

Communicare

- et fagdidaktisk tidsskrift fra Fremmedspråksenteret | 2024

Folkehelse og livsmestring i språkundervisningen

Mindfulness for
teachers and students
-s. 21



Bruk av sanger i arbeidet med
identitet i klasserommet
-s. 11



Communicare

COMMUNICARE

www.fremmedspraksenteret.no/communicare
Fagdidaktisk tidsskrift utgitt av Nasjonalt senter for
engelsk og fremmedspråk i opplæringen
2024, 11. årgang
Opplag: 1500

REDAKTØRER:

Natali Segui Schimpke
Gerard Doetjes

ANSVARLIG REDAKTØR:

Gerard Doetjes

DESIGN OG LAYOUT: The Pitch AS
TRYKK: RKGrafisk AS

BLADET VÅRT OG LESERNE VÅRE

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

Neste nummer kommer våren 2025.

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

Innhold

| | |
|---|---------|
| Fremmedspråk på tvers – hvordan kan man kombinere læring og bevegelse? | side 6 |
| Bruk av sanger i arbeidet med identitet i klasserommet | side 11 |
| Picturebooks as a resource for exploring language and identity in English language teaching | side 16 |
| Mindfulness for teachers and students | side 21 |
| Nytten av mindfulness-øvelser i spanskundervisningen | side 25 |
| Yrkesretting som livsmestring. «Så får vi faktisk bruk for de tingene vi lærer» | side 28 |
| EDUCATE: Klasseromsforskernes blikk på livsmestring i engelsk og fremmedspråk | side 34 |

| | |
|---|---------|
| Ungdom og økonomi: personleg forbruk og livsmestring | side 40 |
| Reflections and Practical Tips on Teaching Students with Little Experience of English | side 43 |
| Spansk festival | side 48 |
| SNAKK! – digitale samtalekort om barn og unges digitale liv | side 50 |
| Everyone doesn't belong to a place | side 55 |
| Using a student-created fictional short story for English 1 and 2 | side 58 |

KJÆRE LESER!

I årets utgåve av det fagdidaktiske tidskriftet *Communicare* tek vi for oss temaet folkehelse og livsmestring.

Folkehelse og livsmestring var òg temaet for ein konferanse som Nasjonalt senter for engelsk og framandspråk i opplæringa arrangerte hausten 2023 i høve den europeiske språkdagen. Formålet med konferansen, dette tidsskriftet og ei rekkje andre aktivitetar har vore å gi engelsk- og framandspråklærarar auka kompetanse i å tolke læreplanen. Samtidig markerer denne utgåva avslutninga på arbeidet med dei tre tverrfaglege tema, der vi òg har utforska berekraftig utvikling (i 2021) og demokrati og medborgarskap (i 2023).

Både folkehelse og livsmestring og demokrati og medborgarskap er forankra som tverrfaglege tema i læreplanen i engelsk, mens læreplanen i framandspråk berre har det sistnemnde som tverrfaglege tema. Det betyr likevel ikkje at det er berre

engelskfaget som kan introdusere og jobbe med innhald knytt til folkehelse og livsmestring.

Den overordna delen, som gjeld for heile grunnopplæringa i Noreg og gir retninga for opplæringa i fag, har ei meir omfattande beskriving av folkehelse og livsmestring som tverrfaglege tema. Det inkluderer både ei separat behandling av temaet og ei felles beskriving av begge områda. Ifølgje den overordna delen skal folkehelse fremje god psykisk og fysisk helse og bidra til at elevane tek gode helseval. Livsmestring handlar om forståing og evna til å påverke faktorar som er relevante for å mestre sitt eige liv, og skal bidra til at elevane lærer å handtere medgang og motgang og personlege og praktiske utfordringar best mogleg.

Folkehelse og livsmestring som tverrfaglege tema skal gi grunnlag for å handtere tankar, kjensler og relasjonar. Sjølv om



dette kjem eksplisitt fram i læreplanen for engelsk, som seier at elevane skal kunne «gi uttrykk for eigne kjensler, tankar, erfaringar og meiningar», ser vi ein naturleg overføringsverdi til framandspråkfaget, der det blir forventa at elevane skal kunne «uttrykkje meiningar, òg spontant» på nivå I og «uttrykkje og grunnngi eigne meiningar» på nivå II.

Breidda innanfor tematikken knytt til folkehelse og livsmestring blir òg tydeleggjort gjennom ulike tema, inkludert levevanar, seksualitet og kjønn, rusmiddel, mediebruk og forbruk og personleg økonomi. Dette blir utdjupa i fleire artiklar i denne utgåva av *Communicare*.

Tidsskriftet opnar med ein artikkel av Karen Bauer, førsteamanuensis i framandspråkdidaktikk ved NTNU. Ho beskriv korleis vi kan integrere meir rørsle i framandspråktimane. Ifølgje forskinga Bauer viser til, kan rørsle fremje den fysiske helsa til både elevane og lærarane og bidra til meir trivsel og læring i klasserommet.

Den neste artikkelen tek opp andre aktuelle område innanfor folkehelse og livsmeistring, nemleg levevanar, seksualitet og kjønn. Jo Helge Ansnes Schei, lektor i tysk, fransk og norsk i Oslo og lærebokforfattar, argumenterer for kvifor songar bidreg til eit godt tilfang av relevant innhald og kan skape meir autentiske kommunikasjonssituasjonar i klasserommet. Schei fortel om fire songar han har brukt i undervisninga, og beskriv korleis elevane engasjerte seg i songtekstane.

Nayr Correia Ibrahim, høgskulelektor i engelskdidaktikk ved Nord universitet, tek for seg tre biletbøker og framhevar at biletbøker opnar for å utforske ulike fleirkulturelle og fleispråklege identitetar, noko som er svært viktig. Korleis er det å leve mellom to kulturar og prøve å tilpasse seg begge? Kan det å reflektere over eigne opplevingar vere til hjelp? Correia Ibrahim tek opp viktige aspekt ved det



© Adobe Stock

tverrfaglege temaet folkehelse og livsmeistring i artikkelen sin, slik som verdival, betydninga av meining i livet og mellommenneskelege relasjonar.

Ein annan artikkel i tidsskriftet beskriv fordelar ved å bruke mindfulness for elevar og lærarar i undervisninga. Elizabeth Grassi, professor i fleirkulturalitet og språkleg mangfald ved Regis University i Denver, Colorado og Fulbright Roving Scholar i Østfold i 2023–2024, oppmuntrar lærarar til å ta i bruk ei rekkje enkle mind-

fulness-øvingar som gir auka velvære og redusert stress i skulekvardagen både for lærarane og elevane.

Guro Møller, lektor i norsk og framandspråk ved Kongsberg videregående skole, fortel i eit intervju at ho har hatt nytte av mindfulness-øvingar på eit personleg plan, og forklarar korleis ho har behandla temaet i masteroppgåva si. Intervjuet blei gjennomført av Tim Henrik Selvåg, som er tysklektor i Oslo.

Den neste i rekkja er førsteamanuensis i engelskdidaktikk ved OsloMet, Kaja Granum Skarpaas, som skriv om kor viktig yrkesretting er i engelskundervisninga på yrkesfag. Artikkelen viser til overordna del i læreplanen, der livsmeistring mellom anna handlar om at elevane skal få støtte til å oppleve livet som meningsfylt og kunne forstå og påverke faktorar som har betydning for korleis dei meistarar sitt eige liv. Granum Skarpaas bryt ein lanse for elevar på yrkesfag, som ofte opplever at undervisninga ikkje er godt nok tilpassa deira behov, og ho oppfordrar lærarane til å «inkludere elevenes livsverden til skolefagene slik at de opplever mening og mestring i timene».

Den siste artikkelen introduserer EDUCATE-prosjektet ved Universitetet i Oslo. EDUCATE-prosjektet undersøker korleis læreplanverket LK20 definerer livsmeistring, og ser på korleis dette blir reflektert i undervisninga i engelsk og framandspråk. Artikkelen deler viktige funn frå klasseobservasjonar på 8. trinn, og Ingrid Evertsen, som er doktorgradsstipendiat ved UiO, forklarar livsmeistringsprotokollen til EDUCATE nærmare.

Vi avsluttar årets utgåve av Communicare med ei rekkje bidrag frå medarbeidarar ved Framandspråksenteret. Berit H. Blå deler eit undervisningsopplegg som fleire tilsette ved senteret har samarbeidd om. Utgangspunktet for opplegget er ein kort stumfilm som tek opp levevanar, forbruk og personleg økonomi, og som dermed opnar for arbeid med tema knytte til livsmeistring.

Elaine Gowie-Fleischer bidreg i artikkelen sin med refleksjonar om og praktiske tips til engelskundervisninga for minoritetspråklege og nykomne elevar.

Natali Seguí Schimpke har intervjuar vinnarane av Spansk festival 2024. Temaet for festivalen var FN's berekraftsmål om anstendig arbeid og økonomisk vekst.

Elena Kristian presenterer Snakkl-korta, eit verktøy som legg til rette for refleksjon og samtale rundt tema som internett, gaming og sosiale medium, som er ein viktig del av identitetsbygginga til barn og unge. Snakkl-korta er utarbeidd i samarbeid med Tenk, skuleavdelinga til Faktisk.no

Årets utgåve av Communicare avsluttar med ein elevtekst. Astrid Zapat vann førstepremien i konkurransen NM i engelsk i 2024 med teksten «Everyone doesn't belong to a place», og teksten får lesarane til å reflektere djupt. Kva er det som gjer at vi føler oss integrerte i ei gruppe eller i eit samfunn? Korleis reagerer vi når vi føler oss utanfor? Kor langt kan enkelte gå for å føle at dei er ein del av noko? Sjølv om dette er eit tungt tema, betyr det ikkje nødvendigvis at ein ikkje bør diskutere det i undervisninga, men det krev at lærarane reflekterer grundig før dei tek teksten i bruk i timane. Virginia Jean Lockhart-Pedersen, høgskulelektor ved Framandspråksenteret, gir nokre råd om korleis ein kan jobbe bevisst med teksten og på ein støttande måte bidra til at elevane lærer å handtere medgang og motgang og dessutan tankar, kjensler og relasjonar.



Natali Seguí Schimpke
(redaktør)



Gerard Doetjes
(redaktør)

Fremmedspråk på tvers – hvordan kan man kombinere læring og bevegelse?

Karen Bauer, førsteamanuensis i fremmedspråkdidaktikk, NTNU

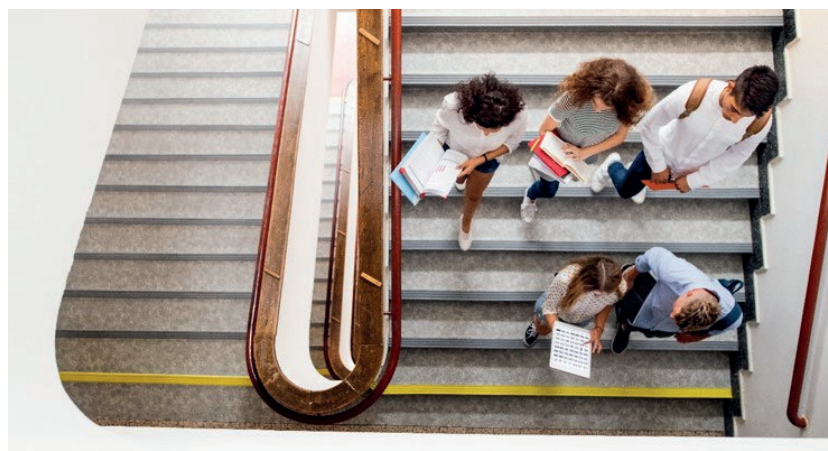
I denne artikkelen vil du oppdage fordelene ved å integrere bevegelse i fremmedspråktimene. Du vil få konkrete tips om hvordan du kan tilrettelegge undervisningen for å øke elevenes aktivitetsnivå gjennom endringer i læringsmiljøet, aktive

pauser og læring i bevegelse. Målet er å inspirere deg til å gjøre din egen undervisning mer aktiv, noe som vil fremme både elevenes og din egen helse og øke trivselen i klasserommet. Forskning indikerer at selv små, men regelmessige

bevegelsesaktiviteter har en helsefremmende effekt.

Mange lærere opplever at elevene blir mindre oppmerksomme i løpet av timene. Det kan være flere årsaker til det, men det

er viktig å erkjenne at dagens læringsmiljø ofte ikke tar hensyn til våre kroppslige behov. Elevene sitter mye i ro på skolen, mens de trener og beveger seg mest på fritiden. Men det å skille hjernen fra kroppen på denne måten leder oss på ville veier. Særlig gutter har en naturlig økt bevegelsestrang rett før puberteten, og dette behovet blir ofte undertrykt i klasserommet (Böttger & Sambanis, 2017: 60). Dette er tragisk. Kan det være slik at gutter ofte blir tapere i norske skoler (Sigmundsson et.al, 2018) fordi vi ikke gir dem rom til å bevege seg?



© Pojoslaw | Dreamstime.com

Flere studier har vist at barn og ungdom beveger seg for lite (Helsedirektoratet, 2019). Skoledagene er blitt lengre enn før, og jo lenger elever kommer i utdanningsløpet, jo mindre beveger de seg i skolehverdagen. Verdens helseorganisasjon (WHO, 2022) og norske helsemyndigheter anbefaler å bryte lange perioder med stillesitting med lett fysisk aktivitet (Helsedirektoratet, 2022) fordi langvarig stillesitting kan ha flere negative effekter på helsen.

Allerede på 1980-tallet kom det med det sveitsiske konseptet «bevegelig skole» et forsøk på en helhetlig helseopplæring i skolen (Illi, 1995: 409). I Norge har det vært noen få lignende forsøk og prosjekter, først i barneskolen og nå også i ungdomsskolen. En nylig publisert norsk forskningsrapport peker på at barn lærer på en mer interaktiv og engasjerende måte når de løser oppgaver mens de er i bevegelse og samhandler med omgivelsene og

andre barn. Dette fremmer ikke bare den faglige læringen, men også de sosiale ferdighetene (Mandelid et al. 2023). Selv om dette bekrefter funn fra flere andre studier som har dokumentert sammenhengen mellom læring og bevegelse (Best, 2010; Hillmann et al., 2008, Norris et al., 2019; Watson et al., 2017), trengs det likevel mer forskning på dette feltet (Singh et al., 2018).

Språk og bevegelse utgjør en enhet i barns helhetlige utvikling. Utviklingspsykologisk sett er erfaring med bevegelse en forutsetning for språkutviklingen, og spesielt cross-laterale bevegelser (som kryping, gåing og dansing) har en positiv effekt. Forskning viser at fysisk aktivitet fremmer hjernens utvikling og plastisitet og derfor er viktig for læring og hukommelse. Bevegelse forbedrer kognitive funksjoner, blodsirkulasjon og oksygentilførsel og reduserer stress og angst. Bevegelse bidrar også til økt konsentra-

sjon og bedre problemløsningsevner. Selv korte aktiviteter som avbryter stillesittingen, har helsefordeler. Når vi tenker på det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring», er det viktig å huske på at allerede små, men hyppige bevegelsesaktiviteter har helsefremmende effekter – uavhengig av alderen.

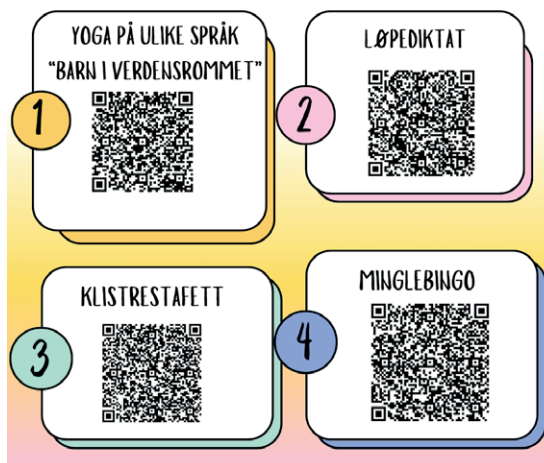
Hvordan kan vi gjennom fremmedspråkstimene bidra til mer fysisk aktivitet i opplæringen? Det finnes flere enkle tiltak som kan øke elevenes (og gjerne også lærerens) aktivitetsnivå i timene, og her ønsker jeg å presentere noen varianter: **forandringer i læringsomgivelser, aktive pauser og læring med og gjennom bevegelse.**

Flere studier indikerer at bevegelse har en positiv innvirkning på hjernen (Mualem et al., 2018; Zimmer et al., 2015), og bevegelser i rommet og **forandringer i omgivelsene** aktiverer oppmerksomheten

og fremmer hukommelsen (Shoval et al., 2018). Et tiltak kan være å endre klasseromsoppsettet, for eksempel ved å be elevene sette stolene i en ring eller en U-form, fører til økt aktivitet og fremmer samtaler mellom elevene, ikke bare med læreren. Det tar bare noen få minutter, og denne tiden vi vinner tilbake gjennom økt oppmerksomhet fra elevene. Bruk **aktive pauser**, altså korte avbrekk (3–5 minutter) fra undervisningen, for å unngå dalende oppmerksomhet og motivasjon. Gjør gjerne noen **aktiviseringsøvelser** (f.eks. hopp på stedet eller små stafettløp), **koordinasjonsøvelser** (gjør gjerne cross-laterale bevegelser, f.eks. kne-til-albue-bevegelser med musikk) og **stressreducerende øvelser** (f.eks. enkle yoga- eller pusteøvelser). Det hjelper elevene med å slappe av og gir dem bedre konsentrasjon.

I et språklæringsperspektiv er **læring i bevegelse** et spennende område som jeg er særlig opptatt av både som forsker og lærerutdanner. I det følgende avsnittet vil jeg beskrive noen måter å integrere mer bevegelse i språkundervisningen på, for å fremme læring og trivsel i klasserommet. Aktivitetsnivået kan tilpasses til situasjonen.

FLERE TIPS TIL LÆRING MED BEVEGELSE



QR-koder: Læringsressurser som innebærer bevegelse finner du på Fremmedspråksenterets nettside

Læring i bevegelse – noen praktiske forslag til utprøving i undervisning

Læringsstrapp i trappehus:

I denne varianten av stasjonslæring plasseres oppgavene i trappehuset. Elevene deles inn i grupper og konkurrerer ved å løpe opp og ned trappene for å løse oppgavene.

Læringsstrapp i klasserommet:

Elevene står i par med flere meter mellom seg. De stiller hverandre spørsmål, for eksempel om nye ord eller om et bestemt

tema. For hvert riktige svar kan elevene ta ett hopp framover (uten tilløp). Hvem når det forhåndsbestemte målet først?

Diskusjonsturer:

Del elevene inn i par og be dem gå en liten tur i nærområdet (ca. 8–12 minutter). Mens de går, skal de løse en oppgave og legge svarene inn i en app (f.eks. TaskCards, Canvas eller Whiteboard). Dette er et godt alternativ til summingen med naboen i klasserommet¹.

Ordlæringsstafett:

Denne aktiviteten kan gjennomføres i klasserommet, i gangen eller ute. Elevene skal jobbe sammen i grupper. De skal løpe så fort de kan, for å hente og bringe ord til et bestemt sted.

Ordlæring med bevegelser:

Her lærer elevene nye ord i kombinasjon med en gest eller en bevegelse. Aktiviteten fungerer aller best når elevene selv bestemmer bevegelsene².

I **grammatikkundervisningen** kan man ha svært god effekt av å bruke bevegelse for å få elevene til å forstå de underliggende konseptene. Grammatikk kan

¹ Forskning ved NTNU over to år viser lovende resultater av korte diskusjonsturer (Bauer, 2024). Studentene opplevde at de var mer våkne, fokuserte og motiverte etter turene. Mange foretrakk å ta en kort pause med bevegelse ute på campus for å redusere stillesittingen uten å stjele av undervisningstiden.

² Flere studier viser at ordlæring kombinert med gester fører til at forsøkspersonene husker nye ord opptil ti ganger bedre enn når de lærer nye ord uten gester (Mayer et al., 2015). En lignende studie som ble gjennomført i en tyskklasse på vg2 i Norge (Bauer, 2021b), viste at elevene husket ordene betydelig bedre når de ble lært med gester, spesielt ved senere testing. Aktivisering av både språklig og motorisk hukommelse samtidig kan forklare dette. Metoden hadde en ekstra effekt: Elevene utviklet sine egne gestrutiner som de diskuterte i klasserommet, noe som forbedret det sosiale miljøet i gruppen.

oppleves på veldig ulike måter. Når jeg inviterer til kreativ utprøving, ser jeg ofte at lærere som kanskje fryktet kaos i klasserommet, blir overrasket over den positive effekten bevegelsesaktiviteter har på elevenes evne til å forstå grammatikk-konseppter og til å konsentrere seg over lengre tid.

Her er noen eksempler på hvordan man kan bruke bevegelse i grammatikkundervisningen:

Stedspreposisjoner: Elevene kan «oppleve» betydningen når de kryper under bordene eller står på, foran, bak eller ved siden av stolene.



© Fremmedspråksenteret

Bevegelsesverb: Særlig bra for innlæring av verb som innebærer en bevegelse med fortidsformer som har avvikende hjelpeverb i fremmedspråk: Elevene lager setninger på fremmedspråk og mimer ordbetydningen (f.eks. «je suis allé à la porte»,

«hemos bailado», «ich habe mich hingesetzt»). Kan godt brukes for å introdusere nye verb, men fungerer også bra for innlæring av fortidsformen. Kan godt kombineres med fleksjonsøvelser og innøving av tidsadverb.

Tempus: Slik kan elevene øve på å bli mer bevisste på tid: Be elevene ta to hopp inn i fremtiden eller gå tre skritt tilbake i fortiden.

Modus: Elevene skal gj hverandre instruksjoner (på fremmedspråket, gjerne i imperativ, som ofte er mer uvant på norsk) om å bevege seg på en bestemt måte.

Setningsbygning: Kan visualiseres med setningsteater. Elevene får tildelt en rolle som del i en setning og kan prøve ut ulike ordstillingsmuligheter.

I **interkulturell kommunikasjon** kan vi introdusere elevene for både moderne og tradisjonelle danser fra språkområdene, slik at de får et bredt innblikk i kulturelle uttrykk. Hjernens kognitive funksjon styrkes når vi utfører cross-laterale bevegelser som vi for eksempel finner i tradisjonsrike danser som irsk steppdans, salsa, Le Madison (som er svært populær i Frankrike) eller den tysk-østerrikske dansen Schuhplattler. Slike komplekse bevegelsesformer fremmer koordinasjon og oppmerksomhet og øker pulsen betydelig. Gjennom utprøvingen får elevene en dypere, kroppslig forankret kunnskap til regionale danser, ikke bare kognitivt kjennskap.

Å jobbe med **dramapedagogiske aktiviteter** fremmer spontane samtaler, som er en essensiell del av den kommunikative kompetansen. Aktivitetene, som er inspirert av oppvarmingsøvelser i improteater, hjelper elever til å kommunisere spontant uten forberedelse, noe som demper språkangsten og etterligner reelle samhandlingssituasjoner i andre land. Det er viktig at elevene føler seg trygge og ikke vurderes når de bruker fremmedspråket spontant.

Slike aktiviteter skiller seg fra innøvde rollespill og kan bidra til å dempe elevenes språkangst (Bauer, 2021a). Det er viktig at elevene får rom til å bevege sett fritt, og at de føler seg trygge på at de ikke blir vurdert når de begynner å bruke fremmedspråket spontant uten hjelpemidler. Med en slik aktivitet kan man imitere samhandlingssituasjoner i utlandet der elevene må bruke fremmedspråket spontant – et eksempel på konkret **livsmestring**.

Basert på samtaler med lærere i skolen forstår jeg bekymringen for at noen elever kan oppfatte gjennomføring av kroppslige aktiviteter i fremmedspråkundervisningen som noe useriøst eller som en aktivitet som ikke er en integrert del av undervisningen, men min erfaring er at det motsatte skjer. Det er imidlertid viktig å forklare elevene hensikten med tiltakene og å introdusere aktivitetene gradvis. Jeg har brukt disse metodene i undervisningen min i mange år, både som lærer i skolen og på universitetet, og jeg har alltid fått positive tilbakemeldinger.

I denne artikkelen har jeg argumentert for at **forandringer i læringsomgivelsene, aktive pauser og læring i bevegelse** kan redusere stillesittingen i skolen og dermed bidra aktivt til å fremme folkehelse og livsmestring samt øke bevisstheten om hvor viktig det er med regelmessig bevegelse i hverdagen.

LITTERATUR

- Bauer, K. (2021a). Don't do your best. Hvordan improteater kan brukes for å dempe språkangst i fremmedspråksundervisningen. NTNU. Humsam blogg: <https://www.ntnu.no/blogger/humsam/2021/10/01/improteater/>
- Bauer, K. (2021b). Kroppslig læring fremmedspråk. I: Bjerke, Engelsrud, G., Sorum, A.G. & Østern, T. (2021). *Kroppslig læring: perspektiver og praksiser*. Universitetsforlaget.
- Bauer, K. (2024) «Det var som en espresso» – Erfaringer med undervisning i bevegelse i høyere utdanning. *Forskning og Forandring*. (akseptert, kommer høst 2024).
- Best, J. R. (2010). Effects of physical activity on children's executive function: Contributions of experimental research on aerobic exercise. *Developmental Review*, 30(4), 331–351. <https://doi.org/10.3390/ijerph13080823>
- Böttger, H. & Sambanis, M. (2017). *Sprachen lernen in der Pubertät*. Narr.
- Helsedirektoratet (2019). Bekymret over lite fysisk aktivitet blant barn og unge [nettdokument]. <https://www.helsedirektoratet.no/nyheter/bekymret-over-lite-fysisk-aktivitet-blant-barn-og-unge>
- Hillman, C. H., Erickson, K. I., & Kramer, A. F. (2008). Be smart, exercise your heart: exercise effects on brain and cognition. *Nature reviews. Neuroscience*, 9(1), 58–65. <https://doi.org/10.1038/nrn2298>
- Illi, U. (1995). Bewegte Schule. In: *Sportunterricht*, 44/10, 1995, S. 409.
- Mandelid, M. B. et al. (2023). *Senter for fysisk aktiv læring: Sluttrapport 2018–2023*. <https://hdl.handle.net/11250/3084190>
- Mayer, K. M., Yildiz, I. B., Macedonia, M., & von Kriegstein, K. (2015). Visual and Motor Cortices Differentially Support the Translation of Foreign Language Words. *Current Biology*, 25(4), 530–535. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2014.11.068>
- Mualem, R., Leisman, G., Zbedat, Y., Ganem, S., Mualem, O., Amaria, M., Kozle, A., Khayat-Moughrabi, S., & Ornai, A. (2018). The Effect of Movement on Cognitive Performance. *Frontiers in public health*, 6, 100. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00100>
- Norris, E., van Steen, T., Direito, A., & Stamatakis, E. (2019). Physically active lessons in schools and their impact on physical activity, educational, health and cognition outcomes: a systematic review and meta-analysis. *British journal of sports medicine*, 54(14), 826–838. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2018-100502>
- Sigmundsson, H., Dybfest Eriksen, A., Ofteland, G. S., & Haga, M. (2018). Gender Gaps in Letter-Sound Knowledge Persist Across the First School Year. *Frontiers in Psychology*, 9, 301–301. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00301>
- Singh, A. S., Saliassi, E., van den Berg, V., Uijtendwilligen, L., de Groot, R. H. M., Jolles, J., Andersen, L. B., Bailey, R., Chang, Y. K., Diamond, A., Ericsson, I., Etnier, J. L., Fedewa, A. L., Hillman, C. H., McMorris, T., Pesce, C., Pühse, U., Tomporowski, P. D., & Chinapaw, M. J. M. (2019). Effects of physical activity interventions on cognitive and academic performance in children and adolescents: a novel combination of a systematic review and recommendations from an expert panel. *British journal of sports medicine*, 53(10), 640–647. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2017-098136>
- Shoval, E., Sharir, T., Arnon, M. et al. The Effect of Integrating Movement into the Learning Environment of Kindergarten Children on their Academic Achievements. *Early Childhood Educate Journal* 46, 355–364 (2018). <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0870-x>
- Watson, A., Timperio, A., Brown, H., Best, K., & Hesketh, K. D. (2017). Effect of classroom- based physical activity interventions on academic and physical activity outcomes: a systematic review and meta-analysis. *The international journal of behavioral nutrition and physical activity*, 14(1), 114, 1–24. <https://doi.org/10.1186/s12966-017-0569-9>
- WHO (2022). Physical activity. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>.

Bruk av sanger i arbeidet med identitet i klasserommet

Jo Helge Ansnes Schei, tysklektor, Valle Hovin vgs. og Universitetet i Bergen

Hvordan skal vi få elevene til å faktisk, genuint, ville snakke om noe på fremmedspråket? Kan sanger hjelpe?

Jeg har, som språklektor og lærebokforfatter, lenge tenkt over begrepene *autentisk kommunikasjon* og *autentisitet* i fremmedspråkundervisningen. Helt siden den kommunikative dreiningen på slutten av 70-tallet har det rådet stor enighet om at målet med fremmedspråkopplæringen er at elevene skal kunne kommunisere om hverdagspregede aktiviteter med et

hverdagspreget språk. Likevel blir det mer og mer klart for meg at kommunikasjonen som foregår på målspråket i klasserommet, bare i veldig få tilfeller er reell kommunikasjon, og at den svært sjelden fremstår som autentisk. For det første er ikke klasserommet autentisk og kan heller aldri bli det. Dette gjelder for alle fag i skolen, men blir ekstra påfallende i våre fag, som

i så høy grad søker å «etterape» virkelig kommunikasjon, og som fremstiller seg selv som «praktiske». For det andre virker mange av forsøkene på å skape autentisitet heller krampaktige. Alle disse samtalene elevene har om fritidsinteressene sine, for eksempel. I starten kan de selv sagt ha et skinn av autentisitet, men etter hvert degenereres de ofte til rene formler.

Det samme kan vi si om de mange restaurantbesøkene vi leker i timene, helt uten tanke på at elevene selv kanskje aldri har verken bestilt eller betalt på en restaurant før – i alle fall ikke på slike restauranter som blir brukt som eksempel.

I utgangspunktet stiller jeg meg altså kritisk til den idealiserte tanken om at det er mulig å få til autentisk, praksisnær kommunikasjon hvor oppgavene elevene jobber med, er forankret i livet i målspåkslandet (jf. Funk et al, 2017, s. 11). Likevel tenker jeg at vi skal sette oss fore å skape situasjoner der elevene får lyst til å kommunisere på målspåket. Spørsmålet er bare om denne kommunikasjonen kan skje gjennom å etterligne samtalsituasjoner eller skrivesituasjoner slik de forekommer i målspåklandene, eller om vi må finne andre måter å gjøre det på.

I denne artikkelen har jeg det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring som utgangspunkt for å forsøke å få til autentisk kommunikasjon mellom elevene. Til tross for at dette temaet ikke er tatt inn i læreplanen for fremmedspåk, men bare temaet demokrati og medborgerskap, vil jeg argumentere for at fremmedspåket fungerer mer autentisk når elevene bruker spåket til å bli kjent med de andre i klassen, med seg selv og med den fremmede kulturen. Bare slik får vi til kommunikasjon innenfor rammene skolen og fremmedspåkundervisningen gir. I undervisningsopplegget jeg skisserer opp, blir sanger på målspåket brukt for å få elevene til å snakke om seg selv og sine personlighets-

typer. Før jeg kommer dit, skal jeg se på noen forståelser av begrepet autentisitet hentet fra forskningen på området. Jeg vil deretter kritisk drøfte i hvilken grad et slikt opplegg kan sies å oppfylle kriteriene til det å være autentisk, og deretter gå videre i nyanseringen av og utfordre begrepet autentisitet.

Autentisitet som elevens møte med en tekst

En enkel forståelse av autentisk er rett og slett å si at det handler om input: å bruke tekster i klasserommet som er laget for morsmålsbrukere. Det vil si at alle tekster som er laget for spåkundervisning, eller som er tilpasset på andre måter, blir sett på som ikke-autentiske. I den forstand er det å jobbe med sanger på målspåket

et godt eksempel på å jobbe autentisk. Elevene blir kjent med et populærkulturelt univers som faktiske brukere av målspåket lytter til, og de vil dermed oppleve det hele som mer virkelig. Det vil dessuten være lettere å skape identifikasjon med «det fremmede». Eismann og Thurmair snakker om at disse tekstene har «eine eigene Mitteilungsabsicht»; de fungerer altså som selvstendige tekster (1993, s. 376), mens læreboktekster har en instrumentell målsetning som handler om læring av spåklig form eller kommunikasjonssituasjoner, ikke om innhold. Og selv om man bruker autentiske tekster i en lærebok, blir de ikke brukt i en autentisk setting.



© Roman Samborskyi | Dreamstime

Det er flere vektige innvendinger mot en slik forståelse av at autentisiteten ligger i valg av tekster: For det første brukes ikke den autentiske teksten i en autentisk setting, men stilles i stedet i en annen kontekst når den brukes i skolen. For det andre løftes teksten inn i en annen kultur og får i kraft av det ikke den samme betydningen som i den opprinnelige kulturen. For eksempel vil ord ha andre konnotasjoner, institusjoner være annerledes, osv. For det tredje brukes teksten med et annet formål enn det som opprinnelig var ment (Yanagita, 2020, s. 137-138). Det fremkommer ut fra dette altså som at det egentlig ikke er mulig å bruke autentiske tekster i undervisningen. Widdowson innfører i stedet begrepet authentication (sikkert i *ibid.*, s. 138). Med dette menes at det autentiske oppstår i elevens møte med teksten og hva hen tilfører den i dette møtet. Vi merker oss at det autentiske flyttes fra tekstene elevene møter («input») til elevene selv og etter hvert også deres kommunikasjon.

Yanagita innfører nemlig en mer mangfoldig forståelse av begrepet autentisitet. På den ene siden oppstår autentisitet i elevens språkproduksjon idet elevens språk likner på målspråket, og materialet som brukes, er laget av morsmålsbrukere for morsmålsbrukere. På den andre siden kreves det at teksten og det som skal kommuniseres, oppleves som relevant og forståelig for den som lærer språket. Det skjer med andre ord ingen autentisk kommunikasjon uten tilstrekkelig kjennskap til målspråket (både lingvistisk og prag-

matisk) eller uten genuin kommunikasjonsinteresse fra elevene (Yanagita, 2020, s. 141-142). Kan hende er det derfor mange av øvelsene vi gjør i klasserommet, fortøner seg som ikke-autentiske for elevene, selv om de presumptivt dreier seg om elevene selv og deres liv. De oppfatter ikke at de faktisk snakker om seg selv og sitt liv og kan dermed bli en slags observatører eller motvillige deltakere i et teaterstykke. De opplever at de deltar i en ren språkvøving, der den siste delen av Yanagitas klassifisering mangler. Opplegget som skisseres her, har som formål å forsøke å unngå det og i stedet skape et genuint ønske om å kommunisere med hverandre.

Skolen som autentisk kontekst

Vi kan si at flere forskere flytter det autentiske bort både fra materialet det jobbes med, og fra målspråklandet og i stedet over til skolekonteksten. Det autentiske befinner seg slik sett ikke i autentiske tekster, men i elevenes møte med disse tekstene og i elevenes møte med hverandre og med læreren. Kaikkonen snakker om at man oppnår autentisitet gjennom erfaringer og møter. Det kan skje gjennom erfaringer og møter med autentiske tekster, gjennom kontakter med målspråklandet (online eller fysisk) og gjennom det han kaller autentiske møter på skolen med medelever og læreren (Kaikkonen, 2002).

Opplegg med bruk av sanger

Forskningen sier altså så langt at autentisk undervisning i fremmedspråk mellom

annet handler om elevenes klasseroms-situasjon. Det dreier seg om møtet med medelever og lærer og om møtet med ulike tekster og hvordan de møter deres verden. Dette er utgangspunktet for et opplegg jeg gjennomførte i en nivå II-klasse (vg2) i tysk høsten 2023. Det kombinerer denne forståelsen av autentisitet med bruk av autentiske tekster i form av sanger. For elevene formuleres innholdsmålene for opplegget som at elevene skal kunne

- si og skrive noe om sin egen personlighet og sin egen identitet på et «dypere plan»
- snakke med andre om personlighet og identitet
- si noe om andres identitet og trekke det inn som del av samtaler og tekster om egen og andres identitet
- sammenlikne seg med andre

Formålet med undervisningsopplegget er å lære elevene flere måter å snakke om seg selv og andres identitet og personlighet på, samtidig som de blir kjent med populærkulturen i målspråklandene. Læreplanen i fremmedspråk har ikke folkehelse og livsmestring som et tverrfaglig tema, bare demokrati og medborgerskap, men likevel kan man si at det følgende opplegget i noen grad kan passe inn under det førstnevnte temaet, da det utfordrer elevene til å snakke om seg selv og sin egen identitet.

I tillegg til innholdsmålene ovenfor er formålet med dette opplegget å skape sammenheng i undervisningen på en så tydelig måte som mulig, bidra til mer

bevissthet om ordlæring og bidra til mer aktiv bruk av ordlæringsstrategier.

Opplegget starter med en tekst fra læreverket Echt! 2, der elevene gjør en enkel «personlighetstest» av seg selv og sammenlikner seg med medelevene (Gundersen-Røvik, Woelfert, Schei, & Braaten, 2021). Herfra samler de seg en rekke ord som de trenger i det videre arbeidet. Et mål med opplegget er nemlig at de skal møte ord så mange ganger som mulig, og at de skal bli satt i situasjoner der de må bruke ordene i nye settinger. Det er velkjent fra forskning at elevene trenger å repetere ord mange ganger for at de skal bli del av det aktive ordforrådet deres (Bauer & Doetjes, 2023). I dette opplegget er dette ord de stadig vekk skal vende tilbake til for å snakke om seg selv og andre, for eksempel ord som introvertiert/extrovertiert, chaotisch/strukturiert eller schüchtern/offen (sjenert/åpen). I den første timen blir elevene bedre kjent med hverandre. De forteller om seg selv gjennom noen fastlagte kategorier fra læreboka.

I neste steg, som er hoveddelen av opplegget, får elevene møte autentiske tekster i den opprinnelige forståelsen av konseptet, her i form av sanger. I dette opplegget ble det brukt fire sanger. Den første sangen handler om ei jente som utad alltid ler (derfor tittelen «Die immer lacht»), men som gråter når hun er alene. Den andre heter «Ich bin das Chaos» og formidler en heller kaotisk personlighet. Den tredje sangen, «Komet», forteller



© Katarzyna Bialasiewicz | Dreamstime

om en person som vil få mye ut av livet og sette igjen et fotavtrykk i verden. Den siste sangen, «Vincent», sammenlikner livet til en homofil gutt med livet til ei heterofil jente. Alle sangene presenterer en person, et liv eller en identitet med noen klare kjennetegn. I løpet av opplegget får elevene også gå gjennom en tyskspråklig personlighetstest som er ment for tyskere, og som er mer omfattende enn den som presenteres i lærebokteksten fra den første økta. Dermed suppleres ordforrådet deres også på den måten.

Etter hver sang jobber elevene med å skjønnle teksten, si sin mening om den, beskrive de viktigste personene i teksten

og sammenlikne seg selv og medelever med personene i teksten. De må bruke ordene de kan fra før, men de utvider også ordforrådet sitt gjennom møtet med ulike sider ved det å være menneske i form av personene i tekstene, seg selv og de andre. Underveis jobber vi selvsagt også med andre relevante sider ved tekstene, som grammatikk og samfunnsforhold. (For eksempel: Hvorfor ble den første og siste linja i «Vincent» sensurert av noen radiostasjoner i Tyskland?). Hovedsaken er derimot alltid å kunne snakke om seg selv og andre og forstå seg selv og andre bedre gjennom møtene med personene i sangtekstene.

Hvordan er det å snakke om seg selv på et fremmed språk – autentisitet igjen

Den helt uvitenskapelige og ikke-etterprøvbare følelsen jeg har etter å ha gjennomført dette opplegget, er at elevene opplever øyeblikk av genuin, autentisk kommunikasjon. De forstår både tekstene og de andre i klasserommet ved hjelp av det (her) tyske språket. Faktisk kan det være lettere å snakke om seg selv i rammen av et annet språk – kanskje fordi språket skaper en distanse til en selv og ens egne kulturelle kontekst. Eismann og Thurmair hevder at møtet med et nytt språk på sett og vis kan sammenliknes med det å møte en litterær tekst: Språket som læres, innebærer andre forhold til virkeligheten enn det vante (1993, s. 382). Kan vi altså si at språket blir en slags Verfremdungseffekt som hjelper elevene til å ta et skritt bort fra seg selv? De ser seg selv og andre på en ny måte gjennom å snakke på et annet språk. Vi kan derfor kanskje si at elevenes subjekt som elever i fremmedspråksundervisningen er en egen type subjekt. Å snakke om seg selv på fremmedspråket er ikke det samme som å snakke om seg selv på norsk (Riedner, 2018).

Imidlertid kan man innvende at sangene i dette opplegget i for stor grad brukes som Sprechanlässe, altså som utgangspunkt for samtaler. Dermed mister de sin egen litteraritet og sitt eget estetiske uttrykk. Elevene sier rett nok sin egen mening om sangene, men ut over det forblir sangene i dette opplegget bare et utgangspunkt for samtaler eller «språkmateriale» som

elevene kan hente ord og uttrykk fra. Flere forskere påpeker at dette er en stor mangel ved den kommunikative vendingen i språklæringen. Cook skriver for eksempel at man innenfor dette paradigmet ofte kommer i skade for å betrakte språk som «practical and purposeful, focused upon meaning rather than form» (Cook, 1997, s. 224). Men språk er mye mer enn det. Det handler også om form, om lek og om opplevelser. Når vi nå har kommet frem til at vi kan betrakte fremmedspråkundervisningen i seg selv som en slags fremmedgjøringseffekt, og at elevene må ta et skritt bort fra seg selv og være i et slags spill, blir ikke da all autentisk språklæring egentlig basert på nettopp det å spille et slags spill og være i en rolle? Er det ikke også slik at det litterære språket i form av blant annet dikt, sanger og fortellinger derfor må få en større plass i læreverkene og klasserommene? Er det mer autentisk å jobbe med en litterær tekst enn å late som om man skal organisere en reise til målspråklandet? Kan det til og med være like autentisk i perioder å late som om man er noen annen når man øver på å snakke språket?

I opplegget jeg har skissert, får elevene hjelp til å snakke om seg selv på et mindre overflatisk plan. De må bruke språket til å bli mer kjent med de andre i klasserommet. De må også forstå kulturelle uttrykk fra fremmedspråket. Etter definisjonene av autentisitet som er nevnt i denne artikkelen, fremstår samtalen mellom elevene i stor grad som autentiske.

Enda mer autentisk tror jeg det hele hadde blitt om de hadde fått spille noen andre personer, og om vi hadde gått dypere inn i den språklige formen på noen av tekstene og betraktet sangene som det de er, nemlig sanger.

LITTERATUR

- Bauer, K., & Doetjes, G. (2023). Der Lernwortschatz in einem DaF-Anfängerlehrbuch: Wortauswahl und Wiederholungsfrequenz. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, s. 311-333.
- Cook, G. (1997). Language play, language learning. *ELT Journal*, s. 224-231.
- Eismann, V., & Thurmair, M. (1993). Literatur für Lerner. Ein didaktisches Konzept für den Anfangsunterricht Deutsch als Fremdsprache. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 19*, s. 373-389.
- Funk, H., Kuhn, C., Skiba, D., Spaniel-Weise, D., & Wicke, R. E. (2017). *Aufgaben, Übungen, Interaktion (Deutsch lehren lernen, 4)*. Klett/Langenscheidt.
- Gundersen-Røvik, M., Woelfert, B., Schei, J. H., & Braaten, S. (2021). *Echt! 2. Tyisk II, Vg2*. Cappelen Damm.
- Kaikkonen, P. (2002). Authentizität und authentische Erfahrung in einem interkulturellen Fremdsprachenunterricht. *Info DaF*, s. 3-12.
- Riedner, R. (2018). Authentizität in der Fremdsprachendidaktik – kritische Anmerkungen zu einem problematischen Konzept. *Deutsch als Fremdsprache*, s. 34-43.
- Yanagita, N. (2020). Authentizität im Fremdsprachenunterricht mit Sprachenportfolios fördern. *Erträge des JGG-Seminars für Deutsch als Fremdsprache*, s. 131-163.

Picturebooks as a resource for exploring language and identity in English language teaching

By **Nayr Correia Ibrahim**, Associate Professor, Nord University, Bodø

Introduction

Picturebooks provide teachers with a treasure trove of possibilities for creating motivating and meaningful English lessons for Grades 1-7. Besides the benefits of teaching English through authentic multimodal texts, picturebooks “cover a myriad of themes, which can provide a variety of socially, culturally and historically appropriate material for the classroom” (Mourão, 2022, p. 36). They engage children in discovering different cultures, developing intercultural citizenship and investigating

global issues. This article explores the picturebooks *My Map Book* (2007) by Sara Fanelli, *Marisol MacDonald Doesn't Match/ Marisol MacDonald no combina* (2011) by Monica Brown and Sarah Palacios (illustrator) and *Mixed: a colourful story* (2018) by Arree Chung as resources for engaging with diverse voices and identity and representation of minorities through a translingual/transcultural lens. It examines the picturebooks from a peritextual, visual and textual perspective and gives examples of hands-on activities that aim to

develop children's sense of self and their relationships with others in an inclusive and diverse environment.

Identity development through texts in the Norwegian National Curriculum

The concept of identity permeates both the Norwegian Core Curriculum (LK20) (Overordnet del, 2020) and the Curriculum for English (Læreplan i engelsk, 2020). One of the core values of LK20 is *Identity and cultural diversity* (2020, pp. 5-6), which

envision the development of a pupil's identity within historical, diversity, linguistic and wellbeing perspectives. Historical perspectives bring understanding, cohesion and a sense of belonging to a society into which a child is socialised. However, with increasing diversity in schools, pupils are encouraged to gain "insights into how we live together with different perspectives, attitudes and views of life" (p. 5). It is in this encounter with "different cultural expressions and traditions that pupils form their identity" in a society, which is founded on "the ideals of inclusiveness and diversity" (p. 5). Developing a personal identity is not an isolated endeavour with a narrow focus on exclusive local mono-cultures, but an interactive reciprocal experience, cemented by language. It is social, participatory and dependent on negotiating intercultural competence in translanguaging spaces, in interaction with different people and through everyday language experiences (Ibrahim, 2019). The interdisciplinary theme, Health and life skills, emphasises the development of a 'positive self-image and confident identity' (p. 14). The Curriculum for English reiterates the role of language in identity development in diverse societies: "They shall build the foundation for seeing their own identity and others' identities in a multilingual and multicultural context" (p. 3) and investigate "ways of living and traditions in different societies in the English-speaking world and in Norway and reflect on identity and cultural belonging" (p. 8). What the curriculum lacks is clear guide-

lines for teachers to create and deliver lessons that lead to these outcomes.

Picturebooks as artefacts, critical discursive spaces and language resources

Children's literature is positioned as a privileged space for developing identity narratives of belonging and cultural awareness. An encounter with English texts goes beyond purely linguistic and narrow cultural objectives. They contribute to developing "the pupils' insight into ways of living, ways of thinking and traditions of indigenous peoples" (Læreplan i engelsk, 2020, p. 3) and migrant populations. In LK20, picturebooks are positioned as texts that cover a myriad of topics: migration, climate change, gender equality, anti-bullying, sharing, inclusion, equality and diversity, intercultural citizenship, feelings and emotions and challenging issues, such as war and displacement, illness and death. Hence, through the interplay between the words and the illustrations, picturebooks support critical and discursive approaches to addressing complex themes in primary classrooms.



© Rawpixelimages | Dreamstime.com

Picturebooks as artefacts: peritextual ponderings (Valente, 2023)

Knowledge of the picturebook as a holistic resource is fundamental for an in-depth exploration of the theme of identity. According to Bader (1976),

A picturebook is text, illustrations, total design; an item of manufacture and a commercial product; a social, cultural, historical document; and foremost, an experience for a child. As an art form, it hinges on the interdependence of pictures and words, on the simultaneous display of two facing pages, and on the drama of turning the page. On its own terms its possibilities are limitless.

Hence, every aspect of the book, including the peritext, which constitutes the front and back covers, spine, endpapers, title page, copyright and dedication pages, dust jacket and flaps provides a pedagogical window for eliciting the theme of identity. Most importantly, this springboard initiates an age-appropriate journey into critical discussions around predicting the story, as children and teachers co-analyse the peritext, as exemplified below.

Marisol MacDonald Doesn't Match/ Marisol MacDonald no combina

Figure 1 is a dual language English-Spanish picturebook that recounts the story of a bilingual/bicultural Peruvian-American young girl, who lives between two cultures. "Her life at home, her physical appearance and her choices are a patchwork of the multiple cultural and

linguistic experiences, which are interwoven into the bilingual text and the subtle artistic elements in the illustrations" (Ibrahim, 2020, p. 25). Her mixed, colourful world includes languages, "speaking Spanish, English and sometimes both/ hablar Español y inglés, a veces al mismo tiempo" (pp. 8-9); clothes, "green polka dots and purple stripes/lunares verdes y las rayas moradas" (pp. 6-7); her Spanish/Scottish name written in cursive and print, "But I like how looks/a mí me gusta cómo luce cuando lo escribe" (p. 10); playground games, "soccer-playing pirates/ los piratas futbolistas" (p. 13); food, "peanut butter and jelly burrito/un burrito de mantequilla de maní y jalea" (p.16-17). This fluid interconnectedness decentres the monocultural norm. However, throughout the story, Marisol is constantly told she "doesn't match/no combina". Even though Marisol tries to "match" and decides to yield to the pressure of belonging on somebody else's terms, she suffers from being forced to accept an identity that is not subjectively negotiated, but socially imposed. In the end, Marisol's mixed identity is legitimized by the teacher's acceptance of her uniqueness, which is reinforced by the discovery of the teachers' own hybrid Japanese-American identity, subtly divulged in her note to Marisol, which she signs as, *Tamiko Apple*.

The peritext reflects Marisol's bilingual/bicultural world, but also reminds us that despite the many influences that constitute her identity, Marisol is still a child

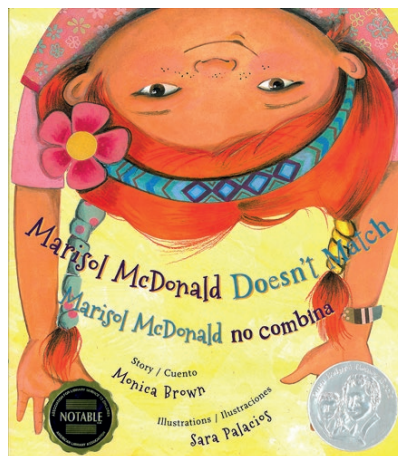


Figure 1: Marisol MacDonal Doesn't Match/
Marisol MacDonal no combina
Reproduced with permission from
Lee & Low Books

like any other. The upside-down image of Marisol on the front cover suggests an unconventional character, living with two languages. These are identified in the title as English and Spanish, in that order, which emphasises the majority Anglophone context she inhabits. The title page includes an illustration of food: a jar of jelly, one of peanut butter and a packet of tortillas, with a peanut butter and jelly burrito on a plate. This is an excellent opportunity to initiate a discussion of bilingual (front cover) and bicultural (title page) mixing that constitutes a bilingual identity. From a linguistic perspective, children can expand their food vocabulary by creating their own strange and wonderful dishes for a multicultural menu, based on their own backgrounds.

The endpapers consist of children's drawings, Marisol's favourite activity. There are no references to Marisol's bilingual identity, but they draw the reader's attention to the world of the child, with fantastic creatures, flowers, the sun. The endpapers remind the reader that children, no matter what their identity, require a safe learning environment, a listening adult, freedom to choose how to express, and be themselves. This picturebook gives the bilingual child a voice, visibility, and reflects the struggle to be accepted as simply a child with a unique cultural and linguistic heritage. From an interdisciplinary perspective, dual language books can build bridges between language classes, in this case Spanish. The author's homepage includes read alouds in English and Spanish, <http://www.monicabrown.net/teachers/index.php>, as well as an activity kit with identity related ideas. Including the author's voice positions the story of Marisol and Monica Brown, the American Peruvian author, within the #ownvoices movement and decolonial practices.



QR-code 1:
Free Teacher's Guide



QR-code 2:
Activity kit

Picturebooks as identity discursive spaces: mirrors, windows and sliding glass doors

Picturebooks exist in the relationship between pictures and words. In the interstices of that interdependence, complex ideas of belonging and non-belonging, social diversity and personal identity can be explored. As classrooms around the world become culturally and linguistically diverse, it is important for teachers to engage with these multiple languages and identities, not as separate entities from far-away lands, but through an exploration of local and indigenous diversities. Through the metaphor of mirrors, windows and sliding glass doors, Sims Bishop (1991, p. 1) described the invaluable role of books in ensuring representation: as windows, they offer “views of worlds that may be real or imagine, familiar or strange”; as mirrors, the children can find themselves “reflected in the books they read”; and as “sliding glass doors, readers only have to walk through in imagination and become part of whatever world has been created or recreated by the author.”

My Map Book (this picturebook was part of the ICEPro course in the Erasmus+ project ICEPELL <https://icepell.eu>) consists of twelve detailed and colourful maps, drawn from a child’s perspective, that examine children’s place in the world around them. Every double spread is a personal, yet humorous expression of self, for example, a map of my tummy, a map of my dog, a map of my heart. Hence,

this picturebook provides teachers with a flexible resource for connecting the diversity of the classroom to personal representations of the children’s lives as they search for a place of belonging, explore their sense of self and accept their multiple identities.

After a first read-aloud, where the children discover the authors’ maps, they can create their own identity maps and display them in a class Gallery of Diversity. As they explain their map choices to the class, they become both mirrors to the child’s perception of self and windows into their classmates’ world, thus deepening the connection between them. Through drawing and mapping, children can focus on important aspects of their lives, those that they treasure the most and are willing



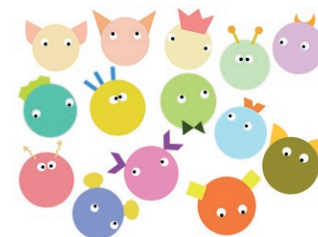
Figure 2: Map of my Thoughts.
© Fremmedspråksenteret

to share with their friends. These maps can be created by adults too, and reflect the creativity of the endeavour. Figure 2 is a thought map of a teacher who attended the English workshop on using picturebooks at the European Day of Languages conference organised by the *Fremmedspråksenteret* in September 2023.

Picturebooks as language resources: from linguistic bullying vs linguistic wellbeing

The pressure to conform, depicted in Marisol’s personal journey of acceptance, is explored in the picturebook, *Mixed* at a societal level. The picturebook celebrates individual differences and talents that contribute to a healthy society, where understanding, acceptance and peaceful co-existence prevail.

The author uses splashes of colour to depict a diverse society, which consists of the loud Reds, the bright Yellows and the calm Blues, all living together. However, this harmonious co-existence is disrupted when the Reds claim to be the best and destabilise the balance of a just and equal society. The colours move to different parts of town, living behind high walls, barbed wire and massive gates. A love



© Frenta | Dreamstime.com

story between a Yellow and a Blue, firstly frowned upon, brings the different communities together and little Greens are born. A metaphorical explosion of colours, visible in the endpapers, attests to the journey of acceptance and representation of mixed biracial families, that are required to navigate a blended and colour-conscious identity (Husband, 2019).

Mixed offers opportunities for developing both cross-curricular and multilingual practices in the English classroom. An art project can explore the results of colour mixing, which the children use to create their own mixed families. In the social science class, the teacher can initiate a discussion on the dynamics of different family types and the basic values that constitute the foundations of any family: love, support, kindness, honesty, respect, presence. From a linguistic perspective (the simplicity of the language, the clear lexical sets - family, colours, city, adjectives- and simple sentences), this picturebook can be transferred to other language classes. As it has been translated into other languages (Chinese, French, Italian, Portuguese and Spanish), children can engage in metalinguistic discussions around the different translations of the titles and the values they foreground. They can then choose an appropriate title from a language they know and explain their choices. The class can create a multilingual glossary of colours in different languages and scripts, with accompanying adjectives. Juxtaposing the different languages and language structures in

the translated versions allows for guided discovery of grammatical and syntactical differences, for example, the position of adjectives, and the development of strategies, such as, identifying cognates and meaning from context. The author page includes read alouds <https://arree.com/books-mixed/> and activity guides <https://arree.com/guides-activities/>, that can be adapted to different educational contexts, thus extending post-reading creativity in the Grade 1-7 classroom.

Conclusion

These literary encounters in the English language classroom constitute a reciprocal process and an unprecedented opportunity to mirror, to create a window and to explore multicultural-multilingual identities. Through a complex interplay of the text and peritext, instances of translanguaging or translations, the illustrations, the three picturebooks depict the meshing and fluid lives of children negotiating plurilingual identities. They serve as windows to the hidden diversity in the 21st century English classroom and constitute an unprecedented opportunity to address the ideals of inclusiveness and diversity in the curriculum.

THE PICTUREBOOKS

Fanelli, S. (2007). *My Map Book*. HarperCollins.

Brown, M. (2011). *Marisol MacDonald Doesn't Match/ Marisol MacDonald no combina*.

Children's Book Press.

Chung, A. (2018). *Mixed: A Colourful Story*.

Henry Holt and Co.

Chung, A. (2018). *SPLASH! Uma História de Misturas Coloridas*. Nuvem de Letras.

Chung, A. (2019). *Insieme : una storia a colori*. Mondadori.

Chung, A. (2018). *Tout mélange! Histoire de couleurs*. Éditions Scholastic.

Chung, A. (2018). *Mezclados - una historia de colores*. Océano Travesía.

REFERENCES

Bader, B. (1976). *American Picturebooks from Noah's Ark to the Beast Within*, New York: Macmillan Publishing Company.

Husband, T. (2019). Using multicultural picture books to promote racial justice in urban early childhood literacy classrooms. *Urban Education*, 54 (8), pp. 1058-1084.

Ibrahim, N. (2019). Children's multimodal visual narratives as possible sites of identity performance. In P. Kalaja & S. Melo-Pfeiffer, (Eds.), *Visualising Multilingual Lives: More Than Words* (pp. 33-52). Multilingual Matters.

Ibrahim, N. (2020). The Multilingual Picturebook in English Language Teaching: Linguistic and Cultural Identity. *Children's Literature in English Language Education*, 8(2), pp. 12-38. <https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/handle/11250/2732639>

Mourão, S. (2022). Picturebooks and Reading Aloud in the Early English Language Classroom In *The ICEGuide: A handbook for intercultural citizenship education through picturebooks in early English language learning*. Lisbon: CETAPS, NOVA FCSH.

Sims Bishop, R. (1990). Mirrors, windows, and sliding glass doors. *Perspectives*, 1 (3), ix-xi.

Valente, D. (2023). Scaffolding in-depth learning: picturebooks for intercultural citizenship in primary English teacher education. In Valente, D. & Xerri, D. (Eds.), *Innovative practices in early English language education*. Palgrave Macmillan.

Mindfulness for teachers and students

By **Elizabeth Grassi**, Professor of Education, Regis University (USA) and Fulbright Roving Scholar in Norway 2023-24

Over the past decade, mindfulness meditation has been implemented in schools to help students relieve anxiety and stress, regulate strong emotions, and increase focus in the classroom. Teachers also benefit from practicing mindfulness with their students as they find increased well-being and lowered stress levels as well.

In the last few years, with the use of functional Magnetic Resonance Imaging (fMRI) technology, neuroscientists are able to see how meditation impacts certain regions of the brain. Most neuroscience studies have been conducted on the Mind-

fulness Based Stress Reduction (MBSR) 8-week program from the University of Massachusetts Medical School (Kabat-Zinn, 1990), and have found that after 8 weeks of meditation the volume of certain aspects of the brain changes. For example, the hippocampus (responsible for learning and memory) increases in volume, the amygdala (responsible for the flight or fight response to perceived stress), decreases in volume, and the prefrontal cortex (responsible for decision making and focusing attention) increases in volume and increases in connection to other parts of the brain (Holzel, et al., 2013). Further

studies are being conducted which indicate that meditation causes structural and functional changes in brain networks (Afonso, et al., 2020).

The difference between mindfulness and meditation

The words “mindfulness” and “meditation” are often interchanged, but they are not the same thing. *Mindfulness* is simply “paying attention to the present moment, on purpose, with total acceptance and non-judgment” (Kabat-Zinn, 1990). This sounds simple in theory, but the practice is actually quite difficult at first. For exam-

ple, if you were told to take one minute and be mindful, your mind would become very active during this one minute as it jumped between thoughts of the past and thoughts of the future, never landing on any aspect of the present moment. In order to become “mindful” one needs to practice **meditation**, which is a type of training for the brain. Many teachers and students spend much time exercising the body, engaging in sports or training in the gym, but rarely do they spend the same amount of time exercising the brain. Yet exercising the brain - spending 10-20 minutes a day on focused meditation - is what increases mindfulness and brings the beneficial results of mindfulness listed above.

How does one practice meditation?

While many people believe “meditation” is the practice of clearing the mind, meditation is actually the practice of “noticing” the mind, the body, and the emotions. Your mind is filled with thoughts that are constantly pulling you this way and that. We have thoughts of the past (“I can’t believe I said that at lunch!”, “I wish I could be back at that beach we visited,” or “I can’t believe they actually did that!”), and thoughts of the future (“I need to pick up butter,” “I’ve got to grade the students’ papers tonight!”, “I can’t wait for vacation”). Rather than staying in the present moment, our minds like to constantly jump between the past and the future. In the meditations I describe in this article, we focus our minds on a present moment “anchor,” such as the breath, the body,

or sounds around us, and, consequently, train our minds to stay within the present moment for short periods of time. When we first begin this practice, our thoughts from the past and future will become anxious and they will occupy us and pull us here and there. In meditation we call this being “hooked on a thought.” But we simply notice that we are hooked on a thought and come back to our present moment anchor. At first, we will need to come back from our thoughts to the present moment anchor many times in a short practice, but the more we practice the more our minds will settle and the longer we can focus on the present moment anchor. This practice of coming back to the present moment anchor is what produces the benefits of mindfulness.

Meditation strategies

If the practice of meditation is simply *noticing the present*, then there are some quick and simple strategies teachers can implement into their busy lives or implement in the classroom with students to notice the present moment (Hansen, 2019; Rogers, 2016). Below are five different strategies that require very little time and can be conducted almost anywhere:

1. Noticing the beauty around you

Noticing the small but beautiful things around you can increase well-being and happiness. For this meditation, our present moment anchor is our five senses. As you walk into your building to teach, take a moment to notice some-

thing beautiful you see, hear, smell, taste, or feel. Do you notice the color of the leaves changing, the feel of the sun on your face, the fresh smell of coffee, the smile of a colleague? As you notice these ‘everyday beauties,’ feel where they land in your body and absorb this feeling of well-being, warmth, or happiness into your body for a few seconds before beginning your day. Noticing something beautiful and then noticing where you feel this in your body is the practice of meditation. This practice can be used by teachers to start their day, and with students to begin or end a class on a positive note, fostering a supportive and uplifting learning environment.



© Michał Rojek | Dreamstime.com



© Khosrork | Dreamstime

2. Simple breathing

Our breath is something that we always have with us and can be used to anchor us to the present moment. Pause and just notice where you feel your breath in this moment. Some people may feel their breath in the rise and fall of their abdomen, perhaps the rise the fall of their chest, the back of their throat, or the tip of their nose. Any place you feel your breath is fine. Now, just take a moment to feel your breath go into your body – follow it as long as you can – and then feel your breath come out of your body. When your mind wanders to thoughts, just notice you are thinking and come back to your breath. You can practice this for 1 minute or more. This practice can also be used with students if students are given the freedom to stop or not participate if they feel uncomfortable.

Sometimes sitting still and focusing on the breath can make people more anxious. In this case, it is best to stop the practice. But those students who are open to trying this technique, will probably become more attuned to their bodily experiences and may learn to acknowledge and manage distracting thoughts or emotions that may arise.

3. Sound meditation

Many people enjoy using sounds around them as an anchor for the present moment. As you are teaching, or walking to and from school, sitting in your car, or perhaps walking to the lunchroom, take a moment to just notice where you feel your breath in this moment. Perhaps the rise and fall of your abdomen, the rise and fall of your chest, the back of your

throat or the tip of your nose. As you notice your breath, also take note of any sounds that come to your ears. You can label the sounds for what they are, such as “talking,” “coughing,” “air conditioning,” “birds,” “cars,” or you can just label them as “sound,” “sound,” “sound.” Once you have heard a sound and labeled it, come back to the sensation of your breath until another sound comes to your ears. Keep labeling the sounds and coming back to your breath for as many minutes as you have available. This practice is also helpful to bring students to the present moment. The teacher can pause the class and just have students write down any sound they hear for 1-5 minutes.

4. Gratitude practices

Taking the time to find gratitude for the small things will increase your sense of well-being. Gratitude practices have also been shown to increase happiness, especially when practiced regularly. Noticing where this gratitude lands in your body, really feeling it, and writing it down will help even further.

Example: **Gratitude list.** At the end of your day, take a moment to notice, feel, and write down what was good within your hard day (e.g., one of my students loved my lesson, an activity I did was really effective, a colleague helped me out today, one of my students made me laugh). As you write these down, notice your body. Where do you feel the sensation of gratitude? What does it feel like? By really noticing the feeling of

gratitude in your body and holding it for a few seconds, you are engaged in a short meditation that will help you reap the benefits of this practice. This is a practice that can also be done with students before a class begins or after a class has ended.

5. Walking meditation

For this meditation, the present moment anchor is our feet and any sounds we hear. If possible, it helps to do this meditation barefoot. Teachers can guide students in this practice in a circle around the classroom, or outside for a short break. Take a very, very slow walk and as you walk, notice just the sensations in your feet. How are your feet moving to propel you forward? Which muscles are working? Do you have any sensations in your feet such as warmth, coolness, perhaps nothing at all? How does the ground feel under your feet – bumpy, rocky, smooth? Are there other parts of your body that need to help your feet move you forward? What do they feel like? Are there any unpleasant sensations in your feet or body? How about pleasant sensations? If your mind wanders to thoughts, that's OK. Just notice that you are thinking and bring your focus back to the sensations in your feet.



© nbfox1 Pixabay

Becoming more mindful

The more teachers and students practice different types of meditation, the more mindful they become. As teachers and students notice their body, their breath, their emotions, or the sounds around them in short moments throughout the day, they start to come into the present moment and notice aspects of the present moment in everyday life. In other words, they become more **mindful**. But as mindfulness slowly emerges, one needs to continue to practice meditation. Every time we catch ourselves thinking of the past or future, or we engage in short meditations, we remind our brain that it can come back to the present moment. And by coming back to the present moment for short moments, we increase our well-being and decrease stress. As noted above, meditation does not need to involve a formal practice where one is seated for an hour, but short bursts can be

incorporated into a busy day and move us more towards becoming more mindful. Research has not indicated the exact amount of time needed to reap the physical, mental, and emotional benefits of meditation, but even a short practice is a way for both teachers and students to relax and reset before continuing with their day.

Bibliography

- Afonso, R.F., Kraft, I., Aratánha, M.A., Kozasa, E.H. (2020). Neural correlates of meditation: a review of structural and functional MRI studies. *Frontiers in Bioscience, Scholar*, 12, 92-115.
- Hanson, R. (2019). *Hardwiring happiness: The new brain science of contentment, calm, and happiness*. Harmony.
- Holzel, B.K., Hoge, E.A., Greve, D.N., Gard, T., Creswell, J.D., Brown, K.W., Barrett, L.F., Schwartz, C., Vaitl, D., Lazar, S.W. (2013). Neural mechanisms of symptom improvements in generalized anxiety disorder following mindfulness training. *NeuroImage: Clinical*, 2, 448-458.
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living*. Delta Publishing.
- Rogers, H.B. (2016). *The mindful twenty-something: Life skills to handle stress. . . and everything else*. New Harbinger Publications.

Nytten av mindfulness-øvelser i spanskundervisningen

– et intervju med Guro Møller

Intervjuet ble gjennomført av **Tim Henrik Selvåg**, tysklektor i Oslo

Guro Møller har mastergrad i spanskdidaktikk fra Høgskolen i Østfold og jobber til daglig som lektor ved Kongsberg videregående skole. I dette intervjuet forteller hun nærmere om temaet i masteroppgaven sin, «La utilidad de los ejercicios breves de mindfulness en la clase de Español como lengua extranjera». Hun går også inn på temaets relevans for språkundervisningen.

Hva skrev du om i masteroppgaven din?

- I masteroppgaven min har jeg undersøkt om det kan være nyttig å bruke mindfulness i spanskundervisningen. Mindfulness er en form for meditasjon som opprinnelig stammer fra buddhistisk tenkning i Østen, og som brukes blant annet til å redusere stress og angst. Jeg ønsket å undersøke om mindfulness-øvelser som en metakognitiv læringsstrategi i klasserommet kunne bidra til å redusere stress og språkangst blant spanskelevene og øke konsentrasjonen deres. Formålet var å påvirke elevenes språklige læringsutbytte og fremme ferdighetene deres i spansk. Til sammen gjennomførte jeg seks ulike mindfulness-øvelser i to parallelle spanskklasser på nivå II, vg2, i løpet av en måned (mai).

- I den ene øvelsen lærte elevene ord knyttet til kroppsdelene. Her skulle elevene lukke øynene og puste dypt mens jeg ga korte instruksjoner på spansk, for eksempel «kjenn føttene dine» og «kjenn knærne dine». Dette aktiviserte et ordforråd de allerede hadde lært, samtidig som de anvendte mindfulness som en øvelse.

I oppgaven hadde jeg tre forsknings-spørsmål:

1. Reduserer mindfulness-øvelsene språkangst hos elever i videregående skole?
2. Hvilken effekt har korte mindfulness-øvelser på elevenes lytteevne?
3. Hvordan reagerer elevene på en mindfulness-praksis i spanskundervisningen?

- For å finne svar på dette brukte jeg det samme undervisningsopplegget i to parallelle spanskklasser på nivå II, vg2. Den ene klassen var eksperimentgruppen (gruppen som gjennomførte mindfulness-øvelsene), og den andre klassen var kontrollgruppen (gruppen som gjennomførte opplegget uten mindfulness-instruksene). Elevene i begge gruppene skulle etter prosjektets slutt si hva de syntes om prosjektet. Totalt deltok 22 elever.

Hvilke resultater kom du frem til i masteroppgaven?

- Etter at prosjektet var gjennomført, kom det tydelig frem at språkangsten ikke var blitt redusert, og at øvelsene ikke hadde påvirket elevenes lytteevne i noen særlig

grad. Dette syntes jeg var litt kjedelig. Riktignok gikk lytteevnen i eksperimentgruppen noe opp sammenlignet med kontrollgruppen, men effekten var beskjeden.

- Når resultatene vurderes, må man huske at prosjektet ble gjennomført i løpet av bare én måned, og at flere undervisningsøkter falt bort på grunn av fridager. Videre må man ta i betraktning at standpunkt karakter og eventuell eksamen var nært forstående. Hvis jeg skulle ha gjort prosjektet igjen, ville jeg ha gjennomført det tidligere i skoleåret og over lengre tid, til tross for at det kan være utfordrende i en hektisk skolehverdag.

- Mindfulness-øvelsene har vist seg å være effektive for å redusere stress og øke konsentrasjonen hos elevene. Jeg har personlig erfaring med å bruke mindfulness-øvelser og har opplevd den beroligende virkningen de kan ha. Det var derfor litt overraskende at språkangsten hos en del av elevene gikk noe opp, ikke ned. Dette kan sannsynligvis forklares med at slutten av skoleåret og eksamensperioden nærmet seg.

Er det noen konkrete resultater fra spørreundersøkelsen du ønsker å dele?

- Ja, siden jeg også brukte en kvantitativ metode, kan jeg dele noen data. Et spørsmål var om elevene hadde opplevd øvelsene som nyttige. Her svarte 76 prosent ja, 6 prosent nei og 18 prosent var nøytrale. På spørsmålet om elevene var positive til å ha slike øvelser i timene, var hele 88 prosent positive og 12 prosent nøytrale.

- Disse resultatene viser at mindfulness-øvelsene hjalp elevene med å konsentrere seg og følge bedre med i timene. To av elevene sa faktisk at de ville begynne med mindfulness-øvelser på egen hånd utenfor skolen. Dette synes jeg er veldig positivt. I tillegg var det fint å se at alle elevene tok prosjektet seriøst. De følte velvære og ble mer oppmerksomme. Noen av elevene skrev at øvelsene hjalp dem til å oppdage selv når de ikke fokuserte i timene.

Hvordan kan du bruke dette i din egen undervisning?

- Jeg tenker at slike øvelser kan være fine i starten av skoleåret når språkgruppen settes, men det er viktig at de ikke tar for mye tid av den ordinære undervisningen.

- Som jeg nevnte tidligere, kan øvelsene blant annet brukes til å utvikle vokabularet/ordforrådet på fremmedspråket samtidig som de bidrar til økt lytteforståelse. Øvelsene er ofte fleksible og kan enkelt integreres i vanlige timer uten behov for omfattende planlegging. Et eksempel kan være å lage lydfiler på målspråket som kan spilles av mens elevene gjør pusteøvelser.

- Mindfulness-aktiviteter kan være et fint supplement til andre ordinære aktiviteter i fremmedspråkundervisningen, og de kan bidra til å øke elevenes ferdigheter og motivasjon i fremmedspråket.

Yrkesretting som livsmestring. «Så får vi faktisk bruk for de tingene vi lærer»

Kaja Granum Skarpaas, førsteamanuensis i engelskdidaktikk, OsloMet

Utdanning er en beskyttende faktor mot uhelse av mange slag (Balaj m.fl., 2024; Elstad, 2008), og derfor kan gjennomføring av videregående skole beskrives som et folkehelsepørsmål. Årsakene til at elever dropper ut av videregående skole, er mangfoldige og inkluderer faktorer relatert til sosioøkonomisk bakgrunn og psykisk helse (se for eksempel Halvorsrud, 2017; Reegård & Rogstad, 2016). Selv om en del av disse faktorene ligger utenfor skolens kontroll, har forskning vist

at lærere kan bidra positivt ved å skape engasjerende undervisning der elevene forblir «mentalt påkoblet» og ikke opplever vedvarende kjedsomhet (Archambault m.fl., 2009; Janosz m.fl., 2008; Rumberger & Rotermund, 2012). Elever som engasjerer seg i undervisningen, har ofte større arbeidsinnsats og er mer utholdende, noe som kan styrke læringsutbyttet og motvirke frafall (Fredricks m.fl., 2004; Gettinger & Walter, 2012; Rumberger & Rotermund, 2012). Selv om flere elever gjennomfører

videregående skole nå enn før innføringen av Kunnskapsløftet i 2006, har elever i yrkesfaglige utdanning program fremdeles en markert lavere fullføringsgrad enn elever i studiespesialiserende program (Statistisk sentralbyrå, 2023). Dermed er tiltak rettet mot deres trivsel i skolen spesielt viktige. Når det gjelder undervisning i fellesfaget engelsk, er yrkesretting antakelig det mest kjente tiltaket.

Hvorfor yrkesretting?

Historisk har fellesfagene ofte fått skylden når elever på yrkesfag ikke fullfører videregående utdanning (Iversen m.fl., 2014; NOU 2008:18). Spesielt er fagene engelsk, matematikk, naturfag og norsk blitt kritisert for å være for akademiske for elever med interesse for praktiske yrker. Fordi innholdet i disse fagene står sentralt i kunnskapssamfunnet, er det dog få som tar til orde for å fjerne dem fra de yrkesfaglige utdanningsprogrammene. Tvert imot, fagene har styrket sin posisjon i alle videregående utdanninger de seneste 30 årene. I samme periode har mange lærere benyttet seg av yrkesretting som et middel for å få elever på yrkesfag til å fullføre og bestå samt for å styrke elevens opplevelse av sammenheng, mening og mestring i utdanningsløpet (Skarpaas & Hellekjær, 2021; Stene m.fl., 2014). Yrkesretting kan defineres som en tilnærming der fagstoff, læringsmetoder og vokabular i størst mulig grad har relevans for den enkelte students fremtidige yrkesutøvelse (NOU 2008:18). Formålet med yrkesrettingen har gjerne vært å motvirke lav motivasjon og manglende mestring gjennom å tilpasse undervisningen til elevenes behov og interesser uten å forenkle fagene (Hegna m.fl., 2012; NOU 2008:18; Stene m.fl., 2014). Yrkesretting som metode skal gjøre fellesfagene mer relevante for elevenes yrkesfaglige utdanninger og bidra til å ramme inn fagene som både nyttige, interessante og viktige. Slik blir metoden et grep for å få flere elever til å oppleve skolen som lystbetont, meningsfull og engasjerende.

Om studien

Denne artikkelen bygger på mitt doktorgradsarbeid (Skarpaas, 2022), hvor jeg undersøkte hvilke(n) rolle(r) yrkesretting som metode spiller i engelskundervisningen på yrkesfag. Jeg intervjuet ti engelsklærere og femti av elevene deres, og jeg observerte yrkesrettet undervisning i de ti klasserommene i 46 klokke-timer.

Artikkelen har som utgangspunkt at yrkesretting kan forstås som et initiativ inn mot det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, og da spesielt livsmestring. Ifølge læreplanens overordnede del handler livsmestring blant annet om at elevene skal få støtte til å oppleve livet som meningsfylt og til å kunne forstå og kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv (Kunnskapsdepartementet, 2017). I diskursen rundt livsmestring trekkes det ofte frem at livsmestring kan støttes gjennom undervisning som åpner for elevmedvirkning og autonomi, og som skaper en følelse av sammenheng, mening og mestring i møte med fagstoff. For eksempel har Danielsen (2021) og Tjomsland m.fl. (2021) påpekt at livsmestring er mer enn undervisning i en bestemt type tematikk fordi det også inkluderer lærerens arbeid med å koble elevenes livsverden til skolefagene slik at de opplever mening og mestring i timene. Funn i mine studier viser at yrkesretting kan støtte lærernes arbeid mot slike mål (Skarpaas, 2023; Skarpaas & Hellekjær, 2021). Eksempelvis fant jeg at yrkesrettet engelskundervisning kan bidra til at elev-

ene opplever økt faglig støtte og større trivsel i faget, samtidig som metoden inviterer til elevmedvirkning gjennom å bygge på elevenes yrkesfaglige kompetanse også i engelskklasserommet. Dette er i tråd med studier av yrkesretting i andre fag, som typisk har konkludert med at metoden fremmer elevenes vilje og evne til å lære i fellesfagene (Haugset m.fl., 2014; Iversen m.fl., 2014; Muhrman, 2016; Rondstvedt, 2019). Dermed virker det fruktbart å forstå yrkesretting ikke bare som et middel for å gjøre fellesfagene mer relevante for elevenes yrkesfaglige utdanninger, men også som en del av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring.

Imidlertid er det ikke slik at alle forsøk på yrkesretting lykkes med å treffe elevenes behov (eksempler på mindre vellykkede forsøk i Korp, 2011; Nylund & Rosvall, 2016; Wendelborg m.fl., 2014). I denne artikkelen ønsker jeg derfor å bruke funn fra min studie til å belyse faktorer som må være til stede for at yrkesrettingen skal gi elevene positive erfaringer som støtter deres livsmestring.

«Vi skal jobbe med dette fordi ...»

Det er mye bedre å lære om maskiner og sånt i engelskfaget [...] fordi det er sånt vi faktisk kan bruke seinere.

(Harald)

Et hovedfunn i mitt doktorgradsarbeid er at elevene beskrev opplevd faglig relevans som det viktigste kjennetegnet på

god engelskundervisning (Skarpaas, 2023). Høyest satte de undervisning med bruks- og nytteverdi som de følte kunne anvendes i den senere yrkesutøvelsen. Selvfølgelig kunne undervisningen bygge på interessant tematikk, med det var likevel tydelig fra deres fortellinger at interesseaspektet var underordnet den opplevde relevansen. En elev beskrev forholdet mellom interesse og bruksverdi som et «40/60-forhold», mens andre hevdet «at ingen bryr seg hvis undervisningen ikke er relevant». Elevinformantene mente at engelsklærerne kunne gjøre faget relevant på ulike måter, for eksempel gjennom å bygge på undervisningen i de yrkesfaglige programfagene, jobbe med kommunikasjon i fremtidig yrkesutøvelse eller arbeide med yrkesfaglige tekster. I en forlengelse av dette første funnet kan det også nevnes at elevene uttrykte sterk skepsis mot faglig innhold som ble presentert som verdifullt

i seg selv, uten at utbyttet var tydelig for dem. Elevene etterspurte altså grunner til at de skulle arbeide med fagstoffet. Derfor kan engelsklærere som ønsker å bruke yrkesretting for å støtte elevenes opplevelse av mening og mestring i faget, gjerne være ekstra oppmerksom på relevans og nytteverdi og bruke tid på undervisningens innramming, for eksempel gjennom å referere til pågående arbeid i elevens programfag eller behov innenfor fremtidig yrkesutøvelse. Heldigvis gir læreplanen i engelsk tydelige signaler på hvorfor elevene skal arbeide med de ulike kompetansemålene, og faget er i stor grad tuftet på anvendt kunnskap. Det kan likevel synes verdt å bruke tid på innramming av og begrunnelse for arbeidet i engelsk på yrkesfag, slik at elevene kan reflektere over utbyttet av faglig engasjement og kanskje også få en bedre forståelse for fagets egenart.

Challenges, please!

Vi kan det ikke på engelsk fra før, så da får vi en ordentlig utfordring.

(Lucas)

I mitt arbeid kom det frem at elevene og lærerne hadde ganske ulikt syn på elevenes ferdigheter i engelsk. Lærerne sa at yrkesfagelever ofte strever med engelskfaget (Skarpaas & Hellekjær, 2021), mens elevene hevdet at de hadde tilstrekkelige (og noen ganger solide) språkferdigheter i generell engelsk (Skarpaas, 2023). Studien identifiserte dermed et gap i lærernes og elevenes oppfatning av elevenes læringsbehov som kan få store konsekvenser for elevenes trivsel og læring. Tidligere forskning har vist at lærernes forventninger til elevenes evner påvirker læringen både på godt og vondt (Brophy, 1983; Cooper, 1984; Miller & Satchwell, 2006), og at lave lærerforventninger kan føre til forenklet undervisning som ikke følger læreplanens krav (Delpit, 2006). Dette er sentralt fordi elevene i studien sa at de som regel ikke gadd å engasjere seg i engelskundervisningen hvis den ikke kunne utfordre dem. For eksempel fortalte en gutt at han pleide å reagere med apati hvis han ble bedt om å jobbe med oppgaver han anså som for enkle, i stedet for å gjøre dem raskt og riktig. I en slik situasjon kan læreren og elevene bli fanget i en uheldig sirkel hvor læreren blir frustrert over hvor lite elevene tilsynelatende får til, mens elevenes engasjement faller i takt med at læreren senker forventningene.



© Diego Vito Cervo | Dreamstime

Interessant nok ser det ut til at yrkesrettet undervisning kan være med på å bryte denne sirkelen, for både lærere og elever sa at yrkesretting ga undervisning som var godt tilpasset elevenes faglige nivå. Lærerne beskrev yrkesretting som en måte å tilpasse engelskfaget på, slik at elever som strever, skal kunne oppleve mestring. I yrkesretting bygger man blant annet på elevenes yrkesfaglige forkunnskaper (Skarpaas & Hellekjær, 2021). Lærerne var ikke egentlig så opptatt av elevenes fagspråk, men brukte yrkesretting som en pedagogisk tilnærming for å utvikle allmenngyldige ferdigheter i engelsk. Dette sto i kontrast til elevene, som stort sett var fornøyde med egne engelskferdigheter, men opplevde at de hadde manglende kunnskap om engelsk fagspråk. For dem tilbød den yrkesrettede engelskundervisningen derfor kjærkommen kompetanse. Studien viser altså at yrkesretting kan bidra positivt til mestringserfaringer gjennom å tilby aktiviteter og oppgaver som elevene er villige til å engasjere seg i, samtidig som lærerne vurderer undervisningsnivået som riktig ut fra elevenes behov.

Teori og praksis?

Jeg er veldig glad i engelskfaget egentlig [...] når det blir lagt opp andre måter å jobbe på. [...] Jeg vil ha prosjekter og lage... Og presentasjoner [...] Ikke bare at du sitter og leser i en engelsk bok for eksempel. (Milly)

«Sit down and write a text» liksom, det er jo helt forferdelig. Lærer ikke noe av det. (Peter)



© Aleksandr Proshkin | Dreamstime

I tillegg til at vellykket yrkesretting rammer inn undervisningen som praktisk og relevant og gir elevene utfordringer, ble det tydelig at arbeidsmåter og metoder er viktige for engasjementet. I alle intervjuene nevnte elevene nemlig at de mislikte «teoretisk undervisning» eller undervisning som er kjennetegnet av at man lytter til læreren eller bedriver individuell lesing og/eller skriving. Av de 50 elevene jeg snakket med, var det bare én som sa at hun likte såkalt teori, de andre foretrakk det de kalte praksis. Elevene forventet imidlertid ikke at et praktisk-orientert engelskfag skulle inkorporere arbeidsmetoder fra de yrkesfaglige programfagene. I stedet ønsket de at engelskfaget skulle være preget av samarbeidslæring, dialog og bevegelse og gi dem valgmuligheter og frihet til å organisere arbeidet sitt.

Elevene hadde erfart at undervisningen i engelsk kunne være både «teoretisk» og «praktisk», og med unntak av fem elever på den ene skolen mente alle at yrkesrettet engelskundervisning lå tettere på «praksis» enn på «teori». Det ser altså ut til at engelsklærere kan støtte yrkeselevers trivsel i skolen gjennom å kombinere relevant tematikk med såkalt aktiv læring, inkludert samhandling, diskusjon og gruppearbeid. For lærere som ikke vet så mye om elevenes yrkesfag, kan en fin inngang være å la elevene bidra med innhold, for eksempel ved at de velger ut tematikk, prosesser eller prosedyrer som man så jobber med i fellesskap. Elevene kan altså bidra med det yrkesfaglige innholdet, mens lærerens legger til rette for en god samtale og hjelper elevene med strategier for kommunikasjon og ordvalg.



QR-kode:
læringsressurser for
engelsk på yrkesfag

Se meg!

*Hun er positiv og prøver å motivere deg.
Det er ikke sånn press på en måte. (Nina)*

*Læreren forklarer liksom bedre
enn på ungdomsskolen. (Levi)*

Et siste funn, som er spesielt relevant for elevers opplevelse av livsmestring, er betydningen av en god relasjon til læreren. Ikke overraskende trivdes elevene best når de hadde lærere som så behovene og interessene deres. Elevene mente at de beste lærerne var de som gjorde en innsats for å bli kjent med elevene på yrkesfag, og som uttrykte at de hadde tro på dem. Det kan se ut som at yrkesretting gir spesielt gode betingelser for lærere som ønsker å jobbe med relasjonen til elevene, fordi metoden oppleves mer personlig og tilpasset enn generell engelskundervisning. Elevene jeg intervjuet, oppfattet at engelsklærerne gav dem bedre og mer tilpassede oppgaver og var mer støttende enn lærere de hadde hatt før, nettopp fordi de yrkesrettet. De ble motivert av å se en sammenheng mellom engelskfaget og yrkesutdanningen for øvrig, og de likte at lærerne støttet dem i denne prosessen. Selv om måten engelskfaget er organisert på etter innføringen av LK20, gir bedre

betingelser for relasjonsbygging enn tidligere, er det positivt for elevenes livsmestringserfaringer at lærerne tar ekstra hensyn til dere interesser og ambisjoner gjennom yrkesrettet engelskundervisning.

Avsluttende betraktninger

Elevene som deltok i prosjektet mitt, fremsto som engasjerte, interesserte og driftige og så ikke på seg selv som uinteresserte i skole og læring. De tok yrkesutdanningen sin på alvor og var både arbeidvillige og motiverte for å fullføre utdanningen (Skarpaas, 2022). For å hjelpe elevene med å nå målet kan engelsklærere tilby god, yrkesrettet undervisning. Det kan de gjøre gjennom å legge vekt på at elevene skal oppleve det faglige innholdet som relevant og meningsfullt, utfordre dem og introdusere nye bruksområder for det engelske språket. Lærerne kan med fordel involvere elevene som «eksperter» på det yrkesfaglige innholdet for å stimulere til mer elevaktivitet og samarbeidslæring. Yrkesretting fremstår som et verktøy som legger til rette for at yrkesfagelever opplever økt mening og mestring i engelskfaget, og er dermed også et viktig verktøy for å fremme livsmestring.

REFERANSER

- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.-S., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of adolescence*, 32(3), pp. 651-670.
- Balaj, M., Henson, C. A., Aronsson, A., Aravkin, A., Beck, K., Degail, C., Donadello, L., Eikemo, K., Friedman, J., & Giouleka, A. (2024). Effects of education on adult mortality: a global systematic review and meta-analysis. *The Lancet Public Health*. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(23\)00306-7](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(23)00306-7)
- Brophy, J. E. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 75(5), pp. 631-661. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0022-0663.75.5.631>
- Cooper, H. M. (1984). Teacher Expectation Research: A Review with Implications for Classroom Instruction. *The Elementary School Journal*, 85(1), pp. 77-89. <https://doi.org/10.1086/461393>
- Danielsen, A. G. (2021). *Lærers arbeid med livsmestring*. Fagbokforlaget.
- Delpit, L. (2006). *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*. The New Press.
- Elstad, J. I. (2008). *Utdanning og helseulikheter: problemstillinger og forskningsfunn*. Helsedirektoratet.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), pp. 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Gettinger, M., & Walter, M. J. (2012). Classroom strategies to enhance academic engaged time. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 653-673). Springer.
- Halvorsrud, K. (2017). Student Dropout in Upper Secondary Education in Norway: A Challenge to the Principles of the Welfare State? *London Review of Education*, 15(2), pp. 302-316.

- Haugset, A. S., Iversen, J. M. V., Nossun, G., Martinsen, A., Stene, M., & Wendelborg, C. (2014). *Fellesfaglærere og vg1-elevers opplevelse av yrkesretting og relevans i fellesfagene*
- Hegna, K., Dæhlen, M., Smette, I., & Wollscheid, S. (2012). «For mye teori» i fag- og yrkesopplæringen – et spørsmål om målsettinger i konflikt? – Europeiske utdanningsregimer og den norske modellen. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 53(2), pp. 217–232. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-291X-2012-02-04>
- Iversen, J. M. V., Haugset, A. S., Martinsen, A., Wendelborg, C., Røe, M., Nossun, G., & Stene, M. (2014). *Yrkesretting og relevans i fellesfagene. Hovedrapport med sammenstilling og analyser* (8277322054). <http://hdl.handle.net/11250/2365391>
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., & Pagani, L. S. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of social Issues*, 64(1), pp. 21–40.
- Korp, H. (2011). What counts as being smart around here? The performance of smartness and masculinity in vocational upper secondary education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 6(1), pp. 21–37. <https://doi.org/10.1177/1746197910397909>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020
- Miller, K., & Satchwell, C. (2006). The effect of beliefs about literacy on teacher and student expectations: a further education perspective. *Journal of Vocational Education & Training*, 58(2), pp. 135–150. <https://doi.org/10.1080/13636820600799551>
- Muhrman, K. (2016). *Inget klöver utan matematik: En studie av matematik i yrkesutbildning och yrkesliv* Linköping Universitet. DiVA.
- NOU 2008:18. (2008). *Fagopplæring for fremtida* <https://www.regjeringen.no/contentassets/47b71c71f6b244ac90cf2298cad23845/no/pdfs/nou200820080018000dddpdfs.pdf>
- Nylund, M., & Rosvall, P. Å. (2016). A curriculum tailored for workers? Knowledge organization and possible transitions in Swedish VET. *Journal of Curriculum Studies*, 48(5), pp. 692–710. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1138325>
- Reegård, K., & Rogstad, J. (Eds.). (2016). *De fratralne. Om fratfall i videregående opplæring – hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres*. Gyldendal Akademisk.
- Rondestvedt, A. (2019). *Yrkesretting og praktisk anvendelse av fellesfagene: en studie av yrkesutdanningenes arbeid med yrkesretting av fellesfag ved de teknologiske programområdene elektrofag, teknikk og industriell produksjon og transport og logistikk* Universitetet i Tromsø. Nasjonalbiblioteket.
- Rumberger, R. W., & Rotermund, S. (2012). The relationship between engagement and high school dropout. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 491–513). Springer.
- Skarpaas, K. G. (2022). *Investigating the Vocational Orientation (VO) Approach – A Qualitative Study of VO as a Didactic Approach to Teaching and Learning English in Upper Secondary Vocational Education in Norway* [Doctoral thesis, University of Oslo].
- Skarpaas, K. G. (2023). The importance of relevance: Factors influencing upper secondary vocational students' engagement in L2 English language teaching. *Scandinavian Journal of Educational Research*, pp. 1–15. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2250360>
- Skarpaas, K. G., & Hellekjær, G. O. (2021). Vocational orientation – A supportive approach to teaching L2 English in upper secondary school vocational programmes. *International Journal of Educational Research Open*, 2, 100064. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100064>
- Statistisk sentralbyrå. (2023). *Gjennomføring i videregående opplæring. Elever som startet i Vg1 for første gang angitt høst, og andelen som har fullført med studie- eller yrkeskompetanse i løpet av fem/seks år* [Statistikk]. <https://www.ssb.no/utdanning/videregaaende-utdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering>
- Stene, M., Haugset, A. S., & Iversen, J. M. V. (2014). *Yrkesretting og relevans i fellesfagene. En Kunnskaps-oversikt* T. F. o. U. A/S.
- Tjomsland, H. E., Viig, N. G., & Resaland, G. K. (2021). *Folkehelse og livsmestring i skolen – i fag, på tvers av fag og some en helhetlig tilnærming*. Fagbokforlaget.
- Wendelborg, C., Røe, M., & Martinsen, A. (2014). *Yrkesretting og relevans i praksis: En kvalitativ studie om tilpasning av fellesfag til yrkesfaglige studieprogram* [Vocational orientation and relevance in practice: A qualitative study of adapting common core subjects to the vocational study programmes].

EDUCATE: Klasseromsforskernes blikk på livsmestring i engelsk og fremmedspråk

Ingrid Evertsen, doktorgradsstipendiat i EDUCATE-prosjektet, Universitetet i Oslo

Hva vil det si at elever i norsk skole skal utvikle kompetanse i livsmestring? For å finne ut av dette har vi i EDUCATE-prosjektet undersøkt hvordan læreplanverket LK20 definerer begrepet «livsmestring», og sett på om dette er noe vi kjenner igjen fra annen relevant litteratur om livsmestring. Vi har også sett på hvordan lærerne selv forstår begrepet og hvordan undervisningen faktisk ser ut når livsmestring inkluderes.

I denne artikkelen vil jeg gi et kort innblikk i EDUCATE-prosjektet ved Universitetet i Oslo (UiO), har funnet ut om livsmestring i engelsk og fremmedspråkundervisning på 8. trinn, blant annet ved å filme undervisning og intervjuere lærere. Ved å identifisere livsmestring i disse fagene ønsker vi å

bidra med perspektiver på hvordan undervisningen kan gi elevene kompetanse i livsmestring. Dette er viktig blant annet fordi det er en vesentlig forskjell i hvordan livsmestring er beskrevet i læreplanene i de to fagene.



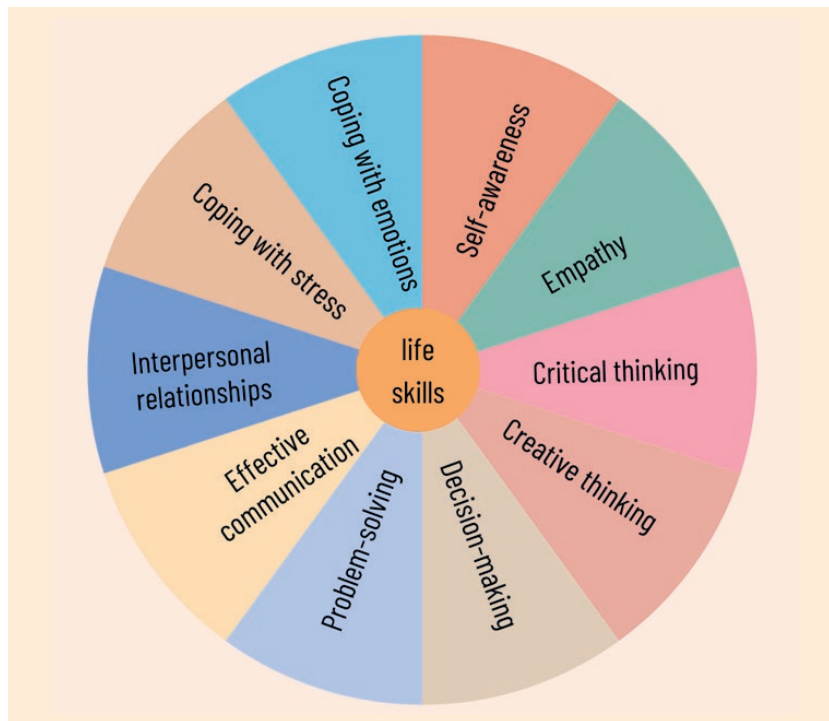
QR-kode: Evaluering av fagfornyelsen i fag (EDUCATE)

EDUCATE er et forsknings- og evalueringsprosjekt som ser på innføringen av Fagfornyelsen i ulike fag knyttet til livsmestring, utforskning og digital kompetanse. Prosjektet gjennomføres på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet i perioden 2021–2025.

I en internasjonal kontekst har Verdens helseorganisasjon (WHO, 2020) bidratt med sentrale perspektiver på det de omtaler som *life skills*, hvilket også er begrepet som brukes i læreplanen i engelsk (se figur 1). Valget om å ta livsmestring tydelig inn i LK20 samsvarer med det WHO skriver om behovet for å utvikle *life skills*. De understreker at det er viktig å ruste barn og unge slik at de får «evner til å være tilpasningsdyktig og ha en positiv atferd som gjør individer i stand til å håndtere hverdagens krav og utfordringer på en effektiv måte» (Brevik et al., 2023, s. 17). WHO deler *life skills* inn i ti ferdigheter: beslutningstaking, problemløsning, kritisk tenkning, kreativ tenkning, kommunikasjon, mellommenneskelige relasjoner, selvbevissthet, empati, mestring av stress og mestring av følelser (2020). Vi mener det er spor av alle disse ferdighetene i måten livsmestring er beskrevet på i den overordnede delen av LK20, og vi ser i forskningen vår at lærere forstår begrepet *livsmestring* på liknende måter. Samtidig trengs det mer forskning på hvordan begrepet tas i bruk i norsk skole, for det beskrives som både vagt og komplekst (Lauritzen, 2021; Ogden, 2021).

Livsmestring i LK20

Livsmestring slik det er beskrevet i overordnet del av læreplanen, trekker frem



Figur 1: WHO's ti livsmestringsferdigheter (2020) © Canva

temaer som er relevante for hvordan elever mestrer sitt eget liv nå og i fremtiden, og hvordan dette påvirker samfunnet og folkehelsen. Dette tyder på at lærere kan ha som mål at undervisningen i fagene skal påvirke elevers *forutsetninger* for å mestre sitt eget liv. I overordnet del av LK20 defineres livsmestring som det å kunne forstå og påvirke *faktorer som har betydning for mestring av eget liv*. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere *medgang og motgang* og *personlige og praktiske utfordringer* på en best mulig måte (Kunnskapsløftet, 2017, s. 13). Videre

listes det opp en rekke faktorer som er relevante for elevenes mestring av eget liv:

- fysisk og psykisk helse
- levevaner, seksualitet og kjønn
- rusmidler, mediebruk, forbruk og personlig økonomi
- verdivalg og betydningen av mening i livet
- mellommenneskelige relasjoner
- sette grenser og respektere andres
- kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner

Livsmestring fremstår dermed som et komplekst begrep i overordnet del av LK20. Derfor trenger vi forskning som kan bidra med konkrete eksempler på hvordan livsmestring kan implementeres i undervisning.

Livsmestring defineres ulikt i engelsk og fremmedspråk

I LK20 er det en vesentlig forskjell i hvordan læreplanen i engelsk og fremmedspråk forholder seg til begrepet *livsmestring*. Begrepet er ikke definert eller beskrevet i læreplanen i fremmedspråk, mens engelsk-

faget inkluderer det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* og knytter det til språkutvikling i seksjonen «Om faget». Slik vi leser LK20, «betyr dette at læringsaktiviteter som involverer de kommunikative (del)ferdighetene i fremmedspråk-undervisningen ikke fanges opp som fagspesifikke sider ved livsmestring, slik de gjør i engelsk» (Brevik et al., 2023, s. 63). Dette påvirker hvordan EDUCATE definerte fagspesifikk livsmestring i observasjonsprotokollen vi utviklet. Det innebærer også at når vi ser etter fagspesifikk livsmestring i engelsk, så finner vi relativt ofte eksempler

på livsmestringsundervisning, men ikke i like stor grad i fremmedspråkklasseromene.

EDUCATEs livsmestringsprotokoll

I EDUCATE så vi at det var behov for å lage en observasjonsprotokoll basert både på den overordnede delen av LK20 og læreplanene i fagene. Vi bruker protokollen for å avdekke om timene vi observerer inneholder livsmestringsrelevant undervisning, og hvordan livsmestring i så fall inkluderes i undervisningen. På denne måten håper vi å bidra til å skape en felles

| LIVSMESTRING | | | | |
|--|---|--|--|--|
| <p>Protokollen Livsmestring evaluerer i hvilken grad lærerens undervisning og elevenes deltakelse i læringsaktiviteter knyttes til faktorer som kan ha betydning for mestring av elevenes eget liv. I tillegg ser vi på fagspesifikke sider ved livsmestring. Protokollen evaluerer i hvilken grad en eller flere elever tar del i læringsaktiviteter som bidrar til at de lærer å håndtere medgang, motgang, personlige eller praktiske utfordringer på en best mulig måte. Livsmestring kan observeres i alle fag. For å komme tett på undervisningen, deles hver undervisningstime inn i segmenter på 15 minutter og hvert segment gis en skår på 1–4. Livsmestring omfatter ikke nødvendigvis alle kategorier. Den som evaluerer, bør derfor skåre de tre kategoriene separat for hvert segment.</p> | | | | |
| | 1 Ingen observasjon av livsmestring i undervisningen | 2 Tilstedeværelse av livsmestring i undervisningen | 3 Eksplisitt arbeid med livsmestring | 4 Aktualisert arbeid med livsmestring |
| a) Innhold Lærerens undervisning | Lærer tematiserer ikke faktorer som kan ha betydning for elevenes mestring av eget liv. | Lærer tematiserer faktorer som kan ha betydning for elevenes mestring av eget liv, men undervisningen knyttes ikke til det å håndtere medgang, motgang, personlige eller praktiske utfordringer. | Lærer tematiserer faktorer som kan ha betydning for elevenes mestring av eget liv og knytter dette til det å håndtere medgang, motgang, personlige eller praktiske utfordringer. | Lærer tematiserer faktorer som kan ha betydning for elevenes mestring av eget liv og knytter det til det å håndtere medgang, motgang, personlige eller praktiske utfordringer i elevenes eget liv. |
| b) Handling og holdning Elevenes deltakelse i læringsaktiviteter | | | | |
| c) Fagspesifikk livsmestring | | | | |

Figur 2. Utsnitt av EDUCATEs livsmestringsprotokoll (Brevik et al., 2023, s. 34–37)

forståelse av begrepet gjennom et analytisk og bevisstgjørende rammeverk (Brevik et al., 2023, s. 32). Et utsnitt av analyseprotokollen er lagt ved i figur 2.

I protokollutsnittet i figur 2 kommer det frem at EDUCATE ser på hvordan livsmestring kommer til uttrykk gjennom a) innholdet i timen, b) elevenes handlinger og holdninger og c) fagspesifikk livsmestringematikk. Her tar vi på oss tre forskjellige briller for å avgjøre om vi finner livsmestring i undervisningen. Det første brillesettet fokuserer på om læreren tematiserer livsmestring gjennom innholdet i timen, for eksempel ved å ta opp temaer knyttet til unges seksualitet eller mediebruk. Det andre brillesettet fokuserer på hvordan elevene deltar i læringsaktiviteter der livsmestring er tematisert gjennom elevenes observerbare handlinger eller holdninger, for eksempel ved at de uttrykker misnøye i en undervisningsøkt om rasisme. Det tredje brillesettet fokuserer på livsmestringsundervisning som ikke kan kobles til den generelle delen av læreplanen, men bare til de fagspesifikke delene, for eksempel muntlig kommunikasjon i engelskfaget. I den overordnede delen står det ikke at livsmestring er viktig for at elevene skal lære å kommunisere godt, men det er en tydelig kobling mellom livsmestring og den fagspesifikke læreplanen i engelsk. I hver av kategoriene (a, b og c) kan undervisningen få en skår fra 1 til 4, hvor skår 1 betyr at det ikke ble observert livsmestring, og skår 4 betyr at livsmestringematikken i undervisningen ble koblet til elevenes eget liv. Resten

av EDUCATEs operasjonalisering av livsmestring finnes i den publiserte protokollen (jf. Brevik et al., 2023).

Livsmestring i engelsk

I LK20 beskrives livsmestring i engelsk på følgende måte:

«[...] å utvikle elevenes evne til å uttrykke seg skriftlig og muntlig på engelsk. Dette legger grunnlag for å kunne gi uttrykk for egne følelser, tanker, erfaringer og meninger. Opplæringen kan gi nye perspektiver på ulike tenkesett og kommunikasjonsmønstre, og på egen og andres levemåte og livssituasjon.

Å håndtere situasjoner som krever språk- og kulturkompetanse kan gi elevene mestringsfølelse og bidra til at de utvikler et positivt selv bilde og en trygg identitet»

(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3).

Slik vi forstår dette, er det dermed mange engelsktimer som kan kobles opp mot livsmestring. Dette bekreftes ved at alle de 36 engelsktimene på 8. trinn som er samlet inn i EDUCATE-prosjektet, faktisk inneholder livsmestringsundervisning, og da er det i størst grad snakk om livsmestring knyttet til utvikling av skriftlige og/eller muntlige engelskferdigheter. Dette skjer for eksempel når læreren legger til rette for at elevene snakker sammen, leser,

lytter til læreren eller ser et videoklipp, gitt at dette foregår på engelsk. Et eksempel som gikk igjen i alle engelsktimene vi observerte, var at læreren snakket engelsk til elevene, og at elevene bekreftet at de forsto, gjennom svar, handling eller kroppsspråk.

Enkelte vil nok dermed påstå at det ikke skal så mye til for at elevene skal utvikle ferdigheter i livsmestring når det undervises på engelsk – noe vi er helt enig i og ser tydelig i de timene vi har observert. Disse timene vil få skår 2 ut fra EDUCATEs protokoll (se figur 2), noe som betyr at læreren tematiserer en faktor (bruk av engelsk) som kan ha betydning for elevenes mestring av eget liv (elevenes evne til å uttrykke seg skriftlig eller muntlig på engelsk), men at undervisningen ikke knyttes til det å håndtere medgang, motgang og personlige eller praktiske utfordringer i eget liv.

I rapporten *Å mestre livet i 8. klasse* (Brevik et al., 2023) presenteres også lærernes perspektiver på tem et livsmestring i engelskfaget, og der er lærerne særlig opptatt av tre aspekter ved livsmestring (s. 61):

1. respektfull bruk av engelsk i muntlig kommunikasjon
2. interkulturell kompetanse og mellommenneskelige relasjoner
3. elevenes mestring i form av å mestre følelser og stress i faget

Det betyr at lærerne også er opptatt av at engelskfaget er ansvarlig for at elevene skal mestre å kommunisere muntlig på engelsk, men at det ikke er den eneste relevante livsmestringsfaktoren i faget. Det å utvikle interkulturell kompetanse og mellommenneskelige relasjoner finner vi også igjen i beskrivelsen av livsmestring i LK20 (nye perspektiver på ulike tenkesett og kommunikasjonsmønstre og på egen og andres levemåte og livssituasjon). Det samme gjelder det å hjelpe elevene med å utvikle evnen til å mestre følelser og stress i faget (gi elevene mestringsfølelse). I flere engelsktimer ble disse temaene inkludert i undervisningen i tråd med skår 3 og 4 i EDUCATEs protokoll ved at tematikken ble gjort aktuell for elevenes liv.

En av lærerne i studien, Sebastian (pseudonym), trakk frem hvordan det å snakke engelsk foran medelever kan bidra til å gjøre elevene bedre rustet til å mestre livet. Han gjennomførte en aktivitet der elevene byttet på å forklare og gjette engelske ord, og Sebastian sa at «det med å faktisk tørre å prate engelsk med andre, selv om det kan være litt ukomfortabelt, og det å oppleve mestring i forhold til å gjette riktig ord og at andre klarer å gjette ditt ord», kan gi elevene en viktig mestringsfølelse som de kan ta med seg videre i livet. Dermed la han til rette for «livsmestring i den forstand at de kan få litt bedre selvbilde innenfor engelsk, og at det kan bidra til hvordan en, ja, kommuniserer med andre» (Sebastian). Dette er i tråd med teori om betydningen av relasjonskompetanse og et positivt læringsmiljø

(Ekornes & Øye, 2021; Myskja & Fikse, 2020; Olsen & Traavik, 2010) samt Verdens helseorganisasjons (WHO, 2003, 2020) vektlegging av kommunikasjon som en livsmestringsferdighet som innebærer at vi er i stand til å uttrykke oss på måter som passer til vår kultur og til ulike situasjoner (se Brevik et al., 2023).

Flere av lærerne pekte samtidig på at den brede definisjonen av livsmestring i engelskfaget kan føre til at begrepet blir for lite konkret, og at «alt» de gjør i faget, kan være relevant i utviklingen av elevers mestring av eget liv. Vi i EDUCATE mener at dette må tas på alvor (Brevik et al., 2023), og det bekrefter at det er behov for mer av den forskningen vi driver med. Ved å beskrive konkrete eksempler på hvordan lærere lykkes med livsmestringsundervisningen sin, ønsker vi å bidra til en tydeligere definisjon av hva livsmestringsundervisning er. Dette ble spesielt tydelig da vi forsket på livsmestring i fremmedspråk, slik det kommer frem i neste seksjon.

Livsmestring i fremmedspråk

I LK20 har ikke fremmedspråk noe fagspesifikt ansvar for å arbeide med livsmestring. Dette betyr imidlertid ikke at det ikke finnes livsmestringsrelevant undervisning i fremmedspråk, men at vi i EDUCATE-prosjektet utelukkende har brukt den overordnede delen av læreplanen for å identifisere livsmestring i fremmedspråk. Kommunikasjon er jo en veldig stor del av faget fremmedspråk, men fordi livsmestring ikke knyttes til fremmedspråk i

læreplanen (og vi evaluerer den nye læreplanen), kunne ikke vi i våre observasjoner av fremmedspråktimer si at kommunikasjon på for eksempel fransk, spansk eller tysk automatisk er livsmestringsrelatert (slik vi kunne i engelskfaget). Vi måtte da legge den overordnede læreplanens definisjon av livsmestring til grunn for å undersøke om elevene kommuniserte om tematikk som kunne «hjelpe dem å håndtere medgang, motgang, personlige eller praktiske utfordring» (Brevik et al., 2023, s. 34–37). Det er derfor veldig interessant at fremmedspråklærerne vi intervjuet, ser på utviklingen av kommunikasjon og forståelse for andre land og kulturer som viktig for å utvikle elevers mestring av eget liv. En av lærerne våre sa for eksempel at «livsmestring handler om å klare å bruke språket, men så tenker jeg også at det handler om at du skal ha en forståelse for ulike kulturer og tradisjoner i ulike [målspråk]land» (Malin, intervju). Lærerne viser dermed at de har en ganske lik forståelse av hva livsmestringsundervisning er i fagene engelsk og fremmedspråk. Dette er grunnen til at EDUCATE argumenterer for at det kan være «vanskelig å skille livsmestring i fremmedspråk fra fremmedspråkfagets kjerne, kommunikative ferdigheter» (Brevik et al., 2023, s. 66).

Vi undersøkte 16 timer med fremmedspråkundervisning i fagene fransk, spansk og tysk. Gitt at vi bare hadde den overordnede læreplanen som utgangspunkt da vi lette etter livsmestringsundervisning i faget, er det ikke så overraskende at vi fant livsmestringsundervisning i bare to av

disse timene. En av timene var i en spansk-klasse, der elevene skulle lære å bestille mat uten gluten på spansk. Vi kobler dette til overordnet del av læreplanen fordi elevene lærer å håndtere utfordringer knyttet til egen helse (levevaner, fysisk helse) på et fremmedspråk. Den andre timen var i en franskklasse, der elevene lagde julekort. Dette kobles til livsmestringstematikk ved at elevene lærer å «ivareta personlige relasjoner, uten at arbeidet er knyttet til håndtering av medgang og motgang, personlige eller praktiske utfordringer» på fransk (Brevik et al., 2023, s. 66). Begge disse situasjonene er i tråd med skår 2 i EDUCATEs protokoll fordi elevene arbeider med mer generelle utfordringer i livet uten at lærerne legger til rette for at de skal koble dette til sitt eget liv. For en lærer vil det nok fremstå overraskende at vi ikke avdekket mer livsmestringsundervisning i fremmedspråk, og det kan godt hende resultatene av vår forskning hadde sett annerledes ut om den fagspesifikke læreplanen og/eller timene vi observerte, inneholdt noe annet.

Konklusjon

Livsmestringsbegrepet er både vagt og omfattende (Brevik et al., 2023), og i den overordnede delen av læreplanen er det definert på en måte som gjør at store deler av fagene engelsk og fremmedspråk kan knyttes til det. I de fagspesifikke læreplanene er det imidlertid bare engelskfaget som spesifikt kobles opp mot begrepet. Likevel ser vi at lærerne i fremmedspråk også knytter undervisningen sin til livsmestring i større eller mindre

grad. I EDUCATE mener vi derfor at en utfordring i skolen «blir å komme fram til en felles fortolkning av livsmestring» og gi lærerne støtte for å kunne knytte undervisningen «tydeligere til elevenes mestring av eget liv» (Brevik et al., 2023, s. 126). På den måten kan inkludering av livsmestring i både engelsk- og fremmedspråk-undervisningen bidra til at elevenes læring i fagene gjør dem bedre rustet til å mestre livet – både her og nå og i fremtiden.

Dersom du vil ha mer informasjon om temaet, kan du lese Rapport 2 fra EDUCATE: Å mestre livet i 8. klasse. Perspektiver på livsmestring i klasserommet i sju fag (Brevik, 2023) og følge med på arbeid som deltakerne i prosjektet gjør og publiserer.

REFERANSER

- Brevik, L. M., Gudmundsdottir, G. B., Barreng, R. L. S., Doudou, K., Doetjes, G., Evertsen, I., Goldschmidt-Gjerløw, B., Hatlevik, O. E., Hartvigsen, K. M., Isaksen, A., Magnusson, S., Mathé, N. E. H., Siljan, H. H., Stovner, R. B., & Suhr, M. L. (2023). Å mestre livet i 8. klasse. Perspektiver på livsmestring i klasserommet i sju fag. Rapport 2 fra forsknings- og evalueringssprosjektet EDUCATE ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, *Universitetet i Oslo*. DOI: 10.5281/ZENODO.8012569.
- Ekornes, S., & Øye, R. T. (2022). Inter-professional collaboration for the promotion of Public Health and Life Skills in upper secondary school – a Norwegian case study. *International Journal of School and Educational Psychology*, 10(4), 527-539.

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/?lang=no>.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i engelsk (ENG01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/eng01-04?lang=no>.
- Myskja, A. & Fikse, C. (2020). *Perspektiver på livsmestring i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Olsen, M. I., & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen: om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge: teori og tiltak*. Fagbokforlaget.
- World Health Organization [WHO]. (2003). *Skills for health: Skills-based health education including life skills*. The World Health Organization's information series on school health document 9.
- World Health Organization [WHO]. (2020). *Life skills education school handbook: prevention of non-communicable diseases*.

Ungdom og økonomi: personleg forbruk og livsmeistring

Berit H. Blå, høgskolelektor, Nasjonalt senter for engelsk og framandspråk i opplæringa

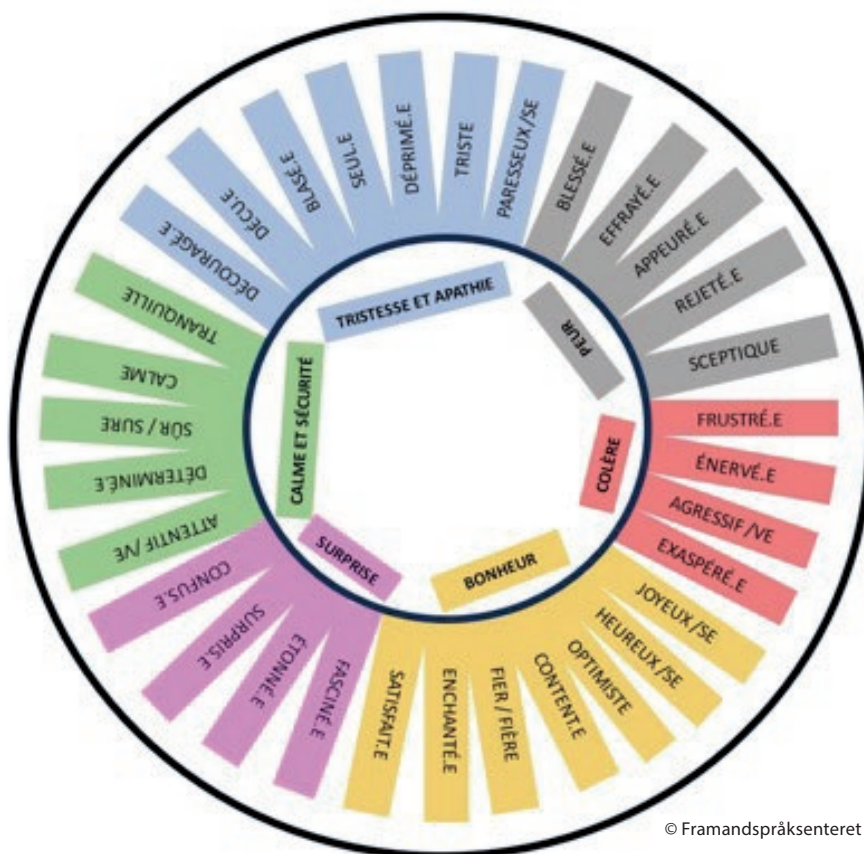
I den nyaste ressursen for framandspråk er det tverrfaglege temaet Folkehelse og livsmeistring i fokus. Undervisningsopplegget finst for språka fransk, russisk, spansk og tysk og er best eigna for nivå II: *Les jeunes et leurs finances personnelles / Личная экономика и потребление / Economía y juventud / Privatfinanzen und Lebensbewältigung.*

Temaet *Folkehelse og livsmeistring* er ikkje fagspesifikt beskrive i læreplanen for framandspråk slik som for engelsk og norsk, men i utgreiinga av temaet i *Overordna del'* finn ein fleire skildringar som er samanfallande med temaorienteringa i framandspråkopplæringa. Opprekninga av ulike aktuelle område, som 'levevanar', 'mediebruk', 'helse', 'relasjonar' og 'forbruk', opnar til dømes for høgst

relevante tilnærmingar i fransk-, spansk- og tyskundervisninga. Vi har valt å rette merksemda mot det sistnemnde området, det vil seie dette med private inntekter og utgifter og eventuelle konsekvensar for den personlege økonomien.

Utgangspunktet for undervisningsopplegget er ein kort stumfilm frå kvardagen til ein tenåring. Filmen begynner med at

hovudkarakteren passerer ein musikkbutikk. Ho får auge på ein blå gitar, og det er tydeleg at synet vekkjer kjensler. Vel heime sjekkar ho pengebeholdninga si, men det ser ikkje så lovande ut. Så følgjer et tilbakeblikk på tids- og pengebruka hennar, som i stor grad dreier seg om kjøp av kantinemat, mobilduppedittar, snacks og videospel. Hovudpersonen er blitt bevisst på pengebruka sin og legg no



© Framandspråksenteret

ein plan for å nå draumen om å kjøpe den blå gitaren. Ho tek på seg småjobbar, begynner å ta med seg matpakke, tenkjer gjenbruk framfor forbruk og sel ting ho ikkje bruker lenger. Til slutt har ho endelig nok pengar til å kjøpe den etterlengta gitaren.

I undervisningsopplegget rundt filmsnutten er læringsaktivitetane delte inn i tre steg: **før** visualiseringa, **under** visualiseringa og **etter** visualiseringa. Sidan videoen er utan språkleg input, inneheld alle stega arbeidsmateriell som skal gi elevane eit visst repertoar av temarelevante ord og uttrykk.

Før visualiseringa:

For å førebu elevane på innhaldet i videoen er det lagt opp til ein felles klassesamtale omkring ein skjermdump frå filmen som viser stunda ved butikkvindaug i starten. Samtalen skal aktivere det eksisterande ordforrådet til elevane (spørjeord og ord om klede, utsjånad m.m.) og introdusere dei for nokre kjensleuttrykk (ved hjelp av ein «kjenslesirkel» som inneheld språkleg input).

Så er det klart for ein meir fysisk aktivitet der elevane skal gå rundt i klasserommet og spørje og svare i ein bingo-leik. Bingobrettet består av frasar som har direkte med handlinga i filmen å gjere. Det kan vere lurt å gå gjennom frasane på førehand for å vere sikker på at alle elevane forstår dei. Så skal elevane gå rundt og snakke med kvarandre. Dei skal bruke frasane både reseptivt og produktivt. Ein avsluttande gjennomgang av resultatane i plenum bidreg til å aktivere målspråket ytterlegare.

Under visualiseringa:

Sidan filmen tek ei litt overraskande vending på slutten, skal ikkje elevane sjå heile filmen første gongen. Under den første filmvisninga er det i eit arbeidsark lagt opp til at elevane to og to skal ta stilling til relevansen til ulike bilete med tilhøyrande stikkord og faste vendingar – som i aktiviteten «Kven skal ut?». I kvar rad er det eitt bilete som ikkje passar inn, og

¹ https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordna-del---verdier-og-prinsipp-for-grunnpoleringa_nynorsk.pdf









elevane skal identifisere kva for eit det er, mens dei ser på videoen.

I biletet der videoen blei stoppa, ser vi korleis jenta reagerer då ho ser at ein mann verkar å vere interessert i å kjøpe gitaren. Gjennom aktiviteten «samvitsalleen» skal elevane reflektere over og formulere moglege utgangar. Elevane stiller seg på to rekjer med ansiktet mot kvarandre. Ein elev går bortover «alleen» og lyttar til forslaga etter kvart som hen går forbi. Til slutt vel eleven det svaret hen synest er det mest sannsynlege – eventuelt kan ein opne for felles diskusjon for å involvere fleire.

Etter visualiseringa:

Etter at elevane har sett heile filmen, skal dei individuelt produsere ein skriftleg tekst i form av eit kreativt Biodikt om filmkarakteren. Til hjelp får dei tildelte ei skriverramme som gir mønsteret for diktet. I denne oppgåva får elevane arbeide med det konkrete filminnhaldet samtidig som dei kan inkludere eigne tolkingar.

| Biodikt | |
|---------------|--------------------|
| Verselinje 1 | Fornamn |
| Verselinje 2 | Fire karaktertrekk |
| Verselinje 3 | Eg elsker / liker |
| Verselinje 4 | Eg føler |
| Verselinje 5 | Eg trenger |
| Verselinje 6 | Eg frykter |
| Verselinje 7 | Eg ønsker |
| Verselinje 8 | Eg drøymer |
| Verselinje 9 | Eg mister |
| Verselinje 10 | Etternamn |

| EGENSKAPER | | | |
|---|---|---|---|
|  |  |  |  |
| zielgerichtet | arbeitsam / fleißig | faul | fürsorglich |
| FORBRUK | | | |
|  |  |  |  |
| Getränke | Videospiele kaufen | Süßigkeiten kaufen | Lunch kaufen |

© Framandspråksenteret

Heilt til slutt kan elevane setje opp eit personleg budsjett ved fylle ut ein budsjettmal. Slik får dei gjere eit overslag over sine eigne utgifter og inntekter på målspråket.

Filmsnutten viser draumar, mismot, innsats og glede når det gjeld eigne finansar. Det sentrale i opplegget er å gi elevane eit vokabular som skal hjelpe dei med å snakke om personlege og praktiske utfordringar knytte til pengebruk. Dette er heilt i tråd med den generelle beskrivinga av det tverrfaglege temaet i Overordna del, som presiserer at livsmeistring «dreier seg om å kunne forstå og å kunne påverke

faktorar som har betydning for meistring av eige liv», og at dette mellom anna går ut på å takle både medgang og motgang.

Video: <https://youtu.be/fUEZCeDm7v4>



QR-kode: Undervisningsopplegg om Ungdom og økonomi på ulike språk

Reflections and Practical Tips on Teaching Students with Little Experience of English

By **Elaine Gowie-Fleischer**, lecturer, Nadderud upper secondary school, Bærum

Having been a teacher for over many years, and specifically teaching students that are new to Norway for over 20, I have witnessed the challenges that English teachers face when working with students that have little or no experience of the subject. The purpose of this article is to share some reflections on working with such students when meeting them for the first time. I share some tried and tested practical tips that I actively use successfully in class, and I hope they will work in your classes as well. These tips are aimed at those students in the introduksjon/kombinasjons-

program, and those integrated into Vg1 English classes. It is especially at Vg1 level that teachers struggle to get students with little or no experience of the subject to a pass grade in the time they have to do it. The ideas below can be adapted to suit other subjects too. I use sub-headings as reminders of what I find most important to remember. *Top Tips* is advice given by students on what they need more of. A few quotes are included to give some insight into how students new to Norway experience being in Norwegian classrooms.

«To be in a Norwegian school is very tough.

It is hard to understand the way of thinking.

Being active in class is hard because of the language»

(Vg2 student, student reflective essay 2019)

Build Solid Relationships to Gain Trust

The quote above is an example of how language can be a barrier for many students. They are so often seen through the lens of the Norwegian language, making their academic ability difficult to come to the fore. By spending more time than usual at the start of the year getting to know students, showing a real interest in who they are, and where they come from leads to their success. Teachers need to be culturally aware of the backgrounds of students, finding out about their culture, the languages they speak, and their educational background. It is also important to help students connect with each other. Such relationship-building is often seen as the “kontaktlærers” task, but all teachers have a responsibility when it comes to making students feel part of school.

As a rule before meeting students it is important to find out the number of different languages they speak. On the first day of class writing the word **WELCOME** on the board in all of the languages of the students gives them an instant feeling of being part of the group and how their home-language is valued. This is not always easy to find out so the students can write on the board themselves. Another valuable tool when meeting students for the first time is to give them a letter with information about the teacher, the English course, and what is expected in class. This is a nice way to break the ice and their reply gives a backstory to their experience of English. Once the letters are read, students write a reply with

their expectations, and are encouraged to write about their strengths and weaknesses. This information given helps teachers to differentiate work on an individual level. The task is also a great way for students to let teachers know privately if they have any learning differences like dyslexia, or don't like reading out loud for example. These letters can also be used for one-to-one conversations at a later point to discuss their English background. They also give a first impression of what level their English is since they are written by hand.

TOP TIP:

Sit students with the same home-language beside each other

When I started Norwegian school I was quite lucky because in my class I had a girl who spoke my language and knew more Norwegian than me.

When I didn't understand things I asked her for help and she helped me in my native language.

(Vg3 student, Interview 2020)

The quote above ties directly to the curriculum for English which states: *Elevene skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet,* (Core curriculum – Values and Principles for Primary and Secondary Education,

ENG01 04, LK 2020). It is an example of how to harness the strengths of students who share the same language. If teachers have language-passive students in class, which often happens, allow them to write in their home-languages first. They should sit beside a fellow class-mate with the same home-language so they can work together through conversation, reading and writing. This helps students become more active and produce some work.

TOP TIP:

Start the class with a window of free-time

At the start of class, giving students 10 minutes of “free-time” is a nice transition from the previous class. This can be structured time where students do subject/homework, read a book, or they can just chat with a partner. This gives the teacher the chance to check-in with those students that need some time to have things explained. The chat function on computers is a good way to have discreet contact with the students that need more support/explanations, as they reach out via chat themselves.

Tools to Track Experience and Motivate Students

One of the challenges teachers face when teaching students with little experience of English is the gap between the new to Norway students and Norwegians in Vg1 English classes. It is not uncommon to

have students that have never had English together with students that have studied in English at university level in the same class. The dilemma for teachers is mainly for students with next to no English from before to get them to a pass level in Vg1.

The following tools below are useful when trying to find out more about students and their experience. They are meant to be used actively throughout the year so as to keep up on the progress students make. They can be used to have one-to-one subject meetings with students to keep a closer track of how they are getting on, or as ways to remind students of the goals they set and how they should try to stick to them. It is a good idea to print out the templates and put them into folders for each student so teachers can refer to them when having subject conversations.

Language Maps

Language Maps are visual representations of how many languages students speak and how much they speak them on a daily basis (see Figure 1). Students are given coloured-card to make circles. They write down percentages of how much they think they use their languages in a day, and in what context. It could be oral, reading or writing. These maps are then used at a later point in the form of an informal conversation, a presentation, or just to show how multilingual students are in one class. Hanging up on the wall is important to do as students get to see the languages they all speak.

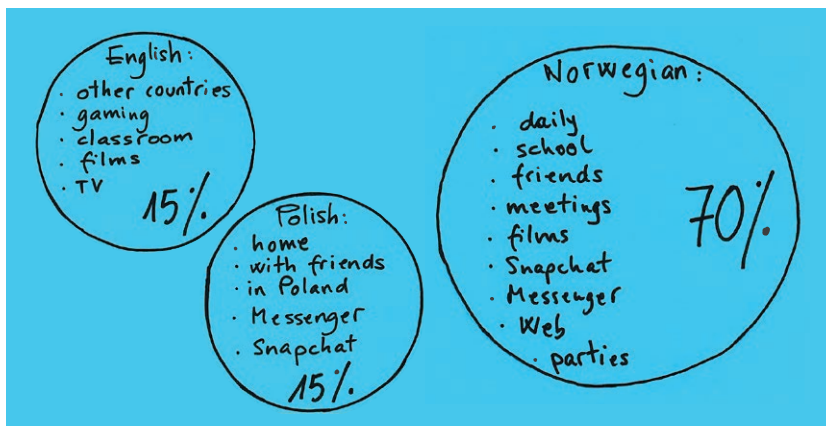


Figure 1: Example of Language Maps

My English Portfolios

My English Portfolio is a personal record for students to share how much experience of English they have had previously (see Figure 2). By answering straight forward questions teachers get an insight into how much of the subject the students bring to the classroom. It is a starting point, but a good tool for finding age-appropriate material as it shows the level of work they have had previously.

To implement the portfolios students answer questions, preferably in English, but they can also write in their home-languages too. If they choose to write in their home-language, they can use translation programs. Alternatively they can pair up with a fellow student that speaks the same language to work together to answer the questions. This can be done by one student speaking and the other one writing down the answers. The main idea

How many years of English did you have in school before coming to Norway?

What do you remember from those classes?

What do you like doing most in English class?

What do you not like doing in English class?

What do you find easy?

What do you find difficult?

Name a book you enjoyed reading.

Name a film you would tell a friend to watch.

What is your goal for this school year?

How do you plan to reach your goal?

Figure 2: Example of My English Portfolio | Canva

is to get information on how much English the students have had previously.

Circle Drawings

A *Circle Drawing* is a useful way to help students see the value of setting goals and empowers them to draw connections for success (see Figure 3). Often students think they can just reach their goals automatically by being a student at school. Circle drawings get the message across that students have to make an effort themselves to reach their goals. This tool can be used for a variety of topics, such as setting goals for one subject, what they want to study in the future, or finding a part-time job.

To use the drawings students are given their template for them to fill in, (copy up to A3 paper). They choose a topic they want to focus on. They write down bullet points of where they are now and where they want to be. The most important part of this exercise is the bridge linking both circles, as that is the key to how they can conceptualize reaching their goals. They have to reflect over what they need to do to get to where they want to be and write it on the bridge. Making students reflect helps motivate them, shows them what they need to do to reach their goals.

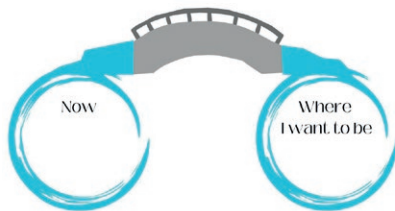


Figure 3: Example of Circle Drawing | Canva

School year _____ First Semester

| Month | Topic | Student Action | Teacher Support |
|-----------|-------|----------------|-----------------|
| August | | | |
| September | | | |
| October | | | |
| November | | | |
| December | | | |

Figure 4: Example of My Motivation Planner | Canva

My Motivation Planner

My Motivation Planner helps students structure their time (see Figure 4). Often they can become overwhelmed with everything they have at school, and/or on a personal basis. To use the planner it is important to use it in conjunction with their *Circle Drawings*. They fill in their planner with realistic goals which help them take control of their decisions and something they can check back on to see if they are sticking to their plans. By connecting the *Circle Drawings* to *My Motivation Planner* students are actively taking part in their decisions, and can be held accountable for perhaps not sticking to them.

An example on how to use the planner is as follows: The topic for **August** could be Study a little every day. **Student Action** could be that the student has to study for the agreed amount of time, and keep

a study log. **Teacher Support** could be that the teacher checks-in regularly with the student to ask how they are getting on and if they need any support. Students don't need to have a new topic every month, the main part is the follow-up by the teacher to keep the student on track, and reflects back to building relationships.

TOP TIP!
Give more pointers
before tests

*More help from teachers when
it comes to tests and homework.
Many teachers compare us to
Norwegians and forget that
we need more help and
understanding*

(Vg2 student quote 2021)



TOP TIP:
**Reach out to those students
 not asking for help**

*Teachers need to reach out
 to students without waiting
 to be asked for help*

(Vg3 student quote 2020)

**Differentiate your evaluation
 - begin from where the students
 are in experience**

One of the dilemmas teachers have in the English classroom, especially in Vg1, is that they have to make sure students with little or no experience of English pass the subject. In reality this is not so easy as these students are meant to be evaluated against a level they should be at after 10 years of English. Teachers are bound by a grade system as if students have started from the same place. Making it a challenge to pass students whilst remaining professional.

A way of dealing with this dilemma is to differentiate the framework of evaluation. Using *Bloom's Taxonomy* (Benjamin Bloom, 1956), is a great alternative to evaluate students to find their strengths (see Figure 5). Bloom in essence presents a framework that teachers can adapt for every student, allowing for differentiation. Instead of focusing on traditional grading systems like structure, grammar, spelling, Bloom's



Figure 5: Bloom's Taxonomy Verbs - By Nick Grantham - Creative Commons

breakdown, (below), can be used to find other abilities students have. An example is if a student creates a poster about a topic they have worked on. By using *Bloom's Taxonomy*, and choosing relevant criteria proves useful when setting a grade. Teachers can still use the traditional criteria for evaluation, but including Bloom's criteria can help students achieve a pass. **Don't feel the need to grade everything, but try to evaluate everything**, which means looking for anything that can help students reach a pass level.

A final word

Nowadays students with little experience of English in classrooms around Norway are becoming **the norm and not the exception**. *Utdanningsdirektoratet's Core Curriculum*, (LK 2020), gives clear guide-

lines as to the obligations teachers have as professionals to help students to graduate from school. This however is easier said than done, resulting in students sometimes not graduating from school. Students come to school with high expectations, hopes and dreams. For some new to Norway students, these hopes and dreams may never be reached due to not mastering subjects because of language and time. It is key to see students as individuals, and not as one group, with not being Norwegian as the common denominator. I cannot stress enough how getting to know students at the start of the year should be the main priority. Once this is in place students blossom and perform at a much higher level.

Spansk festival 2024

Intervjuet ble gjennomført av **Natali Seguí Schimpke**, høgskolelektor, Nasjonalt senter for engelsk og fremmedspråk i opplæringen

Spansk festival er et årlig kulturarrangement for ungdomsskoler og videregående skoler i Norge, som tar sikte på å fremme FNs bærekraftsmål innenfor 2030-agendaen. Festivalen, som avholdes på spansk, organiseres av ambassadene til de spansktalende landene i Oslo, med støtte fra norske utdanningsinstitusjoner, inkludert Fremmedspråksenteret.

Målet med *Spansk festival* er å gi anerkjennelse til spansk lærerne i Norge og deres arbeid med å inspirere og lære opp elevene i spansk.

Årets tema var FNs bærekraftsmål "Anstendig arbeid og økonomisk vekst". Disse målene gjenspeiles i det tverrfaglige

temaet om folkehelse og livsmestring, spesielt når det kommer til emner som levevaner, forbruk og personlig økonomi.

Vi er glade for å presentere et intervju med vinnerne fra Stavanger katedralskole, som har skapt en original rap-video.

Hva er budskapet i musikkvideoen som dere har laget?

- Budskapet er å skape bevissthet om dårlige og urettferdige arbeidsforhold, arbeidsledighet og fattigdom, og hvordan vi kan nå FN bærekraftsmålet "Anstendig arbeid og økonomisk vekst".



Bilde gitt med tillatelse fra: Mia Linn Wensberg, Nora Kolnes Blomgren, Nabila Issa og Silje Kristina Norheim Haug

Hvorfor valgte dere en rap-stil?

- Vi valgte rap for å engasjere mottakerne. Rap er populært blant unge, men samtidig er sangen vi valgte "No more ?s" av Easy E utgitt på 80-tallet som gjør det interessant for eldre generasjoner også.

Hva har dere lært av å jobbe med dette temaet?

- Først og fremst har vi lært mye spansk, og lært mye om bærekraftsmålet. I tillegg var

det en spennende oppgave å jobbe med sammen med venner og vi lærte mye om samarbeid.

Hvilke tilbakemeldinger har dere fått på videoen?

- Vi har fått mye skryt og generelt bare gode kommentarer.

Vil dere anbefale andre skoler å delta på slike språkfestivaler? Hvorfor?

- Ja absolutt. Det er en god mulighet til å utvikle spanskvokabularet og uttale. I tillegg er premiene veldig attraktive. Det er en morsom og spennende opplevelse sammen med venner.

SNAKK!

- digitale samtalekort om barn og unges digitale liv

Elena Kristian, høskolelektor, Nasjonalt senter for engelsk og fremmedspråk i opplæringen

Snakk! er en ressurs som åpner for refleksjon og samtale omkring unges digitale liv. Innholdet er hovedsakelig rettet mot barn og unge mellom 10 og 14 år, men kan også passe til både eldre og yngre aldersgrupper. Verktøyet består av tre informasjonsvideoer og tilhørende samtalekort.

I denne teksten ser vi på hvordan samtalekortene kan brukes i engelsk- og fremmedspråkundervisningen.



Kilde: <https://tenk.faktisk.no/artikkel/om-snakk>

Samtalekortene er laget av Tenk, skoleavdelingen til Faktisk.no – Norges første og eneste faktasjekkorganisasjon – med utgangspunkt i funn fra det EU-finansierte forskningsprosjektet DigiGen. Navnet DigiGen viser til den digitale generasjonen, altså den generasjonen av unge som aldri har opplevd en verden uten internett, smarttelefoner og sosiale medier. Prosjektet har undersøkt hvordan digitalisering og teknologiutvikling påvirker barn og unges liv, og ser både på de positive aspektene av ny teknologi og på utfordringene den fører med seg. Prosjektet består av forskere

fra OsloMet og NOVA samt forskningsinstitusjoner i syv europeiske land (<https://digigen.eu/>).

Internett, gaming og sosiale medier er en viktig del av barn og unges identitetsbygging. For de voksne kan det være vanskelig å få et innblikk i barns digitale liv og vite hvordan de kan prate med barn og unge om det som skjer på skjermen. For barna kan det være vanskelig å snakke med de voksne om en verden de voksne verken kjenner til eller kjenner seg igjen i. Samtidig viser forskning at voksne må ta del i og vise interesse for barnas digitale liv.

Snakk!-samtalekortene er delt inn i tre temaer: digital hverdag, gaming og sosiale medier. Kortene er hovedsakelig ment for barn og unge mellom 10 og 14 år, men kan passe til både eldre og yngre aldersgrupper. Mediebruk er et område innenfor temaet folkehelse og livsmestring, og læreplanverket sier at «i barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende» (Utdanningsdirektoratet, 2017). LK20 har en ambisjon om at elevene skal utvikle sin egen identitet, være ressurs i samfunnet og utvikle sin forståelse av verden (jf. Utdanningsdirektoratet, identitet og kulturelt mangfold). Engelsk- og fremmedspråkfaget skal bidra til å gjøre elevene til trygge språkbrukere som kan bruke språk for å lære, kommunisere og knytte bånd til andre, og skal medvirke til å forebygge fordommer. Problemstillingene og spørsmålene i Snakk!-kortene tar hensyn til elevene selv, deres kommuni-

kasjonsmønstre, deres forhold til andre og deres perspektiv på verden, så derfor ser vi på disse kortene som en god undervisningsressurs.

Før dere bruker kortene, er det lurt å snakke sammen om hvor viktig det er å respektere andres meninger og å uttrykke sine egne meninger på en respektfull måte. Det er også fint å si at dersom det er noen som ikke ønsker å svare på alle spørsmålene, så er det helt greit. Når dere gjennomfører aktiviteten, er det viktig at også de voksne deler sine tanker og erfaringer og svarer på spørsmålene. Da blir terskelen for å gjøre det samme lavere for barna. Bruk god tid på oppfølgings-spørsmålene på kortene for det er gjerne gjennom disse man virkelig får til god dialog, refleksjon og innsikt. Det bør være maks fire elever i hver samtalegruppe.

Samtalekortene, som kan brukes digitalt eller skrives ut, inneholder sitater, spørsmål, situasjoner og dilemmaer som kan brukes som utgangspunkt for samtale. Foreløpig finnes kortene bare på norsk og engelsk, men Fremmedspråksenteret har tatt initiativ til et samarbeid med Tenk-prosjektet om å oversette kortene til fransk, kinesisk, russisk, spansk og tysk fordi vi tror de kan være et godt utgangspunkt også for samtaler på fremmedspråk på nivå I og II. <https://tenk.faktisk.no/Snakk>

Bruk av Snakk!-kortene i engelsk-undervisningen

Engelsk er et fag hvor kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitets-

utvikling står sentralt. Det å kunne gi uttrykk for egne følelser, tanker, erfaringer og meninger skal være en del av elevenes kompetanse (jf. Utdanningsdirektoratet, folkehelse og livsmestring), og kortene inviterer elevene til å diskutere sine egne valg på sosiale medier og under gaming:

*“TikTok makes me happy”.
“When I game I feel good”.
Agree? Disagree? Discuss.*

*“Which gamers do you look up to the most?”
Explain and elaborate.*

“Would you say “hi” to all your digital friends face-to-face?”

Det «å håndtere situasjoner som krever språk- og kulturkompetanse kan gi elevene mestringsfølelse og bidra til at de utvikler et positivt selvbilde og en trygg identitet» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det å kunne ta egne valg, diskutere, si seg enig eller uenig med andre, være bevisst på sin egen rolle i samhandling med andre og utvikle forståelse for andre er en del av det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap i engelskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2020).

*“Should the opinion of children or adults count the most when deciding how much screen time should be allowed?”
Explain and elaborate.*

*“I think about how I act towards others on social media”.
Explain and elaborate.*

*“Would you say “hi” to all your digital friends face-to-face?”
Explain and elaborate.*

Kortene på engelsk kan brukes i undervisningen både som kommunikasjons- og som en integrert aktivitet hvor elevene bruker strategier for å formidle synspunktene sine og respondere på andres meninger og synspunkter, for eksempel i begynnelsen eller på slutten av timen. Kortene kan også brukes som en selvstendig aktivitet om et tema som angår unges digitale liv. Her kan produktet være for eksempel en podkast eller en paneldebatt der elevene er aktører og uttrykker ulike meninger og synspunkter om temaet.

Et av kompetansemålene i engelsk på 10. trinn er at elevene skal «utforske og videreformidle innhold i engelskspråklige kulturelle uttrykksformer fra ulike medier knyttet til egne interesser» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Samtalekortene åpner for diskusjoner om aktuelle temaer som

også gir rom for at unge kan gi uttrykk for sine egne opplevelser og synspunkter:

“What is trending on social media now?”

“Which social media do you like the most?”

“Name two things that annoy you on social media”.

*“Rank the games you use according to which ones you like best”.
Explain and elaborate.*

*“Boys and girls are treated differently in the gaming world”.
Agree? Disagree? Discuss.*

Bruk av Snakk!-kortene i fremmedspråkundervisningen

På nivå I skal elevene ifølge læreplanen «kunne fortelle om dagligliv og opplevelser og uttrykke meninger, også spontant og [...] kunne delta i enkle samtaler i dagligdagse situasjoner om aktiviteter og kjente emner» (Utdanningsdirektoratet, 2020). På nivå II skal elevene kunne samtale i en rekke dagligdagse situasjoner om kjente og faglig relevante emner og muntlig forklare faglig relevante emner, skildre opplevelser, hendelser og planer og begrunne meninger, også spontant (Utdanningsdirektoratet, 2020). Vi tenker

¿Dónde lees las noticias
y qué te interesa?

Quelles applications
utilises-tu le plus
et le moins ?

你最喜欢的社交媒体是什么？

Расскажи о трех
инфлюэнсерах, за
которыми ты следишь. Как
они вдохновляют тебя?

Welche Apps oder Sites
verwendest du, um
Nachrichten zu lesen,
die dich interessieren?

Quelle vidéo regardée
aujourd'hui pourrais-tu
me recommander ?

at bruk av mobiltelefon, skjermtid, trender, forhold mellom mennesker og sosiale medier er aktuelle samtaletemaer både blant ungdommer og generelt i media, og at det derfor er relevante emner å ta opp i fremmedspråkundervisning.

Samtalekortene kan lett tilpasses til elever på ulike språknivåer, for flere av spørsmålene kan besvares på en enkel måte, blant annet de såkalte dilemmaspørsmålene, som ikke alltid trenger så mye forklaring og utdypning på nivå I i fremmedspråk:

Spillereglene er enkle: Elevene deles i grupper på maks fire. En elev trekker et kort, leser høyt og svarer på spørsmålet eller kommer med noen utsagn om påstanden. Deretter svarer de andre elevene i gruppa på det samme spørsmålet eller kommenterer den samme påstanden. Her er det viktig å huske at barn og unge har

krav på privatliv, så hvis det er noen spørsmål de ikke ønsker å svare på, kan de si pass og trekke et nytt kort.

Snakk-kortene er et nyttig verktøy i språkundervisningen som bidrar til å gi elevene et større ordforråd, og de kan være et godt utgangspunkt for samtaler om elevenes digitale liv, gaming og sosiale medier. Kortene kan derfor være et nyttig

supplement både i undervisningen og til vurdering i engelsk og fremmedspråk. Nedenfor følger det noen eksempler på bruk av disse temaene i sentralt gitt eksamen i fremmedspråk.

Fransk I

I en skriveoppgave på nivå I skulle elevene skrive en kort tekst med utgangspunkt i et bilde. De skulle svare på følgende

Открытый профиль в
Instagram или открытая
дверь дома?

50.000 Follower auf TikTok
oder 5 sehr gute Freunde im
Leben haben?

Présenter quelque chose
sur YouTube ou présenter
quelque chose devant
la classe ?

Publicar una foto en un
perfil público o arrojar cien
fotos de ti mismo en
la calle?

spørsmål: Hva ser du på bildet? Hva skjer etter at dette bildet er tatt? Bildet viste en ung mann med mobiltelefon og ryggsekk midt i en gate i en storby. Bildet illustrerer hvordan sosiale medier er blitt en integrert del av hverdagen til mange mennesker, spesielt de unge.

I en annen oppgave ble elevene bedt om å lese en tekst med tittelen « Sans smart-phone, j'ai plus de temps pour vraiment parler avec mes amis ! » (Uten smart-telefonen har jeg mer tid til å virkelig prate med vennene mine!) og ta stilling til ulike påstander.

Spansk II

I en leseoppgave om Ac2ality skulle elevene lese en tekst og velge riktig svaralternativ på fem spørsmål. Teksten er relevant fordi den handler om et aktuelt interesseområde for mange unge. Ac2ality er en populær spansk TikTok-kanal som fokuserer på underholdning og humor. Innholdet er på spansk og retter seg hovedsakelig mot et spanskpråklig publikum.

Her er noen av spørsmålene:

1. Hva slags innhold presenteres på TikTok-kanalen Ac2ality?

Saker som ikke får plass i andre medier

Nyheter presentert på en enkel måte

Nye trender for ungdom

2. Ta stilling til om påstandene er riktige eller gale Du må lage opptil 4 koblinger

| | Riktig | Galt |
|---|-----------------------|-----------------------|
| Sandra har vært uten telefon i over et år | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ifølge Sandra er det kun fordeler med å leve uten smarttelefon | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Sandra oppfordrer alle til å bruke mindre tid på smarttelefonen | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Sandra opplever at hun gjør det bedre på skolen | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Oppsummering

SnakkI-kortene kan være en nyttig ressurs i engelsk- og fremmedspråkundervisning. Kortene kan brukes til kommunikasjons-trening og undervisningsvurdering i engelsk-faget i områdene digitale liv, gaming og sosiale medier, og de kan brukes i selvstendige tverrfaglige prosjekter eller i undervisningsopplegg om relevante temaer.

LITTERATUR

Utdanningsdirektoratet (2017). Tverrfaglige temaer. Oslo. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkelse-og-livsmestring/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet (2017). Identitet og kulturelt mangfold. Oslo. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.2-identitet-og-kulturelt-mangfold/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet (2020). Læreplanen i engelsk (ENG 01-04). Tverrfaglige temaer. Oslo.

<https://www.udir.no/lk20/eng01-04/om-faget/tverrfaglige-temaer?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet (2020). Læreplanen i engelsk (ENG 01-04). Tverrfaglige temaer. Oslo. <https://www.udir.no/lk20/eng01-04/om-faget/tverrfaglige-temaer?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet (2020). Læreplanen i engelsk. (ENG 01-04). Kompetansemål og vurdering. Oslo.

<https://www.udir.no/lk20/eng01-04/kompetansemal-og-vurdering/kv4?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet (2020). Læreplanen i fremmedspråk nivå I. Kompetansemål og vurdering. Oslo.

<https://www.udir.no/lk20/fsp01-03/kompetansemal-og-vurdering/kv776?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet (2020). Læreplanen i fremmedspråk nivå II. Kompetansemål og vurdering. Oslo.

<https://www.udir.no/lk20/fsp01-03/kompetansemal-og-vurdering/kv777?lang=nob>

Everyone doesn't belong to a place

By **Astrid Zapart**, Norwegian student, Writing Champion 2024

- Sali's Diary, page 67

There's been talk of something happening. Something which will either save us all or doom us. Ali had said as much. My brother keeps secrets, even from me, but today, he told me that the man of a family living across the village had planned it, had created it, that we must stay loyal to him, and that if anything ever happened to them, the Americans would blow us all to shreds. After he claimed we were in danger of being squatted like flies, I left, not wanting to hear any more. Little did I know those were my last moments with him, the last time he would speak to me. The Americans shot him yesterday, after he left for Pakistan to take care of some business. He would have been home hours ago.

- Sali's Diary, page 146

I've always wondered what made this small village so gloomy. Maybe it was the everlasting sand, forming dunes far off in the horizon, or sand pits where the other children could play, well, if they weren't scorched to death first. This heat is agonizing. There is no escape from it. I've tried everything. The only way to get remotely cool is to hide in the shades and pray for wind, some cool delicious wind that could caress my face. Nowadays that wind, that calling of calm, seems to be the only thing I can call company. The other children are always playing in the sun, the heat of the game more important, more fun, than the heat on their face. I wish I could once feel that way, feel so happy and not having a worry in the world. I am never invited

to play, never allowed to join the other children playing four-square even if I ask. Maybe it's because I am an orphan, or maybe it's because my brother had taught me things the others can't do before he got killed by those men in uniform. He taught me to read and write. Skills that are highly valued. So, I pray, pray to God, that somehow, one day, I can impress the others, make my brother proud. If I could just show them that I am just as much part of this village as they are, that I love it too and that I will do anything to protect it, my life would be complete. It amazes me, that this heat, the heat that suffocates me, is the same heat the joyful children playing in the sand are absorbing. One day, I hope I learn how to absorb the sun and not hide from it.

- Pakistan -

The propellers of the helicopter were slowing as they got closer and closer to land. The sand was blowing in every direction as they lowered and lowered, finally landing on a patch of bright yellow sand. "Find the family and meet back here at 0600 hours," Sarge said. It was bright here, so bright compared to the slums of Brooklyn. "Yes, sir!" Jake and his fellow marines replied, the words so common, so often said some would think they were in a choir. They grabbed their guns and their backpacks and started heading off into the endless abyss of sand dunes towards the village right over the border in Afghanistan.

- Sali's Diary, page 151

Today was a day like all the others. I've done and tried doing everything that is helpful. I've washed clothes, hung clothes on the wires stretching just about everywhere in the village, from house to house, from tree to tree. One string was even connected to an old truck that no longer seemed to be used. I've helped clean dishes, make food, wash the floor, but still, there was nothing in return, not even the smallest amount of recognition. The ladies whom I had helped had simply handed me the dishes, clothes and cleaning supplies and left when I had asked them if there was anything more for me to help with. Maybe I should just run away? Find someplace to live my own life and make my own standards.



© Eakachai Leesin | Dreamstime.com

- Afghanistan -

It was no easy hike. They walked up and down about 11 dunes now, and just about all the marines were pissy. There were only about 5 more dunes to climb according to Jake's calculations, and then they were over the border, in Afghanistan, ready to retrieve a family. The family was to be taken alive, to be interrogated, Sarge said. They had gotten orders two days ago, that they were to go to Afghanistan to infiltrate the village closest to the boarder, and capture a family: a mother, a daughter, and a father. Apparently, the father is involved in a larger organization, which is working on creating a biochemical weapon which stands as a threat not just for America, but

for all of humanity. It never did sit well with Jake, the idea of interrogating a family, a mother, or children. It seemed despicable. But they all knew something. And the marines need to know what.

Their feet ached and their toes weren't the only thing sweating as they finally got to the top of the last dune, finally standing in front of that village. It took them about 20 minutes to get down from the last dune and to the village, 5 minutes to infiltrate it, and 10 minutes to break into the family's home and find them. It wasn't hard getting all three of them in cuffs. The hard part of the operation was walking away with them. There was no

use trying to be as stealthy as they were when they came in. The family made too much noise, attracted too much attention. They had been stupid. There was no way to make it to the extraction point so far away. Jake picked up his radio and called it in: they needed a new extraction point, right outside the village, ASAP. When they got the confirmation that the rescue point had been changed, they went out of the house, using the front door.

- Sali's diary entry page 160

Today I decided to try something different, I gathered what food I could get from the kitchens without being caught and gave it to the children who were playing football. I thought that maybe if I gave them food, they would give me a chance to play. But I expected too much, like I always do. I have always thought that I belong here in this village, but I don't belong anywhere, to any place, I belong in only one way, with my brother. Wait, why are people screaming? They're taking him! Taking them! The family my brother told me about.

- Afghanistan -

Walking in broad daylight, the mother of the family in front of him, Jake knew they had eyes on them. Everyone heard the cries of the family, and the entire village had stepped outside to look. It wasn't until he beheld the little boy behind him, that Jake realized how filthy the village was, how filthy the little boy was. He had dark brown shorts, with cuts and scrapes through the fabric, as well as a shirt

which looked like it had once been white beneath all the snot, dirt, and sand. "Take me with you," he said, "I'm an orphan. Nobody accepts me. I don't belong here,"

Jake looked at the boy, "I can't take you," Jake replied. Before he allowed himself to change his mind, he walked off, leaving the child further behind with every step that he took.

Reaching the extraction point, Jake thought that they had lied, that they weren't coming, and that they were stranded. That was until he heard the propellers, felt the wind circulation change and saw the helicopter about to land only a few feet in front of them. Before pushing the mother onto the soft cushioned seat in the helicopter, Jake looked back to that little boy who had followed them and had asked for somewhere to belong, and Jake waved his hand, telling the boy to come. So, he did.

Sali ran as fast as he could, scared that if he slowed down the helicopter would leave. He knew he would never get another chance like this. The soldier now stood on the platform. His right hand out, waiting for the boy to grab it and jump on. So as Sali neared the helicopter, he did just that. He grabbed the soldier's hand with his right, his left hand still in his short's left pocket, holding

on to something he couldn't afford to let go of now. Sali's breath was heavy when he finally jumped and set foot in the helicopter. *Safe* he thought. *I'm safe. Now I can be with my brother, where I belong.*

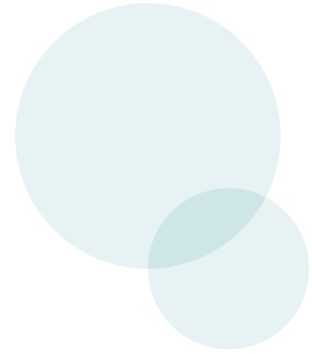
So, as he pulled his left hand out of his pocket, his fingers clenching the lever, ready to let go and let the grenade explode them all, he smiled. For his brother, and only for his brother would he do it. He realized as he saw the soldiers trotting through his home village, that this was the only way he could ever honor his brother and belong. When the family dies, there is no threat to the village, the village Ali had loved so dearly. Even though Sali would never be asked to play four-square or be thanked for his help in the kitchen, he would now always belong. So, he let go of the lever. And Sali embraced and absorbed the warmth from the explosion.



© Dutchpilot22 | Dreamstime.com

Everyone doesn't belong to a place

- Using a student-created fictional short story for English 1 and 2



By **Gini Lockhart-Pedersen**, associate professor, The Foreign Language Centre

Everyone doesn't belong to a place is a powerful and emotional text written by Astrid Zapart, the winner of the Norwegian Writing Championship 2024, an annual English writing competition for writers aged 13–19. The participants are given just three hours to produce a creative text exploring a given topic. The topic for 2024, *Belonging*, created an open context for reflecting in English on feelings, experiences and identity, all elements of the interdisciplinary topic, Health and life skills, found in the English curriculum. Texts from the competition are evaluated using the criteria of creativity, language,

structure, and relevance to the topic to determine a winner. *Everyone doesn't belong to a place* stood out this year for its rawness and authenticity. Astrid Zapart captures the struggles and complexities of belonging in a war-torn world through not only the eyes of Sali, a young Afghan boy, but also the actions and thoughts of an American soldier. This text is an exemplary piece of young writing.

The story of the protagonist, Sali, takes the reader on a tragic journey that provides for deep discussions and reflections about identity, belonging and the power of the

written word. However, because *Everyone doesn't belong to a place* delves into difficult and complex themes, the teacher may need to address issues around glorification or endorsement of violence, including suicide bombings. While seeking to examine the motivations and struggles of its characters and shedding light on the turmoil faced by individuals caught up in conflict, the teacher can explore the depths of human emotions and experiences and foster empathy, critical thinking and nuanced discussions about the ramifications of war without condoning or romanticising any form of violence.

The following are some suggested tasks to use with the text:

Pre-reading:

- Ask students to brainstorm examples of the various factors that contribute to our sense of belonging, such as culture, family, language or religion. Then ask them to reflect on a time when they felt a sense of belonging, and what made that experience meaningful to them.
- How might the challenges faced by individuals and communities affected by war and conflict impact their sense of identity and belonging?

During reading (use examples from the text to support answers):

- How does the loss of Sali's brother impact his sense of belonging in the village?
- What motivates Sali to give food to the children playing football, and what does this action reveal about his character?
- Why does Sali consider running away, and what might his life be like if he did?

After reading (use examples from the text to support answers):

- How does Sali's decision to sacrifice himself ultimately contribute to the tragic nature of the story? What other elements of the plot or character development lend to this tragic quality?
- To what extent do you believe the events and characters in Sali's diary accurately reflect the realities of the war in Afghanistan? Do you think the story's tragic elements are representative of the broader experiences of civilians and soldiers affected by conflict? Why or why not?
- Is Sali a traditional hero or a tragic hero? How does his journey and ultimate sacrifice align with or diverge from the expectations of both archetypes? Consider aspects such as moral complexity, the impact of external circumstances, and the potential for redemption in your response.

Possible follow-up tasks:

Oral Task: Write a script for a dialogue between Sali and Jake where they discuss their respective notions of identity and belonging. Perform the dialogue with a partner in front of the class, emphasising the contrasts and similarities in their perspectives.

Written Task: Reflect on the author's choice to use diary entries as the narrative structure in Sali's diary. Write an essay analysing the impact of this format on the storytelling and on the readers' engagement with the characters and themes in the text. Support your analysis with examples and quotes from the diary entries.

Artistic Task: Create a visual timeline of significant events in Sali's diary, incorporating images, colours and symbols that reflect the themes of the story. Present your timeline to the class and explain your choices.

Musical Task: Choose a scene from the story and create an original song or instrumental piece that captures the emotions and atmosphere of the scene. You may use a song or instrumental piece written by someone else but be sure to give the artist credit. Present your piece to the class and explain how you see the music conveys the themes and meaning of the text.

ICT Task: Use a digital storytelling platform to create a visual representation of a character from the text, highlighting aspects of their identity and struggles with belonging. Incorporate multimedia elements such as images, audio and video to support your portrayal.

Culinary Task: Research traditional Afghan cuisine and prepare a dish that reflects a scene or character from *Everyone doesn't belong to a place*. During a class discussion, explain the significance of the dish in Afghan culture and how it relates to the story.

Performance Task: Work with a group of classmates to create a dramatic interpretation of a scene from *Everyone doesn't belong to a place*, using gestures, movements and facial expressions to convey the emotions and tensions in the scene. Experiment with different voice qualities and pacing to create an impactful and memorable performance.

Although some teachers and learners may react negatively to the content of *Everyone doesn't belong to a place*, I believe the short story warrants a place in the English language classroom, and the suggested tasks aim to support teachers in engaging their learners with the text and the discussions about feelings and identity that may follow.

For information about the Norwegian Writing Championship, use this link: <http://www.nmiengelsk.no/>



Communicare

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

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

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

Dei som ikkje abonnerar på tidsskriftet, kan få sendt det heim med posten ved å ta kontakt:

✉ info@fremmedspraksenteret.no

Ein kan òg laste tidsskriftet ned frå heimesida vår:

🔗 hiof.no/fss/om/publikasjoner/communicare/

Fylg med på kva som rører seg i engelsk og framandspråk i inn- og utland:

Bli abonnent på nyheitsbrevet vårt:

🔗 hiof.no/fss/om/aktuelt/nyhetsbrev/

Fylg oss på Facebook:

facebook.com/fremmedspraksenteret

Er du spesielt interessert i språkval, sjå

🔗 hiof.no/fss/sprakvalg/