihet att svara hur man vill på frågorna. Aktiviteten kan göras i många små grupper samtidigt, och man kan byta intervjuperson så att även mormor, vargen och jägaren får komma till tals. Eller så kan man sätta något helt oväntat i heta stolen, som mormors handväska,

Rödgluvas äppelpaj eller klockan på väggen till exempel. 'Hot seat' går att variera i det oändliga, och förutom sagofigurer kan man sätta alla möjliga kandidater - artister, superhjältar, historiska personer, politiker, mytologiska väsen, monster och gudar – i heta stolen. Elevernas ålder och ordförråd i engelska får avgöra hur man utformar övningarna och vilka instruktioner man ger.

'Thought Tracking' är en annan intressant metod som går ut på att man funderar på vad personerna i en scen egentligen tänker. Man kan exempelvis utgå från en barnbok, en sång, ett TV-program eller något annat som eleverna känner väl till. Låt oss säga att man tittat på ett avsnitt ur den första Harry Potter-filmen och plockar fram scenen där Harry, Ron och Hermione möts för första gången på tåget till Hogwarths. Några frivilliga elever får välja varsin roll och sätta sig eller stå som på en stillbild ur filmen. När läraren vidrör någons armbåge börjar personen berätta vad den tänker innerst inne:

Hermione: – *These boys seem a bit silly. I wonder if they are any good at witchcraft...?*

Harry: – *It will be great to start at this new school, I'm really excited!*

Ron: – *Harry is really nice. I hope we will become best friends.*

Även i det här fallet är det helt upp till personen i rollen att bestämma vad den vill säga. När läraren vidrör armbågen igen tystnar personen och man går vidare till nästa. Sedan kan man låta varje person tänka högt ett par gånger innan man avbryter. Övningen är inte så enkel som den kan verka, så därför är det lämpligt



att göra den ganska kort. Man kan också underlätta genom att låta eleverna agera parvis och tillsammans bestämma vad rollpersonen tänker. Återigen behöver scenerna inte spelas upp inför publik, utan flera grupper kan göra samma övning samtidigt i klassrummet. Därefter kan man återsamlas i helklass och diskutera vad som sagts i några exempel, innan man går vidare med Harry Potter-filmen eller boken. Kortare och längre dramaövningar måste förstås varvas med andra aktiviteter i språkklassrummet, så att undervisningen blir varierad och levande.

Drama är också en utmärkt redovisningsform. När eleverna ska presentera vad de lärt sig inom ett visst tema kan de göra det i form av en dramatisering, t ex en inspelad 'talk show', en dokumentär eller ett inspelat nyhetsprogram med olika inslag. Med dagens teknik kan barn och

ungdomar både filma och redigera med hjälp av mobiler och datorer. Sådant arbete är ofta mycket motiverande för eleverna och kräver aktiv användning av engelska i allt ifrån manusskrivande till repetition och inspelning.

Improvisation. När man lyckats skapa en trygg elevgrupp som vågar och vill dramatisera, kan man successivt våga sig på mer och mer improvisation i övningarna. Improviserad teater är bland det mest kreativa, spännande och inspirerande som finns! Man har inget manus utan fantasin flödar fritt och dramat blir till i stunden. Ofta har man dock en utgångspunkt, vissa förutsättningar, en bild eller några repliker, men utöver det är det upp till var och en i improvisationen att skapa scenen. Både i större och mindre format kan improvisation på engelska bidra till att bygga upp såväl

elevernas språkliga förmåga; ordförråd, uttal och flyt, som deras självförtroende och motivation för att lära sig ännu mer.

Det finns all anledning för lärare att skaffa sig en egen verktygslåda med dramaaktiviteter. Metoder som nämns i den här artikeln och många fler finns beskrivna i resursböcker för drama i skolan, varav några finns med i litteraturlistan. Keith Johnstones *Impro for Storytellers* rekommenderas speciellt för den som vill fördjupa sig mer i improvisation. Den boken är inte skriven för pedagoger utan för skådespelare och regissörer, men idéerna kan lika gärna användas i ett kreativt språkklassrum.

Slutligen; självklart är dramametoder lika effektiva och inspirerande oavsett om man vill lära sig engelska eller vilka andra språk som helst!

Litteratur:

- Allström, M. (2010). Drama som metod i engelska. I Estling Vannestål, M. och Lundberg, G. (red). 2010. *Engelska för yngre åldrar*. Lund: Studentlitteratur
- Almond, M. (2005). *Teaching English with Drama. How to use drama and plays when teaching – for the professional English language teacher*. Brighton: Pavilion Publishing Ltd
- Johnstone, K. (1999). *Impro for Storytellers. Theatresports and the Art of Making Things Happen*. London: Faber and Faber
- Lundberg, G. (2011). *De första årens engelska*. Lund: Studentlitteratur
- Phillips, S. (1999). *Drama with Children*. Ur serien Resource Books for Teachers. Maley, A. (red). Oxford: Oxford University Press
- Wilson, K. (2008). *Drama and Improvisation*. Ur serien Resource Books for Teachers. Maley, A. (red). Oxford: Oxford University Press

Interkulturell kompetanse gjennom engelskspråklige billedbøker

Anna Birketveit, førstelektor, Høgskolen i Bergen

Mer enn noen gang trenger mennesker å forstå sin egen og andres kulturer og væremåter, og vi trenger ferdigheter i å samhandle på tvers av kulturer. Å kunne kommunisere på et språk handler ikke bare om det rent språklige korrekte, men også om kulturforståelse, holdninger og ferdigheter. Denne artikkelen diskuterer interkulturell kompetanse i lys av et utvalg engelskspråklige billedbøker.

Billedbøker er et spennende og mangfoldig materiell med et stort potensial for engelsk- og fremmedspråksundervisningen (Birketveit, 2013). En definisjon på en billedbok er at den har minst en illustrasjon på hvert oppslag, så selv om verbalteksten kan ha ukjente ord, vil meningen i teksten alltid være understøttet av bilder.

Utvalget av engelskspråklige billedbøker er stort. De finnes i alle genrer og for alle aldrer. Tradisjonelt ble billedbøker oppfattet som egnet for småbarn og barn som skulle lære å lese, men i dagens samfunn er oppfatningen av det å kunne lese utvidet. Å kunne lese betyr

også å kunne dekode visuelle uttrykk, og tolke samspillet mellom den visuelle og den verbale teksten, ikonoteksten.

Interkulturell kompetanse. Interkulturell kompetanse defineres som *“the ability to interact effectively with people from cultures that we recognize as being different from our own”* (Byram & Hu, 2013).

Michael Byram (1997) sin teori om interkulturell kompetanse består av komponentene kunnskap, holdninger og ferdigheter. Man trenger kunnskap generelt om hvordan sosiale grupper fungerer, hvordan kulturell identitet konstrueres og spesifikk kunnskap i

forhold til den gruppen man skal samhandle med. Like viktig er utvikling av holdninger preget av åpenhet og respekt overfor andre grupper. Interkulturell kompetanse omfatter også evne til å se ting fra en annen kulturell synsvinkel og til å stille kritiske spørsmål både til sin egen og andres forståelseshorisont.

I følge Dolan (2014), er ulikhet helt naturlig på alle områder i livet, og interkulturell kompetanse betyr å verdsette mangfoldet som en ressurs. For å utvikle elevens interkulturelle kompetanse, refererer Dolan til Short sin (2009) definisjon som omfatter følgende punkter:



Alle illustrasjonene i artikkelen er hentet fra boken *The Color of Home*.
Tillatelse til gjengivelse av alle illustrasjonene er innvilget fra rettighetsinnehaverne.



- utvikle bevissthet og respekt for andres kulturelle perspektiver og livserfaring
- lære om saker av personlig, lokal og global betydning
- verdsette forskjellige kulturer og perspektiver i verden
- vise ansvar og vilje til å utgjøre en forskjell i verden
- utvikle seg til utforskende, kunnskapsrike og omsorgsfulle mennesker som engasjerer seg for å skape en bedre og mer rettferdig verden

Med denne definisjonen omfatter interkulturell kompetanse også en grunnleggende holding til rettferdighet lokalt og globalt, ikke bare i forhold til etniske grupper, men også til alle underrepresenterte grupper hvor maktstrukturer hindrer likeverd og rettferdighet. Spesielt i USA er dette en vanlig forståelse av begrepet (Ballester, J. 2014:60).

“ Avhengig av hvem leseren er, kan bøker være et speil hvor man ser seg selv eller et vindu som man ser ut gjennom og betrakter den andre.

Billedbokmaterialet jeg har valgt har som utgangspunkt denne vide forståelsen av interkulturell kompetanse. Bøkene tar opp flyktningproblematikk både fra flyktningsperspektiv og mot-

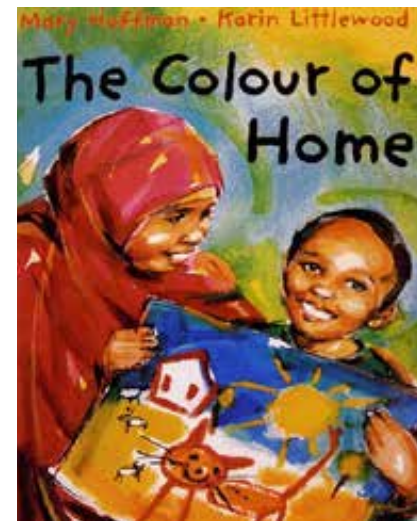
takerperspektiv, krig, identitetsbygging i et nytt land, klasseforskjeller, kjønnsroller, urinnvånere og bevaring av regnskogen og perspektiver på dyr i fangenskap. Avhengig av hvem leseren er, kan bøker være et speil hvor man ser seg selv eller et vindu som man ser ut gjennom og betrakter den andre. Gode fortellinger er også dører inn til en annen virkelighet. Med utgangspunkt i deler av Short sin definisjon vil jeg presentere 10 billedbøker som kan bidra til å utvikle elevers interkulturelle kompetanse.

Utforskning av egen kulturell identitet og utvikle forståelse av kulturbegreper.

Det er interessant at ledere i verdenssamfunnet forfatter billedbøker i oppdragerøyemed. Barack Obama sin billedbok *Of Thee I Sing. A Letter to My Daughters* (2010) (for alder 11-14) er et glimrende eksempel på en billedbok som utforsker egen kulturell identitet. Den er stilet til døtrene, men også til amerikanske barn generelt. Gjennom hyllest til 13 fremtredende amerikanske personligheter, fremheves på hvert oppslag ulike sider ved å være amerikansk. "Have I told you that you are smart? That you braid great ideas with imagination? A man named Albert Einstein turned pictures in his mind into giant advances in science, changing the world with energy and light". Leseren får også vite at som amerikaner er man *brave* som baseballspilleren Jackie Robinson, en *healer* som Sitting Bull, man har sin egen sang som Billie Holiday, er sterk som Helen Keller og man gir aldri opp fordi Martin Luther King "opened hearts and saw the birth

of his dream in us." Og på siste oppslag: "Have I told you that America is made up of people of every kind? People who have bright lights shine by sharing their unique gifts and giving us the courage to lift one another up." Denne teksten egner seg svært godt til å utforske sentrale amerikanske verdier.

Desmond and the Very Mean Word (2013) (alder 10-13) av Desmond Tutu & Douglas Carlton Abrams er også en billedbok som søker å oppdra leseren. I brevet til leseren peker Desmond Tutu på raseskillet den gang: "When I was growing up in South Africa, we were told people with darker skin were not quite as wonderful as people with lighter skin". Boken forteller en historie fra Desmonds barndom hvor han som eneste barn i sin bydel for fargede hadde fått en ny, flott sykkel. Men gleden over sykkelens blir borte da noen hvite gutter roper et stygt ord etter han. Han tar igjen med samme mynt, uten å føle seg noe bedre. På markedet griper Desmond sjansen – han ber en av guttene om tilgivelse. På siste oppslag er Desmond på vei hjem på sykkelens euforisk av glede med armene utstrakte mot en kveldsrød himmel: "At last he knew what it felt like to be free." Illustrasjonene i boken er fargerike med autentiske detaljer som viser forskjeller i levestandard, f.eks. Desmond sykler barbeint, mens de hvite guttene alle har sko. Fotografier av Desmond Tutu og Father Trevor Huddleston, som lærte dem om tilgivelse og "became one of the most important members of the anti-apartheid movement" (Author's



note), gir boken et autentisk preg. Teksten kan danne utgangspunkt for en diskusjon om betydningen om tilgivelse og hvordan det var å leve under apartheid-systemet i Sør-Afrika.

Bevissthet og respekt for andres kulturelle perspektiver og livserfaring.

The Colour of Home (1992) (alder 10-13) av Mary Hoffman og Karin Littlewood er en sterk og vakker fortelling om flyktningegutten Hassan fra Somalia. Leseren får vite om hans første møte med engelsk skole der alt er ukjent; han forstår ikke et eneste ord i begynnelsen. På skolen lager Hassan en tegning av hjemmet i Somalia, først i vakre farger med huset hvor storfamilien bodde, så maler han huset i flammer, det er soldater, våpen, blod og "he smudges his uncle out of the

picture". Ved hjelp av en tolk kan Hassan fortelle læreren sin dramatiske historie om flukt og savn. Hassan lager så en nye fargerik tegning av hjemstedet som gir fortellingen en forsiktig optimistisk slutt.

Karin Littlewood sine akvarellillustrasjoner er vidunderlig sterke og uttrykksfulle. Første oppslag viser Hassan, første dag på en ny skole, alvorlig og engstelig. Et annet sterkt oppslag er Hassan og katten gjemt under sengen, begge med redde øyne. Alt de ser, er soldatstøvler og gevær. Illustrasjonene forteller ofte mer en verbalteksten. På kolofonsiden forklares ordene qu'ran (Koran) og hajab. Innsidepermene er i somaliske farger, turkis og oransje. Foran er oransje til venstre og turkis til høyre, bak har de byttet plass. De glade fargene kan sym-

bolisere at Hassan klarer å ta med seg de gode minnene og gå videre i en ny kultur. Denne fortellingen forteller og visualiserer bagasjen til barn på flukt, og utfordringene med å finne seg til rette i en ny kultur. Den kan være både et spill og et vindu alt etter hvem leseren er – en gutt som Hassan kan finne en historie som ligner sin egen, en vestlig leser kan utvikle sin evne til empati og øke forståelsen for andres livserfaringer.

Bildebøkene under er andre eksempler på fortellinger som gir innsikt i barn og unges opplevelser i krig eller som flyktninger. Av plasshensyn vil jeg bare gi en kort presentasjon av disse tekstene.



Gervelie's Journey: A Refugee Diary (2008) (alder 13-16) av Anthony Robinson og Annemarie Young forteller i scrapbook-form om Gervelie sin flukt fra en turbulent barndom i Kongo til Elfenbenskysten, før videre flukt til Europa og til England.

Ziba Came on a Boat (2007) (alder 10-voksen) av Liz Lofthouse er fortellingen om den afganske båtflyktingen Ziba og hennes båtreise. De kunstneriske illustrasjonene er med på å gjøre boken kompleks og spennende både for barn og voksne.

The Silence Seeker (2009) (alder 11-16) av Ben Morley forteller om Joe som får en asylsøker som nabo. Joe vet ikke hva "asylum seeker" er og hører "silence seeker". Boken utfordrer leserens fordommer da det er fortelleren som er farget – den hvite gutten er asylsøkeren. På grunn av ironien og de tegneserielignende illustrasjonene er dette en bok for litt større barn og unge.

I James Rumford sin billedbok *Silent Music. A story of Bagdad* (2008) (alder 10-14) møter vi Ali som bor i Bagdad og har en stor lidenskap: kalligrafi. Orientale mønstre og farger preger boken. Leseren vil lære om betydningen av kalligrafi i islamsk kultur og vil kanskje få lyst til å lære mer om selve måten bokstavene skrives på. I tillegg forteller boken på en indirekte måte om strategier for å takle en traumatisk opplevelse som krig er.

Saker av personlig, lokal og global betydning. Bøkene jeg har valgt her går fint å lese på mellomtrinnet. Innholdet og den spennende ikonoteksten gjør at bøkene også kan brukes på ungdomstrinnet, gjerne i samarbeid med kunst og håndverk.

Where the Forest Meets the Sea (1988) av Jeannie Baker er en nydelig bildebok som forteller om en tur som far og sønn tar til et sted i den australske regnskogen. Stedet kan bare nås med båt og går gjennom et korallrev. Mens faren fisker og steker denne på bålet på tradisjonelt vis, utforsker sønnen regnskogen og ser for sitt indre øye hvordan det var der for lenge siden. På illustrasjonene ser vi urinnvånerbarn som gjemmer seg i trærne. Når dagen er over, lover faren at de skal komme tilbake en gang. Men illustrasjonen på det siste oppslaget antyder at det moderne samfunnet vil innta stedet – det vil være biler, hoteller og svømmebasseng. Gutten stiller spørsmålet: "But will the forest still be here when we come back?" Illustrasjonene har en tredimensjonal effekt og gjør boken til et lite kunstverk. Denne boken kan inspirere til diskusjon om miljøvern og bevaring av regnskogen.

Zoo (1994) og *Voices in the Park* (2001), er begge av den britiske prisbelønte bildebokforfatter og illustratør, Anthony Browne. Samspillet mellom verbaltekst og bilder er i særklasse, ikke minst på grunn av alle intertekstuelle referansene

(henvisninger til andre kjente tekster eller kunstuttrykk). *Voices in the Park* forteller, fra fire forskjellige synsvinkler, om et besøk i en park og både sosial klasse, voksen- og barneperspektivet kommer til uttrykk. Parken fungerer som et mikrokosmos hvor klasser møtes. Stemmene tilhører sjimpanser. Vi møter overklassesjimpansen med rød hatt, hund og sønnen Charles på veg til parken. Arbeiderklassen er representert ved en sjimpanse i blå overall (arbeidsledig) og datteren Smudge. På veg til parken går de forbi julenissen; han har blitt tigger med skiltet "Wife and millions of kids to support" og malerier med triste ansikter. Arbeiderklassesjimpansen setter seg på en benk i parken og leser avisen på jakt etter en jobb. "You have got to have some hope, haven't you?" Gjennom barnestemmene til Charles og Smudge får vi deres opplevelser av turen. Charles er ensom, symbolisert ved at han går i ett med veggene på rommet sitt og at trærne i parken er uten blader og formet som hatter. Når han møter Smudge og humøret stiger, blir det plutselig sommer.

ZOO er en billedbok som på en humoristisk og innsiktsfull måte stiller spørsmål ved hvem som *egentlig* er dyrene i en dyrehage. Vi møter kjernefamilien på fire på besøk i zoologisk hage. Allerede ved billettluken viser faren sin aggressive oppførsel. Etterhvert som de beveger seg gjennom dyrehagen får menneskene mer og mer karakter av dyr. På ett av oppslagene står familien og andre men-

nesker og banker på vinduet til orangutanen som gjemmer seg i hjørnet. Menneskene har her tydelige dyretrekk slik som katter, løver, apekatter, haner, o.l.. Dyrenes lidelser er symbolisert ved gjerder og inngjerdinger slik som f. eks det 11. oppslaget hvor gorillaens inngjerding former et hvitt kors over ansiktet hans.

Avsluttende kommentar. Disse billedbøkene og mange andre lignende tekster er gode utgangspunkt for å utvikle forståelse og respekt for ulikhet, og for å utvikle interkulturell kompetanse. For tips til flere tekster anbefaler jeg Dolan sin bok *You, Me and Diversity: Picturebooks for teaching development and intercultural education*.

Omtalte billedbøker

Jeannie Baker. (1987). *Where the Forest Meets the Sea*. London: Walker Books Limited.

Anthony Browne. (1992). *Zoo*. London: Red Fox.

Anthony Browne. (1998). *Voices in the Park*. New York: DK Publishing.

Mary Hoffman & Karin Littlewood (illus.). (1992). *The Colour*

of Home. London: Frances Lincoln Children's Books.

Liz Lofthouse & Robert Ingpen (illus.). (2007). *Ziba Came on a Boat*. La Jolla: Kane/Miller Book Publishers.

Ben Morley & Carl Pearce (illus.). (2009). *The Silence Seeker*. London: Tamarind Books.

Barack Obama & Loren Long (illus.). (2010). *Of Thee I Sing. A Letter to my Daughters*. New York: Random house Children's Books.

Anthony Robinson, Annemarie Young & June Allan (illus.). (2008). *Gerveli's Journey. A Refugee Diary*. London: Frances Lincoln Children's Books.

James Rumford. (2008). *Silent Music. A Story of Baghdad*. New York: Roaring Book Press.

Desmond Tutu, Douglas Carlton Abrams & A.G. Ford (illus.). (2013). *Desmond and the Very Mean Word*. London: Walker Books.

Referanser

Ballester, J. (2014). *What does reading, literacy and intercultural education mean?* I Reyes-Torres, A.,

Villacanas-de-Castro, L. & Soler-Pardo, B. (red) *Thinking through Children's Literature in the Classroom*. S.53-62. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Birketveit, A. (2013). Picturebooks. In Birketveit, A. Williams, G. (eds) *Literature for the English Classroom: theory into practice*. Bergen: Fagbokforlaget.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, H. & Hu, A. (2013). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. Oxon: Routledge.

Dolan, A. M. (2014). *You, Me and Diversity: Picturebooks for teaching development and intercultural education*. London: Institute of Education Press.

Short, K. G. (2009) «Critically reading the word and the world: Building intercultural understanding through literature». *Bookbird: A Journal of International Children's Literature* 47 (2), 1-10.



Boktips

Fremmedspråksenteret presenterer her noen tips til bøker som kan være fine å bruke i språkundervisningen eller for egen læring. De to første tipsene følger opp artiklene tidligere i bladet om bruk av billedbøker i opplæringen; en spansk og tre franske billedbøker presenteres. Deretter flytter vi oss til videregående opplæring, der vi kort beskriver romanen *Dear Nobody*, kanskje spesielt egnet på helse- og oppvekstfag, men også aktuell på andre programområder. Til sist presenteres et nytt læreverk for fransk, nivå 3 og fagboken *Vurdering av skrivning*, utgitt av Skrivesenteret.

El monstruo de colores (2012)

Illustratør og forfatter: Anna Llenas (Spania, 1977)

Hvem har ikke en gang følt angst, glede, tristhet, raseri eller ro? Følelser er noe som er medfødt, gutter og jenter, voksne og barn, menn og kvinner føler - uansett hvor vi kommer fra og hvor vi bor. Men det er ikke alltid like lett å vite akkurat hva vi føler og hvorfor. Fargemonsteret kjenner på de samme følelsene som oss, men han er veldig forvirret og må lære seg å få orden på dem. I denne fine billedboken illustreres seks følelser gjennom seks ulike farger og situasjoner. Blått illustrerer monotone regndråper som faller litt etter litt og gjør oss triste. Grønt illustrer blader på trærne som rører seg og gir oss ro.



Lær sammen med monsteret litt mer om følelsene våre og hvordan de kan oppleves!

Billedboken *El monstruo de colores* vant Junceda's Award (i Cataluña) for beste bildebok i 2015. Boken er oversatt til flere språk og finnes også i utbrettet-bok-versjon.



Siden bildeboken fikk så god respons har forfatteren gitt ut en fargeleggingsbok til temaet. Her kan barna selv fargelegge hvordan monsteret føler seg i ulike situasjoner.



På nettsiden til forfatteren finner du i tillegg mange gratis ressurser som kan lastes ned og skrives ut for å jobbe med boken i klasserommet eller hjemme sammen med barna.



Forfatter og forlag har gitt tillatelse til bruk av bilder

Les Animogri

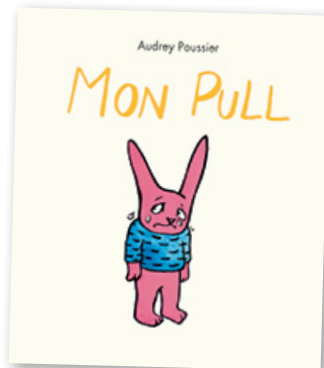
Forfatter og illustratør:
Sebastien Aasen Solli



Dette er en godnattbok som handler om hvor hyggelig det er når det blir mørkt om kvelden. I denne boken møter vi en gutt, Max, som ikke får sove fordi han venter på Les Animogri. Det er de som maler alt i grått, men Max kan fortsatt se fargen på den blå ballen under senga. Hvor er de? Bli kjent med Rebond, Cerclo, Boulet og Key – og øv med preposisjoner og farge-adjektiver i undervisningen. Boken fås også på norsk (Grådyr) og på engelsk (Greylies) i både digital- og papirutgave på Amazon.com.

Mon Pull

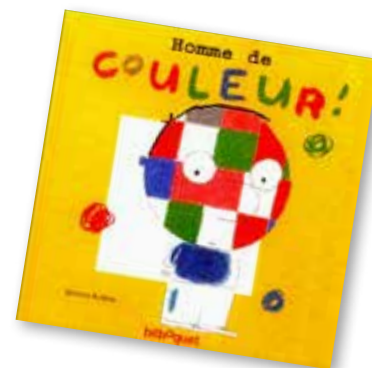
Forfatter og illustratør:
Audrey Poussier



Historien begynner med en genser som er for liten, for stygg og som klør. Men alle andre vil ha den! Musen vil ha den for å lage en kjole, hesten for å lage en hatt og ulven for å lage en shorts. Historien er morsom, og elevene kan repetere gloser om klær og dyr. Fortellingen kan lett utvides med flere dyr eller overføres til andre områder. Se undervisningsopplegg fra *crdp-aquitaine* for flere ideer

Homme de couleur

Forfatter og illustratør:
Jérôme Ruillier



Billedboken er basert på diktet *Homme de couleur* av L. Senghor. Dette afrikanske eventyret, med et flerkulturelt perspektiv, sammenligner hudfargen til en mørkhudet gutt og en hvit gutt. Hvem er egentlig den fargete? Historien fremmer gode diskusjoner om toleranse og om å akseptere forskjeller. Opplagg til undervisning finnes under *réseau littéraire* fra *Académie de Poitiers*.



Dear Nobody

Dear Nobody er en ungdomsroman utgitt i 1991 og skrevet av Berlie Doherty. Den har siden blitt både til hørespill (1995), TV-drama (BBC, 1998) og teaterstykke. Romanen handler om et ungt par, Helen og Chris, som går siste året på videregående. Begge to har tenkt å studere, men på ulike universiteter. Men så blir Helen gravid. Hun prøver først å framprovosere en abort, men bestemmer seg etter hvert for å beholde barnet. Helen mener det er best at hun og Chris går fra hverandre og gjør slutt på forholdet. For å bearbeide følelsene sine skriver hun brev til det ufødte barnet, ett hver måned; det første starter med: "*Dear Nobody*": "*You're only a shadow.*"

You're only a whisper... Leave me alone. Go away. Go away. Please, please, go away." Romanen begynner med at Chris – rett før han skal dra for å studere i Newcastle, og rett før Helen skal føde - får en pakke levert på døra. Den inneholder brevene Helen har skrevet til *Dear Nobody*, og Chris begynner å lese.

Romanen er ikke spesielt språklig vanskelig, og ungdom, seksualitet og familierelasjoner er temaer som bør kunne engasjere elever både på yrkesfag og studieforberedende. Selv om Helen velger å beholde barnet, tar ikke romanen stilling i abortspørsmålet. Historien fortelles både fra Helens og Chris

perspektiv. Romanen er brukt med hell i engelskundervisningen på Helse- og oppvekstfag.

Det finnes klipp fra TV-versjonen på YouTube som kan brukes i før-lesingsaktiviteter, f.eks.: <https://www.youtube.com/watch?v=8ZY0sFHD0FI>

Forfatteren sin egen hjemmeside, hvor hun bl.a. forteller om arbeidet med boka og gir svar på spørsmål fra leserne (www.berliedoherty.com).

Nytt læreverker for fransk, nivå III

Endelig er et læreverker for fransk på nivå III på plass! Det heter *Autrement dit* og ble utgitt av Aschehoug i år. Forfattere er Marion Laulanié og Florence Mandelik. Læreverket er inndelt i fem hovedkapitler som tar opp temaene det franske samfunnet, fransk i verden, miljø, kunst og lidenskap og litteratur og teater. Hvert kapittel består av autentiske tekster med ulik vanskegrad presentert i ulike sjangre, med tilhørende vokabular og oppgaver. Oppgavene fremmer leseforståelse,

muntlig og skriftlig produksjon, og hvert kapittel avsluttes med forslag til et rollespill om temaet. En styrke ved læreverket er at det inkluderer digitale og audiovisuelle ressurser, både for elever og lærere. Den nettbaserte delen gir ekstra muligheter til å variere klasseromsundervisningen og er også gunstig for skoler som har valgt å tilby faget Fransk III som delvis eller full nettundervisning.



Vurdering av skrijving

Helt på tampen av 2014 ble antologien "Vurdering av skrijving" i Skriventesenters serie "Skriveopplæring og skriveforskning" utgitt på Fagbokforlaget. Boka er et resultat av et samarbeidsprosjekt mellom flere nasjonale sentre som alle har bidratt med artikler til temaet vurdering av skrijving innenfor sine fagområder. I tillegg har lærere og forskere bidratt med fire av de til sammen 10 kapitlene. Fremmedspråksenters artikkel "Vurdering av skriveferdigheter i engelsk og fremmedspråk – med hjelp fra Europa" omhandler den europeiske språkpermen som et nyttig didaktisk verktøy for undervisningsvurdering i språkopplæringen. En annen artikkel som er rettet spesifikt mot engelsk- og fremmedspråklærere er teksten til Anita

Normann "Jeg trodde dette kom til å bli barnslig..." om bruk av autentiske bildebøker på ungdomstrinnet.

Ellers finner man mange artikler med et mer generelt blikk på vurdering og skrijving med gode refleksjoner og gode råd til skriveledere – det vil si alle lærere.



Literacu

Barnehagen

This is Me!

Barn opnar nye språkdører i barnehagen



Katrine Kjæreng Kolstad, barnehagelærer, Framandspråksenteret



– Han kan klistre seg fast på nose!

Ei barnestemme ropar: – Han kan klistre seg fast på nose! Etterfølgd av høglydt latter. Kva i all verda er det eigentleg denne barnehagen driv med? Det er samlingsstund i Festningsgata menighetsbarnehage i Halden. Alle barna har akkurat tatt den fiktive tyggegummien sin ut av papiret og tygg intenst og lenge. Så bles dei ei stor, klissete tyggegummiboble som går av med ein smell. Songen om *Sticky, Sticky Bubble Gum* er eit populært innslag når barna skal lære seg nye omgrep om kroppen på engelsk.

Nasjonalt senter for framandspråk i opplæringa har utarbeidd den pedagogiske støtteressursen *This is Me*, som

er eit tverrfagleg temaarbeid. Dette er ikkje akkurat ein ukjend måte for barnehagane å jobbe på, men i dette prosjektet har vi tilsett eit ekstra krydder – nemleg engelsk.

I samlingsstunda får barna kvar veke små drypp gjennom å bli introdusert for songar og morosame leikar som stimulerer barna til å lære seg nye omgrep på engelsk. Samlinga er fylt med latter og inspirerte barn som på ein kreativ måte leikar seg til ny kunnskap. Det er ikkje tvil om at dei sug til seg læring, omgrepa frå førre veke sit som eit skot. Gode og anerkjennande vaksne bidreg til å tenne stjerner i stolte barneauge.

Sticky, Sticky Bubble Gum

Sticky, sticky, sticky bubblegum,
sticky, sticky bubblegum.
Sticky, sticky bubblegum,
sticking my hands to my *ears!
UUUUUUUnstick!

(*Repeat with different parts of the
body: toes; knees; nose...)



Prosjektet vert avslutta med ein quiz



Her er eitt av omrissa undervegs i prosjektet

Etter samlinga deler barna seg i små grupper. Det er òg lagt inn ein ventestasjon slik at den vaksne har god tid til kvart enkelt barn. Utover golvet vert det rulla ut store ark med omriss av små menneske. Med sirleg skrift står det boy eller girl på skissene. – Det er meg! Eg er ei girl, skjønar du, kjem det snusforntig frå ei av jentene.

Blue eyes, ears, nose, long hair, short hair. Det vert klippa, lima og mala. I magen til barna finn vi både sunn og usunn mat. Dei undrar seg over at mange av de engelske omgrepa er like dei norske, medan andre igjen er heilt ulike. Når prosjektet kjem til vegg ende, har alle barna laga eit komplett menneske.

Som ein grand finale på prosjektet får barna vere med på ein quiz med ulike oppgåver. Det er heilt utruleg kor mykje desse små menneska hugsar. Sjølv om

ikkje alle omgrepa sit, opplever ein likevel at forståinga er der. Gir ein barna det engelske ordet, har dei stålkontroll på kva det betyr.

Festningsgata menighetsbarnehage har aldri før jobba med engelsk i barnehagen. Tilbakemeldinga frå personalet har vore udelt positiv. Dei som i utgangspunktet var litt skeptiske, har lagt det til side og latt seg rive med i prosessen. Pedagogen på avdelinga som opphavg

kjem frå Tyskland har fått tent ein språkglød i seg og leikar allereie med tanken på å gjere prosjektet på tysk. Det fine med desse prosjekta er at ein enkelt kan gjere dei om til dei språka som personalet i barnehagen måtte ha kompetanse på.

Prosjektet i denne barnehagen er over no. Eg seier adjø og lukkar døra. Men samstundes er eg heilt overtydd om at ei dør framleis står open, nemleg døra inn til leik med andre språk i barnehagen.

***This is Me* er eit tverrfagleg tema-arbeid som har kroppen som hovudtema. Arbeidet har gått over sju veker, kor cirka 1 ½ time har vert brukt konkret til dette prosjektet. Barnehagen har i tillegg hatt små drypp i samlingsstunder gjennom heile veka.**

Temaarbeidet blir publisert på barne-hagesidene våre når det er klart i desember/ januar. Følg med her: <http://www.fremmedspraksenteret.no/barnehage>

Grammatikkundervisning i engelskfaget – nyttig, men keisamt?

Runar J. Fossum, engelsklærer i den vidaregåande skulen

Til skilnad frå framandspråka fransk og tysk er ikkje engelsk eit fag som vert samanlikna med tung teori og grammatikkundervisning. Trass i dette, viser det seg at både lærarar og elevar ved to vidaregåande skular på Austlandet er samde om nytteverdien til grammatikken og ynskjer auka fokus på grammatikk i engelskundervisninga. Elevane meiner dessutan at lærarane bør rette på alle feila dei gjer.

I vår gjennomførte eg ei spørjeundersøking for å kartlegge haldningar til grammatikkundervisning i engelskfaget. Dette danna grunnlaget for masterarbeidet mitt i «Framandspråk i skulen» ved Høgskulen i Østfold. Med denne artikkelen ynskjer eg å dele dei viktigaste resultatata frå undersøkinga.

Bakgrunn. Då omgrepet *kommunikativ språklæring* vart innført på 1970-talet, førte det til betydelege endringar i kor-

leis ein meinte at språk burde lærast og lærast bort. Språkundervisninga skulle ikkje lenger basere seg på innøving av grammatiske reglar og "gammaldags pugg"; no var det sjølve kommunikasjonen som skulle stå i sentrum. Med dette skiftet fekk ein altså ei dreing bort frå den tradisjonelle, *eksplisitte* grammatikkundervisninga. At ei tilnærming er eksplisitt, vil seie at elevane skal lære om og bli medvetne dei grammatiske reglane i språket. Elevane øver

desse gjennom ulike oppgåver som er laga nettopp for å gje trening i ulike grammatiske reglar. Samstundes lærer dei grammatiske omgrep, til dømes *substantiv, presens, og infinitiv*.

Etter det kommunikative skiftet vart det derimot ei utbreidd oppfatning at ein skulle lære språkreglane indirekte; i staden for å få reglane servert, skulle elevane oppdage dei på eiga hand. Ei slik tilnærming vert gjerne kalla *implisitt*.

Læreren presenterer ikkje reglane som elevane skal lære, men kan til dømes gje dei ein tekst å lese der eit grammatisk fenomen er brukt i ein naturlig samanheng, og forhåpentleg vert det plukka opp og lært av elevane sjølve.

Det kommunikative skiftet førte naturlegvis òg med seg endringar i synet på rollen til språklæraren. Hovudoppgåva hans var no å utvikle den *kommunikative kompetansen* til elevane, det vil seie evna ikkje berre til å bruke språket grammatisk riktig, men òg til å kunne vurdere ulike kommunikasjonssamanhengar slik at språkbruken vart mest mogleg passende. Dette konseptet fekk stor innverknad, og den tradisjonelle grammatikkundervisninga hamna i bakgrunnen og vart i ei årrekke sett som gamaldags og i liten grad naudsynt.

På 1980-talet tyda like fullt fleire studium på at eksplisitt grammatikkundervisning var meir effektiv enn implisitt undervisning, og på 1990-talet stod det klart at den eksplisitte, meir tradisjonelle grammatikkundervisninga var på veg inn i varmen igjen. Sjølv om det står att mange uavklarte spørsmål, er forskarane i dag langt på veg einige om at *noko* fokus på grammatikk bør det vere i språkundervisninga.

Undersøkinga. Korleis står det så til med grammatikkundervisninga i den norske skulen? Som engelsklærer har eg hatt mine eigne inntrykk og erfaringar å støtte meg til, men eg lèt meg fasinere av forskinga og ville finne ut meir. Difor falt valet lett då eg tidlegare i år skulle skrive masteroppgåve:

Eg bestemte meg for å gjennomføre ei spørjeundersøking for å finne ut kva haldningar lærarar og elevar i den norske vidaregåande skulen har til grammatikkundervisning i engelskfaget.

15 lærarar og 269 elevar på det første årstrinnet (Vg1) ved to vidaregåande skular i Vestfold deltok i undersøkinga, som inneheldt påstandar om sentrale tema knytt til tradisjonell grammatikkundervisning. Spørsmåla gjekk mellom anna på grammatikken si rolle og i kva grad lærarar bør rette på språkfeil som elevane gjer. Lærarane og elevane tok stilling til desse påstandane ved å hake av på ein skala frå 1 («heilt ueinig») til 6 («heilt einig»).

Resultata. Resultata av undersøkinga tyda på at lærarane og elevane hadde høge tankar om grammatikkundervisning og oppfatta slik undervisning som både viktig og nyttig. Dei var òg heilt einige i at lærarar bør rette feil som elevar gjer når dei skriv engelsk. Fleirtalet av lærarane var dessutan einige i at dei fleste elevane «kjenner seg snytt om læraren deira ikkje rettar skriftleg arbeid som dei har levert», noko elevsvara langt på veg bekrefta.

På spørsmål om lærarar bør rette feila elevar gjer når dei snakkar engelsk, var det derimot betydelege skilnader i svara til dei to gruppene. Det store fleirtalet av elevane meinte at lærarar bør rette på elevane sine munnlege prestasjonar i timen, og at slik korrigering har ein positiv læringseffekt. Dei fleste elevane meinte òg at dei lærer av at læraren rettar på klasseka-



meratane deira i timen. Heile 80 prosent av lærarane meinte derimot at munnlege feil som elevar gjer i timen, berre bør verte retta på dersom feila er av ein slik art at dei kan føre til misforståingar. Eit fleirtal meinte vidare at elevar mislikar å bli korrigert i timen, men dette var det ikkje meir enn ein tredjedel av elevane som ga uttrykk for i undersøkinga.

Resultata tyda òg på at lærarane i undersøkinga undervurderte elevane sitt grammatiske medvit: Berre ein fjerdedel av lærarane meinte at elevar ofte tenker på grammatiske reglar når dei skriv på engelsk eller les gjennom det dei sjølve har skrive. 68 prosent av elevane hevda derimot at dei medvitne brukte reglane på denne måten.

Viktig og nyttig, men neppe interessant. Sjølv om elevane som var med i undersøkinga heilt klart oppfatta grammatikkundervisning som viktig og nyttig, var det berre halvparten av dei som gav uttrykk for at dei likte å lære grammatikk. Grammatikk var altså noko dei oppfatta som nyttig, men ikkje nødvendigvis interessant. Dette er eit viktig poeng, og enkelte studium frå utlandet har antyda den same tendensen mellom elevar på vidaregåande nivå. Like fullt ynskte rundt 60 prosent av elevane mot 93 prosent av lærarane i dette studiet seg eit større fokus på grammatikk i engelskundervisninga.

Sjølv om lærarane og elevane ga uttrykk for at dei ynskte seg meir grammatikkundervisning, var dei trass alt einige om at det er viktigare med kommunikative aktivitetar (til dømes rollespel og dia-

logar) enn å øve på grammatiske reglar. Dette resultatet skil seg frå funna som er gjort i ei rekke utanlandske studium, der lærarane har vist seg å vere opptatt av kommunikative aktivitetar, medan elevane heller vil ha tradisjonell, eksplisitt undervisning med fokus på grammatikk (Spratt, 1999: 149). Svara som vart gjevne her, kan tolkast som eit teikn på at ei kommunikativ tilnærming frameis står sterkt hos dei lærarane og elevane som deltok i undersøkinga. Samstundes kan ein undre seg om ikkje lærarane meiner at fokuset på kommunikativ kompetanse har vorte for dominerande og at grammatikkundervisninga bør ha plassen sin.

Læreplana og læringsmiljøet. Diskusjonen om grammatikkundervisning i engelskfaget er svært aktuell med tanke på læreplana for faget. Læreplana for engelsk som vart innført med Kunnskapsløftet, inneheld rett nok ikkje ordet *grammatikk*, men det er inga tvil om at ho stiller høge krav til språklege ferdigheiter: Heile tre av dei fire hovudområda går på det språklege (språklæring, munnleg kommunikasjon og skriftleg kommunikasjon). Det vert dessutan lagt stor vekt på grunnleggjande ferdigheiter som lesing og skrivning; elevar på Vg1 skal mellom anna kunne "bruke mønster for rettskriving, ordbøying og variert setnings- og tekstbygging i produksjon av tekst" (Utdanningsdirektoratet, 2013). Sjølv stiller eg meg tvilande til om det vil vere mogleg å nå desse måla utan noko form for eksplisitt grammatikkundervisning.

Når det gjeld skilnadene mellom lærarane og elevane sine haldningar, er det

verdt å merke seg at læringsmiljøet kan bli skadelidande i tilfelle der læraren og elevane har sprikande oppfatningar om korleis undervisninga bør vere (Schulz, 2001). Det er sjølv sagt ikkje mogleg å gjere alle til lags til ei kvar tid, men ein god språklærer må kjenne elevane sine godt og freiste å kome den enkelte i møte. Om elevane reknar med og ynskjer at læraren skal undervise i grammatikk, vil det kunne skape misnøye om han unngår alt av grammatikk til fordel for reint kommunikative aktivitetar. Er elevane positivt innstilt til grammatikkundervisning, vil det å fokusere på språkreglar frå tid til anna truleg føre til meir nøgde elevar. Etter mitt syn er eit slikt fokus naudsynt for å kunne arbeide effektivt mot måla i læreplana. Det er kanskje ikkje spennande, men nyttig er det.

Referansar

- Fossum, R. (2015). Beliefs about Grammar Teaching: A Survey of Norwegian Students and Teachers at the Upper Secondary Level. Masteroppgåva vil verte publisert på heimesidene til biblioteket ved Høgskulen i Østfold.
- Schulz, R. A. (2001). Cultural Differences in Student and Teacher Perceptions Concerning the Role of Grammar Instruction and Corrective Feedback: USA—Colombia. *The Modern Language Journal*, Vol 85, Nr. 2.
- Spratt, M. (1999). How good are we at knowing what learners like? *System* Vol 27.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). Læreplan i engelsk. <http://www.udir.no/k106/ENG1-03/> lasta ned 16.11.2015

Ordforråd – ordtilfang – vokabular – gloser

Ved Fremmedspråksenteret har vi over tid jobbet målrettet med ressurser for øving av de grunnleggende ferdighetene i fagene fremmedspråk og engelsk – altså det litt større "bildet" som går på de kommunikative språkferdighetene. Men parallelt med dette skjer det, og særlig i begynneropplæringen, et arbeid på et annet plan. Derfor synes vi det er på tide også å løfte fram ressurser for språkernes mindre bestanddeler, slik som ordforråd og språklige strukturer. De to fokusområdene er relatert til kompetansemålene i læreplanen for fremmedspråk som direkte tar opp dette:

- forstå og bruke et ordforråd som dekker dagligdagse situasjoner
- bruke grunnleggende språklige strukturer og former for tekstbinding

I denne første delen av prosjektet presenterer vi metodiske tips for innlæring av ord. Kunnskap om ord får elevene blant annet gjennom å lese, skrive, lytte og snakke, men for effektiv læring av et fremmedspråk, vil det i tillegg være nødvendig med direkte ordinnlæring.

Vi har her beskrevet varierte aktiviteter som kan lette elevenes møte med nye ord (Introduksjon) og bidra til å automatisere ordforråd (Repetisjon). Å lære seg et språk krever selvsagt en egeninnsats av elevene, men om vi overlater ordlæringen til den enkeltes indre motivasjon, vil vi ikke lykkes med å få alle med på "språkreisen".

Tipsene er samlet spesielt med tanke på begynneropplæringen, men kan også brukes i opplæringen av mer viderekomne – for uavhengig av hvor man er i opplæringen, vil man støte på nye ord. Beskrivelsen av tipsene er generell og språkuavhengig, slik at man uansett språk skal kunne hente inspirasjon. Til tipsene som trenger forberedelse, finnes maler for utfylling slik at overføringen til eget språk skal være enklere. Hvert tips er også beskrevet ut fra vår foretrukne måte, men det er fritt fram for å tilpasse og legge til der man måtte ønske det.

Ord læres dessuten lettere om man er aktiv: tegner en tegning, "tar det i sin

mann", formulerer en egen forklaring, tenker ordet inn i en sammenheng. I denne samlingen med tips har vi i framfor alt lagt opp til felles aktiviserende øvinger omkring ord. I de tilfellene vi har sett potensiale, har vi kommentert hvordan aktiviteten kan gjennomføres på høyere nivå. I de andre tilfellene er det en mulighet å gjennomføre aktiviteten i mindre grupper slik at alle elever blir utfordret på sitt nivå.

Mange av tipsene for øking av ordforrådet er preget av lek, spill og konkurranse. Det betyr ikke at de kun er tenkt som avbrekk og "fyll", men som en fast bestanddel av språkopplæringen. Om en plukker fra listen og prøver ut ulike aktiviteter, vil elevene oppleve variasjon i ordinnlæringen og få nyttig repetisjon av ord. I oversikten vil man finne eksempler på tips som går mer i dybden ved å benytte strategier, skrive, lytte og tale, og samlet sett mener vi at tipsene dermed vil møte elevenes ulike læringsstiler.



I de fleste tipsene er det snakk om innlæring eller befesting av enkeltord. Dette er gjort for å forenkle beskrivelsene, men flere av tipsene vil kunne bygges ut til også å inkludere fraser eller hele setninger.

Å fokusere på ordinnlæring har også et motivasjonsaspekt, for det er på det området man har mest å vinne når det

gjelder elevenes følelse av progresjon. Selv med få ord vil man oppleve å kunne kommunisere noe. Ordinnlæring er derfor første skritt i prosjektet. Neste skritt vil være strukturer, hvor vi presenterer tips til innlæring av et språks systemer for å komponere setninger, dvs. å sette ord i kontekst og bli seg bevisst på hvordan de opptrer i forhold til hverandre.

Se sidene "Ta målspråket i bruk"! der finner du et utvalg av tips fra denne samlingen – ferdig tilrettelagt for språkene fransk, kinesisk, russisk, spansk, tysk og engelsk.

Besøk nettsiden for ordinnlæring: <http://www.fremmedspraksenteret.no/ordinnlaring-niva-i>.

Prosjektet har hovedfokus på begynneropplæring i fremmedspråk, nivå I. Tipsene gir ideene, men man må selv fylle dem med innhold, så derfor er de også godt egnet for engelskopplæringen på flere nivåer.

Metodiske tips for skriveferdigheita



Framandspråksenteret publiserer i disse dagar ei rekke metodiske tips for skriveferdigheita på nettsidene våre. Disse metodiske tipsa vil òg bli å finne som eit eige hefte. I dette heftet finn ein metodisk uavhengige tips som er utarbeidd med tanke på å gje høve for variasjon og inspirasjon, i tillegg til å auke skrivelyst og skrivekompetanse hjå elevene. Tipsa skal famne ulike elevtypar, og det skal vere enkelt å tilpasse aktivitetane til den enkelte eleven sine føresetnader. Her skal alle elevane få utfordringar på sitt nivå.

For å kunne stimulere til meir skiving, må det vere rom for å vere kreativ og oppfinnsam. Den eine kategorien med skrive tips har vi difor valt å kalle *kreativ skiving*, nettopp for å skape meir skriveglede. Deretter kjem kategorien *teksttypar*. Her kan elevane trene seg på å skrive innanfor fastare strukturar. Aktivitetane spenner frå bruk av ulike typar skriverammer, til dikt, mikrotekstar og formelle brev og instruksjonar. Her vil elevane få trening i å skrive tekstar som dei òg vil få bruk for i det verkelege liv.

Nokre av aktivitetane oppnar for høvet til å gå i djupna på fagspråk. Her er det noko både for engelsklæraren på Vg2 og yrkesfaglæraren! Den siste kategorien har vi valt å kalle *struktur og rettskriving*. Her får elevane høve til å trene på viktige grammatiske strukturar, ord og vendingar.

Kanskje dette er noko for deg? Ta tipsa nærare augsyn på denne nettadressa: www.fremmedspraksenteret.no/skriving.

Lyttetekster

Utdanningsdirektoratet har overført tidligere produsert lyttmateriell fra perioden 2002-2013 til Fremmedspråksenteret. Vi har lagd nye ressursark for disse og knyttet dem opp mot kompetansemålene i læreplanene for engelsk og fremmedspråk. I tillegg har vi fått produsert nye lyttetekster for kinesisk, russisk og engelsk yrkesfag. Lyttetekstene kan spilles av direkte på vår hjemmeside eller lastes ned for bruk i undervisningen og i forbindelse med lokalgitt muntlig eksamen.

Kinesisk. Ni splitter nye lyttetekster for kinesisk er produsert! Disse dekker dagligdagse tema som blant annet dating, legebesøk, nyttårsfeiring og shopping. Tekstene er bygd opp på en måte som gjør at de blir mer utfordrende jo lenger ut i lytteteksten du kommer. De fleste tekstene varer i tre til fem minutter, og det er opp til læreren å avgjøre når det er på tide med en pause. Det er fullt mulig å benytte bare deler av en tekst, men tekstene forteller samtidig en hel og sammenhengende historie for de som er interessert i å høre denne. Til tekstene følger ressursark som kan skrives ut og brukes i undervisningen.

I sin helhet er tekstene i hovedsak for viderekomne på nivå II, men nybegynnere kan henge med i starten av tekstene, samt kjenne igjen mange av ordene. Tekstene er lest inn med tydelig, men samtidig tilnærmet normal dagligtale og gir en realistisk fremstilling av hvordan en normal samtale kan høres ut på kinesisk.

Russisk. Fremmedspråksenteret har hittil produsert fem nye lyttetekster for russisk nivå I. Fire av tekstene har enkelt vokabular og enkel setningsstruktur, mens lytteteksten om Tretjakov-galleriet er noe mer avansert.

Ei norsk jente fra Tromsø, Maria, er gjennomgangsfigur i alle tekstene. Hun studerer russisk språk og bor hos en russisk familie i Moskva. Vi møter dem alle i ulike sammenhenger, samtidig som vi blir kjent med Maria og hennes liv i den russiske hovedstaden.

Temaer som tas opp, er sykdom og legebesøk, morgenrutiner, transport, russisk musikk, yrker, kunst og Tretjakov-galleriet i Moskva. Alle tekstene, utenom den om galleriet, er dialoger – som ofte er lettere for nivå I-elevne å forstå. I tillegg er det lagd ressursark med detaljerte forslag til aktiviteter for før, under og etter lytting.

Engelsk – lyttetekstar for yrkesfaga.

Ikkje nokon av dei tidlegare produserte lyttetekstane i engelsk har vore tilpassa dei yrkesfaglege programområda. Vi er no i ferd med å fullføre prosjektet med å produsere og publisere nye lyttetekstar spesielt for yrkesfaga. Så langt har vi fått laga 25 lyttetekstar, og dei 5 førebels siste vil vere ferdige før årsskiftet. Manusa er skrivne i samarbeid med lærarar på dei aktuelle programfaga. Alle Vg1-programområda er representert, samt nokre av programområda på Vg2. Nokre av lyttetekstane vi publiserer, og alle for yrkesfaga, er transkriberte for høyringshemma og merkte med TB på nettsidene våre. Lærarar kan ta kontakt med senteret for å få tilsendt desse transkripsjonane.

Nettside for lyttetekster:
<http://www.fremmedspraksenteret.no/lyttetekster>



Det har gått mange år siden Norge sist var OL-vertsland, men nå er vi det igjen! Fra 12. til 21. februar 2016 finner de 2. vinterolympiske ungdomsleker sted på Lillehammer. 1100 av verdens beste vintersportsutøvere mellom 15 og 18 år samles for å konkurrere innenfor 15 olympiske vinterdisipliner.

Visjonen bak Ungdoms-OL er å inspirere ungdommer verden over til å delta i idrett, leve sunt, etterleve de olympiske verdier, samt å bli kjent med nye kulturer. Hele 70 forskjellige nasjoner vil være representert! Mottoet til Lillehammer 2016 oppsummeres under slagordet «Spreng grenser, skap morgendagen», noe som vel også kan sies å høre til språklærenes og -elevenes hverdag.

I dette undervisningsmaterialet fra Fremmedspråksenteret knyttes Ungdoms-OL til idrettstemaer, noe mange elever er svært interessert i. Dermed er Lillehammer 2016 en fin aktualitet å benytte

seg av for å øve målspråket. Målet med denne «OL-pakken» er å inspirere språklærene til å vinkle egen språkundervisning mot temaet Lillehammer 2016. Ressursen kan lett integreres i allerede planlagte undervisningsplaner ved at vanlige undervisningstemaer, som for eksempel daglig rutiner, veibeskrivelse, bildeanalyse, gloser om kroppen, vær, klær og innredning av rom, settes inn i OL-konteksten.

Temaet Ungdoms-OL, Lillehammer 2016 kan presenteres overfor elevene ved å bruke den innledende PowerPoint-presentasjonen, tilrettelagt for språkene fransk, spansk og tysk. Deretter kan klassen velge å fordype seg i ulike OL-momenter gjennom ett eller flere undervisningsopplegg, eller deler av dem.

Ressursen er utarbeidet for fremmedspråk Nivå1, spesielt for franskfaget, som forslag til OL-relevant språkarbeid i klasserommet. Mange av idéene kan

lett overføres til andre språk. Undervisningsmetodene er varierte og kan utvides på tvers av fag. Du vil møte skriftlige og muntlige oppgaver med OL-vri som er tenkt motiverende for elevene. Tips fra Fremmedspråksenterets ressurs Ordinnlæring anbefales (se side 61) for å øke elevenes ordforråd, samt at elevene blant annet utfordres til å skrive et innlegg på sosiale medier, bruke en timeplanleggingsapp, lage en bildefortelling eller kommentere en video.

Hvert undervisningsopplegg tar fra 5 til 8 timer hvis man velger å gjennomføre alle aktivitetene som er beskrevet. En av aktivitetene går igjen i «OL-pakken», den såkalte «*À l'aide, Nicolas!*»-oppgaven (på fransk). Den beskrives nærmere her:

À l'aide, Nicolas! forestiller et fiktivt forum hvor ungdommer kan stille spørsmål til en spesialist for å få veiledning og tips om hvordan de kan løse utfordringer de møter. Elevene skal ta rollen som Nicolas,

ta stilling til en problemstilling og svare på denne. Deretter sammenligner de eget svar med Nicolas sitt (et forslag fra ham foreligger i ressursen). Anbefalingene fra Nicolas følges deretter opp ved at elevene får en skriftlig eller muntlig oppgave.

Eksempler på problemstillinger:

• *Faren til Julie har meldt henne på en vinterleir hvor man praktiserer mange vinterdisipliner. Problemet er at hun heller vil være hjemme. Hvordan skal den berømte psykologen Nicolas klare å få henne til å ønske å dra? Hvordan vil hun oppleve vinterleiren?*

• *Eric drømmer om å dra til Lillehammer for å heie på sin bestevenn under Ungdoms-OL, men får ikke lov. Hva skal den berømte psykologen Nicolas anbefale for at Eric klarer å overtale sin mor om reisen til Lillehammer?*

• *Jérôme har truffet en jente under Ungdoms-OL som han liker, men han tør ikke å snakke med henne. Hvordan skal den berømte psykologen Nicolas veilede ham? Hva skal han tipse om?*

• *Emilie føler ikke at hun er god nok i skyting fordi hun kom på sisteplass under Ungdoms-OL. Hun vurderer å gi seg som toppidrettsutøver. Hva skal den berømte psykologen Nicolas anbefale? Er ikke det viktigste å delta? Hva kan hun gjøre for å stille bedre forberedt neste gang?*

Undervisningsoppleggene er knyttet til OL-momenter på en kronologisk måte, men kan brukes uavhengig av gitt rekkefølge. Klassens behov, ønsker og tidsbegrensning styrer valget. Klikk inn i på nettsidene våre for ideer til OL-preget undervisning og se hva du har lyst til å bringe til klasserommet ditt!

Før OL: undervisningsopplegg for å lære mer om vinterdisipliner, trening og utøvere.

Rett før OL: undervisningsopplegg med fokus på Lillehammer som reise-destinasjon.

Under OL: undervisningsopplegg om hva en OL-opplevelse kan bety for publikum og utøvere.

Etter OL: Undervisningsopplegg med tilbakeblikk på det som har skjedd under Ungdoms-OL 2016.

Neste OL: Undervisningsopplegg hvor elevene jobber mot et forslag om neste OL-vertsby og promoteringen av det.



Nyttige linker:

Undervisningsopplegg om Ungdoms-OL, Lillehammer 2016. Undervisningsressurs med opplegg og PowerPoint-presentasjoner for fransk, spansk og tysk <http://www.fremmedspraksenteret.no/ol-pakke>.

PowerPoint-presentasjonen, på fransk, spansk og tysk.

Ressurser for FYR engelsk

Arbeider du som engelsklærer på yrkesfaglig utdanningsprogram? Da kan heftet *Ta grep! Ressurshäfte for yrkesretting og relevans i fellesfaget engelsk* komme til nytte. Hefkets fem deler gir eksempler på tverrfaglige opplegg og idéer til metodiske grep for ord- og begrepslæring og øving av den muntlige ferdigheten. Vi viser også eksempler på tverrfaglige temaer som klassen kan arbeide med gjennom året og som vil dekke et bredt spekter av kompetansemål ved en even-

tuell muntlig eksamen i engelsk, hvordan skoler har tatt fatt i organiseringen av undervisning og planlegging for tverrfaglig samarbeid, og til sist, hvordan lokalt næringsliv kan inspirere og støtte både lærere og elevers læring. Heftet finnes i pdf-format og kan lastes ned fra våre nettsider.

I tillegg har vi utviklet og publisert to nye undervisningsopplegg som tar utgangspunkt i hver sin nyproduserte lyttetekst

med yrkesfaglig innhold. Oppleggene har fått titlene: *Poetry and Electricity* og *Receptionist – at Your Service*. Se også omtale av lyttetekster med yrkesfaglig innhold lenger frem i bladet.

Ressursene er publisert på våre nettsider for FYR engelsk:
www.fremmedspraksenteret.no/FYR



Foto: Kjell S. Stenmarch

Fremmedspråksenteret på sosiale medier

I et forsøk på å hjelpe vår målgruppe med å få oversikt i strømmen av informasjon har Fremmedspråksenteret valgt å ta i bruk sosiale kanaler som ett av flere verktøy for å nå ut med aktuelle nyheter om engelsk og fremmedspråk. På våre sosiale plattformer ønsker vi å dele tips/artikler/nettsider m.m. samtidig som vi ønsker å invitere våre følgere til komme med innspill.

Du finner oss på Facebook:
<https://www.facebook.com/Fremmedspraksenteret>
Twitter: @fremmedsprak
Vimeo og YouTube.

Hvis du i tillegg ønsker å motta e-post hver måned med nyheter om engelsk og fremmedspråk, kan du registrere deg som mottaker av vårt nyhetsbrev:

www.fremmedspraksenteret.no/nyhetsbrev_bestilling



I tidligere utgaver av *Communicare* har vi inkludert tekster skrevet på målspråkene, og i noen utgaver har vi også hatt et innstikk med idéer til praktiske oppgaver. I denne utgaven har vi valgt å vise eksempler på øvingsoppgaver for seks forskjellige språk der elevene får bruke språket på sitt nivå. Øvingene som er lagd for fremmedspråkene, bygger på *metodiske tips* i vår nyutviklede ressurs *Ordlæring*. Øvingsoppgavene for engelsk henter inspirasjon fra ressurser vi har utviklet for bruk av engelsk i barnehagen, og som vi her bruker på 1. – 2. trinn, fra *Metodiske tips* til leseferdigheten og vår nye ressurs *Metodiske tips for skriveferdigheten*.

Selv om ressursene her er fylt med øvinger for et spesifikt språk, kan alle tipsene anvendes uansett språk og for mange nivåer. Du finner ressursene på våre nettsider: <http://www.fremmedspraksenteret.no/larings---ressurser>

Øvingene som presenteres her, vil også kunne hentes som pdf-filer: www.fremmedspraksenteret.no/communicare

Ta målspråket i bruk:
RUSSISK

Lytt etter ditt ord

Aktiviteten har innlæring av nye glosser som mål. I tillegg bidrar aktiviteten til at elevene utvikler lyttestrategier og muntlige ferdigheter.

Slik fungerer aktiviteten:

- Med utgangspunkt i en tekst som skal leses, velger læreren ut halvparten så mange ord som det er elever i klassen. Hvert ord skrives på en lapp, og deles

ut. To elever får samme ord.

- Elevene finner ut hva ordet betyr og lærer uttale og betydning
- Læreren forteller at hun/han skal lese en tekst høyt og alle må lytte godt. Når de hører sitt ord, må de reise seg. Det vil hele tiden til å være to elever som reiser seg.
- Før lærer leser videre, forteller de stående elevene hvilket ord de kjente

igjen og hva dette betyr. Elevene setter seg ned og læreren fortsetter å lese.

- Til slutt får elevene lese teksten selv.

Her er forslag til ord fra teksten som deles ut til elevene basert på eksempelteksten angitt i hyperlenken:

Футбол	Билет	Театр
Команда	Кассир	Артист
Футбольная команда	Балет	Программа
Касса	Большой театр	

Tallbrettet

Tallbrettaktiviteten er en fin øvelse for repetisjon av tall. På russisk er tallene sammensatte ord og kan by på utfordringer, særlig muntlig. I denne aktiviteten aktiviseres elevenes tallinnlæring gjennom lytteforståelse og muntlig produksjon.

Slik fungerer aktiviteten:

- Hver elev får utdelt en lapp med tall for pris i rubler.
- Læreren forbereder et tallbrettet (ett til hver elev) som består av tre kolonner med hhv. elevens navn, pris uttrykt med tall og pris uttrykt med ord.
- Elevene rundt i klassen og spør med elever "Сколько стоит?" (Hvor mye koster det?). De skriver ned tallet de hører (med tall og ord) og går videre. De noterer så mange tall de rekker.
- Når tiden er ute, skriver hver elev "sin" pris på tavlen. På denne måten kan elevene selv kontrollere om de har fylt ut tabellen riktig.

Navn Имя	Med tall Цена	Med ord Цена
Мариус	150 рублей	сто пятьдесят рублей
Изабель	329 рублей	триста двадцать девять рублей
Лукас	1800 рублей	тысяча восемьсот рублей
Мария	270 рублей	двести семьдесят рублей
Дерик	472 рубля	четыреста семьдесят два рубля
Виктор	5430 рублей	пять тысяч четыреста тридцать рублей
Амина	2678 рублей	две тысячи шестьсот семьдесят восемь рублей

Eksempel på lapper med tall for priser som elevene får i forkant av aktiviteten. Disse klippes opp og deles ut til elevene:

150 рублей	472 рубля
329 рублей	5430 рублей
1800 рублей	2678 рублей
270 рублей	



Ta målspråket i bruk:
TYSK

Loop

Loop-aktiviteten egner seg godt for repetisjon og befesting av vokabular. Hver elev får utdelt en lapp med et spørsmål (norsk) og et svar (tysk) på ordnivå, men med den vrien at spørsmålet og svaret på en og samme lapp ikke hører sammen. Hvem har rett svar til rett spørsmål? Det finner man ut gjennom loopen!

Som eksempel har vi her valgt å vise en loop over temaet "mat", nærmere bestemt frokost.

Slik fungerer aktiviteten:

- Læreren velger ord til et tema, fyller ut

en loop-mal med spørsmål og svar og klipper opp i lapper.

- Eleven som har startlappen begynner. Hun/han stiller spørsmålet sitt ut i klasserommet: "Hva er spise frokost på tysk?"
- Den av elevene som har det riktige svaret på sin lapp sier fra, leser svaret høyt: "Det er frühlstücken". Eleven stiller så sitt spørsmål til klassen: Hva er sjokolademelken på tysk?
- Slik drives spørsmål/svar-aktiviteten videre, som en sløyfe gjennom rommet. Helt til slutt kommer loopen tilbake til den eleven som begynte – og ringen er sluttet.

- Elevene kan eventuelt bytte lapper og gjenta aktiviteten. Helt til slutt kan elevene stille seg opp i en rekkefølgen loopen gir, og spørsmål og svar kan leses høyt.
- Aktiviteten også kan gjennomføres i mindre grupper med flere identiske versjoner av samme loop.

Høyere nivå. Sterke elever kan få flere lapper å holde styr på.

Du finner mal til loop på: <http://www.fremmedspraksenteret.no/ordinnlaring-niva-i>



Loop: Frühstück

– Det er der Löffel
Hva er spise frokost på tysk?

START

– Det er frühstücken
Hva er sjokolademelken på tysk?

– Det er die Schokomilch
Hva er osten på tysk?

– Det er der Käse
Hva er pølsa på tysk?

– Det er die Wurst
Hva er smøret på tysk?

– Det er die Butter
Hva er spise på tysk?

– Det er essen
Hva er drikke på tysk?

– Det er trinken
Hva er egget på tysk?

– Det er das Ei
Hva er koppen på tysk?

– Det er die Tasse
Hva er kniven på tysk?

– Det er das Messer
Hva er honningen på tysk?

– Det er der Honig
Hva er tallerkenen på tysk?

– Det er der Teller
Hva er fullkornbrødet på tysk?

– Det er das Vollkornbrot
Hva er syltetøyet på tysk?

– Det er die Marmelade
Hva er bordet på tysk?

– Det er der Tisch
Hva er glasset på tysk?

– Det er das Glas
Hva er sukkeret på tysk?

– Det er der Zucker
Hva er teen på tysk?

– Det er der Tee
Hva er rundstykket på tysk?

– Det er das Brötchen
Hva er appelsinjuicen på tysk?

– Det er der Orangensaft
Hva er helgen på tysk?

– Det er das Wochenende
Hva er skjea på tysk?

Løpediktat

Etter en LOOP-aktivitet passer en løpediktat med de samme ordene. I løpediktaten konkurrerer lag om å "flytte" ord fra den ene siden av klasserommet til den andre siden så raskt – og bra – som mulig.

Slik fungerer aktiviteten:

- Læreren lager en liste med setninger med ord knyttet til et bestemt tema (her: frokost). Listen kopieres opp i det antall lag klassen utgjør.
- Læreren deler klassen opp i grupper på tre og forklarer: Hvert lag velger rolle som orakel, budbringer eller

skribent. Oraklet stiller seg opp i den ene enden av klasserommet og får utdelt listen. Skribenten gjør seg klar i den andre enden av rommet, utrustet med notatblokk og blyant. Lagets budbringer går bort til sitt orakel.

- Konkurransen begynner: Oraklet leser første setning til budbringeren og gjentar det uthevede ordet. Budbringeren må lytte godt, løpe bort til lagets skribent og gjengi ordet. Skribenten noterer, og budbringeren løper tilbake til orakelet for å hente neste ord, osv. Når skribenten

har notert alle ordene, gir laget tegn om at de er ferdige.

- Vinneren kåres: Lagene får ett poeng per ord som er riktig skrevet, og de tre raskeste lagene får hhv. tre, to og ett poeng i tempobonus.

Høyere nivå. Budbringeren kan få i oppgave å huske hele setninger i stedet for kun ord. Denne rollen egner seg godt for faglig sterke elever da budbringeren både må høre godt etter, huske og uttale ord riktig.

Eksempel: Frühstück

- | | |
|---|--|
| 1 | Ich und meine Familie frühstücken um 8 Uhr. |
| 2 | Ich esse Vollkornbrot mit Butter, Wurst und Käse. |
| 3 | Meine Schwester isst Brötchen mit Marmelade und Honig. |
| 4 | Sie trinkt Schokomilch dazu. (osv.) |

Ta målspråket i bruk:
ENGELSK

Etter 2.trinn:

Colours and Counting with Young Learners

Med enkle grep kan man skape fine aktiviteter! Lim eller mal fargesirkler på hvite papptallerkener, finn fram klesklyper og legoklosser, og vips, så har man gode verktøy for å øve opp ord og uttrykk. Gjennom å forstå enkle instruksjoner, får elevene trening i å lytte etter og bruke engelske ord gjennom praktisk-estetiske tilnæringsmåter. Aktivitetene åpner også for å la elevene undre seg over ord og uttrykk som er felles for engelsk og eget morsmål.

Eksempler på aktiviteter:

1. Legg papptallerkenene og klesklypene utover på gulvet. Elevene følger instruksjonen fra læreren:
 - *Can you find a peg and put it on the purple plate?*
 - *Can you find a yellow peg and put it on the purple plate?*
 - *Can you find a pink peg and put it next to the yellow peg on the purple plate?*
2. Bruk tallerkenene til å spille Memory (finn to like farger). Elevene må si fargene etter hvert som tallerkenene vendes.
3. Heng papptallerkenene rundt i klasserommet. Instruksjoner: - *Every-*

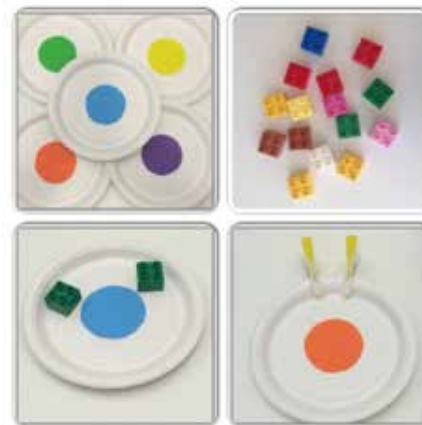
one wearing a blue jumper go and stand by the blue plate. - All the girls whose name begins with "M" go and stand next to the green plate. - Everyone on the red plate swap places with everyone on the blue plate, osv.

4. Mens læreren teller sakte til ti, finner elevene tre gjenstander med ulik farge i pennalet sitt og legger dem ved siden av papptallerkenene med samme farge, som henger rundt om i rommet. Når læreren er ferdig med å telle, må alle være tilbake på plassene sine. Læreren velger så elever som skal telle hvor mange gjenstander som ligger ved hver tallerken. Fortsett aktiviteten til alle gjenstandene på tallerkenene har blitt talt. Avslutt med at alle henter gjenstandene sine:
 - *anyone with a red object can collect it, osv.*

5. Legg papptallerkenene og legoklossene utover på gulvet. Instruks fra læreren: - *Can you find a white brick and put it on the yellow plate?* Man kan øke

vanskelighetsgraden på øvelsen ved å gi flere beskjeder: - *Can you find four green bricks and three yellow bricks and put them on the orange plate?*

6. Finn fram legoklosser i forskjellige farger (samme antall som elever). Hver elev skal finne en kloss med en bestemt farge og plassere sin kloss for å bygge videre på legotårnet. Til slutt kan man finne ut hvor mange som er tilstede i gruppen ved å telle antall klosser i tårnet.



Etter 4.trinn:

What is your favorite pet? Bruke adjektiv til å beskrive et dyr

Elevene får i oppgave å skrive en kort tekst som beskriver et kjæledyr – sitt eget kjæledyr, et dyr de ønsker seg, eller et dyr de bare liker. Teksten skal inneholde mange beskrivende ord, altså adjektiv. Før skrivningen begynner, arbeider elevene i grupper med å samle ord og uttrykk som kan beskrive dyr. Her kan klassen lage kategorier som substantiv og adjektiv – en ordbank – de kan bruke når de skal skrive teksten sin. Aktiviteten organiseres som en konkurranse, der elevene deles i to grupper og danner en dobbel sirkel i klasserommet. Elevene i de to sirkelene skal stå med ansiktene vendt mot hverandre.

Hver elev i den indre sirkelen leser opp teksten sin til eleven i den ytre sirkelen. Eleven i den ytre sirkelen skal deretter gjette hvilket kjæledyr som blir beskrevet. Dersom eleven i den ytre sirkelen gjetter riktig, skriver eleven som har lest opp teksten sin navnet på eleven som gjettet riktig. Når læreren gir tegn, beveger den ytre sirkelen seg ett hakk til høyre, og dermed møtes to nye elever som skal gjette hvilket kjæledyr som er beskrevet. Slik forløper aktiviteten til

den tilmålte tiden er ute, eller sirkelen eventuelt er tilbake til utgangspunktet. Elevene kan deretter bytte rolle, og de som står i den indre sirkelen skal lese og ytre sirkel skal gjette.

Et alternativ til aktiviteten kan være at elevene arbeider i par og deler en ferdig skrevet tekst som de deler på å lese for hverandre. Skrive- og gjette-øvelsen vil være mer krevende.



I'm black, elegant and, intelligent! My fur is shiny and everybody is jealous of my long whiskers. I am simply amazing!

I'm the horror of the street! With my sharp teeth, scary eyes and eye patch, I terrify anyone that walks by. Boo!



Etter 7.trinn:

Happy Words!

Poseprosa på engelsk!

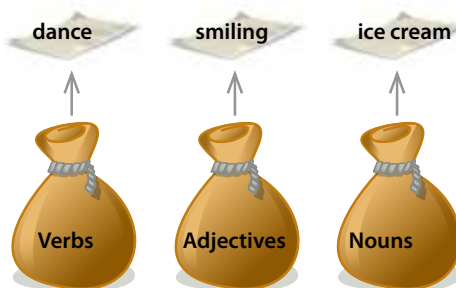
Hver elev får i oppgave å skrive ned ett verb, ett adjektiv og ett substantiv på hver sin lapp. Minst ett av ordene må være et positivt ladet ord – et "glad-ord" (*happy word*). Disse lappene legges deretter i hver sin sekk. Elevene jobber så sammen i grupper på tre, hvor én elev er ener, den andre toer og den siste treer. Hver elev trekker én lapp fra hver av de tre posene, slik at de sitter igjen med ett verb, ett adjektiv og ett substantiv.

Hver elev på gruppa får deretter utdelt et ark som er delt i tre horisontalt. Elevene får så et visst antall minutter til å skrive første del av en tekst med tittelen *Happy!* Eneren må bruke verbet som står på lappen han har trukket ut fra posten, toeren bruker adjektivet og treeren substantivet. Når første del er skrevet, sendes arket videre til nestemann på gruppa, som skriver videre på den teksten han/hun får tilsendt. Eneren må nå anvende et av de andre ordene sine. I tredje runde har elevene kun én lapp igjen som de må skrive inn i den siste delen av teksten han/hun har fått tilsendt.

Når de tre elevene har skrevet på alle arkene, sitter gruppa igjen med tre for-

skjellige tekster med tittelen *Happy!* Tekstene kan leses høyt i gruppa, justeres og korrekturleses før de leses høyt for klassen, henges opp i klasserommet, publiseres digitalt eller lignende.

Aktiviteten er en morsom måte å få opp skrivegledden på, samtidig som elevene får trent på vokabular og ordklasser.



PUPIL 1

I just love to **dance**. I started dancing when I was five years old.

PUPIL 2

I saw a **smiling** cat today! It is true, it was smiling to me!

PUPIL 3

I love strawberry **ice cream**. I was in Italy last summer, and they had the most delicious ice cream you can imagine!

Ta målspråket i bruk:
FRANSK

Magisk kvadrat



En gruble-aktivitet som egner seg for styrking av vokabular. Det magiske med det er at hvis elevene fyller ut ordkva-
dratet riktig, blir summen alltid 34!

Slik fungerer aktiviteten:

- Læreren velger 16 gloser og finner passende bilder. Bildene kopieres inn nederst i malen (se nettadresse i grå boks for henting av mal), slik at hvert bilde får et tall mellom 1 og 16 i tabellen skrives ordene på fransk etter systemet oppgitt i malen Her har vi laget et eksempel på et slikt magisk kvadrat med adjektiver som illustrerer bildene.

- Oppgaven går ut på å koble hvert bilde med riktig ord for deretter å skrivebildetallet i tilhørende rute.
- Når tabellen er ferdig utfylt, kan elevene selv sjekke om de har svart riktig: Summen for de fire tallene for hver rad, spalte og diagonal skal være 34. Magisk!

Høyere nivå. For å øke vanskelighetsgraden, kan læreren be elevene om å:

- si om adjektivet plasseres før eller etter substantivet
- bøye adjektivet i hankjønn, hunkjønn, flertall.

Variant. For å øve ord i en sammenheng, kan tabellen inneholde lukeoppgaver som elevene fyller ut ved å bruke det franske ordet som bildet illustrerer.

For mal: gå til www.fremmedspraksentret.no/ordinnlaring-niva-i

BELLE	GRAND	NOUVELLE	HURIE
DIFFICILE	TRISTE	VIEUX	BLANC
PETITS	GRIS	HEUREUX	FACILE
GENTIL	GRIS	SALES	USÉS



Terningen har talt

Med dette terningspillet repeteres gloser på en lekende måte. Elevenes terningkast bestemmer hvilke ord de må oversette.

Slik fungerer aktiviteten:

- Læreren fyller ut malens 36 ruter med bilder (samme bilde kan forekomme 2x), f. eks. som her: bilder som illustrerer handlinger.
- Elevene arbeider i par med to terninger. Hvert terningkast gir to tall som er koordinater til to ruter. Eleven må velge de bildene som terningene har bestemt og si ordet på fransk.
- Riktig svar gir ett poeng og eleven som har flest riktige ord, vinner.

Høyere nivå. Faglig sterke elever kan øve på bøyning av verb. Da skal elevene kaste en terning til for å få vite hvilket pronomen de skal bøye verbet med (1-Je, 2-Tu, 3-Il/Elle, 4-Nous, 5-Vous, 6-Ils/Elles).

Elevene kan også kommentere bildet ved å si hvorfor de liker/ikke liker å gjøre det bildet viser, fortelle om siste gangen de gjorde det bildet viser.

















































Variant. Bilder kan erstattes med ord eller setninger på fransk eller norsk.

Hvis nye ord skal introduseres, kan elevene bruke gjettestrategier for å finne ut av ordenes betydning. Hvis man skal

fokusere på å få elevene til å snakke om seg selv og rutiner, kan man velge ord som *famille, loisirs, petit-déjeuner, amis, été, osv.*

For mal til utfylling: www.fremmedspraksenteret.no/ordinnlaring-niva-i

Figuren over er hentet fra: www.cndp.fr/crdp-dijon/clic-images (CC)

						
	 å drikke	 å synge	 å skrive	 å hoppe	 å sove	 å høre på
	 å sykle	 å spise	 å se på tv	 å svømme	 å snakke	 å skrike
	 å male	 å danse	 å handle	 å spille	 å gjøre lekser	 å lese
	 å surfe på nett	 å ringe	 å stå på ski	 å hoppe	 å telle	 å tegne
	 å spise lunsj	 å spise middag	 å prate	 å vaske opp	 å klatre	 å støvsuge
	 å sole seg	 å fiske	 å ta toget	 å rydde	 å stryke	 å kjøre



Ta målspråket i bruk:
SPANSK

Quiz og bytt

Hvordan få repetert viktige ord og uttrykk? "Quiz og bytt"-aktiviteten er et godt alternativ til mer tradisjonelle øvingsoppgaver. Elevene skal nemlig reise seg fra stolen, gå rundt i klasserommet og stille spørsmål til hverandre.

I eksemplet nedenfor har vi valgt grunnleggende uttrykk som elevene møter i begynneropplæringen i spansk: Egenpresentasjon. Fokuset i disse uttrykkene ligger ikke på verb og grammatiske strukturer, men på ord i sammenheng (i

eksemplet: hete, gammel, år, hva, hvem, hvor, etc.). Målet med aktiviteten er at elevene tar språket i bruk og at de automatiserer grunnleggende spørsmål/svar-strukturer.

Slik fungerer aktiviteten:

- Læreren forbereder lapper med spørsmål (eksempel nedenfor). Du trenger like mange lapper som det er elever i klassen. Spørsmålslappene kan ev. inkludere fasit.
- Elevene får hver sin lapp, reiser seg og

finder en partner. Elev A og B stiller sine spørsmål til hverandre. Hvis de ikke vet svaret, kan de hjelpe hverandre (i fasit).

- Elevene bytter så lapper med hverandre og finner en ny quizpartner. I og med at elevene bytter lapper, kan de oppleve å møte samme spørsmål igjen. Det er uproblematisk og styrker ordinnlæringen.
- Aktiviteten avsluttes når læreren mener at mange nok har fått snakket med hverandre.

¡Hola! ¿Cómo te llamas?

Fasit: Hei! Hva heter du?

Me llamo Andreas.

Fasit: Jeg heter Andreas.

¿Cuántos años tienes?

Fasit: Hvor gammel er du?

Tengo trece (13) años.

Fasit: Jeg er tretten år gammel.

Se komplett klassesett for aktiviteten på nettsiden vår!



Ordkjede

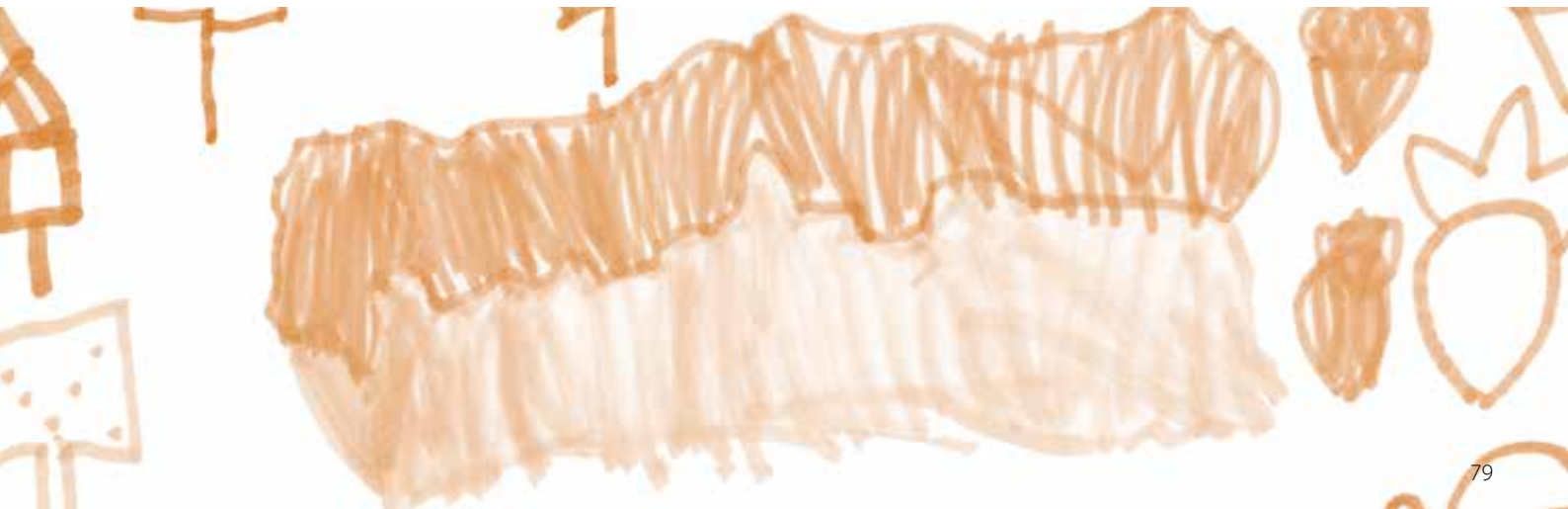
Spansk, norsk og engelsk har mange ord som likner på hverandre, og en fin oppstart med et nytt språk kan være å gjøre elevene bevisste på slike ord. Ved å bli oppmerksom på likheter og ulikheter mellom morsmålet (og andre språk) og det nye språket kan elevene bidra aktivt i egen språklæring, samtidig som det kan motivere. De vil oppdage at de allerede kan mange ord på spansk. I aktiviteten "Ordkjede" har vi valgt å fokusere på gjenkjennende substantiv. Gjennom eksemplene vist her, blir elevene også kjent med en hovedregel på spansk: Ord som slutter på -o er vanligvis hunkjønn; ord som slutter på -a er vanligvis hunkjønn.

Slik fungerer aktiviteten:

- Læreren forbereder et A4-ark til hver elev. Det skal være et bilde og et ord på hvert ark. Sørg for at bilde nr. 1 står på det første arket og det tilhørende ordet på ark nr. 2 osv. Det ordet som hører sammen med bildet på det siste arket, står på ark nr. 1.
- Hver elev får et ark og går rundt i klassen for å finne bildet som illustrerer sitt ord. Når alle elevene har funnet bildet sitt blant medelevene, har det oppstått en levende ordkjede.
- Aktiviteten kan avsluttes med at hver elev sier sitt eget ord (sammen med tilhørende artikkel) høyt på mål-språket og på norsk.

Aktiviteten kan brukes både for å introdusere nye ord og for repetisjon.

Se komplett ordkjede på neste side. Du kan også laste ned i større format fra www.fremmedspraksenteret.no/ordinnlaring-niva i



Ordkjede



el calendario



el cocodrilo



el estadio
de fútbol



el documento



el estadio
de fútbol



el micrófono



el piano



el quiosco



el teléfono



la acuarela

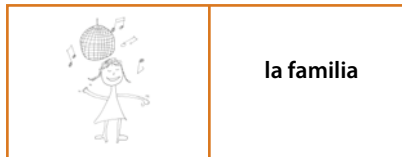


la ambulancia



la biblioteca





Gå til vår nettside for utskrift:
www.fremmedspraksenteret.no/ordinnlaring-niva-i



Ta målspråket i bruk:
KINESISK

Cowboyduell

I denne "Cowboy"-aktiviteten testes elevenes evne til å gjenkjenne kinesiske tegn raskt, noe som er essensielt for å mestre språket.

Noen elever elsker å lære tegn og synes det er givende i seg selv, mens andre synes det er repetitivt og vanskelig. Det kan derfor være lurt å bryte opp læringen med aktiviserende øvelser som inspirerer og lokker frem konkurranseinstinkt og motivasjon, og som gir mestringsglede.

Slik fungerer aktiviteten:

- Lærer velger tegn det skal øves på og lager en oversikt over tegnene.
- Hver elev velger to tegn fra listen og skriver de ned på hvert sitt ark.
- To og to elever står rygg mot rygg og holder ett av arkene synlig foran seg. De tar 3-10 steg fra hverandre samtidig som de teller "1, 2, 3 (4, 5, 6, 7, 8, 9, 10)" på kinesisk, snur seg brått og leser høyt tegnet som står på duellanten sitt ark.
- Eleven som sier ordet for tegnet på motstanderens ark først, vinner og får

arket til motstanderen (= et ekstra "liv").

- Elevene finner seg en ny partner og det er klart for en ny duell.
- Om man tom for ark, er man ute av leken.
- Når tiden er ute, stopper læreren aktiviteten og eleven med flest ark vinner.

Høyere nivå. Faglig sterke elever kan utfordre hverandre med å skrive korte setninger i stedet for enkelttegn. Eventuelt kan de skrive korte spørsmål på kortene som motstanderen spontant må svare på.

Forslag til tegn:

岁	高兴	是	累	妈妈	爸爸	吃饭	和	多	少
sui	gāoxìng	shì	lèi	māma	bàba	chīfàn	hé	duō	shǎo
år	glad	å være	sliten	mamma	pappa	å spise	og	mange	få

Ordspå

I denne aktiviteten lærer elevene å telle til ti, fargene og noen grunnleggende tegn.

Kinesisk er fundamentalt forskjellig fra europeiske språk og gjenkjennelsesfaktoren begrenses til noen ytterst få låneord. I tillegg har ikke kinesisk ja eller nei, verbbygning eller kjønn. Til og med uttalen av ordene for han, hun og det er like! Det finnes kun én eneste preposisjon og knappe 400 stavelser. Det kan føles overveldende med så mye fremmed på en gang, og i begynneropplæringen kan det være greit med noe kjent og likt for alle språk: Farger + tall – og leke seg til læring med en spå!

Læreren skriver opp glosene med både pinyin og tegn på tavla og forklarer dem. Under aktiviteten kan glosene på tavla fungere som hjelp til elever.

Skritt for skritt

- Elevene bretter hver sin spå, fargelegger utsiden med fire eller åtte forskjellige farger og skriver åtte tall mellom en og ti på innsiden. På baksiden av flikene skriver de åtte kinesiske tegn.
- Elevene går rundt i klassen og finner en partner. Elev A sier en farge, B bretter antall bokstaver og viser tallene som kommer til syne, som A

må velge blant. B teller på kinesisk og bretter samtidig. Så velger A et tall igjen, B åpner fliken for det tallet og viser frem tegnet som A må gjette uttale og betydning av. Hvis svaret er riktig, byttes rollene. Når begge elevene har svart, finner de nye spåkamerater.

Høyere nivå. Faglig sterke elever kan utfordre hverandre på å lage setninger med tegnene som dukker opp i spåen. De kan også spørre hverandre om radikalen i tegnet.

Forslag til farger:

蓝色	红色	绿色	黄色	黑色	白色	棕色	灰色
lán sè	hóngsè	lósè	huángsè	hēisè	báisè	zōngsè	huīsè
blå	rød	grønn	gul	svart	hvit	brun	grå

Tall:

一	二	三	四	五	六	七	八	九	十
yī	èr	sān	sì	wǔ	liù	qī	bā	jiǔ	shí
en	to	tre	fire	fem	seks	sju	åtte	ni	ti

Forslag til gloser:

我	你	家	谁	他	她	人	叫	好	大	小
wǒ	nǐ	jiā	shéi	tā	tā	rén	jiào	hǎo	dà	xiǎo
jeg	du	hjem	hvem	han	hun	menneske	å hete	bra	stor	liten



communicare

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

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

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

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

www.fremmedspraksenteret.no/bestillingstorg.

Ein kan òg laste tidsskriftet ned frå heimesida vår:

www.framandspraksenteret/communicare

Følg med på kva som rører seg i engelsk og framandspråk i inn- og utland.

Bli abonnent på nyheitsbrevet vårt: www.framandspraksenteret.no/nyhetsbrev

Følg oss på Facebook: www.facebook.com/fremmedspraksenteret og

Twitter: twitter.com/fremmedsprak

Er du spesielt interessert i språkval, sjå www.sprakval.no

