

Praktisk tilnærming i teori og praksis. Ungdomsskolelæreres forståelse av en praktisk tilnærming i fremmedspråksundervisningen

Gunn Elin Heimark

Avhandling levert for graden ph.d.
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Universitetet i Oslo
Mars 2013

© Gunn Elin Heimark, 2013

*Doktoravhandlinger forsvart ved
Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
Nr. 181*

ISSN 1501-8962

Det må ikke kopieres fra denne boka i strid med åndsverkloven eller med avtaler om kopiering inngått med Kopinor, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Omslag: Inger Sandved Anfinsen.
Trykk og innbinding: AIT Oslo AS.

Produsert i samarbeid med Akademika forlag, Oslo.
Avhandlingen blir kun produsert av Akademika forlag i forbindelse med disputas.
Alle henvendelser vedrørende avhandlingen skal rettes til rettighetshaver eller enheten der doktorgrad er forsvart.

Sammendrag

Bakgrunnen for denne studien innen fremmedspråksdidaktikk er at ”praktisk tilnærming” ble lansert som et slagord for norsk fremmedspråksopplæring i *Stortingsmelding 30 (2003-2004) Kultur for læring*, etter år med stort frafall i faget på ungdomstrinnet. Da *Læreplan i fremmedspråk (LK06)* og andre utdanningspolitiske grunnlagsdokumenter i liten grad presiserer innholdet i en praktisk tilnærming, er hovedproblemstillingen for studien hvordan norske fremmedspråklærere forstår det å bruke en praktisk tilnærming i faget, *som teori/på tankeplanet*, og *i praksis/gjennomført i undervisning*. Jeg ser også på graden av samsvar mellom lærernes tanker rundt begrepet og deres undervisningspraksis, samt mellom lærernes forståelse av praktisk tilnærming og måten begrepet omtales på i teorigrunnet for studien.

Studien bruker en kombinasjon av kvalitative og kvantitative metoder: en caseundersøkelse med intervjuer og observasjoner av seks fransklærere på ungdomstrinnet i Oslo/Akershus, og en landsomfattende, elektronisk og primært kvantitativ spørreskjemaundersøkelse besvart av 85 ungdomsskolelærere i tysk, fransk og spansk.

Resultatene viser at respondentenes forståelse av praktisk tilnærming har mye til felles med omtalen i teorigrunnet og i stor grad samsvarer med generelle beskrivelser av kommunikativ språkundervisning. Lærerne forbinder først og fremst praktisk tilnærming med *bruk* av målspråket, særlig muntlig, gjerne i såkalte turistsituasjoner og med innslag av digitale verktøy samt lek/spill og taktile aktiviteter. Vokabular, grammatikk og kultur trekkes inn i den grad det styrker elevenes kommunikative ferdigheter på målspråket. Imidlertid er komponentene bruk av digitale verktøy og muntlig kommunikasjon på målspråket i mindre grad til stede i lærernes undervisning enn i deres uttalelser om praktisk tilnærming. Man bør derfor sette ytterligere søkelys på sistnevnte komponenter i framtidig forskning innenfor fremmedspråksdidaktikkfeltet samt i forbindelse med (etter- og videre-)utdanning av fremmedspråklærere i Norge.

Til pappa, Kjell-Gunnar Heimark

Forord

Høsten 2003 startet jeg min praktisk-pedagogiske utdanning ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo. Etter mange år med studier skulle jeg, for én gangs skyld, bare gjennomføre og bestå. Denne innstillingen endret seg imidlertid kraftig i møtet med tysk og fransk fagdidaktikk som fascinerte meg fra første stund. Første takk går derfor til Rita Gjørven, Siri Lundin Keller og Svein Johansen som inspirerte meg gjennom PPU-studiene, oppfordret meg til å søke på stipendiatstillingen ved ILS, og som senere ble mine gode kollegaer.

Mange andre har også bidratt til å gjøre gjennomføringen av doktorgradsarbeidet mitt mulig. Ikke minst gjelder dette min hovedveileder Aud Marit Simensen, som har vært til uvurderlig støtte og hjelp. Du har beriket meg fra første dag med din enorme innsikt i fremmedspråksdidaktikkfeltet og har, med klokhet, ro og slagord som ”skynd deg langsomt”, geleidet meg trygt gjennom gode – og, ikke minst, mindre gode – dager som stipendiat. Under store deler av stipendiatperioden har jeg også fått solid bistand fra min biveileder Glenn Ole Hellekjær. Hadde det ikke vært for din tålmodighet og pedagogiske tilrettelegging av metodeopplæringen, ville jeg nok aldri knekt den kvantitative koden. Begge har også bidratt stort med produktive tilbakemeldinger på mine skriverier. Tusen hjertelig takk, begge to!

Videre vil jeg takke alle andre støttespillere ved ILS: Instituttledelsen som ga meg muligheten til å fordype meg i noe jeg brenner for, og som aldri sluttet å tro på meg, selv da jeg flyttet 40 mil vestover, Kenneth Nymo og Torgeir Christiansen – de flinke og hyggelige IT-gutta som har gjort hjemmekontortilværelsen i Sauda levelig, samt hyggelige kollegaer som har inspirert meg, utfordret meg og gjort ILS til et godt sted å være. En spesiell takk går til Guri Skedsmo, Therese Hopfenbeck, Hanne S. Mostafa, Ulrikke Rindal og andre gode kollegaer i 3. og 4. etasje i ZEB-bygget. Takk også til nye kollegaer ved Sauda vidaregåande skule, som har heiet meg fram i sluttinnspurten. Dessuten vil jeg nevne Fremmedspråksenteret i Halden, og da spesielt Gerard Doetjes samt tidligere senterleder Johanne Ostad, som raskt var ute med å gi meg støtte til å publisere artikler relatert til forskningsprosjektet mitt og inviterte meg til å bidra faglig på konferanser. Jeg ønsker også å rette en stor takk til Kjell Gulbrandsen, Turid Henriksen og andre som har delt av eget (forsknings-)materiale, samt alle lærerne som deltok i praktisk tilnærming-studien.

Stipendiatperioden har vært preget av en del vonde hendelser. Da har venner i øst og vest vært gode å ha. Tusen takk for god oppbakking alle sammen, ikke minst Synnøve som

har passet ekstra godt både på meg og familien min helt siden jeg flyttet til Sauda i 2008. Enkelte venner har også vært direkte involvert i avhandlingsarbeidet, Anniken Melbye som transkribent og Beate Trandem som eminent språkvasker. Takk til dere begge! I tillegg vil jeg si tusen takk til den fantastiske familien min – mamma Eldbjørg, søsteren min Hilde Anette, svoger Tom Johnny og nevø Vegard – for all omsorg og støtte gjennom det som har blitt noen svært tøffe år for oss alle sammen. Uten dere hadde doktorgradsprosjektet aldri latt seg gjennomføre. Avhandlingen er dedikert til min kjære pappa Kjell-Gunnar som ikke fikk oppleve at den ble ferdig, men som uten tvil var den som sådde min interesse for språk og academia. Du er dypt savnet, og det er ikke få av de følgende linjer som er skrevet med tårer i øyekroken.

Til sist vil jeg takke dem som utgjør selve ankeret i tilværelsen min, Njål og Eline. Njål, du har vist en enorm fleksibilitet gjennom en lang skriveperiode og har i stor grad lagt opp egne aktiviteter og plikter etter min timeplan. Du har aldri mistet troen på meg, og du har fått meg til å le selv de gangene jeg virkelig har stått fast. Samtidig har jeg blitt inspirert av den profesjonaliteten og utholdenheten du viser i eget yrke. Det å skrive en avhandling og det å bygge et hus har faktisk visse likheter. Og Eline, du skulle bare visst hvor mye det har betydd alle de gangene du har oppmuntret meg med tilrop fra trappa og små besøk på kontoret ("Mamma, kor er du? Skriver du på pc-en?"), du har effektivisert arbeidet mitt betraktelig ved å friste meg med kaféturer, høytlesning, lek og moro, og du gir meg håp for fremmedspråkene i skolen når du sier at du gleder deg til du skal begynne på skolen, for da skal du lære fransk, tysk og engelsk.

Sauda, mars 2013

Gunn Elin Heimark

Innholdsfortegnelse

Forord	7
1 Introduksjon	15
1.1 Bakgrunn og teorigrunnlag for studien	16
1.2 Tidligere undersøkelser	20
1.3 Forskningsspørsmål og problemstillinger	21
1.4 Metode.....	22
1.5 Avhandlingens struktur	23
2 Teoretisk innramming, del I: ”Teachers’ beliefs”, fremmedspråksdidaktikk og faget fremmedspråk i norsk grunnskole	25
2.1 Teachers’ beliefs, eller lærerholdninger til språkundervisning.....	25
2.2 Fagdidaktikk og fremmedspråksdidaktikk, noen generelle betraktninger	27
2.2.1 Kort om didaktikk og fagdidaktikk	27
2.2.2 Språksdidaktikk/L2-didaktikk generelt.....	29
2.2.3 Modeller for språkundervisning: tilnærming vs. metode	31
2.2.4 Fremmedspråk (L3) vs. andrespråk (L2): tysk, fransk, spansk vs. engelsk i norsk grunnskole	32
2.2.5 Flerspråklighet, mangespråklighet og tredjespråkslæring/-undervisning	35
2.2.6 L3-””tertiærerspråksdidaktikk” og fremmedspråksdidaktikk: grunntanker og prinsipper	37
2.3 Faget <i>fremmedspråk</i> i norsk grunnskole. Status per september 2012	39
2.4 Oppsummering.....	41
3 Teoretisk innramming, del II: <i>Praktisk tilnærming</i> i en historisk, utdanningspolitisk, europeisk og fremmedspråksdidaktisk kontekst	43
3.1 Praktisk målsetning vs. praktisk tilnærming: intendert vs. implementert betydning av praktisk tilnærming	44
3.2 Praktisk tilnærming i en undervisningshistorisk kontekst	45
3.2.1 Reformperioden og den direkte metode: fra klassisk til moderne språkundervisning	46
3.2.2 Den audiolingvale metode: system og kontroll	50
3.2.3 Kommunikativ språkundervisning: kommunikativ kompetanse, autentisk språk og metodisk mangfold	53

3.2.4 Oppsummering: praktisk tilnærming i en undervisningshistorisk kontekst. Språkundervisning fra Reformperioden og fram til i dag.....	61
3.3 Praktisk tilnærming i en utdanningspolitisk kontekst	64
3.3.1 Bakgrunnen for forslaget om et obligatorisk 2. fremmedspråk med ”praktisk tilnærming”	64
3.3.2 Praktisk tilnærming i læreplaner og andre utdanningspolitiske grunnlagsdokumenter.....	65
3.3.3 Oppsummering: praktisk tilnærming i en aktuell, utdanningspolitisk kontekst. Praktisk tilnærming på makronivå.....	72
3.4 Praktisk tilnærming i en europeisk kontekst	73
3.4.1 <i>Rammeverket</i> , undervisningsmetode og flerspråklighet.....	73
3.4.2 <i>Rammeverkets</i> ”handlingsorientert[e] tilnærming” (”l’approche actionnelle”)	75
3.4.3 Oppsummering.....	77
3.5 Praktisk tilnærming i et fremmedspråksdidaktisk perspektiv	78
3.5.1 Praktisk målsetning vs. praktisk tilnærming: en aktiv bruk av målspråket som mål og middel.....	78
3.5.2 Fokus på målspråkets system eller ”snarveier” i en praktisk tilnærming	81
3.5.3 Praktisk tilnærming og tilpasset opplæring: variasjon og kontekstualisering av elevenes språklæring.....	82
3.5.4 Fremmedspråkslærernes kompetanse i en praktisk tilnærming	83
3.5.5 Oppsummering.....	84
3.6 Språklærerundersøkelser i Norge og Norden: en oversikt over resultater relevante for fortolkningen av praktisk tilnærming	85
3.6.1 Språklærerundersøkelser med vekt på undervisningsmetode og praktisk tilnærming.....	86
3.6.2 Språklærerundersøkelser og bakgrunnsdata for norske fremmedspråkslærere.....	94
3.6.3 Oppsummering.....	97
3.7 Praktisk tilnærming sett fra ulike teoretiske perspektiver: oppsummering og avgrensning	98
4 Metode	102
4.1 <i>Mixed methods</i>	102

4.2 Praktisk tilnærming-studiens ulike faser	104
4.3 Den kvalitative caseundersøkelsen	105
4.3.1 Semistrukturerte intervjuer og fokuserte observasjoner	106
4.3.2 Utvalgsprosedyre	108
4.3.3 Relasjonen mellom forsker og intervjuperson/den observerte: caseundersøkelsens etiske dimensjon	110
4.3.4 Analyse og kategorisering: validitetsrefleksjoner knyttet til hermeneutisk metode og NVivo	112
4.3.5 Oppsummering	113
4.4 Den kvantitative spørreskjemaundersøkelsen	114
4.4.1 Pilotering	115
4.4.2 Hovedundersøkelse	117
4.4.3 Oppsummering	129
4.5 Oppsummering: Validering av praktisk tilnærming-studien gjennom bruk av et <i>mixed methods</i> -design	130
5 Resultater og analyser fra den kvalitative caseundersøkelsen	132
5.1 Caselærernes bakgrunn	133
5.2 Resultater og analyser fra intervjudelen av caseundersøkelsen	134
5.2.1 Fransk lærernes forståelse av praktisk tilnærming. Læreplanen som fortolkningsgrunnlag	135
5.2.2 Praktisk tilnærming og bruk av målspråket	136
5.2.3 Arbeidsmåter og -midler i en praktisk tilnærming	140
5.2.4 Praktisk tilnærming og elevenes innsikt i egen språklæring og språkbruk	143
5.2.5 Kultur og dannelse i en praktisk tilnærming	144
5.2.6 Repetisjon, automatisering og den lingvistiske komponentens plass i en praktisk tilnærming	145
5.2.7 Praktisk tilnærming og lærernes (språk-)lærings syn	147
5.2.8 Endringer, nytenkning og utfordringer i og med en praktisk tilnærming ..	147
5.2.9 Oppsummering	148
5.3 Resultater og analyser fra observasjonsdelen av caseundersøkelsen	150
5.3.1 Observasjoner fra seks franskklasserom og praktisk tilnærming	151
5.3.2 Oppsummering	160

5.4 Oppsummering: teori vs. praksis? Caselærernes teoretiske og praktiske forståelse av praktisk tilnærming	162
6 Resultater og analyser fra spørreskjemaundersøkelsen	166
6.1 Lærerrespondentenes bakgrunn (sp.målssett 1-3)	167
6.1.1 Kjønn og alder	167
6.1.2 Geografi, skoleslag og skolestørrelse	168
6.1.3 Undervisningsspråk	169
6.1.4 Utdanningsnivå	169
6.1.5 Etter- og videreutdanning (EVU)	171
6.1.6 Realkompetanse og undervisningserfaring i språkfagene	172
6.1.7 Oppsummering	172
6.2 Praktisk tilnærming i fremmedspråksundervisningen. Resultater og analyser fra spørreskjemaundersøkelsen (sp.målssett 4-11)	173
6.2.1 Respondentenes for forståelse av praktisk tilnærming	174
6.2.2 Praktisk tilnærming og bruk av målspråket	174
6.2.3 Arbeidsmåter og -midler i en praktisk tilnærming	180
6.2.4 Praktisk tilnærming og elevenes innsikt i egen språklæring og språkbruk	184
6.2.5 Kultur og dannelse i en praktisk tilnærming	185
6.2.6 Praktisk tilnærming og fremmedspråkfagets lingvistiske komponent	186
6.2.7 Praktisk tilnærming og ulike syn på språklæring og -undervisning: Respondentenes vurdering av fremmedspråksundervisningen til tre lærerprofiler	188
6.2.8 Endringer, nytenkning og utfordringer i og med en praktisk tilnærming ..	192
6.3 Oppsummering: mangfold og inkonsekvens, teori vs. praksis. Spørreskjemarespondentenes forståelse av praktisk tilnærming i fremmedspråksundervisningen	194
7 Oppsummering og diskusjon	198
7.1 Praktisk tilnærming i implementert form. Hovedfunnene i praktisk tilnærmingstudien	198
7.2 Praktisk tilnærming som politisk-teoretisk intensjon og som teori og praksis i fremmedspråksklasserrommet	201
7.2.1 Praktisk tilnærming og bruk av språket: muntlig vs. skriftlig, målspråk vs. morsmål	201

7.2.2 Praktisk tilnærming og kulturkomponenten i fremmedspråksfaget	207
7.2.3 Arbeidsmåter og -midler i en praktisk tilnærming: variasjon, tilpasning og differensiering via bruk av digitale verktøy, lek, spill og bruk av kroppen samt CLIL/tverrfaglig arbeid	209
7.2.4 Praktisk tilnærming og elevenes innsikt i egen språklæring og språkbruk	213
7.2.5 Praktisk tilnærming og fremmedspråksfagets lingvistiske komponent; ”snarveier” og automatisering	215
7.2.6 Er praktisk tilnærming noe nytt? Endringer, nytenkning og utfordringer..	217
7.2.7 Oppsummering: Praktisk tilnærming i teori og praksis – innebærer praktisk tilnærming egentlig noe nytt?	219
7.3 Validering av praktisk tilnærming-studien gjennom bruken av et <i>mixed methods</i> -design ”revisited”	221
7.3.1 Indre validitet, troverdighet og slutningskvalitet: Hawthorne-effekten og saturation-problematikken	221
7.3.2 Resultatenes generaliserbarhet og (slutnings-)overførbarhet.....	223
7.4 Oppsummering.....	226
8 Konklusjon.....	228
8.1 Et kort tilbakeblikk	228
8.2 Videre forskning	230
8.3 Implikasjoner for fremmedspråksopplæringen	233
Litteratur.....	236
Internettadresser	253
Vedlegg	255
Vedlegg 1: Intervjuguide	255
Vedlegg 2: Observasjonsskjema	258
Vedlegg 3: Spørreskjema	259
Vedlegg 4: Tabeller	275

1 Introduksjon

I *Stortingsmelding 30* (UFD, 2003-2004), ett av forarbeidene til læreplanene i *Kunnskapsløftet* (KD, juni 2006), argumenteres det generelt for en mer ”praktisk rettet” grunnskoleopplæring som et ledd i det å tilby elevene en mer tilpasset opplæring (se også KD, 2010-2011). Går man nærmere inn i stortingsmeldingens omtale av de enkelte fag, lanseres ”praktisk tilnærming” som en type slagord for norsk fremmedspråkopplæring i forbindelse med daværende forslag om obligatorisk 2. fremmedspråk på ungdomstrinnet fra og med høsten 2006¹. Med 2. fremmedspråk, heretter omtalt som *fremmedspråk* i samsvar med terminologien valgt i dagens *Læreplan i fremmedspråk* (LK06, KD, 2006d), menes språk elevene lærer etter morsmål og engelsk, typisk tysk, spansk og fransk i norsk sammenheng. I de tilfellene der jeg omtaler undervisning og læring av språk utover morsmålet generelt, og ikke skiller mellom engelsk og fremmedspråk, bruker jeg termer som *språklæring* og *-undervisning*.

Selv om forslaget om obligatorisk fremmedspråk på ungdomstrinnet ble fjernet i den endelige versjonen av *Kunnskapsløftet*, framgår det klart også av andre utdanningspolitiske grunnlagsdokumenter at prinsippet om en praktisk tilnærming i faget er opprettholdt (se bl.a. KD, januar 2007). Det finnes imidlertid få spesifikke retningslinjer for hva en slik praktisk tilnærming skal innebære, og for hvordan den skal gjennomføres i praksis. Foruten læreplanens generelle beskrivelser av hovedområdene ”Språklæring”, ”Kommunikasjon” og ”Språk, kultur og samfunn” samt de fem grunnleggende ferdighetene (”å kunne uttrykke seg skriftlig og muntlig”, ”å kunne lese”, ”å kunne regne” og ”å kunne bruke digitale verktøy”), som er gjennomgående i læreplanene for alle fag, innbys det i stor grad til lokal handlingsfrihet for tilretteleggingen av undervisningen i fremmedspråk. Dermed er det i stor grad opp til praktikerne, det vil si fremmedspråklærerne, å fortolke begrepet *praktisk tilnærming*. Hovedmålet med denne avhandlingen er å avdekke hvordan fremmedspråklærerne i norsk ungdomsskole forstår praktisk tilnærming, både som begrep/teori og i praksis. Blant annet bidrar forskningsfelt som *teachers' beliefs/teacher cognition* (lærerholdninger) (f.eks. Borg, 2003) og fremmedspråksdidaktikk til å danne rammene for min studie. Dataene ble innhentet høsten 2006 til våren 2008 ved hjelp av en kombinert kvalitativ og kvantitativ studie, med intervjuer og observasjoner av seks fransklærere og en spørreskjemaundersøkelse for

¹ Det praktiske perspektivet ved opplæringen er mindre eksplisitt i omtalen av de andre skolefagene. Unntaket er realfagene (matematikk og naturfag), der det blant annet snakkes om fagenes ”praktiske innretning” (UFD, 2003-2004b, pkt. 4.6.5).

fremmedspråklærere i ungdomsskolen ($n = 85$). Resultatene er av interesse både for videre forskning innen fremmedspråksdidaktikk, videre utvikling av innholdet i fag- og didaktikk-komponenten i utdanningen av norske fremmedspråklærere, og for tilrettelegging av fremmedspråksundervisningen i norske klasserom.

I det følgende presenterer jeg bakgrunnen og teorigrunnlaget for studien min nærmere (seksjon 1.1), før jeg kort beskriver tidligere undersøkelser av relevans for avhandlingen (1.2). Deretter omtaler jeg problemstillinger og forskningsspørsmål (1.3) samt de metodologiske hovedkomponentene i studien (1.4). Avslutningsvis framlegger jeg strukturen for den videre gangen i avhandlingen (1.5).

1.1 Bakgrunn og teorigrunnlag for studien

I norsk skole starter fremmedspråksopplæringen normalt på ungdomstrinnet, med unntak av enkelte forsøk med *Tidlig start* (se bl.a. Speitz, Simonsen & Streitlien, 2007). Videre har fremmedspråksfaget hatt valgfagsstatus siden innføringen av en felles niårig grunnskole i 1974 (jf. *Mønsterplan for grunnskolen*, 1974). Fram til 1997 konkurrerte faget også med praktiske og fritidsrettede fag som ballspill og mopedopplæring. Forslaget om obligatorisk fremmedspråksopplæring fra og med ungdomstrinnet i *Stortingsmelding 30* (2003-2004) førte altså ikke fram, selv om karakteren i faget nå teller ved søknad om opptak til videregående skole. Dette til forskjell fra engelsk som siden innføringen av *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (L97, KUF, 1996) har vært obligatorisk fra og med første klasse i grunnskolen. Med andre ord er fremmedspråk normalt det tredje språket (L3) norske elever lærer, etter norsk (morsmål, L1) og engelsk (L2).

Lanseringen av begrepet *praktisk tilnærming* i *Stortingsmelding 30* (UFD, 2003-2004, s. 46-48) knyttes hovedsakelig til måten fremmedspråksopplæringen hittil har vært gjennomført på i norsk grunnskole, og til et ønske om i større grad å tilpasse undervisningen til alle elever. Således befinner jeg meg innenfor forskningsfeltet fremmedspråksdidaktikk. I en undersøkelse gjennomført av Telemarksforskning (Speitz & Lindemann, 2002, s. 17) knyttes det store frafallet² i tilvalgsspråkene under L97 til tilnærmingen i faget, et fag som mange av skolene i undersøkelsen betegnet som spesielt egnet for ”teoristerke, flinke og motiverte elever”. Blant annet beskrives undervisningen som teoretisk og tradisjonell i betydningen med overdrevent fokus på skriftlige aktiviteter, lesing og oversettelse fra læreboka, og med lite anvendelse av moderne informasjons- og kommunikasjonsteknologi. Med vektlegging av en praktisk tilnærming så Utdannings- og forskningsdepartementet muligheten

² Om lag 30 % av elevene forsvant fra tilvalgsspråkene i løpet av 8. og 9. trinn.

for at flere norske elever ville fullføre fremmedspråksopplæringen på ungdomstrinnet. Samtidig ville man i større grad ha mulighet for å nå målsetningen om at alle skal lære to språk i tillegg til morsmålet, jamfør EUs handlingsplan for språk (COM, 2003), hvilket er i overensstemmelse med en stadig stigende interesse for å se språkopplæring i et flerspråklig-hetsperspektiv (cf. bl.a. Aronin & Hufeisen, 2009b; Hufeisen & Neuner, 2005). Behovet for utvidede språkkunnskaper harmonerer dessuten med Norges økende samarbeid, samhandling og kommunikasjon med andre land (Hellekjær, 2007, 2010, under utvikling; Vold & Doetjes, 2012).

Noe *Stortingsmelding 30, Læreplan i fremmedspråk* og andre utdanningspolitiske grunnlagsdokumenter sier lite om, er *hvordan* fremmedspråklærerne skal fortolke og utføre denne praktiske tilnærmingen i klasserommet. Dette er også i samsvar med Europarådets ”udogmatiske” holdning til språkundervisning slik den presenteres i *Det felles europeiske rammeverket for språk: Læring, undervisning, vurdering*, heretter omtalt som *Rammeverket* (COE, 2001; Europarådet, 2011, s. 21). I og med at denne avhandlingen er på norsk, velger jeg primært å referere til den norske oversettelsen av dette dokumentet.

Visse indikasjoner på hvordan en praktisk tilnærming skal gjennomføres, finnes imidlertid. Blant annet understrekes det i *Stortingsmelding 30* at ”ferdigheter i kommunikasjon av ulik art på ulike nivåer” skal vektlegges (UFD, 2003-2004, s. 48). Det vil si at hovedvekten i undervisningen skal ligge på *bruk* av målspråket, ikke det å skaffe seg teoretiske kunnskaper *om* språket, for eksempel i form av dyptgående forklaringer av regler for målspråkets system. Videre er ikke dette fokuset på bruk av målspråket noe nytt, men kan spores tilbake til den europeiske Reformbevegelsens (cf. f.eks. Sweet, 1884; Viëtor, 1882) og nordmannen Johan Storms (1887) tanker om fremmedspråksundervisning lansert i opposisjon mot den såkalte grammatikk-oversettelsesmetoden i overgangen mellom det 19. og 20. århundre. Undervisningen burde ta utgangspunkt i det levende, sammenhengende, talte språket, ikke i kunnskaper om grammatikk og oversettelse av skrevne tekster: ”Undervisningen maa komme i et mer praktisk spor for at svare til tidens krav. [...] Man lærer for meget om sproget, for lidet av sproget selv.” (Storm, 1887, s. 161-162 og 167)

Det monolingvale prinsipp, som i stor grad baserte seg på hvordan barn lærer morsmålet, manifesterte seg også i det som skulle bli den første moderne språkundervisningsmetode, *den direkte metode*. Her framsto visualisering, framfor oversettelse, som den viktigste måten for å formidle mening på målspråket. Også i den påfølgende *audiolingvale metode* tok språkundervisningen utgangspunkt i det muntlige språket, primært i form av konstruerte dialoger. Samtidig fikk grammatikk- og vokabulardrill en stadig mer dominerende rolle i

undervisningen ettersom kontroll og språklig korrekthet sto sterkt i behavioristiske og strukturalistiske læringsteorier.

Dagens tanker om en praktisk tilnærming har imidlertid vokst fram innenfor paradigmet *kommunikativ* språkundervisning, en retning som, med kommunikativ kompetanse som målsetning og såkalte handlingsorienterte *tasks* (oppdrag) som anbefalt arbeidsmåte (se f.eks. Simensen, 2003a; Skehan, 2003), har dominert vestlig språkundervisning i stadig økende grad siden midten av 1970-tallet. Dette mye takket være Europarådets arbeid på feltet (COE, 2001; Europarådet, 2011, s. 10). Selv om kommunikasjon på målspråket er sentralt innenfor kommunikativ språkundervisning, spiller likevel kunnskaper i målspråket, i form av grammatikk og vokabular, fortsatt en viktig rolle, og dette fokuset anbefales å økes i takt med faktorer som elevenes alder og mangel på språklig input, jamfør tanker om en såkalt komplementær/svak variant av kommunikativ språkundervisning (se bl.a. Ellis, 2002; Simensen, 2007, s. 116 ff.). Dette kan bidra til å forklare teorprioriteringen i norsk fremmedspråksopplæring på ungdomstrinnet, der det har vært – og fortsatt er – begrenset med tysk-, fransk- og spanskpråklig input i samfunnet rundt elevene. Dette til forskjell fra engelsk som, på grunn av sin utbredelse i det norske samfunn, i stadig større grad har oppnådd en lingua franca-/andrespråksstatus (Ibsen, 2007; Lambine, 2005; Simensen, 2007, s. 73 ff.).

Teorier om kommunikativ språkundervisning, samt de bakenforliggende kognitive og sosiokulturelle læringsteorier, deriblant Stephen Krashens (se bl.a. 1981, 1982) inputteori og Lev Vygotskys (f.eks. 1978) samarbeids- og samhandlingsbaserte læringsteorier, står også sterkt i *Læreplan i fremmedspråk* (LK06) samt i det fåtalls steder praktisk tilnærming omtales i andre utdanningspolitiske grunnlagsdokumenter og i fremmedspråksdidaktisk teori (cf. bl.a. Gjørven, 2005a, 2005b; Gjørven & Trebbi, 2004, 2008; Henriksen, 2008; Simensen, 2003a, 2005c, 2005d). Framfor alt relateres praktisk tilnærming til en utstrakt bruk av målspråket, både fra elevens og lærers side, også i form av uforberedt, ”spontan samhandling” i klasserommet, og til variasjon av undervisningen blant annet ved hjelp av digitale verktøy (KD, 2006d; januar 2007, s. 43; Utdanningsdirektoratet, 2011c). Det at elevene på 10. trinn kun kan trekkes ut til muntlig eksamen medfører en mulig favorisering av den muntlige bruken av målspråket framfor den skriftlige. Ifølge den såkalte *washback-/teaching to the test*-effekten har eksamensformen ofte en tilbakevirkende kraft på undervisningen (se f.eks. Byram, 1997; 2000; 2004, s. 50-51).

Enkelte steder knyttes språkbruken i en praktisk tilnærming også til *bilingval språkundervisning/Content and Language Integrated Learning (CLIL)*, der målspråket anvendes som arbeidsspråk i undervisningen av et emne, og til *tverrfaglig arbeid* (f.eks. KD, 2006d;

KD, 2010-2011, januar 2007; *NOU 2009: 18 Rett til læring*). Tilsvarende framgår det av læreplanens hovedområde ”Språk, kultur og samfunn” at språkbruken må ses i relasjon til kulturkomponenten i fremmedspråksfaget (se også Byram, 2000; Gregersen, 2011; Risager, 2000; Simensen, 2003b), hvilket impliserer at fremmedspråksundervisningen bør gå ut over det å beherske et såkalt ”turist-” eller overlevelsesspråk (Gjørven, 2005a). Disse elementene harmonerer med *Rammeverkets* omtale av en *handlingsorientert tilnærming*, der språkeleven som en sosial aktør står i sentrum (Europarådet, 2011, s. 10).

Samtidig synes ikke enhver form for arbeid rettet mot elevenes lingvistiske kompetanse³ (Europarådet, 2011, s. 131 ff.) å stride imot prinsippene om en praktisk tilnærming. Det å ha visse kunnskaper *i* målpråket, f.eks. i form av vokabular, uttale og viktige grammatiske strukturer, er viktig for ”å mestre ulike kommunikasjonssituasjoner” (KD, 2006d). Altså kan man sette opp et skille mellom rene metakunnskaper *om* målpråket, der grammatikkforklaringer står i høysetet, og kunnskaper *i* målpråket, der eleven lærer seg å anvende visse grunnelementer i målpråkets form. Det er primært kunnskaper *i* målpråket, og måten man tilnærmer seg disse i undervisningen, som jeg refererer til når jeg diskuterer den lingvistiske komponentens plass i en praktisk tilnærming.

En annen undervisningskomponent jeg berører i diskusjonen av praktisk tilnærming, er hvilken plass man i utdanningspolitiske grunnlagsdokumenter, i fremmedspråksdidaktisk teori og blant mine lærerrespondenter vier arbeidet med elevenes innsikt i egen språklæring og språkbruk, jamfør læreplanens hovedområde ”Språklæring” (cf. f.eks. Gulbrandsen, 2005; KD, januar 2007, s. 43; Ulseth, Aarsund, Holm-Johansen, Larsen & Pettersen, 2003). Dette metaperspektivet på læring er spesielt viktig i sammenheng med L3-/fremmedspråklæring og -undervisning idet elevene i sitt møte med for eksempel spansk, tysk eller fransk, allerede er erfarne språkelever med bakgrunn fra morsmåls- og engelsklæring, både med tanke på språkkunnskaper og språklærings-/språkbruksstrategier. Ifølge blant annet Gerhard Neuner (2005) er dette derfor et viktig element å ta hensyn til i tertierspråks-/L3-didaktikken.

Basert på det ovenforstående finnes det mange likhetstrekk i måten praktisk tilnærming beskrives på i utdanningspolitiske dokumenter og i fremmedspråksdidaktisk teori, og slik kommunikativ språkundervisning framstilles generelt. Et annet spørsmål er i hvilken grad disse tankene bak, eller målsetningene for en praktisk tilnærming, heretter omtalt som den *intensjonelle betydningen* av praktisk tilnærming, finner gjenklang i fremmedspråks-

³ I *Rammeverket* dekker den lingvistiske kompetansen elevenes leksikalske, grammatiske, semantiske, fonologiske, ortografiske og ortoepiske kompetanse (cf. Europarådet, 2011, s. 131 ff.).

lærernes tanker og undervisning, det vil si praktisk tilnærming i *implementert form*, jamfør John I. Goodlads (1979) skille mellom den intenderte og den implementerte læreplanen.

1.2 Tidligere undersøkelser

Det er foreløpig gjennomført få studier med søkelys på fremmedspråklæreres forståelse av praktisk tilnærming. Blant disse er Kåre Solfelds (2007) kvalitative studie der flertallet av de 15 intervjuede lærerne uttrykker at de forbinder praktisk tilnærming med muntlig bruk av målspåket, med lek, spill og fysisk aktivitet, og bruk av musikk og digitale verktøy (se også Hansejordet, 2009). Samtidig uttrykker lærerne et behov for språklig og didaktisk kompetanseheving for å kunne gjennomføre en praktisk tilnærming. Tilsvarende resultater finner man i Telemarksforsknings 2-årige forsøk med tidlig start med fremmedspråk (Speitz et al., 2007). Også her forbindes praktisk tilnærming primært med muntlig bruk av målspåket (f.eks. i forbindelse med hilsing, spørsmål-svar-sekvenser og elevdramatiseringer av ulike situasjoner) med et innhold relatert til elevenes interesser og dagligliv. Det er få eksempler på CLIL og tverrfaglig arbeid, mens flere av lærerne også her knytter praktisk tilnærming til variasjon i form av lek- og spillrelaterte og taktile aktiviteter og øvelser. I et par undersøkelser med elevfokus (Doetjes & Ryen, 2009; Lindemann, 2008) støttes det opp under det faktum at tilpasning av fremmedspråkfaget, blant annet gjennom variasjon og økt vektlegging av muntlig bruk av målspåket, er av betydning for elevenes motivasjon for faget.

Også i Sverige (se f.eks. Skolinspektionen, 2010; Skolverket, 2003; Thorson, Beyer & Dentler, 2003) og Danmark (bl.a. Andersen & Blach, 2010) har man slitt med frafall i fremmedspråkfaget i ungdomsskolen, med manglende tilpasning av undervisningen til elevenes interesser og behov som forklaring. Blant annet vises det til at målspåket, særlig muntlig, brukes i mindre grad enn det som er ønskelig ut ifra at kommunikasjon på målspåket både skal være mål og middel for undervisningen, jamfør svenske og danske læreplaner (Skolverket, 2011a; Undervisningsministeriet, 2009a, 2009b). Joachim Stoltz (2011), på sin side, understreker i sin studie av *codeswitching* i seks franskklasserom i den videregående skole, at selv om tilstedeværelsen av morsmålet i fremmedspråkundervisningen ikke er negativ per se, er det i stor grad slik at jo mer læreren bruker målspåket i undervisningen, jo mer gjør elevene det også.

Min praktisk tilnærming-studie er en logisk konsekvens av de nevnte resultatene, og det faktum at et av hovedresultatene i Solfelds (2007) undersøkelse er et uttrykt behov for å definere og presisere innholdet i en praktisk tilnærming nærmere. Dette framgår også av en kvalitativ caseundersøkelse gjennomført av Rita Gjørven (2008a), der de deltagende fransk-

lærerne savner tid og anledning til å diskutere tilrettelegging og variasjon av fransk-undervisningen, og således komme nærmere en forståelse av praktisk tilnærming. Samtidig som det er viktig med en definisjon av praktisk tilnærming-begrepet på teoriplanet, framgår det av et par kvantitative språklærerundersøkelser (Bugge & Dessingué, 2009; Rambøll, 2009) at det er ”et stykke igjen” til norsk fremmedspråksopplæring har en praktisk tilnærming i praksis. Bakgrunnen er blant annet at respondentene i begrenset grad oppgir å bruke målspråket i kommunikasjon med elevene eller å inkludere digitale verktøy i undervisningen. I tillegg rapporteres det om at store deler av aktivitetene innebærer individuelle, skriftlige oppgaver med vekt på språkstrukturer. Med andre ord syntes man i norsk fremmedspråksundervisning fortsatt å ha et visst utviklingspotensial dersom man sammenligner resultatene med dem i Heike Speitz og Beate Lindemanns undersøkelse fra 2002.

1.3 Forsknings spørsmål og problemstillinger

Resultatene fra de nevnte undersøkelsene danner mye av bakgrunnen for de forsknings-spørsmål og problemstillinger som står sentralt i min avhandling. For det første viser resultatene at det er et stort behov for ytterligere presisering av begrepet praktisk tilnærming blant norske fremmedspråklærere. Den overordnede problemstillingen for min studie er derfor å finne ut *hvordan norske fremmedspråklærere forstår det å ha en praktisk tilnærming til faget*. Med andre ord ligger hovedvekten på å finne fram til den såkalte *implementerte* betydningen av begrepet (Goodlad, 1979). I og med at praktisk tilnærming i utgangspunktet ble lansert i samband med forslaget om å innføre obligatorisk (2.) fremmedspråk på ungdomstrinnet, begrenser avhandlingsarbeidet mitt seg til å omfatte *ungdomsskolelærernes* forståelse av praktisk tilnærming i fremmedspråk.

Videre framgår det av flere av undersøkelsene sitert over, at det til dels er store forskjeller mellom lærernes tanker, eller uttalelser, om praktisk tilnærming og fremmedspråksundervisning (bl.a. mht. bruken av målspråket i klasserommet), og måten de gjennomfører undervisningen i praksis. Hovedproblemstillingen er derfor i store deler av avhandlingen delt i to: På den ene side spør jeg: *Hvordan forstår fremmedspråklærerne praktisk tilnærming som teori*, det vil si hvilke tanker uttrykker lærerne å ha om begrepet. På den annen side er jeg opptatt av *hvordan lærerne gjennomfører sin undervisning i praksis*, og i hvilken grad det eventuelt er *diskrepans* mellom lærernes teoretiske og praktiske forståelse av praktisk tilnærming. Som kjent er det ofte forskjell på hva lærere tenker om undervisning, og hvordan de utfører denne i klasserommet.

Derne st viser den korte gjennomgangen av teorigrunnlaget for undersøkelsen at visse elementer/kjennetegn går igjen i det fåtalls implisitte og eksplisitte beskrivelsene som finnes av praktisk tilnærming, blant annet i *Læreplan i fremmedspråk*, strategiplanen *Språk åpner dører* (KD, januar 2007), samt i fremmedspråksdidaktisk teori på området, heretter omtalt som den *intensjonelle* betydningen av praktisk tilnærming. Praktisk tilnærming innebærer, ifølge dette, først og fremst følgende:

- En utstrakt *bruk av/kommunikasjon på målspråket* i undervisningen.
- Bruk av *digitale verktøy* og metoder kjent fra *CLIL/bilingval undervisning* og *tverrfaglig arbeid* for å stimulere til økt målspråksbruk.
- Et visst fokus på å plassere språkbruken i en *kulturell kontekst* og å kontekstualisere språklæring og språkbruk i forhold til *tidligere språklæringserfaringer*.
- Vektlegging av fremmedspråksfagets *lingvistiske komponent* (f.eks. grammatikk og vokabular) i den grad det støtter opp om elevenes språkbruk.

I teorigjennomgangen kommer jeg også tilbake til sammenhengen mellom praktisk tilnærming og mer generelle beskrivelser av dagens rådende tanker hva gjelder undervisning av L2 og L3, og da særlig kommunikativ språkundervisning. Til slutt ser jeg på i *hvilken grad det er samsvar mellom måten fremmedspråklærerne i min studie forstår begrepet praktisk tilnærming (i teori og som praksis) og måten praktisk tilnærming omtales i teorigrunnlaget*.

1.4 Metode

For å besvare forskningsspørsmålene i denne primært eksplorative studien har jeg valgt et såkalt *mixed methods-design* (Tashakkori & Teddlie, 2003), med en kombinasjon av kvalitative og kvantitative metoder. Første del av studien består i en kvalitativ caseundersøkelse med intervjuer og observasjoner av seks fransklærere på ungdomstrinnet ved seks forskjellige skoler i Oslo og Akershus. Andre del utgjøres av en landsomfattende, elektronisk og primært kvantitativ spørreskjemaundersøkelse, som er besvart av 85 fremmedspråklærere på 8. og 9. trinn via Nettskjema⁴. Intervjudelen av caseundersøkelsen utgjør også delvis en slags pilotundersøkelse for utformingen av spørreskjemaet brukt i enquêten, slik jeg kommer nærmere inn på i kapittel 4. Blant annet av denne grunn er kun spørreskjemaespondentene valgt ut ved hjelp av sannsynlighetsutvelgelse. Caselærerne er, av praktiske årsaker, plukket ut gjennom en kombinasjon av en formåls-/skjønsmessig utvelgelsesprosess, ved hjelp av egne og kollegers bekjentskaper i ungdomsskolen. De

⁴ Universitetet i Oslos tjeneste for datainnsamling på web (UiO, 2008, <https://nettskjema.uio.no>).

kvalitative dataene er i stor grad analysert ved hjelp av det kvalitative analyseprogrammet NVivo; de kvantitative dataene, som primært er framstilt i form av prosentfordelinger, dels ved hjelp av det statistiske analyseprogrammet SPSS.

Kombinasjonen av kvalitative og kvantitative metoder og data beror, for det første, på ønsket om å få belyst forskningsspørsmålene på en nyansert måte, og således få både dybde- og breddeinnsikt i norske fremmedspråklæreres forståelse av praktisk tilnærming – i teori (dvs. som tanke) og som praksis. For det andre kan et slikt *mixed method-design* bidra til å styrke den totale validiteten til studien, ettersom både case- og spørreskjemaundersøkelsen har sine metodologiske svakheter (Tashakkori & Teddlie, 2003a, s. 3-49). For de kvalitative metodenes del dreier det seg her primært om hvordan forskeren setter sine spor, og kan påvirke resultatene, gjennom sin tilstedeværelse i intervju- og observasjonssituasjonen, og gjennom sin fortolkende og hermeneutiske tilnærming til dataene (f.eks. Bruhn Jensen, 2002; Kvale, 2001; Robson, 2002). Når det gjelder spørreskjemaundersøkelsen, består svakheten primært i størrelsen på utvalget og antallet deltakere som til slutt deltok i enquêten ($n = 85$). Heri ligger det blant annet begrensninger for resultatenes generaliserbarhet utover deltakerne i min studie samt for statistisk analyse, for eksempel i form av kovarians mellom respondentenes bakgrunn (uavhengige variabler) og deres vurdering av ulike påstander vedrørende praktisk tilnærming (avhengige variabler).

1.5 Avhandlingens struktur

Foruten introduksjonen (kap. 1), består avhandlingen av sju kapitler. Kapittel 2 utgjør første del av den teoretiske innrammingen av praktisk tilnærming-studien. Her beskriver jeg, med utgangspunkt i avhandlingens tittel, enkelte av de overordnede begrepene og forskningsfeltene for avhandlingen, herunder *teachers' beliefs* (lærerholdninger) (seksjon 2.1), språk-/ (L2-) og fremmedspråks-/ (L3-)didaktikk og flerspråklighet (2.2), samt statusen for fremmedspråkfaget i norsk grunnskole (2.3). I kapittel 3 flytter jeg hovedvekten over på praktisk tilnærming-begrepet når jeg plasserer det i en undervisningshistorisk, en utdanningspolitisk, en europeisk og en fremmedspråksdidaktisk kontekst, og ser på ulike undervisningsmetoder og -tilnærminger innenfor L2 og L3 gjennom tidene (seksjon 3.2), ulike utdanningspolitiske grunnlagsdokumenter (3.3) og europeiske retningslinjer (særlig *Rammeverket*, 3.4), beskrivelser av praktisk tilnærming innfor norsk fremmedspråksdidaktikk (3.5), samt andre språklærerundersøkelser som er relevante for min studie (3.6).

I kapittel 4, ”Metode”, går jeg over til å omtale forskningsdesignet og prosedyrene for gjennomføringen av studien, herunder *mixed methods*-feltet (seksjon 4.1 og 4.5) og studiens

ulike faser (4.2). I tråd med kronologien for undersøkelsen ser jeg først på den kvalitative caseundersøkelsen (4.3), med intervju og observasjon som metode, deretter på den primært kvantitative spørreskjemaundersøkelsen (piloting og hovedundersøkelse) (4.4). I begge tilfeller kommer jeg med betraktninger vedrørende datainnsamlings- og analyseverktøy, utvalgs- og analyseprosedyre samt reliabilitets- og validitetsspørsmål (bl.a. *Hawthorne-effekten*). Kapittel 5 og 6 behandler analysene og resultatene for studien, først fra intervju- og observasjonsundersøkelsen, deretter fra enquêten. Her beskriver jeg respondentenes bakgrunn (seksjon 5.1/6.1), og jeg analyserer resultatene fra studien med utgangspunkt i analysekategorier utviklet på basis av teorigrunnet (dvs. lærernes *forforståelse* av praktisk tilnærming, praktisk tilnærming og *bruk av målspråket, arbeidsmåter og -midler, elevenes innsikt i egen språklæring og språkbruk, kultur og dannelse, repetisjon, automatisering og fremmedspråkfagets lingvistiske komponent, praktisk tilnærming og lærernes språklærings-syn, samt endringer, nytenkning og utfordringer* i og med en praktisk tilnærming (seksjon 5.2, 5.3/6.2).

Kapittel 7 presenterer hovedfunnene i de to delundersøkelsene (7.1), før jeg diskuterer resultatene (dvs. praktisk tilnærming i implementert form) i relasjon til teorigrunnet for studien (praktisk tilnærming som politisk-teoretisk intensjon) (7.2), stort sett med utgangspunkt i samme analysekategorier som brukt i kapittel 5 og 6. Jeg diskuterer også enkelte av validitetsaspektene ved studien på nytt, både hva angår indre validitet/slutningskvalitet samt generaliserbarhet/slutningsoverførbarhet (7.3). I det siste kapitlet, ”Konklusjon”, gir jeg et kort tilbakeblikk på funnene i studien med bakgrunn i forskningsspørsmålene (8.1). Dernest peker jeg på områder for videre forskning, før jeg avslutningsvis indikerer hvilke implikasjoner resultatene bør ha for fremmedspråkundervisning og for utdanning av fremmedspråklærere i Norge (8.2 og 8.3).

2 Teoretisk innramming, del I: "Teachers' beliefs", fremmedspråksdidaktikk og faget fremmedspråk i norsk grunnskole

Før jeg går inn i studien av fremmedspråklæreres forståelse av *praktisk tilnærming* samt en nærmere kontekstualisering og teoretisering av begrepet, ser jeg det som nødvendig å plassere avhandlingen i en større sammenheng. Her velger jeg å ta utgangspunkt i noen av begrepene brukt i avhandlingens tittel: *Praktisk tilnærming i teori og praksis. Ungdomsskolelæreres forståelse av en praktisk tilnærming i fremmedspråkundervisningen*. Del to av tittelen, "ungdomsskolelæreres forståelse av...", bringer meg over på forskningsfeltet *teachers' beliefs*, også kalt *teacher cognition* eller *teacher thinking*, det vil si forskning på læreres holdninger, tenkning, oppfatninger og kunnskaper om ulike aspekter ved undervisning og læring, for eksempel av fremmedspråk (se bl.a. Byram, 2004, s. 610 ff.). Jeg starter derfor kapitlet med å presisere nærmere hva som ligger i *teachers' beliefs* (seksjon 2.1).

Tittelens nøkkelbegrep, *praktisk tilnærming*, antyder neste område som trenger en avklaring: didaktikkfeltet. Lærernes holdninger til og tanker om undervisning reflekteres i deres valg av tilnærming, og dernest i konkret undervisning. Nærmere bestemt handler det om lærernes tilnærming til fag som tysk, fransk og spansk, det vil si *fremmedspråk*, jamfør terminologien valgt i *Kunnskapsløftets Læreplan i fremmedspråk* (LK06, KD, 2006d). I norsk sammenheng skiller nevnte språk seg tydelig fra engelsk på en del punkter, noe som til en viss grad krever egne didaktiske prinsipper for undervisningen av fremmedspråk. Jeg berører forskningsfeltet fremmedspråksdidaktikk, og derigjennom tredjespråksdidaktikk, og i noen grad flerspråklighet, i andre delen av dette kapitlet (seksjon 2.2). Jeg forsøker i det følgende å skille konsekvent mellom tilfeller der jeg snakker om fremmedspråks-/L3-undervisning og -læring spesielt, og tilfeller der jeg omtaler språk-/L2-undervisning og -læring mer generelt. Til slutt i kapitlet (seksjon 2.3) plasserer jeg fremmedspråksfaget og praktisk tilnærming-begrepet i norsk grunnskole idet jeg kort omtaler fagets status.

2.1 Teachers' beliefs, eller lærerholdninger til språkundervisning

Min studie av norske fremmedspråklæreres forståelse av praktisk tilnærming kan blant annet knyttes til forskningsfeltet *teachers' beliefs* (se f.eks. Richards & Lockhart, 1994), også omtalt som *teacher cognition* (jf. f.eks. Borg, 2003) og *teacher thinking* (jf. Byram, 2004), i norsk sammenheng gjerne oversatt med lærerholdninger. Dette forskningsfeltet, som oppsto på slutten av 1970-tallet hva angår lærerholdninger generelt, og på 1990-tallet hva angår *teacher cognition* hos språklærere spesielt, er i stadig vekst internasjonalt. Dette framkommer for

eksempel av OECD-studien *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*⁵ (2009) som omhandler undervisnings- og læringsmiljø i 23 ulike land, deriblant Norge, og der teachers' beliefs omtales som avgjørende for lærernes valg av strategier for å hanskles med utfordringer i klasserommet.

Jack C. Richards og Charles Lockhart (1994, s. 29) beskriver teachers' beliefs som "the beliefs and thinking processes which underlie teachers' classroom actions"⁶. Slik de ser det, har teachers' beliefs en kunnskapsdimensjon, en affektiv dimensjon og en handlingsdimensjon, "based on the assumption that what teachers do is a reflection of what they know and believe". Slik sett synes ikke det norske begrepet lærerholdninger å være helt dekkende for dette forskningsfeltet. I denne sammenheng peker M. Frank Pajares (1992) på at det er en viss forskjell på kunnskap (*knowledge*) og holdninger (*beliefs*). Mens kunnskap ofte relateres til objektive fakta, baserer holdninger seg på ulike former for evaluering, for eksempel av folks utsagn og meninger. Samtidig er det først og fremst holdningsdimensjonen som trer fram i min studie av ungdomsskolelæreres forståelse av – eller holdninger til – praktisk tilnærming. Derfor velger jeg likevel hovedsakelig å bruke teachers' beliefs-begrepet (framfor teacher cognition) i det følgende. Fremmedspråklærernes forståelse av praktisk tilnærming kan ikke observeres direkte, men kommer indirekte til uttrykk gjennom intervjuuttalelser, observerbare handlinger i klasserommet og svar på spørreskjema med praktisk tilnærming som tema. Dessuten er det ofte en viss diskrepans mellom hva folk *sier* de mener og gjør, og det de faktisk gjør, slik blant annet Colin Robson (2002, s. 310) understreker. Dette kommer jeg nærmere tilbake til i reliabilitets- og validitetsdiskusjonene relatert til henholdsvis intervju, observasjon og spørreskjema som metode (se kap. 4).

Simon Borg (2003), på sin side, knytter forskning på lærerholdninger spesifikt til språkundervisning⁷ i sin artikkel "Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do". Her gir han en oversikt over ulike studier om språklæreres holdninger, der det eksempelvis framgår at holdningene påvirkes av lærernes egne erfaringer som språkelever⁸, og av gjennomført lærerutdanning. Imidlertid mener Borg forskningen på lærerholdninger i relasjon til språkundervisning er noe mangelfull, både hva gjelder tematikk, geografisk spredning, hvilke språk som er i fokus og

⁵ Teaching and Learning International Survey.

⁶ Se også Brown (2007, s. 308 ff).

⁷ Jeg kommer nærmere inn på forskjellene mellom og min bruk av begrepene *fremmedspråk*, *2. fremmedspråk* og *annetspråk* i seksjon 2.2. Borg (2003) bruker *language teaching*-begrepet om språkundervisning/L2-undervisning i generell forstand, det vil si undervisning av engelsk, og/eller andre språk, som ikke er morsmål i landet der de undervises.

⁸ Også omtalt som "apprenticeship of observation" (Lortie, 1975).

forskningsmetode. Herunder etterlyser han flere kvantitative undersøkelser av lærerholdninger til L2-/L3-undervisning i en offentlig skolekontekst med kun begrenset tilgang på språklig input utenfor klasserommet (se også Byram, 2004, s. 612). Min studie, som kombinerer kvalitative og kvantitative data og metoder, og fokuserer på undervisning av fremmedspråk i norsk grunnskole, har altså potensial til å gi ny innsikt i teachers' beliefs-feltet, både med hensyn til kontekst, tematikk og metode.

I og med det integrerte synet på undervisningspraksis og språklærernes holdninger til faget, er det også en nær sammenheng mellom forskningsfeltet teachers' beliefs og disiplinen *fremmedspråksdidaktikk*, som utgjør en annen viktig ramme for min undersøkelse av ungdomsskolelæreres syn på praktisk tilnærming.

2.2 Fagdidaktikk og fremmedspråksdidaktikk, noen generelle betraktninger

Temaet praktisk *tilnærming* i min lærerstudie, med stikkord som arbeidsmåter og metoder i fremmedspråksfaget, bidrar til at jeg også berører de mer generelle rammene – eller *didaktikken* – for undervisningen av fremmedspråk i norsk skole. Begrepet ”praktisk tilnærming” utløser normalt umiddelbart refleksjoner om *hva* som skal læres og *hvordan* man skal arbeide med fremmedspråkene i klasserommet. Dette er viktige spørsmålsstillinger både innenfor fagdidaktikk generelt og fremmedspråksdidaktikk⁹ spesielt. I en norsk kontekst er det også viktig å skille mellom undervisning og læring av engelsk og språk som tysk, fransk og spansk grunnet store forskjeller i mengder tilgjengelig uformell input på målspråket. Men først noen kommentarer til feltet fagdidaktikk.

2.2.1 Kort om didaktikk og fagdidaktikk

Fagdidaktikk er et forholdsvis nytt begrep som i forbindelse med norsk lærerutdanning og skoledebatt ble tatt i bruk på 1970-tallet (se f.eks. Ongstad, 2006; Sjøberg, 2006). Fagdidaktikk betegnes gjerne som en slags bro mellom studie-/skolefag, for eksempel fransk og tysk, på den ene siden, og pedagogikk/allmenn didaktikk på den andre (Sjøberg, 2006, s. 74). Til forskjell fra vitenskapsfaget tilpasses skolefaget klasserommet ved at man bevisst velger hvilke kunnskaper, verdier, normer og idealer som skal formidles, samt de etter tiden og etter den enkelte lærers oppfatning passende tilnærminger og arbeidsmåter.

Mens den engelske termen *didactics* sjelden anvendes da den gir negative konnotasjoner til en belærende, litt nedlatende og pompøs undervisningsform (*Oxford Dictionary of*

⁹ Også her er terminologien, dvs. *fremmedspråksdidaktikk* framfor 2. *fremmedspråksdidaktikk* (cf. Heimark, 2007, 4.6.6; UFD, 2003-2004), begrunnet i valget av terminologi i *Læreplan i fremmedspråk* (LK06).

English, 2005), har didaktikkbegrepet en langt mer nøytral betydning i skandinavisk og europeisk/tyskspråklig¹⁰ kontekst, der den, med opphav i gresk, gjerne forklares som undervisningslære, ”kunsten å undervise” eller som ”undervisningens og læringens teori og praksis” (Gundem, 2011, s. 22 ff.). Sistnevnte definisjon er såpass vid at man enkelt kan føye nye problemstillinger til didaktikkfeltet. Tilsvarende gjelder Svein Lorentzens (1998, s. 7) definisjon¹¹ av fagdidaktikk:

Fagdidaktikk er alle de refleksjoner en kan knytte til et fag og undervisning i dette faget, som kan gi økt kunnskap om fagets beskaffenhet, om fagets legitimering og økt kunnskap om hvordan faget kan læres, undervises og utvikles.

I og med at refleksjonsdimensjonen er svært framtrædende i denne siste definisjonen av didaktikk synes det også å være klare paralleller til teachers’ beliefs-feltet (jf. seksjon 2.1).

Andre omtaler didaktikk som undervisningens *hva, hvordan og hvorfor*, der spørsmålet *hva* viser til fagets mål og innhold, *hvordan* til metoder, arbeidsmåter og undervisningsformer, og *hvorfor* til begrunnelser for disse valgene samt fagets legitimering (se f.eks. Engelsen, 2001, s. 45; Gundem, 2011, s. 22 og 42; Ongstad, 2006, s. 80-81; Sjøberg, 2001, 2006). Samtidig er ethvert fags didaktikk noe dynamisk, slik Finn Daniel Raaen (2003) understreker:

I og med at fagkunnskapen stadig utvikles og samfunnet løpende endrer seg, vil disse spørsmål måtte stilles på nytt og på nytt. Fagdidaktikken lar seg med andre ord ikke i vår tid bestemme en gang for alle, den vil stadig måtte rekonstrueres.

Dette gjelder særlig etter innføringen av *Kunnskapsløftet* hvis læreplaner mangler nøyaktige beskrivelser av anbefalte framgangsmåter og metoder til bruk i undervisningen, herunder en definisjon av *praktisk tilnærming* i fremmedspråk. Det dynamiske aspektet ved fagdidaktikk er videre sterkt knyttet til de didaktiske spørsmålene *hvem*, ”hvilke elever, hvilken skole og hvilket samfunn” (Sjøberg, 2001), og *hvor* fordi man i dagens samfunn ser på læringsprosessen som noe situert, jamfør sosiokulturelle læringsteorier (Hvistendahl, 2001, s. 152, se også seksjon 3.2.3). Dette kommer til uttrykk i *Stortingsmelding 30* (UFD, 2003-2004, s. 46 ff.) der forslaget om ”praktisk tilnærming” begrunnes med et ønske om å tilpasse fremmedspråksfaget til elevenes behov (se også seksjon 3.3.1).

De didaktiske spørsmålene skjuler seg også i ulike modeller som illustrerer lærernes didaktiske refleksjoner. Dette gjelder blant annet den velkjente *didaktiske relasjonsmodellen*

¹⁰ Gundem (2011) skiller her mellom kontinentale og nord-europeiske didaktikktradisjoner, på den ene siden, og anglo-amerikanske curriculumtradisjoner på den andre. Mens sistnevnte retning, med sitt fokus på læreplanforskning, er internasjonalt anerkjent og akseptert, er didaktikktradisjonen mer eller mindre ukjent i engelsk/amerikansk pedagogisk sammenheng. Men siden midten av 1990-tallet har det vært en økende interesse også internasjonalt for den europeiske didaktikken, f.eks. gjennom prosjektet *Didaktik meets curriculum* (Gundem & Hopmann, 1998).

¹¹ Blant annet anvender Frøydis Hertzberg (1999) og Sigmund Ongstad (2006) Lorentzens definisjon av fagdidaktikk.

(Bjørndal & Lieberg, 1978; RVO, januar 1989), der det legges vekt på et kontinuerlig samspill mellom faktorer som elev-/lærerforutsetninger, mål, rammefaktorer, arbeidsmåter, innhold og vurdering i planleggings- og undervisningssituasjonen. En modell som i større grad setter søkelyset på sammenhengen mellom teori, lærerens refleksjoner og praksis/undervisning, er den *didaktiske praksistrekanten* med beskrivelser av det som omtales som lærerens ”praksisteori” (Lauvås, 1994; Løvlie, 1972). På P1-nivået i praksistrekanten finner vi lærerens praksis- og erfaringsbaserte begrunnelser for de didaktiske spørsmålene *hva* og *hvordan*, P2-nivået innebærer planlegging av og etterarbeid i forbindelse med undervisning, med begrunnelser ut ifra pedagogisk og fagdidaktisk teori, blant annet relatert til spørsmålene *hvem* og *hvor*, mens P3-nivået har å gjøre med refleksjoner rundt *hvorfor*-spørsmålet, ofte med tilsnitt av etisk rettferdiggjøring av praksis¹² (Engelsen, 2002, s. 70 ff.). Det finnes tilsvarende modeller for språkundervisning (cf. seksjon 2.2.3). Først ser jeg nærmere på språkdidaktikkfeltet generelt.

2.2.2 Språkdidaktikk/L2-didaktikk generelt

Språkdidaktikk, her forstått som didaktikk relatert til undervisning av ethvert språk eleven lærer etter morsmålet (L2), skiller seg klart fra andre fags didaktikker både med hensyn til innhold og framgangsmåter i klasserommet. Samtidig kan man vanskelig snakke om en enhetlig språkdidaktikk. I norsk sammenheng, som utgjør konteksten for min fremmedspråkslærerstudie, har det for eksempel utviklet seg visse forskjeller når det gjelder undervisnings-tradisjon og -tilnærming i ulike språkfag, blant annet med utgangspunkt i fartstiden språkene har i norsk skole (engelsk, tysk og fransk har f.eks. eksistert mye lengre som fag enn spansk og russisk), tilgjengelig input på målspråket (engelsk vs. fransk/tysk/spansk) og hvor erfarne elevene er som språkelever i møte med et nytt språk.

Til tross for forskjellene språkene og læringskontekstene imellom behandles annet- og tredjespråkslæring og -undervisning oftest sammen i språkdidaktisk teori. I franskspråklige verk omtales feltet gjerne som *didactique des langues*, i tyskspråklige verk som *Fremdsprachendidaktik* (Byram, 2004, s. 173-175 og 223-224). I engelskspråklig sammenheng brukes betegnelser som (*second*) *language teaching and learning/learning and teaching, teaching of second languages*¹³, (*approaches and methods in*) *language teaching*¹⁴, *modern language teaching* (Howatt & Smith, 2002a) og *language pedagogy* (Ellis, 1997). På grunn av

¹² Gundem (2011) viser også til en rekke andre didaktiske modeller, uten at jeg går nærmere inn på disse her.

¹³ Se f.eks. Brown, 2007; Bygate, Skehan & Swain, 2001; Byram, 2004; Cook, 2008; Hall & Verplaatse, 2000; Hinkel, 2005; Lantolf, 2005; Lantolf & Poehner, 2008; Mitchell & Myles, 2004; Simensen, 2007.

¹⁴ Cf. f.eks. K. Johnson, 1996; Littlewood, 1981; Long & Doughty, 2009; Richards & Rodgers, 2001; Stern, 1983.

den nedsettende betydningen ordet *didactics* har på engelsk forekommer dette begrepet langt sjeldnere. Imidlertid finnes det visse unntak, slik som for eksempel Aud Marit Simensen som innledningsvis i sin bok *Teaching a Foreign Language* bruker betegnelsen *foreign language didactics*, for så å gå over til å snakke om *foreign language pedagogy* og *foreign language teaching* (Simensen, 2007, s. 9 ff.). Mens Michael Byram i forordet til *Sprogfag i forandring – pædagogik og praksis* snakker om "[t]he *didactic* basis for language teaching" (Byram, 2011, s. 13). Muligens henger dette sammen med at de begge uttaler seg med primært skandinaviske lesere for øyet.

Definisjonene og beskrivelsene av språkdidaktikkfeltet ligger nært opp til definisjonene jeg har presentert i forbindelse med fagdidaktikk generelt. H. H. Stern (1983), som i denne sammenheng snakker om "language teaching theory", har en definisjon som både henspeiler på lærerens praksisteori, Lorentzens definisjon av fagdidaktikk, samt innholdet i begrepet *teachers' beliefs*:

"Theory" is here simply the thought underlying language teaching. [...] Theory is implicit in the practice of language teaching. It reveals itself in the assumptions underlying practice, in the planning of a course of study, in the routines of the classroom, in value judgements about language teaching, and in the decisions that the language teacher has to make day by day. (Stern, 1983, s. 23)

Simensen (2007, s. 9) og H. Douglas Brown (2007, s. 2 ff.) viser til at også språkdidaktikken er relatert til spørsmålene "what", "how", "why" samt "when" (Er eleven barn eller voksen?), "where" (Skjer språkopplæringen i målspråkslandet eller i en formell undervisningskontekst?) og ikke minst "who" (Hvem er eleven? Hva er elevens morsmål?). Slik de ser det, bør alle refleksjoner rundt språkundervisning ta utgangspunkt i tanker om språklæring (*second language acquisition* – SLA, Simensen, 2007, s. 15). I denne sammenheng peker Michael H. Long (2009, s. 3-5) på ulike typer motivasjon bak språklæring. For eksempel skiller han mellom dem som lærer nye språk frivillig, og således er motivert innenfra, og såkalte *non-volunteers*, for eksempel skoleelever, eller flyktninger som må lære et nytt språk som et ledd i det å starte et nytt liv i et fremmed land. Særlig for sistnevnte gruppe beskrives tilretteleggingen av språkundervisningen som "a critical matter". Som nevnt var argumentet om bedre tilpasning av fremmedspråksfaget til elevenes behov også en del av begrunnelsen for bruken av slagordet "praktisk tilnærming" i forbindelse med forslag om innføringen av et obligatorisk fremmedspråk i Norge.

Vektleggingen av språklæring innen språkdidaktikken er bare ett av flere eksempler på at man også på dette feltet drar nytte av forskning på andre områder, slik som lingvistikk, psykolingvistikk og sosiolingvistikk på den ene siden, og pedagogikk, psykologi og antropologi på den andre (se f.eks. Byram, 2004, s. 223; Long & Doughty, 2009, s. 4;

Mitchell & Myles, 2004, s. 3; Stern, 1983, s. 59 ff.). Denne tverrfagligheten kommer blant annet til uttrykk i ulike modeller for språkundervisning.

2.2.3 Modeller for språkundervisning: tilnærming vs. metode

Et eksempel på en slik interdisiplinær modell er Sterns (1983, s. 43-52) metateori for *second language teaching*, der de tre nivåene *foundations*, *interlevel* og *practice* gjenspeiler den gjensidige avhengigheten mellom teori og praksis, ulike former for teori, og mellom språk, læring og undervisning. Mens nivå 1, *foundations*, viser til teorier innenfor andre forskningsområder med betydning for L2-undervisning, bringes teori og praksis sammen på nivå 2, *interlevel*, der det dreier seg om teorier om og forskning på språk, språklæring og språk-undervisning. Nivå 3, *practice*, handler om undervisningsmetoder samt organisering av undervisningen på skole- og klasseromsnivå. Modellen minner altså mye om den tidligere omtalte praksistrekanten. Fremmedspråks-/L3-lærere flest, som til daglig arbeider på nivå 3, vil i ulik grad være påvirket av teoriene på nivå 1 og 2, avhengig av tilgjengelig tid og interesse for teori og forskning.

En modell som er spesielt interessant for min studie av fremmedspråklæreres forståelse av praktisk tilnærming, er den Richards og Rodgers (2001, s. 18-35) skisserer¹⁵. Her pekes det på at enhver metode brukt i språkundervisning består av tre hovedkomponenter: tilnærming (*approach*), *design* og framgangsmåte (*procedure*). Nærmere bestemt befinner *tilnærming* seg på et teoretisk nivå og inkluderer ulike språk- og språklæringsteorier som ligger til grunn for språkundervisningen. Som jeg kommer tilbake til, kan derfor kommunikativ språkundervisning plasseres i kategorien tilnærming (se seksjon 3.2.3). *Designet*, det vil si valg relatert til læringsmål (f.eks. muntlige vs. skriftlige mål), språklig innhold (bl.a. valg av tekster), arbeidsoppgaver og aktiviteter, elevenes og lærerens rolle (f.eks. grad av symmetri disse imellom), samt undervisningsmateriale (f.eks. bruk av digitale verktøy), binder teori og praksis sammen. Metodens *framgangsmåte*, til slutt, handler om de teknikker og den praksis som konkret utspiller seg i klasserommet når en spesiell metode er i bruk, for eksempel grammatikk-/språkdrilløvelser/dialoger for å trene på ulike elementer av målspråket. Imidlertid er det ikke alltid samsvar mellom lærerens teorier om språk-undervisning og det som faktisk skjer i klasserommet (se f.eks. seksjon 5.4).

¹⁵ Med unntak av kategorien *design*, og at det ikke er noe hierarkisk forhold mellom de ulike elementene, baserer Richards og Rodgers modell seg på arbeidet til lingvisten Edward Anthony (1963), som skilte mellom *approach*, *method* (teori omsatt til praksis, f.eks. valg av ferdigheter og innhold som skal undervises) og *technique* (konkrete klasseromsprosedyrer).

Slik Brown (2007, s. 18-19) fortolker Richards og Rodgers' modell, handler den om at språkundervisningsmetoder av og til kan være for "smale" og for restriktive med tanke på det mangfoldet av elever og kontekster man ofte står overfor. Dette synet gjenspeiles også i den udogmatiske holdningen til språkopplæring formidlet i *Rammeverket* (Europarådet, 2011, s. 21 og 169ff., se også seksjon 3.4). Både Brown og Europarådet argumenterer altså for å forstå *tilnærming* som bestående i en rekke generelle prinsipper, som lærerne kan bruke som utgangspunkt når de skal velge design og teknikker for språkundervisning i en bestemt kontekst, tilpasset bestemte elever. Denne forståelsen av *tilnærming* som generelle prinsipper for språkopplæring, med sin fleksible anvendelse i ulike kontekster, tar jeg med meg i det følgende når jeg forsøker å se praktisk tilnærming fra ulike synsvinkler (kap. 3-7).

2.2.4 Fremmedspråk (L3) vs. andrespråk (L2): tysk, fransk, spansk vs. engelsk i norsk grunnskole

Et annet spørsmål som må avklares før jeg går videre, er hva som ligger i første delen av begreper som *språkdidaktikk* og *fremmedspråksdidaktikk*. I denne avhandlingen relateres praktisk tilnærming til undervisningen av faget *fremmedspråk*, i realiteten først og fremst tysk, fransk og spansk, i norsk ungdomsskole. Så langt har jeg omtalt *språkundervisning* og *språkopplæring* generelt, uten å differensiere mellom *second language*-/andrespråks-/L2- og *foreign language*-/fremmedspråks-/L3-undervisning og -læring. I en norsk kontekst, der det er store forskjeller mellom læring og undervisning av engelsk på den ene siden, og av språk som tysk, fransk og spansk på den andre, er det imidlertid viktig å drøfte dette skillet nærmere.

I engelskspråklig litteratur, som dominerer på dette feltet, anvendes termen *second language* (L2) på to måter. På den ene side brukes den for å understreke at målspråket undervises og læres i et land der det har offisiell status, slik situasjonen vil være for eksempel for flyktninger, eller andre, som flytter til Norge og i den forbindelse deltar i norskopplæring. Betegnelsen *foreign language*, derimot, presiserer at målspråket *ikke* har offisiell status i landet der det undervises og læres, slik tilfellet er for tysk, fransk og spansk i norsk ungdomsskole (se f.eks. Stern 1983, s. 9 ff.). På den annen side er det også svært vanlig å behandle disse to variantene av språkopplæring sammen, fordi de underliggende læringsprosessene stort sett er de samme, derav bruken av begrepet *second language* i vid forstand, i betydningen alle språk som læres etter morsmålet, og som man vanligvis behersker på et lavere nivå (se f.eks. Cook, 2008, s. 12; Ellis, 1994, s. 11; Mitchell & Myles, 2004, s. 5; Stern, 1983, s. 13). For å unngå tvetydigheten i *Zweitsprache*¹⁶-/L2-begrepet foreslår Willis Edmondson og

¹⁶ Andrespråks-

Juliane House derfor å erstatte dette med *Nicht-Muttersprache* ("ikke-morsmål") (Edmondson & House, 2000, s. 8-11).

I det følgende velger jeg primært å bruke forkortelsene L(anguage)1, L2 og L3 etc. dersom målet er å understreke rekkefølgen språkene er lært i. I norsk sammenheng lærer elevene vanligvis engelsk som L2 og fransk, tysk eller spansk som L3 (se f.eks. Simensen, 2007, s. 12). I enkelte tilfeller er det også naturlig å bruke L2 i vid forstand, det vil si L2-/språkundervisning generelt. Da går dette fram av konteksten. Også i *Kunnskapsløftet* skilles det mellom engelsk og fremmedspråk da disse to språkfagene, som i den foregående læreplanen L97, har hver sin læreplan. Mens *Læreplan i engelsk* kun omhandler opplæringen i engelsk, dekker *Læreplan i fremmedspråk*¹⁷ undervisning av språk nummer to etter morsmål og engelsk (dvs. L3). I sistnevnte tas det hensyn både til at norske elever som lærer tysk, fransk eller spansk har en del nyttige språk- og språklærings erfaringer når de starter med faget fremmedspråk på ungdomstrinnet, og til at elevene i langt mindre grad enn i engelsk har tilgang på uformell input.

Med bakgrunn i *input*-faktoren (se omtalen av Krashen, seksjon 3.2.3) har man, som kjent, både i Norge og internasjonalt de senere årene diskutert i hvilken grad engelsk fremdeles kan kalles et fremmedspråk i skolesammenheng (cf. bl.a. Jessner, 2008). Simensen var inne på denne problemstillingen allerede i 1998-utgaven av *Teaching a Foreign Language*, men gikk likevel ikke så langt som til å kalle engelskfaget i norsk skole second language eller andrespråk (Simensen, 1998, s. 11). Fram mot 2007-utgaven av boka var imidlertid den engelskspråklige påvirkningen i Norge blitt så massiv at Simensen mente engelsk som *International Language*, *Lingua franca* og *global language* var mer beskrivende enn *fremmedspråk* (Simensen, 2007, s. 73 ff.). Nærmere bestemt plasserer Simensen Norge i det hun kaller "the expanding circle"¹⁸ med hensyn til utbredelsen av engelsk, det vil si blant land som anerkjenner engelsk som et internasjonalt språk i forbindelse med for eksempel reise-/turistvirksomhet, handel, kultur, høyere utdanning og politikk¹⁹. I tillegg kan framveksten av engelsk som internasjonalt språk knyttes til den voldsomme utviklingen av digitale medier, der engelsk dominerer som fag- og kommunikasjonsspråk. Slik har engelsk blitt ikke bare en fordel, men "en viktig forutsetning", for å klare seg både internasjonalt og i det norske

¹⁷ Tidligere omtalt som 2. *fremmedspråk*, f.eks. i Stortingsmelding 30 (UFD, 2003-2004) og som *fremmedspråk 2 og 3* i tidligere læreplanutkast (Utdanningsdirektoratet, 2005).

¹⁸ Simensen baserer seg her på en modell utviklet av Braj Kachru (1995), der det skilles mellom land der engelsk er førstespråk, "the inner circle", land der engelsk er andrespråk, "the outer circle", og land der engelsk har status som internasjonalt språk, "the expanding circle" (Simensen, 2007, s. 74).

¹⁹ Bl.a. er engelsk arbeidsspråk i flere europeiske og internasjonale organisasjoner, i enkelte tilfeller i tillegg til andre språk med forholdsvis stor utbredelse internasjonalt, f.eks. fransk.

samfunnet (se f.eks. Ibsen, 2007, s. 199). Samtidig viser undersøkelser at man fortsatt har en vei å gå i det norske utdanningssystemet for å forberede elever og studenter på å bruke engelsk som internasjonalt språk²⁰ (Hellekjær, 2005, 2007, 2010).

Synet på engelsk som internasjonalt språk kommer videre til uttrykk i *Kunnskapsløftets Læreplan i engelsk* (LK06): ”Det engelske språket er i bruk overalt. I møte med mennesker fra andre land, hjemme eller på reiser, kommer vi ikke langt uten engelsk.” (KD, 2006c). At dette inntrykket også har funnet veien ut i skolen, framgår av Camilla Hoff Lambines masteroppgave ”*English just isn't a foreign language any more*” (Lambine, 2005, s. 91). Basert på en spørreundersøkelse blant elever i den videregående skole kommer hun fram til at elevene snarere betrakter engelsk som ”a second mother tongue” enn et fremmedspråk (Lambine, 2005, s. 110). De andre språkene elevene møter i skolen, har, som nevnt, langt ifra en slik lingua franca-status idet elevene svært sjelden treffer på dem utenfor klasserommet sine fire vegger. Derfor mener Simensen (2003a, 2005c, 2006) at man i språkopplæringen må etablere et skarpere skille enn tidligere mellom undervisningen av engelsk, på den ene siden, og fremmedspråk som fransk, spansk og tysk, på den andre (se seksjon 3.2.3).

Samtidig er det, slik Elisabeth Ibsen (2007) understreker, viktig ikke å skape unødig avstand mellom engelsk og fremmedspråk da språkene også har mange fellestrekk i skole- og undervisningssammenheng. Andre argumenterer for at elevenes engelskkunnskaper og erfaringer med engelsklæring kan være en nyttig støtte og fungere som en slags ”ice breaker” for ytterligere språklæring (se Vollmer, 2001 hos Jessner, 2008, s. 42). På den andre siden kan nettopp det engelske språkets lingua franca-status føre til at elevene føler det er unødvendig med, og er lite motiverte for å lære, flere språk (L3, se f.eks. Krumm, 2005), en holdning jeg har erfart også eksisterer i tysk-, fransk- og spanskklasserom i Norge. Uavhengig av standpunkt i debatten engelsk/L2 vs. fremmedspråk/L3, viser det nytten av å plassere fremmedspråksundervisning og -læring i en videre kontekst, det vil si en flerspråklighetskontekst. Imidlertid berøres ikke flerspråklighetstemaet direkte i min studie (dvs. i intervjuguide/spørreskjema), slik at jeg kun kort omtaler det jeg anser som relevante hovedpunkter innenfor dette forskningsfeltet. Enkelte punkter kommer jeg også tilbake til senere (se f.eks. 3.4).

²⁰ Simensen og Ibsen viser dessuten til de utfordringene det innebærer for engelskundervisningen i skolen at det engelske språket opptrer i så mange ulike varianter, inkludert varianter ”løsrevet fra sin angloamerikanske tilknytning”, uten at jeg går nærmere inn på dette her (Ibsen, 2007, s. 199; se også Simensen, 2005b; 2006; 2007, s. 74 ff.).

2.2.5 Flerspråklighet, mangespråklighet og tredjespråklæring/-undervisning

I dagens samfunn er det svært vanlig å beherske mer enn to språk, så også i Norge der de fleste elever i ungdomsskolen velger å lære et fremmedspråk etter engelsk. I tillegg finnes det mange elever som har flerkulturell og flerspråklig bakgrunn. Til forskjell fra i tidligere, behaviorismeinspirert språkforskning (se seksjon 3.2.2), der interferens mellom språk stort sett ble betraktet som en potensiell feilkilde, ser man i dag på koeksistensen mellom flere språk som en fordel ved læring og undervisning av nye språk. Interessen for dette forskningsfeltet har økt kraftig de siste 10-20 årene og har hatt – og har – stor betydning for utviklingen av fremmedspråksdidaktikkfeltet (se f.eks. Aronin & Hufeisen, 2009b; Cenoz, Hufeisen & Jessner, 2003; Hufeisen & Neuner, 2005; Jessner, 2008).

Begrepsmessig er vi her inne i et komplekst og dynamisk forskningsfelt, hvis begrepsbruk, definisjoner og innhold blant annet varierer ut ifra hvordan man definerer språk og nødvendig kompetansenivå i ulike språk (Kemp, 2009). I *Rammeverket* skiller det for eksempel klart mellom flerspråklighet (*plurilingualism*), på den ene side, og mangespråklighet (*multilingualism*), på den andre (COE, 2001; Europarådet, 2011, pkt. 1.3). Her betraktes *mangespråklighet* som det at et individ behersker flere språk, eller det at flere språk koeksisterer i et samfunn. *Flerspråklighets*begrepet, derimot, rommer den totale individuelle kommunikative kompetansen en språkkinnlærer ”bygger opp [...] på grunnlag av all sin kunnskap om og erfaring med språk der språkene innbyrdes er forbundet og gjensidig påvirker hverandre”, og der personen kan ta i bruk ulike deler av denne kompetansen i forskjellige situasjoner (Europarådet, 2011, s. 5). I en slik tankegang er ikke lenger målet ”full mestring”, med den ”ideelle morsmålsbruker” som ideal, men heller det å utvikle en konteksttilpasset språkkompetanse der man har ulikt nivå i ulike språk og i de forskjellige delferdighetene språkkompetansen består i (f.eks. leseforståelse vs. muntlig interaksjon), alt ut ifra egne behov (cf. 3.4). Den flerspråklige kompetansen betraktes dessuten som dynamisk og i stadig forandring livet igjennom. En slik flerspråklighetstankegang framstår som fruktbar i en norsk fremmedspråksundervisnings- og -læringssammenheng der elevene, naturlig nok, opplever ulik grad av mestring i norsk, engelsk og fransk/tysk/spansk, samtidig som at deres språk- og språklæringskompetanse i L1 og L2 klart er en fordel ved læring av L3.

På bakgrunn av det ovenforstående velger jeg primært å bruke flerspråklighetsbegrepet i det følgende. Samtidig finnes det også tanker knyttet til mangespråklighet som er interessante sett i relasjon til fremmedspråksopplæring i en norsk kontekst. Enkelte, slik som Ulrike Jessner (2008), velger dessuten å bruke mangespråklighet (*multilingualism*) som et slags samlebegrep som dekker både den nevnte individuelle flerspråkligheten og språklig

koeksistens i et samfunn. Mens noen kun skiller mellom *monolingvale* og *bilingvale*, det vil si mellom de som behersker ett og flere språk (se f.eks. Mackey, 1962, s. 27; Saviile-Troike, 2006), advares det i andre leire mot en slik forenkling da studier peker på store kvalitative og kvantitative forskjeller mellom det å beherske to og det å beherske tre, eller flere, språk. Blant de mest kjente modellene for å forklare disse forskjellene er Britta Hufeisens ”faktormodell” som presenterer faktorer som hun mener er ansvarlige for skillet mellom L2- og L3-læring²¹ (Hufeisen, 1998; Hufeisen & Marx, 2007). L3-eleven er ikke, i motsetning til L2-eleven, noen nybegynner innenfor språklæring, men har nyttige kunnskaper om det å lære et fremmed-språk, blant annet hva gjelder læringsstrategier. Derfor foreslås stadig oftere et tredelt skille mellom *mono-*, *bi-* og *multilingvale* (f.eks. Cenoz, Hufeisen & Jessner, 2003, s. 1-9; Jessner, 2008).

I tillegg finnes det, ifølge Jasone Cenoz (2000), ulike typer multilingvalisme basert på om to eller flere av språkene læres samtidig eller konsekutivt. I en norsk kontekst, der normal-situasjonen er at elevene lærer morsmålet før de starter på skolen²², for så å begynne engelsk-opplæringen på 1. trinn og tysk-/fransk-/spanskopplæring på 8. trinn i grunnskolen, har vi primært å gjøre med det Cenoz kaller *consecutive acquisition of L1, L2 and L3*, med delvis overlapping mellom læring av L2 og L3 i ungdomsskolen (se også Cenoz & Jessner, 2009, s. 125). Det er forsket mye på påvirkningen de ulike språkene (og dialektene) imellom i språk-systemet til et flerspråklig individ, blant annet med tanke på ordforråd (cf. f.eks. Cenoz & Jessner, 2009, s. 123 ff.; Neuner, 2005, s. 14 ff.). Herunder omtales en såkalt *M(ultilingualism)-factor* (Herdina & Jessner, 2002), det vil si en egen flerspråklig bevissthet og læringsstrategier relatert til allerede eksisterende språkkunnskaper. Studier viser at alle språkene i et slikt system kan påvirke hverandre, og at både L1 og L2 kan ha stor påvirkning på læringen av L3 (såkalt *crosslinguistic influence*) (Cenoz, Hufeisen & Jessner, 2003, s. 3; Jessner, 2008, s. 31-32; Laoire & Singleton, 2009). For eksempel har jeg selv observert at norske elever som skal lære fransk, oftere trekker veksel på kunnskaper i engelsk (L2), i og med de semantiske og syntaktiske likhetene disse to språkene imellom, enn norsk, mens elever som skal lære tysk, heller trekker paralleller til norsk (L1). Samtidig er det ingen tvil om at L3-elevenes språklæringsstrategier og språkkunnskaper stadig er i utvikling. Således

²¹ Herunder nevnes *nevropsykologiske faktorer* (f.eks. alder og andre generelle forutsetninger for språklæring), *ytre læringsfaktorer* (f.eks. sosiokulturelle/sosioøkonomiske omgivelser, læringstradisjoner, mengde tilgjengelig uformell input), *emosjonelle faktorer* (f.eks. angstnivå, motivasjon, holdning til målspråket), *kognitive faktorer* (f.eks. språklig/lingvistisk/metalingvistisk bevissthet) og *lingvistiske faktorer* (relatert til innlærerens L1).

²² Dersom elevene har en to-/flerkulturell bakgrunn opplever de gjerne en tilnærmet samtidig læring av L1 (morsmål) og L2 (norsk), før de lærer engelsk (L3) og fremmedspråk (L4), f.eks. tysk/fransk, på skolen (jf. alternativ d. ”simultaneous acquisition of L1/L2 before learning the L3” hos Cenoz, 2000; se også Cenoz & Jessner, 2009, s. 125).

kan språkssystemet til den flerspråklige både beskrives som holistisk og dynamisk (Herdina & Jessner, 2002).

Foruten i *Rammeverket* fremmes flerspråklighetstankegangen også i andre europeiske og norske retningslinjer for fremmedspråkundervisning. Her kan nevnes EUs slagord ”Mother tongue plus two other languages” (COM, 2003). I tillegg har Europarådet etablert et eget senter for å understøtte europeisk språkundervisning: The European Centre of Modern Languages (ECML) i Graz, Østerrike (<http://www.ecml.at/>). Som et tiltak i strategiplanen *Språk åpner dører* (KD, januar 2007, s. 56) ble det i 2005 også i Norge opprettet et Nasjonalt senter for fremmedspråk i opplæringen (Fremmedspråksenteret, <http://www.fremmedspraksenteret.no/>), som skal arbeide for at fremmedspråkopplæringen i Norge er av høy kvalitet (f.eks. gjennom fokus på tilpasset opplæring og praktisk tilnærming) og for at nordmenn får ”høy språkkompetanse i mange fremmedspråk”.

Ser man på norske læreplaner i de ulike språkfagene kommer det også der tydelig fram at man ser språkopplæringen i et livslangt og flerspråklig perspektiv. Både læreplanen i engelsk og fremmedspråk viser for eksempel til nytten av ”tidligere språklæring”, språklæringsstrategier og ”tverspråklighet” for videre språklæring, i beskrivelsene av hovedområdet ”Språklæring”, som er felles for de to fagene (KD, 2006b, 2006c, se også seksjon 3.3.2 og 3.5.3). Tilsvarende gjelder *Læreplan i norsk* (KD, 2006d), hvis flerspråklige intensjon blant annet kommer til uttrykk i beskrivelsen av ”Formål med faget” der det pekes på at nordmenns språkkompetanse utvikles i et språklig og kulturelt mangfold:

Norsk språk og kultur utvikles i en situasjon preget av kulturelt mangfold og internasjonalisering, i samspill med nordiske nabospråk og minoritetsspråk i Norge og med impulser fra engelsk. I dette språklige og kulturelle mangfoldet utvikler barn og unge sin språkkompetanse.

Således synes man fra norsk utdanningspolitisk hold å ha tatt inn over seg EU-kommisjonens kritikk av en manglende prioritering av ”holistisk språkopplæring” i norsk skole i en rapport fra 2006 (European Commission, 2006, s. 4). I tillegg ble det norske Språkrådets oppgaver i *Stortingsmelding 23* (KD, 2007-2008, pkt. 2.4) utvidet til å omfatte ikke bare spørsmål knyttet til norsk språk, men også å ”ta hensyn til den totale språksituasjonen i landet”, inkludert fremmedspråkernes status.

2.2.6 L3-/”tertiærsspråksdidaktikk” og fremmedspråksdidaktikk: grunntanker og prinsipper

Med bakgrunn i en slik flerspråklighetstankegang finnes det flere teoretikere som eksplisitt skisserer en egen *tertiærsspråks-* eller L3-didaktikk (bl.a. Jessner, 2008; Neuner, 2005). Som nevnt bør denne L3-didaktikken ta hensyn til språklæringspotensialet elevene har utviklet

gjennom L1- og L2-læring (såkalt *prozedurales Wissen*). På den ene side kan man ta disse forkunnskapene på alvor ved at man starter L3-undervisningen på et høyere nivå, med raskere progresjon og et mer krevende innhold enn i L2-opplæringen (se også Hufeisen, 2005, s. 9). På den annen side er det viktig å legge grunnlaget for en effektiv L3- (og L2-)opplæring allerede i morsmålsundervisningen, for eksempel ved at elevene blir gjort bevisste ulike nyanser og varianter i eget språk, samt erfaringer med andre språk (f.eks. andre språk i nærmiljøet, låneord fra andre språk i morsmålet etc.).

Neuner (2005) understreker i sin beskrivelse av en *Tertiärsprachendidaktik* at denne ikke utgjør noe nytt didaktisk-metodisk konsept, men snarere er en presisering av de elementer som spesielt gjelder for og bør ligge til grunn for L3-opplæringen. Nærmere bestemt skisseres *fem overgripende didaktiske prinsipper* for L3-undervisning, med rom for lokal tilpasning, som alle, i samsvar med flerspråklighetstanken presentert i det ovenforstående, tar utgangspunkt i at man i L3-undervisningen i stor grad bør vektlegge det å bygge såkalte *transferbroer* mellom L1, L2 og L3 (se også Jessner, 2008, s. 38 ff.; Manno, 2005, s. 172-175; Meissner, 2000). Dette kommer tydelig til uttrykk i Neuners første prinsipp, *kognitiv læring*, som omhandler en utvidelse av elevens språk- og språklæringsbevissthet gjennom oppmerksomhet på sammenhengen mellom L3 og L1/L2, for eksempel i møte med tekster på L3 (jf. prinsipp II, *forståelse* og prinsipp IV, *tekstorientering*). Mer konkret handler det her om å aktivere elevenes metakunnskaper og forkunnskaper om språk ved å diskutere med dem de erfaringene de gjør seg i møtet med det nye språket, og hvordan man kan gjøre språklæringen mer effektiv, jamfør Herbert Christs (2000) idé om ”[die] Kultur des lauten Denkens im Klassenzimmer”²³ og begrepet *entdeckendes Lernen* (oppdagende læring) – blant annet via bevisst gjetting på L3 basert på elevenes eksisterende språkkunnskaper (Chamot & O'Malley, 1994; Neber, 1973). Sistnevnte moment er også relevant i diskusjonen av norsk fremmedspråksundervisning generelt og praktisk tilnærming spesielt, i og med læreplanens hovedområde ”Språklæring” (LK06, se også seksjon 3.2.3 og 3.3).

Tilsvarende gjelder for Neuners tredje prinsipp, *innholdsorientering*, som går ut på at L3-undervisningen bør tilby elevene tekster og materiale som tar hensyn til deres alder, interesser og verdenserfaring, og som er nyttige for at de skal få forbedret sin evne til å produsere egne tekster på målspråket. Samtidig bør tekstene fungere som døråpner mot en ny verden, en verden som også kan sette elevenes egen verden i et nytt perspektiv. Prinsipp I-IV kan bidra til å iverksette det femte og siste prinsippet, *økonomisering* av læringsprosessen.

²³ ”høyttenkningskultur i klasserommet” (min oversettelse).

Vanligvis har man færre timer til rådighet i uka til undervisning og læring av L3 enn av L1 og L2, samtidig som elevene blir utsatt for mindre uformell påvirkning fra L3 enn fra L2, så også i norsk sammenheng. Snarere enn å ty til mer grammatikk i L3-undervisningen foreslår Neuner å effektivisere språkundervisningen ved å la elevene få eksperimentere med ulike læringsstrategier/-teknikker og jobbe selvstendig med støtte i ulike hjelpemidler (f.eks. ord-bok, oppslagsverk og Internett), og således bli mer autonome og motiverte i sin språklæring. Jeg kommer tilbake til kultur- og nytteaspektet samt grammatikkens og metalæringens rolle i omtalen av språkundervisning generelt og praktisk tilnærming spesielt i kapittel 3.

Før jeg går nærmere inn på det politiske bakteppet for lanseringen av praktisk tilnærming-begrepet i moderne norsk sammenheng, skisserer jeg kort situasjon og status for fremmedspråksfaget i norsk grunnskole.

2.3 Faget fremmedspråk i norsk grunnskole. Status per september 2012

I motsetning til engelsk, som er obligatorisk fra og med 1. klasse på barneskolen, har fremmedspråk, først og fremst tysk, til en viss grad fransk og i de senere år også spansk, vært valgfag på ungdomstrinnet i norsk ungdomsskole siden innføringen av en felles niårig grunnskole i 1974 (M74). Fra 1974 og fram til skolereformen i 1997 innebar dette blant annet at fremmedspråkene konkurrerte med praktiske og ”hobbypregede” fag som friluftsliv, ballspill og mopedopplæring (Gjørven, 2008a, s. 6-8). Etter en periode med navnet *tilvalgsspråk* i *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (KUF, 1996), endret statusen til faget seg noe i og med innføringen av *Kunnskapsløftet*. Selv om faget fremdeles ikke er obligatorisk, teller i dag karakteren i fremmedspråk på lik linje med karakteren i andre fag ved opptak til videregående skole (Utdanningsdirektoratet, 2011b). I utgangspunktet skulle språklig fordypning, primært i engelsk, norsk og samisk, være eneste valgalternativ til fremmedspråk (Arbeiderpartiet, 2005; KD, 2006d). Etter en prøveperiode kan elevene, fra og med høsten 2012, også velge ”arbeidslivsfag” som alternativ til fremmedspråk. I tillegg har elevene fått et nytt valgfag bestående i arbeid med ”tverrfaglige temaer” fra ulike fag (f.eks. produksjon for sal og scene, forskning i praksis, internasjonale kontakter og helse) (KD, 2010-2011, pkt. 4.2.3 og 4.4).

Videre har fremmedspråkstilbudet blitt noe utvidet med *Kunnskapsløftet*. Skoleeier skal tilby elevene opplæring i minst ett av fremmedspråkene tysk, fransk, spansk eller russisk, og kan i tillegg gi tilbud om andre språk, også ikke-europeiske (jf. forskrift til Opplæringslovens § 1-8, KD, 2006b). Sistnevnte skjer imidlertid sjelden i praksis (KD, 2007-2008, pkt. 6.2.2). Tall fra Grunnskolens informasjonssystem (GSI) for 8. trinn skoleåret 2006-2007 viser

at om lag tre fjerdedeler av elevene på ungdomstrinnet valgte fremmedspråk som valgfag, hvilket tilsvarer en økning på om lag 17 % fra året før (se også Doetjes & Ryen, 2009, s. 9). Tallene har holdt seg nokså konstante siden, med en liten nedgang skoleåret 2010-2011²⁴ (GSI, 2011; KD, 2007-2008, pkt. 6.2.2; 2010-2011, pkt. 4.3). Før *Kunnskapsløftet* valgte mange elever bort tysk og fransk i løpet av ungdomsskolen. Jeg kommer tilbake til den såkalte frafallsproblematikken i neste kapittel. Til tross for at mulighetene for omvalg nå er svært begrenset, og elevene formelt sett skal foreta slike omvalg i løpet av første halvår på 8. trinn (jf. KD, 2006b), viser tall for skoleåret 2010-2011 at andelen fremmedspråks elever reduseres med ca. 12 % fra 8. til 10. trinn, med en tilsvarende økning i andelen med språklig fordypning (GSI, 2011; KD, 2010-2011, pkt. 4.3).

Ser man så på elevfordelingen de forskjellige fremmedspråkene imellom, innebærer den største endringen med innføringen av LK06 at spansk har blitt det mest populære fremmedspråket i norsk ungdomsskole. Nærmere 20 000 åttendeklassinger, det vil si over en tredjedel av elevene, fikk opplæring i spansk skoleåret 2006-2007, hvilket innebar en tidobling fra skoleåret 2004-2005 (Doetjes & Ryen, 2009, s. 9-10; GSI, 2011; KD, 2010-2011, pkt. 4.3). Tysk og fransk har, med en oppslutning på henholdsvis 25 % og 15 % skoleåret 2010-2011, således i stor grad mistet oppslutning hos elevene. Disse tallene må imidlertid også ses i sammenheng med den nevnte økningen i andelen elever som velger språklig fordypning, samtidig som at fransk tilbys i stadig færre kommuner (Doetjes & Ryen, 2009, s. 9-10). Når det gjelder en eventuell sammenheng mellom frafallet i tysk og fransk og innhold og arbeidsmåter i undervisningen i disse fagene, er også dette tema i kapittel 3 der jeg ser nærmere på språklærerundersøkelser relevante for fortolkningen av *praktisk tilnærming*.

Én av grunnene til at min språklærerstudie begrenser seg til ungdomstrinnet, er at opplæringen i fremmedspråk i Norge vanligvis starter på 8. trinn, mens elevene lærer engelsk fra og med 1. klasse på barnetrinnet. *Stortingsmelding 30* (2003-2004), strategiplanen *Språk åpner dører* (2005-2009) (KD, januar 2007) samt *Stortingsmelding 23 – Språk bygger broer* (KD, 2007-2008, pkt. 6.2.5) åpner imidlertid for forsøk med tidlig start med fremmedspråk, da det i enkelte sammenhenger anses som fordelaktig å starte språkopplæringen i tidlig alder (se seksjon 3.2.3). Høsten 2005 og 2010 ble det derfor satt i gang to prøveprosjekt med tidlig start med fremmedspråk på barnetrinnet, det første i regi av Telemarksforskning (Speitz et al., 2007), det andre i regi av Utdanningsdirektoratet og Fremmedspråksenteret (SINTEF, 2012, se også seksjon 3.6).

²⁴ Tall fra GSI viser at 46 448 elever valgte fremmedspråk skoleåret 2010-2011, mens tilsvarende tall for skoleåret 2006-2007 var 48 278 elever (GSI, 2011).

2.4 Oppsummering

I dette kapitlet, som utgjør første del av den teoretiske innrammingen for min fremmedspråkslærerundersøkelse, har jeg knyttet studien til forskningsfeltene teachers' beliefs (lærerholdninger) og (fremmed-)språksdidaktikk. Som vist handler teachers' beliefs-feltet om lærernes refleksjoner om fag og undervisning og hvorledes disse "teoriene" finner et gjenskinn i lærernes undervisning/praksis. Dette er et viktig moment i min studie der jeg gjennom intervjuer og observasjoner av seks fransklærere, og via en spørreskjemaundersøkelse besvart av 85 fremmedspråklærere i ungdomsskolen, prøver å få innblikk i lærernes teoretiske og praktiske forståelse av *praktisk tilnærming*. Som det framgår av Borgs (2003) oversiktsartikkel, mangler det foreløpig en del forskning på feltet "teacher cognition" innenfor fremmedspråksundervisning i en offentlig skolekontekst med redusert tilgang på målspråksinput utenfor klasserommet. Min studie vil derfor være et nyttig bidrag til forskning på fremmedspråklæreres holdninger til eget fag.

Studien min knytter seg også til fagdidaktikk- og fremmedspråksdidaktikkfeltet, det vil si til spørsmål som *hva, hvordan, hvorfor, for hvem og hvor* i relasjon til undervisning av fremmedspråk (L3). Begrepet "praktisk tilnærming" berører, slik jeg kommer nærmere tilbake til i det følgende, mer eller mindre alle disse spørsmålene, ikke minst de metodiske spørsmålene *hvordan* og *hva*. Jeg tar også med meg videre Richard og Rodgers' (2001) skille mellom tilnærming og metode innenfor fremmedspråksundervisning, det vil si *tilnærming* forstått som generelle og fleksible prinsipper for fremmedspråklæring og -undervisning, og *metode* i form av design (f.eks. valg av målsetning og innhold) og teknikker anvendt i konkrete undervisningssituasjoner.

Derneft har jeg vist at det i en norsk skolekontekst er fruktbart å skille mellom læring og undervisning av engelsk (L2), som har en tilnærmet andrespråks-/lingua francastatus i det norske samfunn på grunn av sin store utbredelse, og "ekte" fremmedspråk (L3) som tysk, fransk og spansk, som elevene knapt treffer på utenfor klasserommets fire vegger. Tilstedeværelsen av flere ulike språk i norske språkelevens liv (flere vokser også opp med et annet morsmål enn norsk), gjør at Norge i stadig større grad har utviklet seg til å bli et flerspråklig samfunn. Det at elevene oftest møter på minst tre ulike språk, norsk, engelsk og et fremmedspråk, i løpet av grunnskolen, gjør det naturlig å peke på elevenes tidligere språklærings-erfaringer i møtet med nye språk. Dette legger blant andre Neuner (2005) vekt på i sin framstilling av det han mener er viktige prinsipper for en egen "tertiær-språks-" eller L3-didaktikk. Elevene må få reflektere over og bevisst anvende språk- og språklærings-erfaringer etablert i forbindelse med læring av morsmål og L2, når de skal lære seg nye språk (L3).

Til slutt i kapitlet beskrev jeg kort fremmedspråksfagets status i norsk grunnskole. Mens tysk, og i noen grad fransk, fram til skoleåret 2004-2005 var tilnærmet enerådende som tilvalgsspråk i norsk ungdomsskole, er i dag spansk det mest populære fremmedspråket. Svært få elever får tilbud om andre språk enn disse, selv om det åpnes for det i en forskrift til Opplæringslova, og svært få elever får tilbud om såkalt "tidlig start" med fremmedspråk, selv om det er gjennomført forsøk med positive resultater (KD, 2006b). Om lag tre fjerdedeler av norske elever starter med fremmedspråk på 8. trinn. På tross av begrensede omvalgsmuligheter, velger over 10 % av elevene å bytte ut faget, oftest med fordypning i engelsk eller norsk. Et naturlig spørsmål å stille seg i denne sammenheng er om frafallet kan skyldes tilnærmingen i fremmedspråksfaget. Dette kommer jeg nærmere inn på i det følgende der jeg betrakter norsk (fremmed-)språkundervisning og praktisk tilnærming fra ulike perspektiver.

3 Teoretisk innramming, del II: *Praktisk tilnærming* i en historisk, utdanningspolitisk, europeisk og fremmedspråksdidaktisk kontekst

*Opplæringen i 2. fremmedspråk
må gis en mer fleksibel og
praktisk tilnærming.
(UFD, 2003-2004, s. 47)*

Jeg fortsetter den teoretiske innrammingen med å gå nærmere inn på selve nøkkelbegrepet i avhandlingen, *praktisk tilnærming*. Som nevnt ble praktisk tilnærming introdusert som et grunnelement i dagens norske fremmedspråksundervisning i *Stortingsmelding 30* (UFD, 2003-2004), uten at begrepet defineres eksplisitt verken i dette dokumentet eller i den gjeldende *Læreplan i fremmedspråk* (LK06). Studien min er altså klart eksplorativ, med hovedvekt på å tillegge praktisk tilnærming et nærmere innhold. For å legge premissene for undersøkelsen av mine informanters forståelse av praktisk tilnærming belyser jeg i det følgende begrepet ut ifra ulike teoretiske og politiske perspektiver. Kapittel 3 skal, med andre ord, favne mye på begrenset plass. Resultatet er at jeg har måttet velge ut de elementene jeg mener er viktigst for forståelsen og kontekstualiseringen av praktisk tilnærming. Først og fremst er jeg opptatt av å skissere en teoretisk eller *intendert* betydning av praktisk tilnærming, med allusjon til Goodlads (1979) skille mellom den intenderte og den implementerte læreplanen (cf. seksjon. 3.1). Tilsvarende introduserer jeg et skille mellom praktisk tilnærming på *makro-* og *mikronivå*, der mikronivået av begrepet kommer til syne i analyse- og diskusjonskapitlene (kap. 5-7) der jeg ser på praktisk tilnærming slik den oppfattes og praktiseres av fremmedspråkslærerne selv.

Jeg starter kontekstualiseringen med å se på ulike språkundervisningstradisjoner gjennom tidene, fra Reformbevegelsens arbeid i overgangen mellom 19. og 20. århundre, via den direkte og audiolingvale metode, og fram til dagens kommunikative språkundervisning (seksjon 3.2). Imidlertid illustreres de ulike metodene og tilnærmingene også med eksempler på praksis/undervisningsteknikker, slik at jeg til tider går ut over intensjonsnivået i denne framstillingen. Det er vanskelig å tidfeste disse undervisningstradisjonene nøyaktig, både fordi det er forskjell på Norge og andre land med hensyn til når metodene/tilnærmingene offisielt ble innført (f.eks. via læreplaner), og fordi retningene til dels har overlappet hverandre i perioder. Min presentasjon vil i liten grad være viet tidsperspektivet og i større grad innholdet i den enkelte tilnærming og metode.

Videre betrakter jeg praktisk tilnærming i lys av læreplan og andre utdanningspolitiske grunnlagsdokumenter, europeiske dokumenter som *Det europeiske rammeverket* samt

fremmedspråksdidaktisk teori (seksjon 3.3-3.5). Jeg avrunder kapitlet med å referere til andre språklærerundersøkelser som kan bidra til fortolkningen av praktisk tilnærming (3.6).

Gjennom kapitlet beholder jeg skillet mellom *språk*undervisning/-læring/-didaktikk generelt, dvs. læring og undervisning av alle språk etter/utover morsmålet (L2), inkludert engelsk, og *fremmedspråks*-(L3)-undervisning/-læring/-didaktikk spesielt, det vil si undervisning og læring av språk nummer tre.

3.1 Praktisk målsetning vs. praktisk tilnærming: intendert vs. implementert betydning av praktisk tilnærming

Som indikert ovenfor kommer jeg i løpet av denne eksplorative studien inn på to ulike oppfatninger eller forståelser av praktisk tilnærming: på den ene siden praktisk tilnærming som teori, intensjon og målsetning, og på den andre siden praktisk tilnærming i form av lærerholdninger på tanke- og praksisnivå. Dette skillet minner om de to første av Goodlads (1979) tre nivåer for læreplananalyse: den intenderte, den implementerte og den erfarte læreplanen (se også Van den Akker, Fasoglio & Mulder, 2008). Mens den *intenderte* – eller formelle – læreplanen representerer selve læreplandokumentet slik det er utformet av myndighetene, og ofte uttrykker ulike idealer og visjoner/målsetninger med undervisningen, betegner den *implementerte*²⁵ læreplanen dokumentet slik det fortolkes og gjennomføres av lærerne i form av undervisning i klasserommet. Det tredje nivået, den *erfarte* læreplanen, vil imidlertid ikke i særlig grad bli berørt i min studie da det her dreier seg om undervisningen slik den oppleves av elevene.

Når jeg i det følgende ser praktisk tilnærming i lys av ulike tradisjoner for språkundervisning gjennom tidene, utdanningspolitiske grunnlagsdokumenter samt fremmedspråksdidaktisk teori, dreier det seg, som nevnt, om den intenderte betydningen av praktisk tilnærming, det vil si slik begrepet er ment forstått og gjennomført av politikere og teoretikere. Med andre ord har vi snarere å gjøre med en praktisk *målsetning* enn en praktisk tilnærming. Den implementerte betydningen av praktisk tilnærming blir først tydelig når man analyserer hvordan fremmedspråklærerne forstår dette begrepet i teori og som praksis. Herunder kan det være store forskjeller mellom lærernes tanker *om* praktisk tilnærming, det vil si slik de oppfatter begrepet som teori, og hvordan de gjennomfører eller operasjonaliserer praktisk tilnærming gjennom sin undervisning (se kap. 4-7).

²⁵ I noen tilfeller skilles det under den implementerte læreplanen mellom *den oppfattede* og den *operasjonaliserte* læreplanen, der førstnevnte har å gjøre med lærernes fortolkninger av læreplanen på tankenivå, og sistnevnte har å gjøre med den faktiske gjennomføringen av undervisningen (se f.eks. Engelsens, 2002, s. 27 ff.).

På bakgrunn av skillet mellom den intenderte og den implementerte forståelsen av praktisk tilnærming framtvinger det seg også en annen distinksjon. Mens myndighetenes og teoretikernes forståelse av praktisk tilnærming i stor grad handler om en praktisk målsetning som primært skisseres i form av grovtrukne hovedmål, det vil si praktisk tilnærming på et slags *makronivå*, forsøker jeg i analyse- og drøftingskapitlene også å finne fram til hvordan praktisk tilnærming oppfattes på et *mikronivå*, det vil si i form av konkrete læringsaktiviteter, basert på lærernes implementerte forståelse av begrepet. For, som det kommer fram av det følgende, gjør mangelen på beskrivelse av arbeidsmåter i læreplanen at det i stor grad er opp til den enkelte fremmedspråklærer hvordan den praktiske tilnærmingen utføres i praksis.

3.2 Praktisk tilnærming i en undervisningshistorisk kontekst

Én av innvendingene mot innføringen av et obligatorisk 2. fremmedspråk, jamfør *Stortingsmelding 30* (2003-2004), var at det ble oppfattet som et teoretisk fag, kun tilpasset elever ”med særlig gode forutsetninger og interesser” (UFD, 2003-2004, s. 47). Med dette berører man kjernen i en konflikt som har pågått i nærmere 130 år innenfor europeisk og amerikansk språkundervisning og -didaktikk. Allerede i overgangen mellom det 19. og 20. århundret gjorde den såkalte Reformbevegelsen opprør mot den klassiske grammatikk-oversettelsesmetoden²⁶. Følgende sitat av Johan Storm, professor i engelsk og fransk ved Universitetet i Oslo og blant støttespillerne til Reformbevegelsen, relaterer datidens protester til dagens oppmerksomhet på praktisk tilnærming: ”Hvad det først og fremst gjælder, er at gjøre sprogundervisningen mere *praktisk*, saa at discipelen virkelig lærer at *bruge* sproget, ikke blot at kjenne dets regler” (Storm, 1887, s. 168). Første steg i min kontekstualisering av praktisk tilnærming-begrepet blir derfor kort å beskrive Reformbevegelsens prinsipper, etter hvert omsatt i praksis gjennom den direkte metode.

²⁶ Grammatikk-oversettelsesmetoden, brukt i undervisning av klassiske språk som gresk og latin, behandles ikke for seg, men kommenteres i forbindelse med Reformperioden.

3.2.1 Reformperioden og den direkte metode: fra klassisk til moderne språkundervisning

Reformbevegelsens hovedtanker

Reformbevegelsen²⁷, også omtalt som *the Anglo-Scandinavian School*²⁸ (Linn, 2008), var resultatet av et tverrfaglig samarbeid mellom europeiske lingvister og språklærere, deriblant Henry Sweet, J. A. Lundell, Wilhelm Viëtor og Otto Jespersen, som i overgangen mellom det 19. og 20. århundre arbeidet for å modernisere språkundervisningen i europeiske klasserom, jamfør tittelen på Viëtors kampskrift *Der Sprachunterricht muss umkehren!* (1882) (Howatt & Smith, 2002b, s. xi ff.). Sentralt i Reformbevegelsens arbeid sto ønsket om å gå fra en klassisk, formfokustert metode, med kunnskaper om og pugg av grammatikk og vokabular samt oversettelse (målspråk til morsmål og omvendt) i høysetet, til en metode med vekt på bruk av målspråket, særlig muntlig (se f.eks. Jespersen, 1904; Linn, 2008, s. 349; Sweet, 1884, 1899). Med andre ord ser man allerede i Reformperioden kimen til det som i dag betraktes som hovedtanken i kommunikativ språkundervisning og i en praktisk tilnærming: bruk av målspråket framfor kunnskaper om språket.

Mer konkret gikk Reformbevegelsens grunnprinsipper ut på at språkundervisningen burde ta utgangspunkt i det *levende* språket, og først og fremst i *talespråket* og dets lyder²⁹, med bakgrunn i en språkvitenskapelig tankegang om at det talte språket, og ikke det skrevne, utgjør fundamentet i ethvert levende språk (se også Kühn, 1883; Viëtor, 1882). Som en følge av dette var læreboktekstene ofte transkribert fonetisk (jf. *det fonetiske prinsipp*), gjerne uten ortografisk gjengivelse ved siden av. Høytlesning skulle bidra til innøving av rytme og intonasjon (Kelly, 1969, s. 98). Reformperioden bidro også til den sentrale plassen dialogen har fått i moderne, praktisk-kommunikativ språkundervisning, selv om dialogen som klasseroms-sjanger klart har utviklet seg de siste 130 årene. Mens man i dag tilstreber en mest mulig autentisk kommunikasjon på målspråket, med vekt på innhold, framsto trolig datidens muntlige øvelser, typisk gjenfortelling og terping av enkeltord og uttrykk, mer som talt prosa (Howatt & Smith, 2002b, s. xx). Likevel understreket Sweet (1899, s. 211-212) at dialog-

²⁷ I presentasjonen av Reformbevegelsen og Reformperioden baserer jeg meg primært på tekstutdrag og innledninger i Howatt og Smiths (2002a) fembindsverk *Modern Language Teaching. The Reform Movement*. I tillegg støtter jeg meg til Turid Henriksens (2005) avhandling *Begynnerbøker i fransk fra 1896 til 1974*, særlig hva gjelder omtalen av Johan Storms arbeid.

²⁸ Dette til tross for at også blant annet den franske fonetiker Paul Passy deltok i bevegelsens arbeid (Linn, 2008, s. 364).

²⁹ Viëtor (1882, s. 30-32) viser her til A. H. Sayce: "Language consists of sounds, not of letters" (Sayce, 1897, s. 93).

treningen som ble gjennomført også burde kunne tjene som forberedelse til opphold i mål-språksområdet.

Et annet av Reformbevegelsens prinsipper som er videreført i dagens kommunikative språkundervisning, er preferansen for *sammenhengende tekster* framfor enkeltord eller -setninger, for eksempel som utgangspunkt for en induktiv tilnærming til grammatikk. Innholdet i tekstene skulle dessuten være interessant, variert og reflektere hverdagskulturen i land der språket ble snakket. Således finner vi også igjen elementer gjenkjennbare fra Neuners ”tertiær-språksdidaktikk” (cf. seksjon 2.2.6). Det var mindre aksept for *oversettelse*, særlig fra morsmål til målspråk, blant Reformforkjemperne. I stedet var reformistene påvirket av nye ideer fra psykologi, der den såkalte assosiasjonsmetoden (også omtalt som *persepsjonsmetoden*, cf. Jespersen, 1887, 1904, eller *den naturlige metode*, jf. Henriksen, 2005, s. 105-107) anbefalte at elevene burde lære nye språk slik de lærte morsmål, det vil si gjennom direkte assosiasjoner³⁰ mellom objekter/bilder og ordets form (se også Franke, 1896, s. 36; Kelly, 1969, s. 171; Sweet, 1899, s. 103 og 169). Det såkalte *monolingvale – eller enspråklige – prinsipp* skulle også bli dominerende i det som etter hvert ble omtalt som den direkte metode.

Reformbevegelsen i Norge: Johan Storm

I Skandinavia sto Storm, Jespersen og Lundell i spissen for reformarbeidet. Selv om Storm ikke selv publiserte kampskrifter, støttet han Reformbevegelsens ideer, gjennom deltakelse på konferanser rundt om i Europa, som æresmedlem i den skandinaviske reformforeningen *Quousque Tandem*³¹, som rådgiver for lærebøker i engelsk og fransk³² og, som nevnt, som professor i engelsk og fransk ved Universitetet i Oslo (Henriksen, 2005, 5.1.1 og 5.1.4). Storm (1887) sto, i likhet med Sweet, for forholdsvis moderate endringer³³ i språkundervisningen, ved å argumentere for en kombinert induktiv/implisitt og eksplisitt/systematisk tilnærming til grammatikk, samt bruk av oversettelse fra målspråk til morsmål dersom det medførte at elevene fikk en mer presis forståelse av teksten/budskapet. Dessuten var han, som flere av

³⁰ I psykologien kalt ”associationism” (Simensen, 2011, s. 41).

³¹ Den skandinaviske *Quousque Tandem*-foreningen ble grunnlagt av bl.a. Jespersen og Lundell under det nordiske filologmøtet i Stockholm i 1886, og fikk etter hvert Storm, Sweet og Viëtor som æresmedlemmer (Henriksen, 2005, s. 101; Linn, 2008, s. 369 ff.).

³² F.eks. *Lærebok i fransk for begyndere* (Bødtker & Høst, 1896) og *Lærebog i engelsk for begyndere* (Brekke, 1887). For nærmere informasjon om lærebøker i perioden, se Henriksen (2005).

³³ Storm forkastet bl.a. Reformbevegelsens naturlige metode og det fonetiske prinsipp. Det var viktigere at elevene hadde mulighet til å imitere uttalen til en dyktig lærer, enn at lærebøkene var fonetisk transkribert. Utelukkende bruk av fonetisk transkripsjon ville gjøre den senere overgangen til ortografi mer utfordrende. Lydskrift skulle kun brukes dersom språkene hadde en spesielt vanskelig uttale, slik som f.eks. i engelsk og fransk, og alltid i kombinasjon med vanlig ortografi.

Reformbevegelsens medlemmer, skeptisk til den naturlige metode samt det fonetiske prinsipp da disse vanskelig lot seg gjennomføre i praksis på grunn av manglende fonetikkunnskaper og muntlige ferdigheter hos de praktiserende lærerne (Howatt & Smith, 2002b, s. xix-xx; Kelly, 1969, s. 98).

Selve grunnsteinen i Storms arbeid var imidlertid, som indikert innledningsvis i denne seksjonen, at språkundervisningen burde gjøres mer praktisk: ”Der drives for meget paa med udenadslæren af grammatikens regler og med analyse af det læste. Undervisningen maa komme i et mer *praktisk* spor for at svare til tidens krav. [...] Man lærer for meget *om* sproget, for lidet *av* sproget selv.” (Storm, 1887, s. 161-162 og 167, mine kursiveringer). Igjen blir vi altså minnet om at dagens debatt om praktisk vs. teoretisk tilnærming i fremmedspråksundervisningen ikke er noe nytt, men strekker sine røtter nærmere 130 år tilbake i tid.

Storm og Reformbevegelsen var medvirkende til at Norge fikk flere større endringer i skolelovgivningen fra og med slutten av 1800-tallet, endringer som svekket de klassiske språkenes stilling i norsk skole, og markerte begynnelsen for nye metoder i undervisningen av moderne fremmedspråk: Med innføringen av *Lov om høiere almenskoler* (1896) ble tysk hovedspråk i middelskolen og engelsk på gymnaset, mens fransk ble muntlig³⁴ valgfag på gymnaset. I samsvar med Reformbevegelsens prinsipper ble det anbefalt en undervisning som tok utgangspunkt i talespråksbaserte, sammenhengende tekster og dialoger, med innhold tilpasset elevenes alder, og med vekt på grunnleggende vokabular og grammatikk samt spørsmål-svar-sekvenser. I lærerutdanningen medførte endringene at filologene også måtte studere de moderne språkene de senere skulle undervise i, for eksempel fransk og engelsk, og ikke bare klassiske språk som latin og gresk.

Reformbevegelsens og Storms viktige arbeid for modernisering av europeisk og norsk språkundervisning ble omsatt i praksis gjennom det som ofte omtales som den *direkte* eller naturlige metode³⁵ (se f.eks. Simensen, 2007, s. 31).

Den direkte metode: språklæring etter ”naturmetoden”

Den direkte metode (også kalt *imitasjonsmetoden*, jf. *Undervisningsplan for gymnaset i henhold til Lov om høiere almenskoler af 27de juli 1896*, 1903, *den naturlige metode* og *anskuellesundervisning*) var populær, særlig i Europa, i første halvdel av 1900-tallet. Den direkte metode var i stor grad basert på læringspsykologisk forskning om hvordan barn lærer

³⁴ Dvs. at undervisningen hovedsakelig hadde fokus på å lese og oversette franske tekster.

³⁵ Andre, slik som Kelly (1969), omtaler forkjemperne for Reformbevegelsen som ”the Direct Methodists”. Jeg velger imidlertid å skille mellom Reformbevegelsens *ideer* om en naturlig eller direkte metode, og *selve metoden* slik den var i bruk i europeisk fremmedspråksundervisning fra ca. 1900-1950-tallet (Byram, 2004, s. 176-178).

sitt morsmål (se ovenfor), for eksempel fra François Gouins (1880) teori om at språklæring består i en direkte overføring av sanseinntrykk til abstrakte konsepter i form av språk (se f.eks. Brown, 2007, s. 48 ff.; Simensen, 2007, s. 24 ff.; 2011). Disse tankene kom blant annet til uttrykk i den såkalte *Series Method*, der læreren fulgte opp serier med enkle og sammenhengende utsagn på målspråket (f.eks. "I open the door") med illustrerende bevegelser, slik at ord og setninger ble enklere å forstå og huske (se også f.eks. Byram, 2004, s. 176; Simensen, 2007, s. 28).

Blant dem som bidro til å formidle den direkte metode i Norge, var Carl Knap, først og fremst gjennom verket *Den direkte metode i sprogundervisningen* (1916) skrevet på basis av observasjoner av språkundervisning gjort i tyske og franske klasserom. Knaps virke som rektor ved Pedagogisk Seminar ved Universitetet i Oslo (1923-1937) gjorde at den direkte metode fikk stor innvirkning på norsk fremmedspråkundervisning, og, som jeg kommer tilbake til, er mange av disse prinsippene fremdeles aktuelle også når det gjelder forståelsen av praktisk tilnærming (Henriksen, 2005, s. 167 ff.; Simensen, 2011). Blant annet understreker Knap (1916), i likhet med Reformbevegelsens medlemmer, viktigheten av at elevene utvikler muntlige ferdigheter på målspråket, både i form av lytting, uttale og tale, for eksempel ved hjelp av samtaleøvelser, imitasjon av lærers uttale og bruk av objekter ("realien"). Grammatikken skulle være induktiv, og helst ta utgangspunkt i klasseroms-samtalen, for slik å være best mulig tilpasset elevenes kommunikative behov. Et annet kjennetegn ved metoden var repetisjon og automatisering av innlært stoff, for eksempel ved at elevene skulle besvare spørsmål fra læreren med hele setninger, og således få øvelse i å anvende gloser og grammatikk i kontekst samt i uttale.

Det skulle gå nærmere 50 år fra den direkte metode ble kjent og til den ble tatt inn i norsk skolelovgivning og i norske klasserom, blant annet på grunn av de kravene metoden stilte til lærerens muntlige kompetanse på målspråket (Simensen, 2011, s. 41 ff.). Først ble metoden et valgfritt alternativ til den tradisjonelle grammatikk-oversettelsesmetoden for engelsk- og tyskundervisningen i middelskolen (jf. *Undervisningsplan for middelskolen*, 1925), deretter obligatorisk for språkundervisningen i folkeskolen (jf. *Normalplan for byfolkeskolen/Normalplan for landsfolkeskolen*, 1939). I samme periode ble det også laget lærebøker tilpasset den direkte metode, for eksempel Trampe Bødtker og Sigurd Høsts (1929) lærebøker i fransk (Henriksen, 2005, s. 175 ff.). Etter hvert mistet den direkte metode sin popularitet, kanskje først og fremst fordi det monolingvale prinsipp førte til en svært ineffektiv undervisning, der mye tid og krefter ble brukt til å unngå bruk av morsmålet i klasserommet (se f.eks. Brown, 2007, s. 50; Kelly, 1969, s. 177 og 289; Simensen, 2007, s. 29). Dermed startet

utviklingen mot det som skulle bli den neste store retningen innen språkundervisning – den *audiolingvale metode*.

3.2.2 Den audiolingvale metode: system og kontroll

Bakgrunn og karakteristika: behaviorisme og strukturalisme

Den audiolingvale metode³⁶ innebar ytterligere modernisering av europeisk og amerikansk språkundervisning. Metoden, som hadde sin opprinnelse i intensive språkkurs³⁷ utviklet av den amerikanske hæren under 2. verdenskrig, var vanlig i vestlig språkundervisning fra 1950-tallet og fram til midten av 1970-tallet (se f.eks. Byram, 2004, s. 58-60; Richards & Rodgers, 2001, s. 50 ff.). Primært besto teorigrunnlaget for denne metoden i en kombinasjon av lingvistiske teorier om *strukturalisme*, først og fremst representert ved amerikaneren Leonard Bloomfield (1933, 1942) og briten Harold Palmer (1917), og *behavioristiske* læringsteorier, ispedd elementer fra såkalt kontrastiv analyse (cf. bl.a. Brown, 2007, s. 17-18; Cook, 2008, s. 242-247; Simensen, 2007, s. 46 ff.; 2011). Dette bidro til at system, kontroll og korrekt output sto i sentrum for språkundervisningen.

Hos behavioristene kom system- og kontrollfokuset til syne ved at språklæring ble betraktet som en form for atferdsskaping eller stimulus-responsprosess (jf. Skinner, 1957), der lærerens ros eller korreksjoner skulle fungere som en slags positiv eller negativ forsterkning på elevenes output. Strukturalistene, på sin side, som betraktet språk som systemer med strukturelt relaterte elementer, anbefalte systematisk grammatikk- og vokabularundervisning samt setningsanalyse i språkundervisningen (se f.eks. Richards & Rodgers, 2001, s. 54-56; Simensen, 2007, s. 41 ff. og 53). Blant annet argumenterte de for en didaktikk basert på kontrastiv analyse av morsmål og målspråk, med mål om å forutsi hvilke elementer som ville være problematiske, og hvilke som ville være enklere å lære i møtet med det nye språket (såkalt negativ og positiv transfer, se f.eks. Lado, 1957, s. xii). Et konkret resultat av dette var at læreboktekstene under den audiolingvale periode ofte tok utgangspunkt i såkalte frekvenslister med oversikter over de mest utbredte ordene og strukturene i målspråkets dagligtale. Ambisjonen var en så perfekt beherskelse av målspråket som mulig, med færrest mulig feil. I tillegg hadde strukturalistene, i likhet med Reformistene, et prinsipp om tale før skrift. I undervisningen kom dette primært til uttrykk gjennom en stor vektlegging av uttale, gjerne i

³⁶ I Storbritannia ble metoden ofte kalt *the Oral Approach* eller *Situational Language Teaching*. I Frankrike snakket man gjerne om den audiovisuelle metode, jf. fokuset på og sammenhengen mellom lyd og bilde i undervisningen, bl.a. via bruk av film (Kelly, 1969, s. 250). Jeg kommer ikke til å kommentere disse parallellene til den audiolingvale periode nærmere.

³⁷ *The ASTP* (Army Specialized Training Program), også kalt *the Army Method* (Brown, 2007, s. 111).

form av arbeid i språklaboratorium, som i stadig større grad ble innført som et hjelpemiddel i språkundervisningen fra begynnelsen av 1960-tallet (Byram, 2004, s. 59; Kelly, 1969, s. 244-247 og 304-205). Bruken av språklaboratorium passet også godt overens med behavioristenes tanker om læring som en stimulus-responsprosess. Ideen var at dersom eleven svarte korrekt, fungerte svaret på lydbåndet som en slags positiv forsterkning, mens hvis svaret var feil, ville det korrekte svaret på kassetten være en måte å ”overkomme” feilen på. Dessuten skulle det som på denne tiden ble betraktet som passive³⁸ ferdigheter, det vil si lytting og lesing, introduseres før de såkalt aktive ferdighetene, snakking og skriving (Richards & Rodgers, 2001, s. 59).

Med bakgrunn i en behavioristisk-strukturalistisk tankegang var den audiolingvale språkundervisningen i praksis gjerne todelt³⁹ (se f.eks. Brooks, 1964, s. 242 ff.; Cook, 2008): Først med en *presentasjons-* eller *demonstrasjonsfase*, der teksten, vanligvis en konstruert dialog⁴⁰, ble lest høyt av læreren, eventuelt avspilt fra kassett, og deretter gjentatt av elevene, setning for setning, mens læreren korrigerer uttale, intonasjon og flyt. Slik var det minimale sjanser for at elevene gjorde feil i språkproduksjonen, samtidig som de implisitt lærte grammatikk. Det man i dag i enda større grad forbinder med den audiolingvale metode, er trolig den påfølgende *øvings-* eller *drillfasen*, der det nye språkmaterialet skulle automatiseres, for eksempel gjennom substitusjonstabeller/innfyllingsoppgaver⁴¹ og transformasjonsoppgaver (Simensen, 2007, s. 51-54). I likhet med oppgavene var eksempeltekstene ofte konstruert utelukkende for å demonstrere et bestemt grammatisk element, med en rekke nesten identiske setninger der kun enkeltelementer (f.eks. ulike varianter av den franske delingsartikkelen) ble byttet ut (Henriksen, 2002). Elevene fikk dessuten sjelden anledning til å eksperimentere med språket på egen hånd. Dermed inntok de primært en slags passiv papegøyerolle der de responderte på og imiterte språklig stimuli fra læreren. Denne terpingen av vokabular, grammatikk og uttale, med få muligheter for kommunikasjon på målspråket, stammet fra et språk- og språklæringsyn som Turid Henriksen (2002) oppsummerer på

³⁸ I samsvar med kognitive læringsteorier betraktes lesing og lytting i dag som en form for meningskonstruksjon, og derved som høyst aktive språklige ferdigheter (jf. f.eks. Ausubel, Novak & Hanesian, 1968/78; Goodman, 1970).

³⁹ I teorien skulle undervisningen være tredelt, jf. prinsippet om de tre P'er: P(resentation), P(ractice), P(roduction), men det var sjelden man kom lenger enn til P nummer to på listen (Simensen, 2007, s. 51).

⁴⁰ Dvs. en samtale, vanligvis mellom to parter, om et hverdagslig tema.

⁴¹ *Substitusjonstabellene* – eller *innfyllingsoppgavene* – var et direkte resultat av strukturalistenes tanker om språk som strukturer (Simensen, 2007, s. 51). Gjennom disse oppgavene fikk elevene praktisert samme grammatiske strukturer (input) med variert vokabular (output). F.eks. innbyr strukturen ”Could I have some __, please?” til mange muligheter for innfylling, f.eks. ”milk”, ”water”, ”orange juice” etc. *Transformasjonsoppgavene* besto f.eks. i at man skulle gjøre en påstand om til et spørsmål, eller gjøre om setningene fra nåtid til fortid.

følgende måte: ”[L]anguage is structure. [...] [L]earning is repetition”. Som jeg kommer tilbake til, er spørsmålet om automatisering av grammatikk og vokabular også interessant i dagens debatt om praktisk tilnærming i fremmedspråkundervisningen.

Perioden fra 2. verdenskrig og fram til ca. 1975 var nokså turbulent og uoversiktlig for norsk språkundervisning (Simensen, 2011, s. 46-47). Riktignok fantes det spor av den audiolingvale metode i *Normalplanen* fra 1939 og i læreplaner og lærebøker fra 1960-tallet. Likevel var det først på 1970-tallet, da *Mønsterplan for grunnskolen* (1974) og *Læreplan for den videregående skole* (KUD, 1976) ble innført, at den audiolingvale metode eksplisitt ble førende for norsk språkundervisning, med vekt på konstruerte læreboktekster, muntlig kommunikasjon, bruk av språklaboratorium og systematiske grammatikkøvelser (Henriksen, 2005, s. 307 ff.). Samtidig avvek disse læreplanene noe fra metoden ved å understreke at det også måtte inkluderes oppgaver der elevene fikk formidle egne meninger, samt at man måtte unngå å skape frykt for å gjøre feil. Således aner man kimen til kommunikativ språkundervisning.

Også andre steder begynte man å stille spørsmål ved den behavioristisk-strukturalistiske tankegangen, blant annet som en følge av at amerikanske og svenske undersøkelser⁴² på 1960- og 1970-tallet viste uklare resultater eller resultater i disfavør av den audiolingvale metode (se f.eks. Kelly, 1969, s. 112; Richards & Rodgers, 2001, s. 65 ff.). Samtidig rapporterte lærere om at elevene ikke klarte å overføre de innlærte språkferdighetene til ekte kommunikasjon. Utover på 1970-tallet begynte man derfor å argumentere for å prioritere meningsfylt språkbruk og kommunikasjon i fremmedspråkundervisningen. Eksempelvis ble didaktiske dialoger av typen ”– Qu’est-ce que c’est? – C’est un stylo⁴³.” kritisert for ikke å være autentiske nok, dvs. at de i liten grad gjenspeilet konversasjoner som faktisk fant sted i dagliglivet (Henriksen, 2002). Etter en overgangsperiode med eksperimentering falt man til slutt ned på den retningen som dominerer i dagens forskning og praksis innen L2- og L3-undervisning: *kommunikativ språkundervisning* (Cook, 2008, s. 246; Van Patten, 1998). Teorier om kommunikativ språkundervisningen utgjør følgelig en svært viktig kontekst for fortolkningen av praktisk tilnærming i denne avhandlingen.

⁴² Simensen (2007, s. 50-51) viser her blant annet til det såkalte GUME-prosjektet (Göteborg undervisningsmetode engelska) med fokus på undervisning av engelsk som andrespråk (se f.eks. Levin, 1969; van Elek & Oskarsson, 1972).

⁴³ ”– Hva er det? – Det er en penn.”

3.2.3 Kommunikativ språkundervisning: kommunikativ kompetanse, autentisk språk og metodisk mangfold

Bakgrunn

Dagens kommunikative språkundervisning⁴⁴ hadde sin opprinnelse i en gryende interesse for språk i kontekst hos (socio-)lingvister som John Firth, M. A. K. Halliday, John Gumperz og William Labov (Simensen, 2011). Herunder sto det autentiske, ikke-tilpassede språket og pragmatikk (inkludert ikke-verbalt språk⁴⁵) sterkt, blant annet med utgangspunkt i John Austin (1962) og John Searles (1969) *speech act theory*, med et klart skille mellom språkets bokstavelige mening⁴⁶, på den ene siden, og dets kontekst- og personavhengige intensjon⁴⁷, på den andre (se også Brown, 2007, s. 233 ff.; Simensen, 2007, s. 67 ff.). Dette teorigrunnlaget gjenspeiles også i nøkkelbegrepet for kommunikativ språkundervisning, *kommunikativ kompetanse*, av opphavsmannen Dell Hymes definert som: ”when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner” (Hymes, 1972, s. 277).

Flere rammeverk med vekt på kommunikativ kompetanse har påvirket språk-undervisningen de siste 30-40 årene, med utgangspunkt i Michael Canale, Merrill Swain og Sandra J. Savignons publikasjoner fra 1980-tallet⁴⁸. I tillegg har Europarådet spilt en svært sentral rolle i denne sammenheng med publikasjoner som *Threshold Level* (Van Ek, 1975; 1990), og ikke minst *Det felles europeiske rammeverket* (COE 2001; Europarådet 2011). *Rammeverkets* fem språklige ferdigheter, med et skille mellom muntlig produksjon og interaksjon, den seksdelte ferdighetsskalaen (nivå A1⁴⁹ til C2⁵⁰), inndelingen i en tredelt kommunikativ kompetanse (*lingvistisk*⁵¹, *sosiolingvistisk*⁵² og *pragmatisk*⁵³ kompetanse) og ulike former for generell kompetanse (*savoirs*), for eksempel læringsevne⁵⁴ og eksistensiell⁵⁵ kompetanse, dreier seg alle om man burde være i stand til å *gjøre* på målspråket. Samtidig tas det høyde for at ulike omstendigheter kan gjøre det vanskelig å oppnå en kommunikativ

⁴⁴ Også i omtalen av kommunikativ språkundervisning bruker jeg L2 for å illustrere undervisning og læring av alle språk utover/etter målspråket. Av samme grunn brukes primært den generelle termen *språkundervisning/-læring* i denne sammenheng, mens *fremmedspråks-/L3-undervisning og -læring* anvendes dersom jeg spesifikt fokuserer på L3.

⁴⁵ F.eks. gester og mimikk.

⁴⁶ *The propositional function.*

⁴⁷ *The illocutionary function.*

⁴⁸ Se f.eks. Canale og Swain (1980), Canale (1983) og Savignon (1983).

⁴⁹ *Basisbruker.*

⁵⁰ *Avansert bruker.*

⁵¹ F.eks. leksikalsk, semantisk og grammatisk kompetanse.

⁵² F.eks. høflighet og ulike språkregistre.

⁵³ F.eks. *turn-taking*.

⁵⁴ *Savoir-apprendre*, f.eks. språklig og kommunikativ bevissthet.

⁵⁵ *Savoir-être*, f.eks. holdninger, verdier, livssyn og andre personlighetstrekk.

kompetanse på morsmålsnivå i alle språk man lærer: ”I stedet kan målet bli å utvikle et språklig repertoar, der ulike språklige ferdigheter har sin plass.”⁵⁶ (Europarådet, 2011, s. 5) Også Simensen (2007, s. 118 og 137 ff.) understreker viktigheten av en slik moderert kommunikatív målsetning, særlig i undervisningskontekster der det er lite tilgang på målspråksinput i samfunnet rundt elevene, slik situasjonen er for elever som skal lære tysk, fransk og spansk i Norge.

I norsk sammenheng viser, som nevnt, læreplananalyser at utviklingen i retning av en kommunikatív språkundervisning startet i M74. Dette ble fulgt opp i læreplanene på 1980- og 1990-tallet (M87, R94 og L97), gjennom en stadig økende vektlegging av meningsfylt L2-input, et av kjernepunktene i det jeg kommer til å omtale som kognitive språklæringsteorier. I *Læreplan for videregående opplæring, B-/C-språk* fra 1994 (R94, KUF, 1994) sies det til og med eksplisitt at ”[m]ålet for opplæringen er at elevene skal oppnå en høy grad av *kommunikativ kompetanse*”. De nyeste norske læreplanene, L97 og LK06, omtales nærmere i seksjon 3.3 der jeg plasserer praktisk tilnærming i en politisk kontekst.

Karakteristika

Til forskjell fra den direkte og den audiolingvale metode, som hadde klare karaktertrekk og en eksplisitt teoretisk forankring, framstår kommunikatív språkundervisning snarere som det Richards og Rodgers (2001, s. 155 og 172) kaller en *tilnærming*, med et mangfold av varianter. Likevel fører målsetningen om kommunikatív kompetanse – eller kommunikative ferdigheter – til at visse stikkord går igjen i beskrivelsene av kommunikatív språkundervisning. Først og fremst gjelder dette viktigheten av å *bruke målspråket* i undervisningen, med læreren som en viktig språklig rollemodell og kilde til input, særlig dersom elevene har liten tilgang på uformell målspråksinput (se f.eks. Drew, 2007; Edelenbos, Johnstone & Kubanek, 2006; KD, 2007-2008). Til forskjell fra det audiolingvale klasserommet, der læreren overvåket alt, arbeider elevene ofte selvstendig, gjerne i par eller grupper (Simensen, 2007, s. 140). Dette gjelder blant annet i forbindelse med såkalte *tasks* (COE, 2001), ofte omtalt som den kommunikative arbeidsmåten ”par excellence” (cf. f.eks. Skehan, 2003, s. 3). Eksempler på slike *tasks*, der målet skal nås gjennom meningsfylt språkbruk, er lek- og spillpregede aktiviteter, typisk informasjonskløftoppgaver, eller situasjoner der elevene skal gi uttrykk for følelser og holdninger, for eksempel diskusjoner og rollespill (se f.eks. Cook, 2008, s. 248-250; Littlewood, 1981; Richards & Rodgers, 2001, s. 166). *Tasks*

⁵⁶ Også Claire Kramsch (2002) diskuterer denne problemstillingen. Hun tar blant annet utgangspunkt i Albert Valdman's (1992) begrep *variable pedagogical norm* som rommer ideen om at ulike typer språklæring og språkopplæring har ulike typer målsetninger, og at målet ikke nødvendigvis er kompetanse på morsmålsnivå.

simulerer ofte situasjoner elevene møter igjen utenfor klasserommet, hvilket gjør at Simensen (2003a, s. 100) velger å oversette termen med *oppdrag* framfor *oppgåver*, som er valgt i den norske oversettelsen av *Framework* (Europarådet, 2011, s. 10, 187-188). Ifølge David Little (2011, s. 3) er også *Rammeverkets can-do-deskriptorer* ”task-oriented”, jamfør fokuset på hva språkbrukeren kan gjøre med språket (se også Norris, 2009). Likedan gjelder den såkalte *handlingsorienterte tilnærmingen* (se seksjon 3.4.1).

Et annet typisk kjennetegn ved kommunikativ språkundervisning er plassen viet ikke-adapterte, *autentiske tekster* på målspråket, også i lærebøkene (se f.eks. Europarådet, 2011b, s. 170; Richards & Rodgers, 2001, s. 168-170; Simensen, 2011). Derfor er tekstene i mindre grad enn tidligere rettet inn mot systematisk presentasjon av grammatiske fenomener (Henriksen, 2002). I dag er slikt autentisk materiale lett tilgjengelig, mye takket være Internett som tilbyr et vell av illustrerte tekster samt filmer på målspråket, som gjerne viser deler av kulturen i områder der målspråket snakkes. Således kan Internett være et viktig bidrag også til utviklingen av elevenes kulturkompetanse (se f.eks. Heimark, 2005). Bruken av det som i *Kunnskapsløftet* (KD, juni 2006) omtales som digitale verktøy, og i engelskspråklig faglitteratur som *Computer-assisted language learning* (CALL) eller *Information and communication technologies* (ICT), har eksplodert de siste 20 årene og er blitt et viktig kjennetegn ved kommunikativ språkundervisning (se f.eks. Chapelle, 2005, 2009). Mer presist har pc-en gått fra å være et verktøy utelukkende anvendt til behavioristiske grammatikk- og vokabulardrilløvelser, til å bli et medium til bruk i reell kommunikasjon med andre målspråksbrukere (f.eks. e-post, chatting og Skype) etter hvert som kognitive og sosio-kulturelle læringsteorier har vunnet terreng (Kern & Warschauer, 2000). Bruk av digitale verktøy, som er blant de grunnleggende ferdighetene i *Kunnskapsløftets* læreplaner, går også igjen blant elementene som ofte nevnes i forbindelse med praktisk tilnærming (cf. seksjon 3.3-3.6 og kap. 5-7).

Bruk av digitale medier til meningsfylt informasjonsoverføring på målspråket, såkalt *Content-Based Teaching* (Cook, 2008, s. 254; Richards & Rodgers, 2001, s. 173-174), bringer meg videre over på temaet *bilingval undervisning/CLIL*, der et ikke-språklig emne undervises med og gjennom et annet språk enn morsmålet, ofte engelsk (cf. bl.a. Coyle, Hood & Marsh, 2010; Hellekjær, 1996, 2005, 2007). Moderne eksperimentering med CLIL startet i Canada på 1960-tallet, i fransktalende barnehager som tok imot engelsktalende barn (såkalt *French immersion*, se bl.a. Burstall, Jamieson, Cohen & Hargreaves, 1974; Swain, 1974). I og med at flere studier viser at CLIL virker spesielt positivt hos elever som tilhører den språklige majoriteten i et område, taler dette for økt vektlegging av CLIL-relaterte arbeidsmåter i

norske fremmedspråkklasserom, for eksempel i form av tverrfaglig arbeid der språklæreren samarbeider med en lærer i et annet fag. I hvilken grad slik CLIL-relatert tankegang også knyttes til forståelsen av praktisk tilnærming, er tema senere i dette kapitlet (f.eks. seksjon 3.3) samt i analyse- og diskusjonskapitlene (kap. 5-7).

Mens målspråket ubestridt spiller hovedrollen i omtaler av kommunikativ språk-undervisning, har morsmålets rolle i undervisningen vært et av de store stridsspørsmålene siden Reformbevegelsen startet sitt arbeid på slutten av 1800-tallet⁵⁷. Forskning blant annet på flerspråklighet (cf. seksjon 2.2.5) har imidlertid bidratt til at morsmålet, særlig fra siste halvdel av 1980-tallet, igjen betraktes som et positivt og produktivt element for elevenes språklæring. Som jeg kommer nærmere inn på, bunner dette særlig i synet på språktilegnelse som en aktiv, kognitiv prosess der eleven skaper sitt nye språk (det såkalte *mellomspråket*), også ved hjelp av kunnskaper om morsmålet (Simensen, 1995, s. 22). Derfor gjør man gjerne elevene oppmerksomme på likheter og forskjeller mellom målspråk og morsmål i dagens språkklasserom, i tillegg til at morsmålet gjerne brukes til grammatikkforklaringer eller i andre diskusjoner på metanivå (f.eks. om språklæringsstrategier). Lignende tanker finner man igjen i Joachim Stoltz' (2011, s. 196) dr.philosavhandling, der han argumenterer for å finne en balanse mellom bruk av L1 og L2 i undervisningen, samt hos Hans-Jürgen Krumm (2005), som mener aksept for bruk av andre språk enn målspråket i klasserommet hjelper elevene til å dra nytte av tidligere språk- og språklæringserfaringer. Problemstillingen bruk av målspråk vs. morsmål i undervisningen er også sentral i analysene og diskusjonene av resultatene i min studie (se kap. 5-7).

Samtidig som ulike typer bruk av målspråket står sentralt i det kommunikative klasserommet, er det også nødvendig med en viss oppmerksomhet rettet mot målspråkets *form*, eller den lingvistiske komponenten i faget, dersom kommunikasjonen skal nå fram til mottaker. Slik har man, på et vis, beholdt enkelte elementer fra den audiolingvale metode. Simensen (2007, s. 138 ff.) argumenterer i denne sammenheng, med støtte i en rekke studier⁵⁸, for en *komplementær* tilnærming med fokus både på *hva* man ønsker å si (innhold), og på *hvordan* man uttrykker seg på målspråket (form) (se også Byram, 2004, s. 127; Ellis, 2002; Lightbown & Spada, 1993, s. 80-83). Andre igjen trekker opp et skille mellom en såkalt *sterk* og *svak* variant av kommunikativ språkundervisning (cf. f.eks. Howatt, 1984, s. 279; Richards &

⁵⁷ Jf. *det enspråklige/monolingvale prinsipp* (cf. seksjon 3.2.1).

⁵⁸ Blant annet viser studier om morsmålsbrukeres toleranse for feil at enkelte typer feil, bl.a. relatert til uttale og vokabular (*globale feil*), virker mer kommunikasjonsforstyrrende/-ødeleggende enn rent strukturelle feil, f.eks. bøyingsfeil (*lokale feil*). Uavhengig av type feil vil store mengder av dem ha en negativ innvirkning på målspråkbrukerens toleransenivå (se f.eks. Albrechtsen, Henriksen & Færch, 1980; Brown, 2007, s. 263; Færch, Haastrup & Phillipson, 1984; Johansson, 1978; Simensen, 2007, s. 97).

Rodgers, 2001, s. 155; Simensen, 1992, s. 142-143; 2007, s. 117 ff.). Den *svake*, og mest utbredte, varianten, har en kommunikatív målsetning, dvs. elevene lærer språket *for* å kunne kommunisere på det, med en kombinasjon av bundne kommunikasjons- og grammatikk-øvelser og friere kommunikative aktiviteter (f.eks. rollespill). I den *sterke* varianten vektlegges selve språkbruken i større grad, idet man kommuniserer på målspråket *mens* man lærer det. Teorien er at tilstrekkelige mengder forståelig input, jamfør Krashens input-hypotese (se under), automatisk vil føre til at eleven både utvikler flyt og korrekthet på målspråket.

Ofte anbefales det å øke oppmerksomheten på språkets form i takt med manglende tilgang på uformell språklig input og lite undervisningstid, med det resultat at man gjerne finner mer eksplisitt grammatikkundervisning i L3- enn i L2-opplæringen. Av hensyn til elevenes motivasjon og læringspreferanser/-strategier er det imidlertid viktig å unngå overdreven prioritering av grammatikk i undervisningen (se f.eks. Neuner, 2005). Her berører jeg også et av hovedpunktene i begrunnelsen for lanseringen av begrepet *praktisk tilnærming* i relasjon til fremmedspråkundervisning i Norge, noe jeg kommer tilbake til. I diskusjonskapitlet (kap. 7) spør jeg blant annet om skillet mellom en sterk og en svak variant av kommunikatív språkundervisning kan være et fruktbart fortolkningselement for lærerinformantenes forståelse av praktisk tilnærming.

Et annet typisk trekk ved kommunikatív språkundervisning er oppmerksomheten viet elevenes kognitive og affektive behov, for eksempel sett i sammenheng med alder, interesser, læringspreferanser og et trygt læringsmiljø (jf. Krashens (1981, 1982) *affektivt filter*-hypotese). Imidlertid opererer man i dag gjerne med en modifisert variant av Eric Lennebergs (1967) *critical period*-hypotese⁵⁹. Selv om yngre barn har klare fordeler når det gjelder korrekt uttale, viser det seg at ungdommer og voksne har mer nytte av formfokuseret undervisning, grunnet bedre utviklede kognitive og analytiske evner samt lengre fartstid innen språklæring enn yngre barn (cf. bl.a. Singleton & Lengyel, 1995; Singleton & Ryan, 2004). Videre viser forskning på språkelevers læringsstrategier⁶⁰ og på elevautonomi⁶¹

⁵⁹ Hypotesen omtales både som *the critical period* og *the optimal age hypothesis* (se f.eks. Simensen, 2007, s. 98-99).

⁶⁰ Teoretikerne har i dag gått mer og mer bort ifra det å trekke konsepter som læringsstiler og *Multiple Intelligences* (cf. Gardner, 1985, 1993) inn i debatten rundt språklæringsstrategier. En av grunnene er at mens læringsstrategibegrepet rommer dynamiske prosesser i eleven relatert til det å foreta aktive valg under læring, betraktes læringsstilene snarere som uforanderlige, statiske egenskaper i eleven (se f.eks. Dörnyei & Skehan, 2003, s. 602). Jeg mener det ligger utenfor temaet for min avhandling å gå nærmere inn i denne problemstillingen.

⁶¹ I norsk sammenheng er læringsstrategier og elevautonomi i relasjon til språkundervisning først og fremst omtalt av Gjørven og Johansen (2006, 2007), Gjørven og Trebbi (2008) og Trebbi (1990, 1996). I det senere er det også gjennomført studier med fokus på bruk av ordlæringsstrategier blant norske tyskelever (Gaugstad & Haukås, 2011) og på norske fremmedspråklæreres holdninger til språklæringsstrategier (Haukås, 2012).

(jf. Holec, 1981, 1985), i *Rammeverket* (Europarådet, 2011) omtalt som *savoir-apprendre* og i læreplanen i fremmedspråk (LK06) som ”Språklæring” (cf. seksjon 2.2.6), at visse strategier går igjen hos suksessfulle språkelever. Herunder nevnes blant annet det å trekke veksel på tidligere språklærings erfaringer, utvikling av memoriserings- og automatiseringsteknikker samt en aktiv bruk av kommunikasjonsstrategier (se f.eks. Rubin & Thomson, 1982). Samtidig spiller læreren en viktig rolle som veileder da ikke alle elever er i stand til å se hvilke arbeidsmåter og strategier som best imøtekommer deres behov (Cook, 2008, s. 269-271). Det er imidlertid diskutabelt i hvilken grad dette metaperspektivet er relevant for fortolkningen av praktisk tilnærming (se kap. 7).

De siste tre-fire tiårs endringer innenfor L2- og L3-undervisning, der elevene har fått langt mer ansvar for - eller større innflytelse på - egen språklæring enn tidligere, er også resultatet av en utviklingsprosess innenfor lærings- og språklæringssyn i samme periode.

Kognitive og sosiokulturelle læringsteorier og kommunikativ språkundervisning

Selv om kommunikativ språkundervisning ikke har like eksplisitt tilknytning til konkrete (språk-)læringsteorier som den audiolingviale metode, relateres tilnærmingen oftest til en blanding av kognitive og sosiokulturelle læringsteorier. Med Michael Sharwood Smiths ord sier man gjerne at: ”The ’cake’ of SLA is cognitive, while the ’icing’ is the social”⁶². Enkelte, slik som Brown (2007, s. 12 ff.), velger å betrakte begge disse læringsteoriene som underkategorier av konstruktivistiske læringsteorier. Jeg velger imidlertid å beholde det tradisjonelle skillet mellom kognitive og sosiokulturelle læringsteorier, underforstått at begge retninger innebærer et element av konstruksjonisme. I analyse- og drøftingskapitlene (kap. 5-7) blir det interessant å studere i hvilken grad trekk ved disse læringsteoriene kommer til syne i informantlærernes forståelse av praktisk tilnærming.

Kognitive (språk-)læringsteorier

Flere språklæringsteorier som står sterkt innen kommunikativ språkundervisning, synes å være inspirert av et kognitivt læringssyn, med læring som en individuell, konstruktiv prosess som tar utgangspunkt i tidligere erfaringer (jf. Piaget, 1954, 1955). Dette gjelder blant annet Krashens (1981, 1982) *monitorteori* for L2-læring, med sitt vanntette skille mellom implisitt tilegnelse (*acquisition*) og eksplisitt læring (*learning*) av språk. I dag kritiseres imidlertid sistnevnte skille, særlig fordi man opplever at formell grammatikkundervisning kan bidra til at implisitt viten går over til å bli eksplisitt kunnskap, og vice versa (jf. f.eks. Færch, 1989, s. 184-185).

⁶² Sitatet, hentet fra en tale holdt av M. S. Smith i 1991, er gjengitt i Simensen (2007, s. 86).

Også Krashens *inputhypotese* ($i+1$), som ligger til grunn for mange av aktivitetene i kommunikativ språkundervisning, har vært kritisert da en ensidig prioritering av input tillegger eleven en svært passiv rolle i egen språklæring. I stedet argumenteres det for at både L2-input og -output er essensielt for utviklingen av elevens mellomspråk (jf. Selinker, 1972). Undersøkelser viser blant annet at de som aktivt oppsøker og deltar i interaksjon på L2, har raskere progresjon enn de som er mer passive (se f.eks. Seliger, 1983). Dette følger også av Merrill Swains (1995, 2000, 2005) *outputhypotese*, som hevder at L2-output, det vil si elevenes forsøk på å uttrykke seg på målspråket, kan bidra til at de blir bevisst egne lingvistiske svakheter på L2 (*the noticing/triggering function*), kan være en god måte å teste ut egne ferdigheter i språket (*the hypothesis-testing function*) og kan føre til at eleven i større grad blir i stand til å reflektere over egen språklæring (*the metalinguistic function*). Sistnevnte funksjon ved L2-output kommer jeg noe tilbake til i det følgende der jeg ser på sosiokulturelle læringsteorier (cf. teorien om *inner speech*). Dessuten skal vi se at elevenes output på målspråket, særlig muntlig, er blant kjerneelementene i slik både teoretikere og lærere forstår praktisk tilnærming (se seksjon 3.5, 3.6 og kap. 5-7).

Sosiokulturelle læringsteorier

Det kommunikative klasserommet preges også av Lev Vygotskys teorier om at all læring er resultatet av samarbeid og samhandling, og medieres både av symbolske artefakter (f.eks. språk) og menneskeskapte artefakter, slik jeg var inne på i omtalen av bruk av digitale verktøy (CALL/ICT) i språkopplæringen (se f.eks. Lantolf, 2000a; 2000b, 2005; 2008). Vektlegging av interaksjon/kommunikasjon med andre på målspråket i forbindelse med utviklingen av elevenes kommunikative kompetanse kan, nærmere bestemt, knyttes til Vygotskys (1956) teori om den *proksimale utviklingssone*: Læring skjer først med støtte fra andre (f.eks. lærer/medelever), deretter individuelt (se også Mitchell & Myles, 2004, s. 218). Et slikt læringssyn skinner også tydelig igjennom i *Læreplan i fremmedspråk* (LK06) der det eksplisitt refereres til ”samarbeid” og ”samhandling”, både i beskrivelsene av de tre hovedområdene og bruk av digitale verktøy som grunnleggende ferdighet.

Mange har trukket paralleller mellom teorien om den proksimale utviklingssone og Krashens inputhypotese, fordi begge kan relateres til bruk av input som ligger rett over elevens kompetansenivå på målspråket ($i+1$). I dag kritiseres imidlertid dette synet av flere teoretikere innen sosiokulturell læringsteori, nettopp fordi teoriene tilhører to forskjellige læringsteoretiske paradigmer (se f.eks. Brown, 2007, s. 297; Dunn & Lantolf, 1998; Lantolf, 2000a, s. 80; 2005, s. 350; Mitchell & Myles, 2004, s. 200). I andre sammenhenger har

teoretikerne et langt mer integrerende syn på språklæring, der sosiokulturelle og kognitive læringskonsepter knyttes sammen. Dette gjelder blant annet Swains outputteori omtalt ovenfor, der språket presenteres som et viktig verktøy for å reflektere over egen eller andres L2-output. Ifølge Swain (f.eks. 2000, 2005), som får støtte av Amy Snyder Ohta (2001), skjer slike metarefleksjoner først i dialog med andre ("collaborative dialogue", f.eks. dersom man skal samarbeide om å skrive en tekst på L2), deretter inni den enkelte elev ("inner speech"). Dette kan bidra til å forklare den sterke posisjonen "tasks" og andre samarbeidsoppgaver har fått i det kommunikative klasserommet.

En svakhet som ofte framheves ved forskning på sosiokulturelle læringsteorier innenfor språkopplæring⁶³, er at det primært dreier seg om kvalitative klasseromsstudier i mindre skala, der det er vanskelig å avgjøre hvilken innvirkning forskerens tilstedeværelse har hatt på resultatene (Hawthorne-effekten, se 4.3.3). Med andre ord står man metodisk overfor samme problemstilling som ble framhevet i seksjon 2.1 i relasjon til teacher cognition. I tillegg kritiserer blant annet Vivian Cook (2008, s. 230) sosiokulturelle læringsteorier for å være så vage at de kan rettferdiggjøre "almost anything in the classroom that involve[s] an element of social interaction by the students and teacher".

Utfordringer ved kommunikativ språkundervisning

Også kommunikativ språkundervisning har i de senere årene møtt på kritikk fra ulike hold. Blant elementene som går igjen, er at den tilbaketrukne, veiledende lærerrollen, utbredt bruk av par- og gruppearbeid og elevenes metakognisjon ikke passer inn i alle kulturer, deriblant kollektivistiske asiatiske kulturer (jf. f.eks. Cook, 2008, s. 250 ff.; Richards & Rodgers, 2001, s. 247 ff.). I tillegg spørres det (se f.eks. Simensen, 1992, 2011) i hvilken grad kommunikativ språkundervisning egentlig innebærer noe nytt og revolusjonerende så lenge man ofte tyr til teknikker fra den audiolingvale metode når det gjelder uttale-, vokabular- og grammatikk-trening. Samtidig uttrykkes det at kommunikativ språkundervisning kan gi overdreven prioritering av såkalt "turistspråk"⁶⁴ (f.eks. det å skaffe seg mat og drikke på målspråket) dersom grammatikk- og vokabularinnlæring i for stor grad tones ned (Cook, 2008, s. 253 ff.). Sistnevnte kan både medføre en type undervisning som er lite tilpasset elever som er interessert i og best lærer gjennom grammatikk, og at språkfagene ikke lenger tas seriøst av representanter for andre akademiske fagretninger. Dette turistfokuset er også et viktig element i fortolkningen av praktisk tilnærming (cf. seksjon 3.5 og kap. 5-7).

⁶³ Se f.eks. Aljaafreh & Lantolf, 1994; Antón, 1999; Lantolf, 2000a; Mitchell & Myles, 2004, s. 219-222; Ohta, 2001; Platt & Troudi, 1997; Swain, 2000; Wells, 2006.

⁶⁴ *Package holiday communication.*

Andre problemstillinger, som er like relevante for praktisk tilnærming spesielt som for kommunikativ språkundervisning generelt, er spriket mellom ønsket om bruk av målspåket i klasserommet og lærernes kompetanse i faget, noe som kommer til syne i enkelte av undersøkelsene jeg refererer til i seksjon 3.6 (jf. Brown, 2007, s. 242). I tillegg vises det til at mange lærere føler frustrasjon over manglende retningslinjer (f.eks. i læreplanen) for *hvordan* kommunikativ språkundervisning skal gjennomføres (se f.eks. Byram, 2004, s. 126). Også dette elementet gjelder i høyeste grad praktisk tilnærming da verken *Læreplan i fremmedspråk* eller andre politiske grunnlagsdokumenter konkret definerer sistnevnte tilnærming. Således blir det, som indikert tidligere, vanskelig å skille mellom (kommunikativ) språkundervisning generelt og praktisk tilnærming spesielt. Jeg følger opp disse problemstillingene i det følgende der jeg ser nærmere på den utdanningspolitiske konteksten for innføringen av begrepet praktisk tilnærming i forbindelse med fremmedspråkundervisning i Norge (seksjon 3.3).

3.2.4 Oppsummering: praktisk tilnærming i en undervisningshistorisk kontekst. Språkundervisning fra Reformperioden og fram til i dag

I det foregående har jeg trukket linjer til praktisk tilnærming-begrepet fra hovedtendenser innenfor språkundervisning fra og med Reformbevegelsen og fram til i dag. Disse elementene vil også bli fulgt opp i resten av dette teorikapitlet samt i analyse- og diskusjonsdelen av avhandlingen (kap. 5-7). Felles for alle de berørte metodene/tilnærmingene er at *målsetningen* i stor grad har vært praktisk, med bruk av og kommunikasjon på målspåket i sentrum. Tilnærmingene har imidlertid vært ulike, og de har til tider lagt mye vekt på elevenes lingvistiske kompetanse. Selv om prinsippene for kommunikativ språkundervisning understreker at faktisk bruk av L2, og ikke bare en oppøving av elevenes lingvistiske kompetanse, er viktig for å lære seg å kommunisere på språket, indikerer bruken av begrepet *praktisk tilnærming* i *Stortingsmelding 30* (UFD, 2003-2004) at man i norske fremmedspråkklasserom ikke alltid har lyktes i å gjøre framgangsmåten i faget praktisk.

Debatten om praktisk vs. teoretisk tilnærming i fremmedspråkundervisningen startet allerede med *Reformbevegelsen* og Johan Storms tanker i overgangen mellom det 19. og 20. århundre. Foruten å endre språkopplåringen i sin samtid, bidro Reformbevegelsen til å bedre stillingen til de "levende" fremmedspråkene for all framtid, særlig ved å endre grammatikkoversettelsesmetodens prioritering av kunnskap *om* og *i* målspåket til en prioritering av *bruk* av språket, særlig muntlig. Blant annet kan innføringen av dialogen som klasseromssjanger og metode betraktes som et viktig bidrag til en mer praktisk rettet tilnærming i fremmedspråkene.

Også vekten man la på uttale, kontekstualisering av målspråket gjennom bruk av sammenhengende tekster samt en induktiv/”oppdagende” tilnærming til grammatikk, bidro til å gjøre undervisningen mer praktisk orientert i den forstand at språket i bruk nå ble viktigere. I tillegg kan dagens felleseuropeiske arbeid innen språkundervisning og -læring, framfor alt i regi av Europarådet, sies å være inspirert av Reformbevegelsen (Howatt & Smith, 2002b, s. xxix).

Enkelte elementer i Reformmetodikken var imidlertid vanskelige å gjennomføre i praksis, slik som det monolingvale prinsipp med fonetiske transkripsjoner som et viktig instrument. Til det var lærernes muntlige ferdigheter på målspråket og deres fonetiske kunnskaper for svake. Derfor var det Reformbevegelsens moderate ideer som vant fram i europeisk og norsk skolelovgivning. Samtalebaserte undervisningsformer som middel for å nå en praktisk målsetning for språkundervisning var også fundamentet i den *direkte metode*, et produkt av Reformbevegelsens arbeid og ofte omtalt som første trinn i ”metodeæraen” innen moderne språkundervisning (Brown, 2007, s. 48; Richards & Rodgers, 2001, s. 14). Inspirert av teorier om morsmåslæring og assosiering skulle læreren unngå oversettelse og heller bruke visuelle teknikker for å formidle mening på målspråket. Grammatikk var kun tillatt i den grad det var nødvendig for å kunne kommunisere på målspråket. Et lignende syn på grammatikk, samt visualisering for å øke elevenes forståelse for målspråket, finner man til en viss grad igjen i kommunikativ språkundervisning, og, som jeg kommer tilbake til, i mine informanternes fortolkning av praktisk tilnærming.

Konstruerte dialoger og muntlig bruk av målspråket var også blant hovedelementene i den *audiolingvale metode* som koeksisterte med elementer fra grammatikk-oversettelsesmetoden og den direkte metode fram mot den kommunikative språkundervisningens inntog på 1970-tallet. Framgangsmåtene for metoden, som primært besto i drill av vokabular, grammatikk og uttale med bakgrunn i prinsipper fra behavioristisk læringsteori og strukturalistenes kontrastive analyse, ble trolig oppfattet som lite praktisk av elevene. Målet med språkopplæringen var først og fremst korrekt reproduksjon av målspråket, med læreren (eventuelt språklaboratoriet) som viktig kontrollør og språklig rollemodell. Kun i sjeldne tilfeller fikk elevene anledning til produsere egne tekster på målspråket, hvilket kan forklare hvorfor metoden møtte en stadig økende kritikk. Samtidig finnes det også i dagens *kommunikative* klasserom elementer fra den audiolingvale metode. Fremdeles har uttale-, vokabular- og grammatikktraining samt dialogen som sjanger en viktig posisjon i språkundervisningen, også i Norge (se f.eks. Ibsen, 2002; Rambøll, 2009; Speitz & Lindemann, 2002).

Det som hovedsakelig skiller dagens kommunikative språkundervisning, slik den blant annet reflekteres i *Det europeiske rammeverket* (Europarådet, 2011), fra den audiolingvale metode, er at ikke bare målsetningen, jamfør prinsippet om kommunikativ kompetanse, men også framgangsmåten skal være praktisk. Slagordet praktisk tilnærming kan vanskelig fortolkes uavhengig av konseptet kommunikativ språkundervisning. Imidlertid finner man verken i *Rammeverket*, eller andre steder, klare retningslinjer for gjennomføringen av kommunikativ språkundervisning, slik at sistnevnte framstår som en tilnærming med ulike varianter snarere enn som en enhetlig metode. Likevel har jeg vist at det finnes visse felles-trekk, herunder meningsfylt, (tilnærmet) autentisk kommunikasjon på målspråket som en viktig del av undervisningen, oftest i kombinasjon med en viss oppmerksomhet rettet mot grammatikk (jf. skillet *sterk* vs. *svak* variant/en *komplementær* tilnærming til kommunikativ språkundervisning). Mengde og tilnærming, særlig for grammatikkdelen av undervisningen, har trolig mye å si for lærernes – og elevenes – opplevelse av om tilnærmingen til språk-undervisning er å oppfatte som praktisk eller teoretisk. Disse elementene følger jeg opp i min studie der jeg blant annet ser på i hvilken grad mine informanter inkluderer grammatikk, uttale og vokabular i sin fortolkning av praktisk tilnærming, hvilken rolle ulike typer bruk av målspråket bør spille i en slik tilnærming, og hvilke arbeidsmåter, f.eks. tasks, digitale verktøy (bl.a. pc/Internett) og elementer fra tverrfaglig/ bilingval undervisning, som i størst grad er å betrakte som praktiske.

Kommunikativ språkundervisning knyttes videre til kognitive og sosiokulturelle læringsteorier, selv om det ikke er snakk om noen eksplisitt forbindelse, med Krashens monitorteori og inputhypotese ($i + 1$) og Larry Selinkers mellomspråksteori som eksempler på førstnevnte. Fokuset på samarbeid, interaksjon og kommunikasjon på målspråket, gjerne ved hjelp av digitale verktøy, gjør at man også knytter kommunikativ språkundervisning til Vygotskys sosiokulturelle læringsteorier. Vektleggingen av elevsamarbeid og elevens kognitive og affektive behov gjør også at kommunikativ språkundervisning framstår som mindre lærersentrert enn tidligere, og dermed ikke passer inn i alle kulturer. Enkelte teoretikere hevder dessuten at kommunikativ språkundervisning kan handle for mye om turist-språk (f.eks. kjøp-salg-situasjoner), og at lærerne fortsatt har en mangelfull didaktisk og kommunikativ egenkompetanse på målspråket. Også dagens åpne og lite konkrete retningslinjer for hva elevene skal lære og hvordan kan være en utfordring for lærerne, jamfør bl.a. *Rammeverkets* udogmatiske holdning til språkundervisning og vage retningslinjer for gjennomføringen av den praktiske tilnærmingen i den norske læreplanen i fremmedspråk

(LK06). Sistnevnte problemstilling kommer jeg nærmere inn på i det følgende der jeg plasserer praktisk tilnærming i en utdanningspolitisk kontekst.

3.3 Praktisk tilnærming i en utdanningspolitisk kontekst

Gjennomgangen av hovedtendenser innen språkundervisning fra Reformbevegelsen og fram til i dag har blant annet dreid seg om spenningsforholdet mellom kunnskaper *om* målspråket vs. *bruk av* målspråket, teoretisk vs. praktisk tilnærming og fremmedspråksfagets lingvistiske komponent vs. kommunikasjon. Som jeg kort har vært inne på, synes dette spenningsforholdet også å danne bakgrunnen for, eller intensjonen bak, lanseringen av begrepet *praktisk tilnærming* i forbindelse med forslaget om obligatorisk (2.) fremmedspråk i norsk grunnskole (UFD, 2003-2004).

3.3.1 Bakgrunnen for forslaget om et obligatorisk 2. fremmedspråk med ”praktisk tilnærming”

I *Stortingsmelding 30* (2003-2004) understrekes det på flere steder at opplæringen i det som den gang ble kalt 2. fremmedspråk, må gis en ”*praktisk tilnærming*” (UFD, 2003-2004, pkt. 4.6.6 og 4.7). Ifølge Utdannings- og forskningsdepartementet var en slik praktisk tilnærming til fremmedspråkundervisningen nødvendig for bedre å kunne tilpasse faget til elevenes forutsetninger og behov, særlig dersom faget skulle bli obligatorisk for alle elever i ungdomsskolen: ”Departementet vil gjøre 2. fremmedspråk obligatorisk som et praktisk fag på ungdomstrinnet og vurderingen i faget skal telle ved inntak til videregående opplæring.” (UFD, 2003-2004, s. 49).

Mer konkret hadde forslaget om praktisk tilnærming bakgrunn i en undersøkelse (Speitz & Lindemann, 2002, s. 17) som viste at tilvalgsspråkene tysk og fransk slet med et stort elevfravall under L97, blant annet fordi de ble oppfattet som fag ”for teoristerke, flinke og motiverte elever”. Nærmere bestemt beskrives undervisningen som teoretisk og tradisjonell, med overdreven vekt på skriftlige aktiviteter, mye bruk av læreboka (f.eks. til lesing og oversettelse), og lite anvendelse av moderne informasjons- og kommunikasjonsteknologi, rollespill og musikk. Dette til tross for at læreplanen for tilvalgsspråk understreket viktigheten av arbeidsmåter som gjorde faget ”tilgjengelig for alle elever” (KUF, 1996, s. 279 og 285). Med andre ord så det ut til å være store sprik mellom den intenderte, den implementerte og den erfarte læreplanen under L97, jamfør Goodlads teorier presentert i seksjon 3.1. Samtidig setter Speitz og Lindemann (2002) elevfravallet i sammenheng med tilvalgsspråkernes generelt svake stilling i norsk grunnskole, gjenspeilet i et lavt timetall (8 uketimer over tre år), et snevert språktilbud (i realiteten ofte kun tysk) og det faktum at tilvalgsspråkene, som tidligere

nevnt, lenge var likestilt med valgfag som praktisk prosjektarbeid, data, mopedsertifikat og matlaging. På mange måter hadde ”2. fremmedspråk [...] valgfagets rammebetingelser og de obligatoriske fagenes krav” (NOU, 2003, s. 187).

Forslaget om obligatorisk (2.) fremmedspråk i ungdomsskolen i *Stortingsmelding 30* – og den senere godkjenningen i Stortinget i juni 2004 – vakte en enorm debatt i lokale og landsdekkende medier, særlig i forbindelse med regjeringsskiftet høsten 2005 da koalisjonsregjeringen trakk tilbake forslaget i den såkalte Soria Moria-erklæringen (Arbeiderpartiet, 2005, s. 47). Debatten engasjerte folk fra ulike hold – foreldre, elever, lærere og skoleledelse, fagfolk på universitets-/høgskoleplan⁶⁵ samt journalister og politikere. Uten å gå inn i detaljene, inneholdt ordskiftet primært argumenter *for* og *imot* et obligatorisk fremmedspråk i ungdomsskolen, hvilket ligger på siden av min problemstilling. Svært få av debattantene var opptatt av innholdet i en praktisk tilnærming. Blant unntakene er Arne Halvorsen (2005), som mente at man i en praktisk tilnærming først og fremst burde legge vekt på ”det fremmede språket og den fremmede kulturen”, det ”å forstå og bli forstått” og i mindre grad på språkets form og strukturer.

Til tross for at fremmedspråksfaget beholdt sin valgfagsstatus på ungdomstrinnet, opprettholdt Kunnskapsdepartementet kravet om en praktisk tilnærming i undervisningen av fremmedspråk, slik det understrekes i Kunnskapsdepartementets strategiplan *Språk åpner dører* (2005-2009): ”Opplæringen i fremmedspråk har praktisk tilnærming” (KD, januar 2007, s. 43).

3.3.2 Praktisk tilnærming i læreplaner og andre utdanningspolitiske grunnlagsdokumenter

Stortingsmelding 30 (2003-3004) og tilstøtende dokumenter

Selv om det ikke finnes noen klar definisjon av praktisk tilnærming i læreplaner eller andre utdanningspolitiske grunnlagsdokumenter⁶⁶, kan man, med utgangspunkt i disse dokumentene, fortolke seg fram til et slags hovedinnhold i praktisk tilnærming slik det er intendert fra politisk hold. Det at praktisk tilnærming, samt beslektede begreper som for eksempel *praktisk [språk-]fag* og *elevaktive og praktiske arbeidsmåter*, forekommer flere ganger både i *Stortingsmelding 30* og i innstillingen fra Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen (Innst. S. nr. 268, 2003-2004), taler for at termen *praktisk tilnærming* bevisst er brukt for å legge føringer for undervisningen i fremmedspråk. Går man nærmere inn på noen

⁶⁵ Se f.eks. Rita Gjørven, Johansen, Keller & Heimark, 2005; Halvorsen, 2005; Simensen, 2005a; Speitz, 2005.

⁶⁶ Dette bekrefte også av Utdanningsdirektoratet ved Jon Christian Christiansen i en e-post 02.09.2011.

av disse eksemplene, framkommer det, som indikert over, at Departementet forsøker å markere behovet for endringer i forhold til tidligere praksis i fremmedspråkfaget, jamfør bruken av gradsadverbet ”mer” i følgende eksempel: ”Opplæringen i 2. fremmedspråk må gis en mer fleksibel og praktisk tilnærming” (UFD, 2003-2004, s. 47, min kursivering). Endrings-elementet kommer også til syne idet man ser ”behov for faglig og fagdidaktisk kompetanse-utvikling for lærere” og for veiledning til skolene⁶⁷ ved innføring av en praktisk tilnærming i fremmedspråk (se også KD, januar 2007, s. 43 ff.).

Begrepet praktisk tilnærming synes altså på én måte å være introdusert som en slags motvekt til den tradisjonelle oppfatningen av fremmedspråk som et ”teorifag” for de få. På den annen side tilbakevises et slikt skille mellom teoretiske og praktiske fag i *Stortingsmelding 30*: ”Departementet vil vise til at det ikke er forskningsmessig belegg for å hevde at noen fag i seg selv er mer teoretiske enn andre. *Ethvert fag i grunnopplæringen kan gjøres mer eller mindre teoretisk eller praktisk.*” (UFD, 2003-2004, s. 47, mine kursiveringer). Det er tilnærmingen til faget og ikke faget i seg selv som er avgjørende for hvordan elevene oppfatter det. Noe selvmotsigende er det da at Departementet senere i samme dokument bruker betegnelsen *praktisk språkfag* (UFD, 2003-2004, s. 48-49). Undervisningstradisjon er trolig også forklaringen på hvorfor man i stortingsmeldingen kun i forbindelse med fagene fremmedspråk og naturfag/matematikk (realfag) eksplisitt nevner behovet for en praktisk ”tilnærming”/”innretning”/”anvendelse” (UFD, 2003-2004, s. 45 ff.).

I en Europarådsrapport om norsk språkpolitikk presenterer en ekspertgruppe dette skillet mellom teoretiske og praktiske fag, og beskrivelsen av fremmedspråk som et ”teoretisk” og ”vanskelig” fag, som et særnorsk fenomen (UFD & Europarådet, 2003-2004, s. 20-21)⁶⁸. Videre peker de på at praktisk tilnærming, eller mål og metoder for ”practical language use for communicative purposes”, ikke er noe nytt, men snarere har stått sentralt i de fleste europeiske land de siste tiår. Selv om ekspertgruppa betrakter skillet teoretiske vs. praktiske fag som et særnorsk fenomen, kan man altså ikke si det samme om den praktiske tilnærmingen, eller innholdet i denne. Teorier om og praksis knyttet til en kommunikativ

⁶⁷ Blant annet har Fremmedspraksenteret i Halden bidratt til arbeidet med å spre *good practices* gjennom en rekke publikasjoner i serien *Fokus på språk*. Se fullstendig publikasjonsliste på <http://www.fremmedspraksenteret.no/nor/fremmedspraksenteret/forskning-og-utvikling/fokus-pa-sprak/fullstendig-publikasjonsliste> (Internett 15.02.2012).

⁶⁸ ”There is a tradition of thinking in the Norwegian society which classifies subjects as intrinsically ’theoretical’ or ’practical’. Even though any subject can be taught with a theoretical or practical/applied emphasis, and aims and methods in teaching may be theoretical or practical, not the subjects themselves, many Norwegians speak of the second foreign language as ’theoretical’ and difficult and therefore not appropriate for some learners.” (UFD & Europarådet, 2003-2004, s. 20-21)

språkundervisning har ført til at ferdigheter i målspråket, og ikke kunnskaper om og i språket, i stadig større grad dominerer L2- og L3-undervisningen i den vestlige verden (se 3.2.3).

Derfor er det vanskelig å forstå konseptet praktisk tilnærming uavhengig av teori og praksis knyttet til kommunikativ språkundervisning (se 3.2.3 og 7.2).

Til slutt knytter ekspertgruppa spørsmålet om praktisk vs. teoretisk tilnærming i fremmedspråksundervisningen til lærernes egenkompetanse i faget og til lærerutdanning:

However such [practical and communicative] aims and methods require a higher level of competence in teachers and the lack of this may lead to aims and methods which can be called 'theoretical'. This is a matter of teacher education, not of the nature of specific languages (UFD & Europarådet, 2003-2004, s. 21).

Sammenhengen mellom gjennomføringen av en praktisk tilnærming og utdanning og kompetanseheving av fremmedspråklærerne følges opp med konkrete målsetninger i strategiplanen *Språk åpner dører* (KD, januar 2007, kap. 3) og berøres også i enkelte språklærerundersøkelser, inkludert min praktisk tilnærming-studie (se seksjon 3.6.1 samt kap. 5 og 6).

Det tradisjonelle skillet mellom praktiske og teoretiske fag, med fremmedspråk som eksempel på sistnevnte, kommer også til uttrykk i enkelte nyere utdanningspolitiske dokumenter, blant annet i Kunnskapsdepartementets forslag om å innføre arbeidslivsfag som et ”praktisk alternativ” til fremmedspråk og språklig fordypning (KD, 2010-2011, pkt. 4.2.3 og 4.4). Samtidig har det, fra utdanningspolitisk hold, blitt mer oppmerksomhet rundt viktigheten av en variert undervisning med både praktiske og teoretiske aktiviteter og tilnærminger i alle fag i ungdomsskolen, jamfør NOU 2009: 18 *Rett til læring* (pkt. 15.2) og i *Stortingsmelding 22 (2011) Motivasjon – Mestring – Muligheter* (KD, 2010-2011, kap. 4). Blant forslagene til hvordan man kan gjøre opplæringen mer praktisk, foreslås det å inkludere ”andre opplæringsarenaer” (f.eks. nærmiljøet) i undervisningen, ta elevene med ut av klasserommet, trekke inn arbeidsmåter fra praktisk-estetiske fag som musikk, kroppsøving, mat og helse, kunst og håndverk, og ved å bruke digitale verktøy (f.eks. sosiale medier) som et supplement til mer tradisjonelle arbeidsmåter.

I *Stortingsmelding 30* finnes det imidlertid i liten grad slike retningslinjer for gjennomføringen av praktisk tilnærming i fremmedspråk. Likevel gjøres det en klar kobling mellom praktisk tilnærming og ”ferdigheter i kommunikasjon av ulik art på ulike nivåer” (UFD, 2003-2004, s. 48), hvilket både gjenspeiler Storms tanker på slutten av 1800-tallet og fundamentet i kommunikativ språkundervisning (se seksjon 3.2.1 og 3.2.3). En tilsvarende kobling mellom praktisk tilnærming og bruk av målspråket/kommunikasjon gjøres i *Språk åpner dører*:

”Regjeringen støtter arbeidet med å gjøre opplæring i fremmedspråk praktisk rettet, slik at elevene skal kunne bruke språket fra første time. Det er ferdigheter i språket, ikke kunnskaper

om det, som skal være det viktigste” (KD, januar 2007, s. 8). Og i *Rett til læring* (NOU 2009: 18, s. 171): ”Eksempler på praktiske tilnærminger kan være aktiv bruk av språket til kommunikasjon i fremmedspråk”.

I strategiplanen kobles bruk av målspåket også eksplisitt til den grunnleggende ferdigheten bruk av digitale verktøy i det som er det nærmeste vi kommer en definisjon av praktisk tilnærming fra politisk hold: ”En praktisk tilnærming i opplæringen i fremmedspråk betyr at elevene lærer å kommunisere på ulike måter og språknivåer, blant annet ved hjelp av digitale medier” (KD, januar 2007, s. 43). Samtidig vises det til positive resultater i forsøk med CLIL, for eksempel relatert til leseferdigheter, variasjon av undervisningen og muligheten for språklig og innholdsmessig fordypning (Hestnes, 2006). Utover de nevnte punktene finnes ingen klare retningslinjer for intensjonene bak termen praktisk tilnærming. I stedet henvises det både i strategiplanen og i *Stortingsmelding 30*⁶⁹, til læreplanen i fremmedspråk for ytterligere presiseringer: ”En praktisk tilnærming [...] betyr at opplæringen skal fokusere på utvikling av elevenes språkferdigheter i tråd med gjeldende læreplan for fremmedspråk” (KD, januar 2007, s. 43). Før jeg går til dagens læreplan i fremmedspråk, velger jeg å kaste et blikk på den forrige læreplanen i faget, L97⁷⁰. Som indikert ovenfor hadde også denne ambisjoner om å tilpasse fremmedspråksfaget til alle elever.

L97 og praktisk tilnærming

L97s læreplan for tilvalgsspråk⁷¹ (KUF, 1996) har, i motsetning til LK06, klare retningslinjer for gjennomføringen av undervisningen, blant annet gjennom en eksplisitt omtale av *arbeidsmåter* i faget. Generelt sett skulle undervisningen varieres slik at den var tilpasset elever med ulike behov innenfor språklæring (KUF, 1996, s. 279-280, 285-286). Samtidig kommer fremmedspråksfagenes allmenndannende misjon svært tydelig til syne i L97 i og med referanser til et “[...] språksyn der språkopplæringen ikke bare innebærer ferdighetstrening, men også dreier seg om dannelse, sosialisering og utvikling av språk- og kulturbevissthet”. Uten å gå i dybden når det gjelder det komplekse dannelsesbegrepet, som heller ikke er sentralt i fortolkningen av praktisk tilnærming, velger jeg kort å vise til hvordan begrepet forklares i den generelle delen av L97, som er videreført i *Kunnskapsløftet*:

⁶⁹ Jf. det nevnte utsagnet: ”Læreplanen i fremmedspråk endres slik at *målene i faget* legger vekt på en praktisk tilnærming...” (UFD, 2003-2004, s. 48, mine kursiveringer).

⁷⁰ *Læreplan for videregående opplæring. B-/C-språk* (R94), derimot, vil ikke bli inngående behandlet da hovedfokuset i min avhandling er fremmedspråksundervisning i ungdomsskolen.

⁷¹ I og med at min studie kun berører språkene tysk og fransk, velger jeg her å holde meg til ordlyden i læreplanene for disse to tilvalgsspråkene.

”[Allmenndannelse] er en forutsetning for en helhetlig personlig utvikling og mangfoldige mellommenneskelige relasjoner” (KD, 2006a).

Selve kjernen i fremmedspråkundervisningen ifølge L97, og som gjør denne læreplanen til et nyttig verktøy i fortolkningen av den intenderte betydningen av praktisk tilnærming, er imidlertid plassen viet ulike typer bruk av målspråket, som mål og middel: ”*Bruk av språket* er hovedstammen i faget. Dette utgjør både veien og målet; elevene lærer å bruke tysk/fransk ved å ta språket i bruk muntlig og skriftlig som lytter, leser, samtalepartner og skriver” (KUF, 1996, s. 281 og 287). Språkbruken i L97 involverer med andre ord både arbeid med lese- og lytteforståelse (jf. hovedområdet ”Møte med språket i muntlig og skriftlig bruk”), samt ulike former for samtale- og skrivebaserte aktiviteter (jf. hovedområdet ”Bruk av språket”). Og igjen understreker man at det ikke dreier seg om rent instrumentelle språkerferdigheter, men at språkbruken også skal innebære ”evne[n] til å kommunisere på tvers av kulturforskjeller”. Samtidig går det fram at faget har en teoretisk side, og at elevene bør få innsikt i målspråkssystemet samtidig som de lærer å kommunisere:

Arbeidet med språket gjøres både praktisk og teoretisk slik at elevene får oppdage og undersøke språket, ta det i bruk fra første stund og gjennom sin egen språkbruk gradvis systematisere sine oppdagelser og prøve ut kunnskapen sin om språket (KUF, 1996, s. 280 og 286).

I L97 presenteres dermed ikke teoretisk innsikt i målspråket nødvendigvis som en motpol til praktisk tilnærming, men som en viktig del av en helhetlig, eller det som i seksjon 3.2.3 omtales som en *komplementær*, tilnærming til språkundervisning.

Summa summarum er det altså tydelig at L97 beskriver en fremmedspråkundervisning i tråd med *Stortingsmelding 30s* anbefalinger om en praktisk tilnærming med fokus på kommunikasjon på og bruk av målspråket i klasserommet. Likevel viser undersøkelser (Speitz & Lindemann, 2002) at praksis (cf. seksjon 3.3.1) i forholdsvis stor grad var preget av ganske tradisjonell og teoritung undervisning. Med andre ord synes det å ha vært et sprik mellom denne læreplanens intensjoner og måten den ble oppfattet på og praktisert av fremmedspråklærerne. I det følgende går jeg over til å se på hvilke retningslinjer som finnes i dagens læreplan i fremmedspråk hva gjelder innholdet i en praktisk tilnærming.

Praktisk tilnærming i LK06

Selv om man i *Stortingsmelding 30* og *Språk åpner dører* indikerer at *Læreplan i fremmedspråk*⁷² (LK06) inneholder ytterligere detaljer når det gjelder betydningen av praktisk tilnærming, er ikke dette tilfelle. I stedet er denne læreplanen, som læreplanene i de andre

⁷² I og med at studien min fokuserer på fremmedspråkundervisning i ungdomsskolen, er læreplanen for Fremmedspråk nivå I, med læringsmål for 8. til og med 10. årstrinn, mest interessant for mitt vedkommende.

fagene i *Kunnskapsløftet*, en rammeplan, med korte beskrivelser av tre hovedområder ("Språklæring", "Kommunikasjon" og "Språk, kultur og samfunn"), fem grunnleggende ferdigheter (se kap. 1) og kompetansemål tilknyttet disse. I motsetning til L97 er ingen del av LK06 eksplisitt viet anbefalte arbeidsmåter eller læremidler i fremmedspråkfaget. Dermed framstår læreplanen som et rent målstyringsdokument, med stor handlefrihet til læreren, jamfør prinsipper om lokal tilpasning (Utdanningsdirektoratet, 2004, s. 10). Denne friheten stiller store krav til lærerens kritiske refleksjon og vurderingsevne, og kan potensielt medføre store forskjeller når det gjelder selve gjennomføringen av undervisningen i klasserommet (jf. Simensen, 2005c; UFD, 2003-2004, s. 35). Samtidig er dette i overensstemmelse med Europarådets (2011, s. 21) udogmatiske holdning til undervisningsmetode (cf. seksjon 3.4).

På den annen side står ikke fremmedspråklæreren helt fritt i utformingen av sin undervisning. Både *Stortingsmelding 30* og *Språk åpner dører* presierer at tilnærmingen, eller arbeidsmåtene, i fremmedspråkfaget skal være av praktisk art. I *Læreplan i fremmedspråk* kommer dette mer indirekte til syne, bortsett fra følgende utsagn i læreplanen som gjelder programfag i studiespesialiserende utdanningsprogram⁷³: "Opplæringen i fremmedspråk skal tilrettelegges praktisk og ved bruk av ulike medier" (KD, 2006e). I samme dokument knyttes den praktiske tilnærmingen videre til det å uttrykke seg skriftlig og muntlig på målspråket. I *Læreplan i fremmedspråk* nivå I og II forekommer ordet *praktisk* i forbindelse med de grunnleggende ferdighetene lesing ("Å kunne lese i fremmedspråk er en del av den praktiske språkkompetansen") og regning ("Mål for opplæringen er at elevene skal kunne [...] forstå og bruke tall i praktiske situasjoner"), og synes således noe tilfeldig plassert (KD, 2006d).

Jevnt over rettes det også stor oppmerksomhet mot bruk av målspråket i LK06. I samsvar med *Språk åpner dører* understrekes det for eksempel allerede under "Formål med faget" at: "Å lære et fremmedspråk dreier seg først og fremst om å *bruke* språket – å lese, lytte, snakke og skrive – i forskjellige sammenhenger" (KD, 2006d, min kursivering). Intensjonen er altså at elevene skal bruke språket aktivt, muntlig og skriftlig, reseptivt og produktivt, mens de lærer det, jamfør beskrivelsen av en *sterk* variant av kommunikativ språkundervisning (seksjon 3.2.3, se også Henriksen, 2008, s. 92). Videre framgår det av de grunnleggende ferdighetene "å kunne lese" og "å kunne uttrykke seg skriftlig og muntlig", at både skriftlig og muntlig bruk av målspråket skal inkluderes i undervisningen. Det finnes imidlertid en viss fare for at muntlig bruk av målspråket kan ta for stor plass ettersom elevene på 10. trinn kun kan trekkes ut til muntlig eksamen (jf. washback-effekten, se f.eks. Byram,

⁷³ Denne læreplanen gjelder for programområdene Språk, samfunn og økonomi Vg2 og Vg3.

1997; 2000; 2004, s. 50-51). I tillegg uttrykker skillet mellom *muntlig produksjon* og *spontan samhandling*, hvilket er i samsvar med retningslinjene i *Rammeverket*⁷⁴, at elevene både skal arbeide med muntlig presentasjon av (skriftlig) forberedte tekster og skal delta i mer spontan interaksjon på målspråket. Som jeg kommer tilbake til i analyse- og diskusjonsdelen, er muntlig bruk av målspråket, og skillet mellom spontan og forberedt språkbruk, også et viktig element i fremmedspråklærernes forståelse av praktisk tilnærming. Ifølge Gjørven (2008a, s. 8) er de nevnte omtalene av ulike typer språkbruk også ”[d]et nærmeste [lære]planen kommer en beskrivelse av en tilnæringsmåte”. Mens Henriksen (2008, s. 91) understreker at ”l’optique même du programme, avec des objectifs décrits comme des compétences communicatives et actionnelles, montre [...] que les langues sont essentiellement des matières pratiques”⁷⁵.

Videre knyttes bruk av målspråket i LK06 til anvendelse av digitale verktøy og tverrfaglig arbeid: ”Nye medier og bruk av språket på tvers av fag og emner inngår også i dette hovedområdet [”Kommunikasjon”]” (KD, 2006d). Dette er, som nevnt, i samsvar med signalene i NOU 2009: 18 og *Stortingsmelding 22* (2011). Læreplanen impliserer videre at språkbruken bør gå ut over det å beherske et såkalt turistspråk (cf. seksjon 3.2.3) idet kommunikasjon både knyttes til ”kulturell innsikt” (jf. hovedområdet ”Språk, kultur og samfunn”), allmenndannelse og ”møte med autentisk språk og anvendelse av språket i autentiske kommunikasjonssituasjoner”. Vektleggingen av ulike typer språkbruk og kontakt med autentisk språk framgår også av Utdanningsdirektoratets (2011c) ”Veiledning til læreplan i fremmedspråk”:

[L]æreren må legge opp til en praktisk tilnærming i språkopplæringen. Det vil si å skape språksituasjoner der elevene får kommunisere med språket. [...] For at elevene skal kunne lære språket gjennom bruk, må læreren fungere som god språkmodell og selv bruke målspråket så mye som mulig i undervisningen. I tillegg er det viktig at elevene får møte språket gjennom ulike typer tekster, ulike medier og gjerne også i direkte kontakt med målspråksbrukere i lokalmiljøet og blant skolens elever og ansatte.

Samtidig understrekes det i LK06, som i L97, at elevene trenger visse kunnskaper i språket i form av vokabular, grammatikk, pragmatikk og diskurskompetanse for å kunne kommunisere: ”[Kommunikasjon] omfatter også språklig repertoar – ordforråd, setningsbygning og tekst-sammenheng – og spesifikke språklige ferdigheter som er nødvendig for å mestre ulike

⁷⁴ I *Rammeverket* defineres muntlig produksjon som at ”språkbrukeren [frambringer] en muntlig tekst som blir mottatt av en eller flere lyttere”, f.eks. i form av høytlesning/presentasjon/rollespill på grunnlag av skreven tekst (Europarådet, 2011, pkt. 4.4.1.1). Muntlig og skriftlig samhandling, derimot, innebærer at språkbruker veksler mellom å være avsender (taler/skriver) og mottaker (lytter/leser) av budskapet, f.eks. i en samtale-, diskusjons- eller intervjusituasjon (Europarådet, 2011, pkt. 4.4.3).

⁷⁵ ”læreplanens ’synsvinkel’, med målsetninger beskrevet som kommunikative og handlingsorienterte, viser [...] at språk essensielt sett er praktiske fag” (min oversettelse).

kommunikasjonssituasjoner” (KD, 2006d). Også i beskrivelsen av kompetansemålene tilhørende hovedområdet ”Kommunikasjon” knyttes det ”språklige repertoaret” til bruk av språket, jamfør målsetninger som det å kunne ”*bruke* språkets alfabet og tegn”, ”*kommunisere* med forståelig uttale”, ”*forstå og bruke* et ordforråd som dekker dagligdagse situasjoner” og ”*bruke* grunnleggende språklige strukturer og former for tekstbinding” (KD, 2006d, mine kursiveringer).

Sammenhengen mellom praktisk tilnærming og hovedområdet ”Språklæring” i LK06 er mindre tydelig, selv om det understrekes at elevenes innsikt i egen språklæring og språkbruk kan bidra til å ”øke læringsutbyttet i faget”, det vil si at det assosieres med tilpasset opplæring. Imidlertid befinner vi oss her på grensen mellom elementer i læreplanen som gjelder (kommunikativ) språkundervisning generelt og praktisk tilnærming spesielt, en grenseoppgang og en problemstilling som kommer til å gå igjen som en rød tråd i det følgende.

3.3.3 Oppsummering: praktisk tilnærming i en aktuell, utdanningspolitisk kontekst. Praktisk tilnærming på makronivå

I det foregående har jeg beskrevet hvordan begrepet praktisk tilnærming ble lansert i *Stortingsmelding 30* (2003-2004) i sammenheng med at 2. fremmedspråk ble foreslått omgjort til et obligatorisk fag og som en slags løsning på frafallsproblematikken knyttet til tilvalgs-språkene fransk og tysk under L97. Med termen *praktisk tilnærming* ønsket man å understreke en retningsendring i fremmedspråksfaget bort fra tradisjonell, teorifokusert undervisning. Til tross for at fremmedspråk ikke fikk status som obligatorisk fag i *Kunnskapsløftet*, opprettholdt Kunnskapsdepartementet kravet om en praktisk tilnærming i faget, jamfør strategiplanen *Språk åpner dører*.

Imidlertid inneholder verken *Stortingsmelding 30*, *Læreplan i fremmedspråk* (LK06) eller andre utdanningspolitiske grunnlagsdokumenter noen beskrivelse av arbeidsmåter i fremmedspråksfaget eller noen definisjon av hvordan denne praktiske tilnærmingen skal gjennomføres i praksis. I stedet oppgis det kun generelle retningslinjer og målsetninger for faget, hvilket plasserer oss på et slags makronivå hva gjelder forståelsen av praktisk tilnærming. Samtidig viser en nærlesning av de utdanningspolitiske grunnlagsdokumentene for studien min at kommunikasjon og ulike typer bruk av målspråket, inkludert spontan samhandling, ikke bare er målet med undervisningen, men at elevene også skal bruke språket mens de lærer det. Dermed kan praktisk tilnærming som intensjon synes å knyttes til den sterke varianten av kommunikativ språkundervisning. Videre relateres praktisk tilnærming ofte til autentisk kommunikasjon og interkulturell kommunikasjon, gjerne ved hjelp av

digitale verktøy. Dette impliserer at den praktiske tilnærmingen bør innebære noe mer enn en utelukkende instrumentell turistbruk av målspråket. Imidlertid er dette elementer som også sto i fokus i L97, slik at LK06 ikke framstår som revolusjonerende på dette området.

Selv om den intenderte betydningen av praktisk tilnærming til en viss grad kommer til uttrykk gjennom dokumentene nevnt ovenfor, finnes det altså få eller ingen beskrivelser av hva en praktisk tilnærming skal innebære på mikronivå. Dermed synes det konkrete innholdet, eller den implementerte betydningen av praktisk tilnærming, i stor grad å være opp til den enkelte fremmedspråklærer, noe som vil være i fokus i gjennomgangen av min studie (kap. 5-7). Før jeg kommer så langt, nyanserer jeg den teoretiske kontekstualiseringen av praktisk tilnærming ytterligere ved å plassere begrepet i en europeisk sammenheng.

3.4 Praktisk tilnærming i en europeisk kontekst

Som presentert over, er rammene for kommunikativ språkundervisning nært knyttet til *Det felles europeiske rammeverket for språk* (Europarådet, 2011). Videre kan man se den norske læreplanen i fremmedspråk og slagordet praktisk tilnærming i sammenheng med *Rammeverkets* udogmatiske holdning til undervisningsmetode, flerspråklighetsperspektivet på språklæring og -undervisning samt det som der omtales som en *handlingsorientert tilnærming*.

3.4.1 Rammeverket, undervisningsmetode og flerspråklighet

I den finske læreplanen i fremmedspråk er forbindelsen til *Det europeiske rammeverket* tydelig ettersom det der refereres til Europarådets referansenivåer (A1-C2) som en del av nivåskalaen (Utbildningsstyrelsen, 2004, s. 278 ff.). I norsk sammenheng er *Rammeverket* i mindre grad bindende for skolelovgivningen da det ikke finnes noen eksplisitt henvisning til dokumentet i *Læreplan i fremmedspråk*⁷⁶ (jf. J. C. Christiansen, 02.09.2011⁷⁷). Kjell Gulbrandsen (2005, s. 10) begrunner dette valget med at ”det ikke skulle være tvil om kva som var overordna og styrande av norske læreplanar og *Rammeverket*”. Samtidig er det tydelig at *Rammeverket* implisitt ligger til grunn for den norske læreplanen i fremmedspråk, for eksempel gjennom skillet mellom muntlig produksjon og spontan samhandling som finnes i begge dokumenter. Dessuten har Utdanningsdirektoratet en egen nettside, med direkte lenke fra ”Veiledning til læreplan i fremmedspråk” (Utdanningsdirektoratet, 2011c), der de omtaler

⁷⁶ Dette i motsetning til *Læreplan i norsk og samfunnsfag for norske innvandrere* (Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 2012) der blant annet beskrivelser av språknivåer og språkferdigheter er hentet fra *Rammeverket*.

⁷⁷ Jeg viser her til e-postkorrespondanse med J. C. Christiansen ved Utdanningsdirektoratet i september 2011.

både *Rammeverket* og *Den europeiske språkpermen*⁷⁸ (Utdanningsdirektoratet, 2011a). Her relateres også praktisk tilnærming eksplisitt til *Rammeverket*: ”Innføringen av *Rammeverket* for alle Europarådets medlemsland markerer en klar fokusendring i retning av en mer *praktisk språkopplæring*”.

Som forklart, velger Europarådet å innta en udogmatisk holdning til språk-undervisningsmetoder i og med det språklige, kulturelle og politiske mangfoldet blant medlemslandene:

I samsvar med de grunnleggende prinsippene i et pluralistisk demokrati skal *Rammeverket* være omfattende, tydelig og koherent, men også *åpent, dynamisk og udogmatisk*. Av den grunn kan det ikke ta stilling til løpende teoretiske debatter om hva språktilegnelse er, og hvilken forbindelse det er mellom tilegnelse og læring av språk. *Rammeverket* bør heller ikke stå for bare én bestemt tilnærming til språk-undervisning og utelukke alle andre. I stedet bør det oppmuntre alle som er involvert i språkopplæring, til å gi uttrykk for sitt eget teoretiske grunnlag og sine praktiske framgangsmåter så klart og tydelig som mulig. (Europarådet, 2011, s. 21, mine kursiveringer)

Ett av *Rammeverkets* verktøy i denne sammenheng er såkalte ”kan-deskriptorer” for ulike deler av innlærerens kommunikative kompetanse (dvs. språklig resepsjon, samhandling og produksjon, skriftlig og muntlig), med referansenivåer fra A1 til C2 (Europarådet, 2011, s. 30 ff.). I *Rammeverkets* kapittel 3 presenteres et skjema som innlæreren kan bruke til egenvurdering av egne kommunikative delferdigheter i ulike språk med utgangspunkt i kan-deskriptorene. Under lytteforståelse, nivå A1, heter det for eksempel: ”Jeg kan oppfatte kjente navn og forstå ord og svært enkle setninger [...]”, mens kravene til det øverste nivået (C2) er langt høyere: ”Jeg forstår uten problemer alle former for muntlig språk både i det virkelige liv og i mediene [...]”. Disse egenvurderingsskjemaene kan relateres til hovedområdet ”Språklæring” i den norske læreplanen i fremmedspråk (LK06), der elevene skal sette seg mål for språklæringen og vurdere grad av måloppnåelse.

Videre understrekes det i *Rammeverket* at den flerspråklige, kommunikative kompetansen er ujevn, det vil si at elevene oftest oppnår større ferdigheter i et språk enn i andre, og at man har ulike styrker og svakheter i de forskjellige språkene (f.eks. kan man ha gode muntlige ferdigheter i et språk, mens man har gode leseferdigheter i et annet (Europarådet, 2011, s. 160 ff.). Eksempelvis oppnår norske elever normalt langt høyere kompetanse i engelsk enn i tysk/fransk/spansk, særlig på grunn av mengden tilgjengelig input (se også seksjon 2.2.5, 3.2.3 og 3.5.2). En flerspråklig kommunikativ kompetanse er dessuten dynamisk, med bakgrunn i de endringer folk flest gjennomgår innen arbeidsliv, utdanning og familieliv.

⁷⁸ *Språkpermen* er et pedagogisk verktøy som skal bidra til implementering av *Rammeverket*, og som gir elevene mulighet til å dokumentere språkferdigheter i ulike språk og reflektere over egen språklæring (Europarådet, 2008).

Til tross for at hovedfokuset i *Rammeverket* ligger på elevens/innlærerens språk-kompetanse og målsetninger for språklæring, og at Europarådet her forfekter en udogmatisk holdning til språkundervisning, kommenteres metodologiske spørsmål. Dette skjer imidlertid primært i form av en presentasjon av alternativer/spørsmålsstillinger som man som språklærer bør ta stilling til, og ikke ved å ”fremje én bestemt metode for språkopplæring” (Europarådet, 2011, s. 169 ff.). For eksempel pekes det på lærerens funksjon som rollemodell for elevenes språkbruk, og det spørres etter hvilken plass ulike typer ”instruksjonsmedium” (f.eks. digitale verktøy), tekster (f.eks. skal de være autentiske eller ikke?) og tekstproduksjon (f.eks. muntlig vs. skriftlig) bør ha i undervisningen. Videre beskrives den generelle tilnærmingen som skisseres i *Rammeverket*, som ”handlingsorientert”, og dette vekker klare assosiasjoner til begrepet praktisk tilnærming.

3.4.2 *Rammeverkets* ”handlingsorientert[e] tilnærming” (“l’approche actionnelle”)

I *Rammeverket* beskrives den *handlingsorienterte tilnærmingen*⁷⁹ på følgende vis:

De som bruker eller lærer et språk, blir først og fremst betraktet som ”sosiale aktører”. Sosiale aktører i et samfunn utfører *oppgaver* i bestemte kontekster, og noen oppgaver er språkrelaterte. For eksempel er talehandlinger alltid del av en større sosial sammenheng, og det er i denne sammenhengen de får sin fulle mening. [...] Språkbruk, og også språklæring, omfatter *handlinger* vi mennesker utfører i egen-skap av individer og sosiale aktører. (Europarådet, 2011, s. 10, mine kursiveringer).

Man ser altså ”aktørenes bruk av strategier og oppfatning av eller forestilling om en situasjon” og ”oppgaven eller oppgavene, som må utføres i en bestemt situasjon eller under visse omstendigheter” i sammenheng med hverandre (Europarådet, 2011, s. 17). Dersom oppgaven (f.eks. oversettelse av en tekst fra morsmål til målspråk) primært krever språkhandlinger, vil strategiene være relatert til disse språkhandlingene (f.eks. be om hjelp eller bruke ordbok). Her, som flere andre steder i *Rammeverket*, understrekes det at språkbruk og kommunikasjon først og fremst er å betrakte som handlinger. Gjennom referanser til tasks (se seksjon 3.2.3) antydes det at elevene bør betraktes som sosiale aktører med behov og interesser som krever at de er i stand til å ”handle hensigtsmessig og strategisk i forhold til situasjonen: velge den rette stil, det rette ordforråd, det rette uttale, det rette kroppssprog osv.”, for å sitere Karen Risager (2004).

Det finnes, slik det understrekes i *Rammeverket*, ulike typer tasks: de som imiterer virkeligheten, de som har som mål å øve inn for eksempel konkret vokabular eller grammatiske konstruksjoner, og de som har som mål at elevene skal bruke målspråket i stedet for morsmålet til å utføre/løse oppgaver som har innholdet i fokus, typisk informasjonskløft-

⁷⁹ *An action-oriented approach* i den engelske versjonen (COE, 2001), *une approche actionnelle* i den franske (Conseil de l’Europe, 2001).

oppgaver (Europarådet, 2011, s. 187). Målet med sistnevnte type task er at elevene skal delta aktivt i meningsfylt kommunikasjon, der metakognisjon også kan inngå, det vil si tanker om hvordan oppdraget løses. I seksjon 3.3 ble bruk av målspråket i ulike kommunikasjons-situasjoner framhevet som en sentral del av den intenderte betydningen av praktisk tilnærming, slik det framgår av norske utdanningspolitiske tekster. I *Rammeverkets* beskrivelse av en handlingsorientert tilnærming går man et skritt videre idet språkbruk likestilles med andre typer viljestyrte handlinger. Dette er noe jeg velger å ta med meg videre.

Til tross for denne handlingsorienterte tilnærmingen finnes det de som er kritiske til *Rammeverket*. Eksempelvis mener flere danske språkdidaktikere (f.eks. Gregersen, 2010; Risager, 2004; Schmenk, 2004) at *Rammeverket* står for et noe statisk og begrenset språk- og kultursyn, med manglende blikk for hvordan elevene skal utvikle sine kulturelle ferdigheter og kompetanser. For, selv om *interkulturell bevissthet* er blant kompetanseområdene i *Rammeverket*, inkluderes ikke dette elementet i de ulike skjemaene for egenvurdering (Europarådet, 2011, s. 125 ff.). Senere har imidlertid Europarådet publisert *Den europeiske språkpermen* (2008), med egenvurderingsskjemaer også rettet mot elevenes interkulturelle erfaringer, og en såkalt *Autobiography of Intercultural Encounters* (2009), der det skisseres eksempler på ulike typer interkulturelle møter og stilles spørsmål som utløser refleksjoner hos elevene på dette området, blant annet om språkvalg tilpasset kommunikasjonssituasjon og -partner.

Den begrensede kulturdimensjonen til tross har Europarådets handlingsorienterte tilnærming fått mye oppmerksomhet i Europa. I og med min bakgrunn som fransklektor har jeg spesielt lagt merke til at dette gjelder innenfor forskningsfeltet *français langue étrangère* (FLE)⁸⁰ (cf. f.eks. Lions-Oliveri & Liria, 2009)⁸¹. Her er det interessant å notere seg at man i Frankrike synes å ha to hovedsynspunkter vedrørende l'approche actionnelle (Conseil de l'Europe, 2001, s.40): Det store flertallet, herunder Monique Denyer (2009), ser på *Rammeverkets* handlingsorienterte tilnærming, med sitt fokus på virkelighetsnære tasks, som en slags videreføring av eller et supplement til kommunikativ tilnærming. Enkelte andre, som Christian Puren (2002, 2011), betrakter imidlertid l'approche actionnelle, med dets kombinerte syn på språkbruk og interkulturell kompetanse, som et slags brudd med kommunikativ språkundervisning. Uavhengig av hvilken side man tar i denne debatten, er

⁸⁰ Fransk som fremmedspråk.

⁸¹ Den økte interessen for *Rammeverket*, og konsepter som *l'approche actionnelle* og *tâche* (task), blant FLE-lærere etter 2005, forklares her med at man på dette tidspunktet harmoniserte de internasjonalt anerkjente sertifiseringene for fransk som fremmedspråk (DEL F og DAL F) med de seks kompetansenivåene (A1-C2) i *Rammeverket* (Lions-Oliveri & Liria, 2009, s. 7).

forbindelsen mellom l'approche actionnelle og praktisk tilnærming tydelig da bruk av målspråket står sentralt i begge disse tilnærmingene, ikke bare som mål (kommunikativ kompetanse), men også som en del av selve undervisningen. Dette kommer til uttrykk i følgende sitat av Ernesto Martin Peris (2001):

L'évolution (de l'approche communicative) vers les projets et les situations-problèmes [...] concrétise le passage d'un apprentissage pour la communication (objectifs) et de la communication (contenus) à un apprentissage par la communication (procédés ou méthodologie).⁸² (Min kursivering)

Alexandre Dessingué (2008), på sin side, besvarer spørsmålet ”hvordan gjør vi språk-undervisningen mer praktisk?” med å vise til verktøyet EKSPER⁸³, som er inspirert av ”l'approche actionnelle”. EKSPER, som består av tabeller over såkalte *performansemaal* innenfor *Rammeverkets* fem språkferdigheter og et nivåskjema, framstår imidlertid snarere som et verktøy for vurdering av fremmedspråkskompetanse og språklig framgang hos elevene, enn som et bidrag til definisjonen av innholdet i en praktisk tilnærming.

3.4.3 Oppsummering

Selv om *Rammeverket* ikke er juridisk bindende for norsk språklæring på samme måte som *Læreplan i fremmedspråk* (LK06), er dette Europarådsdokumentet en viktig referanseramme for norsk språkundervisning. Blant annet synes den norske læreplanen i fremmedspråk å gjenspeile *Rammeverkets* fokus på språklæring i en flerspråklighetskontekst, språklæringsstrategier og kan-deskriptorer i hovedområdet ”Språklæring”, samt Europarådets valg av en udogmatisk holdning til undervisningsmetode i og med mangelen på eksplisitte beskrivelser av arbeidsmåter i faget. For fortolkningen av praktisk tilnærming er det spesielt interessant at Europarådet velger seg en handlingsorientert tilnærming, med fokus på eleven som sosial aktør og på språkbruk og -handlinger på lik linje med andre viljestyrte handlinger i en sosial kontekst. Som forklart, er en slik action-oriented approach, eller approche actionnelle, utbredt i Europa, eksempelvis i Frankrike. Samtidig er det noe uenighet om i hvilken grad denne handlingsorienterte tilnærmingen egentlig representerer noe nytt, eller om den bare er en variant av kommunikativ språkundervisning. For også i beskrivelser av sistnevnte tilnærming betraktes kommunikative tasks som en essensiell del av undervisningen (jf. seksjon 3.2.3). Dermed er det begrenset hvor mye l'approche actionnelle kan bidra til det å forstå praktisk tilnærming på et detaljert mikronivå.

⁸² ”Utviklingen (av den kommunikative tilnærmingen) mot prosjektoppgaver og problemløsningssituasjoner konkretiserer overgangen fra en opplæring med fokus på kommunikasjon som mål og innhold, til en opplæring med fokus på kommunikasjon som framgangsmåte eller metode.” (Peris, 2001, min oversettelse)

⁸³ Elevenes kommunikative språkperformance.

3.5 Praktisk tilnærming i et fremmedspråksdidaktisk perspektiv

Så langt i dette teorigapitlet har analyser av *Læreplan i fremmedspråk* og andre utdanningspolitiske grunnlagsdokumenter gitt en viss pekepinn for den intenderte betydningen av praktisk tilnærming: Den bør inkludere ulike typer bruk av målspåket, med digitale verktøy som en viktig inngangsport til kulturell innsikt, og til autentisk kommunikasjon på målspåket. Som vist (cf. seksjon 3.2.3), finner man også disse elementene i generelle beskrivelser av kommunikativ språkundervisning. Således befinner jeg meg så langt på et overordnet makronivå i fortolkningen av innholdet i en praktisk tilnærming. Spørsmålet blir da om en gjennomgang av aktuell fremmedspråksdidaktisk teori kan bidra til å komme nærmere en definisjon av konseptet på mikronivå.

Selv om innholdet i en praktisk tilnærming ikke kan betraktes som noe særnorsk fenomen (cf. seksjon 3.3.2 og 3.6), omhandler denne avhandlingen først og fremst fremmedspråksundervisning i en norsk kontekst. Derfor går jeg i det følgende hovedsakelig igjennom norske artikler publisert innenfor fremmedspråksdidaktikkfeltet i tidsrommet rundt lanseringen av praktisk tilnærming-begrepet i *Stortingsmelding 30* (2003-2004). I og med det her dreier seg om et begrenset tidsrom og et lite forskningsfelt, består korpuset av et fåtalls artikler skrevet av en håndfull didaktikere.

3.5.1 Praktisk målsetning vs. praktisk tilnærming: en aktiv bruk av målspåket som mål og middel

Simensen (2005d, s. 5) understreker behovet for ”å utvikle en felles forståelse” av hva praktisk tilnærming i fremmedspråk innebærer, både i teori og i praksis. Videre framhever hun skillet mellom en praktisk *målsetning* i fremmedspråksfaget, som har vært et viktig punkt i diskusjoner og teorier om språkundervisning siden Reformbevegelsens arbeid for over 100 år siden (jf. seksjon 3.1 og 3.2), og den praktiske *tilnærmingen*, herunder arbeidsmåtene i faget eller utformingen av undervisningen. Ifølge Simensen er det nettopp det at også *tilnærmingen* i fremmedspråksundervisningen skal være praktisk, med fokus på ”ferdigheter i kommunikasjon av ulik art og på ulike nivåer”, som utgjør det nye i *Stortingsmelding 30*, selv om målsetning og tilnærming, som nevnt, blandes sammen i enkelte uttalelser i dette dokumentet (se seksjon 3.3.2). Slik hun ser det, betyr ”praktisk” noe som både ”kan brukes eller anvendes”, og som er ”ervert/oppnådd gjennom praktisk/aktiv bruk. Og det som kan brukes i praksis, kan vi videre kalle praktisk kunnskap” (Simensen, 2005d, s. 7).

Også Rita Gjørven og Turid Trebbi omtaler, i samsvar med innholdet i de utdanningspolitiske grunnlagsdokumentene (jf. 3.3), aktiv bruk eller *konkretisering* av målspåket, som

selve hovedessensen i en praktisk tilnærming (Gjørven, 2005a, s. 42; Gjørven & Trebbi, 2004, s. 86). Elevene må, fra første stund, få muligheter til å bruke og kommunisere på målspråket, ikke bare snakke *om* det i form av abstraherte enheter som ligger utenfor deres rekkevidde. Fremmedspråksdidaktikerne sier imidlertid lite om hvordan man konkret kan legge til rette for at elevene får anvendt målspråket i en praktisk tilnærming, slik at man må anta at kommunikasjonsaktiviteter som tasks (se f.eks. Simensen, 2003a), eksempelvis i form av rollespill eller informasjonskløftoppgaver, også vil være aktuelle i en praktisk tilnærming (se 3.2.3 og 3.4.1).

I tillegg er det essensielt, også dette i samsvar med retningslinjene for en kommunikativ språkundervisning, at læreren behersker og i stor grad anvender målspråket i undervisningen, og at hun lar elevene møte språket gjennom ulike typer tekster og medier, samt skaper læringssituasjoner som utløser *behov* for å kommunisere. På bakgrunn av sitt engasjement for dannelsesperspektivet i fremmedspråksfaget advarer imidlertid Gjørven (2005a, s. 42) mot at læreren ”i sin iver over å gjøre faget praktisk legger for stor vekt på ’det nyttige’ og reduserer det fremmede språket til turistispråk med vekt på språkhandlinger og utenat lærte dialoger”. Selv om fremmedspråksundervisningen skal ha en praktisk tilnærming, er det ikke slik, mener hun, at faget skal være praktisk i den forstand at det skal dreie seg om turisttysk eller ”fransk på reisen”. Et slikt utilitaristisk språksyn vil snart bli forkastet av elever som ønsker noe mer enn bare å gjennomføre et ”overlevelseskurs” i fremmedspråket. Igjen ser man altså argumenter brukt i omtalen av kommunikativ språkundervisning generelt. Gjørven og Trebbi (2004, s. 83) understreker derfor viktigheten av å se språkbruk og språklæring i sammenheng med kulturaspektet i fremmedspråksfaget.

Bruk av målspråket og kulturkomponenten i fremmedspråksfaget

Fokuset på såkalt *interkulturell kompetanse*, ofte beskrevet som evnen til å kommunisere på tvers av lande- og kulturgrenser, framgår av læreplanens formål samt hovedområdet ”Språk, kultur og samfunn” med tilhørende kompetansemål (cf. seksjon 3.3.2. Se også Henriksen, 2008, s. 97 ff.). Det vil være å gå utenfor min problemstilling å kommentere detaljene i den faglige diskusjonen rundt konseptet interkulturell kompetanse⁸⁴ (se bl.a. Gregersen, 2011). Men et element som kan virke relevant for fortolkningen av praktisk tilnærming, er inndelingen av den interkulturelle kompetansen i tre ulike dimensjoner: en kognitiv, en affektiv og en handlingsdimensjon, i *Rammeverket* omtalt som *sosiokulturell kunnskap, eksistensiell*

⁸⁴ For en mer inngående diskusjon av begrepet interkulturell kompetanse, se f.eks. Heimark (2005).

kompetanse og praktiske ferdigheter i en interkulturell sammenheng (Europarådet, 2011, s. 122 ff.)⁸⁵.

Spesielt interessant for min studie er, slik jeg ser det, *atferdsdimensjonen* av kulturkompetansen som handler om evnen til å agere – og bruke målspråket – i henhold til de kulturelle kodene i områdene der målspråket snakkes, for eksempel med tanke på høflighet (se f.eks. Andersen, 2009a), og således opptre som en såkalt *intercultural speaker* (Byram & Fleming, 1998, s. 9). For å trene opp atferdsdimensjonen er det viktig at man gjør ulike praktiske tasks i undervisningen (f.eks. rollespill) med fokus på kommunikasjon på tvers av språk-, lande- og kulturgrenser. I tillegg finnes de som skiller mellom interkulturell kompetanse i et nasjonalt, *monokulturelt* perspektiv, der målspråket knyttes til et lite utvalg land/kulturer, og interkulturell kompetanse i et *transnasjonalt* perspektiv, der målet er å kommunisere på målspråket, uavhengig, blant annet, av nasjonal kontekst (cf. bl.a. Gregersen, 2011; Risager, 2008). Også dette vil være et interessant element i diskusjonen av mine respondentes forståelse av praktisk tilnærming (se kap. 7).

Bruk av målspråket via CLIL, tverrfaglig arbeid og bruk av digitale verktøy

Når det gjelder det å kombinere en aktiv bruk av målspråket og kultur i en praktisk tilnærming, kan det, som nevnt i relasjon til kommunikativ språkundervisning (seksjon 3.2.3), videre være nyttig å trekke veksler på erfaringer fra bilingval undervisning/CLIL der både språk og innhold står i fokus (Coyle et al., 2010, s. 3-4). Hva angår bilingval undervisning i norsk sammenheng, er Simensens (2002) artikkel ”To fluer i en smekk: Historie på tysk, heimkunnskap på engelsk, musikk på fransk” interessant. Allerede tittelen avslører ulike måter å integrere språkbruk og innhold i fremmedspråksundervisningen, eksempelvis gjennom tverrfaglig arbeid, forslag som ligner de man, som nevnt i seksjon 3.3.2, blant annet finner i *Stortingsmelding 22* (KD, 2010-2011). Hovedpoenget er at undervisningen, enten den er inspirert av CLIL eller innebærer andre former for tverrfaglig arbeid, bidrar til meningsfylt bruk av målspråket.

Foruten ideer fra CLIL kan også digitale verktøy bidra til slik meningsfylt bruk av målspråket i en praktisk tilnærming, noe blant annet Gjørven (2005a) og Heimark (2005, 2008c) understreker. Som Heimark beskriver, på basis av eksempler fra egen og andres fremmedspråksundervisning, gir integreringen av digitale verktøy mulighet til både muntlig og skriftlig, produktiv og reseptiv, forberedt og spontan bruk av målspråket gjennom møter med autentiske tekster og ulike former for elektronisk kommunikasjon på Internett, gjerne

⁸⁵ Se også Byram, 1997, 2000; Byram & Fleming, 1998; Risager, 1994, 2000, 2003; Simensen, 2003b.

med utgangspunkt i tema som angår elevene og deres hverdag⁸⁶. Slik konkretiseres den generelle oppfordringen til bruk av digitale medier i en praktisk tilnærming i *Språk åpner dører* (KD, januar 2007) noe. Dette bringer meg et skritt nærmere en beskrivelse av praktisk tilnærming på mikronivå. Jeg kommer tilbake til bruk av digitale verktøy i en praktisk tilnærming i seksjon 3.5.3.

3.5.2 Fokus på målspråkets system eller "snarveier" i en praktisk tilnærming

Ettersom bruk av målspråket vies mye oppmerksomhet i omtalen av praktisk tilnærming, både i utdanningspolitiske grunnlagsdokumenter og i fremmedspråksdidaktisk teori, er det også et annet spørsmål som melder seg: Hvilken plass bør formaliserte øvinger og drill, eller såkalte *snarveier*, ha i en slik tilnærming? Igjen er jeg inne på et tema som er sentralt også i omtalen av kommunikativ språkundervisning generelt (cf. seksjon 3.2.3). I og med at spørsmålet dreier seg om fremmedspråksundervisning i Norge, mener Simensen (f.eks. 2003a, 2005c, 2005d; 2007) det er ekstra viktig å tenke på rammene for faget, det vil si elevenes alder og mengden tilgjengelig input på målspråket. I norsk sammenheng er det særlig mangelen på uformell input på tysk, fransk og spansk samt den korte tiden avsatt til fremmedspråksundervisning⁸⁷ som gjør at hun anbefaler at man *ikke* går direkte fra språklig påvirkning til det å utføre virkelighetsnære kommunikative tasks, men at elevene først gjør øvelser som setter "lavere krav til meningsfylt og naturlig språkbruk" (2003a). Dette kan for eksempel skje i form av systematisk dialogtrening eller ulike vokabularøvelser (Tveit, 2008). Samtidig presiserer Simensen at man må finne en balanse mellom systematisk øving og mer virkelighetsnær bruk av målspråket.

Videre framstår spørsmålet om hvilken plass språklige strukturer og vokabular skal ha i en praktisk tilnærming, som ekstra interessant da begrepet (cf. seksjon 3.3.1) kan oppfattes som et slags opprør mot tradisjonell, teoritung språkundervisning å la grammatikk-oversettelsesmetoden og den audiolingvale metode. Slik Gjørven (2005b) ser det, er det imidlertid ikke nødvendigvis noen motsetning mellom bruk av målspråket og det å ha et visst fokus på målspråkets system. Herunder viser hun til prinsippet om at "praksis genererer teori", det vil si at elevene, gjennom sine forsøk på å kommunisere på målspråket, selv oppdager behovet for å kjenne til grammatikk og vokabular. Med andre ord kan arbeidet med ulike elementer innenfor den lingvistiske komponenten av faget gjøres mer eller mindre praktisk. Gjørven får blant annet støtte av Gulbrandsen (2005) som mener begrepet praktisk

⁸⁶ F.eks. skole, utdanning og ungdomskultur, geografi, mote, kjente/historiske personligheter og film/musikk.

⁸⁷ Vanligvis to-tre uketimer per år i tre år på ungdomstrinnet.

tilnærming snarere sier noe om rekkefølgen på momentene i undervisningen, det vil si praksis før teori, enn at repetisjon og automatisering av ulike elementer i språket må utelukkes helt. Også dette emnet kommer jeg nærmere tilbake til (cf. kap. 5-7).

3.5.3 Praktisk tilnærming og tilpasset opplæring: variasjon og kontekstualisering av elevenes språklæring

Et annet element som trekkes fram i fremmedspråksdidaktisk teori i omtalen av praktisk tilnærming, er *tilpasset opplæring*⁸⁸, selve grunntanken bak innføringen av den praktiske tilnærmingen slik det framstilles i *Stortingsmelding 30 (2003-2004)*: ”Det dreier seg om, er om [fremmedspråks]faget kan *tilrettelegges* på en slik måte at det kan bli tilgjengelig for alle elever” (Gjørven & Trebbi, 2004, s. 86, min kursivering). Selv om prinsippet om tilpasset opplæring gjelder for alle fag i norsk skole, jamfør Opplæringslovens § 1-3 (KD, 2011 [1998]), finnes det enkelte problemstillinger innenfor dette temaet som er spesielt relevante for praktisk tilnærming i fremmedspråk.

Praktisk tilnærming og Språklæring (LK06)

Når det gjelder tilpasningen av fremmedspråksfaget, er Gjørven (2005a, s. 42) og Trebbi (Gjørven & Trebbi, 2004) spesielt opptatt av det de kaller *kontekstualisering* av språkopplæringen, det vil si at elevens møte med det fremmede språket blir relatert til tidligere språk(lærings-)erfaringer og -kunnskaper, slik det understrekes i læreplanens hovedområde ”Språklæring” (LK06). Dette er også i samsvar med tanker om en språkopplæring basert på prinsipper om flerspråklighet, Neuners tredjespråksdidaktikk og generelle prinsipper for kommunikativ språkundervisning (se seksjon 2.2 og 3.2.3). I stedet for å forstå tilpasset opplæring som en slags ytre differensiering, der læreren enten tilbyr en middels vanskelig tilnærming til faget som favner flertallet av elevene, eller nivådifferensierte arbeidsplaner der elevene velger vanskelighetsgrad på oppgavene ut ifra eget faglige nivå, mener de undervisningen bør bestå i god faglig input som elevene kan bruke til læring på sin måte, og gi rom for metasamtaler om undervisning, språklæring og bruk av målspråket, blant annet ved hjelp av *Språkpermen*. Slik vil språkopplæringen oppleves som mer meningsfull og motiverende og bidra til dannelsesdimensjonen (cf. 3.3.2) i fremmedspråksfaget (se også Gjørven & Trebbi, 2008).

Selv om spørsmålet om elevenes innsikt i egen språklæring og -bruk kan synes nokså generelt, har det relevans også for praktisk tilnærming da en slik innsikt er essensiell for

⁸⁸ Jeg kommer ikke til å gå nærmere inn på innholdet i og teoriene rundt begrepene tilpasset opplæring og differensiert undervisning i denne sammenheng da dette berører et stort forskningsfelt innenfor pedagogikk.

elevenes faktiske bruk av målspråket. Slik Rita Gjørven og Svein Johansen ser det, setter ”[i]nnsikt i egen læring [...] eleven som språkbruker i sentrum og åpner for at elevene utvikler evne til å ta hånd om egen språklæring”, fordi de først gjennom egne språklærings- og språkbrukserfaringer kan utvikle språklærings- og språkbruksstrategier (Gjørven & Johansen, 2006, s. 120-121; 2007). Gulbrandsen (2005, s. 19) setter elevenes metakognisjon i sammenheng både med språklæring i et livslangt perspektiv og med tilpasset opplæring:

Å utvikle innsikt i språklæring samtidig som ein utviklar den kommunikative kompetansen sin lyt vere det beste grunnlaget for å lære språk i eit livslangt perspektiv. Når elevane kan komme til språket gjennom sin eigen inngang og får gå sin eigen veg på læringssti(g)en, fyrst då kan det andre fremmedspråket utvikle seg til å bli eit fag for alle.

Varierte læremidler og arbeidsmåter. Bruk av digitale verktøy

For at elevene skal kunne opparbeide seg gode språklærings- og språkbruksstrategier og bli motivert til å bruke målspråket, er det viktig at de opplever god og variert undervisning fra lærerens side, med bruk av ulike læremidler og arbeidsmåter. Selv om det finnes lærebøker med et rikt utvalg tekster, oppgaver og arbeidsmåter, og som reklamerer for at de er tuftet på prinsipper om en praktisk tilnærming, vil disse aldri være tilstrekkelige for å gi elevene et godt innblikk i det autentiske målspråket og en nyansert interkulturell kompetanse. Slik Simensen (2005c, s. 5) ser det, vil ensidig bruk av læreboka i undervisningen dessuten føre til at elevenes læringsutbytte i stor grad vil være prisgitt lærebokforfatterens læringsteoretiske forankring, undervisningsmetodiske overbevisning, og dermed også dennes forståelse av praktisk tilnærming.

Ulike typer digitale verktøy vil kunne fungere som et viktig supplement til læreboka (se f.eks. Gjørven, 2005a, s. 43) da dette gir store variasjonsmuligheter, både hva gjelder innhold, ulike typer språkbruk og arbeidsmåter, og derved gi gode muligheter for tilpasning av undervisningen til elevenes ulike læringspreferanser og -behov (Heimark, 2005). Dersom slik datastøttet undervisning skal bidra til en praktisk tilnærming, er det imidlertid, ifølge Gjørven (2002; 2005a, s. 43), viktig og nødvendig at fremmedspråklærerne har et bevisst forhold til og samarbeider om å utvikle ”en didaktikk knyttet til bruk av IKT”.

3.5.4 Fremmedspråklærernes kompetanse i en praktisk tilnærming

For at fremmedspråklærerne skal kunne tilby en god, praktisk tilnærming, med varierte arbeidsmåter og utstrakt kommunikasjon på, og ikke bare om, målspråket, er det viktig at førstegangs og etter-/videreutdanningen er av høy kvalitet, ikke minst med bakgrunn i en læreplan som gir læreren stor frihet i gjennomføringen av undervisningen (Simensen, 2005c). Dette synet støttes av Gjørven (2005a, s. 43), som er spesielt opptatt av det store behovet for

etter- og videreutdanning, med henvisning til strategiplanen *Kompetanse for utvikling* (2005-2008) (UFD, 2004, s. 9): ”praktisk tilnærming med økt vekt på ferdigheter i kommunikasjon av ulik art og på ulike nivåer [...] krever faglig og fagdidaktisk kompetanseutvikling for de lærerne som underviser i faget.” Hun sier seg dermed enig i uttalelsene til Europarådets ekspertgruppe (UFD & Europarådet (2003-2004), se seksjon 3.3.2).

Samtidig foreslår Gjørven (2008b) at man bør kreve at lærere som skal undervise i fremmedspråk på ungdomstrinnet, bør ha minimum 60 studiepoeng i faget (dvs. samme kompetansekrav som i matematikk, norsk og engelsk). I tillegg må læreren få tilstrekkelig med tid og rom fra skoleeiers side til faglig oppdatering og ”refleksjon over praksis i praksis” med læreren som forsker i eget klasserom (Gjørven, 2005a, s. 43). Korte ”oppdateringskurs” holder ikke dersom målet er praksisendring. Videre gjenstår å se effekten av endringer innen førstegangsutdanningen av fremmedspråklærere, blant annet i form av Lektor- og adjunktprogrammet (LAP)⁸⁹ som tilbys ved stadig flere utdanningsinstitusjoner⁹⁰.

3.5.5 Oppsummering

Også i fremmedspråksdidaktisk litteratur holder man seg, som vist ovenfor, primært på et slags makronivå i omtalen av praktisk tilnærming. Som i de utdanningspolitiske grunnlagsdokumentene ligger hovedvekten på en aktiv bruk av målspråket fra første dag. Det understrekes imidlertid at elevenes forholdsvis høye alder og mangel på L3-input i norsk sammenheng gjør at man vanskelig kan gå direkte fra språklig input på målspråket til å utføre kommunikative tasks. I stedet må man benytte såkalte ”snarveier”, for eksempel i form av eksplisitt grammatikkundervisning og dialogdrill, før elevene kan delta i simuleringer av mer virkelighetsnære kommunikasjonssituasjoner. Dessuten viser Gjørvens prinsipp ”praksis genererer teori” til at grammatikk og vokabular får en naturlig plass i en praktisk tilnærming dersom undervisningen baseres på elevenes kommunikative behov og interesser.

I tillegg er man, som i omtalene av kommunikativ språkundervisning generelt, opptatt av at kommunikasjon på målspråket må ses i sammenheng med kulturkomponenten i fremmedspråksfaget, slik at den praktiske tilnærmingen ikke blir redusert til ”overlevelseskurs” i for eksempel tysk, fransk og spansk. For å oppnå en kombinert prioritering av språk og innhold i en praktisk tilnærming framstår igjen ideer fra CLIL og tverrfaglig arbeid som relevante (f.eks. det å trekke inn elementer fra praktisk-estetiske fag). Tilsvarende knytter flere fremmedspråksdidaktikere praktisk tilnærming og en aktiv bruk av målspråket til

⁸⁹ LAP innebærer 210-studiepoengs studium med to fremmedspråk og i tillegg praktisk-pedagogisk utdanning (PPU).

⁹⁰ F.eks. Universitetene i Oslo, Bergen og Stavanger.

tilpasset opplæring og arbeid med elevenes innsikt i egen språklæring. Derfor er det viktig å satse på en variert og åpen fremmedspråkundervisning som gir ulike valgmuligheter med hensyn til arbeidsmåter og -midler (bl.a. gjennom bruk av digitale verktøy) og metasamtaler med elevene om språklæring og språkbruk. Alt dette igjen forutsetter en språklig og fagdidaktisk kompetent lærer med tid og rom for faglig oppdatering.

Totalt sett harmonerer fremmedspråksdidaktikernes fortolkninger av praktisk tilnærming i stor grad med begrepet slik det framgår av utdanningspolitiske grunnlagsdokumenter. Samtidig har jeg vist at beskrivelsene av praktisk tilnærming i stor grad ligner dem brukt i mer generelle omtaler av kommunikativ språkundervisning (cf. seksjon 3.2.3). For å berøre praktisk tilnærming på et mer praksisbasert mikronivå, er det nødvendig å bevege seg over på praktikerne, det vil si lærernes, forståelse av begrepet. Før jeg omtaler resultatene i min studie, presenterer jeg enkelte andre språklærerundersøkelser som er relevante for de videre analysene og diskusjonene. En slik oversikt vil også bidra til å markere overgangen fra en primært intendert til en implementert betydning av praktisk tilnærming (se seksjon 3.1).

3.6 Språklærerundersøkelser⁹¹ i Norge og Norden: en oversikt over resultater relevante for fortolkningen av praktisk tilnærming

I det følgende presenterer jeg først og fremst norske undersøkelser om fremmedspråklæreres holdninger til undervisningen av språk som tysk, fransk og spansk, primært i ungdomsskolen, og i særdeleshet deres forståelse av praktisk tilnærming, publisert i tidsrommet rundt innføringen av *Læreplan i fremmedspråk* i *Kunnskapsløftet* (LK06). Oversikten inneholder også et utvalg lærerundersøkelser som omhandler engelsk, et fag som deler visse egenskaper med og som er en del av elevenes forkunnskaper når de lærer fremmedspråk (se seksjon 2.2). I tillegg kommer jeg inn på enkelte svenske og danske undersøkelser da det finnes en del likheter de nordiske landene imellom hva gjelder fremmedspråkundervisning og -læring. For å kunne uttale meg om representativiteten til utvalget i min enquête, presenterer jeg dessuten data om bakgrunnen til deltakerne i de nevnte undersøkelsene.

⁹¹ Jeg bruker også her den generelle termen *språklærerundersøkelser*, for å indikere at oversikten også dekker enkelte studier med fokus på engelsk (L2). Termen *fremmedspråk* brukes dersom det kun dreier seg om undervisning og læring av L3, dvs. tysk, fransk og spansk i norsk sammenheng.

3.6.1 Språklærerundersøkelser med vekt på undervisningsmetode og praktisk tilnærming

Språklærerundersøkelser fra 1970- og 80-tallet

Problemstillinger relatert til praktisk tilnærming og kommunikativ språkundervisning har vært et tema for forskning i over 30 år (se seksjon 3.2.3). Dette gjelder også i norsk sammenheng. Simensen (1974) beskriver et forsøk med fransk som alternativt fremmedspråk til tysk i ungdomsskolen på begynnelsen av 1970-tallet, med det resultatet at også fransk ble innført som annet fremmedspråk i grunnskolen. Blant målene for franskopplæringen i forsøket var at elevene skulle forstå tydelig og enkel fransk tale, gjøre seg forstått på muntlig fransk i enkle, dagligdagse situasjoner, og i noen grad kunne uttrykke seg skriftlig. Undervisningen ble derfor dominert av muntlige aktiviteter, slik som lytteøvelser og samtaler lærer–elev, med utstrakt bruk av målspåket fra lærers side. Både målene og gjennomføringen av undervisningen i forsøket viser en tydelig forbindelse til kommunikativ språkundervisning og praktisk tilnærming, jamfør plassen gitt til muntlig bruk av målspåket.

En annen tidlig undersøkelse av betydning for min fremmedspråklærerstudie, er prosjektet *Fransk og tysk som fremmedspråk* gjennomført på 1980-tallet (Findreng, Fløttum & Sand, 1987). Den gang, som nå, skulle fremmedspråkundervisningen stimulere elevenes kommunikative kompetanse og fremme ”praktiske språkerferdigheter”. Spørsmålet var i hvilken grad dette gjenspeilet seg i undervisningen, noe man ønsket å undersøke ved hjelp av klasseromsobservasjoner og lærebokstudier. Riktignok kom man aldri så langt som til å observere tysk- og franskundervisning i praksis, men observasjonsinstrumentet som ble utviklet (Fløttum & Sand, 1984), var en viktig inspirasjonskilde under utarbeidelsen av observasjonsskjemaet brukt i min caseundersøkelse (cf. seksjon 4.3.1). Lærebokanalysene⁹² viste stor dominans av konstruerte samtale-/dialogtekster med vekt på ”dagligdagse situasjoner”. Øvelsene var dominert av skriftlige substitusjons- og innfyllingsoppgaver samt spørsmål til tekstene i læreboka, mens grammatikk eksempene gjerne var løsrevet fra sin kommunikative sammenheng. Analysene taler dermed for at norsk fremmedspråkundervisning på 1980-tallet i minst like stor grad var preget av tekster og oppgaver à la den audiolingvale periode, som av kommunikative oppgaver med større vekt på ubunden muntlig kommunikasjon.

Selv om de to nevnte undersøkelsene indikerer at man i norske fremmedspråkklasserom på 1970- og 80-tallet var et stykke unna praktisk tilnærming slik man forstår

⁹² Femten læreverk i fransk og åtte læreverk i tysk på ungdomstrinnet og i den videregående skole ble analysert.

begrepet i dag, blant annet grunnet manglende prioritering av autentisk (muntlig) kommunikasjon, viser de kimer til ønsket om å vri fremmedspråkundervisningen i en mer kommunikativ og praktisk retning. I det følgende går jeg over til å se på nyere lærerundersøkelser om (fremmed-)språkundervisning og praktisk tilnærming.

Språklærerundersøkelser med fokus på praktisk tilnærming

Den eneste studien jeg kjenner til med spesifikt fokus på innholdet i tysk-, fransk- og spansk læreres forståelse av praktisk tilnærming, er Kåre Solfelds kvalitative intervjuundersøkelse fra 2007. Flertallet av de 15 lærerne i undersøkelsen forbinder praktisk tilnærming med muntlig bruk av målspråket, for eksempel gjennom lek og spill, bruk av musikk og interaksjon med andre målspråksbrukere via Internett. Lærerne forsøker også å knytte L3-undervisningen til elevenes tidligere språk- og språklæringserfaringer. Dessuten relaterer flere av dem praktisk tilnærming-begrepet til variasjon gjennom fysisk aktivitet. Samtidig følger lærerne stort sett progresjonen i læreverket. De mener videre at mindre elevgrupper, det vil si under 15 elever, samt egen kompetanseheving innenfor språkferdigheter og didaktikk, er en forutsetning for gjennomføringen av en praktisk tilnærming. Solfeld (2007, s. 16) konkluderer med at undersøkelsen viser en sprikende og heterogen forståelse av praktisk tilnærming blant fremmedspråklærerne, og derved et stort behov for å definere begrepet nærmere: "Begrepet 'praktisk tilnærming' må gis et konkret innhold, et innhold som lærernes praksis kan måle seg mot, og som tas alvorlig også ved evalueringen av elevenes ferdigheter og kunnskaper."

Spørsmålet om praktisk tilnærming berøres også i Hans Erik Bugge og Alexandre Dessingués (2009) upubliserte spørreskjemaundersøkelse om språklæreres holdninger til egen språkundervisning etter innføringen av *Kunnskapsløftet*. I den kvantitative undersøkelsen vurderer hele 1948 lærere i fransk, spansk, tysk samt engelsk og norsk som andrespråk (norsk II)⁹³, i ungdomsskolen og i den videregående skole, ulike utsagn relatert til språkundervisning i henhold til LK06, deriblant to påstander om deres holdning til praktisk tilnærming. Om lag 90 % sier seg enige i at språkfag først og fremst er "praktisk[e] fag", og at de oppfatter egen undervisning som "praktisk rettet". Samtidig omtaler nærmere 70 % av respondentene undervisningen sin som hovedsakelig teoretisk orientert og mener at grammatikk bør undervises som eget emne. Dette taler for at fremmedspråkundervisningen kanskje ikke er like ensidig

⁹³ I omtalen av denne undersøkelsen bruker jeg navnene på de enkelte fagene, hhv *tysk, fransk, spansk, engelsk og norsk II*, for å presisere hvilke språk det dreier seg om i de ulike sammenhengene.

praktisk orientert som man i første omgang kunne få inntrykk av. Eller at det er forskjell på hva lærerne sier de gjør, og det de faktisk gjør, jamfør Hawthorne-effekten (se seksjon 4.3).

Andre emner i Bugge og Dessingués undersøkelse som kan relateres til praktisk tilnærming, er bruk av målspråket og digitale verktøy. På den ene siden mener over 90 % det er viktig at elevene bruker målspråket aktivt i undervisningen. Samtidig oppgir langt færre, særlig tysk-, fransk- og spansk lærere (40-50 %), at de i stor grad selv bruker målspråket i samtaler med elevene. Én av ti spansk lærere oppgir at de ikke bruker målspråket i det hele tatt. Her er det, med andre ord, et språk mellom lærernes ønsker om målspråksbruk fra elevenes side og i hvilken grad de selv anvender målspråket i kommunikasjon med elevene. Bruken av digitale verktøy ser ut til å være av enda mindre omfang da kun om lag 30 % av tysk-, fransk- og spansk lærere, og noen flere engelsklærere, svarer at de i stor grad benytter seg av IKT i undervisningen. Studien oppgir ikke data som forklarer årsaken til dette. Inger Langseth (2012) viser til lignende resultater i en undersøkelse rettet mot språklærere og språklærerstudenters bruk av digitale verktøy i undervisningen, hovedsakelig i den videregående skole. Kartleggingen avslører store forskjeller mellom lærerens vilje til å bruke digitale verktøy, jamfør egenrapportering, og deres praksis i klasserommet.

Videre uttaler et stort flertall av lærerne i Bugge og Dessingués studie, i likhet med lærerne i Solfelds undersøkelse, at de primært baserer seg på læreboka i undervisningen. Kun et fåtall mener *Kunnskapsløftet* i stor grad har påvirket deres praksis (ca. 28 %) eller deres holdninger (ca. 14 %) som språklærer. Derfor konkluderes det med at "[...] *Kunnskapsløftet* ikke har hatt noe særlig effekt i språkopplæringen i norsk skole" (Bugge & Dessingué, 2009, s. 32). Resultatene i denne undersøkelsen skiller seg noe fra funnene i Rambølls (2009) studie, herunder en enquête besvart av norske skoleledere og lærere i fremmedspråk (fransk, tysk, spansk) og engelsk, på ungdomstrinnet og i den videregående skole ($n = 1197$). Hovedmålet med studien var å kartlegge hvilken effekt strategiplanen *Språk åpner dører* har hatt på undervisningen av disse språkene etter innføringen av LK06. Her mener om lag 80 % av lærerne i undersøkelsen at det har skjedd didaktiske endringer i retning av en mer praktisk tilnærming, mens nærmere 10 % sier seg uenige i denne påstanden.

Også i Rambølls rapport knyttes praktisk tilnærming først og fremst til ulike typer aktiv bruk av målspråket. Imidlertid oppgir om lag 35 % av fremmedspråks- og engelsklærerne på ungdomstrinnet å bruke målspråket i 40 % eller mindre av undervisningstiden, hvilket er noe lavere enn andelen i Bugge og Dessingués undersøkelse. Dessuten framkommer det at tradisjonelle og individuelle skriftlige oppgaver om språkstrukturer fortsatt er blant de vanligste aktivitetene. Omtrent halvparten av lærerne oppgir å bruke digitale verktøy i under-

visningen, mens kun 20 % lar elevene bruke digitale verktøy til autentisk kommunikasjon på målspråket (f.eks. nettbasert diskusjon, forum, blogg eller e-postutveksling). I denne forbindelse understrekes det i rapporten at ytterligere satsning på bruk av digitale verktøy i undervisningen vil føre til en mer praktisk tilnærming med fokus på bruk av målspråket framfor kunnskaper om det. Dessuten etterlyses det, som hos Solfjeld (2007), mer forskning og større konsensus lærerne imellom hva gjelder innholdet i begrepet ”praktisk tilnærming”. Totalt sett mener Rambøll kartleggingen viser at ”det fortsatt er et stykke igjen før opplæring[en] i skolen har en praktisk tilnærming” (Rambøll, 2009, s. 5).

En annen studie som til en viss grad berører temaet praktisk tilnærming i fremmedspråksundervisningen, er Ingunn Hansejordets (2009) undersøkelse om forholdet mellom ”tradisjonell” grammatikk (dvs. morfologi og syntaks) og kommunikasjon/bruk av målspråket i spanskfaget. Selv om begrepet praktisk tilnærming i liten grad drøftes eksplisitt, framgår det av samtalene med 19 spanskelever og deres 3 lærere i ungdomsskolen og i den videregående skole at en slik tilnærming først og fremst relateres til muntlig bruk av målspråket, for eksempel gjennom sang/musikk, rim og regler, og at det derfor hadde vært ønskelig med elevgrupper på under 15 elever. Imidlertid understreker Hansejordet at det ikke bør være slik at man enten vektlegger bruk av målspråket *eller* grammatikk i fremmedspråks- og engelskundervisningen. I stedet tar hun, som Simensen (2007) (se seksjon 3.2.3/3.5.2) samt Patsy Lightbown og Nina Spada (2006, s. 176), til orde for at forholdet mellom grammatikk og kommunikasjon heller bør være ”både–og” enn ”enten–eller”.

I en undersøkelse av Gjorven (2008a) følges seks fransklærere gjennom deres tre første arbeidsår etter endt utdanning, gjennom intervjuer og observasjoner. Selv om undersøkelsen primært omhandler fremmedspråks-/franskundervisning generelt, belyses elementer som er relevante i en praktisk tilnærming. Blant annet er lærerne opptatt av at elevene får møte og anvende det franske språket i en kulturell kontekst (f.eks. gjennom bruk av digitale verktøy og autentiske tekster). Selv om de seks lærerne er interessert i å variere undervisningen og tilpasse den til elever med ulike behov, opplever de det som problematisk å få tid og anledning til å diskutere dette i et egnet forum fordi faglig utviklingsarbeid ofte nedprioriteres i en hektisk skolehverdag. Et slikt forum mener de også vil være viktig for å komme nærmere en slags konsensus for fremmedspråklæreres forståelse av praktisk tilnærming.

Heller ikke Speitz og Lindemanns undersøkelse fra 2002 (se også seksjon 3.3), omhandler praktisk tilnærming direkte. Samtidig avdekker dataene, blant annet samlet inn via en kombinert spørreskjema- og intervjuundersøkelse blant ungdomsskoleelever og -lærere (*n*

= 200) i tilvalgsspråk, mye av det som kan betraktes som bakgrunnen for fokuset på praktisk tilnærming i norsk fremmedspråkundervisning. Eksempelvis sier 65 % av lærerne seg *uenige* i at tysk/fransk er et fag for alle elever, hvilket i intervjuene begrunnes med at faget er for ”teoretisk” til at ”svake” elever vil ha utbytte av undervisningen. Totalt sett framstår fremmedspråkundervisningen som nokså tradisjonell i denne undersøkelsen, med lesing og oversettelse av læreboktekster samt forskjellige individuelle skriftlige aktiviteter som sentrale elementer, og i langt mindre grad bruk av IKT, rollespill, autentiske tekster og musikk, slik det oppfordres til i læreplanen for tilvalgsspråk i L97. Samtidig framheves det som positivt at over halvparten av elevene mener læreren ofte snakker tysk/fransk i klasserommet.

Respondentene i undersøkelsene referert til ovenfor underviser hovedsakelig på ungdomstrinnet, enkelte i den videregående skole. Det finnes også undersøkelser gjennomført på barnetrinnet, som er relevante for min studie. Dette gjelder blant annet Telemarksforskningens toårige forsøk med tidlig start med fremmedspråk gjennomført fra og med høsten 2005 til og med våren 2007 ved 12 norske skoler (se Speitz & Simonsen, 2006; Speitz, Simonsen & Streitlien, 2006; 2007). Et uttalt mål i forsøket var at opplæringen skulle ha en ”praktisk og kommunikativ tilnærming”. Intervjuer med og observasjoner av de 22 deltagende barneskolelærerne viser lignende resultater som hos Solfeld (2007). Praktisk tilnærming knyttes primært til muntlig bruk av målspråket, for eksempel i forbindelse med hilseritualer, korte instruksjoner, spørsmål-svar-sekvenser, drama/rollespill og informasjonskløftoppgaver. Innholdsmessig handlet de kommunikative aktivitetene om tema og situasjoner med relevans for elevenes dagligliv (bl.a. presentasjon, datoer/klokkeslett, ferie, familie, kroppen, hobbyer osv.).

Observasjonene viser få eksempler på ”rendyrket” CLIL, trolig på grunn av lærernes manglende språkkompetanse, men enkelte eksempler på tverrfaglig arbeid, eller ”bruk av språket på tvers av fag og emner” (jf. LK06), blant annet i form av samarbeid mellom fremmedspråks- og musikk læreren. Lærere som i stor grad selv bruker målspråket i undervisningen, opplever hyppigere at elevene gjør det samme, enn kolleger som ikke selv bruker språket. Videre relaterer flere av lærerne praktisk tilnærming til variasjon og høy elevaktivitet i form av fysiske, taktile og visuelle øvelser (f.eks. i form av lek, spill og bruk av konkrete). Også i evalueringen av et nylig gjennomført forsøk med fremmedspråk på 6. og 7. trinn 2010-2012 (SINTEF, 2012) understrekes det at selv om praktisk tilnærming i stor grad assosieres med muntlig bruk av målspråket, brukes målspråket mindre hyppig enn ønsket, både av lærere og elever, i forsøket.

Andre relevante språklærerundersøkelser i Norge og Norden

Andre språklærerundersøkelser med en viss relevans for diskusjonen av min praktisk tilnærming-studie er blant annet to norske delundersøkelser i større europeiske studier om engelsklæreres holdninger til eget fag: *Engelsk i Europa* (Ibsen, 2002; Ibsen et al., 2004) og *From Language Teacher to Teacher of Languages* (Ulseth et al., 2003). Lærerdatabasene i Ibsens undersøkelse, som primært er kvantitative, er samlet inn ved hjelp av en enquête med 65 norske deltakere⁹⁴. Jeg konsulterte Ibsens spørreskjema da jeg utarbeidet min enquête (se seksjon 4.4.2). Av Ibsens delstudie framgår det, som i flere av undersøkelsene referert til ovenfor, at læreboka er den ressursen som aller hyppigst blir brukt. En forholdsvis liten andel av engelsklærerne (ca. 20 %) oppgir å bruke Internett i undervisningen, for eksempel i forbindelse med autentisk kommunikasjon (e-post, chatting e.l.). På den annen side synes engelsklærerne å bruke målspråket i langt større grad enn det fremmedspråklærerne gjør. De fleste svarer at de anvender engelsk 51-75 % eller 76-100 % av tiden. Samtidig svarer svært få av lærerne at de arbeider tverrfaglig (f.eks. i form av bilingval undervisning). Resultatene stemmer godt overens med funnene i eksempelvis Bugge og Dessingué (2009) og Rambølls (2009) undersøkelser, samtidig som bruken av digitale verktøy i språkundervisningen synes å ha økt noe siden 2002.

Rapporten til Brit Ulseth et al. (2003) omhandler et prosjekt i engelskfaget på barne- og ungdomstrinnet om flerspråklighet og *intercomprehension*, eller utviklingen av en generell språkkompetanse gjennom fokus på tidligere språk- og språklærings erfaringer i engelskundervisningen. Blant annet viser prosjektet til nyttige erfaringer knyttet til gjennomføring av CLIL og tverrfaglig arbeid via storylinemetoden og gjennom elevenes møter med tekster på et ukjent språk (f.eks. fransk, spansk og tysk). Eksperimentene viser at elevenes tekstforståelse øker i takt med i hvilken grad de klarer å trekke inn kunnskaper om språk de kjenner til fra før (f.eks. engelsk/morsmål), samt om sjanger og tema for teksten. Med andre ord synes elevenes valg av strategier å være avgjørende for deres språklæring (se også Gausland og Haukås, 2011). Samtidig peker Åsta Haukås (2012) på at det i Norge finnes svært lite forskning rettet mot fremmedspråklæreres arbeid med læringsstrategier. Resultatene i Haukås' elektroniske enquête gjennomført blant fremmedspråklærere i den videregående skole i Hordaland ($n = 145$), viser at lærerne har en positiv holdning til læringsstrategier, men at elevene kun i liten grad får mulighet til å prøve ut disse strategiene i klasserommet.

⁹⁴ Undersøkelsen inneholdt også en elevdel, men denne er mindre relevant for min studie.

Det finnes også enkelte *elevundersøkelser* som er interessante for fortolkningen av resultatene i min studie. I Lindemanns (2008) intervju- og spørreskjemaundersøkelse framkommer det blant annet at elevers motivasjon for fremmedspråksfaget kan relateres til lærernes undervisning. Elevene etterlyser større grad av variasjon og tilpasset opplæring, for eksempel gjennom alternering mellom ulike oppgavetyper og muntlige og skriftlige aktiviteter, samt mer muntlig bruk av målpråket. Som vi har sett ovenfor, er dette elementer som gjerne forbindes med praktisk tilnærming. I Gerard Doetjes og Else Ryens (2009) kartlegging av språkvalg i ungdomsskolen⁹⁵ oppgir skolene at de anbefaler ”svake” elever å velge fordypning i norsk eller engelsk framfor fremmedspråk. Elevenes språkvalg synes primært motivert av to elementer: ønsket om å besøke et land der målpråket snakkes, samt jobbmuligheter. Ønsker elevene å bytte fra et språkfag til et annet i løpet av ungdomsskolen, derimot, begrunnes dette gjerne i undervisningen, som ofte betegnes som vanskelig og i enkelte tilfeller, dårlig. Oftest gjelder dette spanskelever som synes faget er mer krevende enn antatt. Imidlertid går det ikke fram av undersøkelsen hvilke elementer i undervisningen elevene har problemer med å takle (cf. også seksjon 2.3).

Skillet mellom praktiske og teoretiske fag ble av ekspertgruppa nedsatt av Europarådet presentert som et særnorsk fenomen (UFD & Europarådet, 2003-2004, se også seksjon 3.3.2). Et annet spørsmål er om også diskursen vedrørende praktisk tilnærming i fremmedspråksundervisningen er å betrakte som unik for Norge. I direkte kontakt⁹⁶ med nordiske kolleger, primært fra Sverige og Danmark, innen fremmedspråksdidaktikk/språkforskning, framstår begrepet praktisk tilnærming som ukjent utenfor Norge. Ingen av dem jeg kommuniserte med hadde hørt om en lignende diskusjon i eget hjemland. Samtidig finnes det en del likheter⁹⁷ og felles utfordringer for fremmedspråksfaget i norsk, svensk og dansk skole som er relevante for analysen av begrepet praktisk tilnærming. I Sverige⁹⁸ velger for eksempel om lag 60 % av elevene på 9. trinn fransk, spansk eller tysk, mens ca. 30 % velger fordypning i svensk og engelsk (evt. svensk som annetspråk). En undersøkelse gjennomført av Skolinspektionen (2010) på 40 svenske grunnskoler, viser at man også her sliter med frafall blant elevene i

⁹⁵ Data er primært kvantitative og består i statistikk fra Grunnskolens informasjonssystem (GSI) og spørreskjemaundersøkelser besvart av elever og rådgivere.

⁹⁶ Høsten 2008 og våren/høsten 2011 kontaktet jeg 16 nordiske kolleger, primært i Sverige og Danmark, per e-post. Her spurte jeg blant annet om det var spesielt fokus på en ”praktisk tilnærming” i fremmedspråksundervisningen i deres hjemland.

⁹⁷ F.eks. ligger Norge omtrent likt med Sverige og noe bak Danmark når det gjelder timetall i fremmedspråk (KD, 2010-2011, pkt. 4.2.1; Sivesind et al., 2011).

⁹⁸ Også i Sverige kan elevene velge mellom fremmedspråk (typisk fransk, tysk eller spansk) og fordypning i svensk eller engelsk fra 7./8. klasse (Skolinspektionen, 2011). Som i Norge (særlig under L97) har elevene anledning til å ”hoppe av” faget underveis i skoleforløpet.

fremmedspråk. Mens lærerne og rektorene knytter frafallet til elevenes manglende motivasjon, evner og forkunnskaper, konkluderer man i rapporten med at skolene og lærerne gjør for lite for å tilpasse undervisningen til elevenes forutsetninger og behov.

Dette gjentas av Skolverket (2011b) i et oppfølgingsskriv til denne rapporten der de, i likhet med i en rapport fra 2003, foreslår obligatorisk (2.) fremmedspråk som løsning på bortfallsproblematikken, under den forutsetning at faget tilpasses elever med ulike behov. Av relevans for begrepet praktisk tilnærming, vises det dessuten i flere svenske undersøkelser (f.eks. Skolinspektionen, 2010; Thorson et al., 2003) til at målspråket, særlig muntlig, i langt mindre grad anvendes i undervisningen enn det som er ønskelig ut ifra læreplanens målsetning om kommunikativ kompetanse. Dessuten uttrykkes det at god fremmedspråksundervisning også bør inneholde *praktiske inslag*, være preget av variasjon (f.eks. i form av CLIL), og bør ha vekt på elevenes refleksjoner over egen språklæring (Thorson et al., 2003, s. 59). Og som i de norske undersøkelsene framkommer det et stort behov for didaktisk og metodisk kompetanseheving, særlig blant spansk lærerne. I Sverige, som i Norge, ble konsekvensen av undersøkelsene en ny læreplan for ”moderna språk” i grunnskolen der det understrekes at fremmedspråksfaget både skal ha en kommunikativ målsetning⁹⁹ og en undervisning der ulike former for kommunikasjon og språkbruk står sentralt (Skolverket, 2011a).

Variierende bruk av målspråket i svenske fremmedspråksklasserom bekreftes videre i Joakim Stoltz’ (2011) doktorgradsavhandling om codeswitching i franskfaget. Selv om Stoltz her beskriver franskundervisning i den videregående skole, viser han til problemstillinger som gjelder fremmedspråksundervisning generelt. Kvantitative analyser av et korpus bestående i observasjoner av den språklige interaksjonen i to franskklasserom, samt intervjuer med de to fransk lærerne, viser at det svenske språket i stor grad er til stede, og til dels dominerer, i franskundervisningen. I tillegg preges klasseromsdiskursen av en del eksempler der fransk og svensk blandes, både i lærerens og elevenes muntlige bruk av målspråket. Som tidligere nevnt (cf. seksjon 3.2.3) betrakter imidlertid ikke Stoltz tilstedeværelsen av morsmålet nødvendigvis som noe negativt. Selv om det er viktig å gi mye oppmerksomhet til bruk av målspråket i undervisningen, kan slik codeswitching være tegn på en tospråklig/flerspråklig kompetanse som er positiv for språklæring (cf. 2.2.5). Samtidig viser resultatene i studien, i likhet med enkelte norske undersøkelser (f.eks. Speitz et al., 2007), at lærerens valg av språk i fremmedspråksundervisningen i stor grad påvirker elevenes valg. Jo mer læreren bruker målspråket, jo mer gjør elevene det samme. Videre kan det nevnes at også svenske under-

⁹⁹ ”Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utveckla en allsidig kommunikativ förmåga”.

søkelser viser et visst utviklingspotensial hva gjelder lærernes bruk av digitale verktøy i undervisningen. Her kan nevnes Maria Estling Vannestål (2012) som på basis av flere empiriske undersøkelser¹⁰⁰, særlig innen engelsk, kommer fram til at lærerne enten ikke bruker digitale verktøy i klasserommet, eller at pc-en hovedsakelig brukes som skrivemaskin eller til informasjonssøk.

Også i Danmark, der fremmedspråk er obligatorisk for å få opptak til studieforberedende program i den videregående skole (NOU, 2003, pkt. 14.3.2), og der timetallet er langt høyere enn i Norge og Sverige, både hva gjelder morsmål og fremmedspråk (jf. Sivesind et al., 2011, s. 74 og 77), finner vi undersøkelser med resultater som ligner dem i Norge og Sverige (se f.eks. Andersen & Blach, 2010). Blant annet uttaler mange danske elever at de opplever tysk og fransk som ”tunge, svære og grammatikorienterte” fag, dette til tross for at læreplanen foreskriver en undervisning med vekt på ”kommunikative færdigheder” og ”sprog og sprogbrug”, variasjon (mht. organisering, materiale, emner og aktiviteter), samt bruk av ”praktisk musiske arbeids- og uttryksformer” (Undervisningsministeriet, 2009a, 2009b). Samtidig uttrykker både elever og lærere at det nettopp er det å snakke på målspråket, samt bruk av slike kreative og varierte arbeidsmåter, som er det viktigste ved fremmedspråkfaget. Med andre ord berøres flere av hovedpunktene i praktisk tilnærming, slik den har vært beskrevet i norsk sammenheng tidligere i dette kapitlet, også i danske og svenske undersøkelser.

Før jeg oppsummerer den intenderte betydningen av praktisk tilnærming, presenterer jeg kort data fra undersøkelsene referert til ovenfor, samt enkelte andre undersøkelser, som berører bakgrunnen til norske fremmedspråks-/engelsklærere. Disse dataene vil også være interessante for å vurdere representativiteten til resultatene i min fremmedspråklærerstudie.

3.6.2 Språklærerundersøkelser og bakgrunnsdata for norske fremmedspråkslærere

Foruten språklærerstudiene behandlet ovenfor, inneholder også Bengt Oscar Lagerstrøms undersøkelser *Kompetanse i grunnskolen* (Lagerstrøm, 2000, 2007) samt Statistisk sentralbyrås rapporter *Fakta om utdanning* (2007-2011) interessant informasjon om grunnskolelæreres, herunder engelsk- og til dels fremmedspråklæreres, bakgrunn.

¹⁰⁰ Dataene stammer bl.a. fra en enquête ($n = 96$) og intervjuer ($n = 12$) besvart av engelsklærere i ungdomsskole/gymnas/voksenopplæring.

Kjønn og alder

Tradisjonelt har kvinner utgjort en klart større andel enn menn blant lærerne i norsk grunnskole, hvilket også framgår av tall fra Statistisk sentralbyrå (cf. f.eks. SSB, 2004; 2011) som viser at om lag 70 % av lærerne i grunnskolen er kvinner. På ungdomstrinnet er kjønnsfordelingen noe jevnere med om lag 51 % kvinner og 49 % menn (Lagerstrøm, 2000). Imidlertid er særlig fremmedspråk, og til dels engelsk, blant de mer kvinnedominerte fagene i ungdomsskolen. Dette viser for eksempel Speitz og Lindemann (2002), Bugge og Dessingué (2009) samt Haukås' (2012) spørreskjemaundersøkelser der ca. 70 % av de deltakende fremmedspråklærerne er kvinner. Lagerstrøms rapport fra 2007, samt tall fra undersøkelsen til Ibsen et al. (2004), viser at mannandelen generelt er noe større i engelsk enn i fremmedspråk.

Når det gjelder norske grunnskolelæreres alder, er denne generelt noe høyere på ungdomstrinnet, der om lag 70 % av lærerne er 45 år eller eldre, enn på barnetrinnet (Lagerstrøm, 2000; SSB, 2004). Vi finner tilsvarende tall i Speitz og Lindemanns (2002) undersøkelse der over halvparten av de deltakende fremmedspråklærerne var 50 år eller eldre, med noe høyere gjennomsnittsalder for tysk- enn for fransklærerne. Dette illustrerer det generasjonsskiftet og de rekrutteringsutfordringene grunnskolen generelt og språklærerstanden spesielt står overfor (se f.eks. KD, januar 2007, s. 45-47).

Undervisningsspråk

Tradisjonelt har tysk vært det klart største fremmedspråket i norske grunnskoler, fulgt av fransk (se seksjon 2.3). Dette endret seg imidlertid med innføringen av *Kunnskapsløftet* da spansk ble det mest populære fremmedspråket blant ungdomsskoleelevene, med en oppslutning på omtrent 33 % av elevene (Doetjes & Ryen, 2009, s. 9-10; GSI, 2008-2009, 2011; KD, 2007-2008; 2010-2011, pkt. 4.3). Tysk og fransk, med en oppslutning på henholdsvis 26 og 16 %, har dermed tapt terreng. Samtidig tilbys fransk i stadig færre kommuner. De resterende elevene, det vil si om lag 25 %, velger språklig fordypning, særlig i engelsk og norsk. Så vidt meg bekjent finnes det ingen oversikt over antall lærere i grunnskolen som til enhver tid underviser i de ulike fremmedspråkene. En viss indikasjon får man imidlertid i Bugge og Dessingués (2009) undersøkelse der om lag 65 % av de deltakende lærerne underviser i engelsk, 27 % i tysk og henholdsvis 16 og 17 % i spansk og fransk. Dette stemmer godt overens med elevfordelingen i tysk og fransk. Misforholdet mellom elevfordeling og lærerandel i spansk kan muligens begrunnes i en viss mangel på spansklærere, og at de som er tilgjengelige, ofte må undervise i flere elevgrupper, gjerne på flere trinn og/eller ved ulike

skoler. Muligens har det skjedd en utvikling i lærernes fordeling de ulike fremmedspråksfagene imellom de siste årene da flertallet av respondentene i Haukås' (2012) studie (26 %) underviste i spansk, fulgt av tysk (24 %) og fransk (18 %).

Utdanningsnivå/fagkompetanse

Når det gjelder generelt utdanningsnivå for lærerne i grunnskolen viser Lagerstrøms rapporter fra 2000 og 2007 at de aller fleste lærere på 1. til 10. trinn har godkjent pedagogisk utdanning. Mens i gjennomsnitt tre av fire grunnskolelærere er lærerskoleutdannet, er andelen med universitetsutdanning eller tilleggsutdanning fra universitet/høyskole langt høyere på ungdoms- enn på barnetrinnet (se f.eks. SSB, 2011). Videre har de fleste ungdomsskolelærere i gjennomsnitt minimum 5 vektall/15 studiepoeng i fagene de underviser i. I engelskfaget har imidlertid halvparten av lærerne i grunnskolen liten eller ingen form for formell kompetanse i faget, med noe høyere grad av fordypning (dvs. 60 studiepoeng eller mer) på ungdoms- enn på barnetrinnet.

Lærerne i fremmedspråk¹⁰¹ har i gjennomsnitt noe høyere faglig kompetanse enn engelsklærerne, selv om kun et fåtall har hovedfag eller tilsvarende. Lagerstrøms rapport fra 2000 viser for eksempel at om lag 70 % av tysklærerne har 10 vektall (dvs. 30 studiepoeng/semesteremne) eller mer i faget, mens kun 20 % har 5 vektall (15 studiepoeng) eller mindre. Tysk- og fransklærerne i Speitz og Lindemanns (2002), Bugge og Dessingués (2009) samt i Rambølls (2009) undersøkelser har tilsvarende utdanningsnivå, med noe høyere gjennomsnittsutdanning hos fransklærerne¹⁰², enn hos tysklærerne¹⁰³. Spansklærerne skiller seg ut i negativ forstand ved at over én fjerdedel enten er uten formell utdanning eller kun har et halvtårsstudium i spansk bak seg. Dette kan trolig delvis forklares med at svært mange spansklærere er under utdanning mens de underviser i faget (jf. A. Christiansen, 2006; KD, 2007-2008). Videre oppgir nærmere 60 % av fremmedspråks- og engelsklærerne å ha deltatt i en eller annen form for etter- og videreutdanning etter innføringen av *Kunnskapsløftet* (Rambøll, 2009). Samtidig betyr dette at over 40 % av dagens fremmedspråkslærere ikke har deltatt i slike kompetansehevede tiltak, noe jeg kommer nærmere tilbake til.

Realkompetanse og undervisningserfaring

Mens utdanningsnivået gjenspeiler lærernes formelle kompetanse, påvirkes fremmedspråkslærernes totale undervisningskompetanse også av deres *realkompetanse*, det vil si den

¹⁰¹ I Lagerstrøm (2000) dreier det seg i realiteten kun om tysk da antallet respondenter med fransk eller finsk som fag var for lite til å generere statistiske data.

¹⁰² Om lag 50 % av fransklærerne i undersøkelsene har mellomfag/90 studiepoeng.

¹⁰³ Om lag 50 % av tysklærerne i undersøkelsene har grunnfag/60 studiepoeng.

kompetansen som gir uttrykk for det man i praksis kan og behersker, blant annet basert på erfaring (se f.eks. NOU 1997: 25 og Lagerstrøm, 2000, 2007, se også seksjon 5.1/6.1.6). Ibsens undersøkelse fra 2002 viser at norske engelsklærere i ungdomsskolen generelt er ganske erfarne med gjennomsnittlig 17 års fartstid i faget. I tillegg har mange realkompetanse i form av opphold på over 6 måneder (86 %), eventuelt gjennomførte studier (23 %) i et engelskspråklig land. I Speitz og Lindemanns (2002, s. 15) undersøkelse uttales det, basert på lærernes alder, at tilvalgsspråkene tysk og fransk har forholdsvis mange lærere med lang erfaring, selv om dette også kan bety at de har en utdanning ”som muligens ikke lenger svarer til dagens behov”. Også i Haukås’ (2012) enquête har en nokså stor andel av deltakerne ganske lang undervisningserfaring i faget: 50 % har over 11 års erfaring, hvorav 31 % har undervist i over 20 år.

3.6.3 Oppsummering

Undersøkelsene gir ikke noe enhetlig bilde av fremmedspråklæreres forståelse av praktisk tilnærming. Likevel finnes det visse elementer som går igjen, for eksempel fokuset på kommunikasjon, særlig muntlig bruk av målspråket, fra lærerens og elevenes side. Samtidig framgår det av flere studier at lærerne kun i noen grad faktisk anvender målspråket i undervisningen. I tillegg relateres praktisk tilnærming gjerne til høy grad av elevaktivitet og variasjon, for eksempel fysisk aktivitet, taktile og visuelle øvelser, og til en viss grad bruk av digitale verktøy. Med slike konkrete eksempler på praktisk tilnærming beveger man seg også i retning av praktisk tilnærming på et anvendt mikronivå. Samtidig uttrykker lærerne behov for mindre elevgrupper og kompetanseheving for å kunne gjennomføre en praktisk tilnærming. Dette forklarer muligens hvorfor flertallet av fremmedspråks- og engelsklærerne i Rambølls (2009) undersøkelse kun i noen grad mener undervisningen deres har endret seg i retning av en mer praktisk tilnærming etter innføringen av *Kunnskapsløftet*. Med andre ord synes det fortsatt å være et stykke igjen å gå når det gjelder iverksettelsen av en mer praktisk tilnærming i norske fremmedspråksklasserom.

Som vist finnes det også en del undersøkelser om språkundervisning generelt som er interessante for diskusjonen av min studie. Rapportene til Ibsen (2002) og Ulseth et al (2003) fra engelskfaget viser at man der i stor grad har samme utfordringer som i fremmedspråk, det vil si at undervisningen i stor grad er lærebokbasert, med lite bruk av digitale verktøy. Samtidig framgår det at målspråket i større grad brukes i engelsk- enn i fremmedspråksundervisningen. Videre framheves viktigheten av å se fremmedspråksundervisning i et holistisk og flerspråklig perspektiv der man tar hensyn til elevens totale språkkompetanse.

Flere undersøkelser (Doetjes & Ryen, 2009; Lindemann, 2008) viser også at elevenes motivasjon for fremmedspråksfaget og frafall på ungdomsskolen ofte er relatert til gjennomføringen av og innholdet i undervisningen, herunder graden av variasjon og bruk av mål-språket, særlig muntlig, i klasserommet. Vi finner tilsvarende resultater i svenske og danske undersøkelser.

Når det gjelder fremmedspråklærernes bakgrunn, viser undersøkelsene referert til ovenfor, at den typiske fremmedspråklæreren i norsk ungdomsskole er kvinne, ca. 45-50 år gammel og har forholdsvis lang undervisningserfaring. Vedkommende underviser mest sannsynlig i spansk eller tysk, gjerne i kombinasjon med engelsk, og har grunnfag (60 studiepoeng) eller mellomfag (90 studiepoeng) i faget dersom hun underviser i fransk eller tysk. Underviser hun i spansk, er sjansen stor for at hun mangler formell kompetanse i faget eller er under utdanning. Videre er det noe større sannsynlighet for at hun har deltatt i et kompetansehevende tiltak etter høsten 2005 enn for at hun ikke har gjort det.

3.7 Praktisk tilnærming sett fra ulike teoretiske perspektiver:

oppsummering og avgrensning

I dette teorikapitlet har jeg betraktet praktisk tilnærming fra ulike teoretiske perspektiver, perspektiver som igjen vil legge føringer for og avgrense presentasjonen, analysen og diskusjonen av min fremmedspråklærerstudie (kap. 4-7). Med utgangspunkt i Goodlads (1979) teorier om læreplananalyse, har det dreid seg om å finne fram til en slags intendert betydning av *praktisk tilnærming*, det vil si praktisk tilnærming som intensjon eller målsetning, jamfør litteratur viet historikk og metodikk innen språkundervisning, analyser av ulike utdanningspolitiske grunnlagsdokumenter og nyere fremmedspråksdidaktisk teori, samt en plassering av begrepet i en nordisk/europeisk kontekst. Via en presentasjon av resultatene fra andre språklærerundersøkelser (jf. seksjon 3.6) beveget jeg meg også et skritt i retning av den implementerte betydningen av praktisk tilnærming, det vil si slik praktisk tilnærming forstås av lærerne og gjennomføres i undervisningen.

Nærmere bestemt har jeg vist hvordan debatten praktisk vs. teoretisk tilnærming startet allerede på slutten av 1800-tallet da Reformbevegelsen og Storm arbeidet for en fremmedspråksundervisning med større vekt på bruk av målspråket, særlig muntlig, og mindre fokus på regler/kunnskaper om språket. Siden har pendelen innen språkundervisning vekslet mellom disse to ytterpunktene. I den direkte metode, der klasseromssamtalen sto i høysetet, erstattet ulike visualiseringsteknikker i stor grad bruken av oversettelse til morsmål, mens hovedmålet med de konstruerte dialogøvelsene og de mange drilloppgaver under den påfølgende

audiolingvale periode var å kontrollere at elevene utviklet en korrekt bruk av målspråket. I dagens kommunikative språkundervisning står igjen bruk av målspråket sentralt, og da særlig meningsfylt og autentisk kommunikasjon, typisk i form av virkelighetsnære tasks og bruk av digitale verktøy. Samtidig anbefales noe grammatikkundervisning, spesielt dersom man har begrenset tilgang på uformell målspråksinput, slik situasjonen er for tysk-, fransk- og spanskundervisningen i Norge (se f.eks. Simensen, 2005d; 2007).

Forslaget om et obligatorisk 2. fremmedspråk med en eksplisitt praktisk tilnærming i *Stortingsmelding 30* (2003-2004) settes (jf. seksjon 3.3), i sammenheng med at undervisningen i tilvalgsfagene tysk og fransk under L97 i for stor grad var preget av tradisjonelle, grammatikkfokuserede metoder, med et stort elevfråfall som resultat (Speitz & Lindemann, 2002). Resultater fra svenske og danske undersøkelser viser at dette ikke utelukkende er et norsk fenomen (cf. seksjon 3.4.2 og 3.6.1). I og med prinsippet om lokal handlefrihet i *Kunnskapsløftet* gir verken læreplanen i fremmedspråk (LK06) eller andre utdanningspolitiske grunnlagsdokumenter noen utførlig beskrivelse av hvordan praktisk tilnærming skal gjennomføres i praksis. Likevel har jeg vist at en nærlesning av disse dokumentene implisitt avslører enkelte av hovedelementene ment for en praktisk tilnærming, i hvert fall på et målsetnings- eller makronivå. Ulike typer bruk av og kommunikasjon på målspråket, inkludert muntlig spontan samhandling, bør prioriteres, gjerne ved hjelp av digitale verktøy, med kommunikasjon på tvers av lande- og kulturgrenser som hovedmål, jamfør læreplanens hovedområder ”Kommunikasjon” og ”Språk, kultur og samfunn” (KD, 2006d) samt føringer i strategiplanen *Språk åpner dører* (KD, januar 2007).

Foregående kapittel viste også at man heller ikke i fremmedspråksdidaktisk teori (seksjon 3.5) finner spesifikke forslag til hvordan praktisk tilnærming er å forstå på et mer praksisnært mikronivå. Hovedvekten ligger på de samme elementene som i utdanningspolitisk sammenheng, muligens med et enda klarere fokus på aktiv bruk av målspråket som selve essensen i en praktisk tilnærming (jf. f.eks. Simensen, 2005d). Samtidig advares det mot å redusere praktisk tilnærming til en form for turist- eller ”overlevelseskurs” der språket tas ut av sin kulturelle sammenheng. Det oppfordres også til økt oppmerksomhet på elevenes innsikt i egen språklæring og språkbruk i undervisningen (jf. f.eks. Gjørven, 2005a; Gjørven & Trebbi, 2004, 2008).

Utfordringen er imidlertid, som indikert ved flere tilfeller, at både utdanningspolitiske og fremmedspråksdidaktiske retningslinjer for praktisk tilnærming ligner svært på beskrivelser av kommunikativ språkundervisning generelt. Blant annet kan både kommunikativ språkundervisning generelt og praktisk tilnærming spesielt knyttes til *Ramme-*

verkets tasks og handlingsorienterte tilnærming, bilingval undervisning/CLIL og tverrfaglig arbeid. Slik framstår praktisk tilnærming først og fremst som en undergren av kommunikativ språkundervisning, og en slags presisering av at kommunikativ kompetanse ikke bare bør være en målsetning for språkopplæringen, men også prege undervisningen i praksis, slik det, som nevnt ovenfor, ble understreket allerede i L97: ”Bruk av språket [...] utgjør både veien og målet” (KUF, 1996, s. 281 og 287).

Som gjennomgangen av flere språklærerundersøkelser viser, ligger det også en utfordring i å skape en felles forståelse av praktisk tilnærming hos fremmedspråklærerne. På den ene side framhever lærerne, i samsvar med signaler fra politisk og fremmedspråksdidaktisk hold, at en aktiv bruk av målspråket i undervisningen, særlig muntlig, samt variasjon ved hjelp av digitale verktøy, er essensielt i en praktisk tilnærming (jf. f.eks. Solfeld, 2007). Samtidig framgår det at de kun i noen grad faktisk bruker målspråket og digitale verktøy i egen undervisning (Bugge & Dessingué, 2009; Rambøll, 2009). På den annen side berører lærerne i disse undersøkelsene også praktisk tilnærming på et mikronivå når de kommer med konkrete forslag til hvordan man kan gjøre fremmedspråksundervisningen mer praktisk gjennom variasjon, for eksempel ved hjelp av lek og spill samt fysiske, taktile og visuelle øvelser, som også forutsetter høy aktivitet fra elevenes side.

Basert på den teoretiske analysen av praktisk tilnærming gjort i dette kapitlet, har jeg kommet fram til følgende hovedelementer ved begrepet, som jeg vil ta med meg når jeg nå går over til å beskrive, analysere og diskutere min studie av ungdomsskolelæreres forståelse av praktisk tilnærming i fremmedspråksundervisningen:

1. I utdanningspolitiske og fremmedspråksdidaktiske dokumenter framstilles praktisk tilnærming i fremmedspråksundervisningen snarere som *en generell intensjon på makronivå* enn som praktiske eksempler på mikronivå.
2. Gjennomgangen av dokumentene viser at hovedvekten i en praktisk tilnærming bør ligge på *en aktiv bruk av målspråket* i undervisningen, gjerne ved hjelp av digitale verktøy, metoder kjent fra CLIL eller tverrfaglig arbeid. Samtidig er det viktig at språkbruken plasseres i en kulturell kontekst, og til en viss grad ses i sammenheng med et metaperspektiv på språklæring.
3. Praktisk tilnærming framstår som en slags *underkategori av kommunikativ språkundervisning*, der det presiseres at kommunikativ kompetanse ikke bare er målet, men at en aktiv bruk av målspråket skal være i sentrum av undervisningen fra dag én.

Når jeg nå går over til å presentere min studie av fremmedspråklæreres forståelse av praktisk tilnærming, beveger jeg meg fra det å ha fokus på praktisk tilnærming som intensjon, på et makronivå, og over på praktisk tilnærming i implementert form og på mikronivå. I diskusjonskapitlet (kap. 7) kommer jeg også tilbake til i hvilken grad det er samsvar mellom den intenderte og den implementerte betydningen av praktisk tilnærming.

4 Metode

Studien min er, som tidligere nevnt, eksplorativ og har som hovedmålsetning å gi dybde- og breddeinnsikt i norske fremmedspråklæreres forståelse av *praktisk tilnærming*. Den ble derfor gjennomført ved en kombinasjon av kvalitative og kvantitative metoder. Første del besto i en kvalitativ *caseundersøkelse* med semistrukturerte intervjuer og observasjoner av seks fransklærere i ungdomsskolen; andre del, i en landsomfattende og primært kvantitativ *spørreskjemaundersøkelse* med 85 lærerrespondenter. Den kvalitative caseundersøkelsen fungerte også som pilotstudie for spørreskjemaundersøkelsen og utviklingen av spørreskjemaet. Dette gjør at noe mindre plass vil bli viet caseundersøkelsen enn spørreskjemaundersøkelsen i det følgende. Kombinasjonen av kvalitative og kvantitative forskningsmetoder og -data gjør videre at min studie har et *mixed methods*-design som kan bidra til å styrke studiens totale validitet og reliabilitet, slik jeg kommer tilbake til innlednings- og avslutningsvis i dette kapitlet (cf. 4.1 og 4.5). I seksjon 4.2 gir jeg en kort, kronologisk oversikt over de ulike fasene av praktisk tilnærming-studien, før jeg går nærmere inn på metodologiske refleksjoner knyttet til gjennomføringen av den kvalitative caseundersøkelsen (4.3) og den kvantitative spørreskjemaundersøkelsen (4.4). Jeg velger å bruke termen *studie* om forskningsprosjektet totalt, mens *undersøkelse* blir brukt om de to delkomponentene i studien, det vil si caseundersøkelsen (med én intervju- og én observasjonsdel) og spørreskjemaundersøkelsen.

4.1 Mixed methods

I metodelitteraturen bruker man flere betegnelser om hverandre for å beskrive det å kombinere ulike typer forskningsmetoder og data i én og samme studie: *mixed methods-designs* (Tashakkori & Teddlie, 2003a), *multimethod approaches* og *triangulation* (se bl.a. Robson, 2002, s. 97, 370-376). Enkelte synes å trekke en grense mellom det nyere begrepet *mixed methods* og det mer tradisjonelle konseptet *triangulering*, som ofte dekker det å kombinere *enten* kvalitative *eller* kvantitative metoder/data for å belyse samme forsknings-spørsmål (Tashakkori & Teddlie, 2003b, s. x). På samme tid finnes det beskrivelser av triangulering som ligger svært tett på *mixed methods* hva angår innhold og problemstillinger (cf. f.eks. Cohen, Manion & Morrison, 2000, s. 112 ff.; Denzin, 1988)¹⁰⁴.

I min framstilling velger jeg å anvende begrepet *mixed methods* da dette konseptet i størst grad dekker min kombinasjon av kvalitative og kvantitative data og metoder i to

¹⁰⁴ Norman K. Denzin (1988) skiller mellom ulike typer triangulering, f.eks. data-, metode- og teoritriangulering, noe som gjør grenseoppgangen til *mixed methods* mer komplisert.

påfølgende delundersøkelser om ungdomsskolelæreres forståelse av praktisk tilnærming i fremmedspråkundervisningen, der caseundersøkelsen også delvis kan betraktes som en pilotundersøkelse for enquêten. Abbas Tashakkori og Charles Teddlie (2003a) definerer *mixed methods-design*¹⁰⁵ på følgende vis:

Mixed method research studies use qualitative and quantitative data collection and analysis techniques in either parallel or sequential phases. This mixing occurs in the methods section of a study. For example, this is the type of research in which a qualitative *and* a quantitative data collection procedure [...] or research method [...] are used to answer the research questions. (Tashakkori & Teddlie, 2003a, s. 11)

Tashakkori og Teddlie forklarer framveksten av feltet *mixed methods* som et resultat av de såkalte ”paradigmekrigene” mellom talsmenn for henholdsvis kvantitative og kvalitative forskningsmetoder innenfor samfunnsforskning på 1970-1990 tallet (2003a, s. 23-25). De understreker videre at *mixed methods* er noe som utgjør mer enn summen av sine kvalitative og kvantitative komponenter, derav betegnelsen *the third methodological movement* (Tashakkori & Teddlie, 2003b, s. x):

[M]ixed methods research has evolved to the point where it is a separate methodological orientation with its own worldview, vocabulary, and techniques. Mixed methods designs incorporate techniques from both the quantitative and qualitative research traditions yet combine them in unique ways to answer research questions that could not be answered in any other way.

Således bidrar kombinasjonen av kvalitative og kvantitative metoder, data og analysemetoder til at jeg får belyst problemstillingene mine på en måte som skiller seg fra de konklusjonene jeg ville kunne trekke på basis av hver undersøkelse for seg. Det å kunne verifisere og generere teori i én og samme studie, er dessuten en stor fordel innenfor et felt som mitt, med begrensede mengder teori og kun et fåtalls gjennomførte studier (Tashakkori & Teddlie, 2003a, s. 15 ff., se også kap. 3).

Kombinasjonen av to delundersøkelser, med ulike typer metoder og datasett involvert, gjør også at jeg får presentert et langt større mangfold av ”stemmer” og meninger vedrørende praktisk tilnærming enn dersom jeg hadde nøydt meg med å gjennomføre én av undersøkelsene. Selv om resultatene fra de to undersøkelsene skulle skille seg fra hverandre, er ikke dette nødvendigvis negativt. Snarere kan det gi mulighet for å trekke mer solide slutninger og komme fram til en mer nyansert forståelse av praktisk tilnærming (se også f.eks. Erzberger & Prein, 1997; Robson, 2002, s. 370-371). Med sin kombinasjon av ulike metoder kan altså *mixed methods* bidra til å styrke validiteten til studien min totalt, slik jeg kommer nærmere tilbake til avslutningsvis i dette kapitlet.

¹⁰⁵ Tashakkoris *mixed methods*-begrep dekker også *mixed model research*. Jeg velger imidlertid ikke å trekke inn termen *mixed model research*, der ”blanding”, iflg. Tashakkori og Teddlie, skjer i mange eller alle stadier av studien, dvs. både forskningsspørsmål, forskningsmetode, datainnsamlings-, analyse- og slutningsprosess (Tashakkori & Teddlie, 2003a, s. 11).

4.2 Praktisk tilnærming-studiens ulike faser

Første del av min *mixed methods*-studie besto i en kvalitativ caseundersøkelse, der særlig intervjudelen fungerte som en pilotstudie for spørreskjemaundersøkelsen. Samtidig ble det klart, etter hvert som caseundersøkelsen skred fram, at intervju- og observasjonsdataene som den fanget opp, også var interessante i seg selv. Derfor har caseundersøkelsen dels status som pilotundersøkelse, dels som en selvstendig undersøkelse innenfor min studie av fremmedspråklæreres forståelse av praktisk tilnærming. Dette, samt det faktum at caseundersøkelsen er av mindre skala ($n = 6$) enn spørreskjemaundersøkelsen ($n = 85$), forklarer hvorfor intervju- og observasjonsresultatene i det følgende blir gitt noe mindre plass enn spørreskjemadataene. Tabell 1 under gir en kronologisk oversikt over de ulike delene av studien, med en omtrentlig tidsangivelse for gjennomføringen av hver del:

Tabell 1: De ulike delene av praktisk tilnærming-studien. Fra venstre mot høyre viser kolonnene til tidsperioden for de ulike delundersøkelsene, type undersøkelse, antall deltakere i hver undersøkelse og deres geografiske bakgrunn, samt metodene brukt i hver delundersøkelse. I kolonne to oppgis også (i parentes) seksjonen der de ulike delundersøkelsene behandles.

Tidsperiode	Type undersøkelse	Antall deltakere	Deltakernes bakgrunn ¹⁰⁶	Metode
2006: Vår	Minipilotundersøkelse: Intervju med fremmedspråklærere	7	Ungdomsskolelærere nordvest i Oslo	Kvalitativ. Semistrukturert gruppeintervju
Høst	Caseundersøkelse, 1. del (pilotundersøkelse): Intervjuer med fransklærere (seksjon 4.3)	6	Ungdomsskolelærere i Oslo og Akershus	Kvalitativ. Semistrukturerte intervjuer
Høst	Caseundersøkelse, 2. del (pilotundersøkelse): Klasseromsobservasjon av fransklærere, 1. runde (Miniintervju med caselærer og et utvalg elever) (seksjon 4.3)	6	Ungdomsskolelærere i Oslo og Akershus	Kvalitativ. Semistrukturerte observasjoner (Semistrukturert intervju/ gruppeintervju)
2007: Vår	Caseundersøkelse, 2. del (pilotundersøkelse): Klasseromsobservasjon av fransklærere, 2. runde (seksjon 4.3)	6	Ungdomsskolelærere i Oslo og Akershus	Kvalitativ. Semistrukturerte observasjoner
Høst	Skjemametodisk pilotering: Spørreskjemaundersøkelse blant fremmedspråklærere (seksjon 4.4.1)	8 ¹⁰⁷	Ungdomsskolelærere i Oslo og Akershus	Kvalitativ. Kommentarer fra lærere pr. telefon og e-post vedr. spørreskjemaet.
2008: Vår	Hovedundersøkelse: Spørreskjemaundersøkelse blant fremmedspråklærere (seksjon 4.4.2)	85	Ungdomsskolelærere i alle landets fylker	Primært kvantitativ. Elektronisk spørreskjemaundersøkelse vha. Nettskjema

¹⁰⁶ Jeg kommer nærmere inn på bakgrunnen til lærerne i case- og spørreskjemaundersøkelsen i analysekapitlene (kap. 5 og 6).

¹⁰⁷ To av lærerne samarbeidet om å svare på og kommentere spørreskjemaet.

Våren 2006 til våren 2008	Caseundersøkelse + Spørreskjema- undersøkelse blant fransklærere og fremmedspråklærere	6 + 85	Ungdomsskole- lærere i Norge	Mixed methods
---------------------------------	---	--------------	---------------------------------	---------------

Datainnsamlingen pågikk fra januar 2006 til og med februar 2008. Prosessen startet med en minipilotundersøkelse i form av et gruppeintervju med sju tysk- og fransklærere ved en ungdomsskole i Oslo som et ledd i utviklingen av intervjuguiden. Dette ble fulgt av intervju-delen og en første observasjonsrunde i *caseundersøkelsen* høsten 2006. Første observasjonsrunde ble også fulgt opp av kortfattede intervjuer ("miniintervjuer") med fem av de seks del-takende fransklærerne¹⁰⁸ og et lite utvalg av deres franskelever vedrørende sammenhengen mellom franskøktens¹⁰⁹ innhold og praktisk tilnærming. Disse intervjuene var imidlertid av såpass liten skala at de i svært begrenset grad vil bli trukket inn i den nærmere omtalen av min studie. Observasjonsrunde nummer to pågikk fra slutten av februar til midten av april 2007.

Spørreskjemaundersøkelsen startet, jmfør tabellen, med en minipilotering der åtte fremmedspråklærere i oktober/november 2007 prøvde ut spørreskjemaet via Nettskjema og ga meg tilbakemelding per telefon og per e-post vedrørende innholdet i og de tekniske sidene ved undersøkelsen. Deretter begynte arbeidet med å få tak i respondenter til spørreskjema-undersøkelsen, som til slutt ble gjennomført mellom 16. januar og 24. februar¹¹⁰ 2008 med 85 deltakende lærere.

På grunn av mangelfulle forkunnskaper på metodefeltet og en noe begrenset metode-opplæring og teknisk-metodisk hjelp under gjennomføringen av studien, har datainnsamlings-prosessen vært svært tidkrevende og til dels preget av prøving og feiling. Jeg kommer i det følgende inn på flere detaljer vedrørende gjennomføringen av og de metodologiske utfordringene knyttet til de ulike delundersøkelsene i praktisk tilnærming-studien.

4.3 Den kvalitative caseundersøkelsen

I og med caseundersøkelsens fokus på seks fransklæreres tanker og praksis relatert til praktisk tilnærming i fremmedspråksundervisningen, dreier det seg om en *multiple case*-undersøkelse (Yin, 1994). Bruken av kvalitative forskningsmetoder som intervju og observasjon leder til en rekke spørsmål og utfordringer knyttet til validitet, reliabilitet og etikk, gjerne referert til som

¹⁰⁸ Hos lærer 6, Gro, fikk jeg verken anledning til å intervju elever eller lærer etter første observasjonsøkt.

¹⁰⁹ Jeg bruker termen *økt* for å omtale den enkelte observasjonsenhet, dette fordi denne termen i mindre grad enn f.eks. (*skole*-)time gir assosiasjoner til klokketimer. Lærernes undervisningsøkter er av ulik lengde (se også seksjon 4.3.3).

¹¹⁰ I utgangspunktet skulle skjemaet være åpent t.o.m. 1. februar 2008, men ettersom et par lærere ba om utvidet frist, var skjemaet i praksis åpent t.o.m. 24. februar.

trustworthiness, replicability, credibility og *confirmability* i forbindelse med kvalitativ forskning (cf. bl.a. Robson, 2002, s. 168 ff. og Cohen et al., 2000, s. 105 ff.). Dette fordi kvalitative metoder generelt innebærer en fortolkende tilnærming til verden ved at forskeren, på ulike måter, påvirker og setter sine spor i datainnsamlings- og fortolkningsprosessen. Derfor omtales den kvalitative forsker gjerne som *a human interpretive subject, researcher-as-instrument* og *researcher-as-bricoleur* (Bruhn Jensen, 2002, s. 236; Denzin & Lincoln, 2005, s. 3). Disse spørsmålene kommenterer jeg nærmere i det følgende. Fordi intervju og observasjon i stor grad utløser samme type metodologiske refleksjoner, velger jeg stort sett å behandle de to kvalitative delundersøkelsene under ett.

4.3.1 Semistrukturerte intervjuer og fokuserte observasjoner

For å bevare fokuset på ulike sider ved praktisk tilnærming og samtidig ha muligheten til å tilpasse intervju- og observasjonssituasjonen til den enkelte av de seks caselærerne, gjennomførte jeg, som nevnt, *semistrukturerte* forskningsintervjuer og *fokuserte* observasjoner ved hjelp av intervjuguide og observasjonsskjema (se f.eks. Kvale, 2001, s. 21; Robson, 2002, s. 321). En slik forhåndsstrukturering gjorde det også mulig å prøve ut ulike spørsmål og tema som ville være naturlige å trekke inn i et spørreskjema om samme emne. I det følgende kommer jeg nærmere inn på innholdet i intervjuguide og observasjonsskjema samt relevante reliabilitets- og validitetsbetraktninger knyttet til disse.

Intervjuguide

Intervjuguiden (se vedlegg 1¹¹¹) ble hovedsakelig utviklet med utgangspunkt i det teori-grunnlaget som i 2006 var tilgjengelig med tanke på praktisk tilnærming, det vil si enkelte utdanningspolitiske grunnlagsdokumenter (f.eks. *Læreplan i fremmedspråk* (LK06), og *Stortingsmelding 30* (2003-2004), fremmedspråksdidaktisk teori, samt et fåtalls språklærerundersøkelser (cf. kap. 3).

Første del av intervjuguiden består av spørsmål om *respondentens bakgrunn*¹¹², for eksempel skolen de arbeider ved, hvilke(t) fremmedspråk¹¹³ de underviser i, samt utdanning, annen relevant bakgrunn og undervisningserfaring i disse språkene (cf. intervjuguidens del I). *Andre del* omhandler lærernes forståelse av *praktisk tilnærming*. For å hjelpe dem i gang plasseres praktisk tilnærming-begrepet innledningsvis i en historisk og politisk sammenheng

¹¹¹ Spørsmålshenvisningene i teksten refererer til vedlagte intervjuguide.

¹¹² Opplysninger om navn, alder, telefonnummer osv. ble etterspurt i et eget skriv fylt ut før intervjuene ble gjennomført. Disse sensitive dataene er oppbevart for seg for å beskytte caselærernes anonymitet.

¹¹³ Da intervjuguiden ble laget og intervjuene gjennomført, opererte man fremdeles med termen 2. fremmedspråk i læreplanutkastene, derav bruken av 2. fremmedspråk i intervjuguiden (se vedlegg 1).

(jf. henvisninger til J. Storm og *Stortingsmelding 30*, vedlegg 1, del II, sp.mål 1), før konseptet relateres til en for lærerne kjent situasjon, det vil si deres egen franskundervisning: *Kan du fortelle litt om forrige fransktime du hadde med elevene? [...] Er det noe i beskrivelsen av timen over som du synes kan passe med slik du forstår [...] praktisk tilnærming i 2. fremmedspråk? Hva og hvorfor?* (del II, sp.mål 1 og 2). *Hvordan mener du den praktiske tilnærmingen kan realiseres i franskundervisningen? Kom med eksempler [...]*(del II, sp.mål 8a. Se også sp.mål 4). De bes også kommentere i hvilken grad de mener praktisk tilnærming har påvirket deres undervisning i fransk og fagets stilling i skolen (del II, sp.mål 5, 9, 10 og 11). Hovedandelen spørsmål (del II, spørsmålsett 8) er imidlertid farget av teorigrunnlaget for undersøkelsen og omhandler praktisk tilnærming og elementer som *bruk av målspråket* (sp.mål 8d), *CLIL/tverrfaglig samarbeid* (sp.mål 8j), *kulturkomponenten* (sp.mål 8g), bruk av *digitale verktøy* (sp.mål 8h) og arbeid med *elevenes innsikt i egen språklæring* i fremmedspråk (sp.mål 8i).

Som jeg kommer tilbake til (cf. seksjon 4.4.2), ble intervjuundersøkelsen i stor grad brukt til å teste ut spørsmål til bruk i spørreskjemaet samt struktureringen av disse. I spørreskjemaet finner man derfor blant annet igjen todelingen mellom spørsmål om respondentenes bakgrunn og deres forståelse av praktisk tilnærming. Videre veksles det også der mellom åpne ”høyttenkningsspørsmål” og mer teoribaserte påstander om praktisk tilnærming. Naturlig nok ble det foretatt enkelte justeringer for å tilpasse intervju spørsmålene til spørreskjemaformatet, for eksempel gjennom bruk av en firedelt Likert-skala. I tillegg ble det, etter forslag fra én av caselærerne, tilføyd en påstand i spørreskjemaet vedrørende lærebokas betydning for lærernes forståelse av praktisk tilnærming (cf. vedlegg 3, påstand 5.3).

Observasjonsskjema; Stirlingmodellen

For å få innsikt ikke bare i fransklærernes tanker om praktisk tilnærming, men også i deres handlinger knyttet til dette konseptet, og en eventuell diskrepans derimellom (se f.eks. Robson, 2002, s. 310-312), ble de seks fransklærerne observert to ganger i samme fransk-gruppe. Gjennom anvendelsen av et observasjonsskjema med forhåndsdefinerte hovedtema og -kategorier, lyktes jeg med å bevare fokuset på caselærernes forståelse av praktisk tilnærming. Skjemaet var (jf. seksjon 3.6.1) inspirert av en mal utviklet gjennom NAVF¹¹⁴-prosjektet ”Fransk og tysk som fremmedspråk”, som igjen var basert på en modell for klasseroms-observasjon utarbeidet ved University of Stirling, Skottland (Fløttum & Sand, 1984; Findreng et al., 1987, s. 137 ff.). Målet med dette instrumentet var å fange opp ”vesentlige trekk” ved

¹¹⁴ Norges almenvitenskapelige forskningsråd.

undervisning av fremmedspråk, hvilket stemte godt overens med målsetningen for mitt prosjekt. Dessuten var skjemaet blitt testet ut og modifisert i flere omganger, blant annet basert på manglende samsvar (*inter-observer agreement*) mellom måten to observatører hadde kategorisert samme observasjoner (cf. f.eks. Cohen et al., 2000, s. 129; Fløttum & Sand, 1984, s. 27-28; Robson, 2002, s. 340 ff.). Samtidig gjorde kategoriene i skjemaet det forholdsvis enkelt å kategorisere samme type oppførsel på samme måte, uavhengig av tidspunkt og klasserom.

I likhet med intervjuguiden var også observasjonsskjemaet¹¹⁵ (se vedlegg 2) todelt: I den ene delen noterte jeg viktig *bakgrunnsinformasjon* for timen og klassen (f.eks. dato, klokkeslett/varighet for økta, klassetrinn og gruppestørrelse, samt særegenheter ved klassen¹¹⁶ og læreren¹¹⁷). Den andre delen, som styrte observasjonene av timen, inneholdt kategorier som *tema* for undervisningen, *arbeidsstoff/læremiddel*, *type aktivitet*, *elevens og lærerens språkbruk* (muntlig eller skriftlig, norsk eller fransk), samt *elevorganisering* (f.eks. gruppe/par/individuell/plenum). I tillegg opererte jeg med den åpne kategorien *praktisk tilnærming*, der jeg noterte elementer av undervisningen som, med bakgrunn i det læreren hadde sagt i intervjuet og i min forståelse av praktisk tilnærming, var spesielt interessante for fortolkningen av lærerens forståelse av begrepet. Imidlertid hendte det at jeg hadde problemer med hvor i skjemaet jeg skulle plassere hendelser fordi enkelte kategorier (f.eks. muntlig vs. skriftlig språkbruk og bruk av norsk vs. fransk) gikk litt over i hverandre (såkalt *observer drift*). Alt i alt vil jeg likevel konkludere med at observasjonsskjemaet innbød til en forholdsvis høy grad av reliabilitet i observasjonsundersøkelsen.

Jeg kommer inn på ytterligere reliabilitets- og validitetsbetraktninger når jeg nå går over til å se på utvalgsprosedyren i undersøkelsen.

4.3.2 Utvalgsprosedyre

I og med at hovedmålet med caseundersøkelsen var dybdekunnskap om enkeltlæreres forståelse av praktisk tilnærming, og ikke generaliserbare data, benyttet jeg meg av såkalt *non-probability sampling* eller formålsutvelgelse (se f.eks. Cohen et al., 2000, s. 102 ff.; Robson, 2002, s. 263 ff.). Herunder opererte jeg med et kombinert vilkårlig (*convenience*

¹¹⁵ Jeg anvendte også Stirlingmodellens analyseenheter *segment* (en undervisningsaktivitet på minst 30 sekunder "som er relativt lett å avgrense"), og det Nystrand kaller *episoder* (segmenter som tematisk hører sammen som en enhet) i observasjonsskjemaet mitt (Fløttum & Sand, 1984, s. 20-22 og Nystrand, 1997, s. 35). Ettersom jeg i mine analyser er mer opptatt av de kvalitative aspektene ved aktivitetene enn av tidsbruken ved hver aktivitet, har dette skillet senere framstått som lite relevant i forbindelse med analysen av observasjonene. Derfor unnlater jeg å kommentere denne dimensjonen av observasjonsskjemaet ytterligere.

¹¹⁶ F.eks. kjønnsfordeling.

¹¹⁷ F.eks. morsmål. To av lærerne hadde fransk som morsmål.

sample) og skjønnsmessig/hensiktsmessig utvalg (*purposive sample*): For det første valgte jeg å innlemme kun fransklærere i utvalget, dette med bakgrunn i egen erfaring som fransklærer og de forkunnskaper dette innebærer med hensyn til språk, læreverk og terminologi. For det andre kontaktet jeg kun skoler og lærere på ungdomstrinnet, dette fordi begrepet praktisk tilnærming opprinnelig var knyttet til forslaget om å innføre obligatorisk (2.) fremmedspråk i ungdomsskolen (cf. seksjon 3.3.1). Videre var det et poeng at lærerne var lett tilgjengelige for meg. Derfor valgte jeg å oppsøke skoler i Oslo og Akershus.

Selv om man sjelden snakker om generaliserbarhet i tradisjonell, kvantitativ forstand i forbindelse med kvalitativ forskning, kan en stor spennvidde i bakgrunn og kvaliteter hos casene (*a maximum variation sample*) bidra til såkalt *analytisk* eller *teoretisk generalisering* (cf. f.eks. Larsson, 2009, s. 31-32; Robson, 2002, s. 177): ”Here the data gained from a particular study provide theoretical insights which possess a sufficient degree of generality or universality to allow their projection to other contexts or situations” (Sim, 1998, s. 350). Jeg valgte derfor ut skoler og lærere som jeg hadde visse forkunnskaper om fra før, for eksempel gjennom kolleger eller blant partnerskolene til Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS)¹¹⁸, og som jeg visste ville sørge for en viss spredning i lærercasenes alder, utdanning, undervisningserfaring og morsmål¹¹⁹, skole- og gruppestørrelse samt i elevenes sosio-økonomiske bakgrunn. Én av lærerne kjente jeg personlig da hun var én av mine tidligere kolleger. Alt i alt satt jeg igjen med et utvalg som syntes å dekke typiske trekk hos norske fremmedspråklærere. Det at alle fransklærercasene var kvinner var både tilfeldig og som forventet, da det er en stor overvekt av kvinner blant fremmedspråklærerne i norsk ungdomsskole (jf. seksjon 3.6). Ytterligere detaljer om de seks lærercasenes bakgrunn finnes i analysekapitlet (se seksjon 5.1, tabell 2).

Hva angår størrelsen på utvalget ($n = 6$) og mengden kvalitative data som jeg til slutt satt igjen med, er det vanskelig å uttale seg om hvor mange intervjuer og observasjonsrunder som generelt sett er tilstrekkelig – eller nødvendig – for gjennomføringen av en kvalitativ studie. Det viktigste er at man oppnår et slags metningspunkt (*saturation*) der ytterligere data-innsamling ikke tilfører noe særlig nytt (cf. f.eks. Robson, 2002, s. 198-199). Praktiske hensyn som reisevei, samt min egen og caselærernes tilgjengelige tid, satte grenser for hvor mange ganger jeg fikk observert hver lærer. Samtidig viste overfladiske sammenligninger av hver enkelt lærers undervisningsøkter (se kap. 5) at de var nokså konsekvente i sin under-

¹¹⁸ Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. Partnerskoler er skoler som har en avtale med og mottar praksisstudenter fra den praktisk-pedagogiske utdanningen (PPU) ved ILS, Universitetet i Oslo.

¹¹⁹ To av lærerne hadde fransk som morsmål.

visning, slik at ytterligere observasjonsrunder trolig ikke ville ha endret det totale bildet av lærernes forståelse av praktisk tilnærming. Går man over til å analysere enkeltelementer i de seks fransklærernes undervisning (f.eks. bruken av digitale verktøy), synes imidlertid to observerte undervisningsøkter per lærer å være for lite til å vurdere i hvilken grad disse innslagene er representative for den enkelte lærers undervisning. Dette kommer jeg tilbake til i analysekapitlet (kap. 5).

En annen dimensjon som kan påvirke validiteten til caseundersøkelsen, har å gjøre med den relasjonen som nødvendigvis oppstår mellom forsker og personen som intervjues/observeres.

4.3.3 Relasjonen mellom forsker og intervjuperson/den observerte: caseundersøkelsens etiske dimensjon

Steinar Kvale (2001, s. 73-74) beskriver *intervjusituasjonen* som et slags skuespill uten manus, der det oppstår et asymmetrisk maktforhold mellom intervjueren – som styrer samtalen – og intervjupersonen: ”Dette medfører en ømtålig balansegang mellom kunnskapsinnhenting og de etiske sidene ved den emosjonelle, menneskelige interaksjonen”. Derfor anses kvalitative metoder ofte som mindre pålitelige enn for eksempel spørreskjemaet, der respondenten er anonym (Cohen et al. 2000, s. 268-70). Uansett hvor systematisk og objektiv man forsøker å være, risikerer man å påvirke intervjupersonens svar på spørsmålene, i metodelitteraturen gjerne omtalt som *interviewer effects*, *reactivity* eller *the Hawthorne effect* (Cohen et al., 2000, s. 268-270; Robson, 2002, s. 171-172). Det vil si at det er en fare for at caselærerne snarere svarte det de trodde var ”riktig” å mene om praktisk tilnærming, enn det de faktisk tenkte om temaet. Muligens lot de seg også påvirke av detaljerte og teoridrevne spørsmål av typen *Hvilket forhold mener du det er mellom ”praktisk tilnærming” og kulturkomponenten i franskfaget?* (cf. vedlegg 1, del II, sp.mål 8g). I hvilken grad en slik Hawthorne-effekt var til stede i min intervjuundersøkelse, vil kunne gå fram av det kvalitative analysekapitlet (kap. 5) der jeg sammenligner lærernes uttalelser om praktisk tilnærming med deres praksis.

For å kompensere for disse etiske og validitetsrelaterede utfordringene ved intervju-situasjonen forsøkte jeg å skape trygge rammer rundt intervjuet ved at lærerne på forhånd fikk et informasjonsskriv om undersøkelsen, deriblant om datahåndteringen (f.eks. anonymisering av persondata¹²⁰ i henhold til retningslinjene for Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste

¹²⁰ Blant annet bruker jeg fiktive navn på lærerne: Marie (caselærer 1), Anne (caselærer 2), Kari (caselærer 3), Julie (caselærer 4), Lise (caselærer 5) og Gro (caselærer 6, se også Heimark 2008a, 2008b).

(NSD), slik at de i noen grad visste hva de sa ja til (Kvale, 2001, s. 67-68). Videre unngikk jeg å stille "ubehagelig" personlige spørsmål, samtidig som jeg forsøkte å tilpasse språket (f.eks. mengden faguttrykk) og situasjonen (f.eks. bruken av humor) til den enkelte lærer (se også Robson, 2002, s. 272 ff.). Når det gjelder lydopptakeren, syntes lærerne å glemme den kort tid etter at den var blitt slått på, slik at den trolig ikke har hatt nevneverdig innvirkning på intervjusituasjonen. Videre fulgte jeg opp lærerintervjuene med klasseromsobservasjoner, blant annet for å undersøke i hvilken grad det var samsvar mellom lærernes utsagn i intervjuet og det som skjedde i klasserommet.

Reactivity er i høyeste grad en aktuell problemstilling også i forbindelse med *klasseromsobservasjoner*: Det er uunngåelig at forskeren på én eller annen måte påvirker personen/situasjonen hun observerer, såkalt *observatøreffekt* (Robson, 2002, s. 327-28 og Cohen et al., 2000, s. 129). For, som Dick Allwright og Kathleen M. Bailey (1991, s. 4) påpeker: "Can a teacher really be expected to carry on just as usual with an observer sitting at the back of the room, or with a video-camera there, or even with just a modest audio-cassette machine sitting on the desk?" Observatøreffekten påvirkes særlig av observatørens grad av deltakelse i det som skjer i klasserommet. Jeg fungerte som en blanding av såkalt marginal deltaker og observatør som deltaker i de to undervisningsøktene¹²¹ jeg var til stede hos hver fransklærer (Robson, 2002, s. 316 ff.): Lærer og elever visste hvem jeg var¹²², og jeg var godt synlig der jeg satt bakerst i klasserommet med lydopptaker, penn og papir. Samtidig valgte jeg å involvere meg så lite som mulig i klasseromsaktivitetene, med håp om at det ville få lærer og elever til å glemme min tilstedeværelse, og dermed bidra til så vanlig oppførsel som mulig. I visse tilfeller følte jeg imidlertid at en viss deltakelse fra min side ville påkalle mindre oppmerksomhet enn en manglende sådan, for eksempel i tilfeller der elevene trengte mye hjelp under selvstendig arbeid¹²³.

Selv om elever og lærer etter hvert syntes å bli vant til min tilstedeværelse og oppførte seg normalt, ble jeg minnet på at det ikke nødvendigvis var slik i virkeligheten da én av lærerne¹²⁴ i den korte samtalen etter første timen (cf. seksjon 4.1), nevnte at hun trolig hadde snakket mer fransk enn vanlig i undervisningen fordi jeg var til stede. Dette kan også ha vært tilfelle hos andre lærere. I ettertid ser jeg at jeg skulle utnyttet disse ettersamtalene med lærer

¹²¹ Undervisningsøktene var mellom 40 og 90 minutter lange.

¹²² Hos alle de seks lærerne, og i begge observasjonsøktene, startet timen med at læreren fortalte elevene hvem jeg var, og hva jeg gjorde der. Lærerne understreket blant annet at det var læreren, og ikke elevene, som var hovedfokus for mine observasjoner. I tillegg hadde lærerne informert elevene om observasjonsundersøkelsen i god tid på forhånd.

¹²³ Blant annet gjelder dette sekvensen der Karis klasse skulle finne informasjon om kjente, fransktalende personligheter på Internett og skrive setninger om disse på fransk (se kap. 5).

¹²⁴ Kari.

og elever til eksplisitt å spørre om og hvordan min tilstedeværelse i klasserommet påvirket undervisningen i observasjonsøktene, slik at jeg i større grad hadde kunnet vurdere observasjonsundersøkelsens reliabilitet.

Til slutt i denne beskrivelsen av gjennomføringen av caseundersøkelsen ser jeg nærmere på validitetsutfordringer knyttet til den kvalitative analyseprosessen.

4.3.4 Analyse og kategorisering: validitetsrefleksjoner knyttet til hermeneutisk metode og NVivo

Som indikert tidligere, innebærer analysen av kvalitative data en type hermeneutisk fortolkning fra forskerens side (se f.eks. Robson, 2002, s. 196-198; Wind, 1987). Dette hermeneutiske aspektet ved forståelsesprosessen var noe jeg forsøkte å være meg bevisst i mitt møte med intervju- og observasjonsdataene, blant annet gjennom en viss innsikt i Hans-Georg Gadamer (1960, 2003) og Paul Ricœurs (1981) teorier¹²⁵. Eksempelvis tok jeg med meg Gadammers prinsipp om at fortolkning i stor grad er preget av leserens fordommer/forståelse av temaet, Schleiermachers teori om den hermeneutiske sirkel¹²⁶, der tekstens enkeltdeler må forstås ut ifra helheten, og omvendt, samt Ricœurs syn på tekstanalyse som det å se etter spor i teksten som gjør visse fortolkningsmåter mer sannsynlige enn andre (Gulddal & Møller, 1999). Slik blir valideringen en slags argumentativ disiplin, jamfør Kvale (2001, s. 170): ”Validering er basert på en usikkerhetslogikk og en kvalitativ probabilitetslogikk, hvor det alltid er mulig å argumentere for eller imot en tolkning, å utfordre en tolkning og å mekle mellom disse.”

Selv om det i dag finnes en allmenn aksept for det fortolkningsmangfold som ligger i en tekst, finnes det måter å styrke analyseprosessens validitet på. For min del innebar dette å dokumentere de ulike trinnene i datainnsamlings- og analyseprosessen på grundig vis (såkalt *thick description*, jf. Geertz, 1973), blant annet i form av lydopptak. Bortsett fra at observasjonsdataene delvis ble fortolket allerede under datainnsamlingen (cf. f.eks. Robson, 2002, s. 314-315), gjennomgikk de kvalitative dataene stort sett samme type analyse. Denne besto primært i at jeg kategoriserte dataene med utgangspunkt i teorigrunnlaget for studien (se f.eks. Bruhn Jensen, 2002, s. 247; Kvale, 2001, s. 129-131). For å styrke kategoriseringen av

¹²⁵ Jeg går dypere inn i denne tematikken i mitt upubliserte paper i vitenskapsteori: ”Den intervjuende forsker og tekstfortolkning – en hermeneutisk tilnærming til tekstforståelse” (Heimark, 2006).

¹²⁶ Også omtalt som den hermeneutiske spiral i og med at denne vekselvirkningen mellom del- og helhetsforståelse aldri kommer tilbake til utgangspunktet og aldri tar slutt (Internett 16.8.2006: <http://da.wikipedia.org/wiki/Kildekritik>).

intervjudataene, benyttet jeg meg av programvaren NVivo (versjon 8 og 9)¹²⁷, utviklet for å analysere store mengder kvalitative data. NVivo tillot meg å laste opp og kode enkelt-elementer i de transkriberte intervjuene ved hjelp av en hierarkisk trestruktur (*tree nodes*) der jeg konstruerte ulike ”grener” som representerte ulike underkategorier i praktisk tilnærming. For eksempel opererte jeg med kategorien *bruk av målspråket*, som igjen ble delt inn i underkategoriene *lærernes* og *elevens* bruk av språket. Sistnevnte kategori ble igjen splittet opp i ulike former for *skriftlig* og *muntlig* bruk av språket¹²⁸. Jo lengre ned i dette ”node-hierarkiet” man kommer, jo mer beveger man seg fra praktisk tilnærming på et makro-/intensjonsnivå og i retning av praktisk tilnærming på et mer konkret mikronivå. Flertallet av analysekategoriene på mikronivå er utviklet med utgangspunkt i lærernes intervjuutsagn da dette nivået, som nevnt i kapittel 3, er en mangelvare i politisk-teoretiske tekster om praktisk tilnærming. NVivo bidro videre til en svært gjennomiktig analyseprosess ettersom programmet gjorde det enkelt å spore sitatene tilbake til den enkelte lærer og kontekst.

Analysen og kategoriseringen av *observasjonsdataene* foregikk på omtrent samme måte, med unntak av at jeg ikke brukte NVivo som analyseinstrument. Dette fordi bruken av observasjonsskjema gjorde at observasjonene, som nevnt, allerede i datainnsamlingsprosessen var blitt kategorisert og strukturert på en slik måte at NVivo ikke ga noen særlig merverdi hva angår analyse. Imidlertid tilpasset jeg analysekategoriene for observasjonsdataene noe til de brukt under NVivo-analysene av intervjuene, slik at det ble enda enklere å se på graden av sammenheng mellom lærernes intervjuutsagn og undervisning. For å styrke troverdigheten til observasjonsanalysene ytterligere, ble det, som jeg kommer tilbake til i analysekapitlet (kap. 5), gjennomført et kort intervju med lærerne rett etter jeg hadde observert dem første gangen, der jeg blant annet spurte dem hvilke elementer fra timen de selv mente var eksempler på praktisk tilnærming.

4.3.5 Oppsummering

Hovedmålet med caseundersøkelsen var dels å skaffe dybdeinnsikt i seks fransklæreres forståelse av praktisk tilnærming i fremmedspråkundervisningen, dels å teste ut spørsmål som var aktuelle å stille i en større spørreskjemaundersøkelse. Derfor opererte jeg med et vilkårlig og skjønnsmessig utvalg lærere. Enkelte forkunnskaper om skolene – og til dels lærerne – i utvalget bidro til en viss spredning i casenes bakgrunn og i deres forståelse av praktisk tilnærming (jf. analytisk/teoretisk generalisering). Som vist forsøkte jeg å begrense

¹²⁷ <http://www.qsr.com/> (konsultert 19.11.2011). NVivo er et kvalitativt analyseprogram utarbeidet av QSR International som ligner svært på NUD*IST (cf. Robson, 2002, s. 456 ff.).

¹²⁸ F.eks. skriftlig forberedt muntlig presentasjon, spontan samhandling etc.

min påvirkning på fransklærerne og deres svar på spørsmål og oppførsel i klasserommet ved å skape trygge rammer for intervjuet, og ved å holde meg mest mulig i bakgrunnen i observasjonssituasjonen. Likevel ser jeg i etterkant at caseundersøkelsens reliabilitet og validitet kan ha blitt påvirket av at en del av spørsmålene var svært preget av min teoribaserte forståelse av praktisk tilnærming. I tillegg tilsier én av lærernes innrømmelse om økt bruk av fransk i timen på grunn av mitt nærvær at jeg i de korte samtalene med lærere og elever rett etter første observasjonsøkt burde ha vært mer opptatt av i hvilken grad fransktimen var representativ for læreren.

Jeg forsøkte også å styrke undersøkelsens reliabilitet og validitet ved å anvende (semi-strukturert) intervjuguide og observasjonsskjema med forhåndsdefinerte spørsmål/kategorier, for slik å beholde fokuset på praktisk tilnærming, samtidig som det var åpent for tilpasning til den enkelte lærer og situasjon. Videre sørget jeg for god dokumentasjon fra undersøkelsen gjennom transkripsjoner, fylldige notater samt lydopptak for å gjøre analyseprosessen mer ”gjennomsiktig”. Som forklart, besto den hermeneutiske analyseprosessen stort sett i en kategorisering av de kvalitative dataene med bakgrunn i teorigrunnet for undersøkelsen, dels med støtte i det kvalitative analyseprogrammet NVivo. Felles analysekategorier gjorde det også enklere å sammenligne fransklærernes utsagn og handlinger relatert til praktisk tilnærming, samt lærernes operasjonaliserte forståelse av praktisk tilnærming med den intendede betydningen av praktisk tilnærming (jf. kap. 3). Samtidig bidro dataanalysene til nye analysekategorier da lærernes utsagn og handlinger også berørte praktisk tilnærming på et mikronivå.

I og med at intervjuguiden, som nevnt, totalt sett fungerte godt under caseundersøkelsen, tok jeg i stor grad utgangspunkt i denne da jeg utformet spørreskjemaet til bruk i den landsomfattende enquêten.

4.4 Den kvantitative spørreskjemaundersøkelsen

Spørreskjemaundersøkelsen *Praktisk tilnærming i fremmedspråksundervisningen i ungdomsskolen* foregikk elektronisk ved hjelp av Nettskjema, UiOs tjeneste for datainnsamling på web, i januar og februar 2008 (UiO, 2008, <https://nettskjema.uio.no>). Enquêten var først og fremst ment å framskaffe kvantitative data som kunne si noe om generelle tendenser i norske fremmedspråklæreres forståelse av praktisk tilnærming, og således supplere dybdeperspektivet fra caseundersøkelsen (cf. f.eks. Robson, 2002, s. 95 ff.). Som jeg var inne på i seksjon 4.1, der praktisk tilnærming-studien ble plassert innenfor et *mixed methods*-design, har spørreskjemaundersøkelsen også en viktig bekræftende/avkreftende funksjon for case-

undersøkelsen, samt for praktisk tilnærming slik begrepet forstås i teorigrunnlaget for undersøkelsen. Samtidig er den til dels eksplorativ med mål om å kartlegge fremmedspråkslærernes forståelse av praktisk tilnærming.

4.4.1 Pilotering

Enquêteen startet med en pilotering av det elektroniske spørreskjemaet (se vedlegg 3), gjennomført senhøstes 2007 (cf. seksjon 4.1), dette for å sikre at skjemaet fungerte i praksis og for å avdekke eventuelle svakheter ved spørsmålene samt skjemaets lengde og oppbygning. Således hadde piloteringen en administrativ og skjemametodisk funksjon (Haraldsen, 1999, s. 280 ff.), og var et viktig bidrag til å øke reliabiliteten og validiteten til spørreskjemaundersøkelsen (cf. f.eks. Cohen et al., 2000, s. 260-261; Robson, 2002, s. 97 og 383). For virkelig å teste ut spørreskjemaet og Nettskjemakonseptet la jeg piloteringen så nært som mulig opptil slik jeg hadde planlagt å gjennomføre hovedundersøkelsen, både metodisk og innholdsmessig. Unntaket var et langt mindre utvalg respondenter ($n = 8$) og en annen utvalgsmetode, slik jeg kommer inn på i det følgende. Det vil bli viet begrenset plass til pilotundersøkelsen da den var av liten skala og kun førte til mindre endringer av spørreskjemaet i etterkant.

Utvalgsprosedyre

Ettersom hovedformålet med piloteringen ikke var å samle inn generaliserbare data om respondentenes forståelse av praktisk tilnærming, men å få kvalifiserte meninger om spørreskjemaets innhold og struktur, valgte jeg å gjøre et ikke-sannsynlighetsutvalg, nærmere bestemt et kombinert vilkårlig og hensiktsmessig utvalg: I tillegg til de seks lærerne som deltok i den kvalitative caseundersøkelsen (jf. seksjon 4.3.1), kontaktet jeg fremmedspråkslærerne ved ungdomsskolen der jeg tidligere hadde jobbet, til sammen 16 lærere. Slik representerte utvalgets lærere og deres skoler en viss spredning med hensyn til språkfag (tysk, fransk og spansk), geografi (sju ulike skoler i Oslo og Akershus) og sosioøkonomisk bakgrunn, samtidig som jeg personlig kjente flere av lærerne som dyktige og reflekterte fremmedspråkslærere som ville kunne gi meg gode og konstruktive tilbakemeldinger på spørreskjemaet (Robson, 2002, s. 265). Av lærerne som ble kontaktet, deltok halvparten i utprøvingen av skjemaet, det vil si de seks caselærerne, en kollega av disse, samt én av mine tidligere kolleger.

Gjennomføring og tilbakemeldinger

For at pilotlærerne skulle få teste ut spørreskjemaet på mest mulig realistisk vis, ble piloten utført på samme måte som hovedundersøkelsen var planlagt gjennomført. Lærerne i pilotutvalget mottok invitasjon til undersøkelsen på e-post fra Nettskjema, med nødvendig påloggingsinformasjon og veiledning for utfylling av spørreskjemaet. Deretter skulle de besvare spørreskjemaet via undersøkelsens nettside. I tillegg ba jeg dem, i et eget informasjonsskriv, om å notere kommentarer vedrørende spørreskjemaets design og innhold, opplysningene i invitasjonen/informasjonskrivet samt brukervennligheten til Nettskjema, slik at jeg kunne forbedre elementer som kunne slå negativt ut på svarprosenten i hovedundersøkelsen (Robson, 2002, s. 254).

I tilbakemeldingene, som jeg mottok per e-post og telefon, kom det blant annet fram at to av lærerne ikke hadde lyktes i å få sine besvarelser registrert i Nettskjema. Dette spørsmålet videresendte jeg til brukerstøtten for Nettskjema ved UiO slik at de kunne undersøke årsaken til dette. Resten av kommentarene brukte jeg til å foreta nødvendige endringer og forbedringer i spørreskjemaet. Stort sett dreide det seg om manglende svaralternativer og uklare formuleringer av enkelte spørsmål, samt forslag til hvordan spørreskjemaet kunne kortes ned, for eksempel ved å slå sammen spørsmål og påstander med lignende ordlyd. På grunnlag av dette ble blant annet spørsmålssett 10 (*Praktisk tilnærming og din praksis som fremmedspråklærer i ungdomsskolen*) redusert fra to påstander til én (10.1): *Tanken om en praktisk tilnærming har gjort at jeg har begynt å tenke nytt **og** forandre min undervisningspraksis i fremmedspråk* (se vedlegg 3). Omvendt ble temaene grammatikk og vokabular i praktisk tilnærming splittet opp i to ulike påstander (påstand 8.6 og 8.7), dette for å unngå å spørre om to forskjellige ting i ett og samme spørsmål (Robson, 2002, s. 245).

Videre valgte jeg, etter innspill fra pilotlærerne, å rokere rekkefølgen av enkelte spørsmål, for eksempel innad i spørsmålssett 11 som inneholder beskrivelser av undervisningen til tre fiktive fremmedspråklærere. I stedet for å samle oppfølgingsspørsmålet om hvilke elementer i de tre lærerens undervisning som *ikke* hører inn i en praktisk tilnærming på slutten av spørsmålssettet, valgte jeg å knytte disse til hver enkelt lærerbeskrivelse (cf. vedlegg 3, sp.mål 10.2, 10.4 og 10.6). I tillegg forsøkte jeg, slik én av lærerne foreslo, å gjøre invitasjonsbrevet til undersøkelsen mer personlig, og i større grad understreke viktigheten av forskningsprosjektet (se f.eks. Haraldsen, 1999, s. 262 ff.). Alt i alt spilte pilotlærernes kommentarer, sammen med tilbakemeldinger fra veileder og biveileder, en viktig rolle for utviklingen av den endelige spørreskjemaversjonen tatt i bruk i hovedundersøkelsen.

4.4.2 Hovedundersøkelse

Hovedundersøkelsen ble gjennomført i januar og februar 2008. Fordelen ved spørreskjemaundersøkelsen som datainnsamlingsmetode er muligheten for å samle inn et stort antall (ofte) generaliserbare og standardiserbare data om en rekke menneskers holdninger, verdier og meninger i løpet av kort tid, samtidig som man bevarer deltakernes anonymitet (cf. f.eks. Bryman, 1989, s. 85; Robson, 2002, s. 230-234). Jeg kommer nærmere inn på disse elementene i det følgende der jeg starter med en beskrivelse av spørreskjemaets innhold og struktur, før jeg ser nærmere på utvalgsprosedyre, frafall og analyseprosess. Underveis diskuteres også ulike validitets- og reliabilitetsspørsmål knyttet til undersøkelsen. Utfordringene relatert til utvelgelse og frafall blir viet ekstra mye plass da dette fikk stor innvirkning på analysemulighetene i undersøkelsen.

Spørreskjemaets innhold og struktur

Innholdet i spørreskjemaet (se vedlegg 3) ble hovedsakelig utviklet i løpet av 2007 med bakgrunn i forkunnskaper om (kommunikativ) språkundervisning generelt, og det som på den tiden var tilgjengelig av teori vedrørende praktisk tilnærming. Dette omfattet, som forklart i kapittel 3, primært utdanningspolitiske grunnlagsdokumenter (f.eks. *Læreplan i fremmedspråk* (LK06) og *Stortingsmelding 30, 2003-2004*), fremmedspråksdidaktisk teori, og et fåtalls språklærerundersøkelser. Videre ble det foretatt enkelte justeringer med bakgrunn i kommentarer fra pilotlærerne og erfaringer fra intervjuundersøkelsen.

Første del av spørreskjemaet (spørsmålssett 1-3) omfatter spørsmål vedrørende *respondentenes bakgrunn*, for eksempel kjønn (sp.mål 1.1), alder (1.2), skolen de underviser ved (1.3-1.5), undervisningsspråk (1.8/1.9), utdanning (generelt og i fremmedspråk, sp.mål 1.6/1.7, 1.10/1.11, 1.13 og sp.målssett 2), realkompetanse¹²⁹ (sp.målssett 3) og undervisningserfaring (sp.mål 1.14). Spørsmålene om lærernes bakgrunn er i stor grad inspirert av spørreskjema brukt i andre språklærerundersøkelser, for eksempel Ibsen et al. (2004) samt Speitz og Lindemann (2002). Bakgrunnsvariablene ble, som jeg kommer nærmere tilbake til, forsøksvis anvendt som uavhengige variabler i analyseprosessen.

Andre del av spørreskjemaet (sp.målssett 4-11) omhandler ulike sider ved *praktisk tilnærming i fremmedspråkundervisningen*. I spørsmål 4.1-4.4 og i spørsmålssett 5 berøres respondentenes *forforståelse* av praktisk tilnærming, det vil si ulike kilder til deres forståelse av begrepet. På grunnlag av teorigjennomgangen var det videre klart at visse ”undertemaer” av praktisk tilnærming måtte trekkes inn i spørreskjemaet. Dette gjelder først og fremst ulike

¹²⁹ Se kommentarer vedrørende realkompetansebegrepet under ”Validitets- og reliabilitetsbetraktninger”, 4.4.2.

typer *bruk av målspråket* (cf. sp.målssett 6 og deler av sp.målssett 8), herunder elevs og lærers bruk av målspråket generelt (påstand 6.7, 8.3, 8.4), *muntlig bruk av målspråket* (8.10) – herunder muntlig spontan samhandling (6.1) og muntlig produksjon/ framføring (6.2), *lese-/lytteforståelse* (6.3 og 8.18), *skrivning* (påstand 6.4, 6.5 og 8.11) samt *turistbruk* av målspråket (8.16). Videre finnes det spørsmål der bruk av målspråket relateres til metoder kjent fra *CLIL* eller *tverrfaglig arbeid* (påstand 8.5), kulturell innsikt (8.14 og 8.15) og språklæring i et *metaperspektiv*/elevens innsikt i egen språklæring og språkbruk (8.13). Dessuten er flere spørsmål viet *bruk av digitale verktøy* i en praktisk tilnærming (sp.målssett 7 og påstand 8.12). Det hele oppsummeres i spørsmålssett 11 der respondentene blir bedt om å vurdere undervisningen til tre fiktive lærerprofiler med hensyn til praktisk tilnærming. Dette spørsmålssettet, der elementer fra ulike retninger innen fremmedspråksundervisning er gjenkjennbare i beskrivelsene (cf. seksjon 3.2), ble dessuten nevnt som spesielt interessant av flere av pilotlærerne.

Etter en nøyere gjennomgang av relevant teori ser jeg imidlertid at enkelte av spørsmålene/påstandene i spørreskjemaet faller utenfor den spesifikke praktisk tilnærming-problematikken og heller retter seg mot (kommunikativ) språkundervisning generelt (jf. konklusjonen i seksjon 3.7). I ettertid ville jeg nok derfor hatt færre påstander vedrørende fremmedspråksfagets *lingvistiske komponent*¹³⁰ (i spørreskjemaet bl.a. uttrykt som ”systematisk arbeid med ord” og ”grammatikk” og ”uttale”, jf. påstand 8.6-8.9), eller i hvert fall i større grad ha knyttet disse til bruk av målspråket. Det er også diskutabelt i hvilken grad *lek, spill og fysisk utfoldelse* (jf. påstand 8.17) burde vært inkludert i spørreskjemaet, jamfør teorigrunnlaget for studien. Imidlertid viser resultater fra andre undersøkelser, for eksempel Solfeldt (2007) og Speitz et al. (2007), at lærere i stor grad forbinder slike elementer med praktisk tilnærming, slik at det var naturlig å ha dette med som et eget spørsmål. Videre har trolig påstand 8.19 om elevenes framtidige kommunikasjonsbehov, og spørsmålssett 9 om nødvendige rammefaktorer i en praktisk tilnærming, mer å gjøre med en kommunikativ målsetning enn praktisk *tilnærming*. I stedet burde jeg, slik blant annet Rambøll (2009) og Bugge og Dessingué (2009) gjør, ha utvidet spørsmålssett 10 med flere påstander/spørsmål vedrørende respondentenes *egen praksis* i fremmedspråksklasserommet, og for eksempel spurt etter mengden målspråksbruk hos lærere og elever (skriftlig/muntlig, spontan/forberedt), bruk av digitale verktøy og erfaringer med *CLIL/tverrfaglig arbeid*. Slik ville jeg også kunnet

¹³⁰ Jeg velger (cf. seksjon 1.1) å omtale fremmedspråksfagets *lingvistiske komponent* med allusjon til *Rammeverkets* begrep *lingvistisk kompetanse* som både dekker elevenes leksikalske, grammatiske, semantiske, fonologiske, ortografiske og ortoiske kompetanse (uttale) (cf. Europarådet, 2011, s. 131 ff.).

komme med ytterligere betraktninger vedrørende fremmedspråklærernes (oppfatning av egen) praksis.

Validitets- og reliabilitetsbetraktninger

Den omtalte operasjonaliseringsproblematikken henger trolig nært sammen med det faktum at studien, og enquêten i stor grad må beskrives som eksplorativ, med en målsetning om å finne fram til innholdet i begrepet *praktisk tilnærming* sett fra et lærerperspektiv. Derfor blir det også vanskelig å diskutere begrepsvaliditet (*construct validity*) i relasjon til spørreskjemaet, det vil si om spørsmålene og påstandene faktisk måler praktisk tilnærming (Kleven, 2002; Shadish, Cook & Campbell, 2002, s. 64 ff.). På samme tid er enkelte av spørsmålene/påstandene i spørreskjemaet, i likhet med intervjuguiden, i så stor grad påvirket av teori-grunnlaget for min studie at de kan ha virket førende for lærernes svar, og for det bildet jeg til slutt satt igjen med vedrørende respondentenes forståelse av praktisk tilnærming. Dette er kanskje spesielt tydelig i påstand 5.2 (cf. vedlegg 3) der praktisk tilnærming relateres til svært spesifikke elementer i læreplanen for fremmedspråk (LK06): *Det at elevene på 10. trinn kun kan trekkes ut til muntlig eksamen i fremmedspråk hjelper meg med å forstå hva som ligger i praktisk tilnærming.*

For at respondentene ikke bare skulle vurdere teorigegede påstander om praktisk tilnærming, inneholdt spørreskjemaet en kombinasjon av lukkede og åpne spørsmål. Flertallet av spørsmålene var *lukkede* med forhåndsdefinerte svaralternativer på en firedelt Likert-skala: *svært enig, enig, uenig* og *svært uenig* (Cohen et al., 2000, s. 247 og 253; Robson, 2002, s. 293 ff.). Med andre ord fantes det ikke noe nøytralt ”mellomalternativ”, f.eks. *vet ikke*, dette for å ”tvinge” lærerne til å ta et standpunkt til påstandene. Dette var også årsaken til at jeg i en stor del av påstandene vedrørende praktisk tilnærming valgte å bruke ordet *nødvendig*, for eksempel i stedet for det mer nøytrale *mulig* (”I en praktisk tilnærming er det nødvendig at...”). Ved å ha samme formulering og rekkefølge på svaralternativene skjemaet igjennom unngikk jeg også en potensiell feilkilde ved undersøkelsen.

Flere av de *åpne* spørsmålene¹³¹, og de derigjennom genererte kvalitative dataene, bidro videre til at jeg fikk fram nyanser ved lærernes forståelse av praktisk tilnærming som ellers ikke ville kommet til uttrykk i undersøkelsen, slik Louis Cohen et al. (2000, s. 255-256) understreker:

It is the open-ended responses that might contain the 'gems' of information that otherwise might not have been caught in the questionnaire. Further, it puts the responsibility for and the ownership of the

¹³¹ Andre åpne spørsmål ga respondentene mulighet til å komme med tilleggsopplysninger vedrørende sin bakgrunn (cf. sp.mål 1.7, 1.9, 1.10) eller utdype sine svar på andre spørsmål (f.eks. sp.mål 4.2 og 4.4).

data much more firmly into the respondent's hands. [...] [A]n open-ended question can catch the authenticity, richness, depth of response, honesty and candour which [...] are the hallmarks of qualitative data. [...] [T]he space provided for an open-ended response is a window of opportunity for the respondent to shed light on an issue or course.

Dette gjaldt særlig følgende spørsmål:

- 4.5: *Hvis du skal "tenke høyt": Hvordan forstår du som lærer det å ha en praktisk tilnærming til fremmedspråkundervisningen i ungdomsskolen?*
- 4.6: *Kom med inntil 5 eksempler på arbeidsmåter/aktiviteter fra ditt eget eller andres fremmedspråkklasserom som du mener hører inn under en praktisk tilnærming i ungdomsskolen.*
- 7.2: *Kom med inntil 5 eksempler fra ditt eget eller andres fremmedspråkklasserom på hvordan man kan bruke digitale verktøy i en praktisk tilnærming.*

Andre åpne spørsmål ga ganske enkelt respondentene mulighet til å komme med tilleggsopplysninger til spørsmål de allerede hadde besvart (cf. sp.mål 1.7, 1.9, 1.10, 4.2 og 4.4). For å redusere spørreskjemaets lengde, jamfør innspill fra én av pilotlærerne, var kun ett av de åpne spørsmålene (sp.mål 4.5) obligatorisk å besvare. Dessuten er det, slik jeg kommer tilbake til i analyse- og diskusjonskapitlene (kap. 6 og 7), sannsynlig at de åpne spørsmålene, i større grad enn de lukkede spørsmålene, bidrar til å reflektere lærernes (undervisnings-) praksis med hensyn til praktisk tilnærming.

Et annet viktig spørsmål er hvorvidt spørreskjemaet var et pålitelig og stabilt måleinstrument, det vil si om det, over tid og i lignende situasjoner, ville gi samme resultater, jamfør *stabilitets- og ekvivalensaspektet* ved reliabilitet (cf. f.eks. Cohen et al., 2000, s. 117-118; Kleven, 2002). Hva gjelder ekvivalensaspektet er vi inne på én av svakhetene ved mitt spørreskjema. Utilstrekkelig metodologisk innsikt ved tidspunktet for konstruksjonen av enquêten gjorde at spørreskjemaet ikke hadde nok spørsmål/påstander som dekket samme delområder innenfor praktisk tilnærming. Dermed ble det også vanskelig å vurdere om den enkelte respondent svarte omtrent det samme fra gang til gang på like/lignende spørsmål. I de få tilfellene der spørreskjemaet mitt faktisk hadde flere variabler med samme undertema, viser beregninger av Cronbachs alfa-koeffisient (α)¹³² ved hjelp av statistikkprogrammet SPSS stort sett forholdsvis lav korrelasjon ($\alpha \approx 0,4$) mellom respondentenes svar på spørsmålene¹³³ (cf. f.eks. Haraldsen, 1999, s. 290 ff.). Unntaket var påstandene vedrørende bruk av digitale verktøy i en praktisk tilnærming (sp.mål 7.1 og 8.12), der det var en rimelig høy korrelasjon mellom respondentenes svar ($\alpha \approx 0,7$).

¹³² Selv om jeg her, strengt tatt, berører en del av resultatene for undersøkelsen, er disse tallene viktige for å belegge reliabiliteten til spørreskjemaet.

¹³³ Dette gjelder f.eks. korrelasjonsberegninger for påstand 6.7, 6.1 og 6.2 om bruk av målspåket samt påstand 8.14 og 8.15 om kulturkomponenten i en praktisk tilnærming.

Hva angår stabilitetsaspektet ved reliabilitet, forsøkte jeg, da respondentene ikke hadde tilgang på forklaringer fra min side, å styrke reliabiliteten til undersøkelsen ved å anvende et lettfattelig språk med få faguttrykk¹³⁴, gi klare instruksjoner (f.eks. *Sett et kryss for hver påstand*), og strukturere skjemaet ved bruk av fargekoder¹³⁵, illustrerende overskrifter, samt overgangstekster med nødvendig tilleggsinformasjon (se f.eks. Haraldsen, 1999, s. 213 ff.; Robson, 2002, s. 245 ff.). Et eksempel på sistnevnte er innledningen til spørsmålsett 4 der begrepene *fremmedspråk* og *praktisk tilnærming* kort presenteres og relateres til *Stortingsmelding 30*. I ettertid ser jeg imidlertid at jeg kunne jobbet ytterligere med begrepsavklaring, for eksempel hva angår *realkompetanse* i spørsmålsett 3. Selv om betydningen av begrepet indirekte går fram av svaralternativene, burde det nok vært forklart nærmere, slik det gjøres i NOU 1997: 25. På den annen side var det ingen av pilotlærerne som bemerket at de hadde problemer med å forstå verken dette – eller andre begreper – brukt i enquêten.

Nettskjema

Også valget av webbaserte *Nettskjema* som verktøy for innsamling av spørreskjemadataene satte sine spor i undersøkelsen, på godt og vondt. Blant fordelene med *Nettskjema* var at både bruken av verktøyet og brukerstøtten fra UiO var gratis, og slik bidro til å holde prosjekt-kostnadene nede. Dessuten var enquêten svært enkel å administrere: E-post-invitasjonene med nødvendig påloggingsinformasjon ble automatisk sendt ut til lærerne i utvalget, og lærernes besvarelser ble automatisk registrert og lagret i *Nettskjemas* database. I tillegg ble respondentenes anonymitet¹³⁶ sikret ved at de i databasen kun var registrert med et deltakernummer som verken kunne spores tilbake til navn eller e-postadresse. Denne anonymiteten kan igjen ha bidratt til at respondentene var mer ærlige i sine svar enn de hadde vært dersom en intervjuer hadde vært til stede (se bl.a. Robson, 2002, s. 234). Imidlertid har jeg ingen garanti for at de som mottok invitasjonen til undersøkelsen, er de samme som besvarte spørreskjemaet.

På den annen side hadde *Nettskjema* visse svakheter hva gjelder brukervennlighet. Blant annet var det umulig for respondentene å lagre svarene underveis, slik at de måtte sette av tilstrekkelig tid til å besvare hele undersøkelsen når de først begynte. Dette kan ha bidratt til økt frafall i undersøkelsen. Når det gjelder strukturen i spørreskjemaet, besto trolig den

¹³⁴ For eksempel valgte jeg i påstand 8.5 å skifte ut termen *bilingval undervisning/CLIL* med omskrivningen "læreren underviser i emner fra andre fag på fremmedspråket (f.eks. heimkunnskap på fransk, musikk på tysk og gym på spansk", mens jeg i påstand 8.13 snakker om at "elevene får jobbe med å få bedre innsikt i egen språklæring og språkbruk" framfor f.eks. *elevautonomi*.

¹³⁵ Jeg brukte grønn bakgrunn for spørsmål om lærernes bakgrunn, blå for spørsmål vedrørende praktisk tilnærming.

¹³⁶ I likhet med caseundersøkelsen ble også spørreskjemaundersøkelsen meldt inn til og godkjent av NSD.

største begrensningen i at Nettskjema ikke ga mulighet for bruk av såkalte *filterspørsmål* der respondentenes svar på et spørsmål automatisk sendte dem videre til neste aktuelle spørsmål (cf. bl.a. Haraldsen, 1999, s. 232-235). For eksempel kunne man tenkt seg at kun de respondentene som svarte *annet* på et spørsmål ble sendt videre til oppfølgings-/utdypnings-spørsmålet (se f.eks. sp.mål 1.6/1.7). Eller at respondentenes avkrysning under spørsmål 1.8 om undervisningsspråk plasserte dem ved de av spørsmålene i spørsmålssett 2 (faglig utdanning) og spørsmålssett 3 (realkompetanse) som var aktuelle for dem. I stedet måtte alle respondenter lese igjennom alle spørsmål, noe som muligens ga et inntrykk av at skjemaet var lengre enn det i realiteten var, og hadde en negativ virkning på svarprosenten. Jeg kommer inn på flere frafallsrelaterte spørsmål etter en gjennomgang av utvalgsprosedyren i undersøkelsen.

Utvalgsprosedyre

Én av hovedutfordringene i spørreskjemaundersøkelsen viste seg å være å få tak i et tilstrekkelig stort utvalg. Utvalgsprosedyren ble en svært tidkrevende prosess, blant annet fordi det, så vidt jeg har kunnet kartlegge, ikke finnes noe register over målgruppen (fremmedspråklærere i grunnskolen), og deres kontaktinformasjon. I stedet var jeg nødt til å gå via skoleledelsen/rektor, som avgjorde om de ønsket å videreformidle kontakt til sine fremmedspråklærere ved å sende meg deres e-postadresser. Ofte måtte jeg også purre på skolene i etterkant for å få adressene tilsendt. Mangelen på oversikt over den totale målpopulasjonen gjorde også at det ble vanskelig å avgjøre hvor mange lærere jeg trengte for å oppnå et representativt utvalg som ville gjøre det mulig å generalisere funnene fra spørreskjemaundersøkelsen til fremmedspråklærere generelt (generalisering fra *Narrow to Broad*, jf. Shadish et al., 2002, s. 83 ff.). Generaliseringsspørsmålet kommer jeg nærmere tilbake til under omtalen av frafall og ytre validitet, samt i diskusjonskapitlet (kap. 7).

For å nå fram til et utvalg som i størst mulig grad var representativt med tanke på fremmedspråklæreres forståelse av praktisk tilnærming, gjorde jeg en sannsynlighetsutvelgelse i form av et kombinert stratifisert utvalg og klyngeutvalg (se f.eks. Cohen et al., 2000, s. 99 ff.; Haraldsen, 1999, s. 77 ff.). På grunn av manglende register over målgruppen, trakk jeg i stedet ut tilfeldige skoler, og derved alle fremmedspråklærerne ved disse skolene, fra en liste utarbeidet ved hjelp av Grunnskolens informasjonssystem på nett (GSI – <https://www.wis.no/gsi/>). Fra listen med ca. 3130 grunnskoler gjorde jeg et systematisk utvalg av deltakere med utgangspunkt i et tilfeldig startpunkt¹³⁷. Med et mål om minimum 100

¹³⁷ Jeg fant startpunktet på lista ved hjelp av en søkemotor på nettet (Daniels, 2007, <http://www.psychicscience.org/random.aspx>).

besvarte spørreskjema, og med en antakelse om tre til fire fremmedspråklærere per skole¹³⁸ og en risiko for ca. 50 % frafall, trengte jeg å ta kontakt med ca. 75 skoler, dvs. hver 41. skole på GSI-lista (Lund, 2002, s. 129 ff.). Dersom skolene viste seg å være rene barneskoler eller av andre grunner skilte seg fra ”normalen”¹³⁹, gikk jeg videre til neste skole på lista. Utvalget ble til en viss grad stratifisert ved at skoleoversikten var inndelt etter fylke, slik at fylker med mange skoler fikk flere skoler i utvalget enn fylker med få skoler.

Jeg valgte å ta telefonisk kontakt med ledelsen ved skolene som ble trukket ut, dette fordi jeg antok at en slik personlig kontakt ville få flere til å bli med på undersøkelsen enn ved forespørsel og informasjon på e-post. Dersom skolene avsto å viderefremme kontakt til sine fremmedspråklærere, ringte jeg neste skole på lista for å kompensere for frafallet. Det viste seg å være spesielt vanskelig å få skoler i større byer, særlig i Oslo, til å delta, fordi disse ofte allerede var involvert i diverse undersøkelser og ikke ønsket å pålegge lærerne ytterligere ekstraarbeid. Med denne framgangsmåten satt jeg til slutt igjen med e-postadressene til et utvalg på 203 fremmedspråklærere i ungdomsskolen, som ble tilsendt et informasjonsskriv om undersøkelsens formål, innhold og min kontaktinformasjon.

Frafall og ytre validitet

Av de 203 fremmedspråklærerne i ungdomsskolen som mottok invitasjon til å delta i spørreskjemaundersøkelsen, var det, etter to runder med purring, 86 respondenter som fikk sine besvarelser lagret i Nettskjema. Av disse måtte én ses bort ifra da vedkommende kun underviste i engelsk og ikke i fremmedspråk. Med 85 tellende besvarelser hadde dermed undersøkelsen en oppslutning på om lag 41 %. Ifølge metodeteoretikerne, f.eks. Robson (2002, s. 250-253 og 266-267) og Gustav Haraldsen (1999, s. 205 ff.), er lav svarprosent og lavt deltakerantall én av de største truslene mot ytre validitet i spørreskjemaundersøkelser. Med andre ord vil det være vanskelig å snakke om generalisering av resultatene i min enquête.

På den annen side er det ikke bare prosenttallet som avgjør utvalgets representativitet og resultatenes generaliserbarhet. Hovedspørsmålet er i hvilken grad de som faktisk har svart på skjemaet, skiller seg fra de som er trukket ut, men ikke har svart. I og med at jeg ikke gjorde noe aktivt for å ta rede på hvorfor så mange ikke svarte på undersøkelsen, er det

¹³⁸ I mangel på konkrete tall forsøkte jeg å kombinere gjetting med personlig erfaring, bl.a. ervervet gjennom diverse skolebesøk. Hvis man tenker seg at det gjennomsnittlig undervises i 2-3 fremmedspråk per grunnskole, og at man har litt over én lærerressurs per fremmedspråk, kommer man opp i 3-4 fremmedspråklærere per skole. Da jeg ringte rundt til skolene i utvalget viste dette seg å være en rimelig korrekt antakelse, samtidig som noen skoler hadde flere, andre færre fremmedspråklærere.

¹³⁹ Blant annet valgte jeg ikke å inkludere norskeide grunnskoler i utlandet, f.eks. Den norske skole Costa del Sol eller École Norvégienne au Cameroun, da lærerne der har andre forutsetninger for å undervise i og elevene andre forutsetninger for å lære fremmedspråk som snakkes i landet de befinner seg i. Dessuten hoppet jeg over f.eks. Steinerskoler da disse underviser etter egne læreplaner.

vanskelig å gi noe kvalifisert svar på dette spørsmålet. Imidlertid fikk jeg visse indikasjoner gjennom lærere i utvalget som på eget initiativ tok kontakt per e-post og forklarte årsaken til eget frafall: To lærere meldte ifra at de ikke underviste i fremmedspråk, hvilket tyder på at skoleledelsen, som var min inngangsport til potensielle deltakere i undersøkelsen, enten ikke hadde oversikt over hvilke lærere som faktisk underviste i fremmedspråk ved deres skole, eller ikke fikk med seg presiseringen av at undersøkelsen omhandlet fremmedspråk, og ikke engelsk. Videre finnes det indikasjoner på at bruken av et elektronisk spørreskjema kan ha bidratt til økt frafall. Én lærer varslet at hun ikke kom til å delta grunnet manglende IKT-ferdigheter, mens en håndfull lærere oppga problemer med Nettskjema/Internett som årsak til at de ikke hadde fått levert. Jeg frykter at også flere besvarelser kan ha gått tapt på grunn av slike ”tekniske problemer”, uten at det eksplisitt er blitt meldt ifra til meg.

En annen faktor som kan ha slått uheldig ut på oppslutningen om enquêten er tidspunktet for den første kontakten med skolene og lærerne, som skjedde rett før og rett etter jul 2007/2008¹⁴⁰. Egen erfaring tilsier at dette kan være et lite gunstig tidspunkt å pålegge skoler og lærere ytterligere oppgaver fordi de da er opptatt med karakteroppgjør, skoleavslutninger og oppstarten av et nytt skolehalvår. Dette var også et argument jeg ble møtt med hos enkelte av skolene jeg kontaktet. Videre valgte jeg å gjennomføre spørreskjemaundersøkelsen uten bruk av insentiver (cf. f.eks. Haraldsen, 1999, s. 270-272; Robson, 2002, s. 250). Jeg vurderte å lokke med en samling adresser til nettsider relevante for undervisning av fremmedspråk til de som faktisk besvarte undersøkelsen¹⁴¹, men tidspress og tvil om at dette ville øke svarprosenten i nevneverdig grad, førte til at jeg lot være. Kun én av de kontaktede skolene spurte eksplisitt om de fikk noen form for godtgjørelse dersom lærerne deltok i undersøkelsen, slik at dette elementet trolig ikke har hatt svært mye å si for svarprosenten. Samtidig er det, som nevnt ovenfor, mulig at spørreskjemaets lengde og design samt de strukturelle og praktiske begrensningene som lå i Nettskjema, har hatt en negativ påvirkning på svarprosenten. Dette til tross for at de største svakhetene trolig ble fjernet etter uttalelsene fra deltakerne i piloteringen av spørreskjemaet.

Jeg forsøkte imidlertid å motvirke et stort frafall ved å utarbeide et godt informasjons-skriv om spørreskjemaundersøkelsen, der jeg, som nevnt, forsøkte å appellere til lærerne personlig ved å understreke viktigheten av deltakelse i undersøkelser innen et fag og et fagfelt som tradisjonelt har fått lite oppmerksomhet. Dessuten viste jeg fleksibilitet under gjennom-

¹⁴⁰ Eget sykefravær gjorde at jeg ble noe forsinket i forberedelsene og gjennomføringen av hovedundersøkelsen, derav kontakttidspunktet.

¹⁴¹ I så fall ville jeg latt internettenkene inngå som en del av kvitteringen som automatisk ble sendt ut til deltakerne via Nettskjema.

føringen av undersøkelsen ved at jeg utvidet åpningstiden for spørreskjemaet etter forespørsel fra deltakerne. I tillegg mottok lærerne, som indikert ovenfor, to påminnelser fra Nettskjema, noe som begge ganger umiddelbart førte til en økning i antall besvarelser (nesten halvparten av svarene kom inn rett etter purring). Muligens burde jeg derfor ha forsøkt også med en tredje påminnelse (Robson, 2002, s. 250).

Utover slike generelle betraktninger blir det ren spekulasjon å gå nærmere inn på hva som kan ha vært årsaken til den høye frafallsprosenten. Samtidig har jeg ingen klare indiksjoner på at resultatene ville blitt svært annerledes dersom svarprosenten hadde vært høyere. Som jeg kommer nærmere inn på i diskusjonskapitlet (kap. 7), synes for eksempel bakgrunnen til lærerne i spørreskjemaundersøkelsen å skille seg lite fra det man vet om bakgrunnen til norske fremmedspråklærere generelt, jamfør andre norske språklærerundersøkelser (cf. seksjon 3.6), slik at funnene i hvert fall må sies å være interessante for å få en viss innsikt i norske fremmedspråklæreres forståelse av praktisk tilnærming. Dessuten har jeg tidligere i denne seksjonen argumentert for at utvalgsmåten, med et kombinert tilfeldig og systematisk klyngeutvalg, til tross for en forholdsvis lav deltakerprosent, har bidratt til en rimelig god ytre validitet for spørreskjemaundersøkelsen.

Hva angår svarprosenten (ca. 41 %), finnes det i norsk sammenheng anerkjente språklærerundersøkelser med både høyere (f.eks. Speitz og Lindemann, 2002) og lavere oppslutning (f.eks. Rambøll, 2009). En svarprosent i underkant av 50 innebærer med andre ord ikke nødvendigvis noen stor trussel mot undersøkelsens ytre validitet. Det lave *antallet* respondenter ($n = 85$) som faktisk besvarte spørreskjemaet, derimot, har trolig hatt større betydning for kvaliteten på undersøkelsen. Blant annet har dette, slik jeg kommer nærmere inn på i det følgende, begrenset analysemulighetene kraftig, særlig av de kvantitative dataene. Samtidig har dataene stor verdi i seg selv i og med at det er gjennomført svært få norske undersøkelser som omhandler praktisk tilnærming i fremmedspråkundervisningen (jf. seksjon 3.6). Og, som jeg kommer tilbake til i oppsummeringen (seksjon 4.5), kan bruken av et *mixed methods*-design ha bidratt til å styrke validiteten og reliabiliteten til praktisk tilnærming-studien totalt.

Analyseprosessen: prosentfordeling og kvantifisering av kvalitative data

Validiteten og kvaliteten til spørreskjemaundersøkelsen er også avhengig av analyse- og fortolkningsprosessen. I og med at undersøkelsen ikke bare genererte kvantitative, men også en del kvalitative data, foregikk analysen ved bruk av ulike metoder. Samtidig lå hoved-

vekten, også i møte med de kvalitative dataene, på å framskaffe kvantifiserbare data som kunne gjengis ved hjelp av prosentfordeling.

Analyse av kvantitative data: prosentfordeling

Opprinnelig var planen å analysere og presentere de *kvantitative* dataene i spørreskjemaundersøkelsen, det vil si data fra de lukkede spørsmålene, på to måter: 1) som prosentfordelinger med tilhørende figurer/tabeller, og 2) i form av statistiske beregninger av kovarians mellom avhengige variabler (påstander om praktisk tilnærming) og uavhengige variabler (faktorer i respondentenes bakgrunn). Hva angår *prosentfordelingene*, tok jeg her utgangspunkt i en rapport utarbeidet elektronisk i Nettskjema. Jeg måtte justere disse tallene noe da disse inkluderte svarene til alle de 86 respondentene som opprinnelig besvarte spørreskjemaet. I og med at svarene til én av respondentene, som tidligere nevnt, måtte fjernes fra undersøkelsen, laget jeg en ny oversikt over prosentfordelingene. For nærmere informasjon om presentasjonen av disse prosentfordelingene, se kapittel 6.

Vurderingen av en eventuell *kovarians* mellom faktorer i respondentenes bakgrunn (uavhengige variabler), og deres vurdering av ulike påstander om praktisk tilnærming (avhengige variabler), ga relativt uinteressante resultater statistisk sett (Robson, 2002, s. 407 ff.). Først og fremst besto dette arbeidet i å beregne *middelverdier* (\bar{X}) for en rekke praktisk tilnærming-variabler med utgangspunkt i 12 ulike bakgrunnsvariabler¹⁴² hos respondentene. For eksempel så jeg på om kjønn, alder og utdanningsnivå syntes å samvariere med i hvor stor grad respondentene var enige¹⁴³ i ulike påstander om praktisk tilnærming (f.eks. om elevenes bruk av målspråket er nødvendig i en praktisk tilnærming, jf. påstand 8. 3). Til dette brukte jeg det statistiske analyseprogrammet SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versjon 16 (<http://www.spss.com/>), som er svært hyppig anvendt innen samfunnsforskning (f.eks. hos Robson, 2002, kap. 13)¹⁴⁴. Som det framgår i omtalen av den kvalitative analyseprosessen under, måtte flere av bakgrunnsvariablene kvantifiseres eller rekategoriseres til konkrete svaralternativer for å kunne brukes i de kvantitative analysene i SPSS. Blant annet

¹⁴² Jeg beregnet middelverdi og standardavvik med utgangspunkt i bakgrunnsvariablene kjønn, alder, skoleslag, skolestørrelse, generell faglig utdanning, undervisningsspråk, pedagogisk utdanning, årstall for avsluttet pedagogisk utdanning, etter- og videreutdanning, undervisningserfaring, språkfaglig utdanning og realkompetanse.

¹⁴³ I overføringen av spørreskjemadataene til SPSS, fikk svaralternativet *svært enig* tallverdien 1, *enig* = 2, *uenig* = 3 og *svært uenig* = 4.

¹⁴⁴ I utgangspunktet skulle det være enkelt å importere spørreskjemadataene direkte fra Nettskjema til SPSS ved hjelp av en egen tabseparert fil optimalisert for SPSS. Dette fungerte imidlertid ikke i praksis, slik at jeg måtte få hjelp til å konvertere Nettskjemadataene mine over i en excel-fil, for så å kopiere dataene inn i SPSS, én og én variabel av gangen. Brukerstøtten hos Nettskjema har i etterkant jobbet med SPSS-problematikken, slik at dette konverteringsproblemet nå er ute av verden. Men for meg ble denne importeringsprosessen svært tidkrevende.

innebar dette at lærernes konkrete og åpne svar under spørsmål 1.2 (fødselsår) og 1.4 (antall elever) ble gjort om til intervaller som kunne brukes i samme analyser som lærernes vurdering av ulike påstander om praktisk tilnærming på en firedelt Likert-skala.

En svært omfattende gjennomgang av middelverdiene for alle de avhengige variablene fra spørreskjemaundersøkelsen viste imidlertid at det lave antallet respondenter gjorde det vanskelig å vurdere hvorvidt forskjellene i middelverdi for ulike undergrupper skyldtes tilfeldigheter eller samvarians. Enten var forskjellene i middelverdi ubetydelige ($\bar{X} < 0,4$), eller så omfattet de svært små undergrupper ($n < 10$) og/eller innebar svært store standardavvik (S.D. $> ,900$). Derfor valgte jeg til slutt kun å presentere resultatene fra spørreskjemaundersøkelsen i form av prosentfordelinger, noe som for øvrig ikke er uvanlig innenfor forskning på språkundervisning og fremmedspråks-/engelskdidaktikk (cf. f.eks. Bugge, 2009; Hellekjær, 2007, 2010; Ibsen, 2002 og Speitz & Lindemann, 2002). Med en dypere innsikt i kvantitativ metode og statistiske beregninger forut for gjennomføringen av enquêten, hadde jeg trolig kunnet gjennomføre en undersøkelse med mer interessante – og valide – resultater statistisk sett.

Kvantifisering av kvalitative spørreskjemadata

De *kvalitative* dataene som ble generert av de åpne spørsmålene i spørreundersøkelsen fungerte, som tidligere nevnt, som supplement/kommentar til respondentenes svar på lukkede spørsmål. Eksempelvis blir flere av bakgrunnsspørsmålene fulgt av spørsmål der respondentene bes om å presisere svarene sine dersom de svarte ”annet” på foregående spørsmål (cf. f.eks. spørsmål 1.6/1.7 om generelt utdanningsnivå og spørsmål 1.10/1.11 om pedagogisk utdanning). I disse tilfellene ble respondentenes svar under ”annet” analysert og inkludert som ekstra kategorier i tabellene med prosentfordeling (se seksjon 6.1.6). Slik ble tabellen for spørsmål 1.6/1.7 utvidet med svaralternativet *Kombinasjon lærerskole+ universitets-/ høyskolefag*. Disse rekategoriserte dataene ble også, som nevnt ovenfor, inkludert i kovariansanalysene i SPSS.

Andre åpne spørsmål kunne med fordel vært lukkede med tanke på analyseprosessen, for eksempel spørsmålene om lærernes fødselsår (nr. 1.2), antall elever ved skolen respondenten jobber (1.4) og årstall for avsluttet pedagogisk utdanning (1.12), der respondentene ble bedt om å komme med nøyaktige tallangivelser. Her burde jeg i stedet operert med svaralternativer i form av intervaller for å gjøre analyseprosessen og presentasjonen av dataene enklere. I stedet måtte jeg i etterkant bruke respondentenes svar til å lage kategorier/inter-

valler som var mer håndterlige, for eksempel i sammenligningen av middelværdier nevnt ovenfor (cf. bl.a. tabellene i seksjon 6.1.2 og 6.1.4).

Blant de åpne spørsmålene var det likevel de som etterspurte lærernes egne refleksjoner vedrørende praktisk tilnærming, som utløste de mest tidkrevende analysene, det vil si spørsmål 4.5 og 4.6 (høyttenkning rundt og eksempler på praktisk tilnærming), spørsmål 7.2 (eksempler på bruk av digitale verktøy i en praktisk tilnærming), samt spørsmål 11.2/11.4/11.6 (presisering av hvilke elementer i de tre fiktive lærernes undervisning respondentene mener *ikke* hører med innenfor en praktisk tilnærming). I kategoriseringen av de til dels omfattende svarene på disse spørsmålene benyttet jeg meg, som i analysen av intervjudataene i caseundersøkelsen, av det kvalitative analyseprogrammet NVivo. NVivo-analysene foregikk på samme måte som forklart i seksjon 4.3.4, derfor beskriver jeg ikke dette i nærmere detalj her. Ettersom bruken av nodesystemet i NVivo gjorde det mulig å telle opp antallet respondenter som hadde berørt hver av underkategoriene som ble laget på bakgrunn av lærernes svar på disse åpne spørsmålene, laget jeg også oversikter med prosentfordelinger på basis av disse NVivo-analysene (se f.eks. tabellene i seksjon 6.2.2 og 6.2.8/tabell V11, V12 og V13, vedlegg 4).

De fleste av eksemplene beskrevet ovenfor innebærer kvantifisering av kvalitative data ved at kvalitative, ordbaserte data er omgjort til numeriske data. Innen metodeteori (cf. f.eks. Cohen et al., 2000, s. 255-256) advares det imidlertid, av validitetshensyn, mot det å overføre prinsipper fra talldata til ordbaserte data, og således låne fra et paradigme (kvantitativ metode) for å belyse et annet (kvalitativ metode). Jeg forsøkte, som nevnt ovenfor, å imøtegå denne validitetsproblematikken, blant annet ved å bruke det kvalitative analyseprogrammet NVivo i analysen og kvantifiseringen av kvalitative data. I andre tilfeller var det snakk om så enkle data (f.eks. benevnelse av type utdanning), at kategoriseringen ikke innebar noe problem. Dessuten ville, som tidligere forklart, flere nyanser gått tapt vedrørende respondentenes forståelse av praktisk tilnærming dersom jeg hadde utelukket disse åpne spørsmålene. Som jeg kommer tilbake til i analyse- og drøftingskapitlene (kap. 6 og 7), syntes respondentene i større grad å avsløre sin praksis (relatert til praktisk tilnærming) under svarene på de åpne spørsmålene enn under sin vurdering av lukkede påstander. Muligens kunne jeg latt være å lage prosentfordelinger av respondentenes svar på de mest omfattende åpne spørsmålene. På den annen side kan man ta disse tallene for hva de er: Nemlig en indikasjon på hvilke svar og kategorier som går hyppigst – og minst hyppig – igjen hos respondentene når det gjelder deres oppfatning av praktisk tilnærming. Samtidig er det viktig å ha in mente at man generelt bør være forsiktig i fortolkningen av data basert på egenrapportering. Man vet ikke med sikkerhet

om det respondentene svarer, er det vedkommende faktisk mener/tenker og/eller gjør i undervisningen.

Hva angår blandingen av kvalitative og kvantitative metoder og data i én og samme studie, kommer jeg nærmere inn på dette i oppsummeringen av metodekapitlet, der jeg vender tilbake til *mixed methods*-aspektet i praktisk tilnærming-studien (seksjon 4.5).

4.4.3 Oppsummering

I dette underkapitlet har jeg gjort rede for de metodologiske og designmessige sidene ved spørreskjemaundersøkelsen, som hadde som hovedmål å framskaffe kvantitative, og enkelte kvalitative, data. Trolig bidro den omtalte piloteringen til å styrke spørreskjemaundersøkelsens reliabilitet og validitet, spesielt i relasjon til innholdet i spørreskjemaet. Selv om utvalgsprosedyren (tilfeldig, stratifisert klyngeutvelgelse) styrket den ytre validiteten til undersøkelsen, medførte et forholdsvis lite utvalg og et lavt antall deltakere til svært begrensede analysemuligheter, særlig av de kvantitative dataene. Analysene av kovarians mellom faktorer i respondentenes bakgrunn (uavhengige variabler) og deres vurdering av ulike påstander om praktisk tilnærming (avhengige variabler) gjennom sammenligninger av middelværdier, førte kun til uinteressante resultater statistisk sett. Derfor endte jeg til slutt opp med å presentere de kvantitative dataene utelukkende i form av prosentfordelinger, mens de kvalitative dataene i stor grad ble kvantifisert og brukt til å komplettere respondentenes svar på lukkede spørsmål, samt til å utdype respondentenes forståelse av praktisk tilnærming (se kap. 6).

En gjennomgang av ulike aspekter ved selve spørreskjemaet har videre vist at enkelte elementer i skjemaets struktur og innhold kan ha svekket undersøkelsens reliabilitet. For eksempel var det vanskelig å vurdere ekvivalensaspektet ved reliabilitet på grunn av at svært få spørsmål/påstander målte samme ”delområde” innenfor praktisk tilnærming, og dersom dette først ble gjort, viste beregninger i SPSS oftest svært lav korrelasjon. Videre er det vanskelig å vurdere begrepsvaliditeten da undersøkelsen i stor grad er eksplorativ. Likevel viser en nærmere gjennomgang av teori, som forklart ovenfor, at flere av spørsmålene kunne vært fjernet eller endret slik at spørreskjemaet i større grad omhandlet praktisk tilnærming spesielt og i mindre grad fremmedspråksundervisning generelt. I tillegg burde jeg hatt flere spørsmål vedrørende respondentens undervisningspraksis, herunder mengde og type bruk av målspråket og digitale verktøy i undervisningen, og spørsmål der respondentene fikk anledning til å vurdere egen undervisning i relasjon til praktisk tilnærming. Samtidig kan enkelte av påstandene, som var svært påvirket av min fortolkning av relevant teori, ha virket

førende for respondentenes svar og dermed ha svekket undersøkelsens validitet. Hva angår det store frafallet, kan enkelte begrensninger i Nettskjema, for eksempel manglende mulighet for å lagre besvarelsen underveis, samt et forholdsvis langt og omfattende skjema grunnet manglende filterspørsmålfunksjon, trolig bidra til å forklare dette. Som jeg kommer tilbake til i diskusjonskapitlet (kap. 7), er det imidlertid ikke nødvendigvis slik at den store frafallsprosenten har påvirket undersøkelsens ytre validitet, da respondentenes bakgrunn i stor grad ligner den for deltakerne i andre språklærerundersøkelser (jf. seksjon 3.6.2).

På den andre siden er det viktig for vurderinger av spørreskjemaundersøkelsens validitet og reliabilitet at den ses i sammenheng med casestudien. Dette kommer jeg nærmere inn på i det følgende der jeg oppsummerer de metodiske aspektene av praktisk tilnærmingstudien som helhet.

4.5 Oppsummering: Validering av praktisk tilnærmingstudien gjennom bruk av et *mixed methods*-design

Som beskrevet i dette metodekapitlet utgjør intervju-/observasjonsundersøkelsen og enquêten to delstudier i et *mixed methods*-prosjekt (jf. Tashakkori og Teddlie 2003a, 2003b), der jeg har kombinert kvalitative og kvantitative metoder og data for å gi et mest mulig utfyllende svar på spørsmålet om hvordan norske ungdomsskolelærere forstår bruken av en praktisk tilnærming i fremmedspråkundervisningen (både som teori og i praksis), og i hvilken grad det er harmoni mellom lærernes forståelse av begrepet og slik det framstilles i utdanningspolitiske grunnlagsdokumenter, fremmedspråksdidaktisk teori og forskning på språkundervisning. Det å betrakte de to undersøkelsene som deler av en større sammenheng, snarere enn som to separate enheter, bidrar til å belyse problemstillingen for undersøkelsen på en måte der man både får bekreftet/avkreftet eksisterende teori om praktisk tilnærming gjennom kvantitative data, og produsert ny teori om fenomenet gjennom kvalitative data.

Samtidig finnes det i gjennomføringen av begge delundersøkelsene visse svakheter hva angår reliabilitet og validitet, som til dels er knyttet til generelle svakheter ved henholdsvis kvalitative og kvantitative metoder. I caseundersøkelsen var denne problematikken, som forklart, primært knyttet til relasjonen som nødvendigvis etableres mellom forsker og intervjuperson/den observerte, og i hvilken grad denne påvirket caselærernes svar i intervjuet og handlinger i klasserommet (Hawthorne-effekten). Det kan også stilles spørsmål om enkelte av spørsmålene i intervjuguiden – og i spørreskjemaet – i så stor grad var preget av teori-grunnlaget for studien at det virket førende for lærernes svar på spørsmålene, og derigjennom for resultatene i undersøkelsen. I tillegg er det klart at min for forståelse av praktisk tilnærming

som fenomen i stor grad har påvirket analysen av intervju- og observasjonsdata, jamfør premissene for en hermeneutisk forståelsesprosess. Når det gjelder spørreskjemaundersøkelsen, som i stor grad ble utviklet med utgangspunkt i caseundersøkelsen, og som gjennomgikk visse forbedringer på basis av en pilotering av spørreskjemaet, lå den største svakheten her, hva angår validitet og reliabilitet, i det begrensede utvalget ($n = 203$), det lave deltakerantallet ($n = 85$) og den store frafallsprosenten (nærmere 60 %). Dette førte til svært begrensede slutnings-/analysemuligheter, og til en mistanke om at spørreskjemaet, til tross for piloteringen, innebar svakheter, for eksempel hva angår lengde og design.

Fordelen ved et *mixed methods*-design er at kombinasjonen av kvalitative og kvantitative metoder bidrar til å styrke den totale validiteten til en studie, dersom metodene har utfyllende styrker og ikke-overlappende svakheter (Johnson & Turner, 2003, s. 299; Tashakkori & Teddlie, 2003a, s. 16 og 35 ff.). Bortsett fra at intervjuguide og spørreskjema deler den svakheten at flere av spørsmålene/påstandene er i overkant påvirket av teori, og derigjennom kan ha påvirket respondentenes svar/resultatene av studien, framstår de metodiske svakheterne som ikke-overlappende. Snarere synes undersøkelsene, som nevnt, å utfylle hverandre godt hva angår metode og data, gjennom en kombinasjon av dybde- og brededata samt induktive og deduktive konklusjoner. Dermed virker bruken av et *mixed methods*-design å ha styrket både det Tashakkori og Teddlie (2003a) kaller slutningskvaliteten (jf. indre validitet/troverdighet) og slutningsoverførbarheten (generaliserbarhet/ytre validitet) i praktisk tilnærming-studien. Som nevnt, og som jeg kommer tilbake til i diskusjonskapitlet, er ikke det lave deltakerantallet i studien alene nok til å utelukke resultatenes overførbarhet til den øvrige fremmedspråklærerpulasjonen. Dette avhenger også av i hvilken grad bakgrunnen til respondentene ligner den til norske fremmedspråklærere generelt.

Jeg presenterer resultatene i de to delundersøkelsene i det følgende (kap. 5 og 6). Spørsmålet om representativitet, samt graden av harmoni hva angår resultatene i de to undersøkelsene, vender jeg tilbake til i diskusjonskapitlet (kap. 7).

5 Resultater og analyser fra den kvalitative caseundersøkelsen

I dette kapitlet presenterer jeg resultatene fra første delen av praktisk tilnærming-studien, det vil si den kvalitative intervju- og observasjonsundersøkelsen. Dataene er, som forklart i metodekapitlet, innhentet ved hjelp av semistrukturerte intervjuer¹⁴⁵ og fokuserte observasjoner gjennomført høsten 2006 og våren 2007. Intervjudataene presenteres i seksjon 5.2, observasjonsdataene i seksjon 5.3. Hovedmålet med analysene er å komme fram til hovedtrekk ved caselærernes forståelse av praktisk tilnærming – som teori og i praksis. Således beveger jeg meg bort fra den intenderte betydningen av praktisk tilnærming omtalt i teorikapitlet (jf. seksjon 3.1), og over på praktisk tilnærming i implementert form. Et annet mål ved de kvalitative analysene er å se på graden av samsvar mellom fransklærernes intervjuuttalelser om praktisk tilnærming og deres undervisningspraksis (cf. seksjon 4.3). Dette kommer jeg tilbake til i oppsummeringen av resultatene fra casestudien (seksjon 5.4).

Selv om analysekategoriene anvendt i det følgende primært befinner seg på et overordnet makronivå med bakgrunn i teorigrunnlaget for undersøkelsen (se kap. 3), berøres også mikrodimensjonen av praktisk tilnærming, for eksempel gjennom lærernes eksemplifiseringer under intervjuene og konkrete handlinger i klasserommet. Samtidig gjør det flytende skillet mellom praktisk tilnærming og kommunikativ språkundervisning (jf. seksjon 3.7) at man umulig kan unngå at analysene også trekker inn fransklærernes syn på dagens rådende form for fremmedspråksundervisning generelt. Denne problemstillingen tas grundigere opp i diskusjonskapitlet (kap. 7). Mer spesifikt analyserer jeg intervju- og observasjonsdata i henhold til følgende kategorier, som, ifølge teorigrunnlaget for studien, i større eller mindre grad spesifikt kan knyttes til praktisk tilnærming: fransklærernes *forståelse* av praktisk tilnærming, samt praktisk tilnærming og ulike typer *bruk av målspråket* og relevante *arbeidsmåter og -midler* (f.eks. bruk av digitale verktøy og tverrfaglig arbeid/CLIL). Jeg beveger meg stadig mer i retning av lærernes holdninger til språkundervisning generelt når jeg så beskriver deres syn på arbeid med *elevens innsikt i egen språklæring og språkbruk*, samt fremmedspråkfagets *kultur- og lingvistiske komponent* (grammatikk, vokabular og uttale). Til slutt ser jeg på hvilke(t) *språklæringssyn* samt hvilke *endringer, nytenkning og utfordringer* lærerne ser i en praktisk tilnærming.

¹⁴⁵ Ved et par tilfeller trekker jeg også inn data fra miniintervjuene gjennomført med fem av de seks lærerne umiddelbart etter første observasjonsøkt (cf. seksjon 4.2), der det blant annet handlet om forholdet mellom aktivitetene gjennomført i timen og lærernes forståelse av praktisk tilnærming.

Før jeg presenterer intervju- og observasjonsresultatene, beskriver jeg bakgrunnen til de seks fransklærerne i undersøkelsen. Disse dataene vil, som nevnt, blant annet være interessante i relasjon til diskusjonen av studiens overførbarhet til fremmedspråklærerpopulasjonen generelt. Av hensyn til lærernes personvern blir de i det følgende omtalt ved fiktive navn: *Marie, Anne, Kari, Julie, Lise* og *Gro*, tilsvarende caselærer 1 til og med 6.

5.1 Caselærernes bakgrunn

De seks fransklærerne i intervju- og observasjonsundersøkelsen ble, slik det framgår av metodekapitlet, valgt ut vilkårlig og skjønnsmessig (jf. seksjon 4.3.2). Den viktigste informasjonen om lærernes bakgrunn, hovedsakelig basert på deres svar på spørsmålene i intervjuguidens del I (se vedlegg 1), er sammenfattet i tabellen under (tabell 2):

Tabell 2: Bakgrunnsinformasjon for deltakerne i caseundersøkelsen, $n = 6$

Bakgrunnsinformasjon	<i>Marie</i> (lærer 1)	<i>Anne</i> (lærer 2)	<i>Kari</i> (lærer 3)	<i>Julie</i> (lærer 4)	<i>Lise</i> (lærer 5)	<i>Gro</i> (lærer 6)
<i>Kjønn</i>	Kvinne	Kvinne	Kvinne	Kvinne	Kvinne	Kvinne
<i>Fødselsår</i>	1970	1950	1961	1970	1975	1967
<i>Geografi</i>	Oslo (vest)	Oslo (øst)	Akershus (vest)	Akershus (øst)	Oslo (øst)	Akershus (vest)
<i>Skoletype</i>	Ungdomsskole	Barne- og ungdomsskole	Ungdomsskole	Ungdomsskole	Barne- og ungdomsskole	Ungdomsskole
<i>Skolestørrelse</i>	Ca. 500 elever	Ca. 500 elever	Ca. 300 elever	Ca. 300 elever	Ca. 700 elever	Ca. 200 elever
<i>Undervisningsfag</i>	Fransk, engelsk, kroppsøving, samfunnsfag	Fransk, engelsk, kunst og håndverk	Fransk, norsk	Fransk, engelsk, samfunnsfag, KRL ¹⁴⁶	Fransk, engelsk, musikk, KRL	Fransk, matte, kroppsøving, KRL
<i>Utdanning, fransk</i>	Fransk grunnfag	Fransk grunnfag + fransk som fremmedspråk (2 år, Sorbonne)	Fransk mellomfag	Fransk hovedfag	Fransk mellomfag	Fransk grunnfag + økonomisk fransk
<i>Real-kompetanse, fransk</i>	Fransk som morsmål	Studier og opphold i Frankrike (6 år)	Div. ferieopphold i Frankrike	Fransk som morsmål	Studier i fransktalende land (1,5 år)	Au pair-opphold i Frankrike (1 år)
<i>EVU¹⁴⁷, fransk</i>	Div. småkurs (f.eks. ved Det franske kultursenter)	Leder av 3-årig internasjonalt skolesamarbeidsprosjekt, bl.a. med Frankrike	Div. småkurs	Nei	Div. småkurs (f.eks. i regi av Fransklærerforeningen)	Nei
<i>Undervisningserfaring, fransk</i>	Ca. 6 år	Ca. 18-20 år	Ca. 15 år	Ca. 4 år	Ca. 5 år	Ca. 2 år
<i>Gruppestørrelse</i>	21	7	28	19	17	10
<i>Lærebok</i>	<i>Chouette</i> , tidl. utg.	Eget materiale/ <i>Chouette</i> , ny utg.	<i>Chouette</i> , tidl. utg.	<i>Chouette</i> , tidl. utg.	<i>Chouette</i> , tidl. utg.	<i>Chouette</i> , tidl. utg.

¹⁴⁶ Inntil 2008 het livssyns- og religionsfaget i ungdomsskolen KRL – Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap. I dag er faget omdøpt til RLE – Religion, livssyn og etikk.

¹⁴⁷ Etter- og videreutdanning.

Alle de seks fransklærerne i caseundersøkelsen er kvinner født mellom 1950 og 1975. Med andre ord var de mellom 31 og 56 år gamle da intervjuene ble gjennomført i 2006, med et flertall i 30-årene ($n = 4$). På dette tidspunktet arbeidet lærerne på ungdomstrinnet ved skoler i Oslo og Akershus av ulik størrelse (200-700 elever) og sosioøkonomisk tilhørighet. Mens Marie, Anne og Karis skoler befinner seg i områder med forholdsvis høy gjennomsnittsinntekt og -utdanning, har Julie, Lise og Gros elever en mer blandet bakgrunn, både økonomisk og med hensyn til opprinnelse. Ved Lises skole er det en forholdsvis stor andel elever med minoritetsbakgrunn.

Lærerne i utvalget har også ulik utdanning i franskfaget, med grunnfag som laveste (Marie, Anne og Gro) og hovedfag som høyeste utdanningsnivå (Julie). To av lærerne (Anne og Gro) har også annen type høyere utdanning i fransk, dvs. fransk som fremmedspråk (FLE) og økonomisk fransk. Ingen av de seks lærerne har gjennomført noen form for kompetansehevende etter- og videreutdanning i fransk eller franskdidaktikk, men fire av dem har deltatt på ulike kurs for fransklærere (bl.a. i regi av Det franske kultursenteret og Fransklærerforeningen). Videre har alle lærerne ulike typer realkompetanse (cf. seksjon 3.6.2): Marie og Julie har fransk som morsmål, Anne, Lise og Gro har bodd i Frankrike eller et annet fransk-talende land i forbindelse med studier og/eller arbeid (f.eks. som au pair), mens Kari har mange ferieopphold bak seg i Frankrike. Dermed har alle lærerne språk- og kulturkompetanse utover den man kan opparbeide seg kun på basis av studier. Lærerne har svært ulik fartstid som fransklærere i ungdomsskolen. Flertallet har forholdsvis kort erfaring (2-6 år), mens to av lærerne (Anne og Kari) har 15-20 års erfaring i faget. Videre varierer størrelsen på lærernes franskgrupper mye: Anne og Gros grupper er svært små med henholdsvis sju og ti elever, Lise, Julie og Maries grupper er mellomstore med 17-21 elever, mens Karis gruppe på 28 elever er den største. Fem av lærerne bruker tidligere utgave av læreverket *Chouette* (Jorand, 1997-1999), den siste (Anne) byttet ut egeninnhentet/-komponert undervisningsmateriale med den nye utgaven av *Chouette* (Jorand, 2006-2008) mellom første og andre gangen jeg observerte henne.

5.2 Resultater og analyser fra intervjudelen av caseundersøkelsen

Som forklart i metodekapitlet brukte jeg det kvalitative analyseprogrammet NVivo i forbindelse med analyse og kategorisering av intervjudataene (cf. seksjon 4.3.4). For at framstillingen av analysene ikke skal bli for omfattende, jamfør caseundersøkelsens del-funksjon som pilotering av spørreskjemaundersøkelsen, har jeg begrenset antallet lærersitater

i teksten. I stedet henviser jeg, i parentes, til caselærernes fiktive navn samt til kompendiet¹⁴⁸ der lærerintervjuene er transkribert i sin helhet¹⁴⁹, og der hvert utsagn er nummerert (f.eks. Marie, 59).

5.2.1 Fransklærernes forforståelse av praktisk tilnærming. Læreplanen som fortolkningsgrunnlag

Kun én av lærerne oppgir at hun ikke hadde hørt *praktisk tilnærming* brukt i relasjon til fremmedspråksfaget eller lanseringen av den nye læreplanen i fremmedspråk (LK06) før jeg tok kontakt (se kompendiet, Lise, 91). De øvrige lærerne var blitt introdusert for konseptet for eksempel gjennom deltakelse på kurs i regi av universitet/høyskole, arbeid i lokal læreplan-gruppe og/eller i samtaler med kolleger/andre fremmedspråklærere (cf. f.eks. Marie, 67 ff.). Videre opplyser én av lærerne (Anne, 104 ff.) at hennes forståelse av praktisk tilnærming er sterkt preget av at hun også er lærer i det praktisk-estetiske faget kunst og håndverk, noe som gjenspeiles i flere av hennes uttalelser og eksempler intervjuet igjennom.

Samtidig sier flertallet av lærerne at de gjerne skulle hatt anledning til å diskutere praktisk tilnærming ytterligere med sine fremmedspråkskolleger. Dette harmonerer med deres synspunkt om at læreplanen i fremmedspråk (LK06) har vært til liten eller ingen hjelp for å forstå hva som egentlig ligger i begrepet *praktisk tilnærming*. Til det er teksten for knapp, vag og komprimert og kompetansemålene for vide, abstrakte og upresise (se f.eks. Kari, 354 og Julie, 142). Slik Gro ser det, bør man snarere fortolke læreplanen med utgangspunkt i praktisk tilnærming enn omvendt:

Jeg synes den [læreplanen i fremmedspråk]er litt vag. [...] Og man står veldig fritt når man skal tolke den [...]. Så jeg tenker at det med praktisk tilnærming gir litt, sånn, føringer til hvordan jeg skal tolke læreplanen, heller enn at jeg kan hente det ut av læreplanen. (Gro, 116)

Denne fortolkningsfriheten, som gjerne relateres til generelt manglende beskrivelser av arbeidsmåter og innhold i *Kunnskapsløftet* (cf. seksjon 3.3), er det også flere av respondentene som nevner (se f.eks. Anne, 235 ff.). Derfor oppgir flere av fransklærerne at L97, med sine eksempler, beskrivelser av arbeidsmåter og detaljerte målformuleringer, er en mer naturlig fortolkningshjelp for innholdet i en praktisk tilnærming (jf. bl.a. Marie 146 ff.). Likevel mener lærerne en viss mengde metodefrihet er ønskelig, slik at arbeidsrommet ikke blir altfor ”trangt” (Julie, 156).

¹⁴⁸ Se *Compendium: Transkriberte intervjuer tilhørende doktorgradsstudien ”Praktisk tilnærming i teori og praksis. Ungdomsskolelæreres forståelse av en praktisk tilnærming i fremmedspråksundervisningen”*.

¹⁴⁹ I transkripsjonene gjengis imidlertid ikke ettodsutsagn/fyllord av typen ”ja/jo”, ”hm” o.l. som synes å være uten betydning for intervjuets innhold. Utelatelser i transkripsjonene markeres med [...].

På spørsmål om hva som kan være årsak til fokuset på praktisk tilnærming i fremmedspråk blant annet i *Stortingsmelding 30* (2003-2004), kommer caselærerne hovedsakelig inn på tre elementer, delvis ledet av mine oppfølgingsspørsmål (cf. intervjuguiden del II, sp.mål 5): tilpasset opplæring, motivasjon og undervisningstradisjonen i fremmedspråk. Hva angår sistnevnte moment, henvises det til at fremmedspråkundervisningen generelt sett har vært ”for teoretisk” i den forstand at elevene ikke har ”hatt mulighet til å lære å kommunisere” (Marie, 88). Samtidig understreker fransklærerne at det er tilnærmingen til – eller ”undervisningsmetodene” i – fremmedspråksfaget som er mer eller mindre praktiske, ikke ”faget i seg selv” (se f.eks. Anne, 116). Dersom alle elever skal ha utbytte av undervisningen i fremmedspråk, må den i større grad tilpasses elever med ulike behov, ikke bare de teoriflinke, jamfør utsagn av typen: ”[...] for at det skal bli mer spiselig for alle, det her språket, så er det lurt å tenke praktisk tilnærming” (Gro, 104). På den andre siden må ikke praktisk tilnærming fortolkes i retning av nivåsenking, slik det uttrykkes her: ”For meg betyr ikke praktisk noe som er [...] lettere” (Marie, 90), ”[...] men det er en annen form for læring, et annet mål [...] enn det akademiske” (Anne, 128). Blant annet må man ta hensyn til at elevene – og folk flest – reiser mer enn før (se f.eks. Anne, 122). Med andre ord mener informantene det i første rekke er elevene og deres kommunikative behov, og ikke de politiske retningslinjene, som forteller lærerne at de må ha en praktisk tilnærming i franskklasserommet (cf. Kari, 516-518).

5.2.2 Praktisk tilnærming og bruk av målpråket

Et tema som stadig dukker opp igjen under lærerintervjuene, er sammenhengen mellom praktisk tilnærming og ulike typer bruk av, eller kommunikasjon på, målpråket i undervisningen. Lærerne knytter i stor grad sin forståelse av praktisk tilnærming til en aktiv og utbredt bruk av målpråket i klasserommet, noe følgende utsagn understreker:

”Kommunikasjon og praktisk tilnæringsmåte er veldig... nesten synonyme for meg. [...] Fordi det å lære seg et språk, det er å lære å kommunisere i det språket” (Marie, 56), samt det retoriske spørsmålet: ”Hvordan kan du lære et språk uten å praktisere det?” (Julie, 106)

Muntlig bruk av målpråket: muntlig produksjon og spontan samhandling

Videre framstiller flertallet av lærerne *muntlig bruk* av målpråket som selve essensen i en praktisk tilnærming, og som viktigere enn det skriftlige, jamfør uttalelser å la: ”jeg tror fortsatt vi må ha [...]... noe skriftlig. [...] Men jeg tror likevel at det muntlige må legges mer vekt på, eller vil bli lagt mer vekt på” (Kari, 220), ”det viktigste er at [elevene] kommer i Frankrike og klarer å prate i vei. At de ikke klarer å skrive pent, det er... sekundært, på en måte” (Julie, 84). Herunder understreker et par av lærerne at man i en praktisk tilnærming

både må jobbe med det som i læreplanen (LK06) kalles ”muntlig produksjon”, og det som omtales som ”spontan samhandling”, der kun førstnevnte tillater støtte i skriftlig forberedt materiale (cf. f.eks. Marie, 126-28 og Gro, 218). Samtidig er det, også det av hensyn til elevenes motivasjon, viktig å starte på et enkelt nivå, for eksempel med øvelser der elevene gjentar fraser høyt etter læreren, for så å øke vanskelighetsgraden – og kravet til spontanitet – etter hvert (cf. f.eks. Julie, 207, Gro, 214 ff.). Og litt etter litt, forteller én av lærerne, når elevenes muntlige kompetanse et slikt nivå at de til og med kan bruke fransk når de henvender seg til henne (Anne, 285).

Tross ønsket om at elevene skal få trent seg i spontan bruk av målspåket, handler de fleste eksemplene lærerne trekker fram om muntlig produksjon, der elevene framfører/leser opp en tekst de har skrevet selv (cf. bl.a. Marie, 42 og 141, Julie, 199). Aller hyppigst nevnes dialoger, gjerne utviklet med utgangspunkt i en lignende tekst, typisk fra læreboka (såkalte *parallel-/modelltekster*, se f.eks. Kari, 536 ff. og Julie, 205). På direkte spørsmål om hvilken plass slik dialogtrening har i en praktisk tilnærming, mener de fleste at dette har en funksjon, blant annet fordi det kan virke trygghetsskapende for elevene, særlig i arbeid med tema og språklige konstruksjoner som er relativt nye for dem (cf. f.eks. Marie, 211 ff.). Samtidig betrakter lærerne det å kunne ”lage spørsmål og svar”, som en viktig forberedelse til det å delta i mer fri og spontan muntlig samhandling (se bl.a. Kari, 524 ff.). For å komme et trinn nærmere spontan samhandling foreslår én av lærerne å benytte seg av såkalte informasjonskløftoppgaver (Lise, 267 ff.), der det faktum at elevene sitter med ulik informasjon gjør at de må kommunisere forholdsvis spontant på målspåket for å få tak i opplysningene de selv mangler.

En annen måte å trene opp elevenes muntlige spontankompetanse på er, ifølge et par av lærerne, at de får delta i ulike typer rollespill, der de, i motsetning til i en dialog, ikke har noe manuskript å forholde seg til. Elevene får kun utdelt rollekort som sier noe om rollen de har og situasjonen de er i, ingen replikker, og innholdet bør reflektere tema/vokabular og grammatiske elementer som klassen nettopp har jobbet med. Ofte handler rollespillene om kjøp og salg eller andre situasjoner man kan havne i under et besøk i et fransktalende land (cf. f.eks. Marie, 207, Gro, 134 ff., 324). Derfor betraktes rollespillene også som en essensiell del av praktisk tilnærming: ”[D]et er praktisk tilnærming, sånn som jeg ser det. Kommer du til Frankrike, så har du bruk for det.” (Gro, 138) Hos enkelte lærere synes det imidlertid å være en glidende overgang mellom termene dialog og rollespill (se f.eks. Julie 199).

Videre nevner lærerne samtalen, særlig mellom lærer og elev, som viktig for at elevene skal få trent opp sin spontankompetanse, samt strategier som hjelper dem med å holde

kommunikasjonen i gang, f.eks. å kunne be om hjelp eller si at man ikke forstår på målspråket (cf. bl.a. Marie, 199 ff.). Én av lærerne gjennomfører disse samtaler med elevene i mindre grupper, både for å skape større trygghet og for å bidra til at alle elevene kommer til orde (cf. Kari, 112 ff.). Lærerne er også bevisste på at dersom elevene skal bli dyktige til å kommunisere på målspråket, er det viktig at også læreren bruker språket aktivt i undervisningen, helst i de ”fleste sammenhenger” (Marie, 187), slik at elevene ”ser at dette er et levende språk” (Anne, 273). Blant annet oppgir lærerne at de bruker fransk i forbindelse med dagligdagse rutiner i klasserommet, såkalt ”rutinespråk” (Julie, 221), f.eks. opprop, smalltalk om vær og vind, klokkeslett, ukedager og datoer, eller når de gir korte beskjeder og instruksjoner (se f.eks. Lise, 253 ff., Marie 191 ff., Kari, 565 ff.). Mens andre forteller elevene historier på fransk, ofte med et personlig innhold for å vekke ekstra interesse hos elevene (Kari, 550 ff.). Én av lærerne nevner i denne forbindelse at hun bevisst tilpasser språkbruken til elevene, ved å snakke sakte og stadig ta pauser i fortellingen der hun sjekker hva elevene har fått med seg (Julie, 136, 189 ff.).

Flere av lærerne uttrykker imidlertid at det er forskjell på ideal og virkelighet hva angår den muntlige bruken av målspråket i klasserommet, dette til tross for at muntlige aktiviteter oppfattes som svært motiverende for elevene (se f.eks. Lise, 139). Blant annet bruker de mindre fransk enn ønskelig av redsel for å ”miste elevene” og fordi det er mer tidkrevende og anstrengende å få elevene til å oppfatte beskjeder og lignende på fransk enn på norsk (se bl.a. Kari, 571, Lise, 365 ff.). Enkelte mener at bruken av målspråket bør avhenge av elevenes trinn/nivå, det vil si at man bør snakke mer fransk med elevene på 10. enn på 8. trinn (jf. f.eks. Anne, 273 ff.). I andre situasjoner, der det er viktig at ”alle skjønner alt” (Lise, 259), eller i situasjoner der de befinner seg på et slags metanivå i undervisningen, velger lærerne bevisst å snakke norsk, typisk i forbindelse med grammatikkarbeid, samtaler om lærings- og språkbruksstrategier, samt i diskusjoner relatert til kultur (Anne, 342, Gro, 208 ff., Julie, 221, Kari, 737, Marie, 187).

Halvparten av lærerne (Marie, 125 ff., Kari, 207 ff. og Julie, 169-70) mener at fokuset på muntlig bruk av målspråket i fremmedspråkundervisningen ikke bare har å gjøre med slagordet *praktisk tilnærming*, men også er et ledd i å forberede elevene til muntlig eksamen på 10. trinn (jf. den såkalte *washback*-effekten, seksjon 1.1). Likevel betyr ikke dette at de utelukker skriftlige aktiviteter fra undervisningen.

Skriftlig produksjon

Som nevnt ovenfor, framkommer det av lærerintervjuene at elevenes skriftlige produksjon ofte brukes som grunnlag for muntlig framføring. Men lærerne nevner også eksempler der målet med skrivingen er et skriftlig produkt, herunder brev-/postkortskrivning, det å svare skriftlig på oppgaver til tekster i læreboka, skriving av presentasjoner i forbindelse med tema-/prosjektarbeid eller at elevene skriver korte meldinger til læreren på fransk på skolens læringsplattform (se f.eks. Julie, 58, 239, 299, Lise, 111, 263 og Gro, 158). Dessuten er de fleste prøvene og vurderingssituasjonene lærerne nevner, skriftlige, med en grammatikk-/vokabulardel først, gjerne med innfyllingsoppgaver, og deretter en del der elevene skal skrive en sammenhengende tekst på fransk (f.eks. Marie, 139 og Kari, 624 ff.).

Reseptiv bruk av målpråket: Lese- og lytteforståelse

Selv om lærerne mener at produksjon på målpråket, og da særlig muntlig, er spesielt viktig i en praktisk tilnærming, er de også opptatt av elevenes reseptive bruk av målpråket, særlig lytting, jamfør utsagn av typen: ”[D]et er praktisk tilnærming. [...] Å høre mye [...]. Oppfatte et ord, og så kan du gjette deg til resten” (Kari, 262). Dette fordi gode strategier og ferdigheter innen lytteforståelse er essensielt under besøk i et målpråksområde:

[Elevene] må også lære seg å lytte og forstå fransk. [...] Det er vel kanskje noe de blir utsatt for først, ikke sant? Hvis de reiser dit [...]. Hva blir sagt når de er på jernbanestasjonen? Hva blir sagt nå? Da klarer de å fange opp informasjon, fordi at de har fått øve seg på å lytte til fransk språk [...] (Gro, 100)

I denne forbindelse peker de fleste av lærerne på at det er viktig å pense elevene inn på likhetene mellom fransk og andre språk, særlig engelsk (Lise, 239, Marie, 173, 305, Julie 233 ff., 267 ff., Kari, 716 ff). Av konkrete eksempler på arbeid med lytteforståelse nevnes bruk av cd-en tilhørende læreboka (f.eks. til lytteoppgaver, se bl.a. Kari, 106 ff., Gro, 130). I tillegg nevner et par av lærerne at de ofte forteller klassen små historier på fransk, med et delvis kjent innhold (f.eks. eventyr). Flertallet av lærerne mener også at det er viktig å la elevene møte målpråket i form av autentiske tekster, det vil si tekster som ikke er pedagogisk tilpasset elevenes nivå (bl.a. tegneserier og filmer, se Kari, 709 ff., Julie, 128 ff., Anne, 247, 263 ff.).

Personlig, nyttig og turistvennlig bruk av målpråket

Går man så over til å se på innholdet i den målpråksbruken lærerne mener er typisk for praktisk tilnærming, framgår det av flere av de nevnte eksemplene at denne bruken bør være *personlig* og *nyttig*. Den bør handle om elevene (eventuelt læreren) selv og ha sammenheng med deres interesser og kommunikasjonsbehov. I tillegg bør den primært omfatte *dagligdagse* ord, uttrykk, tema og situasjoner. Elevenes motivasjon vekkes lettere til live dersom de selv er i fokus enn dersom språkbruken utelukkende gjelder fiktive personer fra læreboka. Herunder

snakkes det om å stimulere elevenes lærelyst ved å skape et reelt ”kommunikasjonsbehov”:
”Da er de mye mer undersøkende, undrende, fordi de har [...] lyst til at den setningen de lager, enten muntlig eller skriftlig, [...] skal *bære* en betydning” (Marie, 60 ff.).

Nytteaspektet ved kommunikasjonen kommer også til uttrykk idet mange av case-lærerne mener språkbruken i klasserommet bør gjenspeile hva som er viktig å beherske i kommunikasjon med målspråksbrukere, for eksempel under et besøk i Frankrike (cf. bl.a. Lise, 111). Med andre ord er de opptatt av det såkalte *turistaspektet* ved målspråket, jamfør bruk av termer som ”turistfransk”, dette fordi elevene, som nevnt, reiser mer enn tidligere (se f.eks. Kari, 304, 698 ff., Gro, 138 ff., samt seksjon 3.3.2 og 3.5). Derfor bør elevene få øve seg i å delta i scenarioer som de kan havne i som turister, jamfør uttalelser av typen: ”det som jeg vil lære dem, er ting som de skal kanskje ha bruk for i et senere liv, som helt vanlig personer. Som skal bruke fransk.” (Gro, 80) Og, som jeg kommer nærmere inn på, er hilsing og høflighetsfraser en viktig del av det elevene bør lære i denne sammenheng (cf. seksjon 5.2.5). Samtidig understreker én av lærerne at ”turistspråk” ikke må forstås som total mangel på grammatikk/systematisering (Marie, 73 og 397), et annet tema jeg kommer tilbake til (se 5.2.6). Før jeg kommer så langt, går jeg nærmere inn på hvilke arbeidsmåter lærerne forbinder med en praktisk tilnærming.

5.2.3 Arbeidsmåter og -midler i en praktisk tilnærming

Ved siden av en utbredt og aktiv bruk av målspråket, er det (se kap. 3) visse typer arbeidsmåter og -midler som i større grad enn andre forbindes med praktisk tilnærming, herunder bruk av digitale verktøy og elementer fra bilingval undervisning/CLIL og tverrfaglig samarbeid. I tillegg viser flere språklærerundersøkelser (jf. seksjon 3.6.1) at lærerne ofte forbinder praktisk tilnærming med taktile arbeidsmåter, for eksempel fysisk aktivitet, lek og spill. I dette kapitlet ser jeg nærmere på caselærernes tanker rundt disse arbeidsmåtene, noe som også bringer meg inn på temaer som variasjon, tilpasning og differensiering.

Bruk av digitale verktøy

Alle fransklærerne omtaler bruk av digitale verktøy som et naturlig element i en praktisk tilnærming, først og fremst fordi dette tilbyr utvidede muligheter for elevene til å bruke målspråket i en autentisk kontekst. Eksempelvis nevnes e-postskrivning og chatting på fransk, selv om dette kan by på utfordringer nivåmessig dersom mottakerne har fransk som morsmål (se f.eks. Gro, 268 ff., Lise, 347 ff.). Flertallet av lærerne er også opptatt av det mangfoldet autentiske tekster Internett gir tilgang til, slik som værmeldinger og nyhetssendinger, fransk film og musikk, samt informasjon om fransktalende berømttheter, franske byer og fylker

(f.eks. Lise, 335 ff, Kari, 388 ff., Gro, 246 ff, Julie 297 ff). Internett-tekstene oppfattes som noe ”mer ekte” enn tekstene i læreboka, samtidig som de utgjør en viktig inngangsport til kulturen i målspråksområdene: ”[Internett] gir tilgang på landet, på en måte” (Marie, 289, 277).

Enkelte av lærerne framhever også nytten ved å bruke digitale verktøy i forbindelse med dokumentasjon og vurdering av elevenes språkbruk. Eksempelvis kan elevene gjøre film-opptak eller lage animasjonsfilmer der de selv snakker fransk (se f.eks. Anne, 84, 247 ff.). Digitale tekster av denne typen kan senere brukes i mappevurdering, og eventuelt brennes på en cd som elevene får når de er ferdige på 10. trinn. På denne måten får elevene mulighet til å følge med på egen utvikling i fransk. En annen lærer forteller at hun av og til lager fransk-prøver digitalt og legger dem ut på skolens læringsplattform (Kari, 684). Flere av lærerne nevner dessuten at bruk av språklæringsressurser og -oppgaver på Internett kan bidra til å gjøre arbeidet med grammatikk og vokabular mer praktisk orientert (Kari, 667, Marie, 287 og Julie, 285 ff.).

Elementer fra tverrfaglig arbeid og bilingval undervisning

Caselærerne er langt mer skeptiske til å inkludere elementer fra tverrfaglig arbeid og bilingval undervisning i sin forståelse av praktisk tilnærming. De mener at elevenes nivå i fransk er altfor dårlig til at man kan bruke språket til å undervise i andre fag/emner, i motsetning til engelsk som i langt større grad finnes i samfunnet rundt elevene (se f.eks. Julie, 116 ff. og Kari, 242). Også tverrfaglig arbeid betraktes som vanskelig å gjennomføre i praksis, særlig grunnet mangelen på samarbeidspartnere i andre fag (Anne, 340 og Marie, 317). Likevel er én av lærerne av den mening at det kunne vært mulig med et slikt samarbeid fremmedspråkene imellom, eksempelvis i form av en ”sang-workshop” der elevene lærer sanger på de forskjellige språkene (Kari, 754 ff.). Flere av lærerne kommer også med forslag til hvordan man kan inkludere arbeidsmetoder og/eller tema fra andre fag i franskundervisningen, være seg ved at elevene lærer seg franske navn på geometriske figurer, at de lager mat etter franske oppskrifter (evt. mens de kommenterer det de gjør på fransk), at man trekker inn emner elevene kjenner til fra samfunnsfag/historie, eller ved at man gjennomfører kroppsøvningsaktiviteter med instruksjoner på fransk (se f.eks. Kari 766 ff., Marie, 229, 305 ff., Anne, 287 og Lise, 357 ff.).

Bruk av kroppen, lek og spill

I tillegg til sistnevnte eksempler, kommer lærerne også med flere andre utsagn som underbygger det at det å ”[g]jøre praktiske ting”, gjerne i form av lek, spill og taktile aktiviteter, er

typiske for deres forståelse av praktisk tilnærming (Gro, 92). Slike ”gjøringer” knyttes oftest til innøving av vokabular og grammatikk. Blant annet fortelles det at elevene hopper tau eller kaster ball for å øve inn verb­bøyninger eller at de terper gloser gjennom ulike former for spill og konkurranser (f.eks. ”snukort”¹⁵⁰, Scrabble og Domino, se Julie, 197, 227 ff., 353, Lise, 139, 193 ff. og Kari, 266 ff., 474 ff., 599 ff., Anne, 84 ff.). Begrunnelsen er at elevene, på denne måten, ”husker [...] bedre”, slik én av lærerne uttrykker det (Anne, 102). Også de rolle­spillsituasjonene lærerne nevner (cf. seksjon 5.2.2) har et visst lekpreg og innebærer gjerne bruk av konkrete, for eksempel ekte matvarer (jf. Gro, 138 og Julie, 199). Med andre ord er den aktive og lekne eleven klart til stede i lærernes beskrivelser av praktisk tilnærming.

Bruk av pedagogisk tilrettelagte læremidler

Samtidig forteller flertallet av lærerne at undervisningen i stor grad er preget av tekster, oppgaver og aktiviteter hentet fra læreboka og læremidler tilknyttet denne. Det er kun én av lærerne som ikke bruker lærebok på intervju­tidspunktet (Anne, cf. seksjon 5.3.1), dette i påvente av at skolen skal kjøpe inn læreverk revidert med utgangspunkt i den nye læreplanen (LK06). I stedet henter hun tekster og oppgaver fra franske barnebøker beregnet på lese­opplæring. Flere av de resterende lærerne, som alle bruker den tidligere utgaven av *Chouette* (Jorand, 1997-1999), understreker imidlertid at de har et bevisst og reflektert forhold til læreverket, som de omtaler som ”veldig bra laget i forhold til praktisk tilnærming”, og med ”[...] masse oppgaver som åpner for praktisk tilnærming” (jf. Julie, 205 og Lise, 225). Én lærer begrunner bruken av lærebok med at dette bidrar til å gi undervisningen ”faste rammer”, noe som er spesielt viktig i nybegynnerundervisningen på 8. trinn (Gro, 72). Hun understreker imidlertid at hun kontinuerlig vurderer hva som er ”fornuftig å bruke” i læreboka (Gro, 190).

Variasjon, tilpasning og differensiering

Basert på lærernes utsagn framstår praktisk tilnærming, på den ene side, som en slags variasjon til tradisjonell teoretisk, form-/grammatikkfokuset tilnærming til språkundervisning (cf. f.eks. 5.2.1). På den annen side indikerer mangfoldet i fransklærernes beskrivelser av aktiviteter, arbeidsmåter og -midler som eksempler på en praktisk tilnærming, at variasjon også er et viktig stikkord dersom man skal beskrive innholdet i begrepet, noe følgende utsagn illustrerer: ”[F]or å få til den praktiske [tilnærmingen] i klasserommet... [...] så må en legge opp til at det er forskjellige aktiviteter” (Kari, 168). Stikkordet variasjon knyttes videre til den nevnte bakgrunnen for lanseringen av begrepet *praktisk tilnærming* i forbindelse med

¹⁵⁰ ”Snukort” tilsvarer spillet Memory. På den ene siden av kortet finnes ordet på fremmedspråket, på den andre finnes et bilde av ordet, eller ordet skrevet på norsk/morsmålet. Kortene kan også lages av elevene selv.

fremmedspråk, nemlig ønske om økt tilpasning og differensiering med hensyn til elevenes læringspreferanser og -behov (cf. Kari, 166, 182 ff., 200, 722 og Anne, 408). I tillegg til eksemplene nevnt ovenfor (f.eks. lek, spill, taktile aktiviteter og bruk av digitale verktøy), sier lærerne at man kan skape en variert, differensiert og praktisk undervisning gjennom ulike typer elevorganisering, blant annet vekslning mellom lærerstyrt tavleundervisning og det at elevene gjør oppgaver i par eller individuelt (Lise, 281 og Julie, 229), gjennom inndeling av undervisningen i ulike bolker med en viss tematisk sammenheng (Anne, 102), eller ved at elevene til tider får velge mellom ulike aktiviteter i undervisningen. Sistnevnte kommer jeg nærmere inn på i det følgende der det dreier seg om læreplanens hovedområde ”Språklæring”, eller elevenes innsikt i egen språklæring og språkbruk.

5.2.4 Praktisk tilnærming og elevenes innsikt i egen språklæring og språkbruk

Flertallet av lærerne synes det er vanskelig å kommentere en eventuell sammenheng mellom hovedområdet ”Språklæring” i LK06 og praktisk tilnærming (cf. Vedlegg 1, del II, sp.mål 8i), noe som taler for at dette ikke er blant de elementene som tilhører deres umiddelbare forståelse av praktisk tilnærming. I stedet er lærernes utsagn av mer generell art og dreier seg om at elevene ofte synes det er ”kjedelig” å snakke om språklæring på et metanivå (Kari, 738), og at de ikke er ”modne” nok eller ”vant til” å tenke i slike baner (Lise, 167 og Julie, 321). Én av lærerne berører imidlertid dette temaet allerede i sine refleksjoner rundt hvilke elementer i hennes forrige undervisningstime som kan ”passe” inn med hennes oppfatning av praktisk tilnærming (cf. Vedlegg 1, del II, sp.mål 2):

[H]va som var praktisk? [...] For meg er det ofte å bruke det som elevene kan fra før. Å bruke kognitive broer og gå fra det som elevene kan. [...] [D]e kan norsk, de kan engelsk [...]. De har lese- og lyttestrategier som de har utviklet [...]. Å hjelpe dem å ta i bruk og bevisstgjøre dem, faktisk, da. Det fungerer på samme måte i fransk og i de andre språkene. [...] Og det er en del av den praktiske tilnærmingen for meg [...]. Å gjøre eleven aktiv i sin egen læring, rett og slett, og se at... fagene er ikke helt atskilt fra hverandre, og de er ikke atskilt fra den store verden. Ting henger litt sammen. (Marie, 173-177)

Samtidig understreker hun på et senere tidspunkt at det *ikke* er slik at praktisk tilnærming forutsetter det hun omtaler som ”elevautonomi” (Marie, 293). Denne bevisstgjøringen av elevene når det gjelder språk og språklæring er viktig uavhengig av tilnærming og fag, noe flere av lærerne er enige i, jamfør utsagn av typen: ”[I] det øyeblikket [elevene] selv blir klar over hva og hvordan de ønsker å lære, og hvorfor det er viktig å gjøre det, så vil de også stille noen krav og spørsmål og involvere seg mer. [...] Sånn at det blir en mer bevisst læring hos eleven” (Anne, 352).

Blant eksemplene på hvordan elevene kan utvikle bedre innsikt i egen språklæring, nevnes lærerstyrt metasamtaler og spørreskjema om elevens læring og læringsstrategier,

samt det at elevenes arbeidsplan gjerne inneholder en rubrikk der de skal vurdere i hvilken grad de har oppnådd læringsmålene for perioden (se f.eks. Kari, 738 ff. og Lise, 87). To av lærerne (Gro, 224 og Anne, 352) forteller også at de bruker *Den europeiske språkpermen* for å få i gang elevenes refleksjoner rundt egen språklæring, uten at de presiserer dette nærmere. Som nevnt ovenfor, uttrykker flere av lærerne videre at målet om økt innsikt i egen språklæring kan nås ved at elevene, ut ifra egne læringsbehov, får en viss medbestemmelsesrett med hensyn til hva og hvordan de skal lære fransk, slik det framgår av følgende eksempel: ”[J]eg tror det er stor forskjell om læreren styrer alt, eller om elevene får lov til å være med på å bestemme. [...] Fordi [...] har de et eierforhold til det, så er de mer interessert. [...]” (Anne, 360). Blant annet får elevene, til en viss grad, velge hvilke ord de skal lære og mellom ulike oppgaver (Lise, 263, Gro, 224 ff. og Anne, 324 ff., 414 ff.). Mer konkret nevner én av lærerne såkalt *stasjonsundervisning*, der elevene, etter en felles introduksjon av en tekst/tema, og basert på egne læringsbehov, selv får velge hvordan de skal jobbe videre (Kari, 180, 750). Ingen av lærerne går imidlertid så langt at de gir elevene ansvaret for hele læringsprosessen, dvs. både det å sette seg mål, velge arbeidsmåter/-midler for å nå målet og vurdere graden av måloppnåelse.

Fra å betrakte språklæring og -undervisning fra et metaperspektiv, går jeg nå over til å se på lærernes tanker om praktisk tilnærming i relasjon til en annen viktig komponent hva gjelder moderne, kommunikativ språkundervisning generelt: kultur.

5.2.5 Kultur og dannelselse i en praktisk tilnærming

Enkelte av lærerne mener det er en utfordring å få innlemmet tilstrekkelig med ”kulturstoff” (se f.eks. Kari, 426) i timene. Allikevel beskriver flertallet kulturkunnskaper og kulturell innsikt som en viktig forutsetning for å kommunisere effektivt på et annet språk, slik at denne komponenten indirekte framstår som viktig i en praktisk tilnærming. Én av lærerne forklarer det slik: ”Det er jo absolutt en forbindelse [mellom kultur og praktisk tilnærming] fordi at kommunikasjon handler jo om samhandling, og hvis man skal bli god på det, så er det viktig å kjenne til kulturen.” (Gro, 238) Høflighet er den delen av kulturkomponenten som lærerne i størst grad knytter til praktisk tilnærming, jamfør uttalelser som: ”Det å lære å hilse, det er jo praktisk, og det er jo lurt å kunne. Det å vite at man bruker høflig tiltale i mye større grad enn det vi gjør her...” (Gro, 76-78, se også f.eks. Kari, 702 ff.).

Én av fransklærerne (Marie, 261 ff.) skiller i denne sammenheng mellom ”kultur med stor og liten K”. Mens høflighet er et eksempel på sistnevnte, og eksplisitt knyttes til praktisk tilnærming, omfatter kultur med stor K snarere kunnskaper om personligheter, nyheter og

historie, mat, film og musikk, samt fransk familie- og ungdomsliv. I og med at lærerne først og fremst betrakter disse elementene som faktorer for å motivere elevene til fremmedspråklæring, berører kultur med stor K snarere språkundervisning generelt enn praktisk tilnærming spesielt (cf. også Lise, 305, Gro, 294, Kari, 706 ff. og Anne, 344, 388). Motivasjon er også argumentet når én av lærerne understreker at det er spesielt viktig å prioritere de kultur-elementene som berører akkurat *dine* elever, for eksempel ved at man trekker paralleller til det flerkulturelle Frankrike dersom man jobber på en skole der mange av elevene har flerkulturell bakgrunn (Anne, 350). I tillegg deler lærerne gjerne personlige opplevelser fra opphold i målspråksområdene med elevene, særlig dersom disse representerer forskjeller fra norsk kultur (jf. f.eks. Julie, 58 og 273, Anne, 344 og Gro, 240). På den andre siden tyder lærernes eksempler, med få unntak¹⁵¹, på at de primært formidler en begrenset del av den kulturen – eller de kulturene – som kan relateres til det franske språket, det vil si fransk (middelklasse-) kultur i Frankrike, gjerne rettet mot turistområder som Paris eller Provence.

De to lærerne med fransk som morsmål er videre svært opptatt av å trekke inn kultur i form av språkhistorie og etymologi, slik at elevene skal bli oppmerksomme på sammenhengen med andre språk (særlig engelsk) hva gjelder grammatikk og vokabular (Marie, 257 og Julie, 267 ff.). Med dette berøres også neste hovedtema i denne framstillingen, nemlig franskfagets lingvistiske komponent (cf. seksjon 3.2.3 og 4.4.2).

5.2.6 Repetisjon, automatisering og den lingvistiske komponentens plass i en praktisk tilnærming

Flere av intervju spørsmålene berører arbeidet med elevenes lingvistiske kompetanse, og da særlig grammatikk, uttale og vokabular, i en praktisk tilnærming (cf. intervjuguiden del II, sp.mål 4 og 8 e og f). I utgangspunktet understreker lærerne (cf. seksjon 5.2.2) at man i en praktisk tilnærming primært skal fokusere på bruk av målspråket, og ikke kunnskaper *om* språket, som de først og fremst forbinder med en tradisjonell, teoretisk tilnærming (Anne, 480 og Julie, 391). I denne forbindelse henvises det blant annet til at læreplanen i fremmedspråk (LK06) gir rom for å være litt mer ”avslappet” med hensyn til graden av korrekthet på målspråket (Julie, 160).

¹⁵¹ Unntakene er Gro (250 ff.) som viser til et temaarbeid med fokus på fransktalende områder i andre verdensdeler (*les DOM-TOM – les départements d'outre-mer et territoires d'outre-mer*, franskstyrte områder utenfor Europa, jf. Internett 11.05.2011: http://en.wikipedia.org/wiki/Overseas_departments_and_territories_of_France) og Julie (261, ff.) som ønsker å forklare bakgrunnen for variasjoner i etnisk opprinnelse i Frankrike.

På den annen side mener fransklærerne at en viss innsikt i språkets system er nødvendig for å kunne kommunisere på forståelig vis, og dermed også i en praktisk tilnærming (Marie, 84, Gro, 72 og Julie, 58, 166). Herunder er de mest opptatt av uttale og vokabular, hvilket framgår av utsagn av typen: "[...] det å kunne uttale riktig, det er veldig viktig, da, for den praktiske tilnærmingen [...]. For hvis ikke, så er jo ikke språket noe verdt, hvis du ikke uttaler det riktig. Du kan ikke kommunisere da" (Lise, 245), og: "Ja, for meg så kan du ikke lære et språk om du ikke lærer ord" (Julie, 235). For å illustrere forholdet mellom grammatikk og vokabular, trekker én av lærerne fram at det, på ungdomstrinnet, er viktigere å lære seg navn på ulike matvarer enn riktig bruk av delingsartikkelen dersom målet er forståelig kommunikasjon fra elevenes side (Kari, 284 ff.). Lærerne har også et positivt syn på pugging av vokabular og gloseprøver, fordi de mener at en viss mengde automatisert vokabular er essensielt for å kunne delta i spontan muntlig samhandling, og fordi det motiverer elevene til å jobbe med språket (Marie, 241 ff., Gro, 222 ff., Julie, 193 ff, 237, Lise, 289, Kari, 637 ff.).

I tillegg er det, som tidligere nevnt (cf. 5.2.3), visse grammatikk- og vokabularaktiviteter som omtales som en mer naturlig del av praktisk tilnærming enn andre, det vil si de som er preget av fysisk aktivitet (f.eks. hoppe tau/kaste ball), lek og konkurranse, bruk av konkrete (f.eks. ekte frukt) og formingsaktiviteter (f.eks. tegning). Marie (38 ff.) mener måten hun og hennes 9. klasse arbeider med temaet "huset mitt" og preposisjoner på, er et eksempel på en praktisk tilnærming. For å unngå en tradisjonell tilnærming med "norsk-fransk oversettelse", har hun valgt å starte med "elevenes virkelighet": Først tegner elevene de ulike rommene i eget hus, der de setter franske ord på ulike rom og ting man finner der inne. Deretter har de en lytteøvelse der enkelte av disse ordene og "stedspreposisjonene" forekommer, før de til slutt skriver en tekst der de beskriver baderommet sitt ved hjelp av nevnte vokabular samt konstruksjoner med *il y a*¹⁵².

Videre går flere av lærernes eksempler på vokabularbearbeidelse på å benytte seg av ulike nettbaserte ressurser eller programvare tilhørende læreboka, eventuelt at elevene noterer ned franske ord og uttrykk mens de ser film (Kari, 712). Videre foreslår lærerne å jobbe "temabasert" og "flette grammatikken inn der [...] det er nødvendig" (Gro, 164 ff.) som måter å gjøre denne delen av undervisningen mer praktisk på. Enkelte mener også at en induktiv tilnærming til grammatikken (cf. seksjon 3.2), der elevene får oppleve grammatikkfenomenet i bruk (f.eks. verb i imperativ i en oppskrift), før det blir forklart i plenum, vil bidra til å gjøre

¹⁵² "Det finnes".

undervisningen mer praktisk (jf. Marie, 229 ff. og Gro, 166 ff.). Imidlertid synes det også her å være en viss forskjell på teori og praksis da flere bruker tid på mer tradisjonell, tavlebasert grammatikkundervisning (cf. Lise, 281 og Julie, 229). Med dette beveger jeg meg over på spørsmålet om hvilke(t) språklæringssyn lærerne mener best harmonerer med en praktisk tilnærming.

5.2.7 Praktisk tilnærming og lærernes (språk-)læringssyn

Som beskrevet i teorikapitlet (se seksjon 3.2.2 og 3.2.3), finnes det ulike syn på hvordan man lærer språk, for eksempel om det primært er en individuell prosess og/eller om det først og fremst skjer i samhandling med andre. På spørsmål om hvilke(t) læringssyn caselærerne mener best harmonerer med en praktisk tilnærming (cf. intervjuguiden del II, sp.mål 8k), viser lærerne i utgangspunktet til et kombinert kognitivt og sosiokulturelt språklæringssyn, noe følgende utsagn illustrerer: ”Jeg tenker litt blanding av Piaget og Vygotsky” (Marie, 319 ff.). På den ene side framhever lærerne det sosiokulturelle samarbeidsaspektet som viktig i en tilnærming der de, som nevnt ved flere anledninger, mener samhandling og kommunikasjon på målspråket står sentralt. På den annen side understreker de viktigheten av kognitive elementer, som tilstrekkelig språklig input og bearbeidelse av denne hos hver enkelt elev, som vesentlig for elevenes kommunikative ferdigheter på målspråket (cf. f.eks. Julie, 335, Kari, 780 ff., Lise, 371, ff., Gro, 298 ff.). Til sjuende og sist heller imidlertid flertallet av lærerne mot at sosiokulturelle læringsteorier harmonerer spesielt godt med praktisk tilnærming, jamfør utsagn av følgende type: ”Kommunikasjon og praktisk tilnærming hører sammen, og da er jo samhandling en viktig del av det. Så det synes jeg hører veldig i hop.” (Gro, 304)

Før jeg oppsummerer lærernes tanker om praktisk tilnærming i fremmedspråksundervisningen, ser jeg til slutt på i hvilken grad lærerne føler at dette begrepet har ført til endringer, eventuelt nye muligheter eller utfordringer, for franskfaget. Slik tar vi nok et skritt i retning av det som er tema i neste hovedseksjon, det vil si observasjonene gjort i lærernes klasserom.

5.2.8 Endringer, nytenkning og utfordringer i og med en praktisk tilnærming

De fleste caselærerne mener at franskundervisningen deres ikke har gjennomgått store endringer etter innføringen av den nye læreplanen i fremmedspråk (LK06) og slagordet *praktisk tilnærming*. Begrunnelsen er at dette ikke har vært nødvendig, blant annet fordi de ikke betrakter praktisk tilnærming som ”noe nytt”, slik følgende utsagn illustrerer: ”Vi må jo alltid gjøre det praktisk når [elever] skal lære et språk” (Kari, 124), mens kunst og håndverk-læreren sier at hun har ”[e]gentlig [...] alltid vært opptatt av denne praktiske tilnærmingen”

(Anne, 112). Innføringen av begrepet *praktisk tilnærming* synes, med andre ord, ikke å ha betydd noen ”revolusjon” for franskundervisningen til de seks lærerne (Marie, 391). Likevel føler enkelte at begrepet har medført en økt grad av ”bevisstgjøring og refleksjon” med hensyn til egen fremmedspråksundervisning: ”Altså, jeg har ikke forandret på noe i forhold til det jeg har gjort før, men jeg har tenkt igjennom ting som jeg har gjort før, og så har jeg tenkt at: ’Ja, det er en praktisk tilnærming, og det er en praktisk tilnærming’” (Lise, 101). Mer konkret nevnes økt vektlegging av muntlighet, bruk av digitale verktøy, samt tall og regning i franskklasserommet (f.eks. i form av klokkeslett og datoer), som resultater av refleksjoner rundt praktisk tilnærming (Lise, 179, se også f.eks. Kari, 358 ff. og Julie, 138). Imidlertid knyttes disse endringene like mye til læreplanen i fremmedspråk, der nevnte elementer befinner seg blant de grunnleggende ferdighetene, som til den praktiske tilnærmingen i seg selv.

På spørsmål om hvilke utfordringer lærerne ser ved gjennomføringen av en praktisk tilnærming, føler flere av dem, som tidligere nevnt, at det er vanskelig å få brukt målspråket tilstrekkelig i timene, særlig muntlig. Dette knyttes blant annet til at elevgruppene ofte er for store (Julie, 341 ff., 355, Gro, 308 ff., Marie, 343 ff., Kari, 792). Dessuten føler de økt behov for tilgang på spill og andre ting som gjør det enklere å gjennomføre taktile aktiviteter som f.eks. rollespill og andre typer leksituasjoner. Videre opplever flere av lærerne større utfordringer hva angår tilpasning og differensiering av franskundervisningen i og med innføringen av LK06, ettersom gruppene nå består av alle typer elever og ikke lenger bare ”flinke jenter” (cf. f.eks. Kari, 802). Samtidig har enkelte av dem dårlig samvittighet overfor de ”flinke” elevene som de mener ikke får leve helt opp til sitt fulle potensial med en praktisk tilnærming, nettopp fordi de føler seg forpliktet til å dempe ned grammatikkdelen av undervisningen (Kari, 292). Likevel tror de flere elever vil lykkes i fremmedspråksfaget enn tidligere dersom man anvender en praktisk tilnærming, jamfør utsagn av typen: ”Jeg tror de flinke var flinkere før. [...] Men generelt så tror jeg flere er flinkere” (Kari, 850), og ”[d]e som hadde veldig få sjanser til å lære noe før, fordi det var for grammatisk eller for teoretisk... [...] ... de får [...] flere muligheter nå. [...] Men [...] de aller flinkeste, de taper” (Julie, 391 ff.).

5.2.9 Oppsummering

Intervjuene med de seks fransklærerne fra ulike ungdomsskoler i Oslo og Akershus viser framfor alt en glidende overgang mellom refleksjoner vedrørende praktisk tilnærming spesielt og kommunikativ språkundervisning generelt, hvilket også indikeres av det faktum at lærerne

ikke oppfatter praktisk tilnærming som noe nytt. Samtidig uttrykker de et behov for å diskutere praktisk tilnærming ytterligere, blant annet med kolleger, for å styrke sin forståelse av begrepet, som de i liten grad finner hjelp til å utdype i LK06.

Videre indikerer analysene ovenfor at lærerne i utgangspunktet knytter begrepet *praktisk tilnærming* til et ønske, fra politisk hold, om økt oppmerksomhet viet tilpasset opplæring og motivasjon, og om en retningsendring bort fra tradisjonell, teori-/grammatikk-fokusert fremmedspråksundervisning. Dernest setter lærerne i stor grad likhetstegn mellom praktisk tilnærming og bruk av målpråket, først og fremst muntlig, i klasserommet. Herunder nevnes det at elevene bør få anledning til å lytte til og snakke på målpråket, både i form av forberedt muntlig produksjon og gjennom øving på spontanproduksjon (f.eks. via rollespill), og at man bør legge en viss vekt på nyttige kommunikasjonsstrategier i undervisningen. Imidlertid forteller lærerne at det kan være vanskelig å beholde dette muntlige fokuset i praksis, ettersom de selv oppgir å bruke fransk først og fremst i forbindelse med rutinespråk og smalltalk i klasserommet (f.eks. når de gir elevene korte instruksjoner). Hva gjelder innholdet av språkbruken, er lærerne opptatt av en slags turistbruk av språket, det vil si situasjoner og fraser som er nyttige i forbindelse med opphold i et målpråksområde.

Også lærernes eksemplifisering av arbeidsmåter og -midler typiske for en praktisk tilnærming, preges av at begrepet forstås som aktiv bruk av målpråket. I denne forbindelse nevnes bruk av digitale verktøy til autentisk kommunikasjon på målpråket (f.eks. e-post-utveksling/chatting med målpråksbrukere og virtuelle reiser til Frankrike via Internett). Elementer fra tverrfaglig samarbeid og bilingval undervisning, derimot, sier lærerne at de har liten erfaring med, og de ser få muligheter til å implementere dette i franskfaget, særlig grunnet elevenes mangelfulle språkkompetanse i språket. Imidlertid har de flere ideer til hvordan man kan trekke elementer fra andre fag (f.eks. heimkunnskap, matematikk, historie/samfunnsfag og kroppsøving) inn i franskundervisningen. I tillegg er de opptatt av at praktisk tilnærming til en viss grad bør innebære praktiske eller taktile øvelser, gjerne med elementer av lek og spill. Hva angår pedagogisk tilrettelagte læremidler, bruker fem av de seks fransk-lærerne læreverket *Chouette*, som de omtaler som praktisk rettet og dermed som en støtte for gjennomføringen av en praktisk tilnærming. Uavhengig av hvilke læremidler man bruker, mener lærerne det viktigste er at aktivitetene er varierte, og derigjennom tilpasset ulike elevtyper og -behov. For å få til en økt grad av differensiering, er lærerne også opptatt av at elevene må ha en viss valgfrihet og medbestemmelsesrett i undervisningen, blant annet med hensyn til aktiviteter og vokabular. Utover dette ser lærerne få møtepunkter mellom praktisk tilnærming og læreplanens hovedområde ”Språklæring”.

Også kulturaspektet ved franskundervisningen omtales av fransklærerne i nokså generelle ordelag. Samtidig understreker de at visse sider ved kulturkomponenten er spesielt relaterbare til praktisk tilnærming, og da særlig høflighet som er essensielt for å kommunisere effektivt på fransk. Hva angår fagets lingvistiske komponent, er lærerne opptatt av denne i den grad den er nødvendig for elevenes kommunikasjon på målspråket. I denne forbindelse omtales innøving av uttale og vokabular som spesielt viktig, gjerne i form av å gjenta etter læreren og tradisjonelle gloseprøver. Selv om sistnevnte elementer kan assosieres med tradisjonell, behavioristisk språkundervisning, er de også viktige elementer i kognitive og sosiokulturelle læringsteorier der en viss innsikt i uttale og vokabular er en nødvendig forutsetning for at elevene skal kunne delta i samhandling og kommunikasjon på målspråket. Med andre ord synes lærernes tanker og læringssyn tilknyttet praktisk tilnærming i stor grad forenbare med prinsippene for kommunikativ språkundervisning. Dette kommer ytterligere til syne i den følgende analysen av observasjonsdataene fra caseundersøkelsen.

5.3 Resultater og analyser fra observasjonsdelen av caseundersøkelsen

Mens intervjudataene primært berører lærernes ”teoretiske” fortolkning av praktisk tilnærming, kan lærernes handlinger i klasserommet sies å gi indikasjoner på deres operasjonaliserte forståelse av begrepet. Graden av sammenheng mellom lærernes intervjuuttalelser og klasseromspraksis kommer jeg tilbake til i oppsummeringen av kapitlet (5.4). Hver fransklærer ble observert to ganger med 5-6 måneders mellomrom i 2006/2007 (jf. seksjon 4.2). Til forskjell fra intervjudataene ble observasjonene, som nevnt, analysert uten bruk av det kvalitative analyseprogrammet NVivo. Begrunnelsen var dels at observasjonsskjemaet i seg selv innholdt kategorier som bidro til å strukturere og fortolke det som skjedde i klasserommet (cf. seksjon 4.3.1), dels at kategoriene utviklet under analysen av intervjudataene i stor grad også kunne anvendes på observasjonsdataene. Men, mens intervjuanalysene (jf. seksjon 5.2) ble presentert med utgangspunkt i konkrete analysekategorier, innlemmes de samme kategoriene heller som en del av en utvidet beskrivelse av hovedtrekkene ved hver enkelt caselærers undervisning i den følgende presentasjonen av klasseromsobservasjonene. Dette for at lærernes undervisning, snarere enn analysekategoriene, skal stå i sentrum for analysene, og fordi observasjonsanalysene, i enda større grad enn intervjuanalysene, gjør det vanskelig å skille mellom lærernes holdninger til praktisk tilnærming spesielt og fransk-/fremmedspråksundervisning generelt. I denne seksjonen antydes også enkelte temaer som vil bli tatt nærmere opp til diskusjon i kapittel 7. Jeg går kronologisk til

verks og starter derfor med å presentere og kommentere observasjonene fra lærer 1, *Maries*, klasserom.

5.3.1 Observasjoner fra seks franskklasserom og praktisk tilnærming

Lærer 1, Marie, september 2006 og februar 2007

I begge fransktimene jeg observerer Marie, forteller hun åttendeklassingene en liten historie på morsmålet sitt, fransk, mens hun understreker innholdet med illustrerende mimikk og kroppsspråk, etterfulgt av en metasamtale på norsk der elevenes forståelse av teksten samt anvendte lyttestrategier diskuteres. Første gang jeg er i Maries klasserom, arbeider elevene dessuten med såkalte *transparente ord*, det vil si franske ord som har klare likhetstrekk med engelsk og/eller norsk. Blant annet gjør de skriftlige øvelser og en lytteøvelse om temaet i læreboka *Chouette*. Videre tar de for seg det franske alfabetet, for eksempel via aktiviteter som høytlesning i samlet gruppe, sang og en alfabetlek der elevene skal reise seg når de, sammen med læreren, sier en vokal og sette seg ved konsonant.

Andre gang jeg observerer gruppa, starter timen med at Marie, på fransk, spør hvordan elevene har hatt det i vinterferien, før hun forteller om egen vinterferie. Deretter introduseres et tema som er nytt for elevene, ”le corps humain” – menneskekroppen. For eksempel består aktivitetene i en gymnastikklek der elevene skal bevege ulike kroppsdeler i samsvar med lærerens instruks¹⁵³ på fransk, i at elevene tegner et hode og plasserer franske ord for ulike deler av hodet på tegningen, og at elevene, i par, peker på ulike kroppsdeler og spør hverandre på fransk om navnene på disse: – *Qu’est-ce que c’est?* – *C’est le nez*¹⁵⁴ etc. Begge timene avsluttes med en metasamtale på norsk der elevene forteller Marie hva de har lært i løpet av timen.

Når det gjelder *målspråkets plass* i Maries klasserom, hittil presentert som selve hovedessensen i en praktisk tilnærming, viser observasjonene at fransk brukes i de fleste sammenhenger, særlig muntlig. Eksempelvis gjennomføres hilsing/smalltalk, enkle instruksjoner og den nevnte gymnastikkleken på fransk. Selv om elevenes muntlige bruk av språket først og fremst skjer i forbindelse med innøving og automatisering av vokabular/brokker av språket (f.eks. alfabetet, navn på ulike deler av kroppen og spørrekonstruksjonen *Qu’est-ce que c’est?*) samt uttale (bl.a. sang og gjentakelse etter læreren), nærmer man seg likevel spontan samhandling i dialogøvelsen der elevene spør hverandre om navnet på ulike kroppsdeler, og i korte lærerstyrte plenumssamtaler (f.eks. om vinterferien). Videre har elevene, som nevnt,

¹⁵³ F.eks. ”Baissez la tête!” (Bøy hodet!)

¹⁵⁴ – Hva er det? – Det er nesa.

god tilgang på sammenhengende muntlig input på målspråket gjennom sekvensene der Marie forteller små historier på fransk. Innholdet i samtalene/tekstene er i stor grad rettet mot elevenes interesser og kommunikative behov (f.eks. ferie og kroppen). Norsk brukes først og fremst til mer kompliserte instruksjoner og under samtaler på metanivå, herunder diskusjonen rundt lyttestrategier/transparente ord og under sekvensen der elevene oppsummerer hva de har lært i løpet av timen. Disse metasamtalene kan videre tyde på at Marie har et bevisst forhold til at hennes undervisning også skal bidra til at elevene får reflektere over *egen språklæring og språkbruk*.

Hva gjelder arbeidsmåter, synes aktivitetene i Maries klasserom å indikere at *variasjon* og et visst innslag av *lek og taktile øvelser/bruk av kroppen*, er sentrale elementer i hennes undervisning, jamfør alfabet-/gymnastikkleken, sang, tegning, og en stadig veksling mellom ulike skriftlige og muntlige, plenums- og paraktiviteter. Dessuten alternerer hun mellom å bruke lærebok, egenprodusert materiale og digitale læringsressurser. Eksempelvis finnes det i temaheftet laget til arbeidet med menneskekroppen, henvisninger til skolens læringsplattform (Classfrontier) der hun har lagt ut lenker til relevante oppgaver på Internett. Kulturaspektet ved franskfaget er imidlertid mindre synlig i utdragene fra Maries undervisning, med unntak av en henvisning til kjente franske matvarer/-retter¹⁵⁵ i gjennomgangen av lytteøvelsen i første økt. Derimot er det mer fokus på fagets *lingvistiske komponent*, og da særlig vokabular og uttale.

Maries undervisning framstår primært som dominert av et *kognitivt og sosiokulturelt læringssyn* typisk for moderne, kommunikativ språkundervisning (jf. seksjon 3.2.3), jamfør prioriteringen av språklig input på fransk (f.eks. gjennom lærerfortellingene) og interaksjon (lærer–elev og elevene imellom) på målspråket. Samtidig synes hun også å se nytten i elementer som ofte assosieres med den audiolingvale metode (cf. seksjon 3.2.2). Blant annet gjelder dette aktivitetene rettet mot automatisering av vokabular, slik som den nevnte gymnastikkleken der stimulus kommer i form av lærers instruksjoner og respons i form av elevenes bevegelser. Dessuten kan historiefortellingssekvensene, på grunn av Maries illustrerende mimikk og kroppsspråk for å øke elevenes forståelse av teksten, gi assosiasjoner til og betraktes som en fruktbar måte for å dra nytte av elementer fra den direkte metode (seksjon 3.2.1). Som jeg kommer inn på i det følgende, gjelder flere av disse betraktningene hva gjelder læringssyn også for Annes undervisning.

¹⁵⁵ F.eks. baguette, camembert og brie.

Lærer 2, Anne, september 2006 og mars 2007

Annes første økt består av to hoveddeler: 1) Arbeid med uttale av typisk franske lyder (f.eks. nasaler og -ou, -oi) ved hjelp av aktiviteter som uttaletrening, der elevgruppa gjentar det lærer sier, og arbeid med oppgaveark, og 2) introduksjon av *Den europeiske språkpermen* der de sju 8. klassingene, i samtale med lærer, vurderer sine språkferdigheter i henhold til *Rammeverkets* (Europarådet, 2011) beskrivelser av ulike nivåer for språkbeherskelse. Annes gruppe jobber uten lærebok første gangen jeg observerer dem. Andre gangen bruker de den nye utgaven av *Chouette* (Jorand, 2006-2008).

Hovedaktiviteten i andre økta består i framvisning av filmopptak som viser elevene samt deres venner og familie, mens de utfører ulike fritidsaktiviteter, og der elevene kommenterer det som skjer på fransk. Etter hver film følger en samtale mellom lærer og elever, også denne på fransk, om hver enkelt films innhold. Elevene får hjelp av lærer til å formulere svarene sine etter behov. Deretter går elevene over til å gjøre innfyllings- og oversettelsesoppgaver i arbeidsboka med vekt på verbbygning, skolefag og årstider, før de, med hjelp av lærer, vurderer i hvilken grad de har nådd målene i lærebokkapitlet om fritidsaktiviteter. Sistnevnte samtale resulterer i en plenumsrepetisjon av årstidene og månedene på fransk. Avslutningsvis starter gruppa på et nytt kapittel i læreboka ved at to elever leser høyt en dialog om fransk skolehverdag, før klassen i fellesskap ser på og forsøker å forstå timeplanen til en fransk elev.

Utstrakt arbeid med *uttale* i første undervisningsøkt og *vokabular/verbbygning* i andre økt, bl.a. ved hjelp av innfyllingsoppgaver, taler for at også Anne ser det fruktbare i elementer som ofte relateres til audiolingval språkundervisning. Som forklart i seksjon 3.2.2, dominerte gjerne uttaletrening første delen av undervisningen i det typisk audiolingvale klasserommet, mens drill og automatisering, særlig av grammatikk, spilte en stor rolle i resten av undervisningen. Andre eksempler fra Annes klasserom gir først og fremst assosiasjoner til et mer moderne, kommunikativt læringssyn. Særlig synes elevenes læringspreferanser og -behov og deres *innsikt i egen språklæring* å stå sentralt. Flere av aktivitetene er elevinitiert, deriblant arbeidet med uttale i første økt og repetisjonen av navn på årstider og måneder i andre økt. I tillegg diskuterer, som nevnt, elever og lærer egen språkkompetanse med bakgrunn i *Språkpermen* og *Rammeverkets* seksdelte ferdighetsskala (A1 til C2). Slik metakognisjon, som her skjer hos lærer og elever i fellesskap, kan også relateres til *sosiokulturell læringsteori* (jf. f.eks. Ohta, 2001; Swain, 2005, cf. seksjon 3.2.3). Den utbredte *bruken av målspråket*, særlig

mundtlig¹⁵⁶, som typisk assosieres med en praktisk tilnærming, er forenelig både med et individuelt, kognitivt og et mer kollektivt, sosiokulturelt læringssyn.

Også *variasjonen* mellom ulike typer aktiviteter og læremidler (f.eks. bruk av AV-midler) i Annes undervisning er noe som kan relateres til måten praktisk tilnærming så langt har vært framstilt på. Muligens er det ekstra enkelt for henne å variere og tilpasse undervisningen til elevenes ønsker og behov i og med størrelsen på gruppa (7 elever). I tillegg tar hun seg tid til å tilpasse undervisningen til gruppas bilingvale elev¹⁵⁷, som har rollen som en slags ”ekspert” hva angår uttale og vokabular, og som til dels får jobbe med andre oppgaver/tekster enn resten av elevene. *Kulturaspektet* ved franskfaget, på den annen side, kommer først og fremst til syne i form av små drypp der Anne, blant annet, kommenterer bakgrunnen for det franske språkets utbredelse i ulike land/verdensdeler samt enkelte forskjeller mellom norsk og fransk skolehverdag.

Lærer 3, Kari, september 2006 og mars 2007

Skoledagen er også tema hos Kari og hennes 9. klassinger første gang jeg observerer henne. Hun forteller først litt på fransk om egen hverdag, med påfølgende metasamtale på norsk der elevene forteller hva de har forstått, og der de oppfordres til å foreslå ord de trenger å lære for å kunne fortelle om sin dag. Deretter lytter klassen til en læreboktekst på fransk med temaet skolestart, før elevene arbeider videre med temaet på valgfri måte, individuelt eller i par/grupper (stasjonsundervisning, jf. seksjon 5.2.4). Et par elever velger da å høre lærebokteksten på nytt ved hjelp av diskman, enkelte lager snukort for å øve inn vokabular, mens andre leser og oversetter teksten, eller gjør grammatikkoppgaver i arbeidsboka eller på pc-en, der det er installert programvare tilhørende læreverket *Chouette*. Parallelt samler læreren små grupper av elever og har samtaler med disse på fransk om den nevnte lærebokteksten og elevenes egen (skole-)dag. Til slutt repeteres vokabularet for timen ved at læreren, ord for ord, visker ut det hun har skrevet på tavla i løpet av økta, mens hun sier den norske oversettelsen og ber elevene oversette ordene tilbake til fransk.

Andre økt hos Kari er viet et temaarbeid, der målet er at elevene skal skrive en kort tekst på fransk om en berømt, fransktalende person (*une personne célèbre*) basert på tekster fra Internett (Wikipedia). Elevtekstene skrives på pc. Avslutningsvis leser hver elev høyt én setning de har skrevet i løpet av timen.

¹⁵⁶ F.eks. under filmframvisningssekvensen der målpråket både anvendes til muntlig presentasjon (jf. elevenes bruk av fransk i filmopptaket) og i spontan samhandling (jf. samtalen mellom lærer og elever om filmen).

¹⁵⁷ Eleven har fransk mor.

Observasjonene gjort i Karis klasserom taler for at *bruk av målspråket*, muntlig og skriftlig, reseptiv og produktiv, også har en viktig plass i hennes undervisning: Blant annet får elevene stimulert sin muntlige kompetanse på fransk ved å lytte til Karis fortelling, ved å delta i den nevnte gruppesamtalen, der hun også ”vrir” spørsmålene slik at de dreier seg om elevene selv, og i forbindelse med smalltalk (f.eks. når hun går rundt og veileder elevene). De to sistnevnte eksemplene viser også at elevene får noe trening hva angår spontan samhandling. Imidlertid er det, som tidligere nevnt, noe uvisst i hvilken grad observasjonene er representative hva gjelder muntlig språkbruk i Karis klasserom, jamfør hennes uttalelser i mini-intervjuet gjennomført umiddelbart etter første observasjonsøkt (cf. seksjon 4.2 og 4.3.3). Videre er det hos Kari at jeg finner det eneste eksemplet på sammenhengende skriftlig produksjon i denne observasjonsundersøkelsen, jamfør tekstene elevene skal skrive om fransktalende berømteter. Som i flere av de andre lærernes klasserom synes det videre å være et bevisst skille mellom slike kommunikative aktiviteter, som gjennomføres på fransk, og samtaler som berører *metaperspektivet* ved elevenes språklæring. Sistnevnte gjennomføres på norsk, slik som for eksempel samtalen om elevenes valg mellom ulike aktiviteter til stasjonsundervisningen.

Et annet viktig element i Karis undervisning, slik det framgår av beskrivelsen ovenfor, er prioriteringen av *vokabular*, særlig i første økta der målet med aktivitetene er at elevene skal opparbeide seg et arsenal av ord og uttrykk som gjør at de, etter hvert, kan fortelle om egen skolehverdag. Denne målsetningen, samt det faktum at elevene selv får velge hvordan de skal jobbe videre med teksten om skolestart under stasjonsarbeidet, gjør det også tydelig at det er elevenes kommunikative behov som står i sentrum. Vekslingen mellom ulike typer aktiviteter, skriftlige og muntlige, gjerne med et visst lek- og konkurransepreg¹⁵⁸, og bruken av digitale verktøy til grammatikkoppgaver og tekstbehandling, taler videre for at *variasjon* og *differensiering* står sterkt i Karis praksis, og trolig også i hennes forståelse av praktisk tilnærming.

Igjen synes et kombinert kognitivt og sosiokulturelt læringsssyn å ligge til grunn for undervisningen, med aktiviteter som henspeiler på språklæring både som individuell konstruksjon og som resultat av samarbeid og kommunikasjon. Samtidig tyder strukturen i første undervisningsøkt – med én presentasjonsfase (lytting til lærerfortelling og læreboktekst) og én øvingsfase (jf. stasjonsundervisningen), samt fokuset på innøving av vokabular – på at hun også ser nytten i elementer som var typiske for det audiolingvale klasserommet (cf.

¹⁵⁸ Jf. bl.a. snukortene enkeltelever lager under stasjonsundervisningen og sekvensen der Kari tester elevenes hukommelse ved å viske vekk ett og ett ord fra tavla.

seksjon 3.2.2). Som jeg kommer nærmere inn på i det følgende, er dette et mønster som i enda større grad synes innarbeidet i Julies undervisning.

Lærer 4, Julie, oktober 2006 og april 2007

Franske Julie bruker første økt jeg observerer henne, til å introdusere 9. klassingene sine for et nytt tema, hus og hjem, ved at hun leser en tekst fra læreboka høyt for elevene ("Problèmes à la maison"¹⁵⁹), der elevene underveis blir bedt om å komme med hypoteser på norsk om hva teksten handler om, og ved å notere stikkord på fransk på tavla. Deretter arbeider elevene videre med teksten via ulike skriftlige oppgaver i arbeidsboka, blant annet med vekt på tekstforståelse, grammatikk og vokabular, kun avbrutt av at Julie, på initiativ fra en elev, forklarer klassen hvordan man stiller spørsmål på fransk.

Den andre økta åpner Julie med å spørre elevene på fransk om påskeferien deres, for så å fortelle, også det på fransk, om sin egen ferie, med hyppige spørsmål på norsk underveis om hva elevene har forstått. Timens hovedtema er imidlertid *l'amitié* – vennskap. Igjen leser Julie høyt fra læreboka, denne gangen småtekster om vennskap, samtidig som hun diskuterer forståelsesstrategier med elevene. Etter å ha forklart nok et spørsmål på initiativ fra en elev¹⁶⁰, ber hun dem fylle ut et gloseark hun har laget på basis av teksten, der de skal oversette ord fra fransk til norsk.

Med unntak av Julies fortelling om egen påskeferie og høytlesning fra læreboka, brukes det mye norsk de gangene jeg er til stede i hennes klasserom, selv i forbindelse med hilsing/opprop og avskjed. Dersom hun forsøksvis stiller spørsmål (f.eks. om elevenes ferie) eller gir instruksjoner på fransk, gjør manglende respons fra elevene at hun oftest umiddelbart oversetter til norsk. Samtidig framstår Julies feriefortelling som noe mer kunstig/mindre autentisk enn tilsvarende eksempler fra Marie og Karis klasserom, da hun snakker svært sakte og tydelig og stadig stopper opp for å høre hva elevene har forstått. Således synes *bruken av målspråket* mindre framtrepende hos Julie enn i de foregående lærernes undervisning, dette til tross for at hun har fransk som morsmål. På den andre siden er hun bevisst på å henlede elevenes oppmerksomhet mot likheter mellom fransk og engelsk for å støtte opp om deres forståelse av franske tekster, hvilket skaper assosiasjoner til et kognitivt språklæringssyn.

Hva angår de skriftlige oppgavene i Julies undervisning, som primært stammer fra arbeidsboka, dreier det seg for det meste om innøving av grammatikk og vokabular. Den sentrale plassen viet språkets oppbygning, og derigjennom fagets *lingvistiske* komponent,

¹⁵⁹ "Problemer hjemme/i huset".

¹⁶⁰ Eleven ber henne forklare hvordan man sier "å foretrekke noen framfor en annen" på fransk.

kommer også til uttrykk i sekvensene der Julie, på oppfordring fra elevene, forklarer ulike grammatiske regler og franske formuleringer, under arbeidet med ”glosearket” om vennskap og gjennom fokuset på uttale (bl.a. ber hun elevene i fellesskap gjenta enkelte av setningene hun leser høyt). De grammatikk- og vokabularrelaterte aktivitetene, som opptar en del av observasjonene fra Julies klasserom, kan tyde på at hun mener undervisningen blir mest utbytterik for elevene dersom hun kombinerer automatiserings- og øvingsfokuset, som gjerne assosieres med audiolingval undervisning, med språkbruksfokuset i en praktisk-kommunikativ tilnærming. Også de få *kulturelementene* i Julies undervisning er i stor grad knyttet til vokabular og grammatikk, da det primært handler om etymologi¹⁶¹ og referanser til Frankrikes delaktighet i britisk/engelsk historie og språkutvikling. Det er heller ikke noen tydelig vektlegging av elevenes utvikling av innsikt i egen *språklæring* og språkbruk i de to observerte øktene. I stedet foregår tilpasning av undervisningen til elevenes behov først og fremst ved hjelp av mengdedifferensiering, det vil si at elevene får flere oppgaver, oftest av samme type, dersom de raskt blir ferdige med det de skal gjøre. I tillegg forklarer Julie gjerne regler for språkstruktur/grammatikk på oppfordring fra elevene.

Flere av disse trekkene går også igjen i Lises undervisning, slik jeg kommer nærmere inn på i det følgende.

Lærer 5, Lise, oktober 2006 og april 2007

Første timen i Lises franskgruppe på niende trinn starter med at elevene har en skriftlig glose-prøve og en muntlig prøve i bøyningen av verbet *avoir* (å ha). Deretter repeteres klokka, først ved at Lise sier ulike klokkeslett på fransk samtidig som hun tegner inn klokkeslettene på en urskive på tavla, deretter ved at elevene svarer på muntlig fransk på spørsmål om hvor mye klokka er¹⁶² ut ifra visernes retning på tegningen. Videre jobber elevene i par med en muntlig informasjonskløftoppgave hentet fra ressursheftet til læreboka *Chouette*, der målet er å lage en fullstendig versjon av timeplanen til Pierre, en fiktiv fransk elev. For å få til dette må de be medeleven, på fransk, om den informasjonen de selv mangler¹⁶³. Til slutt repeterer klassen ukedagene og skolefagene ved å gjenta høyt etter læreren.

Andre økt starter med at elevene får igjen en prøve, som læreren kommenterer muntlig. Resten av tiden brukes hovedsakelig på at to elevpar på muntlig fransk framfører dialoger de har skrevet med tittelen *Au restaurant/Au café*, med påfølgende kommentarer/vurdering på norsk fra lærer vedrørende uttale og vokabular. Deretter gjør elevene oppgaver i

¹⁶¹ F.eks. av opprinnelsen til ordet *copain* (*co* + *pain*), den man deler brødet med.

¹⁶² ”Quelle heure est-il?”

¹⁶³ F.eks. ”Qu’est-ce que Pierre a lundi à 9 heures?” (Hva [hvilket fag] har Pierre mandag klokka 9?)

arbeidsboka om franske matvaner, hvilket blant annet innebærer en lytteprøve ved hjelp av cd-en tilhørende læreboka.

Hva gjelder *språkbruk*, gjennomføres forholdsvis store deler av Lises undervisning på norsk, herunder introduksjonen av timen (bl.a. opprop), instruksjoner til nye aktiviteter (inkl. sidetall) og smalltalk. Fransk brukes først og fremst til muntlig repetisjon av ord og uttrykk som elevene kjenner til fra før (f.eks. klokkeslett, skolefag og ukedager) og under arbeid med uttale. Under kafésekvensen er det dessuten usikkert hvor mye medelevene egentlig forstår/får med seg av det som blir sagt, da læreren ikke følger opp med spørsmål om dialogenes innhold. I tillegg er Lises tilnærming i nokså stor grad preget av fagets *lingvistiske komponent*, noe man ser eksempler på i form av gløse- og verbprøven i første økta samt det generelle fokuset på automatisering av vokabular/brokker av språket. Med andre ord synes hun, som flere av de andre caselærerne, å se relevansen av elementer gjenkjennbare fra mer tradisjonell, audiolingval undervisning. Informasjonskløftoppgaven, derimot, stiller større krav til elevenes evne til muntlig kommunikasjon og samhandling, selv om de hjelpes i gang med et par eksempelsetninger. Sistnevnte kommunikasjonsøvelse, der elevene trenger informasjon fra hverandre for å løse oppgaven, kan også sies å være et eksempel på tilstedeværelsen av et sosiokulturelt læringssyn i Lises klasserom.

Lærer 6, Gro, november 2006 og april 2007

Hos den siste av de seks fransklærerne, Gro, er hovedtemaet for første observasjonsøkt høflighet. Hun hilser på hver av de ni 8. klassingene på høflig fransk og forklarer på norsk om emnet, før elevene gjør skriftlige og muntlige oppgaver i arbeidsboka med hilsing og høflighet som tema. Dette innebærer for eksempel en lytteøvelse samt et pararbeid der elevene, med utgangspunkt i bilder fra arbeidsboka, skriver, og deretter presenterer muntlig, dialoger der folk hilser på hverandre på fransk. Til slutt repeteres tallene fra 1-10 via en liten lekpreget aktivitet der hver elev får tildelt et tall og på fransk skal si hvilket nummer han eller hun har (f.eks. *Je suis numéro neuf*).

I økt nummer to ligger hovedvekten dels på muntlig repetisjon av kjent, fransk vokabular (bl.a. ukedagene, været og klokka), dels på innføring av nytt vokabular, det vil si småord og bindeord. Repetisjonsdelen foregår blant annet ved at elevene, i en lærerstyrt samtale, svarer på spørsmål om hva de forskjellige ukedagene heter på fransk, hva slags vær det er ute og hva klokka er. Arbeidet fortsetter med at elevene, i par, og ved hjelp av pappur-skiver med bevegbare visere, spør hverandre på fransk hva klokka er. Introduksjonen av småordene skjer ved at hver elev, i plenum, foreslår et ord de trenger å lære for å kunne uttrykke

seg på sammenhengende fransk. De bruker ordbok for å finne den franske oversettelsen, deretter skriver de ordet på norsk på den ene siden og på fransk på den andre siden av et farget papirark, før de presenterer ordet for resten av gruppa. Til slutt diskuterer Gro og elevene, på norsk, det franske presidentvalget anno 2007 med bakgrunn i artikler fra VG Nett. Som ledd i et tverrfaglig samarbeid med norsklæreren skal elevene hjemme skrive et fiktivt intervju på norsk med én av de franske presidentkandidatene.

Gros klasserom synes primært dominert av elementer fra sosiokulturelle og kognitive læringsteorier. I likhet med for eksempel Marie og Anne, prioriterer hun at elevene får øve seg i å *bruke målspråket muntlig*, jamfør den store mengden par-/dialogaktiviteter samt lytteoppgaven der elevene skal kombinere små dialoger på fransk med illustrasjoner i arbeidsboka. Selv om de muntlige aktivitetene delvis er preget av skriftlig forberedt muntlig produksjon (f.eks. ”hilsedialogene” elevene skriver og framfører) og repetisjon av faste ord og uttrykk (hilse-/høflighetsfraser, tall/klokkeslett, ukedager og været), finnes det også forsøk på spontan, muntlig samhandling. Blant annet gir elevene hverandre spontant komplimenter på fransk under ”pappursekvensen” dersom medeleven svarer korrekt på spørsmålet om hva klokka er: ”C’est parfait!” I tillegg oppgir Gro enkle aktivitetsinstruksjoner på fransk. Norsk brukes hovedsakelig dersom samtalen befinner seg på et metanivå, slik som under forklaringen av franske høflighetskonvensjoner, under diskusjonen av hvilke bindeord som er viktige å kunne, samt under debatten om norske avisers framstilling av de franske presidentkandidatene.

Innholdet i Gros timer synes videre preget av at elevene, parallelt med å lære språket, også skal få utviklet ulike sider av sin *kulturkompetanse*. Med praktisk tilnærming for øye er det ekstra interessant at Gro, til forskjell fra de andre lærerne, ikke bare berører den kognitive siden av interkulturell kompetanse, men også det såkalte handlingsaspektet ved denne (cf. seksjon 3.5.1). I tillegg til å opplyse om hvilke fraser og tiltaleformer som gjelder når man hilser på hverandre i Frankrike, demonstrerer hun hva franske *bisous*¹⁶⁴ innebærer i praksis, samtidig som hun konsekvent titulerer elevene med *monsieur/madame/mademoiselle* etterfulgt av navnet deres. Slik smelter kommunikasjons- og kulturdimensjonen på en måte sammen i Gros klasserom. Dessuten er hun hele tiden bevisst på å sammenligne fransk og norsk kultur, for eksempel hilse- og høflighetsritualer, politiske partier og aviser. Med andre ord går Gro klart ut over utelukkende å formidle et instrumentelt turistspråk i sin undervisning. Også den store *variasjonen* hva gjelder arbeidsmåter – for eksempel mellom muntlige

¹⁶⁴ *Bisous* = to til fire kyss på vekselvis høyre og venstre kinn.

og skriftlige aktiviteter, bruk av konkrete (pappurskivene og plakatene med bindeord), arbeid i plenum, individuelt og i par, samt det tverrfaglige samarbeidet med norsklæreren, indikerer at tanker om en praktisk tilnærming ligger til grunn for undervisningen.

5.3.2 Oppsummering

Med utgangspunkt i observasjonene fra de seks fransklærernes klasserom er det mulig å identifisere visse hovedtrekk i undervisningen som kan gi indikasjoner på i hvilken grad deres praksis gjenspeiler en praktisk tilnærming. Ser man først på i hvilken grad målspråket brukes aktivt i lærernes undervisning, hvilket er det som hyppigst forbindes med kommunikativ språkundervisning og praktisk tilnærming (jf. kap. 3), varierer dette noe fra klasserom til klasserom. De fleste lærerne anvender fransk muntlig blant annet i forbindelse med hilsing eller annen hverdagslig smalltalk, og ved introduksjon av enkle aktiviteter, mens norsk brukes i metasamtaler (f.eks. om lærings- og forståelsesstrategier og vurdering av måloppnåelse), beskrivelse av kultur og grammatikk, samt til forklaring av mer avanserte aktiviteter. Utover dette møter elevene det franske språket primært gjennom arbeid med pedagogisk tilpassede tekster fra læreboka, med unntak av eksemplene der lærerne forteller små historier på muntlig fransk (Marie, Kari og Julie) og de autentiske tekstene brukt under *une personne célèbre*-prosjektet i Karis klasserom. Sistnevnte er også det eneste eksemplet på sammenhengende skriftlig produksjon i løpet av de til sammen tolv observasjonsøktene.

Videre finnes det få eksempler på muntlige aktiviteter som innebærer spontan samhandling, med unntak av enkelte korte spørsmål-svar-sekvenser mellom lærer og elever i plenum og smågrupper. I stedet dreier det seg oftest om skriftlig forberedt muntlig produksjon, gjerne i form av dialoger (jf. bl.a. elevfilmene hos Anne og kafédialogene hos Lise), eller repetisjon av faste uttrykk, slik som å spørre og svare på hva klokka er (f.eks. Gro og Lise). Foruten sistnevnte eksempler, er det også en del annet i caselærernes undervisning som tyder på at de betrakter elementer fra tradisjonell, audiolingvalt inspirert undervisning som nyttige for å støtte opp om elevenes kommunikasjon på målspråket. Eksempelvis gjelder dette inndelingen av øktene i én presentasjons- og én øvingsfase samt fokuset på innøving/drill av ulike elementer i elevenes lingvistiske kompetanse, ofte ved hjelp av grammatikk-/innfyllingsoppgaver i arbeidsboka, uttaleøvelser samt en rekke skriftlige og muntlige aktiviteter rettet mot automatisering av ord og uttrykk (cf. seksjon 3.2.2). Ser man nærmere på innholdet i språkbruken, med hovedvekt på ord og uttrykk som er nyttige i typiske turist-situasjoner eller for å fortelle om hverdags-/ungdomsliv, er denne mer karakteristisk for en moderne, kommunikativt orientert språkundervisning (cf. seksjon 3.2.3). Samtidig spiller

kulturkomponenten i franskfaget, med unntak av arbeidet med *une personne célèbre* hos Kari og høflighet hos Gro, oftest en birolle i den observerte undervisningen og kommer for det meste til uttrykk gjennom små drypp, for eksempel i form av etymologi (jf. f.eks. Julie). Videre er kulturbiten i liten grad preget av diskusjon, problematisering og utdyping i de observerte øktene, med et nokså ensidig blikk på fransk kultur i Frankrike, og i liten grad på kultur fra andre fransktalende land/deler av verden.

Det er også variabelt i hvilken grad caselærernes undervisning fokuserer på det at elevene skal få økt innsikt i egen språklæring og -bruk (jf. hovedområdet ”Språklæring” i LK06). Blant annet berøres dette metaperspektivet ved læring, som også ofte nevnes blant kjennetegnene på en kommunikativ tilnærming til språkundervisning (cf. seksjon 3.2.3), gjennom elevenes valgfrihet med hensyn til arbeidsmåter (jf. f.eks. stasjonsarbeidet hos Kari) og innhold (jf. arbeidet med lyd lære hos Anne), ved at enkelte av lærerne, på slutten av økta, diskuterer grad av måloppnåelse med elevene, og i sekvensen der Anne og hennes elever vurderer egen språkkompetanse med utgangspunkt i *Den europeiske språkpermen* og *Rammeverket*. Ut over dette tilpasses primært undervisningen elevenes læringsbehov gjennom variasjon mellom ulike arbeidsmåter og -midler (f.eks. arbeid i plenum og i par/individuell, muntlig og skriftlig) og med innslag av aktiviteter som innebærer elementer av lek/spill, bruk av konkrete (f.eks. pappurskiver) og/eller at elevene får bevege seg/bruke kroppen (cf. primært Kari, Gro og Marie). Den observerte franskundervisningen omfatter kun et fåtalls eksempler på anvendelse av digitale verktøy og andre AV-midler (Kari og Anne) samt tverrfaglig samarbeid med andre lærere (Gro). Hovedsakelig stammer aktivitetene fra tekster og oppgaver hentet fra læreboka.

Alt i alt framstår caselærernes undervisning som en blanding av ”tradisjonelle” aktiviteter, slik man blant annet kjenner dem fra det audiolingvale klasserommet, med enkelte elementer fra den direkte metode (f.eks. historiefortellingssekvensene til Marie), og arbeidsmåter som typisk inngår i beskrivelser av dagens kommunikative tilnærming til språkundervisning, med et kombinert kognitivt og sosiokulturelt læringsssyn. De observerte aktivitetene vies både innlæring av grammatikk og vokabular, og ulike typer bruk av mål-språket samt varierte læringsaktiviteter. Samtidig synes hovedformålet med de lingvistisk rettede aktivitetene å være en styrking av elevenes evne til å kommunisere på målspråket, skriftlig og muntlig, slik at de seks lærernes undervisning, alt i alt, ser ut til å falle inn under den kommunikative paraplyen.

Et annet spørsmål er i hvilken grad caselærernes *undervisningspraksis* er i overensstemmelse med deres *tanker* om fremmedspråkundervisning, og spesielt praktisk tilnærming, slik de framgår av intervjuene.

5.4 Oppsummering: teori vs. praksis? Caselærernes teoretiske og praktiske forståelse av praktisk tilnærming

Jeg velger å oppsummere resultatene fra caseundersøkelsen totalt ved å sammenligne fransk-lærernes refleksjoner omkring begrepet praktisk tilnærming i intervjuundersøkelsen, med observasjonene gjort i de seks lærernes klasserom. Med hensyn til *bruk av målspråket*, et av kjerneelementene i en praktisk tilnærming ifølge teorigrunnet for undersøkelsen (cf. kap. 3), uttrykker lærerne at de i stor grad setter likhetstegn mellom praktisk tilnærming og bruk av målspråket, særlig muntlig, fordi dette er avgjørende for å klare seg i fransktalende områder. Av samme grunn understreker flere av dem at elevene også må få øvelse i å delta i spontan samhandling, og ikke bare (skriftlig) forberedt, muntlig produksjon.

Observasjonene tyder imidlertid på at en utstrakt bruk av målspråket i klasserommet kan være vanskelig å gjennomføre i praksis, noe enkelte av lærerne også er inne på i intervjuet. I tillegg til at (meta-)samtaler om kommunikasjonsstrategier, valg av arbeidsmåter, kultur og grammatikk bevisst (jf. intervjuuttalelser) foregår på norsk, gjennomføres også mye av den resterende kommunikasjonen i klasserommene på morsmålet. I hvert fall i de undervisningsøktene jeg er til stede. Selv om flertallet av lærerne gir enkle instruksjoner og gjennomfører noe "smalltalk" på fransk, finnes det eksempler på at selv hilsing og avskjed foregår på norsk, eller at man umiddelbart oversetter enkle instruksjoner, muligens av redsel for å "miste" elevene, slik én av lærerne beskriver det under intervjuet (jf. Kari, 568 ff.). Samtidig er det slik at halvparten av lærerne forteller elevene små historier på fransk, med påfølgende samtaler om lyttestrategier. Disse lyttestrategiene blir spesifikt omtalt som et viktig element i en praktisk tilnærming i flere av intervjuene, nok en gang med elevenes kommunikasjonsbehov som forklaring. Foruten lærerhistoriene og tekstene fra Wikipedia brukt under temaarbeidet *une personne célèbre* i Karis klasserom, stammer tekstene primært fra læreboka. Dette til tross for at flertallet av lærerne i intervjuet framhever det som viktig å trekke inn såkalte autentiske tekster i undervisningen. Det nevnte temaarbeidet er dessuten eneste eksempel på produksjon av lengre skriftlige tekster på målspråket i de seks klasserommene, hvilket samsvarer godt med at lærerne uttrykker at muntlig språkbruk er langt viktigere enn skriftlig i en praktisk tilnærming.

I den grad elevene skriver mer enn enkeltord på fransk, handler det gjerne om å lage et grunnlag for muntlig framføring, da særlig av dialoger (cf. f.eks. Lise og Gro). For, selv om lærerne mener at et visst fokus på spontan, muntlig samhandling er essensielt i en praktisk tilnærming, er de opptatt av at de muntlige øvelsene ikke må være for vanskelige. Dette kan forklare hvorfor observasjonene viser svært få eksempler på spontan samhandling, med unntak av gruppesamtalene hos Kari, de små spørsmål-svar-sekvensene Maries elever har om kroppen, og informasjonskløftoppgaven i Lises klasserom, selv om de to sistnevnte eksemplene må sies å befinne seg i grenselandet mellom spontan samhandling og repetisjon/automatisering av kjente fraser og vokabular. Hva gjelder det tematiske innholdet i undervisningen, stemmer dette i stor grad overens med lærernes beskrivelser under intervjuet. Både tekster, vokabular og aktiviteter tenker inn på elementer som er nyttige å beherske dersom man skal reise som turister til et fransktalende område og skal fortelle om seg selv.

Et annet kjennetegn ved lærernes oppfatning av praktisk tilnærming synes å være at *arbeidsmåter og -midler* bør være preget av *variasjon*, og derigjennom tilpasning av undervisningen til elever med ulike læringspreferanser og -behov. Vektleggingen av variasjon er også godt synlig i observasjonsmaterialet fra fransklærernes undervisning, der det for eksempel veksles mellom lærerstyrt plenumsundervisning og individuelle/parøvelser, samt ulike former for skriftlige og muntlige aktiviteter, oftest fra læreboka. Videre bekrefter observasjonene i stor grad lærernes uttalelser om at lek, spill og taktile elementer er viktig i deres forståelse av praktisk tilnærming, noe snukortene laget under Karis stasjonsundervisning, pappurskivene brukt hos Gro og gymnastikkleken hos Marie er eksempler på. Det synes også å være samsvar mellom teori og praksis hva gjelder lærernes noe reserverte holdning til å trekke inn elementer fra *bilingval undervisning* og *tverrfaglig samarbeid*. Det finnes få eller ingen eksempler på rendyrket CLIL, da dette, ifølge lærerne, stiller for store krav til elevenes og lærernes språkkompetanse. Kanskje er det derfor lærerne velger å bruke norsk når de omtaler fransk kultur i undervisningen. Samtidig finnes det enkelte eksempler på tverrfaglige elementer, slik som for eksempel Gros samarbeid med norsk læreren og det at enkelte lærere trekker inn emner og arbeidsmåter fra andre fag i franskundervisningen (bl.a. Marie hvis aktiviteter er inspirert av kroppøving).

Bruk av digitale verktøy, som under intervjuene omtales som essensielt i en praktisk tilnærming, først og fremst på grunn av mulighetene det gir til kommunikasjon på målspråket, synes til en viss grad å gjenspeiles i caselærernes praksis. Blant annet finnes det eksempler på at Internett brukes som informasjonskilde, og at elevene bruker pc i forbindelse med grammatikkøvinger og til tekstbehandling. I tillegg anvendes AV-midler (filmkamera og tv)

til dokumentasjon og presentasjon av elevenes muntlige bruk av fransk. Med tanke på at hver lærer kun ble besøkt to ganger, jamfør diskusjonen vedrørende *saturation* i metodekapitlet (seksjon 4.3.2), og at lærerne viser til diverse logistiske utfordringer ved bruk av digitale verktøy (f.eks. utstyrets tilgjengelighet, cf. bl.a. Kari, 406 ff.), kan man kanskje ikke forvente flere eksempler på bruk av digitale verktøy i observasjonsmaterialet.

Et annet element som i intervjuene blir trukket fram som viktig for elevenes kommunikasjon på målspråket, og implisitt som en viktig bestanddel i en praktisk tilnærming, er et visst fokus på *kultur og dannelse*. Flere av lærerne nevner arbeid med høflighet i denne sammenhengen, noe som kommer spesielt godt til syne i Gros klasserom. Samtidig er lærerne av den oppfatningen at det er viktig å legge vekt på den delen av kulturkomponenten som er særlig interessant for elevene, hvilket framgår av lærernes praksis der skole og fritid, vennskap, mat og fransktalende berømtheter er tema. Likevel er kulturdimensjonen av franskfaget mest til stede som små drypp, og blant mine observasjoner finnes det kun et fåtalls eksempler på diskusjoner og sammenligninger mellom norsk og fransk kultur.

Et element lærerne i liten grad eksplisitt synes å forbinde med praktisk tilnærming, jamfør intervjuuttalelser og observasjoner, er arbeid med *elevenes innsikt i egen språklæring og språkbruk*. De eksemplene man ser på dette i lærernes praksis, tyder på at lærerne først og fremst forbinder dette med at elevene skal ha en viss valgfrihet/påvirkningsmulighet hva gjelder tematikk og arbeidsmåter i undervisningen (cf. f.eks. Anne og Kari) og at man i noen grad bør diskutere læringsutbytte/grad av måloppnåelse med elevene. Enkelte lærere (Anne og Gro) nevner også at det kan være fruktbart å samtale om språkkompetanse med utgangspunkt i *Den europeiske språkpermen* og *Rammeverket*.

Ser man så på den *lingvistiske* komponenten i franskfaget, synes det å være et visst språk mellom lærernes intervjuuttalelser og praksis. Lærerne understreker at bruk av målspråket bør gis mer oppmerksomhet enn kunnskaper om og i målspråket i en praktisk tilnærming. Likevel finnes det en rekke eksempler, blant observasjonene, på øvelser rettet mot automatisering av grammatikk, vokabular og uttale. Lærerne uttaler også at en viss innsikt i språkets bestanddeler er nødvendig og sågar til støtte for elevenes kommunikasjon på målspråket. Dessuten hevder de at grammatikk-/vokabulararbeidet gjøres på en praktisk og motiverende måte, noe de blant annet demonstrerer ved at elevene får en viss valgfrihet med hensyn til hvilke ord de skal lære, og gjennom inkludering av *lek- og spillpregede aktiviteter* og digitale verktøy i denne sammenheng.

Betrakter man til slutt intervju- og observasjonsdataene i relasjon til ulike (*språk-*) *læringsteorier*, kan man også trekke en konklusjon for resultatene av den kvalitative case-

undersøkelsen. Under intervjuene gir lærerne uttrykk for at en praktisk tilnærming best harmonerer med et kombinert sosiokulturelt og kognitivt læringssyn, der eleven lærer språk både gjennom egen eksperimentering og i samhandling med lærer og medelever. Dette framgår også av observasjonene gjort i de seks klasserommene, der aktivitetene, i hvert fall til en viss grad, gir elevene mulighet til å utvikle sitt eget mellomspråk (cf. seksjon 3.2.3) gjennom ulike møter med målspråket og ved selv å anvende språket, særlig muntlig. Men, som jeg nettopp var inne på, taler både lærernes intervjuuttalelser og observasjonene for at også pugg og automatisering av vokabular, uttale og til dels grammatikk, er nødvendig for at elevene skal kunne kommunisere på målspråket. Til forskjell fra det audiolingviale klasserommet, der undervisningen primært var viet ulike typer drill- og automatiseringsaktiviteter, etterfølges sistnevnte type aktiviteter stort sett av ulike former for kommunikasjon på fransk, skriftlig eller muntlig, i de seks fransklærernes undervisning. Dessuten understrekes det også i framstillinger av moderne, kommunikativ språkundervisning, at en viss innsikt i språkets lingvistiske komponenter er essensielt for elevenes bruk av målspråket (jf. en såkalt *komplementær tilnærming* (seksjon 3.2.3). Se også kap. 7). Dette gjelder særlig dersom det er lite uformell språklig input tilgjengelig utenfor klasserommet, hvilket er én av hovedutfordringene for fremmedspråksopplæringen i norsk skole (cf. kap. 2).

Blanding av skriftlige og muntlige, tradisjonelle og mer moderne aktiviteter, og en begrenset bruk av digitale verktøy, i fransklærernes undervisning understøttes også av intervjuutsagn om at oppmerksomheten viet praktisk tilnærming, fra politisk hold, *ikke* har medført noen revolusjon i deres klasserom. Samtidig uttaler lærerne at begrepet *praktisk tilnærming* generelt har medført en økt grad av bevisstgjøring og refleksjon rundt egen undervisningspraksis i fremmedspråk. Jeg kommer tilbake til diskusjonen om i hvilken grad praktisk tilnærming framstår som noe nytt, særlig sett i sammenheng med generelle beskrivelser av kommunikativ språkundervisning, etter gjennomgangen av resultatene i den kvantitative spørreskemaundersøkelsen.

6 Resultater og analyser fra spørreskjemaundersøkelsen

I dette kapitlet presenterer jeg resultatene fra spørreskjemaundersøkelsen, som utgjør den andre hoveddelen av praktisk tilnærming-studien. Som beskrevet i metodekapitlet, ble enquêten gjennomført elektronisk ved hjelp av Nettskjema våren 2008, med i alt 85 del-takende fremmedspråklærere i ungdomsskolen (jf. seksjon 4.4.2). Hovedmålet med spørre-skjemaanalysene var å komme fram til generelle tendenser i læreres forståelse av praktisk tilnærming, det vil si praktisk tilnærming i implementert form (jf. 3.1), og således supplere dybdeperspektivet fra caseundersøkelsen. Akkurat som i caseundersøkelsen er det vanskelig å skille mellom resultater som uttrykker noe om lærernes forståelse av praktisk tilnærming spesielt og deres tanker knyttet til dagens rådende form for språkundervisning generelt. Jeg velger å konsentrere meg om de elementene som, jamfør relevant teori (cf. kap. 3), typisk assosieres med praktisk tilnærming. Etter en kort gjennomgang av respondentenes bakgrunn i seksjon 6.1, presenterer jeg derfor i seksjon 6.2 de viktigste resultatene fra spørreskjemaundersøkelsen med bakgrunn i samme undertema som de brukt under analysene av caseundersøkelsen i forrige kapittel.

Som det framgår av metodekapitlet (seksjon 4.4), genererer enquêten primært kvantitative data. I tillegg finnes det enkelte kvalitative data der respondentene, med egne ord, beskriver og eksemplifiserer praktisk tilnærming. Således berører også spørreskjemaundersøkelsen praktisk tilnærming på et slags mikronivå. De kvalitative dataene fra enquêten er, som tidligere nevnt, analysert, kategorisert og dels kvantifisert¹⁶⁵ ved hjelp av det kvalitative analyseprogrammet NVivo. De kvantitative dataene, som i stor grad består i lærernes vurderinger av påstander om praktisk tilnærming på en firedeelt Likert-skala (*svært enig – enig – uenig – svært uenig*), presenteres som prosentfordelinger i form av tabeller og figurer. Som et ledd i å forenkle framstillingen av resultatene er en stor andel av tabellene plassert i vedlegg 4. For å unngå sammenblanding med tabellene i brøteksten er tabellene i vedlegget markert med forbokstaven *V* (tabell V1 etc.). De kvalitative dataene brukes både til sammenligning med og til utdyping av resultatene fra de lukkede spørsmålene. Samtidig er de viktige innspill i diskusjonen vedrørende spenningen mellom teori (dvs. det lærerne sier de mener og gjør) og praksis (dvs. det de gjør). Opprinnelig var det min hensikt også å analysere og presentere kovarians mellom elementer i respondentenes bakgrunn og deres vurdering av påstandene vedrørende praktisk tilnærming. Men, som forklart (cf. seksjon 4.4.2), viser både

¹⁶⁵ Blant annet er det laget tabeller som viser de kategoriene som primært berøres i lærernes beskrivelser av praktisk tilnærming under spørsmål 4.5, 4.6, 7.1, 10.2 og 11.2/4/6, med tilhørende prosentfordelinger.

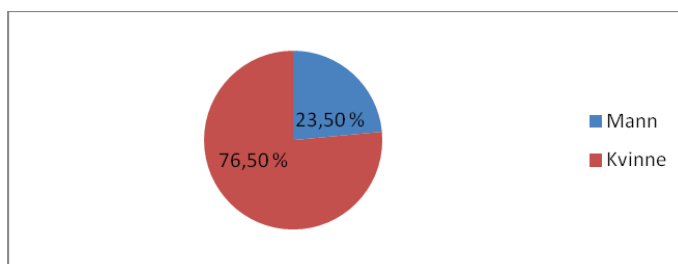
mine SPSS-analyser¹⁶⁶ og statistiske undersøkelser generelt at lave deltakerantall, med små undergrupper (f.eks. mht. alder, undervisningsspråk og utdanningsnivå) som én av følgene, at det er lite hensiktsmessig å se på annet enn prosentfordelinger.

6.1 Lærerrespondentenes bakgrunn (sp.målssett 1-3)

I det følgende gir jeg en oversikt over bakgrunnsinformasjonen til de 85 respondentene i spørreskjemaundersøkelsen, jamfør spørsmålssett 1-3 (se vedlegg 2).

6.1.1 Kjønn og alder

Kjønns- og aldersfordelingen blant deltakerne i enquêten presenteres ved hjelp av henholdsvis figur 1 og tabell 3 under:



Figur 1: Kjønnfordelingen i utvalget (jf. spørsmål 1.1), $n = 85$

Som figuren viser, er det langt flere kvinner enn menn blant de 85 respondentene i utvalget, med om lag tre fjerdedeler kvinner og én fjerdedel menn. Dette er, slik jeg kommer tilbake til i diskusjonskapitlet, som forventet ettersom respondentene både arbeider i grunnskolen og underviser i fremmedspråk, tradisjonelt et kvinnedominert fag (cf. seksjon 3.6.2).

Hva gjelder aldersfordelingen i utvalget, ble respondentene opprinnelig bedt om å oppgi nøyaktig fødselsår (jf. sp.mål 1.2). For å forenkle videre framstilling og analyse av dataene, ble årstallene rekodet og erstattet med fire intervaller¹⁶⁷ med årstall og alder, slik det framgår av denne tabellen:

Tabell 3: Alder (sp.mål 1.2). Resultatet er oppgitt i prosent med antall respondenter i parentes, $n = 85$.

Fødselsår (alder) rekodet	Svar i % (antall resp.)
1943-1953 (55-65 år)	33 % (28)
1954-1964 (44-54 år)	18 % (15)
1965-1975 (33-43 år)	34 % (29)
1976-1986 (22-32 år)	15 % (13)

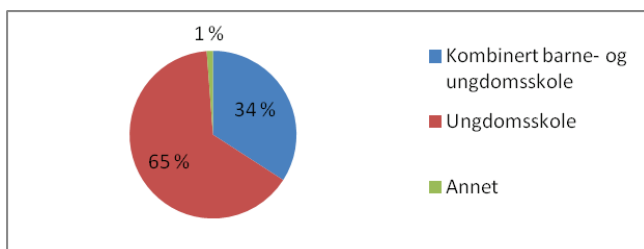
¹⁶⁶I realiteten sammenligning av middelerverdier.

¹⁶⁷ Intervallene ble laget med bakgrunn i fødselsåret til eldste og yngste respondent, dvs. 1943 og 1984. Alderen er beregnet med utgangspunkt i 2008, det året da undersøkelsen ble gjennomført.

Aldersgruppa 33-43 og 55-65 år utgjør klart største andelen i utvalget med om lag én tredjedel hver, mens de yngste respondentene (22-32 år) utgjør den minste andelen med ca. 15 %. Med andre ord er om lag 40 % av respondentene 50 år eller eldre. Jeg vender tilbake til rekrutteringsutfordringene dette kan synes å indikere for lærerbestanden i fremmedspråk (se kap. 7).

6.1.2 Geografi, skoleslag og skolestørrelse

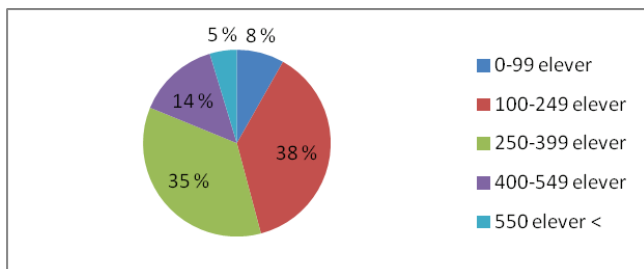
Respondentene ble videre bedt om å oppgi fylkestilhørighet, skoleslag og skolestørrelse i undersøkelsen. Geografisk viser resultatene at alle fylkene er representert i utvalget (jf. vedlegg 4, tabell V1). Rogaland, Hordaland, Møre og Romsdal og Nord-Trøndelag har størst andel respondenter med om lag 10 % hver seg. Finnmark og Troms har dårligst oppslutning med én deltaker hver, fulgt av Nordland og Oslo. Respondentenes fordeling mellom ulike skoletyper (dvs. ren ungdomsskole eller kombinert barne- og ungdomsskole) vises i figur 2:



Figur 2: Skoletype (sp.mål 1.3), $n = 85$

Her framgår det at om lag to tredjedeler av respondentene arbeider ved rene ungdomsskoler, mens tendensen på landsbasis er at kombinerte barne- og ungdomsskoler dominerer (SSB, 2009). Uten å gå i detalj, kan forklaringen igjen være at fremmedspråk er et fag som, foreløpig, sjelden undervises på barnetrinnet (jf. seksjon 2.3 og 3.6.1).

Videre underviser respondentene ved skoler av ulik størrelse:



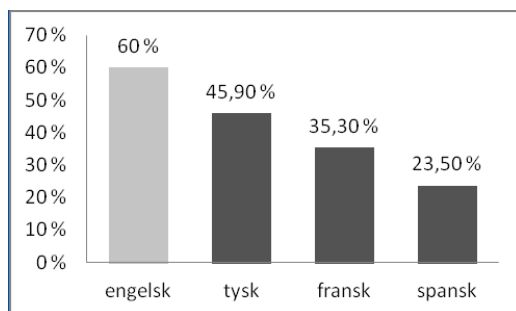
Figur 3: Skolestørrelse (jf. sp.mål 1.4), $n = 85$

Også her er intervaller og prosentfordeling resultatet av en rekoding av respondentenes nøyaktige tallangivelser (cf. sp.mål 1.4, vedlegg 3). Figuren viser at lærerne i utvalget hovedsakelig arbeider ved middels store eller store skoler. 73 % av respondentene kommer fra

skoler med 100-399 elever, i overkant av 50 % fra skoler med 250 eller flere elever. Svært få arbeider ved skoler med under 100 elever, noe som trolig kan knyttes til at skoler med ungdomstrinn ofte er større enn rene barneskoler (cf. SSB, 2009).

6.1.3 Undervisningsspråk

Beveger man seg fra respondentenes generelle bakgrunn til deres undervisningskompetanse i fremmedspråk, er det, for det første, interessant å se på hvilke fremmedspråk som er representert i utvalget. Søylen i diagrammet under illustrerer lærernes fordeling mellom de ulike språkene:



Figur 4: Undervisningsspråk (sp.mål 1.8), $n = 85$

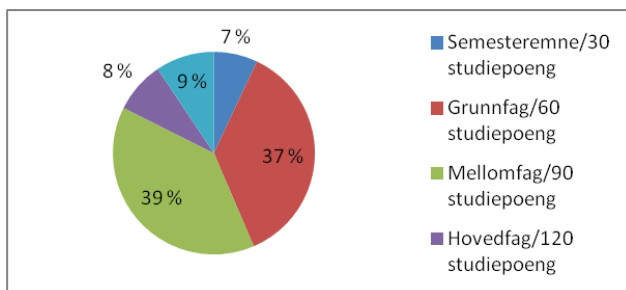
De mørk grå søylene viser at kun de vanligste fremmedspråkene i norsk grunnskole – tysk, fransk og spansk – er representert i utvalget, selv om det i flere politiske dokumenter understrekes at skolene også kan tilby andre fremmedspråk enn disse (cf. seksjon 2.3 og 3.6.2). Nærmere halvparten av lærerne i utvalget underviser i tysk, fulgt av fransk (35 %) og spansk (ca. 23 %). Slik jeg kommer nærmere inn på i diskusjonskapitlet (kap. 7), synes spansk noe underrepresentert, og tysk og fransk noe overrepresentert i utvalget. Videre framgår det av figuren, jamfør den lys grå søylen til venstre, at en stor andel av lærerne i utvalget underviser i engelsk i tillegg til fremmedspråk.

6.1.4 Utdanningsnivå

Respondentenes undervisningskompetanse i fremmedspråk avhenger blant annet av deres utdanningsnivå både generelt og innenfor språkfaget/ene de underviser i. Hva gjelder respondentenes generelle utdanningsnivå (jf. tabell V2, vedlegg 4), har det store flertallet (nærmere 70 %) utdanning på cand.mag-/bachelorgradnivå, fulgt av lærerskole (i overkant av 40 %) og en kombinasjon av lærerskole og universitets-/høgskolefag (35 %). Sistnevnte tall er muligens et utslag av at utdanningsmulighetene i fremmedspråk ved lærerskolene har vært og er noe begrenset, slik at tilleggstudning er nødvendig. Samtidig oppgir 14 % at de har utdanning på master-/hovedfags-/doktorgradnivå. Kun én respondent har krysset av for ikke

å ha noen form for pedagogisk utdanning. Alle unntatt én respondent oppgir å ha en eller annen form for pedagogisk utdanning (jf. tabell V3, vedlegg 4).

Går man så over til respondentenes språkfaglige utdanning, framgår denne av figur 5 under som viser respondentenes høyeste utdanningsnivå i ett av deres undervisningsspråk¹⁶⁸, og av tabell V4 i vedlegg 4 som viser lærernes utdanningsnivå i det enkelte språkfag.



Figur 5: Respondentenes høyeste utdanning i et undervisningsspråk. Resultatene er oppgitt i prosent, $n = 85$.

Figuren, som viser lærernes generelle språkfaglige utdanningsnivå, bekrefter i stor grad tendensene referert til ovenfor, idet om lag 75 % oppgir å ha 60-90 studiepoeng (grunn- eller mellomfag) i minst ett av undervisningsspråkene sine, mens 8 % har hovedfag (til sammen 210 studiepoeng) eller tilsvarende.

Bildet blir noe mer nyansert dersom man undersøker respondentenes utdanningsnivå innenfor hvert enkelt språkfag (cf. tabell V4, vedlegg 4), selv om undergruppene her er nokså små og resultatene dermed vanskelig kan generaliseres. Et interessant funn er at mellom 20 og 30 % innenfor hvert språkfag har krysset av for svaralternativet ”annet”. Etersom flertallet av disse også har krysset av for en konkret type utdanning (f.eks. grunnfag eller hovedfag), kan det her dreie seg om ulike former for tilleggsutdanning. Samtidig finnes de som kun har krysset av for ”annet”. Da manglende utdanning i språkfaget ikke er blant svaralternativene i spørsmålsett 2, kan det her skjule seg respondenter *uten* høyere utdanning i fremmedspråkene de underviser i. Mangel på utdanning er, som nevnt, realiteten for mange fremmedspråklærere i Norge, jf. bl.a. Speitz og Lindemann (2002, se også seksjon 3.6.2).

Videre oppgir kun ca. 2,5-6 % i hvert språkfag at de har 210 studiepoeng (hovedfag) eller tilsvarende utdanning i faget. Mangelen på fordypning synes ekstra stor blant spansklærerne i utvalget, der om lag 70 % oppgir å ha 60 studiepoeng (grunnfag) eller mindre i faget, og hele 15 % kun har 30 studiepoeng (semesteremne). Situasjonen framstår som noe bedre for fransk- og tysklærerne der henholdsvis 46 og 41 % har 90 studiepoeng (dvs.

¹⁶⁸ Figur 5 er resultatet av en rekoding i SPSS av respondentenes svar på spørsmålsett 2 der de bes om å oppgi sitt utdanningsnivå i hvert enkelt språkfag. For å kunne antyde en mer generell tendens for respondentenes språkfaglige utdanningsnivå, laget jeg en oversikt der respondentenes høyeste utdanning i ett av deres språkfag (inkl. fremmedspråk og engelsk) er tatt med.

mellomfag) eller mer i faget, mens tilsvarende tall for spansk lærerne er 14 %. Jeg kommer nærmere inn på utdanningen til respondentene i utvalget sett i sammenheng med resultatene fra andre språklærerundersøkelser i kapittel 7.

6.1.5 Etter- og videreutdanning (EVU)

Et av hovedmålene oppgitt i strategiplanen *Språk åpner dører* er, som nevnt, kompetanseheving av lærerne i fremmedspråk (KD, januar 2007, s. 45-46). Respondentene i undersøkelsen ble derfor spurt om de i løpet av siste to år hadde vært med på etter- og videreutdanning (EVU) relatert til fremmedspråk samt innholdet i denne. Resultatene framgår av tabellen under:

Tabell 4: Etter- og videreutdanning (EVU) i fremmedspråk (jf. sp.mål 1.13). Resultatet er oppgitt i prosent, med antall svar i parentes ($n = 85$).

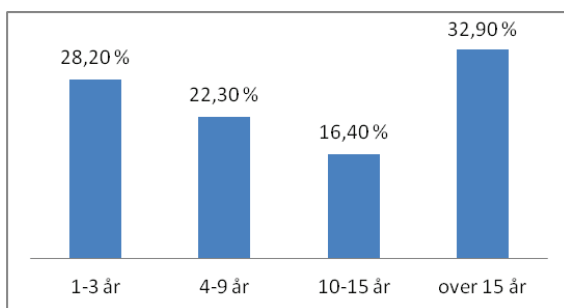
Type EVU	Prosent (antall svar)
Ingen EVU i fremmedspråk	54 % (46)
Språkkurs for å bedre egen kompetanse i fremmedspråk	23,5 % (20)
Undervisningsmetodiske kurs i fremmedspråk	22,3 % (19)
Læreplan i fremmedspråk	11,7 % (10)
Praktisk tilnærming i fremmedspråk	10,6 % (9)
Digital kompetanse/IKT i fremmedspråk	9,4 % (8)
Utvikling av elevenes innsikt i egen læring i fremmedspråk	7,0 % (6)
Vurdering i fremmedspråk	5,9 % (5)
Annet	4,7 % (4)

Under halvparten av respondentene oppgir at de har gjennomført én eller annen form for etter- og videreutdanning i fremmedspråk siste to år. Imidlertid sier tallene ingenting om dette skyldes manglende tilbud, eller om det er forårsaket av manglende vilje hos lærerne til å delta på slik utdanning. Blant de som faktisk har gjennomført EVU, har flest gjennomført språkkurs for å forbedre egen kompetanse i fremmedspråk eller undervisningsmetodiske kurs i faget (ca. 20 %). Langt færre har krysset av for å ha fulgt kurs med eksplisitt fokus på praktisk tilnærming, læreplan og/eller IKT i fremmedspråk, temaer som var svært relevante ved innføringen av "Læreplan i fremmedspråk" (LK06). Samtidig kan det jo være slik at disse elementene har vært "bakt inn" i enkelte av kursene lærerne har deltatt i. Manglende tilbud kan være en plausibel forklaring på den lave deltakelsen på EVU-kurs ettersom hele 96 % av respondentene under spørsmålsett 9 (cf. vedlegg 3) har krysset av for at "[g]ode muligheter for [...] etter- og videreutdanning i fremmedspråkene og i fremmedspråksdidaktikk" er nødvendig for gjennomføringen av en praktisk tilnærming i fremmedspråk (se seksjon 6.2.8 og 7.2.6).

6.1.6 Realkompetanse og undervisningserfaring i språkfagene

Det kan også være relevant å trekke inn fremmedspråklærernes realkompetanse når man skal vurdere deres totalkompetanse i faget. Realkompetansen erverves blant annet gjennom undervisningserfaring i tillegg til at det dekker språkferdigheter skaffet på andre måter enn gjennom studier (cf. seksjon 3.6.2). Disse faktorene berøres i spørreskjemaets spørsmål 1.14 om undervisningserfaring og i spørsmålsett 3 om respondentenes realkompetanse i undervisningsspråket/-ene (se vedlegg 3). Videre framgår det av enquéten (cf. tabell V5¹⁶⁹, vedlegg 4) at over halvparten av respondentene mangler slik realkompetanse i ett eller flere av språkene (dvs. fremmedspråk og engelsk) de underviser i til vanlig. Med andre ord underviser over halvparten av lærerne i språk som de kun har formell utdanning i. Blant de som har realkompetanse, oppgir de fleste lengre opphold, gjerne studieopphold, i land der undervisningsspråket/-ene er morsmål. Svært få har undervisningsspråket som morsmål eller er bilingvale.

Som antydnet ovenfor, kan også undervisningserfaring betraktes som en del av lærernes realkompetanse. Figur 6 illustrerer respondentenes undervisningserfaring i fremmedspråk:



Figur 6: Undervisningserfaring i fremmedspråk¹⁷⁰, $n = 85$

Ser man på denne delen av respondentenes realkompetanse, framgår det av søylene ovenfor at en forholdsvis stor andel av utvalget (nærmere 30 %) har svært kort erfaring som fremmedspråklærere (1-3 år). Denne andelen er noe høyere enn forventet på basis av aldersfordelingen i utvalget (jf. seksjon 6.1.1). Det at om lag én tredjedel av utvalget har svært lang erfaring i faget (dvs. over 15 år), er mer som forventet. Respondentene med 10-15 års undervisningserfaring utgjør den minste andelen.

6.1.7 Oppsummering

Gjennomgangen av bakgrunnsinformasjonen for respondentene i spørreskjemaundersøkelsen viser at fremmedspråklærerne i utvalget typisk er kvinner, med en stor andel (ca. 40 %) som

¹⁶⁹ Tabell V5 i vedlegg 4 er resultatet av en rekoding og sammenfatning av respondentenes svar på spørsmål 3.1-3.6, der de for hvert språkfag ble bedt om å krysse av for om de hadde noen type realkompetanse, eventuelt hvilken.

¹⁷⁰ For å forenkle framstillingen er to av svarkategoriene i spørsmål 1.14 slått sammen i søylediagrammet.

er over 50 år gamle. Sistnevnte tall understreker også rekrutteringsbehovet blant fremmedspråklærerne i norsk skole. Geografisk dekker respondentene alle Norges fylker, og flertallet arbeider ved middels store til store ungdomsskoler (100-399 elever). Videre underviser respondentene i alle de ”vanlige” fremmedspråkene (dvs. tysk, fransk og spansk), med tysk som det mest utbredte og spansk som det minst utbredte fremmedspråket blant lærerne i utvalget. Over halvparten av lærerne underviser i engelsk i tillegg til fremmedspråk. Utdanningsmessig oppgir åtte av ti å ha minimum grunnfag (60 studiepoeng) i minst ett av undervisningsspråkene sine, med en tendens til større faglig fordypning i fransk og tysk enn i spansk. Under halvparten av respondentene har nylig gjennomført én eller annen form for etter- og videreutdanning, og blant disse har svært få deltatt på kurs rettet mot praktisk tilnærming, bruk av digitale verktøy eller læreplanen i fremmedspråk. Samtidig svarer over 50 % at de mangler realkompetanse (f.eks. i form av lengre opphold i målspråkslandet) i ett eller flere av undervisningsspråkene sine. Videre oppgir størsteparten av lærerne at de enten har svært kort (1-3 år) eller forholdsvis lang (mer enn 15 år) undervisningserfaring i fremmedspråk.

I kapittel 7 kommer jeg nærmere inn på i hvilken grad respondentenes bakgrunn samsvarende med tilgjengelig statistisk informasjon om fremmedspråklæreres bakgrunn og med informasjon fra andre relevante språklærerundersøkelser.

6.2 Praktisk tilnærming i fremmedspråksundervisningen. Resultater og analyser fra spørreskjemaundersøkelsen (sp.målssett 4-11)

For å belyse hvordan lærerrespondentene synes å forstå praktisk tilnærming, analyserer jeg i det følgende resultater fra spørreskjemaundersøkelsens spørsmålssett 4 til 11 (cf. vedlegg 3). Som i forrige seksjon, presenteres resultatene fra de lukkede spørsmålene i form av prosentfordelinger. De kvalitative dataene, det vil si tabeller¹⁷¹ utarbeidet med utgangspunkt i respondentenes beskrivelser av praktisk tilnærming under spørsmål 4.5, 4.6, 7.2, 10.2 og 11.2/4/6, brukes til å utfylle og utdype analysene av de kvantitative dataene. I og med at teori-grunnlaget er det samme som for analysene av resultatene fra caseundersøkelsen, beholder jeg samme underkapitler og undertema som i framstillingen av resultatene fra caseundersøkelsen (kap. 5). Dette vil også gjøre det enklere å sammenligne resultatene fra de to delundersøkelsene til slutt (cf. kap. 7).

¹⁷¹ Tabellene, med de kategoriene og prosentfordelinger man der finner, er, som nevnt, utarbeidet på basis av mine NVivo-analyser av respondentenes beskrivelser under de åpne spørsmålene i spørreskjemaundersøkelsen.

6.2.1 Respondentenes for forståelse av praktisk tilnærming

Jeg starter med å se på respondentenes *for forståelse* av praktisk tilnærming, det vil si i hvilken sammenheng de først ble kjent med begrepet, hvilke elementer de mener påvirker deres forståelse av begrepet samt hvilke årsaksforklaringer de knytter til innføringen av praktisk tilnærming. Ni av ti respondenter sier å ha hatt kjennskap til praktisk tilnærming-begrepet forut for sin deltakelse i spørreskjemaundersøkelsen, med faglitteratur, kolleger, studier, etter- og videreutdanningskurs og media som viktigste kilder til informasjon (jf. tabell V6, vedlegg 4). Skolens ledelse synes i langt mindre grad å ha vært delaktige i at lærerne har blitt kjent med begrepet. Bildet endrer seg noe dersom man trekker inn lærernes vurderinger av påstandene i spørsmålssett 5, ”Din tolkning av praktisk tilnærming” (cf. tabell V7, vedlegg 4). Her sier det store flertallet (over 90 %) seg enige i at deres forståelse av praktisk tilnærming primært er påvirket av egen undervisningserfaring (jf. påstand 5.6, vedlegg 3), og i at de har stor frihet i sin fortolkning av praktisk tilnærming (påstand 5.8). Med andre ord framstår respondentene som forholdsvis uavhengige i sin fortolkning av begrepet. Hva gjelder ytre påvirkningsfaktorer, er respondentene mest enige i at kurs/EVU (jf. påstand 5.7) har hjulpet dem med å forstå praktisk tilnærming, hvilket korresponderer godt med resultatene nevnt ovenfor. Læreplanen og faglitteratur, derimot, er det kun halvparten som mener bidrar til å utdype deres forståelse av praktisk tilnærming (jf. påstand 5.5 og 5.1).

Ser man så på lærernes vurdering av ulike plausible årsaker til fokuset på praktisk tilnærming (sp.mål 4.3/4.4, vedlegg 4, tabell V8), knytter om lag sju av ti dette til spørsmålet om tilpasset opplæring, både generelt og mer spesifikt som en motsats til den teoretiske tilnærmingen som tradisjonelt sett har blitt assosiert med fremmedspråksundervisning (jf. seksjon 3.3.1). Om lag én tredjedel mener videre at slagordet praktisk tilnærming er et resultat av det store elevfrafallet i tilvalgsspråkene, et frafall som nettopp gjerne knyttes til gjennomføringen av undervisningen (cf. seksjon 3.3). Som en forlengelse av dette, kan det nevnes at åtte av ti respondenter sier seg enige i at praktisk tilnærming både gir det beste grunnlaget for elevenes videre utdanning i fremmedspråk og er beste framgangsmåte for å nå ferdighetsmålene i læreplanen (LK06) (påstand 8.1 og 8.2, cf. vedlegg 4, tabell V9). Totalt sett virker dermed lærerne å betrakte fokuset på praktisk tilnærming som et uttrykk for en nødvendig retningsendring i norsk fremmedspråksundervisning.

6.2.2 Praktisk tilnærming og bruk av målpråket

Som nevnt ved flere anledninger, knyttes praktisk tilnærming først og fremst til ulike typer bruk av målpråket i undervisningen. Dette kommer jeg nærmere inn på i det følgende, der jeg

først ser på respondentenes vurdering av målspråksbruk generelt, og deretter ulike konkrete typer målspråksbruk innenfor praktisk tilnærming (f.eks. muntlig vs. skriftlig kommunikasjon). Hovedoppmerksomheten er viet elevenes bruk av målspråket i klasserommet, med enkelte resultater vedrørende lærernes språkbruk.

Bruk av målspråket generelt

Respondentenes oppfatning av sammenhengen mellom kommunikasjon på – eller bruk av – målspråket og praktisk tilnærming framgår, for det første, av deres vurdering av påstandene 8.3 og 6.7 som omhandler nødvendigheten av elevenes og lærerens bruk av målspråket i en praktisk tilnærming (cf. tabell V10, vedlegg 4):

Utdrag fra tabell V10, vedlegg 4: *Bruk av målspråket og praktisk tilnærming (påstand 8.3 og 6.7). Resultatene oppgis i prosent, med antall respondenter i parentes (n = 85).*

Bruk av målspråket (generelt)	Svært enig	Enig	Uenig	Svært uenig
8.3 <i>Elevenes bruk av fremmedspråket (lese, skrive, snakke, lytte) er nødvendig i en praktisk tilnærming.</i>	64 % (54)	36 % (31)	0	0
6.7: [I] en praktisk tilnærming er det nødvendig at [I]læreren bruker fremmedspråket mye i timene (både skriftlig og muntlig)	58 % (49)	41 % (35)	1 % (1)	0

Tabellen viser unison enighet om at en aktiv bruk av målspråket er nødvendig i en praktisk tilnærming, både fra elevenes og lærerens side. Om lag seks av ti respondenter er sågar *svært enige* i de to påstandene. Andelen respondenter som er enige i at også *kvaliteten* på lærerens språkkompetanse er avgjørende for gjennomføringen av en praktisk tilnærming er nesten like stor (cf. påstand 8.4, tabell V10, vedlegg 4). Man finner igjen samme tendens dersom man undersøker spørreskjemarespondentenes egne beskrivelser av praktisk tilnærming. Ni av ti respondenter berører ulike typer bruk av målspråket under det åpne spørsmål 4.5 (cf. tabell V11, vedlegg 4), jamfør utsagn av typen: ”Kort sagt å kommunisere: muntlig og skriftlig” (resp. 201935), ”fokusere på bruk av språk i praksis” (resp. 202252), ”Som lærer må min metodikk [...] være lagt opp til at elever får bruke språket mest mulig” (resp. 204093). Imidlertid framgår det av dataene at respondentene forbinder enkelte typer språkbruk i større grad enn andre med en praktisk tilnærming

Muntlig bruk av målspråket: muntlig produksjon og spontan samhandling

Tre av påstandene i spørreskjemaundersøkelsen omhandler muntlig bruk av målspråket i en praktisk tilnærming (dvs. påstand 8.10, 6.1 og 6.2, cf. tabell V10 i vedlegg 4), hvorav tabell-utdraget under representerer et av hovedresultatene:

Utdrag fra tabell V10, vedlegg 4: Muntlig bruk av målspråket (sp. mål 8.10). Resultatene oppgis i prosent, med antall respondenter i parentes ($n = 85$).

Muntlig bruk av målspråket	Svært enig	Enig	Uenig	Svært uenig
8.10 I en praktisk tilnærming er det nødvendig at hovedfokuset ligger på elevenes <i>muntlige bruk</i> av språket	32 % (27)	54 % (46)	14 % (12)	0

Respondentenes vurdering av påstand 8.10 viser at nærmere ni av ti respondenter sier seg enige i at hovedfokuset bør ligge på elevenes muntlige bruk av målspråket i en praktisk tilnærming. Selv om andelen er noe lavere enn den for bruk av målspråket generelt, er den fortsatt svært høy. En enda større andel av respondentene (ca. 95 %) har dessuten krysset av for at de er enige i at spontane samtalsituasjoner (påstand 6.1) og forberedte dialoger (påstand 6.2) er nødvendige elementer i en praktisk tilnærming (se tabell V10, vedlegg 4).

Det at muntlig bruk av målspråket står sterkt i lærernes forståelse av praktisk tilnærming, bekrefte i deres ”høyttenkning” rundt og eksemplifiseringer av begrepet (jf. sp.mål 4.5 og 4.6¹⁷², tabell V11 og V12, vedlegg 4). Henholdsvis åtte av ti og ni av ti lærere nevner ulike typer muntlig bruk av målspråket, og flere understreker spesifikt at det muntlige bør gå foran det skriftlige. Ifølge respondentenes beskrivelser omfatter muntlig bruk av språket, på den ene side, ulike typer (skriftlig) forberedt muntlig produksjon (f.eks. muntlige presentasjoner/beskrivelser, sang, dialoger, og strukturerte muntlige øvelser), jamfør utsagn av typen: ”Øve utenat små dialoger ’reiselivstysk’ som å spørre etter veien, i reisebyrået osv. osv., men også dialoger med ’Redewendungen’ for å kunne si sin mening, vise at man er enig/ uenig, gjøre avtaler osv.” (resp. 203294). På den annen side oppgis også eksempler på spontan interaksjon på målspråket, typisk rollespill og samtaler lærer–elev, elev–elev: “[...] man skal la elevene få mye trening i å tørre å bruke språket, muntlig kommunikasjon er viktigst” (resp. 203813), ”mye muntlig aktivitet, snakke og uttrykke seg om det daglige, enkle – snakke med hverandre i tenkte situasjoner, rollespill” (resp. 202777).

Også resultatene fra respondentenes vurdering av hvor viktige enkelte rammefaktorer er for gjennomføringen av en praktisk tilnærming under spørsmålssett 9 (cf. tabell V18, vedlegg 4), kan relateres til det sterke fokuset på muntlig bruk av målspråket og muntlige aktiviteter i respondentenes svar. For eksempel er det stor enighet (96 %) om at elevgruppene bør være på under 20 elever, mens nesten like mange uttaler at de har behov for tilgang på grupperom. Tilsvarende nevner flere av lærerne under spørsmål 4.6 at enkelte muntlige aktiviteter bør foregå i mindre grupper, f.eks. ”samtaletrening” (resp. 202596), ”diskusjoner” (resp. 203577), ”gruppearbeid” (resp. 203583) samt stasjonsundervisning (resp. 203813).

¹⁷² 76 av lærerne besvarte dette spørsmålet, som ikke var obligatorisk, med andre ord en svarprosent på 89.

Skriftlig bruk av målspråket

Som nevnt, vurderer ikke respondentene alle typer språkbruk som like viktige i en praktisk tilnærming. Holdningene deres til skriftlig bruk av målspråket i en praktisk tilnærming framgår blant annet av følgende tall:

Utdrag fra tabell V10, vedlegg 4: Skriftlig bruk av målspråket (sp.mål 8.11). Resultatet oppgis i prosent, med antall respondenter i parentes ($n = 85$).

Skriftlig bruk av målspråket	Svært enig	Enig	Uenig	Svært uenig
8.11 I en praktisk tilnærming er det nødvendig at hovedfokuset ligger på elevenes <i>skriftlige</i> bruk av språket.	0	8 % (7)	82 % (70)	9 % (8)

Respondentenes vurdering av påstand 8.11 viser at over 90 % er *ueneige* i at hovedfokuset bør ligge på skriftlig bruk av målspråket i en praktisk tilnærming (jf. påstand 8.11). Med andre ord synes skriftlig bruk av målspråket i utgangspunktet å ligge utenfor respondentenes primærdefinisjon av dette begrepet. Samtidig viser respondentenes vurdering av andre påstander i spørreskjemaet at de ikke er helt konsekvente på dette punktet. For eksempel sier om lag 75 % av respondentene seg *enige* i at en praktisk tilnærming nødvendigvis innebærer at elevene skriver egne tekster på fremmedspråket (jf. påstand 6.5, tabell V10, vedlegg 4).

Man finner igjen den samme inkonsekvensen i lærernes beskrivelser av praktisk tilnærming under de åpne spørsmålene. På den ene side er det kun et fåtalls respondenter (cf. tabell V11, vedlegg 4) som under spørsmål 4.5 eksplisitt nevner skriftlig bruk av målspråket. Snarere understreker de, som nevnt ovenfor, at det bør være en begrenset vektlegging av skriftlig bruk av målspråket i en praktisk tilnærming, jamfør uttalelser av typen: ”Så klart må undervisningen rette seg mot det muntlige mer enn mot det skriftlige” (resp. 202814). Under eksemplifiseringen av praktisk tilnærming i spørsmål 4.6 (cf. tabell V12, vedlegg 4), derimot, er det likevel en del respondenter – om lag én tredjedel – som nevner ulike former for skriftlig produksjon på målspråket, herunder brev-/e-postskrivning, skriving av tekster i forbindelse med prosjektarbeid, samt skriving av tekster som elevene skal ”fremføre [...] [muntlig] etterpå” (resp. 202114). Resultatene kan dermed tolkes dit hen at selv om respondentene mener hovedfokuset i en praktisk tilnærming ikke bør ligge på skriftlig produksjon på målspråket, bør det være ett av flere elementer i undervisningen.

Reseptiv bruk av målspråket: lese- og lytteforståelse

Muntlig og skriftlig bruk av målspråket innebærer ikke bare snakking og skriving, men også lesing og lytting. I hvilken grad respondentene vurderer arbeid med slik reseptiv bruk av språket som nødvendig i en praktisk tilnærming framgår, for det første, av deres vurderinger av påstand 6.3 og 8.18 (cf. tabellutdraget under):

Utdrag fra tabell V10, vedlegg 4: Lese- og lytteforståelse (påstand 6.3 og 8.18). Resultatene oppgis i prosent, med antall respondenter i parentes ($n = 85$).

Lese- og lytteforståelse	Svært enig	Enig	Uenig	Svært uenig
6.3 [Det at] [e]levene jobber med å forstå skriftlige og muntlige tekster på fremmedspråket [er nødvendig i en praktisk tilnærming]	38 % (32)	60 % (51)	1 % (1)	1 % (1)
8.18 I en praktisk tilnærming er det nødvendig å bruke mye autentiske tekster i undervisningen	18 % (15)	52 % (44)	29 % (25)	1 % (1)

Mens tallene demonstrerer stor enighet blant respondentene hva angår lese- og lytteforståelse som en nødvendig del av en praktisk tilnærming, uttrykker om lag én tredjedel at tekstene ikke nødvendigvis må være autentiske. På den annen side er det langt færre som inkluderer lesing og lytting i sine kvalitative beskrivelser av praktisk tilnærming under spørsmål 4.5 og 4.6 (se tabell V11 og V12, vedlegg 4). Det er kun henholdsvis to og tre av ti respondenter som spesifikt omtaler ulike former for reseptiv bruk av språket. Og enda færre av dem nevner eksempler som inkluderer bruk av autentiske tekster på målspråket, for eksempel internett-tekster, ukeblader, aviser, tegneserier, annonser, matoppskrifter/bruksanvisninger/menyer, radio, filmer og musikk. I stedet omtales primært arbeid med pedagogisk tilrettelagte tekster, typisk tekster og lytteøvelser fra læreboka. Videre er det få som eksplisitt nevner arbeid med forståelsesstrategier som en del av praktisk tilnærming, slik denne respondenteren gjør: ”For eks. må de lære hvordan de skal tenke for å forstå en ukjent tekst med mange ord ’de ikke har lært’ [...] ved å få dem til å merke seg bilder, tall, kjente ord (internasjonale/ transparente ord), overskrift og ’Weltwissen’” (resp. 203294).

Personlig, nyttig og turistvennlig bruk av målspråket

Innholdet i – eller formålet med – målspråksbruken i en praktisk tilnærming berøres blant annet i respondentenes vurderinger av påstand 8.16 og 8.17 under:

Utdrag fra tabell V10, vedlegg 4: Personlig, nyttig og turistvennlig bruk av målspråket (sp.mål 8.16 og 8.19). Resultatene oppgis i prosent, med antall respondenter i parentes ($n = 85$).

Personlig, nyttig og turistvennlig bruk av målspråket	Svært enig	Enig	Uenig	Svært enig
8.16 Praktisk tilnærming betyr at elevene skal lære språket slik at de klarer seg som <i>turister</i> i landene språkene snakkes	27 % (23)	60 % (51)	12 % (10)	1 % (1)
8.19 I en praktisk tilnærming er det nødvendig å ta hensyn til <i>elevenes framtidige kommunikasjonsbehov</i> på fremmedspråket	21 % (18)	59 % (50)	19 % (16)	1 % (1)

Prosentfordelingene viser at nærmere ni av ti lærere forbinder praktisk tilnærming med en slags turistbruk av språket, det vil si en type språkbruk som gjør at elevene ”klarar seg som turister i landene språkene snakkes” (cf. påstand 8.16). Nesten like mange – åtte av ti – er enige i at elevenes framtidige kommunikasjonsbehov på fremmedspråket bør være retningsgivende for utformingen av en praktisk tilnærming (jf. påstand 8.19).

Samme tendens gir seg til kjenne i lærernes beskrivelser under spørsmål 4.5 og 4.6: Henholdsvis seks av ti og fire av ti lærere nevner her, på eget initiativ, at de med praktisk tilnærming forbinder det å arbeide med ulike typer dagligdagse, virkelighetsnære og turistrelaterte ord, uttrykk, tema og situasjoner i klasserommet (cf. tabell V11 og V12, vedlegg 4). Dette framkommer av utsagn som: ”Å bruke en god del autentiske tekster/situasjoner som elevene sannsynligvis vil komme til å havne i, som f.eks. turister i utlandet” (resp. 204807), ”[...] la elevene bruke språket i virkelighetsnære situasjoner slik at de ser nytteverdien av det de øver på – både muntlig og skriftlig” (resp. 204346) og: ”Å undervise på en slik måte at elevene får bruke språket i situasjoner som ligner mest mulig på den hverdagen de vil møte i gjeldende land” (resp. 202596). Typisk nevnes kjøps-/salgssituasjoner som kafé/butikkbesøk eller billett kjøp, slik følgende eksempler illustrerer: ”– bruke relevante situasjoner, noe å la turistfransk. Handle i forskjellige butikker, betale, bestille billetter til kino, teater osv. Treffe venner, være i en familie, gå på kafe, restaurant, apotek mm.” (resp. 202171). Dessuten er lærerne opptatt av at språkbruken bør relateres til eleven og dennes interesser, slik følgende lærer uttrykker: ”Skrive om seg sjølv og heimstaden sin, kva ein likar å gjere osv. Dette har vi brukt mykje tid på, for at elevane nettopp skal føle at dei kan formidle noko om seg sjølv (dersom dei møter ein franskmann!), at dei har ein basis” (resp. 207257).

Oppsummering

Analysene viser at alle respondentene er enige i at elevenes bruk av målspråket bør være hovedfokuset i en praktisk tilnærming, og aller viktigst er elevenes muntlige bruk av språket. Samtidig sier de seg enige i at kvaliteten og kvantiteten på lærerens språkbruk er avgjørende for elevenes bruk av målspråket. Videre er så godt som alle respondentene enige i at lesing og lytting er en nødvendig del av praktisk tilnærming, men tekstene behøver ikke å være autentiske. De er i noe mindre grad enige i at elevenes skriftlige produksjon er en nødvendig del av praktisk tilnærming, selv om resultatene er noe motstridende på dette punktet. Hva gjelder innholdet i kommunikasjonen, er lærerne i undersøkelsen i stor grad enige i at man i en praktisk tilnærming bør prioritere det at elevene lærer et slags turistspråk og at arbeidet med målspråket bør være rettet mot elevenes framtidige kommunikasjonsbehov. Med unntak av resultatene for skriftlig produksjon og reseptiv bruk av målspråket i en praktisk tilnærming, støtter lærernes egne beskrivelser av praktisk tilnærming under spørsmål 4.5 og 4.6 i stor grad opp om disse hovedfunnene. Spørsmålet er imidlertid i hvilken grad fokuset på ulike typer bruk av målspråket, og særlig såkalt turistspråk, er noe som gjelder respondentenes forståelse av praktisk tilnærming spesielt, eller om de ville svart omtrent det samme dersom spørs-

målene hadde dreid seg om språkundervisning generelt (cf. seksjon 3.2.3). Dette kommer jeg, som tidligere nevnt, tilbake til i diskusjonskapitlet (kap. 7).

6.2.3 Arbeidsmåter og -midler i en praktisk tilnærming

Fra ulike typer språkbruk går jeg nå over til resultater som berører ulike arbeidsmåter og -midler som er assosierbare med praktisk tilnærming, jmfør teorigrunnlaget for undersøkelsen (cf. kap. 3). I denne seksjonen vil det derfor, slik som i 5.2.3, handle om praktisk tilnærming sett i relasjon til bruk av digitale verktøy, bilingval undervisning og tverrfaglig (sam-)arbeid, samt bruk av kroppen, lek og spill. Til slutt behandler jeg kort spørsmål vedrørende variasjon, tilpassing og differensiering av undervisningen.

Bruk av digitale verktøy

Som nevnt, er bruk av digitale verktøy en arbeidsmåte som er mye vektlagt i læreplanen for fremmedspråk (LK06). I hvilken grad lærerrespondentene forbinder dette med praktisk tilnærming, framgår av tabellen under som viser resultatene fra spørsmål 7.1 og 8.12:

Tabell 5: Bruk av digitale verktøy i en praktisk tilnærming (spørsmål 8.14 og 8.15). Resultatene oppgis i prosent, med antall respondenter i parentes ($n = 85$).

Bruk av digitale verktøy	Svært enig	Enig	Uenig	Svært uenig
7.1: I hvilken grad er du enig i at bruk av digitale verktøy (f.eks. pc, Internett, programvare) <i>hører med</i> i en praktisk tilnærming til fremmedspråkundervisningen i ungdomsskolen?	26 % (22)	58 % (49)	14 % (12)	2 % (2)
8.12: Bruk av digitale verktøy er generelt sett <i>nødvendig</i> i en praktisk tilnærming.	4 % (3)	42 % (36)	47 % (40)	7 % (6)

Prosentfordelingene viser forholdsvis store forskjeller i respondentenes vurdering av de to påstandene. Mens over 80 % av respondentene er *enige* i at bruk av digitale verktøy *hører med* i en praktisk tilnærming til fremmedspråkundervisningen, er om lag halvparten *uenige* i at bruk av digitale verktøy er *nødvendig* i en praktisk tilnærming. Ordvalget (dvs. *nødvendig*) kan altså ha hatt betydning for respondentenes vurdering av påstand 8.12 (cf. seksjon 4.4.2 og kap. 7). Videre bør man merke seg at om lag 80 % av respondentene sier seg enige i at tilgang på pc og annet elektronisk utstyr (tv, cd-spiller o.l.) er en nødvendig rammefaktor for gjennomføringen av en praktisk tilnærming (cf. tabell V18, vedlegg 4).

Heller ikke resultatene fra NVivo-analysene av de kvalitative dataene (sp.mål 4.5 og 4.6, cf. tabell V11 og V12, vedlegg 4) er entydige. Her berører henholdsvis 11 og 36 % av lærerne bruk av ulike typer digitale verktøy i sine beskrivelser av praktisk tilnærming, inkludert bruk av AV-midler som dvd/video og tv til filmframvisning. På den andre siden kommer hele 89 % av respondentene med eksempler på bruk av digitale verktøy i en praktisk tilnærming under spørsmål 7.2, selv om spørsmålet ikke var obligatorisk (cf. tabell V13,

vedlegg 4). Kategorier som går igjen i respondentenes eksempler på bruk av digitale verktøy i en praktisk tilnærming, er, for det første, Internett: som informasjonskilde (f.eks. i forbindelse med prosjekt-/temaarbeid) og som inngangsport til kultur fra (f.eks. film, musikk, geografi og severdigheter) og ”imaginære reiser” (resp. 202035) til målspråkslandene. Nesten like hyppig nevnes bruk av digitale verktøy til kommunikasjon på målspråket, særlig skriftlig (f.eks. e-post, chat, blogg og sms), slik dette utsagnet illustrerer: ”Korrespondanse (e-post) med fremmedspråklige elever, evt fremmedspråksstuderende, norske elever” (resp. 204807). Videre viser om lag én tredjedel av respondentene til bruk av digitale verktøy i forbindelse med innlæring og drill av grammatikk og vokabular, for eksempel i form av (innfyllings-) oppgaver tilgjengelige på cd-rom og nettsider, gjerne tilhørende læreboka, samt digitale grammatikker og ordbøker. Enkelte nevner også opptaks- og lagringsfunksjoner på pc-en i relasjon til øving av uttale og utvikling av elevenes egenvurdering, jamfør følgende eksempel: ”man kan lese inn tekst/dialog på programvare for så å lytte senere, og se framgang i uttale, være kritisk til egen uttale osv.” (resp. 203583).

CLIL/bilingval undervisning og tverrfaglig arbeid

Går man så over til lærernes holdning til det å innlemme elementer fra CLIL eller tverrfaglig arbeid i undervisningen, kan man, for det første, se på respondentenes vurdering av påstand 8.5:

Tabell 6: CLIL/tverrfaglig arbeid og praktisk tilnærming (sp.mål 8.5). Resultatene oppgis i prosent, med antall respondenter i parentes ($n = 85$).

CLIL/tverrfaglig arbeid	Svært enig	Enig	Uenig	Svært uenig
8.5: I en praktisk tilnærming er det nødvendig at læreren <i>underviser i emner fra andre fag på fremmedspråket</i> (for eksempel heimkunnskap på fransk, musikk på tysk og gym på spansk).	2 % (2)	13 % (11)	69 % (59)	15 % (13)

Her er vi inne på et av de elementene respondentene i minst grad forbinder med en praktisk tilnærming, da hele 84 % av lærerne sier seg *uenige* i at det er nødvendig å undervise ”i emner fra andre fag på fremmedspråket”, f.eks. gym på spansk eller heimkunnskap på fransk. Tilsvarende viser analyser av lærernes beskrivelser under spørsmål 4.5 og 4.6 at elementer fra bilingval undervisning og tverrfaglig arbeid er så godt som fraværende (cf. tabell V11 og V12, vedlegg 4). Unntaket er at enkelte respondenter nevner kombinasjonen bruk av målspråket og heimkunnskap/matlaging (f.eks. ved at elevene leser oppskrifter og/eller beskriver hva de gjør på målspråket), eller at de lærer elevene å danse gjennom instruksjoner på målspråket: ”vi danser salsa og læreren instruerer elevene på spansk” (resp. 202229). Sistnevnte

eksempler kan også, slik jeg kommer nærmere inn på i det følgende, relateres til bruk av kroppen/fysisk aktivitet, samt lek- og spillpregede aktiviteter i en praktisk tilnærming.

Bruk av kroppen, lek og spill

Respondentenes syn på bruk av kroppen, lek og spill i en praktisk tilnærming framgår blant annet av tabell 7 under:

Tabell 7: Bruk av kroppen og lek i en praktisk tilnærming (sp.mål 8.17). Resultatene oppgis i prosent, med antall respondenter i parentes ($n = 85$).

Bruk av kroppen og lek i en praktisk tilnærming	Svært enig	Enig	Uenig	Svært uenig
8.17: I en praktisk tilnærming er det nødvendig at elevene <i>beveger seg/bruker kroppen og leker mens de lærer språk</i>	8 % (7)	43,5 % (37)	43,5 % (37)	5 % (4)

Respondentens vurdering av påstand 8.17 viser at de deler seg omtrent på midten i sin vurdering av om bruk av kroppen og lek er nødvendig i en praktisk tilnærming. Førsteintrykket er altså at aktiviteter preget av lek, spill og bruk av kroppen scorer forholdsvis lavt innenfor respondentenes forståelse av praktisk tilnærming. Dette endres imidlertid noe dersom man trekker inn de kvalitative dataene fra undersøkelsen, der slike aktiviteter er det som berøres av flest respondenter, gjerne i kombinasjon med ulike former for språkbruk eller vokabular-/grammatikkinnlæring. Under spørsmål 4.5 og 4.6 omtales lek (f.eks. glose-/spørrekonkurranser), spill (bl.a. Memory, Quartett¹⁷³, New Amigos, ordkort¹⁷⁴, ”ringleker”¹⁷⁵) og bruk av kroppen (f.eks. dansing, matlaging og -servering, ”speed-dating”¹⁷⁶, tegn og forklar, klipp og lim etc.) av henholdsvis 25 og 43 % av respondentene (se tabell V11 og V12, vedlegg 4). Dette gjenspeiles i utsagn av typen: ”Ta alle sanser i bruk, også om mulig lukt og smak, bevegelse og kreativitet, i lekpregede aktiviteter og rollespill” (resp. 203673), ”Gjerne leke inn fransk når det er mulig – ved bruk av spill eller rett og slett å overføre tradisjonelle norske leker til fransk” (resp. 203639), og:

Med praktisk tilnærming mener jeg at elevene skal bruke språket i forbindelse med det å lage noe (mat), tegne, leke butikk eller gå på restaurant/kafé. Jeg regnet med at de måtte bruke hendene, bevege seg, eller på annen måte dramatisere og etterligne en praktisk situasjon der de skulle bruke språket. (resp. 204380)

Med andre ord framstår lek-/spill-/bevegelseskategorien som en viktig del av respondentenes umiddelbare forståelse av praktisk tilnærming, dette til tross for at kun halvparten betrakter slike elementer som nødvendige.

¹⁷³ Et kortspill der det er om å gjøre å samle fire kort med samme bilde, samme tema etc.

¹⁷⁴ Trolig dreier det her seg om det samme som caselærer 3, Kari, omtaler som snukort (cf. f.eks. seksjon 5.2.3).

¹⁷⁵ Leker som foregår ved at elevene sitter/står i ring, f.eks. innøving av tall etc.

¹⁷⁶ Elevene skal stille hverandre mange små spørsmål i løpet av kort tid, gjerne mens de går rundt i klasserommet.

Variasjon, tilpasning og differensiering

Ingen av spørreskjemapåstandene omhandler spesifikt variasjon, tilpasning og differensiering som en del av praktisk tilnærming. Men, som tidligere nevnt (cf. seksjon 6.2.1), knytter om lag sju av ti respondenter slagordet *praktisk tilnærming* til et ønske om økt tilpasning av under-visningen til elevenes behov. Samtidig framgår denne holdningen implisitt av respondentenes svar under spørsmål 4.5 og 4.6 (cf. tabell V11 og V12, vedlegg 4). På den ene side tyder mangfoldet i de allerede nevnte eksemplene, der ulike typer bruk av målspråket gjerne kombineres med bruk av digitale verktøy, og/eller lek- og spillelementer, på at variasjon, tilpasning og differensiering er grunnleggende i respondentenes forståelse av praktisk tilnærming i fremmedspråkundervisningen. Temaet er imidlertid i liten grad eksplisitt til stede i lærernes egne beskrivelser av praktisk tilnærming (jf. tabell V11 og V12, vedlegg 4), der under 15 % beskriver praktisk tilnærming som en ”tilnærming som favner alle typer elever” (resp. 201914) eller som ”[e]in fin måte å skape variasjon i undervisninga” (resp. 202210). Herunder kan det også nevnes at et par respondenter er opptatt av stasjonsundervisning ”hvor elevene i mindre grupper, etter tur” gjør ulike typer aktiviteter (resp. 203818).

Andre knytter praktisk tilnærming til mestring og motivasjon, ”interesse og nysgjerrighet” (resp. 203648) hos elevene:

La elevane oppleve mestring tidlig, f.eks. ved å kunne seie enkle setningar frå første dag. Gjere språket til ”sitt”, tørre å hive seg utpå og snakke, uttale, bruke språket. Terskelen her ser ut til å vere mykje høgare i fransk enn i engelsk, det kan ta lang tid før elevane føler at dei kan noko som helst. (Resp. 207257)

På den annen side finnes det også et par lærere som knytter praktisk tilnærming til en slags tilpasning i negativ forstand, det vil si at praktisk tilnærming innebærer en ”forenkling” av undervisningen, slik følgende utsagn illustrerer: ”Lage enkle strukturer i språket som gjer det enkelt for elevane å bruke i ulike samanhenger og auke vanskegraden etterkvart” (resp. 202910), ”Lettvint første tilnærming til faget. Forenkler og muliggjør for de svakere/ uinteresserte elevene. Hindrer bredere faglig fordypning, og bremser dermed faglig utvikling” (resp. 206769).

Oppsummering

Analysene av respondentenes vurderinger av påstander knyttet til arbeidsmåter og aktiviteter viser, for det første, at lek og bruk av kroppen scorer forholdsvis lavt som nødvendig bestanddel i en praktisk tilnærming. Samtidig berører en stor andel av respondentene lek og bruk av kroppen i sine kvalitative beskrivelser av praktisk tilnærming under spørsmål 4.5 og 4.6, slik at dette likevel synes å være en naturlig del av respondentenes forståelse av begrepet. Resul-

tatene er også noe tvetydige hva gjelder bruk av digitale verktøy. Mens det store flertallet sier seg enige i at bruk av digitale verktøy hører med i en praktisk tilnærming, er langt færre enige i at det er en nødvendighet. En tilsvarende mangel på indre konsistens framgår av respondentenes svar under spørsmål 4.5, 4.6 og 7.2. Mens kun et fåtalls respondenter på eget initiativ nevner bruk av digitale verktøy under sin beskrivelse av praktisk tilnærming under spørsmål 4.5, øker andelen under spørsmål 4.6, mens hele ni av ti respondenter bidrar med konkrete eksempler på bruk av digitale verktøy i en praktisk tilnærming under spørsmål 7.2. Hovedandelen knytter her bruken av digitale verktøy i en praktisk tilnærming til bruk av Internett som informasjonskilde og som en mulighet til å arbeide med grammatikk og vokabular. I tillegg scorer digital kommunikasjon med andre på målspråket, samt arbeid med lesing og lytting, høyt.

Svært få av respondentene relaterer praktisk tilnærming til elementer kjent fra CLIL og tverrfaglig arbeid, noe som både kvalitative og kvantitative data fra enquêten viser. På den andre siden framgår det implisitt av lærernes beskrivelser og eksemplifiseringer av praktisk tilnærming under spørsmål 4.5 og 4.6 at variasjon, tilpasning og differensiering er viktige elementer i deres forståelse av praktisk tilnærming. Også neste undertema, forholdet mellom praktisk tilnærming og fokus på elevenes innsikt i egen språklæring og språkbruk, er, til en viss grad, knyttet til temaene tilpasning og differensiering.

6.2.4 Praktisk tilnærming og elevenes innsikt i egen språklæring og språkbruk

I påstand 8.13 blir respondentene bedt om å vurdere i hvilken grad det er ”nødvendig at elevene får jobbe med å få bedre innsikt i egen språklæring og [...] språkbruk” i en praktisk tilnærming. Tabell 8 viser hvordan respondentene vurderer utsagnet:

Tabell 8: Arbeid med elevenes innsikt i egen språklæring og praktisk tilnærming (sp.mål 8.13). Resultatene oppgis i prosent, med antall respondenter i parentes ($n = 85$).

Elevenes innsikt i egen språklæring og språkbruk	Svært enig	Enig	Uenig	Svært uenig
8.13: I en praktisk tilnærming er det nødvendig at elevene får jobbe med å få bedre <i>innsikt i egen språklæring og egen språkbruk</i>	16 % (14)	73 % (62)	11 % (9)	0

Tar man kun utgangspunkt i dette resultatet, kan det synes som om hovedområdet ”Språklæring” i LK06 utgjør en viktig del av respondentenes forståelse av praktisk tilnærming da nærmere ni av ti respondenter sier seg enige i påstanden ovenfor. I respondentenes egne beskrivelser og eksemplifiseringer av praktisk tilnærming (cf. sp.mål 4.5 og 4.6), er derimot arbeid med elevenes innsikt i egen språklæring og språkbruk så godt som fraværende (cf. tabell V11 og V12, vedlegg 4). De eneste utsagnene som kan tolkes i denne retningen, er forslag om at språklaboratorier/elektronisk programvare (cf. seksjon 6 2.3) kan brukes til

egenvurdering av uttale: ”Bruk av lydlab, dvs. innlesning av språk/repetering etter lærer/lytting til egen ’språkproduksjon’” (resp. 204807); og en viss valgfrihet med hensyn til oppgaver/oppgaveformulering: elevene ”kan [...] lage egne oppgaver eller ha en egen vri på oppsatt oppgave” (resp. 202114) eller hvilke ”gloser” elevene skal lære (resp. 204286). Med andre ord synes fokus på elevenes innsikt i egen læring i liten grad å være en del av lærernes umiddelbare, praksisbaserte forståelse av praktisk tilnærming. Jeg kommer nærmere tilbake til denne diskrepansen mellom kvantitative og kvalitative data i spørreskjemaundersøkelsen, samt mellom det som kan ses på som lærernes ”teoretiske” vs. ”praktiske” forståelse av praktisk tilnærming i diskusjonskapitlet (kap. 7).

6.2.5 Kultur og dannelselse i en praktisk tilnærming

En annen komponent respondentene blir bedt om å vurdere med tanke på praktisk tilnærming, er kultur og dannelselse, sistnevnte i form av skikk, bruk og høflighet:

Tabell 9: Kulturkomponenten i en praktisk tilnærming (sp.mål 8.14 og 8.15). Resultatene oppgis i prosent, med antall respondenter i parentes ($n = 85$).

Kultur og dannelselse	Svært enig	Enig	Uenig	Svært uenig
8.14: I en praktisk tilnærming er det nødvendig at elevene lærer <i>skikk, bruk og høflighetsfraser</i> fra målspråklandene.	48 % (41)	48 % (41)	4 % (3)	0
8.15: I en praktisk tilnærming er det nødvendig at elevene får <i>diskutere likheter og forskjeller mellom egen kultur og målspråklandenes kultur</i> .	31 % (26)	62 % (53)	7 % (6)	0

Tabellen viser at et stort flertall, henholdsvis 96 og 93 % av respondentene, sier seg enige i at det i en praktisk tilnærming er nødvendig at elevene lærer skikk, bruk og høflighetsfraser fra målspråklandene, og at de får muligheter til å diskutere likheter og forskjeller mellom egen kultur og kultur i målspråklandene. Med andre ord synes lærerne i undersøkelsen å knytte både den såkalte handlingsdimensjonen (jf. påstand 8.14) og den kognitive dimensjonen (jf. påstand 8.15) av kulturkomponenten til praktisk tilnærming (cf. seksjon 3.5.1).

Kulturkomponenten er også forholdsvis utbredt i respondentenes egne beskrivelser av praktisk tilnærming i fremmedspråkundervisningen (cf. tabell V11 og V12, vedlegg 4), der henholdsvis hver fjerde og hver tredje lærer berører temaet kultur. Mest oppmerksomhet vies den kognitive dimensjonen av denne komponenten, det vil si at elevene bør få kjennskap særlig til mat og musikk, men også til film, historie, nyheter, geografi og levemåte ”i landet/landene det gjelder” (resp. 202777). Enkelte nevner dessuten at man bør velge tema som er spesielt interessante for aldersgruppa: ”[L]æreren må undervise om kulturspesifikke tema som angår elevene i ungdomsskolen” (resp. 202814). Svært få respondenter nevner imidlertid eksplisitt et mer komparativt kulturaspekt, det vil si sammenligning av egen kultur med kultur(er) knyttet til målspråket, samt ”skikk og bruk” (resp. 202910). Her synes det altså å

være dårlig sammenheng mellom lærernes vurdering av påstandene i spørreskjemaet og slik de beskriver praktisk tilnærming med egne ord.

Siste spesifikke tema i denne gjennomgangen av spørreskjemadataene, og trolig den mest omdiskuterte problemstillingen i relasjon til praktisk tilnærming, er hvilken plass den lingvistiske komponenten bør ha i fremmedspråksundervisningen (cf. seksjon 3.2.3 og 3.5).

6.2.6 Praktisk tilnærming og fremmedspråksfagets lingvistiske komponent

Spørreskjemaet inneholder en rekke påstander relatert til fremmedspråksfagets lingvistiske komponent, herunder grammatikk (påstand 8.7), vokabular (8.6) og uttale (8.9), i en praktisk tilnærming. I tillegg bes respondentene vurdere i hvilken grad ulike typer repetisjons- og automatiseringsøvelser (6.4, 6.6 og 8.8), som gjerne har vært assosiert med en mer tradisjonell, audiolingval språkundervisning, hører hjemme i en praktisk tilnærming. Ser man på resultatene for denne kvantitative delen av enquêten (cf. tabell V14, vedlegg 4), blir det klart at respondentene vurderer de ulike lingvistiske delementene svært forskjellig med hensyn til praktisk tilnærming. De er, for det første, mer enige i at *uttaletrening* (96 %) og systematisk arbeid med *vokabular* (85 %) er nødvendige bestanddeler i en praktisk tilnærming enn systematisk arbeid med grammatikk (66 %). I sin vurdering av ulike arbeidsmåter som er foreslått i undersøkelsen, er hele 80 % av lærerne *uenige* i at diktat er nødvendig i en praktisk tilnærming. De deler seg på midten hva gjelder innfyllingsoppgaver, mens over 60 % mener oversettelsestrening hører hjemme i en praktisk tilnærming. Innenfor den lingvistiske komponenten virker altså respondentene i størst grad å forbinde arbeid med uttale og vokabular med en praktisk tilnærming, mens diktat og innfyllingsoppgaver i minst grad synes å assosieres med en slik tilnærming. Imidlertid kan man igjen diskutere om ordlyden i påstandene (jf. bruk av ordet *nødvendig*) kan ha påvirket respondentenes svar (cf. kap. 7).

Ser man på lærernes høyttenkning rundt og eksemplifisering av praktisk tilnærming i spørsmål 4.5 og 4.6, ser man i stor grad de samme tendensene som ovenfor (cf. tabell V11 og V12, vedlegg 4). Selv om henholdsvis ca. 40 og 30 % av respondentene omtaler ulike deler av fremmedspråksfagets lingvistiske komponent i sine beskrivelser av praktisk tilnærming, er om lag halvparten av disse *negative* til eller taler til fordel for mindre fokus på grammatikk enn tidligere, jamfør uttalelser som: ”Mindre vekt på grammatikk og annen teori, og mer vekt på innlæring av ord og fraser” (resp. 203998). Sistnevnte illustrerer videre en annen tendens i respondentenes uttalelser, nemlig at innlæring og automatisering av vokabular er en viktig del av praktisk tilnærming, noe som også understrekes i følgende eksempel: ”Drilløvinger-automatisering av ord/uttrykk/formuleringer” (resp. 203647). Flere presiserer også, slik som

f.eks. denne tysklæreren, at dersom man vie grammatikken oppmerksomhet, er det viktig at den støtter opp om elevenes kommunikasjon:

Undervisningen må rettes mot å lære språket for å kunne nyttiggjøre seg språket, og ikke mot å ha kunnskaper om språket dersom det ikke er nødvendig for egen bruk av språket. Dette betyr ikke at grammatikk og læren om språkets strukturer skal utelates, men at det skal integreres i opplæringen slik at elevene opplever nytteverdien og hensikten med det som læres. (resp. 203806)

I motsetning til resultatene for de lukkede spørsmålene, er det bare et par lærere som spesifikt nevner uttale i sine beskrivelser av praktisk tilnærming, jamfør utsagn som: ”Større fokus på evnen hos elevene til å uttale ord og setninger riktig” (resp. 202681) og forslag om bruk av språklaboratorium (cf. seksjon 6.2.4). I tillegg inneholder gjerne lærerbeskrivelsene av arbeid med vokabular og grammatikk i en praktisk tilnærming, som nevnt (jf. seksjon 6.2.3), et element av lek/spill og/eller konkretisering/visualisering, for eksempel glosekonkurranser, bruk av ordkort, ”finne navn på ting” utenfor skolen (resp. 201981), lære matord gjennom matlaging/å leke butikk – gjerne med bruk av ekte matvarer, eller at elevene lager vokabularoversikter ved å sette ord til bilder de klipper ut og limer på plansjer. Svært få av respondentene inkluderer drill- og innfyllingsoppgaver og glose-/grammatikkprøver i sine beskrivelser og eksempler under spørsmål 4.5/4.6. Under spørsmål 7.2, derimot, finnes det, som nevnt, enkelte ($n = 5$) som spesifikt nevner innfyllingsoppgaver, blant annet på Internett, som eksempler på hvordan man kan bruke digitale verktøy i en praktisk tilnærming (cf. tabell V13, vedlegg 4).

Oppsummering

Kort oppsummert, går det fram av respondentenes vurdering av lukkede påstander og deres beskrivelser og eksemplifiseringer under de åpne spørsmålene, at de i større grad aksepterer innøving av vokabular enn grammatikk i en praktisk tilnærming. Under sine beskrivelser av praktisk tilnærming uttaler sågar nærmere én femtedel av respondentene seg negativt om grammatikk i en praktisk tilnærming. Med hensyn til uttale, som hele 96 % sier seg enige i at er en nødvendig del av praktisk tilnærming (cf. påstand 8.9), følges dette i svært liten grad opp under de åpne spørsmålene. Tilsvarende kan det, på bakgrunn av lærernes egne beskrivelser, virke som om de i langt større grad godtar arbeid med grammatikk og vokabular i en praktisk tilnærming dersom det også innebærer et element av lek/spill og bruk av konkreter/visualisering, enn dersom dette skjer ved hjelp av mer tradisjonelle aktiviteter som oversettelses- og innfyllingsoppgaver (jf. påstand 6.4 og 6.6).

Fra å presentere respondentenes vurderinger av konkrete språkundervisningskomponenter i relasjon til praktisk tilnærming, avrunder jeg analysekapitlet med å se på to

spørsmålsett som har en slags oppsummerende funksjon hva gjelder respondentenes forståelse av praktisk tilnærming.

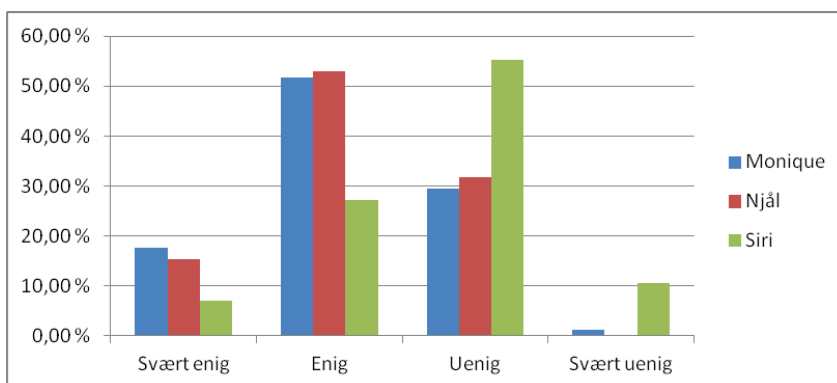
6.2.7 Praktisk tilnærming og ulike syn på språklæring og -undervisning:

Respondentenes vurdering av fremmedspråksundervisningen til tre lærerprofiler

I det siste spørsmålsettet i enquêten skal respondentene (jf. seksjon 4.4.2) først vurdere i hvilken grad de er enige i at tre fiktive lærere – *Monique*, *Njål* og *Siri* – bedriver en praktisk tilnærming i sine fremmedspråksklasserom. Dernest blir de bedt om å beskrive hvilke elementer i de tre lærernes undervisning de mener *ikke* hører inn under en praktisk tilnærming.

Som det framgår av beskrivelsene under spørsmålsett 11 (se vedlegg 3), minner undervisningen i *Moniques* franskklasserom om en blanding av den direkte metode og en sterk variant av kommunikativ språkundervisning (cf. seksjon 3.2). Primærfokuset ligger her på (muntlig) bruk av målspråket, mens den lingvistiske komponenten (grammatikk) er så godt som fraværende. Elevene skal gå direkte fra språklig input til å bruke målspråket i egne muntlige og skriftlige tekster. I *Njåls* tysktimer brukes ulike tekster på tysk til arbeid med lese- og lytteforståelse samt induktivt arbeid med grammatikk. Elevene bearbeider grammatikk og vokabular ved å gjøre innfyllings- og oversettelsesoppgaver samt ved å produsere egne tekster på målspråket. Således ligger denne undervisningen nærmere en svak variant av kommunikativ språkundervisning. Begge de to nevnte klasserommene synes dominert av et kombinert kognitivt og sosiokulturelt læringssyn, i og med vektleggingen av språklig input og bruk av målspråket i kommunikasjon. *Siris* undervisning, derimot, der høytlesning, utenat-læring og framføring av dialoger samt pugg og automatisering av grammatikk og vokabular står sentralt, skaper snarere assosiasjoner til audiolingval metode og et behavioristisk læringssyn.

Respondentenes vurdering av de tre tilnærmingene til undervisning framgår av figur 7 under. For enklere å kunne sammenligne resultatene for spørsmål 11.1, 11.3 og 11.5, er prosentfordelingene plassert i ett og samme søylediagram:



Figur 7: I hvilken grad er du enig i at Monique/Njål/Siri driver med en praktisk tilnærming i sin fremmedspråksundervisning på ungdomstrinnet? (sp.mål 11.1, 11.3 og 11.5) Søylen viser, i form av prosentfordelinger, i hvor stor grad respondentene er enige/uenige i at hver av de fiktive lærerne bedriver en praktisk tilnærming i sine klasserom ($n = 85$).

Her framgår det at respondentene i klart størst grad relaterer Monique og Njåls undervisning til praktisk tilnærming: Nærmere 70 % av respondentene er *enige* eller *svært enige* i at disse to lærerprofilene, hvis undervisning er dominert av ulike typer bruk av målspåket og en begrenset, eventuelt induktiv og kommunikasjonsorientert, tilnærming til grammatikk, bedriver en praktisk tilnærming. For Siris del finner vi omtrent omvendt prosentfordeling da om lag to tredjedeler av respondentene er *uenige* eller *svært uenige* i at hennes undervisning, som domineres av grammatikk- og vokabularøvelser samt framføring av dialoger, er preget av en praktisk tilnærming.

Som nevnt, kommenterer respondentene hver av de fiktive lærernes undervisning under spørsmålene 11.2, 11.4 og 11.6. Her blir de bedt om å oppgi hvilke elementer i lærerprofilenes undervisning de mener *ikke* hører med i en praktisk tilnærming. Tendensen er (jf. tabell V15-17, vedlegg 4) at antallet som har kommentert den enkelte lærers undervisning, øker i takt med i hvilken grad de sier seg *uenige* i at lærerens undervisning er forenbar med en praktisk tilnærming. Med andre ord har flest respondenter (64 %) kommentert Siris undervisning. Respondentene¹⁷⁷ som har omtalt *Moniques undervisning* (cf. tabell V15, vedlegg 4), er først og fremst opptatt av at det er for lite fokus på fagets lingvistiske komponent (ca. 40 %), her forstått som grammatikk, jamfør uttalelser av typen: ”Jeg mener elevene trenger noe grammatikk-kunnskaper for å bli best mulig i stand til å bruke språket” (203914). Flere uttrykker også at de mener Monique i for stor grad prioriterer (muntlig) bruk av målspåket. For, selv om en slik input- og språkbruksorientert undervisning i teorien kan synes som en idealutgave av praktisk tilnærming, blir det pekt på at man må ta hensyn til rammefaktorene

¹⁷⁷ Om lag 50 % av respondentene har kommentert Moniques undervisning (sp.mål 11.2). Herunder synes tre respondenter å ha misforstått spørsmålet, dvs. at de snarere nevner elementer som de mener faller innenfor en praktisk tilnærming, enn elementer som, etter deres mening, faller utenfor.

for fremmedspråksundervisningen i Norge, slik blant annet denne tysklæreren understreker: ”Dette må vere ’praktisk tilnærming’ de lux. (Sjølvsynsvis eg imidlertid det er dristig å la vere å fokusere på grammatikken. Faget har for få veketimar til at elevane skal greie å tileigne seg språket berre etter naturmetoden)” (resp. 207277).

Andre igjen mener at kombinasjonen av mye målspråksinput og lite fokus på språkets struktur og byggesteiner blir for ”ensidig” (resp. 203621), og i for liten grad er tilpasset mangfoldet i elevgruppa, noe dette utdraget er et eksempel på:

Veldig praktisk, men kanskje pendelen har gått for langt. For mange elever vil jeg tro dette blir frustrerende. Mange elever liker faktisk at de har regler å forholde seg til, ikke alle er like flinke til å lære språk på gehør, og alle må tas vare på i opplæringa. (resp. 202171)

En annen respondent utdyper dette:

Det er ikke sikkert elevene er modne nok til å kunne trekke slutninger fra det spesielle til det generelle, når det gjelder deres egen bruk av språket. Elevene får her ikke noen form for grammatikk, men må trekke egne slutninger når det gjelder grammatiske emner. Dette kan, i det minste i en begynnelse, bli forvirrende for elevene og ikke minst vanskelig. Det handler om å vere moden nok til å kunne takle den måten å jobbe på. I tillegg er det noen som ikke klarer å tilegne seg språket på den måten. Det at elevene ikke får studere noen grammatikkregler i det heile tatt kan vere litt vel drøyt. (resp. 204346)

Mens en tredje uttrykker at det ideelle hadde vært en kombinasjon av Njål og Moniques undervisning: ”En god kombinasjon av Moniques og Njåls metode gir variasjon og du når frem til ulike elevtyper” (resp. 206639).

Mens respondentene mener Monique i for liten grad prioriterer grammatikk, uttaler én tredjedel at *Njål*¹⁷⁸ (cf. tabell V16, vedlegg 4) har ”for stor vekt på grammatikk” (resp. 202799), at undervisningen hans er for ”teoretisk orientert” (resp. 202210), har for mye fokus på innfyllings- og oversettelsesoppgaver, og at den induktive tilnærmingen, der elevene selv skal vere med på å skape grammatikkreglene, er for ”tid-” og ”arbeidskrevjande” (resp. 203998 og 203914): ”Tysk grammatikk er ingen gjettelek” (resp. 202035). Resultatet kan, slik denne respondenten uttrykker det, bli ytterligere elevfravall: ”Njål legg for stor vekt på grammatikken. Innfyllings- og oversettingsoppgåver ser eg heller ikkje på som særleg praktisk tilnærming. Mange elevar kjem til å ville slutte med tysk” (resp. 209424). I tillegg uttrykker flere respondenter at den muntlige bruken av målspråket i større grad burde prioriteres i Njåls klasserom, jamfør utsagn av typen: ”[Undervisningen] gir [...] ikke god nok trening i å snakke språket/bruke det muntlig. Veien til muntlig er for lang” (resp. 204380). Enkelte påpeker vidare at elevene i liten grad får trening i å bruke språket spontant: ”Elevene blir bundet og vil neppe våge å si mye spontant.” (Resp. 203294) Dessuten finnes det også her de som mener at undervisningen mangler variasjon, og således både blir lite ”spennende”

¹⁷⁸ 47 % av respondentene har kommentert Njåls undervisning (sp.mål 11.4). Herunder synes tre respondenter å ha misforstått spørsmålet, dvs. at de snarere nevner elementer som de mener faller innanfor en praktisk tilnærming, enn elementer som, etter deres mening, faller utenfor.

(resp. 201993), ”kjedelig” (resp. 202336, 202814) og i liten grad er tilpasset ulike elevtyper. Sistnevnte framgår av uttalelser som: ”Denne måten å arbeide på krever at elevene har gode kunnskaper i sitt eige språk og dei grammatiske termene og at dei er flinke i det nye språket. Den inkluderer dei flinke elevene mens dei svake gjerne vil bli satt utanfor” (resp. 202910).

Grammatikk er også hovedtema i respondentenes¹⁷⁹ vurderinger av *Siris* spansktimer (cf. tabell V17, vedlegg 4), der mer enn fire av ti uttaler at hennes overdrevne fokus på grammatikk og teori ikke passer inn i en praktisk tilnærming, jamfør utsagn av typen: ”Det å bruke så mye tid på ren teori – jeg liker også grammatikk, men her ble ordet vel mye brukt! Elevene mates bare!” (resp. 202185) Flere trekker videre fram grammatikk- og gloseprøvene, der språket ikke blir brukt ”i en sammenheng” (resp. 204180): ”Rene gloseprøver og isolerte gramm.prøver er for lite praktisk rettet” (resp. 202035). Enkelte respondenter mener også at for mye vektlegging av grammatikk kan virke hemmende på elevenes egenproduksjon på målspråket: ”[Jeg] tror at elevene som kun er fokusert på riktig grammatikk kan bli redde for å bruke språket når de f.eks er i Spania. Språket blir en hemsko istedenfor et redskap.” (resp. 203813) Eller at grammatikken kan skade elevenes motivasjon for faget, slik denne spansk-læreren gir uttrykk for: ”Basiskunnskaper er greie å ha, men så mye pugging fører til at mange av elevene fort kjeder seg, mister interessen for språket – og kanskje til slutt ønsker å bytte til et annet fag” (resp. 202803). Dessuten gjør det store antallet bundne oppgaver (f.eks. pugging av dialoger, høytlesning og innfyllingsoppgaver), at det blir for lite plass til spontan, muntlig språkbruk: ”Det legges for lite vekt på muntlig trening i ’naturlige’ situasjoner” (resp. 202799). Kort og godt beskrives *Siris* undervisning som ”tradisjonell” (resp. 207257) og gammeldags:

Ikke noe kan kalles praktisk tilnærming. Elevene vil kanskje føle at de lærer mye – og det kan føles trygt å jobbe etter et slikt mønster, men dette er tøvete språklæring – og jeg tror ikke at noen har drevet dette siden i begynnelsen av forrige århundre. (Resp. 203294)

Oppsummering

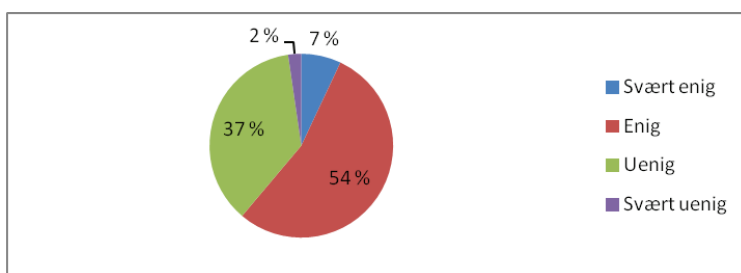
Både kvantitative og kvalitative data taler for at flertallet av respondentene mener at en praktisk tilnærming best kan karakteriseres som en sammensetning av elementer fra Monique og Njåls undervisning. Dette innebærer en kombinasjon av særlig muntlig bruk av målspråket og en viss vekt på bevisst innlæring av grammatikk og vokabular. Grammatikken må imidlertid ikke ta for mye plass og bli for dominerende, slik som i *Siris* undervisning, men snarere støtte opp om elevenes språkbruk. Respondentene uttrykker altså behov for å finne en gyllen middelvei hva gjelder grammatikk og bruk av målspråket i en praktisk tilnærming, og at

¹⁷⁹ 64 % av respondentene har besvart spørsmål 11.6 og derigjennom beskrevet elementer i *Siris* undervisning som de mener ikke hører hjemme i en praktisk tilnærming.

undervisningen må være variert, slik at den i størst mulig grad er tilpasset elever med ulike behov. Kulturkomponenten og elevenes innsikt i egen språklæring og -bruk, derimot, er fraværende så vel i min beskrivelse av de tre fiktive lærernes undervisning (cf. sp.mål 11.1, 11.3 og 11.5) som i respondentenes kommentarer under spørsmål 11.2, 11.4 og 11.6. Dette kommer jeg nærmere tilbake til i kapittel 7 der resultatene skal diskuteres.

6.2.8 Endringer, nytenkning og utfordringer i og med en praktisk tilnærming

Før jeg oppsummerer resultatene fra spørreskjemaundersøkelsen, kommenterer jeg respondentenes svar under spørsmålssett 10, der de blir bedt om å vurdere i hvilken grad, og eventuelt hvordan, ideen om en praktisk tilnærming har gjort at de har begynt å tenke nytt og endre sin undervisningspraksis i fremmedspråk. De kvantitative dataene generert av dette spørsmålet, kommer til uttrykk i følgende figur:



Figur 8: Tanken om en praktisk tilnærming har gjort at jeg har begynt å tenke nytt og forandre min undervisningspraksis i fremmedspråk (sp.mål 10.1), $n = 85$.

Kakediagrammet kan tolkes på to måter. På den ene side kan man gripe fatt i at seks av ti lærere sier seg *enige* i at tanken om en praktisk tilnærming har ført til forandringer i deres refleksjoner og praksis knyttet til undervisningen av fremmedspråk. Det vil si at flertallet av lærerne uttrykker at begrepet praktisk tilnærming har påvirket deres holdninger til fremmedspråkfaget. På den annen side sier fire av ti respondenter seg *uenige* i utsagnet, og uttrykker derved at de *ikke* har gjennomgått noen slik endring. Som jeg kommer nærmere inn på i neste kapittel, kan det være ulike årsaker til sistnevnte. Én forklaring kan være at disse respondentene følte at deres undervisning i fremmedspråk allerede var preget av en praktisk tilnærming, slik at endringer ikke var påkrevet. Eller at de ikke hadde hørt om begrepet før de gjennomførte spørreskjemaundersøkelsen (cf. seksjon 6.2.1). Eventuelt kan man se resultatet i sammenheng med respondentenes vurdering av påstand 9.7 der så godt som alle lærerne, med få unntak, sier seg enige i at "[g]ode muligheter for [...] etter- og videreutdanning i fremmedspråkene og i fremmedspråksdidaktikk" er nødvendig for gjennomføringen av en praktisk tilnærming i fremmedspråkundervisningen (cf. vedlegg 3 og tabell V18, vedlegg 4). Dess-

uten kan det, slik enkelte av lærerne forklarer i sine beskrivelser under spørsmål 10.2¹⁸⁰ (cf. tabell V19, vedlegg 4), være slik at slagordet praktisk tilnærming ikke har påvirket deres fremmedspråksundervisning fordi de er nyutdannet, eller snart skal pensjoneres, og derfor ikke ønsker å endre noe den siste tiden de underviser i faget.

Går man nærmere inn i respondentenes svar på spørsmål 10.2, blir økt fokus på *mundlig bruk av målspråket* i undervisningen aller hyppigst nevnt som eksempel på en endring i retning av en praktisk tilnærming, blant annet i form av dialoger, dramatisering, samtaler/diskusjoner og ”dagligtale” (resp. 204180). Samtidig oppgir flere av lærerne at de selv bruker fremmedspråket mer enn tidligere. Målet er, slik denne tysklæreren uttaler, at språket skal være mest mulig ”autentisk”:

Er vel blitt noe mer obs på den muntlige delen, at den skal være mest mulig autentisk. Bruker derfor nettet mer enn før, samtidig som jeg er blitt enda mer obs på å snakke det aktuelle språket i alle sammenhenger i disse timene. Dvs. prøve å forklare oppgaver, tekster etc. på språket. Det unntaket jeg gjør er grammatikken, der mener jeg fortsatt vi må bruke norsk, for å være sikker på at elevene skjønner hva vi driver med. (Resp. 202596)

Dette er også ett av få eksempler der bruk av digitale verktøy (jf. ”nettet”) nevnes under dette spørsmålet. Denne grunnleggende ferdigheten er, med andre ord, så godt som fraværende i lærernes beskrivelser av sine endringer. Videre understrekes det at norsk må brukes dersom man befinner seg på et metanivå med hensyn til målspråket, for eksempel når man forklarer grammatikk. På den annen side kan det i enkelte tilfeller virke som om vektleggingen av muntlig bruk av målspråket i klasserommet har like mye å gjøre med eksamensformen på 10. trinn, som med den praktiske tilnærmingen (jf. washback-effekten). Dette framgår blant annet av følgende utsagn:

Merker [...] at jeg fokuserer enda mer på det muntlige – tror elevene skriver mindre nå enn før. Kjenner jeg bekymrer meg over at de kanskje kan komme opp i muntlig eksamen. Hvordan skal de klare å bli gode nok muntlig? (Resp. 203812)

Skrijving på målspråket, derimot, omtales helst med negativt fortegn, slik som i følgende eksempel: ”Vi jobber fortsatt med skriftlige oppgaver, men ikke i den grad som før” (resp. 209164). Det er også svært få respondenter som nevner økt oppmerksomhet på lesing og lytting som et resultat av deres refleksjoner rundt praktisk tilnærming. Som jeg kommer tilbake til i diskusjonskapitlet, er dette noe overraskende med tanke på at lærerne underviser innenfor et paradigme der kognitive teorier og L2-/L3-input står så sterkt.

Den andre store kategorien hva angår endringer i lærernes tanker og praksis som følge av en praktisk tilnærming, dreier seg om å ha mindre – eller et litt annerledes – fokus på *grammatikkundervisning*. For det første nevner flere at de bruker ”mindre tid til innlæring av grammatiske regler og pugging av bøyningsmønstre osv.” enn tidligere (resp. 202799). I

¹⁸⁰ Ca. 60 % av respondentene har besvart spørsmål 10.2.

stedet er de mer opptatt av hvilke grammatiske elementer elevene behøver for å kommunisere muntlig, slik denne fransklæreren uttrykker det:

Frigjer meg meir frå den ”gammeldage” grammatikkundervisninga der grammatikken nå blir meir brukt til å bygge opp strukturer som kan brukes munnleg. (Det vil ikkje seie at eg har kuttat ut grammatikken heilt) (resp. 202910).

Videre uttrykker flere av respondentene at de har blitt mer opptatt av å *varierte* undervisningen slik at den er tilpasset elever med ulike behov. Herunder nevner enkelte at de forsøker å bruke læreverket mindre enn før: ”jeg har nok blitt flinkere til ikke å følge boka slavisk, men heller avveksle [sic!] litt med annet materiale som spill, kryssord o.l.” (resp. 203813). En lærer forteller i denne forbindelse at hennes elever skaper sitt ”eget verk”, dvs. en liten bok om seg selv og hjemmeplassen sin:

Legge bort læreboka i perioder. Stoppe opp og la elevane jobbe med tema dei ivrar for, som dei vil gjere meir ut av. Det er likevel ikkje i orden å berre dra ting ut av lause lufta, vi koblar inn lærebok, gloser, grammatikk og anna nødvendig i arbeidet med å skape vårt ”eige verk”. (resp. 207257)

Andre er opptatt av at oppgavene i større grad bør tilpasses den enkelte elev: ”Jeg mener at tilrettelegging i form av at ulike elever kan få ulike oppgaver og ulike krav er viktig – der er jeg litt på gli” (resp. 202185). På den andre siden er det igjen få eller ingen respondenter som eksplisitt nevner endringer i retning av det å prioritere arbeid med elevenes innsikt i egen språklæring og språkbruk, bruk av digitale verktøy og/eller kulturkomponenten i faget (cf. tabell V19, vedlegg 4). Hva dette eventuelt impliserer for lærernes forståelse av praktisk tilnærming, kommer jeg nærmere inn på i den følgende diskusjonen.

Oppsummering

Analysene av kvantitative og kvalitative data fra spørsmålssett 10 viser at om lag 60 % av respondentene uttrykker at tanken om en praktisk tilnærming har ført til nytenkning eller endring i deres fremmedspråkundervisning. Endringene lærerne nevner, består først og fremst i mer muntlig bruk av målspråket og mindre tradisjonell grammatikkundervisning og skriftlig produksjon. Få eller ingen nevner bruk av digitale verktøy, arbeid med kulturkomponenten eller med elevenes innsikt i egen språklæring under sine svar på spørsmål 10.2.

6.3 Oppsummering: mangfold og inkonsekvens, teori vs. praksis.

Spørreskjemarespondentenes forståelse av praktisk tilnærming i fremmedspråkundervisningen

Analysene av de 85 lærerrespondentenes spørreskjemabesvarelser gir inntrykk av en mangespektret og, tidvis, sprikende forståelse av hva som ligger i det å ha en praktisk tilnærming til fremmedspråkundervisningen. Som analysene av enkeltelementene viser,

beror dette særlig på til dels stor avstand mellom respondentenes vurderinger av konkrete påstander vedrørende praktisk tilnærming og deres egne beskrivelser og eksemplifiseringer under de åpne spørsmålene. Med andre ord synes også resultatene fra spørreskjemaundersøkelsen å indikere at det er forskjell på det respondentene rapporterer å mene, jamfør vurderingene av lukkede påstander, og det de faktisk mener og gjør, jamfør deres svar på de åpne spørsmålene. Samtidig finnes det også resultater som viser harmoni mellom kvantitative og kvalitative data. Eksempelvis er lærerne konsekvente og i svært stor grad enige i at bruk av målspråket, særlig muntlig, er viktig i en praktisk tilnærming. Og at lærers bruk av målspråket – kvalitativt og kvantitativt – er avgjørende for elevenes bruk av språket. Videre assosierer en stor andel av respondentene praktisk tilnærming med en slags turistbruk av språket, der man prioriterer ord, uttrykk og situasjoner elevene vil ha bruk for som turister i målspråkslandet, og ellers tema og vokabular som generelt interesserer elevene.

Resultatene framstår som noe mer komplekse hva gjelder kulturkomponentens plass i en praktisk tilnærming: På den ene side taler kvantitative data samt stordelen av de kvalitative dataene, jamfør lærernes beskrivelser under spørsmål 4.5 og 4.6, for at de i svært stor grad er enige i at kulturdimensjonen av fremmedspråksfaget er viktig i en praktisk tilnærming, typisk ved at elevene får innsikt i mat, musikk og film fra målspråkslandene. Imidlertid er kulturkomponenten totalt fraværende blant annet i lærernes eksempler på endringer og nytenkning under spørsmål 10.2, uten at dette nødvendigvis trenger å bety annet enn at de føler lite behov for å forandre sin praksis i så henseende. En tilsvarende kompleksitet kommer til syne i lærernes vurdering og omtale av fremmedspråksfagets lingvistiske komponent i relasjon til praktisk tilnærming. Under de lukkede påstandene skilles det, for eksempel, klart mellom ulike lingvistiske elementer. Uttaletrening og innlæring av vokabular, på den ene side, scorer svært høyt som nødvendig i en praktisk tilnærming. Grammatikk, på den andre, får langt mindre oppslutning. Ser man på lærernes egne beskrivelser (cf. f.eks sp.mål 4.5 og 4.6), er tendensen stort sett den samme, med unntak av at uttaletrening knapt nok nevnes. Om lag 20 % sier sågar eksplisitt at de er negative til grammatikk i en praktisk tilnærming. På den annen side oppfordres det til et visst grammatikkfokus i undervisningen, i den grad det knyttes opp til og støtter opp om elevenes kommunikasjonsevne på målspråket.

Misforholdet mellom data innhentet kvantitativt og kvalitativt øker ytterligere dersom man ser på kategorien *arbeidsmåter og -midler* (cf. 6.2.3). Mens påstanden om at lek og bruk av kroppen er en nødvendig del av praktisk tilnærming befinner seg blant de påstandene som får minst oppslutning blant respondentene, er dette én av de mest berørte kategoriene i lærernes egne beskrivelser. Her synes det også som at lek- og spillpregede aktiviteter, bruk av

”konkreter” samt digitale verktøy, kan bidra til å legitimere grammatikk- og vokabulardrill i en praktisk tilnærming. Hva gjelder digitale verktøy som en del av praktisk tilnærming, er imidlertid resultatene nok en gang svært motstridende. Som forklart ovenfor, er det store flertallet enige i at bruk av digitale verktøy hører med i en praktisk tilnærming, mens langt færre betrakter det som en nødvendighet. En tilsvarende tvetydighet går fram av de kvalitative dataene. En langt større andel av respondentene omtaler bruk av digitale verktøy under spørsmål 4.6 enn 4.5, og hele ni av ti respondenter kommer under spørsmål 7.2 med eksempler på bruk av digitale verktøy i en praktisk tilnærming. Hyppigst nevnt i denne sammenheng er anvendelse av Internett som informasjonskilde, som kilde til grammatikk- og vokabularoppgaver og mulighetene for skriftlig kommunikasjon med andre målspråksbrukere (f.eks. e-postutveksling og chatting).

Ser man på respondentenes vurdering av andre arbeidsmåter og -midler i en praktisk tilnærming, gir forslaget om å trekke inn elementer kjent fra CLIL og tverrfaglig arbeid svært liten oppslutning. Her er det samsvar mellom kvantitative og kvalitative data, da lærerne i svært liten grad omtaler denne typen aktiviteter i sine beskrivelser av praktisk tilnærming, med unntak av enkelte referanser til å trekke inn matlaging og dans i undervisningen. Samtidig taler mangfoldet i lærernes egne forslag til aktiviteter relaterbare til en praktisk tilnærming for at de, implisitt, knytter variasjon og, til en viss grad, tilpasning av undervisningen til sin forståelse av begrepet. Dette framkommer også av det faktum at en stor andel av respondentene forbinder oppfordringen fra utdanningspolitisk hold om en praktisk tilnærming med økt vekt på tilpasset opplæring i fremmedspråkundervisningen og med en retningsendring bort fra den ”teoretiske” tilnærmingen som tradisjonelt har dominert i norske klasserom. Spørreskjemadataene er langt mer sprikende hva gjelder sammenhengen mellom praktisk tilnærming og læreplanens hovedområde ”Språklæring”. På den ene side sier ni av ti respondenter seg enige i at det i en praktisk tilnærming er nødvendig at elevene får jobbe med å få bedre innsikt i egen språklæring og -bruk. På den annen følges ikke dette opp i lærernes egne beskrivelser av praktisk tilnærming der temaet knapt nok berøres.

Resultatene fra de to siste spørsmålssettene i enquêten oppsummerer på sett og vis hovedtendensene i spørreskjemaundersøkelsen. Under vurderingen av undervisningen til tre fiktive lærerprofiler (jf. sp.målssett 11) kommer det blant annet fram at lærerne forbinder praktisk tilnærming med en kombinasjon av elementer fra Monique og Njåls undervisning, med tilstrekkelig mengde input og kommunikasjon på målspråket på den ene side, og, på den andre, en viss grad av innøving av grammatikk og vokabular, så sant det støtter opp om språkb Bruken. Således kan elementer både fra den direkte og den audiolingvale metode, samt fra

kommunikativ språkundervisning relateres til respondentenes forståelse av praktisk tilnærming. Tilsvarende tendens går igjen i respondentenes beskrivelser av endringer og nytenkning i egen fremmedspråksundervisning (j.f. sp.målssett 10) etter innføringen av slagordet *praktisk tilnærming*. Blant de ca. 60 % som mener å ha forandret sin undervisning, nevnes hyppigst mer muntlig bruk av målspåket samt et ønske om å bruke mindre tid på skriving og grammatikk.

Totalt sett framstår imidlertid det store spriket og mangfoldet hva gjelder lærernes forståelse av praktisk tilnærming, som ett av hovedfunnene i spørreskjemaundersøkelsen. Underveis har jeg antydnet at ordlyden i påstandene om praktisk tilnærming, og da særlig bruken av ordet *nødvendig*, kan ha påvirket respondentenes svar på de lukkede spørsmålene, og at resultatet muligens ville blitt annerledes dersom jeg hadde bedt dem vurdere i hvilken grad de var enige i at de foreslåtte elementene var *naturlige* eller *mulige* bestanddeler i en praktisk tilnærming.

En annen forklaring kan være spriket mellom lærernes tanker/teori og klasseromspraksis, slik jeg også var inne på i analysene av resultatene fra caseundersøkelsen (cf. seksjon 4.3.1 og 5.4). Muligens er det slik at mens respondentenes vurdering av de lukkede påstandene reflekterer deres teoretiske forståelse av praktisk tilnærming, eller den forståelsen lærerne i størst grad tror er ”korrekt”, gjenspeiler deres kvalitative beskrivelser under de åpne spørsmålene i større grad det som skjer i klasserommene deres, og således deres praksisbaserte forståelse av praktisk tilnærming. Med andre ord kan det være forskjell på hvordan lærerne *sier* de forstår praktisk tilnærming, på den ene side, og hva de faktisk *mener* og *gjør*, på den andre. Man kan også spørre seg om vaklingen i lærernes beskrivelser og vurderinger kan relateres til et stort behov for etter- og videreutdanning i praktisk tilnærming (cf. 6.1.5 og 6.2.8). Samtidig viser analysen av enquêteresultatene, i likhet med gjennomgangen av dataene fra caseundersøkelsen, at det er vanskelig å skille mellom respondentenes forståelse av praktisk tilnærming spesielt og deres holdninger til fremmedspråksundervisning generelt. Jeg drøfter dette mer inngående i neste kapittel, der resultatene fra spørreskjemaundersøkelsen både ses i sammenheng med resultatene fra caseundersøkelsen, og med metode- og teorigrunnlaget for studien.

7 Oppsummering og diskusjon

Tiden er kommet for å samle trådene og diskutere funnene i praktisk tilnærming-studien. Således beveger framstillingen seg fra å være primært eksplorativ til også å bli dels normativ. Som skissert innledningsvis i avhandlingen (kap. 1), er den overordnede problemstillingen for mitt prosjekt: *Hvordan forstår ungdomsskolelærere i fremmedspråk det å ha en praktisk tilnærming til faget?* Med andre ord er det den *implementerte* betydningen av praktisk tilnærming (cf. Goodlad, 1979) som har stått i sentrum (se seksjon 3.1). Samtidig har analysene vist diskrepans mellom lærernes *tanker* om praktisk tilnærming, eller hvordan de forstår praktisk tilnærming *som teori* (jf. den *oppfattede* læreplanen), og hvordan de faktisk gjennomfører sin undervisning *i praksis* (jf. den *operasjonaliserte* læreplanen). Derfor starter jeg kapitlet med en kort oppsummering og sammenligning av funnene fra case- og spørreskjemaundersøkelsen (seksjon 7.1).

Hoveddelen av kapitlet (7.2) vies et annet viktig spørsmål i min studie: *I hvilken grad finner lærernes forståelse av praktisk tilnærming støtte i teori?* Med andre ord spør jeg hvorvidt det er samsvar mellom den implementerte og den såkalt *intenderte*, teoribaserte, betydningen av praktisk tilnærming slik den framgår av politiske grunnlagsdokumenter og (fremmed-)språk(s)didaktisk teori. Herunder berøres også validiteten til studien idet jeg sammenligner resultatene med dem i tilsvarende språklærerundersøkelser. I tillegg er jeg opptatt av å se på forholdet mellom lærernes forståelse av praktisk tilnærming og det som etter hvert har utviklet seg til å bli den dominerende retningen innen språkundervisning de siste 30-35 årene, det vil si *kommunikativ språkundervisning*. Her får vi også inn spørsmålet om praktisk tilnærming er et særnorsk fenomen. Jeg avslutter diskusjonskapitlet med å utdype enkelte av problemstillingene lansert i metodekapitlet, særlig relatert til valget av et *mixed methods*-design (7.3).

7.1 Praktisk tilnærming i implementert form. Hovedfunnene i praktisk tilnærming-studien

Skal man kort oppsummere resultatene fra de to delundersøkelsene i praktisk tilnærming-studien (jf. kap. 5 og 6), viser disse at lærerne, først og fremst, forbinder en praktisk tilnærming i fremmedspråkundervisningen med ulike typer *bruk av målspråket* i klasserommet. I denne forbindelse er lærerne aller mest opptatt av den muntlige bruken av språket, gjerne relatert til typiske turistsituasjoner (f.eks. kjøp og salg) og til elevenes hverdag og interesser. Befinner man seg på et metanivå i undervisningen, derimot, der det handler om å

diskutere kommunikasjons- og læringsstrategier eller grammatikk med elevene, er det mer aksept for bruk av morsmålet.

Videre knytter flertallet av lærerne *kultur*komponenten til praktisk tilnærming, spesielt i den grad den støtter opp om elevenes kommunikasjonsferdigheter på målspråket, for eksempel i form av høflighetskonvensjoner fra målspråksområdene. Lærerne knytter samme forklaring til hvorfor den *lingvistiske* komponenten i faget, og da særlig vokabular, men også til dels uttale og grammatikk, bør spille en viss rolle i undervisningen. Hovedpoenget er at elevenes kommunikasjonsbehov skal trekke grammatikk- og vokabularkunnskaper med seg, ikke omvendt. Forbindelsen mellom praktisk tilnærming og arbeid med elevenes innsikt i egen språklæring og språkbruk ("Språklæring", jf. LK06), derimot, er mindre framtreddende i lærernes beskrivelser av praktisk tilnærming, selv om det pekes på viktigheten av en slik innsikt for en mer effektiv og bevisst språklæring i et flerspråklig perspektiv, og for en undervisning tilpasset elevenes behov.

På spørsmålet om hvilke arbeidsmåter og -midler som i størst grad kan relateres til en praktisk tilnærming, synes *digitale verktøy* (inkludert ulike AV-midler) å innta førsteplassen hos lærerne, særlig grunnet mulighetene disse mediene gir til autentisk kommunikasjon på målspråket og med andre målspråksbrukere. Tverrfaglig arbeid samt elementer fra bilingval undervisning, som forslagsvis nevnes i enkelte av de politiske grunnlagsdokumentene som måter å gjøre undervisningen mer praktisk på (se seksjon 3.3.2), er derimot så godt som fraværende i lærernes beskrivelser av praktisk tilnærming. I stedet framhever de variasjon og tilpasning av undervisningen via *lek- og spillpregede aktiviteter* samt *bruk av kroppen/taktile øvelser* som langt viktigere elementer¹⁸¹ for å gjøre arbeidet med vokabular og grammatikk samt de muntlige kommunikasjonsaktivitetene mer praktiske, autentiske og motiverende.

Imidlertid er det ikke alltid harmoni mellom det lærerne *sier* om praktisk tilnærming og det de *gjør* i klasserommet, jamfør Richards og Rodgers distinksjon mellom *approach* og *procedure* (2001, s. 18-35). Og det er her, i forskjellene mellom lærernes tanker om praktisk tilnærming og deres praksis, at utviklingsmulighetene ligger. Tidvis er det slik at intervjudata og resultater fra analyser av de lukkede spørsmålene i enquêten peker i én retning, mens observasjonsdata og til dels spørreskjemarespondentenes egne beskrivelser og eksemplifiseringer under de åpne spørsmålene peker i en annen. Dette gjelder, for det første, den *muntlige bruken* av målspråket i klasserommet som synes mindre utbredt i lærernes praksis enn i deres uttrykte tanker om praktisk tilnærming. Eksempelvis opptrer de i mindre grad som

¹⁸¹ Unntaket er respondentenes vurdering av påstand 8.17 der kun halvparten sier seg enige i at dette er et nødvendig element i en praktisk tilnærming.

språklige rollemodeller og tilbyr i mindre grad elevene autentiske tekster enn det de uttrykker at er ønskelig i intervju- og spørreskjemaundersøkelsen. Mye av kommunikasjonen i klasserommet, inkludert enkel smalltalk, gjennomføres dessuten på morsmålet. Lærerne later altså til å ha særlige utfordringer med å integrere spontan samhandling i undervisningen. I stedet ligger hovedvekten på skriftlig forberedt muntlig produksjon, typisk framføring av dialoger, samt muntlige og skriftlige øvelser relatert til innøving og automatisering av grammatikk samt faste uttrykk (f.eks. klokkeslett og væruttrykk).

Hva gjelder *kultur*komponenten i fremmedspråksfaget ser lærerne ut til å ha et potensial for i større grad å inkludere refleksjonsdimensjonen/den affektive dimensjonen¹⁸² av denne i undervisningen og bevege seg bort ifra en oppfatning av at det finnes en én til én-relasjon mellom språk og kultur (f.eks. fransk-Frankrike, cf. 3.5.1). Også dette vil bli nærmere drøftet i neste seksjon. Videre indikerer praksisobservasjonene at bruk av digitale verktøy, som lærerne nevner som en viktig kilde til kultur, i mindre grad er en del av deres praksis. Den begrensede mengden observasjoner (jf. *saturation*-problematikken, seksjon 4.3.2), gjør det imidlertid vanskelig å trekke noen bastant konklusjon på dette punktet. Også variasjon av undervisningen gjennom *tverrfaglige* og *CLIL*-inspirerte elementer kommer i forholdsvis liten grad til syne i lærernes praksis, og da først og fremst i form av en integrering av elementer fra andre fag, for eksempel norsk- og kroppsøvningsfaget. Sistnevnte eksempler kan også betraktes som en del av den taktile/lekdimensjonen av fremmedspråksfaget, som flere av lærerne knytter til praktisk tilnærming. Tilpasning ved å styrke elevenes *innsikt i egen språklæring og språkbruk*, herunder læringsstrategier, kommer kun i noen grad til uttrykk i lærernes undervisning, til tross for at nærmere 100 % av spørreskjemarespondentene sier seg enige i at arbeid med dette hovedområdet er nødvendig i en praktisk tilnærming.

Kort oppsummert synes lærernes forståelse av praktisk tilnærming å være preget av et kombinert kognitivt og sosiokulturelt læringssyn der det å vektlegge målspråksinput, kommunikasjon på målspråket, samt variasjon via bruk av digitale verktøy og lek-/spill-pregede aktiviteter står sterkt. Samtidig betraktes mer audiolingvaltinspirerte elementer, som skriftlige og muntlige øvelser med fokus på drill og automatisering av vokabular og grammatikk, som nyttige for å støtte opp om elevenes kommunikasjon på målspråket. Med andre ord antyder resultatene fra de to delundersøkelsene at praktisk tilnærming-begrepet kun i begrenset grad har endret norsk fremmedspråkundervisning siden innføringen av *Kunnskapsløftet*. Videre kan det synes som om lærernes tanker om praktisk tilnærming like gjerne uttrykker deres

¹⁸² Med unntak av f.eks. Gros klasserom der lærer og elever diskuterer det franske presidentvalget med bakgrunn i kunnskaper om norsk politikk og norske medier.

holdninger til fremmedspråksundervisning generelt som til praktisk tilnærming spesielt. For, slik jeg kommer nærmere inn på i den følgende diskusjonen, ligner lærernes forståelse av praktisk tilnærming svært på hovedpunktene i teorier om kommunikativ språkundervisning, som i stigende grad har vært dominerende, også i norsk fremmedspråksundervisning, siden midten av 1970-tallet.

7.2 Praktisk tilnærming som politisk-teoretisk intensjon og som teori og praksis i fremmedspråksklasserommet

I norsk sammenheng er *praktisk tilnærming* i utgangspunktet et politisk skapt begrep med røtter helt tilbake til Reformbevegelsens oppgjør med grammatikk-oversettelsesmetoden i overgangen mellom det 19. og 20. århundre (se kap. 3). Videre framstilles praktisk tilnærming i politiske og fremmedspråksdidaktiske tekster snarere som en generell intensjon på makro-nivå enn som konkrete eksemplifiseringer på mikronivå, hvilket også er i samsvar med metodefriheten som hersker i *Læreplan i fremmedspråk* (LK06) og i *Rammeverket* (Europarådet, 2011, se også kap. 3). Selv om begrepet kun berøres i et fåtalls språklærerundersøkelser, reflekteres flere av problemstillingene relaterbare til praktisk tilnærming også i generelle framstillinger av kommunikativ språkundervisning. I det følgende diskuterer jeg resultatene fra praktisk tilnærming-studien, det vil si praktisk tilnærming i implementert form, med bakgrunn i disse teoretiske perspektivene. Jeg legger, med andre ord, hovedvekt på spørsmålet: *I hvilken grad er det samsvar mellom funnene i min språklærerstudie og måten praktisk tilnærming omtales på i teorigrunnet for denne?* For, slik blant andre Bill Van Patten (1998) påpeker, er det ofte forskjell på hvordan teoretikerne, på den ene siden, og praktikerne/lærerne, på den andre, forstår sentrale begreper innenfor kommunikativ språkundervisning. For å få en mest mulig ”økonomisk” diskusjon, uten for mange gjentakelser, følger jeg hovedsakelig strukturen anvendt i analysekapitlene.

7.2.1 Praktisk tilnærming og bruk av språket: muntlig vs. skriftlig, målspråk vs. morsmål

Studien min viser at en aktiv bruk av målspråket i undervisningen, særlig muntlig, dominerer i fremmedspråkslærernes uttalelser om praktisk tilnærming. Går man tilbake til de politiske grunnlagsdokumentene lansert i forbindelse med *Læreplan i fremmedspråk* (KD, 2006d), står kommunikasjon på, møter med, og således ulike typer bruk av målspråket sentralt også her (cf. seksjon 3.3). I *Stortingsmelding 30* (UFD, 2003-2004, s. 48) likestilles for eksempel praktisk tilnærming med ”ferdigheter i kommunikasjon av ulik art på ulike nivåer”, mens det i

strategiplanen *Språk åpner dører* understrekes at opplæringen i fremmedspråk gjøres praktisk ved at elevene får ”bruke språket fra første time. Det er ferdigheter i språket, ikke kunnskaper om det, som skal være det viktigste” (KD, januar 2007, s. 8). Med andre ord høres et slags ekko av Reformbevegelsens hovedtanker, ført i pennen av blant annet Viëtor (1882), Sweet (1899) og Storm (1887) for over 130 år siden.

Videre er ”Bruk av språket” og ”Kommunikasjon” blant hovedområdene både i tidligere (L97) og nåværende (LK06) læreplan i fremmedspråk for ungdomstrinnet, uten at begrepet *praktisk tilnærming* brukes. Innenfor norsk fremmedspråksdidaktikk, derimot, framheves eksplisitt en aktiv bruk – eller ”konkretisering” – av målspråket som essensielt i en praktisk tilnærming (cf. seksjon 3.5.1; Gjørven, 2005a; Gjørven & Trebbi, 2004; Simensen, 2005d). Mens kommunikativ kompetanse oftest framheves som *målet* for L2- og L3-undervisning i omtaler av kommunikativ språkundervisning, er ett av hovedpoengene med termen *praktisk tilnærming* at kommunikasjon ikke bare er målet med undervisningen, men også utgjør middelet. Slik synes både teoretikernes og lærernes forståelse av praktisk tilnærming, i første omgang, å ligge nært opp til den *sterke* varianten av kommunikativ undervisning (cf. Simensen, 2007, s. 117), der man kommuniserer på målspråket mens man lærer det (se seksjon 3.2.3).

Det at lærerne i min studie først og fremst forbinder *mundlig* bruk av målspråket med en praktisk tilnærming, harmonerer godt med resultatene også i andre norske språklærerundersøkelser (se f.eks. Solfjeld, 2007; Speitz et al. 2006; 2006, 2007). I læreplanen i fremmedspråk, derimot, understrekes det at målspråket skal brukes både muntlig og skriftlig – til å lese, lytte, snakke og skrive¹⁸³. Allikevel er det slik at elevene, på 10. trinn, kun kan trekkes ut til muntlig eksamen i fremmedspråk (KD, 2006d, ”Vurdering”). Lærernes vektlegging av muntlig bruk av målspråket i sin fortolkning av praktisk tilnærming kan altså bunne i en såkalt washback-/teaching to the test-effekt (se f.eks. Byram, 2000; 2004, s. 50-51). Samtidig kan dette stamme fra en generell misforståelse om kommunikativ språkundervisning generelt, nemlig at sistnevnte kun innebærer vekt på de muntlige ferdighetene (se bl.a. K. Lund, 2011b, s. 150 ff.; Van Patten, 1998, s. 126).

Muntlighetsfokuset synes imidlertid ikke like godt i lærernes praksis, hvilket kan tyde på en overrapportering hva gjelder muntlig bruk av målspråket i klasserommet. Videre taler observasjonene for at den *skriftlige* bruken av målspråket har en langt større plass i lærernes undervisningspraksis enn det deres tanker rundt begrepet praktisk tilnærming indikerer (cf.

¹⁸³ Jf. formålet med faget, hovedområdet ”Kommunikasjon” og flere av de grunnleggende ferdighetene (”å kunne uttrykke seg skriftlig og muntlig” og ”å kunne lese”).

seksjon 5.3 og 6.2.2). Samtidig går data fra begge delundersøkelsene i retning av at skrivning, i form av sammenhengende skriftlig produksjon (f.eks. brev-/e-post-/postkortskrivning eller i forbindelse med tema-/prosjektarbeid), i langt mindre grad preger lærernes undervisning enn kortsvarsoppgaver (f.eks. spørsmål–svar til tekst og innfyllingsoppgaver) og skrivning som forberedelse til muntlig produksjon/presentasjon (f.eks. dialoger). Dette er også i samsvar med resultatene i blant annet Rambølls (2009) undersøkelse der det framkommer at individuelle skriftlige oppgaver, med vekt på språkstrukturer, er svært utbredt i norske fremmedspråklæreres undervisning. Således finner man både i min og andre språklærerstudier igjen mange av de elementene som ble omtalt som ”tradisjonelle” og ”teoretiske” i Speitz og Lindemanns (2002) undersøkelse.

Idet data fra observasjonsdelen i praktisk tilnærming-studien antyder at den faktiske bruken av målspåket er langt mindre utbredt enn det lærerne ønsker og beskriver i intervjuene og i enquêten, berører man en svært sentral problemstilling for L2-/L3-undervisning generelt, det vil si *spenningen mellom bruk av morsmål og målspåket i klasserommet* (cf. seksjon 3.2.3). Deriblant finnes det eksempler på at norsk, til tider, også brukes til enkle instruksjoner (f.eks. side-/oppgaveangivelse), samt til smalltalk og hverdagslige replikkutvekslinger med elevene (f.eks. opprop/oppstart av timen). Det virker ikke som om det er noen sammenheng mellom elevenes alder/ferdigheter eller lærerens ferdigheter i språket og lærernes språkvalg. De av caselærerne som underviser på 8. trinn, bruker i minst like stor grad som de på 9. trinn målspåket muntlig i klasserommet (cf. seksjon 5.3.1). Og det er store kvalitative og kvantitative forskjeller på målspåksbruken til de to lærerne med fransk som morsmål (Marie og Julie). I stedet synes språkvalget å være knyttet til den enkelte lærers generelle holdning til bruk av morsmålet i undervisningen.

Heller ikke dette resultatet er enestående for min studie. Også hos Bugge og Dessingué (2009) samt Rambøll (2009) er det langt færre respondenter som oppgir at de selv i stor grad bruker målspåket aktivt i samtaler med elevene, enn de som mener det er viktig at elevene bruker målspåket aktivt i timene. Begrenset bruk av målspåket i fremmedspråksklasserommet, særlig muntlig, er heller ikke noe særnorsk fenomen da flere svenske og danske undersøkelser viser samme tendens (Andersen & Blach, 2010; Skolinspektionen, 2010; Skolverket, 2011b; Stoltz, 2011; Thorson et al., 2003; se også seksjon 3.6.1).

Faren ved å akseptere bruk av morsmål i visse deler av fremmedspråksundervisningen er at dette gjerne sprer seg også til andre sammenhenger, og derigjennom fører til en generelt økt toleranse for morsmål både hos lærer og elever (se f.eks. Simensen, 1995). Dessuten følger det, blant annet ut ifra Swains outputhypotese (2005, se også 3.2.3), at elevenes egen

bruk av målspråket, sammen med lærerens tilbakemelding på denne, er avgjørende for at mellomspråket skal kunne utvikle seg. Samtidig er jeg, basert på egen undervisningserfaring, enig med Stoltz (2011) i at det er viktig å finne en balanse mellom bruk av L1 og L2/L3. Det vil si at man bør holde seg til målspråket så langt det er mulig, men akseptere bruk av morsmålet i sammenhenger der kommunikasjon på målspråket ikke er hovedmålet, eller der elevene ikke ville ha samme utbytte av undervisningen dersom målspråket blir brukt. Gode eksempler på dette i min studie er tilfellene der det i caselærernes klasserom brukes norsk under diskusjoner på metanivå (f.eks. av læringsmål, arbeidsmåter eller vurdering).

En annen utfordring som kommer til syne i dataene fra min studie, er hvordan man omsetter læreplanens og *Rammeverkets* skille mellom *mundtlig produksjon* og *spontan samhandling* i praksis (Europarådet, 2011, s. 90 ff.; KD, 2006d). Selv om lærerne er opptatt av begge disse muntlige ferdighetene i sine beskrivelser av praktisk tilnærming, dominerer primært muntlig produksjon i caselærernes undervisning, typisk i form av framføring/høytlesning av dialoger og spørsmål–svar-sekvenser der innøving av faste uttrykk/*chunks of language* står sentralt (f.eks. spørre om/svare på hva klokka er). Men det finnes enkelte eksempler på tilnærmet spontan interaksjon, slik som små, hverdagslige plenumssamtaler om dato, vær og vind, ferie etc. Jeg minner også om samtalene to av lærerne gjennomfører i smågrupper med elever, den ene om temaet skolestart, den andre med utgangspunkt i elevproduserte filmer om fritidsinteresser (cf. seksjon 5.3.1, Kari og Anne).

I sistnevnte eksempler ser man videre konturene av *sosiokulturelle læringsteorier*, og mer presist Vygotskys (1956; 1978) teori om den proksimale utviklingssone, der elevene, med hjelp fra læreren, dersom de står fast under produksjonen av egne svar, klarer å delta i en spontan samtale om egen skolehverdag og fritidsinteresser på målspråket. I tillegg ser man enkelte kognitive elementer idet samtalene baserer seg på elevenes forkunnskaper om temaene, blant annet via arbeid med tekster fra læreboka. Det at samtalene foregår i mindre grupper, fører dessuten til at flere elever enn i en plenumssituasjon får anledning til og tør uttrykke seg på målspråket, slik det framgår av Krashens *affektivt filter*-hypotese (1981, 1982) og av resultatene i Stoltz' (2011) undersøkelse. Tilsvarende framhever lærerne både i min og i flere andre språklærerstudier (f.eks. Hansejordet, 2009; Solfeld, 2007) elevgrupper på maksimalt 15-20 elever som en nødvendig forutsetning for gjennomføringen av en praktisk tilnærming (cf. seksjon 5.2.8 og 6.2.2).

Rollespillsjangeren, derimot, som i lærernes beskrivelser hyppig nevnes som en effektiv måte å trene opp elevenes spontankompetanse på, er knapt å finne igjen blant klasseromsobservasjonene. I hvert fall dersom man forstår dette som en replikkutveksling kun med

utgangspunkt i rollekort/enkle stikkord, og ikke som muntlig framføring av en skriftlig forberedt og innøvet dialog. I praksis ser det ut til at man kommer nærmest rollespillsjangeren i den informasjonskløftoppgaven der elevene, ved å stille hverandre spørsmål på fransk, skal fylle hullene i Pierres timeplan (cf. seksjon 5.3.1, Lise). Dette er trolig også det beste eksemplet på såkalte kommunikative tasks, i hvert fall i den form disse omtales i *Rammeverkets* (Europarådet, 2011, s. 10) beskrivelse av en *handlingsorientert tilnærming*, der eleven betraktes som en målrettet, sosial aktør (se også seksjon 3.2.2). Alt i alt kan det altså virke som om lærerne i min studie har et visst behov for å utvikle sin kompetanse i å organisere aktiviteter som gjør at elevene *kan* og *vil* snakke fransk i klassen¹⁸⁴ (Stoltz, 2011, s. 188).

For at elevene skal kunne snakke på målspåket, følger det imidlertid både av kognitive språklæringsteorier (f.eks. Krashens inputhypotese, 1981, 1982) og av *Læreplan i fremmedspråk* (KD, 2006d), at fremmedspråklæreren må legge til rette for at elevene får tilstrekkelig *input*, muntlig og skriftlig, via lesing av og lytting til tekster på målspåket (cf. seksjon 3.2.3 og 3.3.2). Herunder framheves spesielt betydningen av fremmedspråklæreren som språklig rollemodell i Utdanningsdirektoratets omtale av praktisk tilnærming i ”Veiledning til læreplan i fremmedspråk” (2011c): ”For at elevene skal kunne lære språket gjennom bruk, må læreren fungere som god språkmodell og selv bruke målspåket så mye som mulig i undervisningen.” I et slikt inputorientert paradigme er det derfor overraskende at så få spørreskjemarespondenter i sine beskrivelser og eksemplifiseringer av praktisk tilnærming omtaler lytting og lesing (seksjon 6.2.2). Særlig ettersom input er spesielt viktig i tilfeller der målspåket i liten grad finnes i samfunnet rundt elevene, slik situasjonen er for tysk, fransk og spansk i norsk sammenheng.

Caselærerne i studien er imidlertid svært opptatt av lytteforståelse i sine beskrivelser av praktisk tilnærming, noe de begrunner i elevenes kommunikative behov, for eksempel under besøk i et målspåksområde, samt i det store skillet mellom skriftspråk og uttale i fransk (cf. seksjon 5.2.2). Som vist gjenspeiles dette til en viss grad i deres praksis, da det i alle seks klasserom finnes eksempler på at elevene lytter til tekster på fransk, primært læreboktekster/lytteøvelser, men også i form av små historier enkelte av lærerne forteller (cf. 5.3.1). Meta-samtalene som ofte etterfølger denne fortellingen, gjerne med vekt på likheter mellom fransk og engelsk (transparente ord), illustrerer dessuten at lærerne også er opptatt av at elevene skal opparbeide seg ulike forståelses- og, særlig, lyttestrategier (jf. 5.2.2). En slik evne til å sette L2-/L3-læring i sammenheng med språkkunnskaper man allerede har tilegnet seg, er også noe

¹⁸⁴ ”L’enseignant doit [...] organiser les activités de manière à ce que les élèves *puissent* et *veuillent* parler français en classe.”

som hyppig nevnes som en suksessfaktor for det å lære nye språk (se f.eks. Aronin & Hufeisen, 2009a; Hufeisen & Neuner, 2005; Rubin & Thomson, 1982; se også seksjon 2.2 og 3.2.3). Når det gjelder ikke-modifiserte, autentiske tekster, derimot, finnes det kun ett reelt eksempel på dette i caselærernes undervisning: utskriftene fra Wikipedia brukt i forbindelse med temaarbeidet *Une personne célèbre* (cf. Kari, seksjon 5.3.1). Til tross for begrensede datamengder om lærernes faktiske bruk av målspåket i klasserommet¹⁸⁵, kan det altså synes som om lærerne i studien, alt i alt, tilbyr elevene mindre målspåksinput enn det de ønsker, og at de således har et behov for videreutvikling på dette punktet.

Ser man så på innholdet og formen til den kommunikasjonen lærerne i studien typisk forbinder med en praktisk tilnærming, er denne i stor grad knyttet opp mot å forberede elevene på opphold i målspåkslandet. I sine beskrivelser vektlegger lærerne først og fremst kommunikasjon i typiske turistsituasjoner, eksempelvis kjøp-/salg- og kafé-/restaurant-situasjoner, samt automatisering av relevante ord og uttrykk. Med bakgrunn blant annet i fremmedspåksfagets dannelsespåspåpektiv, advarer enkelte didaktikere mot dette *turist-aspektet* i faget (cf. Gjørven, 2005a; Cook, 2008, s. 253 ff.; seksjon 3.2.3 og 3.5.1). Et overdrevent fokus på turist-/overlevelsesspååk, med minimal vekt på spåkets kulturelle sammenheng, grammatikk og vokabular, presenteres både som en måte å ekskludere elever som faktisk er interessert i og best lærer gjennom en mer lingvistisk orientert tilnærming til spååk, og som en måte å løsrive målspåket fra sin kulturelle kontekst, noe som igjen kan føre til at spååkfagene ikke lenger tas seriøst i akademia.

Jeg, for min del, mener at man ikke kan se bort ifra det faktum at turistdialogen har en svært lang tradisjon innenfor norsk fremmedspåksundervisning, helt fra Storm og Reform-perioden, og fram til i dag. Slik Henriksen (2002), med referanser til Patrick Charaudeau (1992), peker på, kan turistdialogen (f.eks. *På restaurant* eller *I butikken*) være en nyttig iscenesettelse av ordforråd/vokabular og grammatiske konstruksjoner i målspåket. Nettopp motivasjonsfaktoren er også viktig i mine respondenters forklaring av hvorfor nettopp turistdialogen er et viktig element i en praktisk tilnærming. Disse situasjonene gjør jo at elevene får ”lekt inn” både nyttig vokabular (f.eks. matvarer), nyttige grammatiske konstruksjoner og handlingsdimensjonen av kulturkomponenten i faget (høflighet), i stedet for at dette kun gjøres gjennom eksplisitte grammatikk- og vokabularøvelser. Med andre ord bør man ikke underslå den positive og motiverende effekten dette turistaspektet ved faget kan ha på elevene, samtidig som dialogen er en effektiv og praktisk måte å få elevene i tale på.

¹⁸⁵ Lærerne blir f.eks. ikke spurt eksplisitt om dette i spørreskjemaundersøkelsen.

Videre viser lærernes utsagn og praksis at de forsøker å skape en kommunikasjonstilnærming hos elevene ved å trekke inn tema og situasjoner fra deres dagligliv (f.eks. familie, venner, fritid og skolehverdag), en tematikk som også i rapportene fra Forsøk med tidlig start av 2. fremmedspråk (Speitz & Simonsen, 2006; Speitz et al., 2006, 2007) eksplisitt relateres til en praktisk tilnærming. Dette harmonerer dessuten godt med Neuners (2005) tredje prinsipp for tertiærspåksdidaktikk (såkalt *innholdsorientering*), som går ut på at L3-undervisningen bør tilby elevene tekster og materiale som tar hensyn til deres alder, interesser og verdenserfaring (cf. seksjon 2.2.6). Samtidig understreker Neuner at tekstene og undervisningen bør fungere som døråpner mot en ny verden som kan sette elevenes egen verden i et nytt perspektiv. Med dette beveger vi oss over på sammenhengen mellom praktisk tilnærming og kulturkomponenten i fremmedspråksfaget.

7.2.2 Praktisk tilnærming og kulturkomponenten i fremmedspråksfaget

I debatten vedrørende obligatorisk fremmedspråk på ungdomstrinnet forut for innføringen av *Kunnskapsløftet* (se 3.3.1), ble praktisk tilnærming ikke bare knyttet til det ”å forstå og bli forstått” på målspråket, men òg til økt oppmerksomhet på kulturkomponenten i fremmedspråksfaget (cf. Halvorsen, 2005). Dette er i samsvar med læreplanens hovedområde ”Språk, kultur og samfunn” med dertilhørende kompetansemål. Da det der understrekes at det er snakk om en ”kulturforståelse i vid forstand”, blir det dessuten klart at ikke bare ”ulike sider ved målspråkslandenes samfunnsliv og kultur” skal vektlegges, men også det å vekke ”interesse, forståelse og toleranse”, fremme innsikt ”i egne livsvilkår og identitet” samt skape ”personlig utvikling” hos elevene (KD, 2006d). Med andre ord går læreplanens beskrivelse ut over den kognitive dimensjonen av elevenes kulturkompetanse, ved at den også inkluderer en mer affektiv, allmenndannende side ved denne (cf. seksjon 3.5.1).

Lærerne i min studie kobler til en viss grad kulturkomponenten i fremmedspråksfaget til en praktisk tilnærming. Særlig i den grad en slik innsikt kan motivere elevene for språklæring og bidra til å styrke deres evne til å kommunisere effektivt på målspråket. Samtidig er det, som tidligere indikert, visse dimensjoner ved kulturkomponenten som dominerer mer enn andre i lærernes praksis og beskrivelser (cf. 5.2.5/6.2.5). På den ene side finnes det klare indikasjoner på at lærerne i studien i stor grad kobler den såkalte *handlings*dimensjonen av denne komponenten til praktisk tilnærming (se f.eks. Byram, 1997; 2000; Europarådet, 2011, s. 122 ff.; Risager, 1994, 2000, 2003; Simonsen, 2003b). Dette følger blant annet av spørreskjemarespondentenes vurdering av påstand 8.14 samt caselærernes stadige referanser til viktigheten av høflighet i kommunikasjon på fransk, noe som også til dels gjenspeiler seg i

deres undervisning (cf. seksjon 3.5.1, Gro). Man finner støtte for et slikt synspunkt hos Karen Lund (2011a, s. 120-121) som omtaler elevenes pragmatiske kompetanse, herunder kjennskap til og bruk av såkalte *sproglige høflighetsmarkeringer*, som en essensiell del av deres evne til interkulturell kommunikasjon: ”Den pragmatiske kompetence er den af kompetencerne der for sprogbrugeren agerer som aktiv mediator mellem sproget og de sociokulturelle kontekster”.

Hovedandelen av lærernes eksempler og praksis omhandler imidlertid den *kognitive* dimensjonen av den interkulturelle kompetansen, for eksempel det å introdusere elevene for geografi, film og musikk, matvaner og levestett i målspåksområdene. Samtidig er hovedinntrykket at kulturdimensjonen i fremmedspåksfaget er underordnet, og primært danner et slags bakteppe for, arbeidet med bruken av målspåket i en praktisk tilnærming. Lærernes beskrivelser og praksiseksempler viser at kulturkomponenten først og fremst er til stede i form av små drypp og i liten grad er gjenstand for samtale og diskusjon i den forstand det framgår av læreplanens hovedområde ”Spåk, kultur og samfunn”. Dette til tross for at over 90 % av spørreskjemaespondentene vurderer det å ”diskutere likheter og forskjeller mellom egen kultur og målspåklandetens kultur” som en nødvendig del av en praktisk tilnærming (cf. seksjon 6.2.5). Unntaket er, som nevnt, eksemplet fra caselærer Gros undervisning der VG-Netts avisartikkel om franske presidentkandidater diskuteres og sammenlignes med norske forhold (cf. 5.3.1). Man kunne selvfølgelig spørre seg hvorfor læreren bruker norske, og ikke enkle tekster på fransk, om presidentvalget (cf. Henriksen, 2008, s. 99). Men dette har sannsynligvis å gjøre med at elevene er helt i begynnelsen av sin franskopplæring (8. trinn), og at hovedvekten skal ligge på innhold/kultur, ikke spåk.

Videre taler lærernes utsagn, eksempler og praksis, med få unntak, i retning av at de primært knytter målspåket til (flertalls-)kulturen i et bestemt land. Lærerne inntar dermed det Risager (2008) kaller et nasjonalt og monokulturelt kultursyn, framfor et mer transnasjonalt og kulturelt nøytralt perspektiv med eleven som *an intercultural speaker* (Byram & Fleming, 1998, s. 9). Dette er imidlertid lite overraskende i og med at det også i læreplanen for fremmedspåk hyppig refereres til kultur og tekster i ”spåkområdet” – i entall (KD, 2006d). Ifølge Annette S. Gregersen (2011, s. 77) kan dette betraktes som en naturlig følge av et paradigme der både elever og lærere ”prioritere[r] sprogfærdighed højere end kultur-færdighed”. Mine erfaringer med læreverk i fransk og tysk både på ungdomstrinnet og i den videregående skole gir meg dessuten grunn til å tro at et slikt kultursyn kan være et resultat av læringsressursene lærerne har tilgjengelig.

For at elevene – som oftest befinner seg langt unna målspråksområdene – skal få en mer nyansert og utvidet kulturkompetanse, samt komme i kontakt med autentisk språk, anbefales det ofte å anvende digitale verktøy, typisk Internett, i fremmedspråksundervisningen. Dette kommer jeg nærmere inn på i det følgende der jeg diskuterer resultater og teori vedrørende arbeidsmåter og -midler i en praktisk tilnærming.

7.2.3 Arbeidsmåter og -midler i en praktisk tilnærming: variasjon, tilpasning og differensiering via bruk av digitale verktøy, lek, spill og bruk av kroppen samt CLIL/tverrfaglig arbeid

Én av utfordringene lærerne knytter til fortolkningen av praktisk tilnærming er at verken læreplanen eller de politiske grunnlagsdokumentene inneholder noen direkte beskrivelse av *hvordan* fremmedspråksundervisningen skal gjennomføres i klasserommet (cf. seksjon 5.2.1 og 6.2.1). Men, som forklart i omtalen av kommunikativ språkundervisning, er heller ikke dette enestående for norske forhold (se f.eks. Byram, 2004, s. 126). Dette er også i samsvar med *Rammeverkets* udogmatiske holdning til språkundervisning (Europarådet, 2011, s. 21).

Imidlertid framgår det av min studie at visse arbeidsmåter i større grad enn andre knyttes til praktisk tilnærming i fremmedspråksfaget. Både i case- og spørreskjemaundersøkelsen viser lærernes uttalelser og eksempler at bruk av *digitale verktøy* (inkl. AV-midler) utgjør en viktig del av lærernes (teoretiske) forståelse av praktisk tilnærming, nettopp med begrunnelse i de muligheter særlig Internett gir til autentisk kommunikasjon på, møter med og innøving av målspråket, på den ene siden, og som kilde til informasjon om målspråksområdene, på den andre (cf. 5.2.3 og 6.2.3). Herunder nevnes for eksempel chatting og e-postskrivning med andre målspråksbrukere, tilgang på (muntlige og skriftlige) tekster som gjerne er akkompagnert av bilder/film samt nettsider med (innfyllings-)oppgaver til repetisjon og automatisering av ulike grammatikk- og vokabularelementer.

Også i teorigrunnlaget for studien står bruk av digitale verktøy sentralt. I tillegg til at ”bruk av digitale verktøy” utgjør én av de grunnleggende ferdighetene i læreplanen, nettopp med den begrunnelse at dette ”utvide[r] læringsarenaen for faget” og gir ”muligheter for møte med autentisk språk og anvendelse av språket i autentiske kommunikasjonssituasjoner” (KD, 2006d), omtales digitale verktøy i andre politiske grunnlagsdokumenter som et middel til å gjøre undervisningen mer praktisk, både generelt (KD, 2010-2011), og i forbindelse med fremmedspråk spesielt: ”En praktisk tilnærming i opplæringen i fremmedspråk betyr at elevene lærer å kommunisere på ulike måter og språknivåer, blant annet ved hjelp av digitale medier” (KD, januar 2007, s. 43). Sammenhengen praktisk tilnærming, bruk av digitale verk-

tøy og autentisk kommunikasjon på målspåket finner også gjenklang i andre språklærerundersøkelser (cf. Solfeld, 2007) og i fremmedspråksdidaktisk teori med vekt på praktisk tilnærming (Gjørven, 2005a; Heimark, 2005, 2008b). Dessuten har man de to siste tiårene sett økende interesse for bruk av digitale verktøy i omtalen av kommunikativ språkundervisning, herunder digitale verktøy som en viktig artefakt i forbindelse med samarbeidslæring (cf. bl.a. Chapelle, 2005, 2009; Lantolf, 2000a; Lantolf & Poehner, 2008, seksjon 3.2.3).

Resultatene fra enquêten taler likevel for at norske fremmedspråklærere kan utvikle seg på dette punktet da kun om lag halvparten av respondentene betrakter digitale verktøy som nødvendig i en praktisk tilnærming (cf. seksjon 6.2.5). Når dette er sagt, tyder observasjonsundersøkelsen min på at de til en viss grad bruker digitale verktøy eller AV-midler i praksis (f.eks. i form av nettbaserte grammatikkoppgaver, utskrifter fra Wikipedia, bruk av Word i forbindelse med tekstbehandling samt bruk av filmkamera og filmframvisning, cf. 5.3.1). På dette punktet er det imidlertid vanskelig å trekke bastante konklusjoner på grunn av den såkalte *saturation*-problematikken og den begrensede mengden klasseromsobservasjoner praktisk tilnærming-studien totalt sett består av (cf. seksjon 4.3.2). Samtidig rapporterer også andre undersøkelser (cf. Langseth, 2012; Rambøll, 2009; Bugge og Dessingué, 2009) om at norske fremmedspråklærerne har et stykke å gå før bruk av digitale verktøy er en integrert del av deres praksis i klasserommet. I tillegg kan man, på basis av resultatene i min studie, etterlyse en bruk av digitale verktøy som går ut over det å bruke pc-en til tekstbehandling og informasjonssøk (jf. Vannestål, 2012).

I LK06 sammenstilles bruk av digitale verktøy med *tværfaglig arbeid og bilingval undervisning/CLIL* i beskrivelsen av hovedområdet ”Kommunikasjon”: ”Nye medier og bruk av språket på tvers av fag og emner inngår også i dette hovedområdet” (KD, 2006d). Et lignende signal kommer, som nevnt (se seksjon 3.3.2), til uttrykk i *Språk åpner dører* (KD, januar 2007, s. 39 og 52), under omtalen av praktisk tilnærming i NOU 2009: 18 *Rett til læring* (pkt. 15.2) og i *Stortingsmelding 22* (KD, 2010-2011, kap. 4), der det foreslås å inkludere ”andre opplæringsarenaer” (f.eks. nærmiljøet) i undervisningen, å ta elevene med ut av klasserommet, samt det å trekke inn arbeidsmåter fra praktisk-estetiske fag som musikk, kroppsøving, mat og helse, kunst og håndverk. I fremmedspråksdidaktisk litteratur er derimot CLIL/bilingval undervisning viet lite oppmerksomhet i forbindelse med praktisk tilnærming. Imidlertid framgår det av teori vedrørende kommunikativ språkundervisning generelt, i norsk sammenheng særlig i sammenheng med engelskundervisning, at det kan være svært nyttig å ha en tilnærming til språkundervisning, der språk, innhold og meningsfylt bruk av målspåket integreres (se f.eks. Coyle et al., 2010; Hellekjær, 1996, 2005, 2007).

Dette bilingvale/tverrfaglige aspektet kommer i mindre grad til uttrykk blant fremmedspråklærerne i praktisk tilnærming-studien (cf. seksjon 5.2.3 og 6.2.3). I stedet uttaler over 80 % av spørreskjemarespondentene at de er *uenige* i at det er nødvendig at ”læreren underviser i emner fra andre fag på fremmedspråket”. Caselærerne forklarer dette standpunktet med manglende språkferdigheter, særlig hos elevene, og med manglende samarbeidspartnere i andre fag. De uttaler at en slik tilnærming er mer aktuell i et språkfag som engelsk der elevenes kompetanse er langt høyere. Selv om lærerne ikke ser noen mulighet for å trekke inn CLIL i sin helhetlige form, gir både caselærerne og spørreskjemarespondentene eksempler på at man kan inkludere elementer fra andre fag i fremmedspråkundervisningen, for eksempel matlaging eller kroppsøvningsaktiviteter/dans med instruksjoner på målspråket, tekster på målspråket om emner elevene kjenner til fra historie/samfunnsfag, eller sang og musikk på målspråket. I tillegg samarbeider, som nevnt, én av caselærerne med norsklæreren når elevene hennes skal bruke intervjujangeren til å skrive fiktive intervjuer med de franske presidentkandidatene (cf. seksjon 5.3.1, Gro). Selv om lærernes eksempler på tverrfaglige elementer i liten grad gjenspeiles i deres undervisning, synes de altså å ha ideer nok til å gjennomføre dette i praksis. Dette resultatet samsvarer også godt med funn i enkelte andre undersøkelser, blant annet Speitz et al. (2006, 2007) der det ble observert få eksempler på ”rendyrket” CLIL, men enkelte eksempler på tverrfaglig arbeid (f.eks. med musikkfaget).

Flere av de tverrfaglige aktivitetene kan videre relateres til et element som er svært framtreddende i lærernes forståelse av praktisk tilnærming, nemlig *lek, spill og bruk av kroppen/taktile aktiviteter*. Selv om denne komponenten i utgangspunktet synes å score lavt innenfor spørreskjemarespondentenes forståelse av praktisk tilnærming (jf. deres vurdering av påstand 8.17, cf. seksjon 6.2.2), endres dette inntrykket dersom man trekker inn spørreskjemarespondentenes og caselærernes egne beskrivelser og eksemplifiseringer. Som nevnt, nevnes lek-/spillinspirerte aktiviteter, eller det å ”leke inn” målspråket, både i forbindelse med ulike typer bruk av språket (f.eks. tegn og forklar, speed-dating, syng, rollespill og leke butikk), og i relasjon til grammatikk-/vokabularinnlæring (f.eks. ulike typer konkurranser). Man finner også flere eksempler på slike aktiviteter blant klasseromsobservasjonene mine (f.eks. gymnastikk-/sanglek, snukort, informasjonskløftoppgave og bruk av pappurskiver, jf. seksjon 5.3.1).

I teorigrunnet for studien er lek-/spillelementet knapt nok omtalt. I andre studier, derimot, er dette noe som går igjen i lærernes beskrivelser av praktisk tilnærming. Både hos Speitz et al. (2006, 2007), Hansejordet (2009) og Solfeldt (2007) står høy elevaktivitet gjennom lek, spill, fysisk aktivitet og bruk av musikk og konkrete sentralt i lærernes omtale

av praktisk tilnærming (cf. seksjon 3.6.1). Det å leke for eksempel butikk og kafé kan dessuten også kobles til kommunikative tasks (cf. 3.2.3 og 7.2.1). Videre kan det være relevant å trekke inn enkelte elementer fra Howard Gardners (1993) teori om *Multiple Intelligences*¹⁸⁶ selv om denne teorien ikke har samme gjennomslagskraft som tidligere på grunn av et noe ”statisk” elev-/lærings syn (cf. seksjon 3.2.3). Ifølge Gardner har ulike dimensjoner i menneskets intelligens ulik grad av dominans hos den enkelte, som må anerkjennes og tas hensyn til i tilretteleggingen av undervisningen. Blant disse intelligensene er det særlig den *spatiale* (”kunstneriske”), *musikalske* og *kinestetiske* som synes å skinne igjennom i lærernes beskrivelser av en praktisk tilnærming (se også Richards & Rodgers, 2001, s. 117).

Basert på det ovenforstående framgår det videre, både eksplisitt og implisitt, av min studie at lærerne i stor grad forbinder praktisk tilnærming med *variasjon*, for eksempel mellom skriftlige og muntlige, plenums-, par- og individuelle aktiviteter, gjerne ved hjelp av digitale verktøy og med elementer av lek, spill og fysisk aktivitet (cf. også Solfjeld, 2007). Undersøkelser (Doetjes & Ryen, 2009; Lindemann, 2008; Speitz et al., 2007) viser dessuten at elevenes motivasjon for fremmedspråksfaget øker med graden av variasjon og tilpasning. Et konkret eksempel på slik variasjon og tilpasning som nevnes, og utføres, av lærere i begge delundersøkelsene (cf. seksjon 5.2.3 og 6.2.3), er såkalt stasjonsundervisning. Dette innebærer at elevene, i løpet av et begrenset tidsrom alternerer mellom ulike, til dels valgfrie, aktiviteter knyttet til et kjent tema.

Gjørven (2005a) advarer imidlertid mot å misforstå praktisk tilnærming i den retning at det handler om tilpasning i form av en slags forenklet undervisning tilpasset de ”svake elevene” (se seksjon 6.2.3 og 5.2.1). Dette synspunktet kommer imidlertid kun i begrenset grad til uttrykk i min studie. I stedet betrakter lærerne praktisk tilnærming-begrepet som en generell oppfordring, fra politisk hold, om økt tilpasning og differensiering (jf. UFD, 2003-2004, s. 47), og som en nødvendig retningsendring bort ifra fremmedspråksundervisning slik den ofte har blitt praktisert i norske klasserom, nemlig med mye vekt på grammatikk og skriftlige oppgaver (Speitz & Lindemann, 2002). Samtidig viser min og andre studier (cf. f.eks. Bugge & Dessingué, 2009; Solfjeld, 2007) at det ikke er noen nødvendig motsetning mellom praktisk tilnærming og bruk av mer tradisjonelle oppgaver og læremidler, herunder læreboka. Det viktigste, ifølge lærerne, er at man kontinuerlig vurderer om de ulike læremidlene bidrar positivt til elevenes språklæring. Dette kommer jeg tilbake til i seksjon 7.2.6.

¹⁸⁶ Gardner opererer med åtte ”intelligenser”: lingvistisk, logisk/matematisk, spatial, musikalsk, kroppslig/kinestetisk, interpersonell, intrapersonell og naturalistisk.

Et annet tema som kan relateres til variasjon, tilpasning og differensiering av undervisningen, er den store interessen som etter hvert har oppstått vedrørende elevenes læringsstrategier og innsikt i egen språklæring. Dette gjenspeiles i læreplanens hovedområde ”Språklæring” (KD, 2006d), i *Rammeverket* (Europarådet, 2011) (der omtalt som *savoir-apprendre*), og som igjen henter inspirasjon fra blant annet Henri Holec (1981, 1985) teorier om elev-autonomi, i norsk sammenheng hyppig omtalt av Gjørven, Trebbi og Johansen¹⁸⁷ (cf. seksjon 3.5.3). Med dette går jeg over til neste punkt i diskusjonen, det vil si hvilken plass arbeidet med elevenes innsikt i egen språklæring og -bruk har i en praktisk tilnærming.

7.2.4 Praktisk tilnærming og elevenes innsikt i egen språklæring og språkbruk

Selv om referanser til tilpasset opplæring og elevenes innsikt i egen språklæring og språkbruk hovedsakelig berører språkundervisning på et generelt nivå, omtales feltet også innen forskning på L3-undervisning spesielt (cf. f.eks. Neuner, 2005, seksjon 2.2.5-2.2.6). Ettersom det her handler om eleven som effektiv språkbruker i et livslangt perspektiv, synes dette metaperspektivet på språklæring direkte relevant for diskusjonen av praktisk tilnærming. Blant annet pekes det på at elevenes møte med et nytt språk bør settes i sammenheng med tidligere språklærings erfaringer og -kunnskaper, og at undervisningen bør inkludere metasamtaler om strategier for språklæring og -bruk, eksempelvis med utgangspunkt i utdrag fra *Språkpermen* (R. Gjørven, 2005a; Gulbrandsen, 2005). Dessuten relaterer læreplanen en slik strategikompetanse til elevenes bruk av digitale verktøy¹⁸⁸, et element som både blant teoretikere og praktikere i fremmedspråksfaget i stor grad assosierer med praktisk tilnærming (cf. seksjon 7.2.3).

Elevenes språklæringskompetanse synes imidlertid kun til en viss grad å tilhøre den umiddelbare forståelsen lærerne i min undersøkelse har av praktisk tilnærming, dette til tross for at en svært stor andel av spørreskjemaespondentene sier seg enige i at arbeid med elevenes innsikt i egen språklæring/språkbruk er nødvendig i en praktisk tilnærming. Denne vurderingen følges i veldig liten grad opp i lærernes egne beskrivelser og eksemplifiseringer av praktisk tilnærming. Flertallet av caselærerne uttaler til og med at de finner det vanskelig å snakke om temaet (5.2.4 og 6.2.4). Likevel finnes det enkelte referanser til og observasjoner av elementer relaterbare til hovedområdet ”Språklæring” i datamaterialet fra studien. Som nevnt er flere av lærerne bevisste på å framheve likhetene mellom målspråket og andre språk, typisk engelsk (L2) og morsmål, hvilket er i samsvar med et multilingvalt syn på språklæring,

¹⁸⁷ Se f.eks. Gjørven og Johansen (2006, 2007), Gjørven og Trebbi (2008) og Trebbi (1990, 1996).

¹⁸⁸ Et av kompetansemålene for hovedområdet ”Språklæring” består i å kunne ”bruke digitale verktøy og andre hjelpemidler”.

der det anbefales å bygge transferbroer mellom nye og tidligere språklæringserfaringer (cf. f.eks. Neuner, 2005, seksjon 2.2.6). Tilsvarende resultater finner man i undersøkelsen til Ulseth et al. (2003) som viser at elevene, i møte med tekster på et fremmed språk (fransk, tysk og spansk), har stor nytte av å trekke inn kunnskaper og ferdigheter fra språk de kjenner fra før, samt fra områdene kultur, sjanger og tema. Det er også i samsvar med kognitive teorier om top-down-tilnærminger til leseforståelse (Simensen, 2007, s. 86 ff.).

I tillegg tillegger lærerne i studien min ”Språklæring” en viss vekt ved at flere av dem viser til, og demonstrerer i praksis, at elevene får velge mellom ulike arbeidsoppgaver (f.eks. i forbindelse med stasjonsundervisning) og delvis hvilke ord de skal lære innenfor et bestemt tema. Videre finnes det tilfeller der elevene trekkes inn i diskusjoner vedrørende grad av mål-oppnåelse (f.eks. etter endt kapittel i læreboka) og læringsstrategier, også med utgangspunkt i *Den europeiske språkpermen* (cf. bl.a. seksjon 5.3.1). Ifølge Neuner og Christ (2000) kan slik ”høyttenkning” bidra til en mer effektiv og ”økonomisk” språklæring i en kontekst der man har få uketimer og lite uformell input tilgjengelig. Ingen av deltakerne i studien går imidlertid så langt at de gir elevene ansvaret for hele læringsprosessen, det vil si at elevene selv må sette seg mål, velge arbeidsmåter/-midler for å nå målet og vurdere graden av mål-oppnåelse, slik det beskrives under hovedområdet ”Språklæring” i LK06. Men dette er heller ikke å forvente i og med at elevene til lærerne i studien er forholdsvis unge (14-16 år gamle). Samtidig peker Haukås (2012) på at en ”manglende elevinvolvering”, det vil si at elevene i liten grad får mulighet til å prøve ut ulike språklæringsstrategier, per i dag er den største hindringen for en vellykket strategiundervisning og, derigjennom, for en vellykket språkopplæring.

Uavhengig av om man knytter dette metaperspektivet på språklæring og elevenes innsikt i språklæringsstrategier til praktisk tilnærming spesielt eller til dagens oppfatninger om språkundervisning generelt, synes man igjen å berøre et kompetanseområde i læreplanen som fremmedspråklærerne kan sette seg nærmere inn i. Som nevnt har flere av lærerne i case-undersøkelsen vansker med å snakke om temaet, mens lærerne i enquêten knapt nok omtaler dette aspektet av undervisningen i egne beskrivelser av praktisk tilnærming. Lærerne har langt klarere meninger om neste element i dette diskusjonskapitlet, det vil si arbeid med fremmedspråkfagets lingvistiske komponent, herunder repetisjon og automatisering av grammatikk, vokabular og uttale, i en praktisk tilnærming.

7.2.5 Praktisk tilnærming og fremmedspråksfagets lingvistiske komponent; "snarveier" og automatisering

I og med den sentrale plassen bruk av og kommunikasjon på målspråket inntar både i teoretikernes og praktikernes beskrivelser av praktisk tilnærming, melder spørsmålet seg om hvordan arbeidet med elevenes lingvistiske språkkompetanse, for eksempel i form av grammatikk-/vokabularøvelser, passer inn i dette bildet. Her er jeg, som forklart, inne på en problemstilling som har vært viet mye oppmerksomhet helt siden Reformbevegelsen stilte spørsmål ved grammatikk-oversettelsesmetodens prinsipper i overgangen mellom det 19. og 20. århundre. Likevel er det slik at fremmedspråksfaget, fram til innføringen av *Kunnskapsløftet*, ofte ble beskrevet som "teoretisk" og dominert av skriftlige og grammatikktunge arbeidsmåter, med stort elevfrafall som resultat (Speitz & Lindemann, 2002). Selv om det i *Språk åpner dører* heter at "[d]et er ferdigheter i språket, ikke kunnskaper om det, som skal være det viktigste" i fremmedspråksfaget (KD, januar 2007, s. 8), understrekes det i hovedområdet "Kommunikasjon" i LK06 at elevene trenger et visst "språklig repertoar", eller kunnskaper i språket, for eksempel i form av ordforråd, forståelig uttale og grunnleggende språklige strukturer, "for å mestre ulike kommunikasjonssituasjoner" (KD, 2006d). Dette er også i samsvar med uttalelser i den tidligere læreplanen for tilvalgsspråk (L97) om at "[a]rbeidet med språket gjøres både praktisk og teoretisk [...]" (KUF, 1996, s. 280 og 286). Det er altså ingen nødvendig motsetning mellom kommunikasjonselementet og det språklige/lingvistiske elementet i en praktisk tilnærming.

Et tilsvarende syn finner man igjen i fremmedspråksdidaktisk litteratur (cf. seksjon 3.5.2). Simensen (f.eks. 2003a, 2005c, 2005d; 2007) peker på at behovet for "snarveier", eller systematisk innøving av enkeltelementer i språket, bør avveies med bakgrunn i rammene for faget. I og med at norske tysk-/fransk-/spanskelevers alder er relativt høy (de er stort sett i tenårene) og mengden tilgjengelig L3-input normalt sett er liten, anbefaler hun at man i norsk fremmedspråksundervisning *ikke* går direkte fra språklig påvirkning til det å utføre virkelighetsnære kommunikative tasks. I stedet bør elevene først gjøre øvelser som setter lavere krav til meningsfull kommunikasjon på målspråket (f.eks. dialog- og vokabularøvelser), og som skaper en plattform for mer spontan samhandling (se også Tveit, 2008). Altså framhever Simensen dialogen som et nyttig element i utviklingen av elevenes målspråksbruk. Sammenhengen mellom den lingvistiske komponenten og bruk av målspråket kommer også fram i Gjørvens (2005b) tankegang om at "praksis generer teori": Gjennom sine forsøk på å kommunisere, vil elevene selv oppdage behovet for å kjenne til vokabular og grammatikk på målspråket. Selv om det av flere didaktikere understrekes at for mye "abstraksjon" ikke hører

hjemme i en praktisk tilnærming (cf. Gjørven, 2005a; Gjørven & Trebbi, 2004), er det ikke slik at fagets lingvistiske komponent fullstendig bør utraderes. I stedet understreker blant andre Gulbrandsen (2005), at begrepet praktisk tilnærming først og fremst sier noe om rekkefølgen på momentene i undervisningen (praksis før teori), ikke at grammatikk og vokabular bør utelukkes.

Lignende tanker synes å gjenspeile seg i min studie. Selv om både case- og spørreskjemadataene i første omgang går i retning av det er språkbruk, og ikke kunnskaper *om* målspråket, som bør stå sentralt i en praktisk tilnærming, understreker lærerne at de må legge en viss vekt på den lingvistiske komponenten, eller kunnskaper *i* språket, for at elevene skal kunne kommunisere på forståelig og meningsfylt vis. For eksempel viser resultater fra begge delundersøkelsene at lærerne spesielt anser automatisering av vokabular og innøving av uttale som viktig i denne sammenheng, særlig fordi disse elementene er essensielle for å kunne delta i spontan muntlig samhandling. Dette synet finner også støtte i en rekke studier (cf. Simensen, 2007, s. 138 ff.). Én av caselærerne eksemplifiserer dette med å si at det er viktigere å lære seg franske navn på ulike matvarer enn korrekt bruk av delingsartikkelen (seksjon 5.2.6, Kari). Samme lærer ber elevene sine tenke igjennom hvilke ord de trenger å lære på fransk for å kunne fortelle en historie om egen skolehverdag (cf. seksjon 5.3.1).

Samtidig mener lærerne at en viss mengde grammatikkunnskaper er nødvendige for elevenes språkbruk, hvilket blant annet følger av spørreskjemarespondentenes vurdering av undervisningen til de tre fiktive lærerne i spørsmålssett 11. Her beskrives praktisk tilnærming som en kombinasjon av elementer fra Moniques input/output- og muntlighetsdominerte tilnærming, og Njåls undervisning, der også grammatikken og skriftlige øvelser vies oppmerksomhet, som en slags mellomstasjon, før elevene selv skal produsere tekster på målspråket (cf. 6.2.6). Grammatikken må imidlertid ikke ta for mye plass og bli for dominerende. Dens funksjon er å støtte opp om elevenes språkbruk.

For å opparbeide seg nødvendig leksikalsk og grammatikalsk kompetanse, framkommer det videre at lærerne ikke ser på det som noe problem å kombinere mer ”moderne” aktiviteter preget av lek, spill og taktile elementer (konkurranser, ballkasting, tauhopping m.m.) samt bruk av digitale verktøy, med mer tradisjonelle drill-/innfyllingsoppgaver, glose-/grammatikkprøver og tavleundervisning. De fleste caselærerne noterer viktige ord og uttrykk på tavla i løpet av timene jeg observerer. En del tid brukes også på individuelt arbeid med grammatikkoppgaver i elevenes arbeidsbøker, mens én av lærerne har utviklet et eget system for vokabularinnlæring, der elevene får et ark, delt i to vertikalt, med franske eller norske ord og uttrykk fra temaer de jobber med, som elevene skal oversette (cf. 5.3.1, Julie). Ifølge

lærerne er vektlegging av vokabular også i samsvar med elevenes ønsker. Hva gjelder arbeid med uttale, tyder observasjonsmaterialet på at dette i mindre grad er til stede i lærernes undervisning enn det man kan få inntrykk av dersom man kun ser på vurderingen av konkrete spørreskjemapåstander og caselærernes intervjuutsagn (cf. 5.2.6 og 6.2.6).

For å oppsummere denne seksjonen, kan man si at selv om lærerne i utgangspunktet synes å forbinde praktisk tilnærming med en såkalt *sterk* variant av kommunikativ språk-undervisning, der målspråksbruk står i sentrum (cf. seksjon 7.2.1), ser de også nytten av en viss innsikt i språkets lingvistiske elementer, som også er én av hovedbestanddelene i *Rammeverkets* beskrivelser av kommunikativ kompetanse (Europarådet, 2011, s. 131 ff.). Lærernes uttalelser og praksis relatert til det å fokusere mye på vokabular, men også til dels på uttale og grammatikk, i den grad det støtter opp om elevenes kommunikasjon i en praktisk tilnærming, harmonerer dermed like godt med tanker om en såkalt *komplementær* tilnærming til språk-undervisning (cf. f.eks. Simensen, 2007, s. 138 ff.). Eller, for å minne om Hansejordets (2009) måte å si det på: ”Tilhøvet mellom grammatikk og kommunikasjon i språklæringa bør ikkje vere enten–eller, men både–og”. Således kan man si at mens lærernes *tanke* om en praktisk tilnærming i stor grad harmonerer med den sterke varianten av kommunikativ språk-undervisning, harmonerer *praksisen* deres og eksemplifiseringer av denne, i større grad med den svake varianten.

Til slutt i denne seksjonen spør jeg om hvorvidt praktisk tilnærming later til å ha medført noe nytt for fremmedspråksundervisningen sammenlignet med slik den var før *Kunnskapsløftet*.

7.2.6 Er praktisk tilnærming noe nytt? Endringer, nytenkning og utfordringer

Mens de fleste caselærerne mener egen fremmedspråksundervisning *ikke* har gjennomgått store endringer siden innføringen av LK06 og begrepet *praktisk tilnærming*, krysser om lag seks av ti spørreskjemarespondenter av for at de ”har begynt å tenke nytt og forandre [s]in undervisningspraksis i fremmedspråk” (seksjon 6.2.8). Selv om resultatene i de to delundersøkelsene således framstår som noe motstridende, kan man velge å feste seg ved det at en stor andel av spørreskjemarespondentene svarer at de *ikke* føler at deres tanker og praksis som fremmedspråklærere har endret seg. Dette harmonerer også med de resterende resultatene fra praktisk tilnærming-studien, samt med blant annet Bugge og Dessingués (2009) undersøkelse, der et klart mindretall uttaler at *Kunnskapsløftet* i stor grad har påvirket deres praksis (ca. 28 %) eller deres holdninger (ca. 14 %) som språklærer. I Rambølls (2009) undersøkelse, der man har moderert spørsmålet noe, går resultatene i motsatt retning: Om ikke

en revolusjon, så mener i hvert fall ca. åtte av ti fremmedspråks-/engelsklærere at det har skjedd didaktiske endringer ”i retning av” en praktisk tilnærming.

I og med at jeg ikke har stilt oppfølgingsspørsmål til de 40 % av mine spørreskjema-respondenter som benekter at deres undervisning har gjennomgått noen endring, er det vanskelig å svare på hva dette bunner i. Enkelte av lærerne i min studie¹⁸⁹ uttrykker at de ikke hadde hørt begrepet *praktisk tilnærming* før jeg tok kontakt (jf. 5.2.1 og 6.2.1). Derfor kan det stilles spørsmål om en viss andel av lærerne, og gjerne flere enn de som oppgir det direkte, manglet en klar bevissthet rundt begrepet praktisk tilnærming på det tidspunktet da de besvarte intervju- og spørreskjemaundersøkelsen, slik at de snarere besvarte spørsmålene med utgangspunkt i sine tanker om fremmedspråksundervisning generelt. En slik fortolkning harmonerer også med det faktum at et stort flertall av respondentene mener gode muligheter for etter- og videreutdanning er nødvendig for gjennomføringen av en praktisk tilnærming i fremmedspråksfaget. En annen forklaring på hvorfor lærerne i liten grad mener praktisk tilnærming-begrepet har medført endringer i deres fremmedspråksundervisning, kan være at tankene om en praktisk tilnærming i stor grad ligner velkjente teorier om kommunikativ språkundervisning (se f.eks. Findreng et al., 1987; Simensen, 1974), samt hovedpunktene i tidligere læreplan i fremmedspråk, L97 (cf. seksjon 5.2.8). Flere av caselærerne uttaler også at de ikke har følt noe behov for å endre undervisningen, nettopp fordi den allerede var praktisk rettet, hvilket samsvarer med resultatene i Bugge og Dessingués (2009) undersøkelse.

På direkte spørsmål om innholdet i eventuelle endringer og nytenkning som resultat av innføringen av begrepet praktisk tilnærming, svarer lærerne i min studie likevel at de, i enda større grad enn tidligere, føler de må vektlegge muntlig bruk av målspråket i klasserommet, tall og regning (bl.a. i form av klokkeslett og datoer, cf. hovedområdet ”å kunne regne” i LK06), samt variasjon og tilpasning av undervisningen til den enkelte elevs behov, for eksempel ved hjelp av lek og spill og bruk av digitale verktøy. Imidlertid antyder ikke lærernes eksempler og uttalelser at en praktisk tilnærming nødvendigvis innebærer noen revolusjon for fremmedspråksundervisningen i Norge. Hovedpoenget synes å være å sette mer tradisjonelle, audiolingvale, øvelser inn i en sammenheng der bruk av/kommunikasjon på målspråket spiller hovedrollen og ikke har en marginal birolle som ”motivasjonsskaper” (cf. K. Lund, 2011b, s. 151; se f.eks. Simensen, 1992, 2011; Van Patten, 1998, s. 127). Studien min tyder således på at fremmedspråklærerne, i hvert fall hva gjelder tankegang, har utviklet seg i riktig retning ved at øvingsfasen tillegges mindre tid, og meningsfylt, målrettet

¹⁸⁹ Én av seks caselærere og én av ti spørreskjemarespondenter (jf. seksjon 5.2.1 og 6.2.1).

kommunikasjon, mer tid enn tidligere. Lærernes praksis synes imidlertid å henge noe igjen, slik at man med Rambøll (2009, s. 5) kan konkludere med at det ”fortsatt er et stykke igjen før opplæring[en] i skolen har en praktisk tilnærming”.

7.2.7 Oppsummering: Praktisk tilnærming i teori og praksis – innebærer praktisk tilnærming egentlig noe nytt?

Hovedspørsmålet i denne seksjonen har vært i hvilken grad det er samsvar mellom funn i min lærerstudie, altså den implementerte forståelsen av praktisk tilnærming, og måten praktisk tilnærming omtales på i (fremmed-)språksdidaktisk teori og politiske grunnlagsdokumenter, det vil si praktisk tilnærming som intensjon. Som vist synes det, stort sett, å være godt samsvar mellom måten praktisk tilnærming omtales på i teorigrunnlaget for undersøkelsen, og slik lærerne i min studie forstår begrepet, i hvert fall på tankeplanet:

- Praktisk tilnærming innebærer først og fremst prioritering av ulike typer *bruk av målspråket* i klasserommet, selv om lærerne primært er opptatt av den muntlige bruken av språket.
- Andre komponenter, for eksempel en viss vekt på kultur- og lingvistikkkomponenten i faget, bør trekkes inn i den grad de støtter opp om elevenes kommunikasjonsferdigheter på målspråket.
- Bruk av digitale verktøy som arbeidsmåte bør inkluderes i en praktisk tilnærming på grunn av mulighetene for autentisk kommunikasjon på og møter med målspråket.
- Elementer fra bilingval undervisning/CLIL og tverrfaglig arbeid, som står sentralt i enkelte politiske grunnlagsdokumenter, er i mindre grad til stede i fremmedspråksdidaktisk litteratur og i praktikernes forståelse av praktisk tilnærming, med unntak av lærernes fokus på lek-/spillpregede og taktile aktiviteter. Tilsvarende gjelder arbeidet med elevenes innsikt i egen språklæring og språkbruk, selv om begge grupper peker på den generelle viktigheten av en slik innsikt for å få en undervisning bedre tilpasset elevenes behov.

På tankeplanet ser det altså ut til at lærerne har forstått hva praktisk tilnærming er. Trekker man så inn data som gjenspeiler lærernes undervisning, jamfør observasjonsdelen av caseundersøkelsen og resultatene fra enkelte åpne spørsmål i enquêten, synes det imidlertid å gjenstå en del før disse tankene, fullt ut, har nådd fremmedspråklærernes praksis. Tilsvarende konklusjoner finner man også i andre språklærerundersøkelser (f.eks. Bugge & Dessingué, 2009; Rambøll, 2009). Særlig tyder lærernes praksis på at de har et visst behov for videreutvikling hva gjelder:

- Det å inkludere (spontan) *muntlig bruk* av målspråket, og til dels også bruk av digitale verktøy og tverrfaglige elementer i undervisningen.
- Det å *kontekstualisere* og *effektivisere* undervisningen gjennom mer vektlegging av den affektive/refleksjonsorienterte dimensjonen av elevenes interkulturelle kompetanse (jf. f.eks. Risager, 2008) og av læreplanens hovedområde ”Språklæring” (Gjørven, 2005a; Gjørven & Trebbi, 2004).

En annen problemstilling som synes å ha forsterket seg gjennom diskusjonen i seksjon 7.2, er hvorvidt praktisk tilnærming innebærer noe nytt, eller en retningsendring, for norsk fremmedspråksundervisning. Stort sett er jo de teoretiske perspektivene anvendt både i analysen av praktisk tilnærming-begrepet og av resultatene i min studie, de samme som dem brukt i omtalen av kommunikativ språkundervisning (cf. seksjon 3.2.3). Og her har det i over et tiår vært diskutert hvorvidt elementer fra tradisjonell, audiolingval språkundervisning, for eksempel øvelses- og automatiseringsaspektet, er positive for elevenes språklæring eller ei (cf. f.eks. Simensen, 2011; Van Patten, 1998). Dermed finnes faren for at resultatene i min studie i like stor grad reflekterer lærernes holdninger til fremmedspråksundervisning generelt, som deres forståelse av praktisk tilnærming spesielt. Med andre ord er jeg, på mange måter, tilbake til utgangspunktet. Det vil si at *praktisk tilnærming* må forstås som en slags *presisering*, fra politisk hold, av at enkelte elementer i den velkjente kommunikative tilnærmingen bør tillegges mer vekt enn det som har vært tilfelle i mange norske fremmedspråksklasserom (jf. Speitz & Lindemann, 2002). Praktisk tilnærming blir dermed å betrakte som en slags *variant* av kommunikativ språkundervisning (se f.eks. Richards & Rodgers, 2001, s. 155 og 172), der bruk av og kommunikasjon på målspråket skal være et middel, og ikke bare et mål, i undervisningen.

Som nevnt flere ganger gjennom denne studien, er det ikke alltid samsvar mellom hva lærerne sier og det de gjør, for eksempel hva gjelder bruken av målspråket i klasserommet. Dette kommer jeg nærmere inn på i det følgende der diskusjonen omhandler metode, herunder hvorledes valget av et *mixed methods*-design har hatt avgjørende betydning for fortolkningen, diskusjonen og således også for valideringen av resultatene i praktisk tilnærming-studien.

7.3 Validering av praktisk tilnærming-studien gjennom bruken av et *mixed methods-design* "revisited"

7.3.1 Indre validitet, troverdighet og slutningskvalitet¹⁹⁰: Hawthorne-effekten og saturation-problematikken

Som nevnt i kapittel 4, innebærer *mixed methods* det å kombinere kvalitative og kvantitative metoder og data i én og samme studie. På denne måten får man, ifølge Tashakkori og Teddlie (2003b, s. x), besvart forskningsspørsmål "that could not be answered any other way". Slik det framgår av analysekapitlene (kap. 5 og 6) samt av diskusjonen så langt, hadde jeg ikke kunnet trekke samme konklusjoner vedrørende fremmedspråklærernes forståelse av praktisk tilnærming dersom jeg utelukkende hadde hatt spørreskjemaundersøkelsen eller caseundersøkelsen å basere meg på, eventuelt kun deler av disse. Særlig er det til dels store forskjeller mellom måten lærerne *omtaler* praktisk tilnærming på, jamfør intervjuundersøkelsen og deltakernes vurderinger av lukkede spørsmål i enquêten, og deres *praksis*, jamfør klasseroms-observasjonene og besvarelsene av de åpne spørsmålene i spørreskjemaundersøkelsen.

På mange måter synes variasjonen i respondenter, data og metoder både å styrke studiens validitet og bidra til en mer nyansert og flerspektret forståelse av begrepet praktisk tilnærming (Tashakkori & Teddlie, 2003a). Mer presist synes kombinasjonen av kvalitative og kvantitative metoder i stor grad å demme opp for metodologiske svakheter i den enkelte delundersøkelse i praktisk tilnærming-studien (Johnson & Turner, 2003, s. 299; Tashakkori & Teddlie, 2003a, s. 16 og 35 ff.). For det første gjelder dette Hawthorne-effekten, det vil si forskerens – direkte eller indirekte – innvirkning på resultatene gjennom sin tilstedeværelse, for eksempel i forbindelse med intervju eller observasjon som metode (cf. seksjon 4.3.3 og 4.4.2). Ved å kombinere den kvalitative caseundersøkelsen med en primært kvantitativ spørreskjemaundersøkelse, stort sett med sammenfallende resultater, synes jeg i stor grad å ha kompensert for denne effekten.

Et annet metoderelatert tema jeg har vært innom ved flere anledninger, er den såkalte saturation – eller metningsproblematikken, spesielt når det gjelder datagrunnlaget for lærernes undervisningspraksis i fremmedspråk (cf. bl.a. 4.3.2). Selv om det er usikkert om ytterligere dokumentasjon ville endret resultatene for studien totalt sett, hadde det vært ønskelig med et fyldigere datagrunnlag på dette punktet. For eksempel kunne jeg ha gjennomført flere observasjonsrunder hos hver av de seks caselærerne, benyttet et større antall caselærere for å

¹⁹⁰ Se Tashakkori og Teddlie (2003a, s. 35 ff.) som bruker termen *slutningskvalitet* (*inference quality*) for indre validitet/truverdighet og *slutningsoverførbarhet* (*inference transferability*) for generalisering/overførbarhet.

få større bredde i observasjonsgrunnlaget og/eller jeg kunne, som Rambøll (2009) samt Bugge og Dessingué (2009), latt flere spørsmål i enquêten være direkte rettet mot lærernes praksis. Dette ville gjort det enklere å uttale seg mer konsekvent blant annet om lærernes bruk av mål-språket og digitale verktøy i klasserommet. Dessuten har jeg vært inne på om ordlyden i de lukkede spørsmålene i spørreskjemaundersøkelsen kan ha påvirket respondentenes svar¹⁹¹. Muligens er det slik at respondentene hadde svart annerledes dersom jeg hadde formulert påstandene om praktisk tilnærming på litt mer ”nøytralt” vis, og heller bedt dem vurdere i hvilken grad et bestemt element er en *naturlig*, framfor en *nødvendig*, bestanddel i en praktisk tilnærming (cf. 6.2.3, 6.2.6 og 6.3).

Også her synes kombinasjonen av kvalitative og kvantitative data å styrke studiens validitet: På den ene side bidrar spørreskjemarespondentenes svar på de åpne spørsmålene, i noen grad, til å belyse deres praksis. På den annen side bidrar disse kvalitative dataene, sammen med resultatene fra caseundersøkelsen, til å ”justere” fortolkningen av svarene på de lukkede spørsmålene. Videre viser diskusjonen i seksjon 7.2 at de to delundersøkelsene, sett i lys av (fremmed-)språkdidaktisk teori, andre språklærerundersøkelser og politiske grunnlagsdokumenter, både bidrar til å bekrefte/avkrefte eksisterende teori og til å produsere ny viten på feltet, kanskje særlig hva gjelder spenningen mellom lærernes tanker og deres praksis relatert til elementer i en praktisk tilnærming. Innenfor et felt som fremmedspråksdidaktikk, og en tematikk som praktisk tilnærming, der det finnes begrensede mengder teori og kun et fåtalls gjennomførte studier, er det, som nevnt, en stor fordel å kunne verifisere og generere teori i én og samme studie (cf. seksjon 4.1 og Borg 2003).

Alt i alt synes kombinasjonen av kvalitative og kvantitative metoder, dybde- og breddedata samt induktive og deduktive konklusjoner i stor grad å nyansere, utdype og styrke det Tashakkori og Teddlie (2003a, s. 35 ff.) omtaler som *slutningskvaliteten* for min studie. Termen brukes hos sistnevnte som en slags sekkebetegnelse for det som i kvantitativ metode omtales som indre validitet og i kvalitativ metode som troverdighet. Et annet spørsmål er i hvilken grad resultatene i studien min, til tross for et lavt deltakerantall ($n = 6 + 85$), i hvert fall til en viss grad kan sies å være representative, *overførbare*, eller i hvert fall interessante, sett i forhold til fremmedspråklærerpopulasjonen totalt. Dette kommer jeg nærmere inn på i det følgende.

¹⁹¹ Se særlig sammenligning av resultatene for de to påstandene vedrørende digitale verktøy (sp. mål 7.1 og 8.12) i seksjon 6.2.3.

7.3.2 Resultatenes generaliserbarhet og (slutnings-)overførbarhet

Bortsett fra kunnskaper om bakgrunnen til respondentene i de språklærerundersøkelser jeg allerede har vært innom samt enkelte tall fra Statistisk sentralbyrå (Lagerstrøm, 2000, 2007; SSB, 2001-2011), finnes det, så vidt meg bekjent, få konkrete opplysninger om norske fremmedspråklærere og deres bakgrunn (cf. seksjon 3.6.2). Det som eksisterer av opplysninger kan imidlertid bidra til å gi en viss pekepinn på i hvilken grad bakgrunnen til lærerne i min studie harmonerer med det man vet om bakgrunnen til fremmedspråklærere i ungdomsskolen generelt, og således si noe om studiens overførbarhet.

For det første synes case- og spørreskjemaetvalget i stor grad representativt hva gjelder faktorene *kjønn og alder*. Over to tredjedeler av spørreskjemarespondentene og alle de seks caselærerne er kvinner. Selv om kjønnsfordelingen på ungdomstrinnet normalt sett er jevnere enn på barnetrinnet (jf. bl.a. Lagerstrøm, 2000; SSB, 2004; 2011), samsvarer dette med det faktum at også andre undersøkelser viser at fremmedspråk, og til dels engelsk, klart har flest kvinnelige lærere (f.eks. Bugge & Dessingué, 2009; Haukås, 2012; Lagerstrøm, 2007; Speitz & Lindemann, 2002). Snittalderen for deltakerne i studien synes imidlertid noe lavere¹⁹² enn det som for eksempel er tilfellet i Speitz og Lindemanns (2002) undersøkelse. Samtidig er om lag 40 % av spørreskjemarespondentene 50 år eller eldre, hvilket gjenspeiler det generasjonsskiftet og de rekrutteringsutfordringene grunnskolen generelt og språklærerstanden spesielt står overfor (se f.eks. KD, januar 2007, s. 45-47).

Ser man på faktorene *geografi, skoleslag og skolestørrelse*, underviser to tredjedeler av deltakerne i enquêten ved rene ungdomsskoler, primært av middels stor/stor størrelse (dvs. 250 eller flere elever), fordelt mellom alle de 19 fylkene i Norge. Forklaringen på at en mindre andel enn gjennomsnittet (jf. SSB, 2009) underviser ved kombinerte barne- og ungdomsskoler, kan være at fremmedspråk, foreløpig, sjelden undervises på barnetrinnet (cf. seksjon 2.3 og 3.6.1). Sistnevnte kan trolig også bidra til å forklare det som synes som en underrepresentasjon av små skoler (dvs. under 100 elever) blant lærerne i de to utvalgene. Det at tre av seks caselærere arbeider på skoler med over 500 elever har trolig å gjøre med plasseringen i de to mest folkerike fylkene i Norge, Oslo og Akershus (SSB, 2012). Sammenlignet med statistisk informasjon over antall grunnskolelærere per fylke (SSB, 2004), later Nord-Trøndelag og Møre og Romsdal til å være noe overrepresentert, Nordland og Oslo, noe underrepresentert i utvalget. Uten å spekulere for mye kan forklaringen for Oslos del være at

¹⁹² De fleste caselærerne var i 30-årene da intervju- og observasjonsundersøkelsen ble gjennomført (cf. seksjon 5.1).

skoler i større byer langt oftere får tilbud om og faktisk deltar i forskningsstudier enn skoler i mindre byer, og derfor oftere takker nei, blant annet av hensyn til lærernes arbeidsmengde.

Hva gjelder *undervisningsspråk* kan det, ved første øyekast, synes som om tysk og fransk, med henholdsvis ca. 50 og 35 %, er noe overrepresentert, og spansk, med ca. 23 %, noe underrepresentert i enquêten (cf. f.eks. Haukås, 2012). I hvert fall dersom man tar utgangspunkt i tall vedrørende elevenes språkvalg/fordeling mellom disse fremmedspråkene etter innføringen av *Kunnskapsløftet*, der spansk (ca. 33 % av elevene), ble det største fremmedspråket på ungdomstrinnet, fulgt av tysk (25 %) og fransk (16 %) (cf. Doetjes & Ryen, 2009, s. 9-10; GSI, 2008-2009, 2011; KD, 2007-2008; 2010-2011, pkt. 4.3). Det finnes ingen tilsvarende oversikt over lærerfordelingen mellom de ulike fremmedspråkfagene. Men sammenligner man med utvalget for eksempel hos Bugge og Dessingué (2009), som kun har 16 % spanskklærere, virker tallene i min studie noe mindre skjeve. Misforholdet mellom elevfordeling og lærerandel i spansk kan ha å gjøre med at man på tidspunktet for gjennomføringen av min studie ikke hadde kommet ordentlig i gang med satsningen på førstegangs- og videreutdanning av lærere i spansk (se f.eks. Christiansen, 2006). Og at de spanskklærerne som faktisk finnes, i større grad enn tysk- og franskklærere, gjerne må undervise i mange klasser/grupper, gjerne på flere trinn og/eller ved ulike skoler, for å møte etterspørselen blant elevene.

Utdanningsmessig har praktisk tilnærming-studiens deltakere en middels høy formalkompetanse, primært på bachelor-/cand.mag.-nivå (ca. 70 %), fulgt av lærerskole (40 %) og en kombinasjon av lærerskole og universitets-/høyskolefag (35 %). Også dette harmonerer forholdsvis bra med statistiske opplysninger som viser at andelen med universitetsutdanning, eventuelt tilleggsutdanning fra universitet/høyskole, er langt høyere på ungdoms- enn på barnetrinnet (se f.eks. SSB, 2011). Utvalget synes representativt også hva gjelder utdanning i språkfag¹⁹³, selv om utdanningsnivået er noe høyere enn det for lærerne i Lagerstrøms (2000)¹⁹⁴ rapport. To tredjedeler oppgir å ha 60-90 studiepoeng (grunn- eller mellomfag) i minst ett av undervisningsspråkene sine, mens kun én av ti har hovedfag (til sammen 210 studiepoeng). Mangelen på språklig fordypning er spesielt stor blant spanskklærerne i utvalget, hvorav 70 % oppgir å ha 60 studiepoeng (grunnfag) eller mindre i faget, og 15 % kun har 30 studiepoeng (semesteremne). Tilsvarende tendenser ser man også i svenske undersøkelser (Skolinspektionen, 2010; Thorson et al., 2003). Igjen kan forklaringen være at mange spanskklærere selv er under utdanning mens de underviser i faget (jf. Christiansen, 2006; KD, 2007-

¹⁹³ Engelsk/fransk/tysk/spansk.

¹⁹⁴ Som nevnt dreide det seg her i realiteten kun om tysk (Lagerstrøm, 2000).

2008). Situasjonen er noe bedre for fransk- og tysklærerne i studien min der henholdsvis 40 og 50 % har 90 studiepoeng (mellomfag) eller mer i faget. Disse tallene vedrørende lærernes utdanningsnivå er også i samsvar med resultater fra tidligere undersøkelser (se f.eks. Rambøll, 2009; Speitz & Lindemann, 2002).

Videre er det nokså godt samsvar mellom deltakerne i praktisk tilnærming-studien og fremmedspråklærere i andre undersøkelser (cf. f.eks. Rambøll, 2009) hva gjelder faktoren *etter- og videreutdanning*. Litt under halvparten av lærerne i enquêten og fire av seks case-lærere oppgir å ha deltatt i én eller annen form for EVU/kursing i fremmedspråk siste to år. På samme tid indikerer disse tallene at en stor andel av dagens fremmedspråklærere ikke har deltatt i slike kompetansehevende tiltak. Enten forklaringen er manglende tilbud, manglende vilje hos lærerne eller manglende vilje til tilrettelegging fra skoleledelsens side, ser det, slik jeg kommer nærmere inn på i konklusjonskapitlet, ut til å være muligheter for utvikling på dette punktet (cf. kap. 8).

Lærerne i studien har noe varierende *realkompetanse* (f.eks. lengre opphold i mål-språksområdet) i fremmedspråk. I enquêten oppgir over halvparten av respondentene at de ikke har slik kompetanse i ett eller flere av språkene de underviser i til vanlig. Disse resultatene skiller seg noe fra dem i caseundersøkelsen der alle de seks lærerne oppgir å ha en form for realkompetanse i fransk. To har fransk som morsmål, de resterende fire har lengre opphold i et fransktalende land bak seg. Ser man på spørreskjemadeltakernes *undervisnings-erfaring*, har flertallet enten en svært kort (1-3 år) eller nokså lang (over 15 år) periode¹⁹⁵ bak seg som fremmedspråklærere. Mens førstnevnte resultat er noe overraskende, i og med den forholdsvis høye gjennomsnittsalderen i utvalget, harmonerer sistnevnte bedre med tall i tilsvarende undersøkelser (se f.eks. Ibsen, 2002; Ibsen et al., 2004; Haukås, 2012; Speitz & Lindemann, 2002). Som det bemerkes i sistnevnte studie, trenger imidlertid ikke lang undervisningserfaring nødvendigvis å være noen fordel. Det kan også indikere at det er lenge siden førstegangsutdanningen ble gjennomført, at læreren således har en utdanning ”som muligens ikke lenger svarer til dagens behov”, og dermed har et stort behov for etter- og videreutdanning i sine fag. Også sistnevnte problemstilling kommer jeg nærmere inn på i kapittel 8.

Det faktum at bakgrunnen til respondentene i min studie i stor grad viser seg å gjenspeile den til andre fremmedspråklærere på ungdomstrinnet, er et argument i retning av at dersom studien min hadde hatt et langt større antall deltakere, ville resultatene i større grad

¹⁹⁵ Hver av disse gruppene dekker ca. én tredjedel av utvalget.

vært generaliserbare og slutningene overførbare til norske fremmedspråklærere generelt. Eller sagt på en annen måte: Det at det finnes så mange likhetstrekk mellom bakgrunnsinformasjonen til deltakerne i min studie og den til norske fremmedspråklærere generelt, taler for at et større antall deltakere og/eller en større svarprosent i spørreskjemaundersøkelsen (cf. seksjon 4.4.2) ikke ville hatt så mye å si for resultatene i min studie.

7.4 Oppsummering

I første delen av dette diskusjonskapitlet, med en oppsummering av resultatene fra case- og spørreskjemaundersøkelsen, konkluderer jeg med at den *implementerte* betydningen av praktisk tilnærming, jamfør lærernes tanker rundt begrepet og deres praksis i klasserommet, framstår som nokså mangespektret, med vektlegging av flere ulike elementer. I tillegg synes det, på enkelte punkter, å være til dels store forskjeller mellom det lærerne sier og det de gjør i klasserommet, særlig hva gjelder den muntlige bruken av målspråket, som i mindre grad er til stede i lærernes praksis enn det som framgår av intervju- og spørreskjemadata. I stedet brukes mye tid på skriftlige kortsvarsoppgaver (f.eks. spørsmål–svar til tekst eller innfyllingsoppgaver) eller skriftlig produksjon av tekster som skal presenteres muntlig, typisk dialoger. Videre står bruk av digitale verktøy, blant annet til autentisk kommunikasjon på målspråket, samt variasjon gjennom lek/spill og taktile aktiviteter sentralt, særlig i lærernes ”teoretiske” forståelse av praktisk tilnærming. Også kulturkomponenten (f.eks. høflighet) og den lingvistiske komponenten i fremmedspråksfaget knyttes til praktisk tilnærming, særlig i den grad disse støtter opp om elevenes kommunikasjon. Arbeid med elevenes innsikt i egen språklæring og språkbruk, herunder læringsstrategier, derimot, virker å være mindre sentralt i lærernes forståelse av begrepet. Med andre ord ser det ut til at lærerne har et visst utviklingspotensial i henhold til enkelte elementer i den praktiske tilnærmingen.

Diskusjonen viser også at lærernes refleksjoner rundt praktisk tilnærming i stor grad finner støtte i teorigrunnlaget for studien, særlig den sentrale rollen bruken av målspråket/kommunikasjon, samt komponenter som understøtter denne, tilskrives i undervisningen. Bruk av digitale verktøy samt inkludering av tverrfaglige/CLIL-inspirerte elementer framstår derimot som mindre sentralt i lærernes undervisning enn i de politiske grunnlagsdokumentene for studien. Enkelte av de lek-, spill- og taktile aktivitetene lærerne mener eksemplifiserer en praktisk tilnærming, kan imidlertid sies å være tverrfaglige (f.eks. språkövelser med elementer fra kroppsøving/dans og matlaging), slik at teoretikerne og praktikerne også her synes å trekke i samme retning. Alt i alt ser det altså ut til at både praktikere og teoretikere står for et kombinert sosiokulturelt og kognitivt læringssyn, med målspråksinput og kommunikasjon/

samhandling på målspråket i hovedsetet. I tillegg trekkes audiolingvale elementer, f.eks. repetisjon og automatisering av vokabular og til dels grammatikk, inn i den grad disse er til støtte for elevens kommunikasjon på målspråket. På den annen side er det slik at lærernes tanker rundt praktisk tilnærming også harmonerer med beskrivelser av kommunikativ språk-undervisning, som dominerer dagens L2-/L3-didaktikk. Således framstår praktisk tilnærming – verken i min studie eller i teorigrunnlaget for denne – som noen revolusjon, men snarere som en *presisering* av hvilke elementer i det gjeldende kommunikative paradigmet som bør dominere i undervisningen.

Avslutningsvis viser diskusjonen ovenfor, med bakgrunn i valget av et mixed methods-design (jf. Tashakkori & Teddlie, 2003a/b), at kombinasjonen av kvalitative og kvantitative data og metoder har bidratt til en nyanserende og kompletterende gjennomgang av forskningsspørsmålene mine. I tillegg har valget av design tidvis bidratt til å avsløre manglende konsistens mellom lærernes ”teoretiske” og ”praktiske” forståelse av praktisk tilnærming. Med andre ord har bruken av et mixed methods-design ført til at jeg både har kunnet avkrefte/styrke teorier innen fremmedspråksdidaktikk og skape ny viten om praktisk tilnærming-begrepet. I tillegg har kombinasjonen av ulike data og metoder avhjulpet enkelte av svakhetene ved designet, for eksempel knyttet til Hawthorne-effekten og saturation-problematikken. Hva gjelder spørsmålet om generaliserbarhet/slutningsoverførbarhet, harmonerer deltakernes bakgrunn i stor grad med det man ellers vet om fremmedspråkslærere. Til tross for et noe begrenset antall deltakere totalt i praktisk tilnærming-studien, kan man derfor snakke om en viss grad av slutningsoverførbarhet for resultatene i min undersøkelse.

Et annet spørsmål er i hvilken grad resultatene hadde vært de samme med et utvalg lærere fra den videregående skole. Sistnevnte spørsmål kommer jeg tilbake til i det neste og avsluttende kapitlet der jeg blant annet ser på hvilke implikasjoner resultatene fra studien min bør ha, både for forskning innen fremmedspråksdidaktikkfeltet og for førstegangs- og etter-/videreutdanningen av fremmedspråkslærere.

8 Konklusjon

Hovedmålet med denne studien har vært å undersøke hvordan fremmedspråklærere i ungdomsskolen forstår begrepet *praktisk tilnærming*, jmfør *Stortingsmelding 30* (UFD, 2003-2004, s. 46 ff.). Jeg har konsentrert meg om to problemstillinger. For det første: *Hvilke tanker om praktisk tilnærming gjør ungdomsskolelærere i fremmedspråk seg, og i hvilken grad reflekteres lærernes tanker i deres praksis?* Selv om praktisk tilnærming i begrenset grad omtales og presiseres i fremmedspråksdidaktisk teori og utdanningspolitiske grunnlagsdokumenter, finnes det mange likhetspunkter mellom denne tilnærmingen og framstillinger av det som betraktes som hovedretningen innen dagens L2- og L3-undervisning, det vil si kommunikativ språkundervisning. Derfor har jeg, for det andre, vært opptatt av *i hvilken grad lærernes forståelse av praktisk tilnærming, og ulike nøkkelbegrep som har utkrySTALLISERT seg i denne forbindelse, finner gjenklang i teorigrunnlaget for studien*. I det følgende oppsummerer jeg svarene på disse forskningsspørsmålene gjennom et kort tilbakeblikk på hovedfunnene i studien (seksjon 8.1). Deretter lanserer jeg, med bakgrunn i resultatene, forslag til videre forskning innen fremmedspråksdidaktikkfeltet (8.2). Avslutningsvis antyder jeg enkelte implikasjoner resultatene fra studien, på kort sikt, bør ha for norsk fremmedspråkopplæring (seksjon 8.3).

8.1 Et kort tilbakeblikk

Resultatene fra de to delundersøkelsene viser at lærernes refleksjoner vedrørende praktisk tilnærming har mye til felles med teorigrunnlaget for studien, og da særlig omtalen av kommunikativ språkundervisning. Til tross for et mangespektret og til dels motstridende datamateriale, konkluderer jeg med at lærerne hovedsakelig forbinder praktisk tilnærming med en aktiv bruk av målspråket, særlig muntlig, gjerne tilknyttet typiske turistsituasjoner og/eller elevenes interesser, og med innslag av digitale verktøy og kulturasperker relatert til målspråksområdene. Lærernes forståelse framstår altså som dominert av et kombinert sosio-kulturelt og kognitivt læringssyn, med målspråksinput og kommunikasjon/samhandling på målspråket i høysetet. I tillegg trekker de inn vokabular- og grammatikkøvelser i den grad dette styrker elevenes kommunikative ferdigheter på målspråket. Lærerne har større problemer med å se koblingen mellom praktisk tilnærming/aktiv bruk av målspråket og læreplanens hovedområde "Språklæring". I stedet er de opptatt av tilpasning og variasjon i form av lek/spill og taktile aktiviteter, hvilket minner om det tverrfaglige/bilingvale perspektivet som har

en framtreddende plass i omtalen av praktisk tilnærming i utdanningspolitiske grunnlagsdokumenter.

Selv om det i utgangspunktet synes å være harmoni mellom lærernes forståelse av praktisk tilnærming og framstillingen av denne i teorigrunnet for studien, viser særlig observasjonsdata at det på enkelte områder er forholdsvis store sprik mellom lærernes uttalelser om ulike sider ved begrepet og deres praksis i klasserommet. Med andre ord har de et visst utviklingspotensial på enkelte punkter. Framfor alt gjelder dette den muntlige bruken av målspåket som, spesielt i spontan form, er langt mindre til stede i lærernes undervisning enn det man kunne forvente basert på intervju- og spørreskjema-data. I stedet bruker lærerne mye tid i klasserommet på skriftlige kortsvarsoppgaver (f.eks. spørsmål-svar til tekst) og skriftlig forberedelse av muntlig produksjon (typisk skriving og framføring av dialoger). Lærernes praksis tydet også på at det er rom for at de kan øke bruken av digitale verktøy i sin undervisning, for eksempel som inngangsport til autentiske tekster og kommunikasjon på målspåket. Begrensede mengder observasjonsdata, jamfør den omtalte saturation-problematikken, gjør det imidlertid vanskelig å komme fram til noen bastant konklusjon på dette punktet.

Likevel taler både min og andre studier (f.eks. Bugge & Dessingué, 2009; Rambøll, 2009; Solfeld, 2007) for at det har skjedd en utvikling i praktisk retning innenfor norsk fremmedspåksundervisning siden Speitz og Lindemanns tankevekkende spåklærerundersøkelse fra 2002. Samtidig har man fortsatt en vei igjen å gå hva gjelder presisjonsnivået i lærernes tanker om praktisk tilnærming, og ikke minst hva gjelder det å omsette slike tanker i praksis, særlig med hensyn til den muntlige bruken av målspåket i klasserommet. Som det understrekes i Stoltz' (2011) undersøkelse, spiller fremmedspåklæreren en ekstra sentral rolle som spåklig rollemodell og tilrettelegger av kommunikative aktiviteter i en setting der målspåket i liten grad finnes utenfor klasserommets fire vegger, slik situasjonen er for tysk-, fransk- og spanskopplæringen i Norge.

En annen rød tråd studien igjennom har vært utfordringen med å skille mellom tanker og teorier relatert til praktisk tilnærming spesielt og kommunikativ spåkundervisning generelt. Et hovedfunn er dermed at begrepet praktisk tilnærming, enten man ser det fra teoretiker- eller lærerperspektiv, først og fremst framstår som et ønske, fra utdanningspolitisk hold, om å presisere hvilke elementer i det gjeldende kommunikative paradigmet som bør dominere i fremmedspåksundervisningen. Muligens vil *praktisk tilnærming*-begrepet kunne ha større effekt på gjennomføringen av norsk fremmedspåksopplæring dersom det kombineres med det mer velkjente begrepet *kommunikativ spåkundervisning*, for eksempel i en

term som *praktisk-kommunikativ tilnærming*? I det følgende kommer jeg med noen forslag til hvordan man kan utvikle en praktisk-kommunikativ kompetanse hos elevene i vårt skole-system.

8.2 Videre forskning

Framstillingen av praktisk tilnærming-studien har så langt primært vært deskriptiv, med vekt på å beskrive hvordan et utvalg ungdomsskolelærere i fremmedspråk forstår det å ha en praktisk tilnærming i faget. Enkelte av resultatene fra studien berettiger imidlertid til mer normative kommentarer. Resultatene, kombinert med en læreplan (LK06) som åpner for svært ulike undervisningsmetodiske valg, peker på nødvendigheten av å tydeliggjøre hva en praktisk tilnærming bør inneholde, fra utdanningspolitisk hold. Her er jeg på linje med konklusjonene både i Solfjeld (2007) og Rambølls (2009) undersøkelser. Helt konkret må man blant annet vurdere å utdype og presisere ytterligere beskrivelsen av praktisk tilnærming i Utdanningsdirektoratets (2011c) *Veiledning til læreplan i fremmedspråk*, for eksempel i form av konkrete eksempler på *good practices* innenfor praktisk tilnærming, samtidig som man sørger for at denne faktisk når ut til fremmedspråklærerne. Et slikt utdypnings- og presiseringsarbeid forutsetter imidlertid ytterligere forsknings- og utviklingsarbeid (FoU) på fremmedspråksdidaktikkfeltet, hvilket er i tråd med satsningsområde 6 i *Språk åpner dører*¹⁹⁶. Eksempelvis er det behov for kunnskaper om i hvilken grad dagens fremmedspråklærer-utdanning tilfredsstillende de kravene en praktisk-kommunikativ tilnærming stiller til lærernes språklige så vel som didaktisk kompetanse. Her ser jeg for meg flere ulike innfallsvinkler som i stor grad kompletterer og kan kombineres med hverandre:

1. Generelt vil det, på det aktuelle tidspunktet, være viktig å undersøke om, eventuelt hvordan, fremmedspråklærernes forståelse av praktisk tilnærming, og deres holdninger til fremmedspråksundervisning, har endret/utviklet seg siden gjennomføringen av min og andres studier på feltet (jf. bl.a. Bugge & Dessingué, 2009; Rambøll, 2009; Solfjeld, 2007). For min egen del, ser jeg for meg *en ny enquête* gjennomført på basis av en forbedret utgave av spørreskjemaet brukt i denne avhandlingen. Her må det også gjøres ytterligere innsats for å øke antallet respondenter og dermed utvide analysemulighetene for de kvantitative dataene og generaliserbarheten for resultatene. Dessuten må spørsmålene, som tidligere nevnt, i større grad være vinklet mot det som faktisk skjer i klasserommet, for eksempel vedrørende bruken av målspråket. Som nevnt ved flere anledninger, er lærerens –

¹⁹⁶ ”Økt forskning og forsøks- og utviklingsarbeid innen fremmedspråk” (KD, januar 2007, s. 54-55).

- og derigjennom elevenes – anvendelse av målspråket i klasserommet essensiell i en setting der uformell input på L3 er mangelvare.
2. Det kunne også være interessant å gjennomføre en tilsvarende undersøkelse i *den videregående skole* for å se hvilke resultater man der ville få, og om det eventuelt ville utkrystallisere seg noen forskjeller dersom man sammenlignet lærernes holdninger til og gjennomføring av fremmedspråksundervisning på ungdomstrinnet og i den videregående skole.
 3. I og med at både min og andres studier av praktisk tilnærming i fremmedspråksundervisningen er begrensede hva gjelder data som dokumenterer lærernes *praksis i klasserommet*, vil en større observasjonsundersøkelse, der både antallet lærercase og antallet observasjonsrunder per lærer utvides, bringe ytterligere innsikt i dette feltet. Også i denne sammenheng vil det være nødvendig med en videreutvikling/ raffinering av datainnsamlingsverktøyet, det vil si observasjonsskjemaet, brukt i min studie. For i større grad å påvirke (og kanskje endre) undervisningspraksisen i fremmedspråk, ser jeg videre for meg et mer aksjonsorientert utviklingsarbeid. Her kunne jeg, med utgangspunkt i sentrale resultater i min studie (f.eks. vedrørende lærers og elevers muntlige bruk av målspråket), lage et prosjekt der studenter ved Lektor- og adjunktprogrammet bidrar til å prøve ut ulike undervisningsteknikker i L3-klasserommet.
 4. Videre indikerer resultatene i min studie at fremmedspråksopplæringen i norsk grunnskole i stor grad hviler på *lærebokas* oppbygning og innhold. Med en kompetanse-/målbasert og lite innholdsorientert læreplan, som i stor grad gir lærerne metodefrihet, og en hverdag preget av tidspress, er det god grunn til å anta at læreboka i enda sterkere grad enn tidligere framstår som et ”bindeledd mellom læreplanen og den faktiske gjennomføringen av undervisning” (Utdanningsdirektoratet, 2012). Med andre ord er lærernes forståelse og gjennomføring av en praktisk-kommunikativ tilnærming i klasserommet i stor grad prisgitt læreboka og de tilhørende hjelpemidler (Simensen, 2005c). I denne forbindelse synes det nødvendig å undersøke om og på hvilke måter begrepet praktisk tilnærming har påvirket innholdet i lærebøkene i fremmedspråk, eventuelt med en komparativ vinkling der man sammenligner lærebøker i for eksempel tysk, fransk og spansk med hverandre, og/eller læreverk for fremmedspråk nivå 1 med nivå 2, og/eller læreverk i ungdomsskolen med læreverk i den videregående skole. Dette vil også være i tråd med signaler fra Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet,

jamfør utlysningsteksten for konkurransen ”Forskning på læremidler i grunnopplæringen” (Utdanningsdirektoratet, 2012).

5. Som jeg har vist, setter en praktisk-kommunikativ tilnærming store krav til fremmedspråklærernes evne til å bruke målspråket og digitale verktøy i klasserommet. Disse kravene vil øke ytterligere dersom man også ønsker å utvide tilbudet om ”Tidlig start” av fremmedspråk i grunnopplæringen. I og med at studien min avdekker en varierende kompetanse hos lærerne, særlig hva gjelder muntlig bruk av målspråket og digitale verktøy i undervisningen, utkrystalliserer det seg et behov for *en kritisk gjennomgang av norsk fremmedspråklærerutdanning*. I en slik evalueringsundersøkelse vil det være viktig å sammenligne kravene fremmedspråkfaget i skolen stiller til læreren på den ene side, med innholdet i utdanningen på den andre¹⁹⁷. Undersøkelsen burde således ha én (språk-)faglig og én pedagogisk/didaktisk del. Blant annet kunne det være interessant å undersøke i hvilken grad målspråket benyttes i språkopplæringen på universitetet (særlig i de språkene som hyppigst forekommer i norsk grunnopplæring, dvs. fransk, spansk og tysk) og hvilke krav som settes til studentenes muntlige/skriftlige kompetanse på målspråket ved studieopptak. Samtidig kunne man se på i hvilken grad bruk av målspråket og digitale verktøy i fremmedspråkundervisningen er sentralt i den pedagogisk-didaktiske delen av lærerutdanningen (f.eks. ved PPU¹⁹⁸). Metodologisk kunne studien gjennomføres via en enquête med deltakere fra pedagogisk (evt. også administrativt) personale ved den faglige og pedagogisk-didaktiske delen av språklærerutdanningen, eventuelt i kombinasjon med en nærlesning av de retningslinjer og målsetninger som berører fremmedspråklærerutdanningen.
6. For å få mer kunnskap om hvordan norsk fremmedspråkundervisning faktisk har utviklet seg de siste 30 årene, kunne det, til slutt, være av stor interesse å gjennomføre en undersøkelse der man spør *arbeidstakere* i forskjellige yrker om ulike aspekter ved den fremmedspråkundervisningen de selv opplevde i grunnskolen og i videregående opplæring. Her kunne det være aktuelt å bruke et *mixed methods*-design, med en kombinert kvantitativ enquête og enkelte kvalitative dybdeintervjuer. Dette ville kunne gi nyanserte data og viktig innsikt om i hvilken grad

¹⁹⁷ I en dansk undersøkelse (Andersen, 2009b; Andersen & Blach, 2010) framkommer det bl.a. at 25 % av tysk- og franskstudentene som deltok, betraktet overgangen til det å følge universitetsundervisning på målspråket som vanskelig. Samtidig indikeres det at språkundervisningen på danske universiteter i for liten grad gjennomføres på målspråket, og at det er for lite fokus på utvikling av studentenes egen målspråks-/ interaksjonskompetanse, særlig muntlig.

¹⁹⁸ Praktisk-pedagogisk utdanning, et 60-studiepoengs universitetsstudium i pedagogikk og fagdidaktikk.

respondenter i ulike yrker mener den språkopplæringen de i sin tid fikk, tilfredsstillende behov for språkkompetanse de har hatt, og nå har, i yrkeslivet. Dette kunne også betraktes som en oppfølging av Glenn Ole Hellekjær (2007, 2010) undersøkelser om behov for og bruk av fremmedspråk i norsk næringsliv og statsforvaltning.

8.3 Implikasjoner for fremmedspråkopplæringen

Samtidig som studien min viser behov for ytterligere forskning, indikerer resultatene at konkrete endringer også på kort sikt er nødvendige i norsk fremmedspråkopplæring. Størst framstår behovet for å se viktigheten av det å bruke målspråket i klasserommet, særlig muntlig. En stor andel av lærerne i min studie synes ikke å være seg helt bevisst sin funksjon som språklige rollemodeller og kanskje eneste språklige påvirkningsfaktor i L3-opplæringen. Andre resultater taler for at lærerne trenger input og konkretisering med hensyn til bruk av digitale verktøy, tverrfaglige og innholdsfokuserte innfallsvinkler til kommunikasjon på målspråket, samt det å inkludere arbeid med språklærings- og språkbruksstrategier som en del av undervisningen. Dersom resultatene fra min og andre studier faktisk skal nå fram og påvirke fremmedspråklærernes undervisning, er det dessuten viktig at man satses på *publikasjoner* spesifikt rettet mot denne målgruppa, slik som for eksempel Fremmedspråksenterets nye fagdidaktiske tidsskrift *Communicare*¹⁹⁹ og rapportserien *Fokus på språk*²⁰⁰.

Imidlertid utgjør heller ikke slike publikasjoner noen garanti for at politiske signaler og forskningsresultater når fram til lærerne (Rambøll, 2009, s. 95). Derfor må FoU-arbeidet kombineres med økt satsning på *førstegangs-* samt *etter- og videreutdanning* av fremmedspråklærerne, særlig med prioritering av ”problemområdene” innenfor praktisk tilnærming. Selv om EVU i fremmedspråk ble viet oppmerksomhet under innføringen av LK06 (cf. KD, januar 2007, s. 45-47), taler resultatene i min og andres undersøkelser (f.eks. Solfjeld, 2007), der en stor andel av lærerne oppgir at de ikke har tatt del i EVU/kurs i senere tid, for at dette bør bli et langt viktigere satsningsområde. I tillegg til å intensivere EVU-tilbudet, er det selvfølgelig viktig at det fra skoleeier og -leders side faktisk legges til rette for og oppfordres til deltakelse på tilgjengelige kurs/utdanninger innen fremmedspråk.

Hva angår fremmedspråklærernes førstegangsutdanning, framkommer det klart både av min og andre studier at lærerens egenkompetanse på målspråket, kombinert med deres fremmedspråksdidaktiske kompetanse er sentrale faktorer for gjennomføringen av en god og

¹⁹⁹ <http://www.fremmedspraksenteret.no/nor/fremmedspraksenteret/aktuelt/communicare>

²⁰⁰ <http://www.fremmedspraksenteret.no/nor/fremmedspraksenteret/forskning-og-utvikling/fokus-pa-sprak/fullstendig-publikasjonsliste>

praktisk tilnærming i klasserommet. Disse elementene er avgjørende, ikke bare for mengden og tilretteleggingen av bruk av målspåket i klasserommet, men også for lærerens evne til å trekke inn kulturkomponenten i faget, og skape refleksjon rundt denne. Et slikt syn er i overensstemmelse med det Hanne Leth Andersen (2005, s. 7) omtaler som nødvendige krav til språklæreren: ”Sproglæreren skal have innsigt i sprogtilenelse, sprogidaktik og sprog og kultur, med fokus på sproglige kompetencer”. Nøyaktig hvilke krav som bør stilles til norske fremmedspråklærernes kompetanse (cf. Gjørven 2008b), bør imidlertid være avhengig av de resultatene en kritisk gjennomgang av fremmedspråklærerutdanningen eventuelt bringer (se seksjon 8.2, pkt. 5).

Før jeg setter punktum, har jeg til slutt lyst til å betrakte praktisk tilnærming-studien min fra et mer umiddelbart samfunnsnyttig perspektiv. Flere undersøkelser gjennomført i det senere, viser til misforholdet mellom behovet for og etterspørselen etter fremmedspråkskompetanse i norsk næringsliv og statsforvaltning (Hellekjær, 2007, 2010, under utvikling; Vold & Doetjes, 2012). Eksempelvis nevnes krav/ønsker om kvalifikasjoner i fremmedspråk utover engelsk svært sjelden i stillingsutlysninger, dette til tross for at både internasjonale og norske studier viser at ”fremmedspråkkunnskaper representerer en betydelig økonomisk faktor i samfunnet” (Vold & Doetjes, 2012, s. 16). Både Eva Thue Vold og Gerard Doetjes (2012) og Hellekjær (under utvikling) peker på hvor viktig tilretteleggingen av fremmedspråksundervisningen og statusen til fremmedspråkene i norsk skole er for disse språkenes plass i norsk arbeidsliv (se også Kolbeinstveit, 2010). Man befinner seg i en slags ond sirkel der manglende eksplisitt etterspørsel etter språkkompetanse fra arbeidsgivernes side har bidratt til at elevene velger bort fremmedspråksfaget, mens arbeidsgiverne har sluttet å etterspørre språkkompetanse utover engelsk fordi de ikke tror de vil finne det.

Også i en slik sammenheng er det essensielt med en fortsatt endring av undervisningspraksis innen fremmedspråk i retning av en praktisk tilnærming. Økt oppmerksomhet på *bruk av målspåket framfor kunnskaper om språket* vil forhåpentligvis både føre til at flere elever klarer å henge med i fremmedspråksundervisningen, og, sannsynligvis, til at den kompetansen de til slutt sitter igjen med, gjør at de er i stand til å bruke målspåket og dermed får lyst til å gjennomføre videre studier i språket. Således kan en praktisk tilnærming, på sikt, skape positive ringvirkninger i form av en større andel elever med gjennomført fremmedspråksopplæring etter endt grunnskole og videregående skole, en større andel elever som går over på høyere språkstudier, og til slutt til en høyere andel arbeidssøkere som faktisk er i stand til å bruke ulike fremmedspråk, og dermed til større etterspørsel etter kunnskaper i språk utover engelsk i arbeidslivet. Med andre ord er jeg tilbake til Johan Storm-sitatet som i et nøtteskall

definerer kjernepunktet i debattene rundt fremmedspråksundervisning både nå og for over 100 år siden: ”Hvad det først og fremst gjælder, er at gjøre sprogundervisningen mere *praktisk*, saa at discipelen virkelig lærer at *bruge* sproget, ikke blot at kjenne dets regler” (Storm, 1887, s. 168, mine kursivering).

Litteratur

- Albrechtsen, D., Henriksen, B. & Færch, C. (1980). Native speaker reactions to learners' spoken interlanguage. *Language Learning*, 30, 365-395.
- Aljaafreh, A. & Lantolf, J. P. (1994). Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *The Modern Language Journal*, 78, 465-483.
- Allwright, D. & Bailey, K. M. (1991). *Focus on the language classroom. An introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge, New York, Port Chester: Cambridge University Press.
- Andersen, H. L. (2005). Sprogpolitik, sprogdidaktik, sprogfaglighed: hvad med sprog i fremtiden? *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, 35, 5-8.
- Andersen, H. L. (2009a). Langue et culture: jamais l'une sans l'autre... *Synergies Pays Scandinaves*, 4, 79-88.
- Andersen, H. L. (2009b). Mundtlig sprogfærdighed i tysk og fransk: et oplagt udviklingsområde. *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, 46, 41-47.
- Andersen, H. L. & Blach, C. (2010). *Tysk og fransk fra grundskole til universitet. Sprogundervisning i et længdeperspektiv*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Anthony, E. M. (1963). Approach, method and technique. *English Language Teaching*, 17, 63-67.
- Antón, M. (1999). A learner-centered classroom. Sociocultural perspectives on teacher-learner interaction in the second language classroom. *The Modern Language Journal*, 83, 303-318.
- Arbeiderpartiet (2005). *Soria Moria-erklæringen. Plattform for regjerings samarbeidet mellom Arbeiderpartiet, Sosialistisk Venstreparti og Senterpartiet*. http://www.regjeringen.no/upload/SMK/Vedlegg/2005/regjeringsplattform_SoriaMoria.pdf (konsultert 29.10.2011)
- Arbeids- og inkluderingsdepartementet (2012). *Læreplan i norsk og samfunnsfag for voksne innvandrere*. VOX – Nasjonalt senter for læring i arbeidslivet. http://www.vox.no/PageFiles/1377/Laereplan_norsk_samfunnskunnskap_BM_web.pdf (konsultert 19.12.2012)
- Aronin, L. & Hufeisen, B. (2009a). Crossing the second threshold. I: L. Aronin & B. Hufeisen (red.), *The Exploration of Multilingualism* (Vol. 6, s. 155-160). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Aronin, L. & Hufeisen, B. (2009b). *The exploration of multilingualism*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. & Hanesian, H. (1968/78). *Educational psychology. A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken*. Oslo: Aschehoug.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt.
- Bloomfield, L. (1942). *Outline guide for the practical study of foreign languages*. Baltimore: Linguistic Society.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109.
- Brekke, K. (1887). *Lærebog i engelsk for begyndere*. Kristiania: Cappelen.
- Brooks, N. (1964). *Language and language learning. Theory and practice* (2. utg.). New York: Harcourt, Brace and World.

- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5. utg.). New York: Pearson Longman.
- Bruhn Jensen, K. (2002). *A handbook of media and communication research*. London: Routledge.
- Bryman, A. (1989). *Research methods and organisation studies*. London: Unwin Hyman.
- Bugge, H. E. & Dessingué, A. (2009). *Rapport om "Språklærerens holdninger etter KL06"*. Forskergruppe for fremmed- og andrespråksopplæring (FFAO), Stavanger: Universitetet i Stavanger (upublisert).
- Burstall, C., Jamieson, M., Cohen, S., & Hargreaves, H. (1974). *Primary French in the Balance*. Windsor: NFER Publishing Company.
- Bygate, M., Skehan, P. & Swain, M. (2001). *Researching pedagogic tasks, second language learning, teaching and testing*. Harlow: Longman.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2000). Assessing intercultural competence in language teaching. *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpedagogik*, 6(18), 8-13.
- Byram, M. (2004). *Routledge encyclopedia of language teaching and learning* (M. Byram, red.). London, New York: Routledge.
- Byram, M. (2011). Foreword. I: M. Byram, A. S. Gregersen, B. Henriksen, A. Holmen, K. Lund, M. Olsen & L. S. Stæhr (red.), *Sprogfag i forandring – pedagogik og praksis* (2. utg., s. 7-14). Fredriksberg, Danmark: Samfundslitteratur.
- Byram, M. & Fleming, M. (red.) (1998). *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bødtker, A. T. & Høst, S. (1896). *Lærebog i fransk for begyndere*. Kristiania: Grimsgaard & Malling.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy I: J. C. Richards & Schmidt, R. (red.). *Language and communication* (s. 2-28). Harlow, Essex: Longman.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Cenoz, J. (2000). Research on multilingual acquisition. I: J. Cenoz & U. Jessner (red.), *English in Europe: The acquisition of a third language* (s. 39-53). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U. (2003). *The multilingual lexicon*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- Cenoz, J. & Jessner, U. (2009). The study of multilingualism in educational contexts. I: L. Aronin & B. Hufeisen (red.), *The exploration of multilingualism* (Vol. 6, s. 121-138). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Chamot, A. & O'Malley, J. (1994). Language learner and learning strategies. I: N. Ellis (red.), *Implicit and explicit learning of languages* (s. 371-392). London: Academic Press.
- Chapelle, C. A. (2005). Computer-assisted language learning. I: E. Hinkel (red.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (s. 743-755). Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Chapelle, C. A. (2009). The spread of computer-assisted language learning. *Language Teaching*, 43(1), 66-74.
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette.
- Christ, H. (2000). Wie das Postulat der Erziehung zur Mehrsprachigkeit den Fremdsprachenunterricht insgesamt verändert. *Mitteilungsblatt des Fachverbands Moderne Fremdsprachen (FMF)*, 2, 2-9.

- Christiansen, A. (2006). Kunnskapsløftet og videreutdanning i spansk. *Uniped* 29(3), 32-37.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5. utg.). London: RoutledgeFalmer.
- Commission of the European Communities (COM) (2003). *Promoting language learning and linguistic diversity: An action plan 2004–2006*. Brussels: Commission of the European communities.
http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf (konsultert 29.10.2011)
- Conseil de l'Europe (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques.
http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf (konsultert 10.12.2012)
- Cook, V. (2008). *Second Language Learning and Language Teaching* (4. utg.). London: Hodder Education.
- Council of Europe (COE). (2001). Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Strasbourg: Council of Europe.
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf (konsultert 16.3.2007).
- Council of Europe (COE) (2009). *Autobiography of intercultural encounters*. Language Policy Division.
http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIE_en/AIE_autobiography_en.pdf (konsultert 21.12.2011)
- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Daniels, M. (2007). *Random number generator & checker*.
<http://www.psychicscience.org/random.aspx> (konsultert 3.12.2007).
- Denyer, M. (2009). La perspective actionnelle définie par le CECR et ses répercussions dans l'enseignement des langues. I: M.-L. Lions-Olivieri & P. Liria (red.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Douze articles pour mieux comprendre et faire le point* (s. 141-155). Paris: Éditions Maison des Langues.
- Denzin, N. K. (1988). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (3. utg.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3. utg.). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Dessingué, A. (2008). EKSPER. En aksjonell tilnærming til språkundervisning. *Språk og språkundervisning*, 3, 32-33.
- Doetjes, G. & Ryen, S. (2009). Språkvalg på ungdomsskolen. En kartlegging. *Fokus på språk*, 16, J. Ostad (red.), Halden: Fremmedspråksenteret.
- Drew, I. (2007). *Future teachers of English: A study of competence in the teaching of writing*. Doktorgradsavhandling. Universitetet i Bergen (upublisert).
- Dunn, W. & Lantolf, J. P. (1998). Vygotsky's zone of proximal development and Krashen's I + 1: incommensurable constructs; incommensurable theories. *Language Learning*, 48, 411-442.
- Dörnyei, Z. & Skehan, P. (2003). Individual differences in L2-learning. I: C. J. Doughty & M. H. Long (red.), *The Handbook of second language acquisition* (s. 589-630). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Edelenbos, P., Johnstone, R. & Kubanek, A. (2006). The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young children (EAC 89/2004): Key study for the European Commission.
http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_en.pdf (konsultert 18.12.2012)

- Edmondson, W. & House, J. (2000). *Einführung in die Sprachlehrforschung* (2. utg.). Tübingen, Basel: A. Francke Verlag.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). SLA and language pedagogy. An educational perspective. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 69-92.
- Ellis, R. (2002). The place of grammar instruction in the second/foreign language curriculum. I: S. Fotos & E. Hinkel (red.), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms* (s. 17-34). New York, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Engelsen, B. U. (2001). Er enkeltfågenes didaktikk tilstrekkelig? Fagdidaktikkens identitet og utfordringer. *Acta Didactica*, 5, 59-80.
- Engelsen, B. U. (2002). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor*. (Revidert utg.) Oslo: Gyldendal.
- Erzberger, C. & Prein, G. (1997). Triangulation: Validity and empirically-based hypothesis construction. *Quality & Quantity*, 31, 141-154.
- Europarådet. (2008). Europeisk språkperm 13-18 år. I: Utdanningsdirektoratet (red.): Utdanningsdirektoratet. <http://www.fremmedspraksenteret.no/nor/fremmedspraksenteret/den-europeiske-sprakpermen/sprakpermen-13-18-ar> (konsultert 1.11.2011)
- Europarådet. (2011). *Det felles europeiske rammeverket for språk: Læring, undervisning, vurdering* Utdanningsdirektoratet.
- Findreng, Å., Fløttum, K. & Sand, K. G. (1987). *Fransk og tysk som fremmedspråk i grunnskolen og den videregående skole. Sluttrapport*. Rådet for humanistisk forskning, NAVF, Den allmennvitenskapelige høgskolen ved Universitetet i Trondheim. Oslo: Novus forlag.
- Fløttum, K. & Sand, K. G. (1984). *Observasjon av fremmedspråkundervisning. Utvikling av et observasjonsinstrument*. Trondheim: Universitetet i Trondheim.
- Franke, F. (1896). *Die praktische Spracherlernung auf Grund der Psychologie und der Physiologie der Sprache dargestellt* (3. utg.). Leipzig: Reisland.
- Færch, C. (1989). Tommelfingerregler og andre lærerformulerte regler i fremmedsprogsundervisningen. I: G. Kasper & J. Wagner (red.), *Grundbog i fremmedsprogspedagogik*. København: Gyldendal.
- Færch, C., Haastруп, K. & Phillipson, R. (1984). *Learner language and language learning*. Copenhagen: Gyldendals Sprogbibliotek.
- Gadamer, H.-G. (1960). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: Mohr.
- Gadamer, H.-G. (2003). *Forståelsens filosofi. Utvalgte hermeneutiske skrifter*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Gardner, H. (1985). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory and practice*. New York Basic Books.
- Gausland, A. & Haukås, Å. (2011). Bruk av ordlæringsstrategier blant norske tyskelever. *Acta Didactica Norge*, 5(1). <http://adno.no/index.php/adno/article/view/173/188> (konsultert 3.1.2013).
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic.
- Gjørven, R. (2002). Digitale læringsomgivelser i fremmedspråkopplæringen. Noen betraktninger. *Språk og språkundervisning*, 4, 22-24.
- Gjørven, R. (2005a). 2. fremmedspråk som et obligatorisk fag på ungdomstrinnet – utfordringer og fallgruver. *Språk og språkundervisning*, 1, 41-43.

- Gjørven, R. (2005b). *Hva betyr praktisk tilnærming i praksis?* Presentasjon gitt på etter- og videreutdanningskurs for fremmedspråklærere i Hedmark og Akershus.
- Gjørven, R. (2008a). Fra fransklærerstudent til fransklærer. En undersøkelse av seks nyutdannede fransklæreres praksis gjennom deres tre første arbeidsår, *Fokus på språk*, 12, B. Trandem (red.). Halden: Fremmedspråksenteret.
- Gjørven, R. (2008b). Nye kompetansekrav for lærere på ungdomstrinnet som skal undervise i matematikk, norsk og engelsk – men hva med fremmedspråk? *Språk og språkundervisning*, 2, 2-3.
- Gjørven, R. & Johansen, S. (2006). Elevautonomi og språklæringsstrategier. I: E. Elstad & A. Turmo (red.), *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis* (s. 209-226). Oslo: Universitets-forlaget.
- Gjørven, R. & Johansen, S. (2007). Fremmedspråk – til glede og nytte for alle elever. I: R. Mikkelsen & H. Fladmoe (red.), *Lektor – adjunkt – lærer* (s. 321-340). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjørven, R., Johansen, S., Keller, S. L. & Heimark, G. E. (2005). Djupedal reverserer kunnskapsløftet. *Aftenposten.no* (07.11.2005).
<http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/Djupedal-reverserer-kunnskapsloftet-6373576.html> (konsultert 18.12.2012)
- Gjørven, R. & Trebbi, T. (2004). Annet fremmedspråk i grunnskolen – fra stygg andunge til svane? *Bedre skole*, 2, 80-88.
- Gjørven, R. & Trebbi, T. (2008). Fremmedspråkfaget – et fag på nye veier. I: P. Arneberg & L. G. Briseid (red.), *Fag og danning – mellom individ og fellesskap* (s. 111-124). Bergen: Fagbokforlaget.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry. The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Goodman, K. S. (1970). Reading: A psycholinguistic guessing game. I: H. Singer & R. B. Ruddel (red.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark, DE: International Reading Association.
- Gouin, F. (1880). *L'art d'enseigner et d'étudier les langues*. Paris: Librairie Fischbacher.
- Gregersen, A. S. (2010). "Fælles Mål" i franskfaget i grunnskolen – et styreværktøy. *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, 48.
- Gregersen, A. S. (2011). Den kulturelle dimension i sprogfagene – kulturundervisning i et transnasjonalt perspektiv. I: M. Byram, A. S. Gregersen, B. Henriksen, A. Holmen, K. Lund, M. Olsen & L. S. Stæhr (red.), *Sprogfag i forandring – pædagogik og praksis* (s. 55-84). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Gulbrandsen, K. (2005). *Rammeverket, læreplanen og den praktiske tilnærminga*. Presentasjon gitt på etterutdanningskurs for Aschehoug utdanning.
- Gulddal, J. & Møller, M. (1999). *Hermeneutikk – en antologi om forståelse*. Danmark: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A.S.
- Gundem, B. B. (2011). *Europeisk didaktikk. Tenkning og viten*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gundem, B. B. & Hopmann, S. (1998). *Didaktik and/or curriculum – an international dialogue* (B. B. Gundem & S. Hopmann (red.) Vol. 41. Bern, New York: Peter Lang Publishing.
- Hall, J. K. & Verplaetse, L. S. (2000). *Second and foreign language learning through classroom interaction* (J. K. Hall & L. S. Verplaetse red.). Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Halvorsen, A. (2005). En framtid for fremmedspråket? *Adressa.no* (27.09.2005)
http://www.hiof.no/neted/upload/attachment/site/group51/Adresseavisen_290905.pdf
 (konsultert 18.12.2012)

- Hansejordet, I. (2009). Grammatikken i spanskfaget. Rapport frå ei kvalitativ undersøking. *Fokus på språk, 14*, G. Doetjes (red.). Halden: Fremmedspråksenteret.
- Haraldsen, G. (1999). *Sporreskjemametodikk etter kokebokmetoden*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Haukås, Å. (2012) Lærarhaldningar til språklæringsstrategiar. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 2*, 115-129.
http://www.idunn.no/ts/npt/2012/02/laerarhaldningar_til_spraaklaeringsstrategiar
 (konsultert 3.1.2013).
- Heimark, G. E. (2005). IKT og kulturkompetanse i fagene tysk og fransk i ungdomsskolen. Eksempler fra gjennomførte prosjekter. *Språk og språkundervisning, 1*, 18-23.
- Heimark, G. E. (2006). *Den intervjuende forsker og tekstfortolkning – en hermeneutisk tilnærming til tekstforståelse*. Upublisert paper.
- Heimark, G. E. (2007). Fagdidaktikk og fremmedspråksdidaktikk. Et forsøk på å plassere 2. fremmedspråk i et fagdidaktisk perspektiv. *Acta Didactica Norge, 1*(1).
<http://tidligstart.wikispaces.com/file/view/15-152-3-PB.pdf> (konsultert 18.12.2012)
- Heimark, G. E. (2008a). Praktisk tilnærming i fremmedspråkundervisningen. Rapport fra en intervjuundersøkelse. *Fokus på språk, 10*, G. Doetjes & B. Trandem (red.). Halden: Fremmedspråksenteret.
http://www.hiof.no/neted/upload/attachment/site/group55/FPS_10_GEH_net.pdf
 (konsultert 18.12.2012)
- Heimark, G. E. (2008b). Praktisk tilnærming i praksis. *Acta Didactica Norge, 2*(1).
<http://www.adno.no/index.php/adno/article/view/67/95> (konsultert 18.12.2012)
- Heimark, G. E. (2008c). Praktisk tilnærming og bruk av målspråket. *Språk og språkundervisning, 4*, 25-28.
- Hellekjær, G. O. (1996). Easy does it: Introducing pupils to bilingual instruction. *Språk og språkundervisning, 3*, 9-14.
- Hellekjær, G. O. (2005). *The acid test: Does upper secondary EFL instruction effectively prepare Norwegian students for English textbooks at colleges and universities?* (Doktorgradsavhandling), Faculty of Humanities, University of Oslo.
- Hellekjær, G. O. (2007). Fremmedspråk i norsk næringsliv – engelsk er ikke nok. *Fokus på språk, 3*, G. Doetjes & B. Trandem (red.). Halden: Fremmedspråksenteret.
<http://www.hiof.no/neted/upload/attachment/site/group55/Fokusnr3.pdf> (konsultert 08.2.2011)
- Hellekjær, G. O. (2010). Språkmakt og avmakt: Bruk av og behov for fremmedspråk i statsforvaltningen. *Fokus på språk, 25*, G. Doetjes & E. T. Vold (red.). Halden: Fremmedspråksenteret.
- Hellekjær, G. O. (under utvikling). Anglophone complacency as a virtue of necessity? The gap between the demand for and supply of occupational second foreign language skills in Norwegian business and government.
- Henriksen, T. (2002). Conceptions of language, theories of learning and teaching materials. Examples of textual strategies and staging of French as a foreign language in Norwegian textbooks. *Acta Didactica, 3*.
- Henriksen, T. (2005). *Begynnerbøker i fransk fra 1896 til 1974. A. Trampe Bødtker og Sigurd Høst, Lærebog i fransk for begyndere og dens arvtagere. Innhold, tekststrategier og iscenesettelser*. (Doktorgradsavhandling), Det historisk-filosofiske fakultet, Universitetet i Oslo.
- Henriksen, T. (2008). L'enseignement des langues étrangères en Norvège après la Réforme de 2006. *Synergies Pays Scandinaves, 3*, 87-101.
- Herdina, P. & Jessner, U. (2002). *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Hertzberg, F. (1999). Å didaktisere et fag – hva er det? *Svenska i utveckling. Svenska på prov. Arton artiklar om språk, litteratur, didaktikk och prov, 13*, Uppsala Universitet, 31-40.
- Hestnes, H. (2006). Internasjonalisering i lærerutdanningen: Hvordan opplever norske elever og lærere å ha en engelsktalende lærerstudent i klasserommet? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 3, 218-229.
- Hinkel, E. (2005). *Handbook of research in second language teaching and learning*. (E. Hinkel red.). Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Holec, H. (1985). On autonomy: some elementary concepts. I: P. Riley (red.), *Discourse and Learning* (s. 173-190). London: Longman.
- Howatt, A. P. R. (1984). *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Howatt, A. P. R. & Smith, R. C. (2002a). *Modern language teaching. The Reform movement* (Vol. I-V). London/New York: Routledge.
- Howatt, A. P. R. & Smith, R. C. (2002b). *Modern language teaching The Reform movement* (Vol. I Linguistic Foundations). London, New York: Routledge.
- Hufeisen, B. (1998). L3 – Stand der Forschung – Was bleibt zu tun? I: B. Hufeisen & B. Lindemann (red.), *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden* (s. 169-183). Tübingen: Stauffenburg.
- Hufeisen, B. (2005). Kurze Einführung in die linguistische Basis. I: B. Hufeisen & G. Neuner (red.), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch* (s. 7-11). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Hufeisen, B. & Marx, N. (2007). How can DaF/E and EuroCom contribute to the concept of receptive multilingualism? Theoretical and practical considerations. I: J. Thije & L. Zeevaert (red.), *Receptive multilingualism: Linguistic analyses, language policies and didactic concepts* (s. 307-321). Amsterdam: John Benjamins.
- Hufeisen, B. & Neuner, G. (2005). *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Hvistendahl, R. (2001). Fagdidaktikk og kulturell refleksjon. *Acta Didactica*, 5, 149-163.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. *Sociolinguistics*, 269-293.
- Ibsen, E. (2002). *Engelsk i Europa – 2002. Norsk rapport fra en europeisk engelskundørsøkelse om holdninger til og ferdigheter i engelsk ved utgangen av den obligatoriske grunnskolen*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Ibsen, E. (2007). Engelsk – et internasjonalt kommunikasjonsspråk for alle. I: R. Mikkelsen & H. Fladmoe (red.), *Lektor – adjunkt – lærer. Innføringsbok i praktisk-pedagogisk utdanning* (s. 191-208). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ibsen, E., Alabau, I., Bonnet, G., De Bot, K., Bramsby, J., Dauphin, L.,... Vignaud, P. (2004). *The assessment of pupils' skills in English in eight European countries 2002*. G. Bonnet (red.). European network of policy makers for the evaluation of education systems.
- Jespersen, O. (1887). Der neue Sprachunterricht. *Englische Studien*, 10, 412-437.
- Jespersen, O. (1904). *How to teach a foreign language*. London: Swan Sonnenschein.
- Jessner, U. (2008). Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language Teaching*, 41(1), 15-56.
- Johansson, S. (1978). Studies of error gravity. *Gothenburg Studies in English*, 44. Gothenburg: University of Gothenburg.
- Johnson, B. & Turner, L. A. (2003). Data collection strategies in mixed methods research. I: A. Tashakkori & C. Teddlie (red.), *Handbook of mixed methods in social &*

- behavioral research* (s. 297-321). Thousand Oaks/California, London, New Delhi/India: Sage Publications.
- Johnson, K. (1996). *Language teaching and skill learning*. Oxford: Blackwell.
- Jorand, V. (1997-1999). *Chouette nouvelle 1, 2, 3. Tekstbok og arbeidsbok*. Oslo: Gyldendal undervisning.
- Jorand, V. (2006-2008). *C'est chouette 1, 2 og 3. Textes et exercices*. Oslo: Gyldendal undervisning.
- Kachru, B. B. (1995). World Englishes: Approaches, issues, and resources. I: H. D. Brown & S. T. Gonso (red.), *Readings on second language acquisition*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall Regents.
- Kunnskapsdepartementet (KD) (2006a). *Den generelle delen av læreplanen*.
http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf
(konsultert 2.11.2012)
- KD (2006b). *Forskrift til opplæringslova*. Norge: Lovdata.
<http://www.lovdata.no/for/sf/kd/xd-20060623-0724.html> (konsultert 29.10.2011)
- KD (2006c). *Læreplan i engelsk*. Utdanningsdirektoratet
http://www.udir.no/templates/udir/TM_Læreplan.aspx?id=2100&laereplanid=122422
(konsultert 12.6.2008)
- KD (2006d). *Læreplan i fremmedspråk*. Utdanningsdirektoratet.
<http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=0&gmi=4513> (konsultert 2.6.2008).
- KD (2006e). *Læreplan i fremmedspråk – programfag i studiespesialiserende utdanningsprogram*.
<http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=0&gmi=30738&v=4> (konsultert 31.10.2011)
- KD (2007-2008). *St.meld.nr.23 Språk bygger broer*. Oslo: Akademika AS.
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-23-2007-2008-.html?id=512449> (konsultert 3.11.2011).
- KD (2010-2011). *Stortingsmelding 22 (2010-2011) Motivasjon – Mestring – Muligheter*.
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-22-2010--2011.html?id=641251> (konsultert 27.10.2011).
- KD (1998 [2011]). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (Opplæringslova). LOV 1998-07-17 nr 61. Lovdata. <http://www.lovdata.no/all/hl-19980717-061.html>
(konsultert 1.11.2011).
- KD (januar 2007). *Strategiplan. Språk åpner dører. Strategi for styrking av fremmedspråk i grunnsopplæringen 2005-2009. Revidert utgave januar 2007*. Kunnskapsdepartementet.
- KD (juni 2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kelly, L. G. (1969). *25 Centuries of language teaching*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Kemp, C. (2009). Defining multilingualism. I: L. Aronin & B. Hufeisen (red.), *The exploration of multilingualism* (Vol. 6, s. 11-26). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF) (2004). *Innst. S. nr. 268 (2003-2004)*. Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om kultur for læring.
<http://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/2003-2004/inns-200304-268/>
(konsultert 2.11.2011)
- Kleven, T. A. (2002). Begrepsoperasjonalisering. I: T. Lund (red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 141-183). Oslo: Unipub.

- Knap, C. (1916). *Den direkte metode i sprogundervisningen*. Kristiania: Aschehoug.
- Kolbeinstveit, L. (2010). Hvorfor lære tysk og fransk? Om situasjonen for fremmedspråk i Norge. *CIVITA-notat, 1*. <http://www.civita.no/assets/2010/01/1194-civita-notat-1-2010.pdf> (konsultert 20.9.2012)
- Kramsch, C. (2002). Standard, norm, and variability in language learning. A view from foreign language research. I: S. Gass, K. Bardovi-Harlig, S. Saeloff Magnan & J. Walz (red.), *Pedagogical norms for second and foreign language learning and teaching. Studies in honour of Albert Valdman* (Vol. 5, s. 59-79). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Krashen, S. (1981). Aptitude and attitude in relation to second language acquisition and learning. I: K. Diller (red.), *Individual differences and universals in language learning aptitude* (s. 155-175). Rowley, Ma: Newbury House.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Prentice Hall.
- Krumm, H.-J. (2005). Von der additiven zur curricularen Mehrsprachigkeit: Über die Notwendigkeit der Einbeziehung von Minderheiten-, Migranten- und Nachbarsprachen. I: B. Hufeisen & M. Lutjeharms (red.), *Gesamtsprachencurriculum. Integrierte Sprachendidaktik. Common Curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung* (s. 27-36). Tübingen: Narr.
- Kirke- og undervisningsdepartementet (KUD) (1976). *Læreplan for den videregående skole. Del 3a. Studieretning for allmenne fag*. Oslo: Aschehoug.
- Kirke- og utdanningsdepartementet (1987) *Mønsterplanen for grunnskolen (M87)*.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF) (1994). *Læreplan for videregående opplæring. B-/C-språk R94*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- KUF (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Tilvalgsspråk: tysk/fransk/finsk* (s. 279-290): Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Nasjonalt læremiddelsenter.
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kühn, K. (1883). *Zur Methode des französischen Unterrichts. Ein Beitrag zur Reform des Sprachenunterrichts und zur Überbürdungsfrage*. Wiesbaden: Bermann.
- Lado, R. (1957). *Language across cultures: Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lagerstrøm, B. O. (2000). *Kompetanse i grunnskolen. Hovedresultater 1999/2000*. Statistisk sentralbyrå/Seksjon for intervjuundersøkelser, http://www.ssb.no/emner/04/02/20/notat_200072/notat_200072.pdf (konsultert 11.9.2008).
- Lagerstrøm, B. O. (2007). *Kompetanse i grunnskolen. Hovedresultater 2005/2006*. Oslo, Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå, http://www.ssb.no/emner/04/02/20/rapp_200721/rapp_200721.pdf (konsultert 9.11.2008)
- Lambine, C. H. (2005). "English just isn't a foreign language any more." *Central aspects of teaching and learning English in Upper Secondary Education*, (masteroppgave, engelskdidaktikk), Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Langseth, I. (2012). Teknologi i et lærerstyrt undervisningsdesign for fremmedspråk. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 2*, 86-99. http://www.idunn.no/ts/npt/2012/02/teknologi_i_et_laererstyrt_undervisningsdesign_f_or_fremmedsp (konsultert 6.1.2013)
- Lantolf, J. P. (2000a). Second language learning as a mediated process. *Language Teaching, 33*, 79-96.

- Lantolf, J. P. (2000b). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. P. (2005). Sociocultural and second language learning research: An exegesis. I: E. Hinkel (red.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (s. 335-353). Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Lantolf, J. P. & Poehner, M. E. (2008). *Sociocultural theory and the teaching of second languages*. London, Oakville: Equinox.
- Laoire, M. Ó. & Singleton, D. (2009). The role of prior knowledge in L3 learning and use: Further evidence of psychotypical dimensions. I: L. Aronin & B. Hufeisen (red.), *The exploration of multilingualism* (s. 79-102). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Larsson, S. (2009). A pluralist view of generalization in qualitative research. *International Journal of Research & Method in Education*, 32(1), 25-38.
- Lauvås, P. (1994). Lærerens praksisteori. I: K. B. Wyller (red.), *Læreryrket – mellom profesjon og improvisasjon*. (s. 53-74). Oslo: Aschehoug.
- Lenneberg, E. (1967). *The biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Levin, L. (1969). Implicit and explicit: A synopsis of three parallel experiments in applied psycholinguistics assessing different methods of teaching grammatical structures in English as a foreign language. *Research Bulletin No. 1*. Gothenburg: Gothenburg School of Education, Department of Educational Research.
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (1993). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (2006). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lindemann, B. (2008). Læring av fremmedspråk og motivasjon for språklæring etter innføringen av Kunnskapsløftet. *Fokus på språk, 11*, G. Doetjes & B. Trandum (red.). Halden: Fremmedspråksenteret
- Linn, A. (2008). The birth of applied linguistics. The Anglo-Saxon school as "discourse community". *Historiographia Linguistica*, 35(3), 342-384.
- Lions-Oliveri, M.-L. & Liria, P. (red.) (2009). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Douze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Paris: Editions Maison des Langues.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M. H. & Doughty, C. J. (red.). (2009). *The handbook of language teaching*. Malden, Oxford, Chichester: Wiley-Blackwell.
- Lorentzen, S. et al. (1998). *Fagdidaktikk i fagdidaktikkens forutsetninger og utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lund, K. (2011a). Fokus på sprog. I: M. Byram et al. (red.), *Sprogfag i forandring. Pædagogik og praksis* (s. 85-126). Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Lund, K. (2011b). Fokus på sproglæring og pædagogiske implikasjoner. I: M. Byram et al. (red.), *Sprogfag i forandring. Pædagogik og praksis* (s. 127-166). Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Lund, T. (2002). Generaliseringsproblematikk. I: T. Lund (red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 125-140). Oslo: Unipub.
- Læreplan for forsøk med 9-årig skole. Forsøk og reform i skolen* (1960). (Nr. 5). Oslo: Forsøksrådet for skoleverket, Aschehoug.
- Løvlie, L. (1972). Universitetspedagogikk – eller debatten som ble vekkt. I: N. Mediaas et al. (red.), *Etablert pedagogikk – makt eller avmakt?* Oslo: Gyldendal.

- Mackey, W. F. (1962). The description of bilingualism. *Canadian Journal of Linguistics*, 7, 51-85.
- Manno, G. (2005). Das Frühenglische in der Deutschschweiz. Eine Chance für den Französischunterricht zum Neuanfang? Einige Überlegungen zu Spracheinstellungen und Tertiärsprachendidaktik. I: B. Hufeisen & G. Neuner (red.), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch* (s. 159-179). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Meissner, F.-J. (2000). Zwischensprachliche Netzwerke: Mehrsprachigkeitsdidaktische Überlegungen zur Wortschatzarbeit. *Französisch heute*, 31, 55-67.
- Mitchell, R. & Myles, F. (2004). *Second language learning theories*. New York: Hodder Arnold, Oxford University Press.
- Mønsterplan for grunnskolen* (1974). Aschehoug.
- Neber, H. (1973). *Entdeckendes Lernen*. Berlin-Weinheim-Basel: Beltz Verlag.
- Neuner, G. (2005). Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. I: B. Hufeisen & G. Neuner (red.), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachlernern – Deutsch nach Englisch* (s. 13-34). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Normalplan for byfolkeskolen/Normalplan for landsfolkeskulen*. (1939). Oslo: Aschehoug.
- NOU 1997: 25: Ny kompetanse. Grunnlaget for en helhetlig etter- og videreutdanningspolitikk*, (1997).
<http://www.regjeringen.no/Rpub/NOU/1997/1997/025/PDFA/NOU199719970025000DDDPDFA.pdf> (konsultert 14.12.2011)
- NOU 2003: 13 I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnpoplæring for alle*. (2003). Oslo: Statens forvaltningstjeneste Informasjonsforvaltning.
<http://www.regjeringen.no/Rpub/NOU/2003/2003/016/PDFA/NOU200320030016000DDDPDFS.pdf> (konsultert 19.12.2012)
- NOU 2009: 18 Rett til læring*. (2009). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
<http://www.regjeringen.no/pages/2213608/PDFA/NOU200920090018000DDDPDFS.pdf> (konsultert 8.11.2011)
- Nystrand, M. (1997). Opening dialogue. I: A. Gamoran, R. Kachur & C. Prendergast (red.), *Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. New York, London: Teachers College Press.
- OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments. First results from TALIS – Teaching and learning international survey* (s. 87-136): OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development.
<http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/43023606.pdf> (konsultert 24.11.2011)
- Ohta, A. S. (2001). *Second language acquisition processes in the classroom: Learning Japanese*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ongstad, S. (2006). *Fag og didaktikk i lærerutdanningen. Kunnskap i grenseland*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Oxford dictionary of English* (2005). (2. utg.). Oxford: Oxford University Press.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Palmer, H. E. (1917). *The scientific study and teaching of languages*. London.
- Peris, E. M. (2001). Le développement des compétences en didactique de l'espagnol I: L. Collès et al. (red.), *Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant* (s. 44-49). Bruxelles: De Boeck Duculot.
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. New York: Basic Books.
- Piaget, J. (1955). *The language and thought of the child*. New York: Meridian.

- Platt, E. & Troudi, S. (1997). Mary and her teachers: a Bregospeaking child's place in the mainstream classroom. *Modern Language Journal*, 81(28-59).
- Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. *Les Langues Modernes*, 3, 55-71.
- Puren, C. (2011). Mises au point de/sur la perspective actionnelle. <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011e/> (konsultert 19.2.2012).
- Raaen, F. D. (2003). Leder: Fag, didaktikk og pedagogikk. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 3-4, 93-96.
- Rambøll Management Consulting AS (Rambøll). (2009). *Kartlegging. Språk åpner dører. Strategi for styrking av fremmedspråk i grunnopplæringen 2005-2009*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2009/5/Sprak_opner_dorer.pdf (konsultert 16.2.2013)
- Richards, J. C. & Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2. utg.). New York: Cambridge University Press.
- Ricœur, P. (1981). *Hermeneutics and the human sciences. Essays on language, action and interpretation* (J. B. Thomson, overs.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Risager, K. (1994). Kulturforståelse i sprogundervisningen – hvorhen? *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpedagogik*, 1, 7-13. <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/spr1/Risager1.html> (konsultert 18.2.2013)
- Risager, K. (2000). Lærerens interkulturelle kompetence. *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpedagogik*, 18, 14-20. <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/spr18/risager.html> (konsultert 18.2.2013)
- Risager, K. (2003). *Det nationale dilemma i sprog- og kulturpedagogikken. Et studie i forholdet mellem sprog og kultur*. København: Akademisk forlag.
- Risager, K. (2004). Den fælles europæiske referenceramme for sprog: Et værktøj med begrænsninger. *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpedagogik*, 31, 24-27. <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/spr31/Risager.pdf> (konsultert 18.2.2013)
- Risager, K. (2008). *Towards a transnational paradigm in language and culture pedagogy*. Paper presentert på AAAL 2008 Annual Conference, Washington D.C., USA. http://ruc-dk.academia.edu/KarenRisager/Papers/123914/Towards_a_transnational_paradigm_in_language_and_culture_pedagogy (konsultert 31.7.2012).
- Robson, C. (2002). *Real world research* (2. utg.). Malden, Oxford, Victoria: Blackwell Publishing.
- Rubin, J. & Thomson, I. (1982). *How to be a more successful language learner*. Boston: Heinle & Heinle.
- Rådet for videregående opplæring (RVO) (januar 1989). *Retningslinjer for utarbeiding av læreplaner i den videregående skolen*. Oslo: Rådet for videregående opplæring.
- Savignon, S. (1983). *Communicative competence: theory and classroom practice*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Saville-Troike, M. (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sayce, A. H. (1897). How to learn a language. *Nature* (Vol. 20, s. 93-94). London: Trübner & Co.

- Schmenk, B. (2004). Æstetikken marginaliseret? Den fælles europæiske referenceramme og dens sprogpedagogiske implikasjoner. *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, 31, 28-32.
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seliger, H. (1983). Learner interaction in the classroom and its effects on language acquisition. I: H. Seliger & M. Long (red.), *Classroom oriented research in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, X(3), 209-231.
- Shadish, W. R., Cook, T. D. & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston, New York: Houghton Mifflin Company.
- Simensen, A. M. (1974). *Fransk i ungdomsskolen. Et forsøk i 8. og 9. klasse i Oslo 1970-73* (utg. nr. 26). Oslo: Skolesjefen i Oslo, avdeling for pedagogisk utviklingsarbeid.
- Simensen, A. M. (1992). Kommunikativ fremmedspråkundervisning: Gammel vin i nye flasker bare – eller? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 3, 140-147.
- Simensen, A. M. (1995). Bruk av morsmål kontra énspråklig undervisning i engelskfaget. Om teoretiske betingelser og klasseromspraksis. *Språk og språkundervisning*, 4, 17-25.
- Simensen, A. M. (1998). *Teaching a foreign language. Principles and procedures*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Simensen, A. M. (2002). To fluer i en smekk: Historie på tysk, heimkunnskap på engelsk, musikk på fransk? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 1, 18-24.
- Simensen, A. M. (2003a). Fremmedspråkopplæringen ved et veiskille. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift. Fag, didaktikk og pedagogikk*, 3-4, 97-103.
- Simensen, A. M. (2003b). Interkulturell kompetanse: Hvordan skal det forstås? Er det en målsetting spesielt for fremmedspråkfagene? *Språk og språkundervisning*, 2, 5-9.
- Simensen, A. M. (2005a). Bare engelsk?, *Dagsavisen.no* (08.11.2005). http://www.hiof.no/neted/upload/attachment/site/group55/Dagsavisen_101105.pdf (konsultert 19.12.2012)
- Simensen, A. M. (2005b). Engelsk seirer på alle fronter. *Aftenposten.no* (15.3.2005). <http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/article994767.ece> (konsultert 19.12.2012)
- Simensen, A. M. (2005c). Fremmedspråklærerens nye rolle: Frigjort og med større faglig og undervisningsmetodisk myndighet ved målstyring? *Språk og språkundervisning*, 2, 4-7.
- Simensen, A. M. (2005d). Obligatorisk 2. fremmedspråk: En kjempeutfordring. *Uniped*, 1(28), 4-9.
- Simensen, A. M. (2006). Engelskdidaktikk – status og fremtidsperspektiver. I: S. Ongstad (red.), *Fag og didaktikk i lærerutdanningen. Kunnskap i grenseland*. (s. 163-180). Oslo: Universitetsforlaget.
- Simensen, A. M. (2007). *Teaching a foreign language. Principles and procedures*. (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Simensen, A. M. (2011). The relationship between an applied discipline and its "parent disciplines" in English teaching in Norway. *Histoire Épistemologie Langage*, 33(2), 39-52.
- Singleton, D. & Lengyel, Z. (1995). *The age factor in second language acquisition*. Clevedon, UK, Bristol PA, USA, Adelaide, Australia: Multilingual Matters.
- Singleton, D. & Ryan, L. (2004). *Language acquisition: The age factor*. Clevedon, UK, New York, USA, Ontario, Canada: Multilingual Matters.

- SINTEF. (2012). *Evaluering av forsøk med 2. fremmedspråk på 6. og 7. trinn. Delrapport 2*. SINTEF Teknologi og samfunn. Trondheim.
<http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/Fremmedsprak.pdf?epslanguage=no>
 (konsultert 18.12.2012)
- Sivesind, K., i samarbeid med faggrupper i Utdanningsdirektoratet (2011). *Kunnskap og læringsambisjoner for ungdom i seks land*, Utdanningsdirektoratet.
http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/Kunnskap_laringsambisjoner_seks_land.pdf?epslanguage=no (konsultert 8.11.2011)
- Sjøberg, S. (2001). Innledning: Skole, kunnskap, fag. I: S. Sjøberg (red.), *Fagdebattikk: fagdidaktisk innføring i sentrale skolefag*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Sjøberg, S. (2006). Naturfag i skole og samfunn: en tverrfaglig historie. I: S. Ongstad (red.), *Fag og didaktikk i lærerutdanningen. Kunnskap i grenseland*. (s. 61-84). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skehan, P. (2003). Task-based instruction. *Language Teaching*, 36(1), 1-14.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Skolinspektionen (2010). *Moderna språk, Kvalitetsgranskning, Rapport 2010:6*. Stockholm: Skolinspektionen.
<http://www.skolinspektionen.se/Documents/Kvalitetsgranskning/moderna-sprak/webb-slutrapport-moderna-sprak.pdf> (konsultert 4.11.2011)
- Skolverket (2003). *Attitydundersökning om språkstudier i grundskola och gymnasieskola. Resultat av en kvalitativ undersökning*. Stockholm.
<http://modersmal.skolverket.se/index.php/arkiv/71-attitydundersoekning-om-sprakstudier> (konsultert 27.02.2012)
- Skolverket (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Edita. http://www.skolverket.se/om-skolverket/publicerat/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf2575.pdf%3Fk%3D2575 (konsultert 18.2.2013)
- Skolverket (2011b). *Redovisning av regeringsuppdrag angående utveckling av språkvalen moderna språk och svenska/engelska*, dnr 01-2010:526. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Solfjeld, K. (2007). *Andre fremmedspråk på ungdomstrinnet – med praktisk tilnærming. Fokus på språk, 1*. Halden: Fremmedspråksenteret.
- Speitz, H. (2005). Djupedal misforstår, *Aftenposten.no* (23.11.2005).
<http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/Djupedal-misforstar-6375505.html>
 (konsultert 19.12.2012)
- Speitz, H. & Lindemann, B. (2002). "Jeg valgte tysk fordi hele familien min ville det, men jeg angrer": status for 2. fremmedspråk i norsk ungdomsskole, Rapport 03/02. Notodden: Telemarksforskning.
- Speitz, H. & Simonsen, T. (2006). *Evaluering av prosjektet "Forsøk med tidlig start av 2. fremmedspråk"*. Delrapport 1. Notodden: Telemarksforskning.
http://publisering.udir.no/Upload/Rapporter/5/Tidlig_start_Delrapport_1.pdf?epslanguage=no (konsultert 4.1.2012)
- Speitz, H., Simonsen, T. & Streitlien, Å. (2006). *Evaluering av prosjektet "Forsøk med tidlig start av 2. fremmedspråk"*. Delrapport 2. Notodden: Telemarksforskning.
http://beta.udir.no/Upload/Rapporter/5/DELRAPPORT_2.pdf?epslanguage=no
 (konsultert 5.1.2012)
- Speitz, H., Simonsen, T. & Streitlien, Å. (2007). *Evaluering av prosjektet "Forsøk med tidlig start av 2. fremmedspråk"*. Sluttrapport: Telemarksforskning – Notodden.

- Statistisk sentralbyrå (SSB) (2001). Aktuell utdanningsstatistikk Oslo: SSB.
http://www.ssb.no/emner/04/utdanning_as/200106/t-4-7.html (konsultert 19.12.2012)
- SSB (2004). Utdanningsstatistikk, lærarar, 1. oktober 2003 (Ny versjon 13.10.2004). Oslo: SSB. <http://www.ssb.no/emner/04/02/utlaerer/> (konsultert 13.12.2012)
- SSB (2007). *Fakta om utdanning 2007 – nøkkeltall*. Kunnskapsdepartementet/Utdanningsdirektoratet (red.). Oslo: Statistisk sentralbyrå. <http://www.ssb.no/04/02/fakta/arkiv/2007/fakta2007.pdf> (konsultert 19.12.2012)
- SSB (2008). *Fakta om utdanning 2008 – nøkkeltall fra 2006*. Kunnskapsdepartementet/Utdanningsdirektoratet (red.). Oslo: Statistisk sentralbyrå. <http://www.ssb.no/04/02/fakta/arkiv/2008/fakta2008.pdf> (konsultert 19.12.2012)
- SSB (2009). *Fakta om utdanning 2009 – nøkkeltall fra 2007*. I: Kunnskapsdepartementet/Utdanningsdirektoratet (red.). Oslo: Statistisk sentralbyrå. <http://www.ssb.no/emner/04/02/fakta/fakta2009.pdf> (konsultert 19.12.2012)
- SSB (2010). *Fakta om utdanning 2010 – nøkkeltall fra 2008*. Oslo: Statistisk sentralbyrå. <http://www.ssb.no/04/02/fakta/arkiv/2010/fakta2010.pdf> (konsultert 19.12.2012)
- SSB (2011). *Fakta om utdanning 2011 – nøkkeltall fra 2009*. Oslo: Statistisk sentralbyrå. <http://www.ssb.no/04/02/fakta/arkiv/2011/fakta2011.pdf> (konsultert 19.12.2012)
- SSB (2012). 3. Befolkning, helse og kriminalitet. *Minifakta om Norge 2012*. Statistisk sentralbyrå. http://www.ssb.no/minifakta/main_03.html#tab0303 (konsultert 6.8.2012)
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stoltz, J. (2011). *L'alternance codique dans l'enseignement du FLE. Étude quantitative et qualitative de la production orale d'interlocuteurs suédophones en classe de lycée*. (Doktoravhandling). Linnéuniversitetet, Göteborg: Linneus University Press.
- Storm, J. (1887). Om en forbedret undervisning i levende språk. *Universitets- og skoleannaler*.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. I: G. Cook & B. Seidlhofer (red.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson* (s. 125-144). Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. I: J. P. Lantolf (red.), *Sociocultural theory and second language learning* (s. 99-116). Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. I: E. Hinkel (red.), *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sweet, H. (1884). The practical study of language. *Transactions of the Philological Society*, 1882-84, 577-599.
- Sweet, H. (1899). *The practical study of languages: A guide for teachers and learners*. London: Dent.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2003a). Major issues and controversies in the use of mixed methods in the social and behavioral sciences. I: A. Tashakkori & C. Teddlie (red.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (s. 3-49). Thousand Oaks (USA), London og New Delhi: Sage Publications.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2003b). Preface. I: A. Tashakkori & C. Teddlie (red.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (s. ix-xv). Thousand Oaks (USA), London og New Delhi: Sage Publications.
- Thorson, S., Beyer, M. M. & Dentler, S. (2003). *Språklig enfold eller mangfold ...? En studie av gymnasieelevers og språklärares uppfattningar om elevers val av moderna språk* (Vol. 3): Göteborgs universitet, Utbildnings- och forskningsnämnden för

- lærerutbildning. http://www.lun.gu.se/digitalAssets/719/719605_Rapport_200306.pdf (konsultert 4.11.2011)
- Trebbi, T. (1990). *Developing autonomous learning in the FL classroom*. Bergen: Institutt for praktisk pedagogikk, Universitetet i Bergen.
- Trebbi, T. (1996). Hvordan kan elevene ta ansvar for egen læring? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 5, 289-298.
- Tveit, J. E. (2008). Er vi språklærere bevisste nok? *Språk og språkundervisning*, 4, 29-31.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD) (2003-2004). *St.meld. nr. 30. Kultur for læring*. Det kongelige utdannings- og forskningsdepartementet. <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/030/PDFS/STM200320040030000D/DDPDFS.pdf> (konsultert 11.11.2011)
- UFD (2004). *Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnsopplæringen 2005-2008* Oslo. http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/nyh/2006/0044/ddd/pdfv/297569-strategi_for_kompetanseutvikling.pdf (konsultert 14.11.2011)
- UFD & Europarådet (2003-2004). *Language Education Policy Profile. Norway*. Language Policy Division, Strasbourg; Ministry of Education and Research, Norway. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Profile_Norway_EN.pdf (konsultert 3.11.2011).
- Ulseth, B., Aarsund, K., Holm-Johansen, U., Larsen, S. & Pettersen, E. H. (2003). *From Language Teacher to Teacher of Languages: Results from a Socrates Project* (Vol. 3). Halden: Høgskolen i Halden.
- Undervisningsministeriet (2009a). *Fælles Mål – Fransk*. Faghæfte 18. Undervisningsministeriets håndbogsserie nr. 20 - 2009. <http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles-Maal-2009-Fransk?Mode=full> (konsultert 9.11.2011)
- Undervisningsministeriet. (2009b). *Fælles Mål – Tysk*. Faghæfte 17. Undervisningsministeriets håndbogsserie nr. 19 - 2009. København. <http://www.uvm.dk/service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles%20Maal%202009%20-%20Tysk.aspx?fullpub=1> (konsultert 4.11.2011)
- Undervisningsplan for gymnasiet i henhold til Lov om høiere almenskoler af 27de juli 1896* (1903). Kristiania: Det norske aktieførlag.
- Undervisningsplan for middelskolen* (1925). Oslo.
- Utbildningsstyrelsen (2004). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. <http://www02.oph.fi/svenska/ops/grundskola/LPgrundl.pdf> (2.11.2011).
- Utdanningsdirektoratet (2004). *Retningslinjer for arbeid med læreplaner for fag*. Basert på *St.meld. nr. 30 (2003-2004) – Kultur for læring og Innst. S. Nr. 268 (2003-2004)*: Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om Kultur for læring og Stortingets behandling 17.06.2004. http://www.elogit.no/asset/5973/2/5973_2.pdf (konsultert 2.11.2011)
- Utdanningsdirektoratet (2005). *Læreplaner for Kunnskapsløftet. Utdanningsdirektoratets forslag til læreplan i fremmedspråk 2 og 3*. <http://www2.udir.no/dav/35831478B1.pdf> (konsultert 28.11.2011)
- Utdanningsdirektoratet (2011a). *Det felles europeiske rammeverket for språk og Den europeiske språkpermen*. <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veileder-fremmedsprak-cont/Undervisningsveiledning-til-lareplan-i-Fremmedsprak/Hoyremeny/Det-felles-europeiske-rammeverket-for-sprak-og-Den-europeiske-sprakpermen/> (konsultert 19.12.2012)

- Utdanningsdirektoratet (2011b). Fag- og timefordelingen i grunnsopplæringen – Kunnskapsløftet, Vedlegg 1 til rundskriv Udir-01-2011.
http://www.udir.no/Upload/Rundskriv/2011/Udir-1-2011-Fag-og-timefordeling_des2011.pdf?epslanguage=no (konsultert 7.12.2011)
- Utdanningsdirektoratet (2011c). Veiledning til Kunnskapsløftet. Fremmedspråk.
<http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veileder-fremmedsprak-cont/Undervisningsveiledning-til-lareplan-i-Fremmedsprak/Artikler-niva-1/Introduksjon-til-eksempelbasert-veiledning-i-grunnleggende-norsk/> (konsultert 1.11.2011)
- Utdanningsdirektoratet (2012). Konkurransesgrunnlag. Konkurransen med forhandling om forskning på læremidler i grunnsopplæringen. Sak 2012/3142.
- Valdman, A. (1992). Authenticity, variation, and communication in the foreign language classroom. I: C. Kramsch & S. McConnell-Ginet (red.), *Text and context. Cross-disciplinary perspectives on language study* (s. 79-97). Lexington MA: D.C. Heath.
- Van den Akker, J., Fasoglio, D. & Mulder, H. (2008). *A curriculum perspective on plurilingual education*. Preliminary study for the document: "Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education". Enschede: SLO (Netherlands institute for curriculum development).
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/SLO_persp2010_EN.pdf (konsultert 17.2.2012)
- Van Ek, J. (1975). *Systems development in adult language learning: The threshold level in a European unit credit system for modern language learning by adults*. Strasbourg: Council of Europe.
- Van Ek, J. A. & Trim, J. L. M. (1990). *Threshold level 1990*. Strasbourg: Council of Europe.
- Van Elek, T. & Oskarsson, M. (1972). *Teaching foreign language grammar to adults: A comparative study. Research Bulletin No. 10*. Gothenburg: Gothenburg School of Education, Department of Educational Research.
- Vannestål, M. E. (2012). Att ta in världen i klassrummet – om digital teknik i språkundervisningen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 2, 101-112.
<http://www.idunn.no/ts/npt/2012/02/att-ta-in-vrlden-i-klassrummet--om-digital-teknik-i-spraa> (konsultert 6.1.2013)
- Van Patten, B. (1998). Perceptions of and perspectives on the term communicative. *Hispania*, 81(4), 925-932.
- Viëtor, W. (1882). *Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage* (2. utg.). Heilbronn: Henninger.
- Vold, E. T. & Doetjes, G. (2012). Fremmedspråk i norsk arbeidsliv: gapet mellom behov og etterspørsel. *Acta Didactica*, 6(1), 1-19.
- Vollmer, H. (2001). Englisch und Mehrsprachigkeit: Die Rolle des Englischen für den Erwerb weiterer Fremdsprachen. *Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität*. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag, 75-88.
- Vygotsky, L. (1956). *Isbrannye psikhologicheskie issledovaniya [Selected psychological investigations]*. Moscow: Izdatel'stvo Akademii Pedagogicheskikh Nauk SSSR.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wells, G. (2006). Dialogue in the classroom. *The Journal of the Learning Sciences*, 15(3), 379-428.
- Wind, H. C. (1987). *Historie og forståelse. Filosofisk hermeneutikk*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods* (2. utg.). Thousand Oaks, California: Sage.

Internettadresser

- European Centre of Modern Languages (ECML). <http://www.ecml.at/> (konsultert 9.12.2012).
- Grunnskolen Informasjonssystem (GSI). (2008-2009). H. Fremmedspråk og språklig fordypning. <https://gsi.udir.no/tallene/> (konsultert 10.2.2009)
- Grunnskolen Informasjonssystem (GSI). (2011). G. Fremmedspråk og språklig fordypning (Statistikk). <https://www.wis.no/stat09/application/main.jsp?languageId=1> (konsultert 7.12.2011)
- Nasjonalt senter for fremmedspråk i opplæringen (Fremmedspråksenteret). <http://www.fremmedspraksenteret.no/> (konsultert 9.12.2012).
- Fremmedspråksenteret (2012-) *Communicare* – et fagdidaktisk tidsskrift fra Fremmedspråksenteret. <http://www.fremmedspraksenteret.no/nor/fremmedspraksenteret/aktuelt/communicare> (konsultert 15.8.2012)
- Fremmedspråksenteret (2007-). *Fokus på språk*. <http://www.fremmedspraksenteret.no/nor/fremmedspraksenteret/forskning-og-utvikling/fokus-pa-sprak/fullstendig-publikasjonsliste> (konsultert 15.8.2012)
- Quality Systems Registrars (QSR). <http://www.qsr.com/> (konsultert 19.11.2011)
- Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versjon 16. <http://www.spss.com/> (konsultert 20.03.2009)
- Universitetet i Oslo (UiO). (2008). *Nettskjema*. <https://nettskjema.uio.no/> (konsultert 22.12.2008)

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

”Praktisk tilnærming” i annet fremmedspråk

Del I: Bakgrunnsinformasjon – utdanning, undervisningserfaring mm.

1. Type skole (kun ungdomsskole? Barne- og ungdomsskole?):
Cirka antall elever:
Antall paralleller pr. trinn:
2. Hvilke(t) fag har du i fagkretsen?
3. Hvilke(t) ”2. fremmedspråk”²⁰¹ underviser du i nå?
4. Hvilke(t) andre ”2. fremmedspråk” har du evt undervisningskompetanse i?
Evt. årsak hvis du ikke underviser i alle fremmedspråkene du har undervisningskompetanse i:
5. Hvilken utdanning har du i fremmedspråket/-ene du underviser/har undervist i? Har du evt. noe etterutdanning av betydning for 2. fremmedspråk? Evt. hvilken?
Har du annen kompetanse av betydning for 2. fremmedspråk? Evt. hvilken? (for eksempel utenlandsopphold, familieforhold, morsmål...)?
6. På hvilke(t) trinn underviser du i fremmedspråket/-ene?
7. Hvor lenge har du undervist i 2. fremmedspråk?

Del II: ”Praktisk tilnærming” i 2. fremmedspråk

1. Kan du fortelle litt om forrige fransktid du hadde med elevene (evt. en typisk fransktid der du underviser)? (aktiviteter/arbeidsmåter? Hva gjør/gjorde lærer? Elever?)
2. Selv om fremmedspråkene i over 100 år har hatt en praktisk *målsetning* (jf. franskprofessor Johan Storm), dvs. at elevene skal bli i stand til å kommunisere på fremmedspråket, er det først nå at det fra politisk hold understrekes at også *tilnærmingen* til faget fremmedspråk skal være *praktisk*. ”Praktisk tilnærming” er et begrep som i forhold til undervisningen i 2. fremmedspråk ble innført i Stortingsmelding 2003-2004, et av forarbeidene til den nye læreplanen K06: ”Opplæringen i 2. fremmedspråk må gis en mer fleksibel og praktisk tilnærming”. I forbindelse med dette lurer jeg på: Er det noe i beskrivelsen av timen over som du synes kan passe med slik du forstår Stortingsmeldingens begrep ”praktisk tilnærming” i 2. fremmedspråk? Hva og hvorfor?
3. I hvilken sammenheng/når hørte du første gang begrepet ”praktisk tilnærming” i 2. fremmedspråk? Hva tenkte du da det betydde? Hvilke faktorer har senere bidratt til din forståelse av begrepet? (skolens ledelse, kolleger, K06, *Stortingsmelding 30*, annet, f.eks. EVU-kurs, innspill fra universitet eller høyskole, media, ...)
4. Hvis du skal tenke litt høyt: Hvordan forstår du/hva legger du nå i begrepet ”praktisk tilnærming” i 2. fremmedspråk? I hvilken grad har du endret oppfatning av begrepet siden du første gang så/hørte det? Noen ser på ”praktisk tilnærming” som en kontrast til en teoretisk tilnærming i faget. Hva mener du er hovedforskjellene på en teoretisk og en praktisk tilnærming i 2. fremmedspråk?
5. Hvorfor tror du man nå oppfordrer til ”praktisk tilnærming” i 2. fremmedspråk? Hvilken forbindelse ser du mellom kravet om ”praktisk tilnærming” og prinsippet om tilpasset opplæring og motivasjon?

²⁰¹ Ifølge et rundskriv fra Kunnskapsdepartementet av 16/2-2006 inngår ikke lenger engelsk blant fremmedspråkene.

6. I hvilken grad mener du det er noen forskjell mellom det å ha en ”praktisk tilnærming” i engelsk og i 2. fremmedspråk? Tror du for eksempel lettere det er lettere å ha en ”praktisk tilnærming” i engelsk? Evt hvorfor/hvorfor ikke?
7. **Læreplaner** og ”praktisk tilnærming” i 2. fremmedspråk:
- I hvilken grad har du satt deg inn i den nye læreplanen (K06) i forhold til 2. fremmedspråk? På hvilke(n) måte(r) føler du at den nye læreplanen – K06 – kan hjelpe deg med/legger føringer for hvordan du tolker begrepet ”praktisk tilnærming” (cf. målformuleringer, hovedområder og vurderingsform)? Hva tror du den muntlige eksamensformen på 10. trinn vil ha å si for ungdoms-skolelæreres forståelse av ”praktisk tilnærming” i 2. fremmedspråk? I hvilken grad tror du kravet om en ”praktisk tilnærming” i faget har betydning for hvordan man tester elevene i faget? Hvilken betydning har det eventuelt mht hvordan du lager prøver og hvilke emner du tester? Eksempler?
 - Dersom du tenker tilbake på den forrige læreplanen, L97, i hvilken grad mener du den beskriver en ”praktisk tilnærming”, slik du forstår begrepet? (Eksempler?) Hvordan kan den eventuelt bidra til fortolkningen av ”praktisk tilnærming”?
 - Hvor mener du hovedforskjellen(e) mellom L97 og K06 ligger? Er for eksempel begge planene like spesifikke mht arbeidsmåter i faget? Hvilken plan synes du det er lettest å forholde seg til? Hvorfor?
 - Hvilke fordeler ser du evt med den nye læreplanen K06 i forhold til 2. fremmedspråk? Og ulemper?
8. ”Praktisk tilnærming” i praksis. **Franskklasserommet**:
- Hvordan mener du den ”praktiske tilnærmingen” kan realiseres i fransk-undervisningen? Kom med eksempler på arbeidsmåter/aktiviteter i fransk-klasserommet som du mener er eksempler på en ”praktisk tilnærming”! (velg om du vil snakke om eget klasserom eller andres) (Hva gjør elevene? Hva gjør læreren? Hvilken type arbeidsstoff og –midler bruker man, hvor hentes de fra? (tekster – lærebok, tekstenes autenticitet? Lyd/bilde? IKT? Språkpermen?)
 - På hvilke måter har kravet om ”praktisk tilnærming” hatt konsekvenser for din undervisning i 2. fremmedspråk? Hvilke endringer har evt vært nødvendige? (f.eks. mht tilpasset opplæring, lærers bruk av fremmedspråket, arbeidsmidler og –måter, vurderingsformer, autonomi/metalæring)
 - I hvilken grad har læreverket/læreboka betydning for hvordan du tolker ”praktisk tilnærming”?
 - Hvilken forbindelse ser du mellom læreplanens (K06) fokus på ”bruk av språket” og ”praktisk tilnærming”? Hva legger du i ”bruk av språket”? (muntlig vs skriftlig, produksjon vs forståelse) Inkluderer det for eksempel dialogtrening? Når og hvordan bruker du som lærer målspråket (fransk) i timene? (Hvorfor?) Når/hvordan bruker elevene fransk? Begrunnelse?
 - I hvilken grad er det, slik du ser det, rom for grammatikk eller det å lære om språket i en ”praktisk tilnærming”? Hvordan kan man gjøre dette i fransk-klasserommet?
 - I hvilken grad er det rom for systematisk innlæring av vokabular i en ”praktisk tilnærming”? Hvordan kan man evt jobbe med vokabular innenfor en ”praktisk tilnærming”?
 - Hvilket forhold mener du det er mellom ”praktisk tilnærming” og kultur-komponenten i franskfaget? (inter-/sosiokulturell kompetanse og kommunikasjon med folk på målspråket, f.eks. høflighet, skikk og bruk, kan være av-

- gjørende for om man forstår og blir forstått) Hvilke kulturaspekter mener du er spesielt viktig å inkludere i forhold til ”praktisk tilnærming”?
- h. ”Bruk av digitale verktøy” er spesielt nevnt i den nye læreplanen i forhold til 2. fremmedspråk. På hvilken måte mener du dette kan bidra til å gjøre tilnærmingen til faget mer ”praktisk”? (Internett-tilgang til autentiske tekster – skriftlige og muntlige, mht tilpasset opplæring (nivå/metode), elevautonomi, elevkommunikasjon med folk på målspråket/maillkontakt, tilgang til informasjon om målspråklandet...?) Kom gjerne med eksempler fra eget klasserom!
 - i. ”Språklæring” – dvs elevenes ”innsikt i egen språklæring og språkbruk” - er et av hovedområdene i K06. Hvilken forbindelse ser du mellom ”språklæring”/ elevautonomi og ”praktisk tilnærming”? (læringsstrategier, mål-fremgangsmåte-vurdering)?
 - j. ”Praktisk tilnærming” og CLIL: Hvilke muligheter ser du for å kunne inkludere andre fag og emner i franskundervisningen nå som man skal ha en ”praktisk tilnærming” i faget? (f.eks. historie, heimkunnskap, kunst og håndverk o.l. på fransk) På hvilke(n) måte(r) an ”praktisk tilnærming” ha noen betydning for tverrfaglig samarbeid?
 - k. I forhold til læringssyn/språklæringsssyn: Det finnes ulike måter å se på hvordan man lærer et fremmedspråk. Hvordan mener du språklæring skjer hos elevene? (individuell prosess? i fellesskap/i samspill med andre? Går det mer eller mindre av seg selv/ubeværet dersom man får nok input – eller skjer det gjennom en aktiv, bevisst prosess fra elevens side, jf mellomspråk??) Hvilke(t) av læringssyn mener du best lar seg kombinere med ”praktisk tilnærming”? Hvorfor?
 - l. Hvilke rammefaktorer mener du må være til stede for å kunne drive en ”praktisk tilnærming” i 2. fremmedspråk? (f.eks. mht undervisningslokale, gruppestørrelse, tilgjengelig undervisningsmateriale/lærestoff, mulighet til å supplere materiale og arbeidsmåter, tilgang til IKT/pc-er for deg og elevene...) I hvilken grad føler du andre behov i forhold til rammefaktorene nå enn tidligere? Eksempler? I hvilken grad føler du rammefaktorene er til stede for en ”praktisk tilnærming” i 2. fremmedspråk på din skole? Hva er bra, hva kunne evt vært bedre?
9. Oppsummert: Hvilke nye muligheter ser du i det å skulle tilby elevene en ”praktisk tilnærming” i 2. fremmedspråk? Hvilke utfordringer ser du (evt)? Hvilke styrker og svakheter har du mht å gjennomføre en slik tilnærming til faget?
 10. På hvilke måter tror du elevene dine opplever franskundervisningen annerledes nå enn før kravet om en ”praktisk tilnærming” ble innført? I hvilken grad tror du man kunne oppnå samme praktiske språkferdighet (mål) el. kommunikative kompetanse med tidligere tilnærminger til faget som med den ”praktiske tilnærmingen”?
 11. I hvilken grad har du følt en holdningsendring på din skole mht 2. fremmedspråk etter innføringen av en ”praktisk tilnærming” i faget? Blant elever? Kolleger? Ledelse?

Vedlegg 2: Observasjonsskjema

Episode/ segment ²⁰²	Tema (E-/L- initiert ²⁰³)	Arbeidsstoff/ læremiddel ²⁰⁴ (autentisitet?)	Elev- aktivitet ²⁰⁵	Elevers språkbruk (muntl.+skriftl.)	Lærer- aktivitet ²⁰⁶	Lærers språkbruk (muntl.+ skriftl.)	Elev- organi- sering ²⁰⁷	“praktisk tilnærming

Inspirert av et observasjonsskjema brukt i undersøkelsen *Fransk og tysk som fremmedspråk i grunnskolen og den videregående skole* (Findreng et al., 1987).

Generell informasjon:

- Dato:
- Trinn:
- Fag:
- Caselærer nr.:
- Særegenheter ved klassen/læreren:

²⁰² Et segment er en ”undervisnings-”/aktivitetsenhet på minimum 1 min. Ifølge Martin Nystrand (1997) kan flere segmenter til sammen utgjøre en *episode*, dvs. ”a coherent classroom activity centering around a particular objective or purpose” (Nystrand 1997, s. 35).

²⁰³ E = elev, L = lærer

²⁰⁴ Læremiddel = for eksempel tekster (muntlig/skriftlig), bruk av IKT (pc, Internett, film, musikk)...

²⁰⁵ Hva gjør elevene? Jobber med ferdigheter (lytte, lese, tale, skrive) eller se, gjøre, synge/leke, oppleve?

²⁰⁶ Hva gjør lærer? Instruerer, styrer elevaktivitet eller samhandler med elevene?

²⁰⁷ Plenum, grupper, par, enkeltvis...

Vedlegg 3: Spørreskjema

Spørreundersøkelse: "praktisk tilnærming" i fremmedspråkundervisningen i ungdomsskolen

1. Bakgrunnsinformasjon

Her kommer først noen spørsmål om deg, skolen din og din bakgrunn i fremmedspråkene du underviser i. I denne første delen av spørreundersøkelsen vil også engelsk være inkludert i spørsmålene.

- **1.1. Er du mann eller kvinne? ***
Sett ett kryss.
 Mann
 Kvinne
- **1.2. Når er du født? ***
Skriv med tall, for eksempel 1975.
- **1.3. Hvilken type skole underviser du på? ***
Sett ett kryss.
 Barne- og ungdomsskole (1.-10. trinn)
 Ungdomsskole (8.-10. trinn)
 Annet
- **1.4. Hvor mange elever er det på skolen? ***
Skriv med tall ca. antall elever, for eksempel ca. 300 elever.
- **1.5. Hvilket fylke ligger skolen i? ***
Velg ett alternativ i nedtrekksmenyen.
- **1.6. Hvilken faglig utdanning har du gjennomført etter videregående skole? ***
Kryss av så mange steder som nødvendig. Dersom du svarer "Annet", utdyp svaret ditt i spørsmål 1.7. Hvis ikke, gå direkte til spørsmål 1.8.
 Ingen utdanning etter videregående skole
 Lærerskole
 Universitets-/høyskoleutdanning, cand. mag./bachelorgrad
 Universitets-/høyskoleutdanning, cand. philol./hovedfag/mastergrad
 Doktorgrad
 Annet
- **1.7. Hvis du svarte "Annet" på spørsmål 1.6.: Spesifiser her hva slags faglig utdanning du har gjennomført etter videregående skole.**
Spesifiser utdanningen din i det åpne feltet.
- **1.8. Hvilke(t) fremmedspråk underviser du i til vanlig? ***
Kryss av så mange steder som nødvendig. Dersom du svarer "Annet", utdyp svaret ditt i spørsmål 1.9. Hvis ikke, gå direkte til spørsmål 1.10.
 Engelsk
 Fransk

- Italiensk
- Russisk
- Spansk
- Tysk
- Annet

- **1.9. Hvis du svarte "Annet" på spørsmål 1.8: Spesifiser her hvilke(t) fremmedspråk du underviser i til vanlig.**

Spesifiser språkfaget/-ene dine i det åpne feltet.

- **1.10. Hvilken pedagogisk utdanning har du gjennomført? ***

Sett ett kryss. Dersom du svarer "Annet", utdyp svaret ditt i spørsmål 1.11. Hvis ikke, gå direkte til spørsmål 1.12.

- Praktisk-pedagogisk utdanning ½ år fra universitet/høyskole
- Praktisk-pedagogisk utdanning 1 år fra universitet/høyskole
- Jeg har ikke gjennomført noen pedagogisk utdanning
- Annet

- **1.11. Hvis du svarte "Annet" på spørsmål 1.10.: Spesifiser her hvilken pedagogisk utdanning du har gjennomført.**

Spesifiser utdanningen din i det åpne feltet.

- **1.12. Hvilket årstall avsluttet du din pedagogiske utdanning? ***

Skriv med tall, for eksempel 1975.

- **1.13. Har du de siste to årene vært med på etter- eller videreutdanning innenfor noe av det følgende i fremmedspråket/-ene du underviser i til vanlig? ***

Kryss av så mange steder som nødvendig.

- Nei, jeg har ikke vært med på etter- og videreutdanning i fremmedspråk
- Ja, språkkurs/utdanning for å forbedre egen kompetanse i fremmedspråk
- Ja, undervisningsmetodiske kurs i fremmedspråk
- Ja, praktisk tilnærming i fremmedspråk
- Ja, læreplan i fremmedspråk
- Ja, integrering av digital kompetanse/IKT i fremmedspråk
- Ja, utvikling av elevenes innsikt i egen læring (elevautonomi, språklæringsstrategier o.l.) i fremmedspråk
- Ja, vurdering i fremmedspråk
- Ja, annet

- **1.14. Hvor lenge har du undervist i fremmedspråk? ***

Sett ett kryss.

- 1-3 år
- 4-6 år
- 7-9 år
- 10-12 år
- 13-15 år
- Over 15 år

2. Faglig utdanning (formell kompetanse) i språkfagene du underviser i til vanlig

Hvilken faglig utdanning har du i fremmedspråkene du underviser i til vanlig? Velg de av spørsmålene nedenfor som omhandler ditt/dine språk. Sett ett kryss for høyeste faglig utdanning for deg i hvert språk du underviser i til vanlig.

- **2.1. Dersom du underviser i engelsk til vanlig, hvilken faglig utdanning har du i språket?**

Sett ett kryss for høyeste nivå for deg.

- Semesteremne eller tilsvarende (30 studiepoeng/10 "gamle" vektall)
- Grunnfag eller tilsvarende (60 studiepoeng/20 "gamle" vektall)
- Mellomfag/storfag eller tilsvarende (90 studiepoeng/30 "gamle" vektall)
- Hovedfag eller tilsvarende (+120 studiepoeng/40 "gamle" vektall)
- Annet

- **2.2. Dersom du underviser i fransk til vanlig, hvilken faglig utdanning har du i språket?**

Sett ett kryss for høyeste nivå for deg.

- Semesteremne eller tilsvarende (30 studiepoeng/10 "gamle" vektall)
- Grunnfag eller tilsvarende (60 studiepoeng/20 "gamle" vektall)
- Mellomfag/storfag eller tilsvarende (90 studiepoeng/30 "gamle" vektall)
- Hovedfag eller tilsvarende (+120 studiepoeng/40 "gamle" vektall)
- Annet

- **2.3. Dersom du underviser i italiensk til vanlig, hvilken faglig utdanning har du i språket?**

Sett ett kryss for høyeste nivå for deg.

- Semesteremne eller tilsvarende (30 studiepoeng/10 "gamle" vektall)
- Grunnfag eller tilsvarende (60 studiepoeng/20 "gamle" vektall)
- Mellomfag/storfag eller tilsvarende (90 studiepoeng/30 "gamle" vektall)
- Hovedfag eller tilsvarende (+120 studiepoeng/40 "gamle" vektall)
- Annet

- **2.4. Dersom du underviser i russisk til vanlig, hvilken faglig utdanning har du i språket?**

Sett ett kryss for høyeste nivå for deg.

- Semesteremne eller tilsvarende (30 studiepoeng/10 "gamle" vektall)
- Grunnfag eller tilsvarende (60 studiepoeng/20 "gamle" vektall)
- Mellomfag/storfag eller tilsvarende (90 studiepoeng/30 "gamle" vektall)
- Hovedfag eller tilsvarende (+120 studiepoeng/40 "gamle" vektall)
- Annet

- **2.5. Dersom du underviser i spansk til vanlig, hvilken faglig utdanning har du i språket?**

Sett ett kryss for høyeste nivå for deg.

- Semesteremne eller tilsvarende (30 studiepoeng/10 "gamle" vektall)
- Grunnfag eller tilsvarende (60 studiepoeng/20 "gamle" vektall)
- Mellomfag/storfag eller tilsvarende (90 studiepoeng/30 "gamle" vektall)
- Hovedfag eller tilsvarende (+120 studiepoeng/40 "gamle" vektall)
- Annet

• **2.6. Dersom du underviser i tysk til vanlig, hvilken faglig utdanning har du i språket?**

Sett ett kryss for høyeste nivå for deg.

- Semesteremne eller tilsvarende (30 studiepoeng/10 "gamle" vektall)
- Grunnfag eller tilsvarende (60 studiepoeng/20 "gamle" vektall)
- Mellomfag/storfag eller tilsvarende (90 studiepoeng/30 "gamle" vektall)
- Hovedfag eller tilsvarende (+120 studiepoeng/40 "gamle" vektall)
- Annet

• **2.7. Dersom du til vanlig underviser i et annet fremmedspråk enn de nevnt over, hvilken faglig utdanning har du i språket?**

Sett ett kryss for høyeste nivå for deg.

- Semesteremne eller tilsvarende (30 studiepoeng/10 "gamle" vektall)
- Grunnfag eller tilsvarende (60 studiepoeng/20 "gamle" vektall)
- Mellomfag/storfag eller tilsvarende (90 studiepoeng/30 "gamle" vektall)
- Hovedfag eller tilsvarende (+120 studiepoeng/40 "gamle" vektall)
- Annet

3. Realkompetanse i språkfagene du underviser i til vanlig

Hvilken realkompetanse har du i fremmedspråkene du underviser i til vanlig? Velg de av spørsmålene nedenfor som omhandler ditt/dine språk. Sett så mange kryss som nødvendig i forhold til din realkompetanse i hvert språk du underviser i til vanlig.

• **3.1. Dersom du underviser i engelsk til vanlig, hvilken realkompetanse har du i språket?**

Kryss av så mange steder som nødvendig.

- Jeg har ingen realkompetanse i engelsk.
- Engelsk er mitt morsmål.
- Jeg er bilingval, og et av språkene er engelsk.
- Jeg er i familie/er gift/samboer/nær venn med noen som har engelsk som morsmål, men jeg har det ikke som morsmål.
- Jeg oppholder meg /har oppholdt meg mye i engelsktalende land, men jeg har det ikke som morsmål.
- Jeg har studert et semester eller mer i engelsktalende land, men jeg har det ikke som morsmål.
- Annet

• **3.2. Dersom du underviser i fransk til vanlig, hvilken realkompetanse har du i dette språket?**

Kryss av så mange steder som nødvendig.

- Jeg har ingen realkompetanse i fransk.
- Fransk er mitt morsmål.
- Jeg er bilingval, og et av språkene er fransk.

- Jeg er i familie/er gift/samboer/nær venn med noen som har fransk som morsmål, men jeg har det ikke som morsmål.
- Jeg oppholder meg/har oppholdt meg mye i fransktalende land, men jeg har det ikke som morsmål.
- Jeg har studert et semester eller mer i fransktalende land, men jeg har det ikke som morsmål.
- Annet
- **3.3. Dersom du underviser i italiensk til vanlig, hvilken realkompetanse har du i dette språket?**
 Kryss av så mange steder som nødvendig.

Jeg har ingen realkompetanse i italiensk.

Italiensk er mitt morsmål.

Jeg er bilingval, og et av språkene er italiensk.

Jeg er i familie/er gift/samboer/nær venn med noen som har italiensk som morsmål, men jeg har det ikke som morsmål.

Jeg oppholder meg/har oppholdt meg mye i italiensktalende land, men jeg har det ikke som morsmål.

Jeg har studert et semester eller mer i italiensktalende land, men jeg har det ikke som morsmål.

Annet
 - **3.4. Dersom du underviser i russisk til vanlig, hvilken realkompetanse har du i dette språket?**
 Kryss av så mange steder som nødvendig.

Jeg har ingen realkompetanse i russisk.

Russisk er mitt morsmål.

Jeg er bilingval, og et av språkene er russisk.

Jeg er i familie/er gift/samboer/nær venn med noen som har russisk som morsmål, men jeg har det ikke som morsmål.

Jeg oppholder meg/har oppholdt meg mye i russisktalende land, men jeg har det ikke som morsmål.

Jeg har studert et semester eller mer i russisktalende land, men jeg har det ikke som morsmål.

Annet
 - **3.5. Dersom du underviser i spansk til vanlig, hvilken realkompetanse har du i dette språket?**
 Kryss av så mange steder som nødvendig.

Jeg har ingen realkompetanse i spansk.

Spansk er mitt morsmål

Jeg er bilingval, og et av språkene er spansk.

Jeg er i familie/er gift/samboer/nær venn med noen som har spansk som morsmål, men jeg har det ikke som morsmål.

Jeg oppholder meg/har oppholdt meg mye i spansktalende land, men jeg har det ikke som morsmål.

Jeg har studert et semester eller mer i spansktalende land, men jeg har det

ikke som morsmål.

Annet

• **3.6. Dersom du underviser i tysk til vanlig, hvilken realkompetanse har du i dette språket?**

Kryss av så mange steder som nødvendig.

Jeg har ingen realkompetanse i tysk.

Tysk er mitt morsmål.

Jeg er bilingval, og et av språkene er tysk.

Jeg er i familie/er gift/samboer/nær venn med noen som har tysk som morsmål, men jeg har det ikke som morsmål.

Jeg oppholder meg/har oppholdt meg mye i tysktalende land, men jeg har det ikke som morsmål.

Jeg har studert et semester eller mer i tysktalende land, men jeg har det ikke som morsmål.

Annet

• **3.7. Dersom du til vanlig underviser i et annet fremmedspråk enn de nevnt over, hvilken realkompetanse har du i språket?**

Kryss av så mange steder som nødvendig.

Jeg har ingen realkompetanse i språket.

Språket er mitt morsmål.

Jeg er bilingval.

Jeg er i familie/er gift/samboer/nær venn med noen som har språket som morsmål, men jeg har det ikke som morsmål.

Jeg oppholder meg/har oppholdt meg mye i land der språket er morsmål, men jeg har det ikke som morsmål.

Jeg har studert et semester eller mer i land der språket er morsmål, men jeg har det ikke som morsmål.

Annet

4. Praktisk tilnærming i fremmedspråk i ungdomsskolen

Her kommer noen spørsmål om din forståelse som lærer av det å ha en praktisk tilnærming til undervisningen i fremmedspråk i ungdomsskolen. Med fremmedspråk forstås i denne og i de påfølgende delene av spørreskjemaet de språkene elevene lærer etter morsmål og engelsk, slik som for eksempel fransk, tysk og spansk. Fremmedspråkfaget har i over 100 år hatt en praktisk målsetning, dvs. at elevene etter endt utdanning skulle være i stand til å kommunisere på fremmedspråket. Nå snakkes det imidlertid også om praktisk i forbindelse med selve tilnærmingen eller undervisningen i fremmedspråk, slik som for eksempel i Stortingsmelding 30 (2003-2004) Kultur for læring, et av forarbeidene til Kunnskapsløftet (K06): "Opplæringen i 2. fremmedspråk må gis en mer fleksibel og praktisk tilnærming" (s. 47). Tilsvarende står det i Kunnskapsdepartementets strategiplan Språk åpner dører (jan. 2007): "Regjeringen støtter arbeidet med å gjøre opplæring i fremmedspråk praktisk rettet" (s. 8).

• **4.1. Har du tidligere hørt snakk om/lest om en praktisk tilnærming til fremmedspråkundervisningen i ungdomsskolen? ***

Kryss av så mange steder som nødvendig. Dersom du svarer "Annet", utdyp svaret ditt i spørsmål 4.2. Hvis ikke, gå direkte til spørsmål 4.3.

Nei

Ja, i media

Ja, i faglitteratur

Ja, blant kolleger på skolen

- Ja, fra skolens ledelse
- Ja, i forbindelse med studier
- Ja, i forbindelse med etter-/videreutdanning eller kurs
- Annet

- **4.2. Hvis du svarte "Annet" på spørsmål 4.1.: Spesifiser her hvor du tidligere har hørt snakk om/lest om praktisk tilnærming til fremmedspråkundervisningen.**
Spesifiser hvor du tidligere har hørt snakk om/lest om praktisk tilnærming i det åpne feltet.

- **4.3. Hvorfor tror du man oppfordrer til en praktisk tilnærming til fremmedspråkundervisningen i ungdomsskolen? ***
Kryss av så mange steder som nødvendig. Dersom du svarer "Annet", utdyp svaret ditt i spørsmål 4.4. Hvis ikke, gå direkte til spørsmål 4.5.

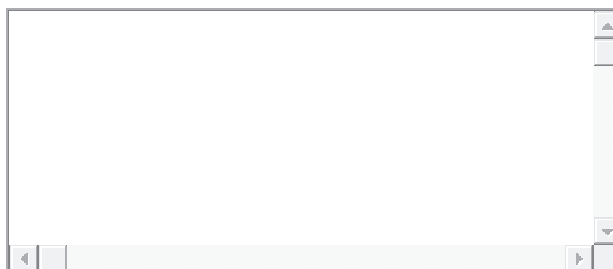
- Fordi tilvalgsfagene tysk, fransk og finsk hadde et stort frafall av elever
- Fordi tilvalgsfagene tysk, fransk og finsk ble oppfattet som for teoretiske
- Fordi praktisk tilnærming vil føre til bedre tilpasning av faget til elevene
- Annet

- **4.4. Hvis du svarte "Annet" på spørsmål 4.3. : Spesifiser her hvorfor du tror man oppfordrer til en praktisk tilnærming i fremmedspråkundervisningen i ungdomsskolen.**

Spesifiser i det åpne feltet hvorfor du tror man oppfordrer til en praktisk tilnærming i fremmedspråkundervisningen i ungdomsskolen.

- **4.5. Hvis du skal "tenke høyt": Hvordan forstår du som lærer det å ha en praktisk tilnærming til fremmedspråkundervisningen i ungdomsskolen? ***
Skriv inntil 150 ord om dette i rubrikken under. (Det er i orden å bruke stikkord).

- **4.6. Kom med inntil 5 eksempler på arbeidsmåter/aktiviteter fra ditt eget eller andres fremmedspråklasse som du mener hører inn under en praktisk tilnærming i ungdomsskolen.**
Skriv eksemplene inn i rubrikken under. (Det er i orden å bruke stikkord).



5. Din tolkning av praktisk tilnærming

Her kommer en del påstander om hvilke elementer som kan ha bidratt til din tolkning av hva det vil si å ha en praktisk tilnærming til undervisningen i fremmedspråk i ungdomsskolen. I hvilken grad er du enig i at noe av det følgende har bidratt til hvordan du tolker begrepet praktisk tilnærming? Sett ett kryss per påstand.

- **5.1. Læreplanen for "Fremmedspråk" i Kunnskapsløftet hjelper meg med å forstå hva som ligger i praktisk tilnærming. ***
 - Svært enig
 - Enig
 - Uenig
 - Svært uenig
- **5.2. Det at elevene på 10. trinn kun kan trekkes ut til muntlig eksamen i fremmedspråk hjelper meg med å forstå hva som ligger i praktisk tilnærming. ***
 - Svært enig
 - Enig
 - Uenig
 - Svært uenig
- **5.3. Læreverket jeg bruker i fremmedspråkundervisningen hjelper meg med å forstå hva som ligger i praktisk tilnærming. ***
 - Svært enig
 - Enig
 - Uenig
 - Svært uenig
- **5.4. Samarbeid med kollegaer hjelper meg med å forstå hva som ligger i praktisk tilnærming. ***
 - Svært enig
 - Enig
 - Uenig
 - Svært uenig
- **5.5. Faglitteratur hjelper meg med å forstå hva som ligger i praktisk tilnærming. ***
 - Svært enig
 - Enig
 - Uenig
 - Svært uenig
- **5.6. Egen undervisningserfaring i fremmedspråk hjelper meg med å forstå hva som ligger i praktisk tilnærming. ***

- Svært enig
 - Enig
 - Uenig
 - Svært uenig
- **5.7. Kurs, etter-/videreutdanning o.l. hjelper meg med å forstå hva som ligger i praktisk tilnærming. ***
 - Svært enig
 - Enig
 - Uenig
 - Svært uenig
 - **5.8. Jeg synes jeg har mye frihet i forhold til hvordan jeg tolker begrepet praktisk tilnærming. ***
 - Svært enig
 - Enig
 - Uenig
 - Svært uenig

6. Praktisk tilnærming og bruk av språket

Bruk av språket er et av kjerneelementene i læreplanen for fremmedspråk i Kunnskapsløftet. Her kommer en del påstander om ulike typer bruk av fremmedspråket. I hvilken grad er du enig i at følgende typer språkbruk er nødvendig i en praktisk tilnærming i ungdomsskolen? Sett ett kryss for hver påstand.

- **6.1. Elevene øver seg på å delta i spontane samtalesituasjoner. ***
 - Svært enig
 - Enig
 - Uenig
 - Svært uenig
- **6.2. Elevene lærer seg, øver på og fremfører dialoger på fremmedspråket (egenproduserte eller f.eks. fra læreboka). ***
 - Svært enig
 - Enig
 - Uenig
 - Svært uenig
- **6.3. Elevene jobber med å forstå skriftlige og muntlige tekster på fremmedspråket. ***
 - Svært enig
 - Enig
 - Uenig
 - Svært uenig
- **6.4. Elevene gjør innfyllingsoppgaver på fremmedspråket. ***
 - Svært enig
 - Enig
 - Uenig
 - Svært uenig

- **6.5. Elevene skriver egne tekster på fremmedspråket ved hjelp av ordbøker, grammatikker og tekster på fremmedspråket, f.eks. fra læreboka. ***
 - Svært enig
 - Enig
 - Uenig
 - Svært uenig
- **6.6. Elevene oversetter tekster fra fremmedspråket til morsmålet og/eller motsatt. ***
 - Svært enig
 - Enig
 - Uenig
 - Svært uenig
- **6.7. Læreren bruker fremmedspråket mye i timene (både skriftlig og muntlig). * ***
 - Svært enig
 - Enig
 - Uenig
 - Svært uenig

7. Praktisk tilnærming og digitale verktøy

"Å kunne bruke digitale verktøy" nevnes i K06 som én av de grunnleggende ferdighetene for fremmedspråkene. Her kommer et par spørsmål om praktisk tilnærming og bruk av digitale verktøy.

- **7.1. I hvilken grad er du enig i at bruk av digitale verktøy (f.eks. pc, Internett, programvare) hører med i en praktisk tilnærming til fremmedspråkundervisningen i ungdomsskolen? ***

Sett ett kryss.

 - Svært enig
 - Enig
 - Uenig
 - Svært uenig

- **7.2. Kom med inntil 5 eksempler fra ditt eget eller andres fremmedspråkklasserom på hvordan man kan bruke digitale verktøy i en praktisk tilnærming.**

Skriv eksemplene inn i rubrikken under. (Det er i orden å bruke stikkord).

8. Oppfatninger om det å anvende en praktisk tilnærming i fremmedspråkundervisningen i ungdomsskolen

Her kommer en rekke påstander og oppfatninger i forhold til det å anvende en praktisk tilnærming i fremmedspråkundervisningen i ungdomsskolen. I hvilken grad er du enig i påstandene? Sett ett kryss for hver påstand.

- **8.1. Praktisk tilnærming gir det beste grunnlaget for elevenes videre utdanning i fremmedspråk (f.eks. på videregående skole eller i videre studier). ***

- Svært enig
 - Enig
 - Uenig
 - Svært uenig
- **8.2. Praktisk tilnærming er den beste måten å nå ferdighetsmålene i læreplanen (K06) på. ***
 - Svært enig
 - Enig
 - Uenig
 - Svært uenig
- **8.3. Elevenes bruk av fremmedspråket (lese, skrive, snakke, lytte) er nødvendig i en praktisk tilnærming. ***
 - Svært enig
 - Enig
 - Uenig
 - Svært uenig
- **8.4. I en praktisk tilnærming er det nødvendig at læreren behersker fremmedspråket på et høyt nivå. ***
 - Svært enig
 - Enig
 - Uenig
 - Svært uenig
- **8.5. I en praktisk tilnærming er det nødvendig at læreren underviser i emner fra andre fag på fremmedspråket (f.eks. heimkunnskap på fransk, musikk på tysk og gym på spansk). ***
 - Svært enig
 - Enig
 - Uenig
 - Svært uenig
- **8.6. I en praktisk tilnærming er det nødvendig at elevene arbeider systematisk med ord. ***
 - Svært enig
 - Enig
 - Uenig
 - Svært uenig
- **8.7. I en praktisk tilnærming er det nødvendig at elevene arbeider systematisk med grammatikk. ***
 - Svært enig
 - Enig
 - Uenig
 - Svært uenig
- **8.8. Diktater er en nødvendig del av en praktisk tilnærming. ***

- Svært enig
- Enig
- Uenig
- Svært uenig
- **8.9. I en praktisk tilnærming er det nødvendig at elevene trener mye på å ha en forståelig uttale. ***

 Svært enig

 Enig

 Uenig

 Svært uenig
- **8.10. I en praktisk tilnærming er det nødvendig at hovedfokuset ligger på elevenes muntlige bruk av språket. ***

 Svært enig

 Enig

 Uenig

 Svært uenig
- **8.11. I en praktisk tilnærming er det nødvendig at hovedfokuset ligger på elevenes skriftlige bruk av språket. ***

 Svært enig

 Enig

 Uenig

 Svært uenig
- **8.12. Bruk av digitale verktøy er generelt sett nødvendig i en praktisk tilnærming. ***

 Svært enig

 Enig

 Uenig

 Svært uenig
- **8.13. I en praktisk tilnærming er det nødvendig at elevene får jobbe med å få bedre innsikt i egen språklæring og egen språkbruk. ***

 Svært enig

 Enig

 Uenig

 Svært uenig
- **8.14. I en praktisk tilnærming er det nødvendig at elevene lærer skikk, bruk og høflighetsfraser fra målspråklandene. ***

 Svært enig

 Enig

 Uenig

 Svært uenig
- **8.15. I en praktisk tilnærming er det nødvendig at elevene får diskutere likheter og forskjeller mellom egen kultur og målspråklandenes kultur. ***

- Svært enig
 - Enig
 - Uenig
 - Svært uenig
- **8.16. Praktisk tilnærming betyr at elevene skal lære språket slik at de klarer seg som turister i landene språket snakkes. ***
 - Svært enig
 - Enig
 - Uenig
 - Svært uenig
 - **8.17. I en praktisk tilnærming er det nødvendig at elevene beveger seg/bruker kroppen og leker mens de lærer språk. ***
 - Svært enig
 - Enig
 - Uenig
 - Svært uenig
 - **8.18. I en praktisk tilnærming er det nødvendig å bruke mye autentiske tekster i undervisningen. ***
 - Svært enig
 - Enig
 - Uenig
 - Svært uenig
 - **8.19. I en praktisk tilnærming er det nødvendig å ta hensyn til elevenes fremtidige kommunikasjonsbehov på fremmedspråket. ***
 - Svært enig
 - Enig
 - Uenig
 - Svært uenig

9. Nødvendige rammefaktorer for en praktisk tilnærming

Her kommer noen utsagn om rammefaktorer i forbindelse med praktisk tilnærming. I hvilken grad er du enig i at følgende rammefaktorer er nødvendige for å kunne gjennomføre en praktisk tilnærming i fremmedspråkundervisningen i ungdomsskolen? Sett ett kryss for hvert utsagn.

- **9.1. Gruppestørrelse på under 20 elever ***
 - Svært enig
 - Enig
 - Uenig
 - Svært uenig
- **9.2. Tilgang på grupperom ***
 - Svært enig
 - Enig
 - Uenig
 - Svært uenig

- **9.3. Tilgang på pc-er til elevene ***
 - Svært enig
 - Enig
 - Uenig
 - Svært uenig
- **9.4. Tilgang på annet elektronisk utstyr (cd-spiller/radio, dvd-/videospiller, tv o.l.) ***
 - Svært enig
 - Enig
 - Uenig
 - Svært uenig
- **9.5. Tilgang på oppslagsverk (f.eks. leksikon, grammatikker og ordbøker) ***
 - Svært enig
 - Enig
 - Uenig
 - Svært uenig
- **9.6. Bedre tid enn før til forberedelse av timer ***
 - Svært enig
 - Enig
 - Uenig
 - Svært uenig
- **9.7. Gode muligheter for lærerne til etter- og videreutdanning i fremmedspråkene og i fremmedspråksdidaktikk ***
 - Svært enig
 - Enig
 - Uenig
 - Svært uenig

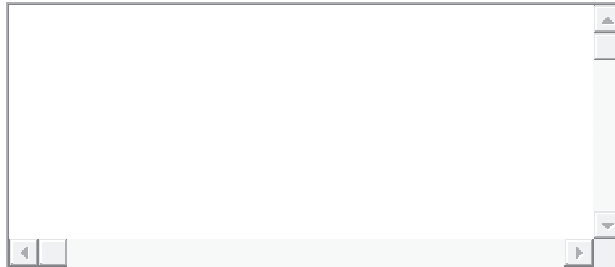
10. Praktisk tilnærming og din praksis som fremmedspråklærer i ungdomsskolen

Her kommer en påstand om din praksis som fremmedspråklærer og praktisk tilnærming i undervisningen av fremmedspråk i ungdomsskolen. I hvilken grad er du enig i påstanden? Utdyp eventuelt svaret under 10.2.

- **10.1. Tanken om en praktisk tilnærming har gjort at jeg har begynt å tenke nytt og forandre min undervisningspraksis i fremmedspråk. ***

Sett ett kryss.

 - Svært enig
 - Enig
 - Uenig
 - Svært uenig
- **10.2. Utdyp eventuelle endringer og nytenkning i forhold til undervisningspraksisen din i fremmedspråk etter innføringen av praktisk tilnærming.**
 Skriv inntil 150 ord om dette i rubrikken under. (Det er i orden å bruke stikkord.)



11. Praktisk tilnærming i klasserommet

Her får du beskrivelser av hvordan tre (fiktive) fremmedspråklærere i ungdomsskolen driver sin fremmedspråkundervisning. Vurder i hvilken grad du er enig i at lærernes opplegg passer inn under en praktisk tilnærming og hvilke elementer ved undervisningen som du (eventuelt) mener ikke hører med innenfor en praktisk tilnærming.

- **11.1. I hvilken grad er du enig i at Monique driver med en praktisk tilnærming i sin fremmedspråkundervisning på ungdomstrinnet? ***

Monique har fransk som morsmål og bruker språket mye i undervisningen, f.eks. til å fortelle historier. Elevene er også omgitt av mange andre kilder til språket, både autentiske tekster og læreboktekster, muntlige og skriftlige. Det er lite eller ingen fokus på grammatikk i Moniques timer, og det blir ikke brukt tid på å studere grammatikkregler eller gjøre grammatikkoppgaver for å iverksette reglene. I Moniques opplegg skal elevene gå direkte fra å få språklig input til å bruke språket i produksjon av egne muntlige og skriftlige tekster. Sett ett kryss.

- Svært enig
- Enig
- Uenig
- Svært uenig

- **11.2. Hvilke elementer i Moniques undervisning mener du (eventuelt) ikke hører med innenfor en praktisk tilnærming på dette trinnet?**

Bruk kommentarfeltet under. (Det er i orden å bruke stikkord.)

- **11.3. I hvilken grad er du enig i at Njål driver med en praktisk tilnærming i sin fremmedspråkundervisning på ungdomstrinnet? ***

I Njåls tysktimer tar undervisningen ofte utgangspunkt i at elevene skal forstå en skriftlig eller muntlig tekst på tysk ved hjelp av forkunnskaper om temaet for teksten og vokabularet. Deretter bruker elevene teksten til å gjette seg fram til regler om grammatikk som gjelder for enkelte språklige fenomener i teksten, f.eks. verbbygning. Njål og elevene formulerer i fellesskap en korrekt grammatisk regel for fenomenet. Deretter øver elevene seg på å bruke fenomenet i ulike typer innfyllings- og oversettelsesoppgaver. Til slutt bruker elevene sine nyervervede kunnskaper til å produsere egne skriftlige eller muntlige tekster. Sett ett kryss.

- Svært enig
- Enig
- Uenig
- Svært uenig

- **11.4. Hvilke elementer i Njåls undervisning mener du (eventuelt) ikke hører med innenfor en praktisk tilnærming på dette trinnet?**

Bruk kommentarfeltet under. (Det er i orden å bruke stikkord.)

 A rectangular text input field with a light gray border. On the right side, there is a vertical scrollbar. At the bottom, there are navigation icons: a left-pointing arrow, a right-pointing arrow, and a small square icon.

- **11.5. I hvilken grad er du enig i at Siri driver med en praktisk tilnærming i sin fremmedspråkundervisning på ungdomstrinnet? ***

Siri mener at fokus på grammatikk og vokabular er svært viktig i fremmedspråkopplæringen. Hennes spansktimer starter ofte med at hun eller elevene leser en tekst fra læreboka høyt. Deretter skriver hun ned grammatikkregler og viktige glosser på tavla, og disse kopierer elevene inn i arbeidsbøkene sine. Så gjør elevene mange øvelser og oppgaver der de bruker de nye grammatikkelementene og glosene de har lært, for så å konstruere egne setninger med disse elementene. Elevene har ofte rene glose- og grammatikkprøver der de testes i enkeltelementer i språket. Elevene øver ofte på dialoger fra læreboka eller dialoger de har laget selv, ofte lærer de også disse utenat og fremfører dem for læreren og/eller medelever. Sett ett kryss.

- Svært enig
- Enig
- Uenig
- Svært uenig

- **11.6. Hvilke elementer i Siris undervisning mener du (eventuelt) ikke hører med innenfor en praktisk tilnærming på dette trinnet?**

Bruk kommentarfeltet under. (Det er i orden å bruke stikkord.)

 A rectangular text input field with a light gray border. On the right side, there is a vertical scrollbar. At the bottom, there are navigation icons: a left-pointing arrow, a right-pointing arrow, and a small square icon.

Vedlegg 4: Tabeller

Tabell V1: Geografisk fordeling (jf. sp.mål 1.5). Resultatet er oppgitt i prosent, med antall respondenter i parentes ($n = 85$).

Fylke	Prosent (antall resp.)	Fylke	Prosent (antall resp.)
Akershus	5,9 % (5)	Oslo	2,3 % (2)
Aust-Agder	3,5 % (3)	Rogaland	10,6 % (9)
Buskerud	5,9 % (5)	Sogn og Fjordane	3,5 % (3)
Finnmark	1,2 % (1)	Sør-Trøndelag	5,9 % (5)
Hedmark	3,5 % (3)	Telemark	5,9 % (5)
Hordaland	9,4 % (8)	Troms	1,2 % (1)
Møre og Romsdal	9,4 % (8)	Vest-Agder	4,7 % (4)
Nordland	2,3 % (2)	Vestfold	4,7 % (4)
Nord-Trøndelag	9,4 % (8)	Østfold	5,9 % (5)
Oppland	4,7 % (4)		

Tabell V2: Generelt utdanningsnivå (jf. sp.mål 1.6 og 1.7). Resultatet er oppgitt i prosent med antall svar i parentes ($n = 85$).

Faglig utdanning etter videregående skole	Prosent (antall svar)
Ingen utdanning	0
Lærerskole	42,3 % (36)
Cand.mag./bachelor	68,2 % (58)
Cand.philol./hovedfag/master	12,9 % (11)
Doktorgrad	1,2 % (1)
Kombinasjon lærerskole+universitets-/høyskolefag	35,3 % (30)
Annet	1,2 % (1)

Tabell V3: Pedagogisk utdanning (jf. sp.mål 1.10/1.11) Resultatet er oppgitt i prosent med antall respondenter i parentes ($n = 85$). Prosenttallene er et resultat av rekoding av dataene fra spørsmål 1.10 ved hjelp av respondentenes svar på spørsmål 1.11.

Pedagogisk utdanning	Prosent (antall respondenter)
½-årig PPU	22,3 % (19)
1-årig PPU	31,7 % (27)
Lærerskole	42,3 % (36)
Ingen pedagogisk utdanning	1,2 % (1)
Annet	2,4 % (2)

Tabell V4: Faglig utdanning i fremmedspråk og engelsk (jf. sp.målssett 2). Utdanningsnivå framgår av første kolonne, språkfagene av første rad. Resultatene oppgis i prosent med antall svar i parentes. Selv om respondentene kun bes om å sette ett kryss (for høyeste utdanningsnivå i språket), har enkelte satt flere kryss. Derfor stemmer ikke summen for antallet avkryssninger med antallet som har krysset av for at de underviser i hvert av språkene (jf. sp.mål 8 (cf. figur 4). Forklaringen kan også være at respondentene har glemt å krysse av et av undervisningsspråkene sine under spørsmål 1.8, eller at de under sporsmålssett 2 også oppgir utdanning i språkfag som de ikke underviser i til vanlig, men som de f.eks. har undervist i tidligere.

Undervisningsspråk/ utdanningsnivå:	Engelsk	Fransk	Spansk	Tysk
Semesteremne/ 30 studiepoeng e.l.	19,6 % (10)	10 % (3)	15 % (3)	7,7 % (3)
Grunnfag/ 60 studiepoeng e.l.	37,2 % (19)	23,3 % (7)	55 % (11)	33,3 % (13)
Mellomfag/ 90 studiepoeng e.l.	35,3 % (18)	43,3 % (13)	10 % (2)	38,5 % (15)
Hovedfag/ 210 studiepoeng e.l.	5,9 % (3)	3,3 % (1)	5 % (1)	2,5 % (1)
Annet	29,4 % (15)	23,3 % (7)	20 % (4)	20,5 % (8)
Totalt	100 % (n = 51)	100 (n = 30)	100 (n = 20)	100 (n = 39)

Tabell V5: Realkompetanse i ett eller flere fremmedspråk. Resultatet oppgis i prosent med antall respondenter i parentes, n = 85. Også her var det mulig å krysse av for mer enn ett svaralternativ per språk.

Type realkompetanse	Prosent (antall svar)
<i>Manglende realkompetanse i ett eller flere undervisningsspråk</i>	56,4 % (48)
Morsmålskompetanse i ett av fremmedspråkene	5,9 % (5)
Bilingval, med undervisningsspråket som ett av språkene	2,3 % (2)
I familie/nær venn med noen som har undervisningsspråket som morsmål	17,6 % (15)
Lange opphold i land der undervisningsspråket/-ene er morsmål	58,8 % (50)
Studieopphold i land der undervisningsspråket/-ene er morsmål	38,8 % (33)
Annet	20 % (17)

Tabell V6: Tidligere kjennskap til praktisk tilnærming (jf. spørsmål 4.1/4.2). Resultatene oppgis i prosent med antall respondenter i parentes (n = 85). Tallene er delvis justert med bakgrunn i respondentenes svar på spørsmål 4.2.

Tidligere kjennskap til praktisk tilnærming (spørsmål 4.1/4.2)	Svar i prosent (antall respondenter)
<i>Nei</i>	11 % (9)
Ja, fra media	33 % (28)
Ja, fra faglitteratur	54 % (46)
Ja, fra kolleger på skolen	39 % (33)
Ja, fra skolens ledelse	17 % (14)
Ja, i forbindelse med studier	31 % (26)
Ja, i forbindelse med EVU eller kurs	35 % (30)
Ja, fra læreplan og andre politiske dokumenter ²⁰⁸	2 % (2)

²⁰⁸ Denne kategorien er et resultat av analysene av respondentenes svar på spørsmål 4.2.

Tabell V7: Kilder til respondentenes forståelse av praktisk tilnærming (p.t.) (jf. sp.målssett 5). Resultatene er oppgitt som prosentfordelinger mellom svaralternativene *svært enig* – *enig* – *uenig* og *svært uenig*, med antall respondenter i parentes ($n = 85$).

Kilder til respondentenes forståelse av praktisk tilnærming	Svært enig	Enig	Uenig	Svært uenig
5.1: Læreplanen for "Fremmedspråk" i <i>Kunnskapsløftet</i> hjelper meg med å forstå hva som ligger i praktisk tilnærming (p.t.).	1 % (1)	52 % (44)	44 % (37)	4 % (3)
5.2: Det at elevene på 10. trinn kan trekkes ut til muntlig eksamen i fremmedspråk hjelper meg med å forstå [...] p.t.	2 % (2)	39 % (33)	53 % (45)	6 % (5)
5.3: Læreverket jeg bruker i fremmedspråkundervisningen hjelper meg med å forstå [...] p.t.	7 % (6)	53 % (45)	33 % (28)	7 % (6)
5.4: Samarbeid med kolleger hjelper meg med å forstå [...] p.t.	6 % (5)	60 % (51)	28 % (24)	6 % (5)
5.5: Faglitteratur hjelper meg med å forstå [...] p.t.	5 % (4)	49 % (42)	46 % (39)	0
5.6: Egen undervisningserfaring i fremmedspråk hjelper meg med å forstå [...] p.t.	21 % (18)	73 % (62)	5 % (4)	1 % (1)
5.7: Kurs, etter- og videreutdanning og lignende hjelper meg med å forstå [...] p.t.	17 % (14)	55 % (47)	24 % (20)	5 % (4)
5.8: Jeg synes jeg har mye frihet i forhold til hvordan jeg tolker begrepet p.t.	25 % (21)	68 % (58)	7 % (6)	0

Tabell V8: Hvorfor praktisk tilnærming? (sp.mål 4.3/4.4) Resultatene oppgis i prosent, med antall respondenter i parentes ($n = 85$). Respondentene kunne krysse av så mange steder de ønsket.

Hvorfor praktisk tilnærming?	Prosent (antall respondenter)
Fordi tilvalgs[språkene] hadde et stort frafall av elever	34 % (29)
Fordi tilvalgs[språkene] ble oppfattet som for teoretiske	68 % (58)
Fordi praktisk tilnærming vil føre til bedre tilpasning av faget til elevene	73 % (62)
Annet	5 % (4)

Tabell V9: Praktisk tilnærming som beste grunnlag for videre utdanning i fremmedspråk og som beste måte å oppnå ferdighetsmålene i LK06 (sp.mål 8.1 og 8.2). Resultatene oppgis i prosent, med antall respondenter i parentes ($n = 85$).

Praktisk tilnærming som grunnlag for videre utdanning og måloppnåelse, jf. LK06	Svært enig	Enig	Uenig	Svært uenig
8.1: Praktisk tilnærming gir det beste grunnlaget for <i>videre utdanning</i> i fremmedspråk (for eksempel på videregående skole eller i videre studier)	14 % (12)	65 % (55)	21 % (18)	0
8.2: Praktisk tilnærming er den beste måten å nå <i>ferdighetsmålene</i> i læreplanen (K06)	5 % (4)	75 % (64)	20 % (17)	0

Tabell V10: Bruk av målspråket i en praktisk tilnærming (jf. påstand 8.3, 8.10, 6.1, 6.2, 8.11, 6.5, 6.3, 8.18, 8.16, 8.19, 6.7 og 8.14). Resultatene oppgis i prosent, med antall respondenter i parentes ($n = 85$).

Elevenes bruk av målspråket	Svært enig	Enig	Uenig	Svært uenig
8.3 <i>Elevenes bruk av fremmedspråket</i> (lese, skrive, snakke, lytte) er nødvendig i en praktisk tilnærming.	64 % (54)	36 % (31)	0	0
8.10 I en praktisk tilnærming er det nødvendig at hovedfokuset ligger på elevenes <i>mundtlige bruk</i> av språket	32 % (27)	54 % (46)	14 % (12)	0
6.1 [I en praktisk tilnærming er det nødvendig at] [e]levene øver seg på å delta i <i>spontane samtalesituasjoner</i>	55 % (47)	40 % (34)	5 % (4)	0
6.2 [Det at] [e]levene lærer seg, øver på og fremfører <i>dialoger</i> på fremmedspråket (egenproduserte eller for eksempel fra læreboka) [er nødvendig i en praktisk tilnærming].	44 % (37)	55 % (47)	0	1 % (1)
8.11 I en praktisk tilnærming er det nødvendig at hovedfokuset ligger på elevenes <i>skriftlige bruk</i> av språket.	0	8 % (7)	82 % (70)	9 % (8)
6.5 [I en praktisk tilnærming er det nødvendig at] [e]levene <i>skriver</i> egne tekster på fremmedspråket ved hjelp av ordbøker, grammatikker og tekster på fremmedspråket, f.eks. fra læreboka.	23 % (20)	52 % (44)	24 % (20)	1 % (1)
6.3 [Det at] [e]levene jobber med å <i>forstå</i> skriftlige og muntlige tekster på fremmedspråket [er nødvendig i en praktisk tilnærming].	38 % (32)	60 % (51)	1 % (1)	1 % (1)
8.18 I en praktisk tilnærming er det nødvendig å bruke mye <i>autentiske tekster</i> i undervisningen	18 % (15)	52 % (44)	29 % (25)	1 % (1)
8.16 Praktisk tilnærming betyr at elevene skal lære språket slik at de klarer seg som <i>turister</i> i landene språkene snakkes	27 % (23)	60 % (51)	12 % (10)	1 % (1)
8.19 I en praktisk tilnærming er det nødvendig å ta hensyn til <i>elevenes fremtidige kommunikasjonsbehov</i> på fremmedspråket	21 % (18)	59 % (50)	19 % (16)	1 % (1)
Læreren bruk av målspråket				
6.7: [I] en praktisk tilnærming er det nødvendig at [l]æreren bruker fremmedspråket mye i timene (både skriftlig og muntlig)	58 % (49)	41 % (35)	1 % (1)	0
8.4: I en praktisk tilnærming er det nødvendig at læreren <i>behersker fremmedspråket på et høyt nivå</i> .	48 % (41)	46 % (39)	5 % (4)	1 % (1)

Tabell V11: Hovedelementer i en praktisk tilnærming (jf. sp.mål 4.5). Tabellen er laget vha. analyseprogrammet NVivo. Resultatene oppgis i prosent og tar utgangspunkt i antallet respondenter som har berørt de ulike undertemaene i sine beskrivelser av praktisk tilnærming ($n = 85$).

Hovedelementer i en praktisk tilnærming (spørsmål 4.5)	Prosent (antall respondenter)
Mye bruk av målspråket generelt i undervisningen	93 % (79)
Fokus på dagligdagse og praktiske ord, uttrykk, tema og situasjoner i klasserommet	60 % (51)
Mye fokus på muntlig produksjon/spontan samhandling på målspråket	56 % (48)
Den lingvistiske komponenten	41 % (35)
Mindre fokus på grammatikk	19 % (16)
Mer fokus på innlæring av ord og uttrykk	16 % (14)
Mye fokus på bruk av kroppen, lek og spill i arbeid med målspråket	25 % (21)
Fokus på kulturkomponenten i fremmedspråksfaget	25 % (21)
Arbeid med lese- og lytteforståelse	23 % (20)
Fokus på tilpasning og variasjon av undervisningen til ulike elevbehov	14 % (12)
Bruk av digitale verktøy i arbeid med målspråket	11 % (9)
Skriftlig bruk av målspråket	8 % (7)
Fokus på elevenes innsikt i egen språklæring og språkbruk	2 % (2)
Arbeid med tall og regning på målspråket	2 % (2)

Tabell V12: Hovedresultater, arbeidsmåter og aktiviteter i en praktisk tilnærming (jf. sp.mål 4.6). Tabellen er laget ved hjelp av analyseprogrammet NVivo. Resultatet oppgis i prosent, med antall respondenter som har berørt de ulike temaene i parentes ($n = 85$). Svarprosent: 89 %.

Arbeidsmåter/aktiviteter i en praktisk tilnærming, jf. spørsmål 4.6	Prosent (antall respondenter)
<i>Ubesvart</i>	11 % (9)
Aktiviteter med fokus på muntlig produksjon/spontan samhandling på målspråket, f.eks. dialoger, rollespill og samtaler	83 % (71)
Aktiviteter som inkluderer bruk av kroppen, lek og spill	43 % (37)
Aktiviteter med fokus på dagligdagse og praktiske ord, uttrykk, tema og situasjoner i klasserommet, f.eks. ”turistsituasjoner”	39 % (33)
Aktiviteter med fokus på å bli kjent med kulturen i målspråkområdet, f.eks. film, musikk og mat	36 % (31)
Bruk av digitale verktøy i arbeid med målspråket, f.eks. e-post, chatting og informasjonssøk på Internett	36 % (31)
Lese- og lytteaktiviteter	35 % (30)
Aktiviteter med fokus på skriftlig produksjon på målspråket, f.eks. skrive brev, e-post og chatte, prosjekt- og temaarbeid	34 % (29)
Aktiviteter med fokus på innøving og automatisering av grammatikk og vokabular, f.eks. gjennom bruk av konkrete, visualisering og lek/spill	32 % (27)
Aktiviteter med fokus på å tilpasse undervisningen til ulike elever, f.eks. via variasjon	13 % (11)
Aktiviteter med fokus på tall og regning	8 % (7)
Aktiviteter knyttet til elevenes innsikt i egen språklæring og språkbruk, f.eks. egenvurdering	1 % (1)

Tabell V13: Eksempler på bruk av digitale verktøy i en praktisk tilnærming, jf. respondentenes svar på spørsmål 7.2. Dataene er analysert vha. NVivo. Resultatene oppgis i prosent, med antall respondenter som har berørt hver analysekategori i parentes ($n = 85$). Spørsmålet var ikke obligatorisk, svarprosent: 89.

Bruk av digitale verktøy i en praktisk tilnærming – hovedkategorier	Prosent (antall respondenter)
Ubesvart	11 % (9)
Internett som informasjonskilde, særlig mht. kultur	46 % (39)
Skriftlig kommunikasjon på målspråket (f.eks. e-post, chat og blogg)	39 % (33)
Arbeid med grammatikk og vokabular (f.eks. interaktive grammatikk-/vokabularoppgaver/-spill, digital ordbok og grammatikk, uttaletrening vha. digital lydopptaker)	36 % (31)
Arbeid med lese- og lytteforståelse (f.eks. vha. autentiske tekster på Internett)	32 % (27)
Tekstproduksjon/tekstbehandling (f.eks. bruk av PowerPoint og Word)	22 % (19)
Tilpasning av undervisningen til ulike elevbehov og læringspreferanser (f.eks. alders- og nivåidifferensierte oppgaver, Internett/pedagogisk programvare)	18 % (15)
Dokumentering og vurdering av elevenes språkbruk (f.eks. lagring og vurdering av tekster på læringsplattform, elevenes egenvurdering)	14 % (12)
Språktrening vha. interaktive spill- og lekaktiviteter	13 % (11)
Arbeid med muntlig produksjon på målspråket vha. digitale verktøy	9 % (8)
Sjelden bruk av digitale verktøy/kritisk til bruk av digitale verktøy	4 % (3)

Tabell V14: Den lingvistiske komponenten av fremmedspråksfaget og praktisk tilnærming. Resultatene oppgis i prosent, med antall respondenter i parentes ($n = 85$).

Den lingvistiske komponenten	Svært enig	Enig	Uenig	Svært uenig
8.7: I en praktisk tilnærming er det nødvendig at elevene jobber systematisk med <i>grammatikk</i> .	14 % (12)	52 % (44)	32 % (27)	2 % (2)
8.6: I en praktisk tilnærming er det nødvendig at elevene jobber systematisk med <i>ord</i> .	25 % (21)	60 % (51)	14 % (12)	1 % (1)
8.9: I en praktisk tilnærming er det nødvendig at elevene trener mye på å ha en forståelig <i>uttale</i> .	38 % (32)	59 % (50)	3 % (3)	0
6.4: [I en praktisk tilnærming er det nødvendig at] [e]levene gjør <i>innfyllingsoppgaver</i> på fremmedspråket	6 % (5)	44 % (37)	48 % (41)	2 % (2)
6.6: [I en praktisk tilnærming er det nødvendig at] [e]levene <i>oversetter</i> tekster fra fremmedspråket til morsmålet og/eller motsatt.	13 % (11)	51 % (43)	36 % (31)	0
8.8: <i>Diktater</i> er en nødvendig del av en praktisk tilnærming.	4 % (3)	16 % (14)	73 % (62)	7 % (6)

Tabell V15: Elementer i Moniques undervisning som ikke hører med innenfor en praktisk tilnærming (sp.mål 11.2). Resultatene oppgis i prosent, med antall respondenter i parentes ($n = 85$).

Elementer i Moniques undervisning som ikke hører hjemme i en praktisk tilnærming (jf. spørsmål 11.2)	Prosent (antall respondenter)
Ubesvart	48 % (41)
Mulig misforståelse av spørsmålet	4 % (3)
For lite fokus på grammatikk (og vokabular)	42 % (36)
Overdreven bruk av målspråket/manglende overgang mellom lærers input og elevenes egenproduksjon på målspråket	13 % (11)
For lite fokus på å tilpasse undervisningen til ulike elever/for lite variasjon	12 % (10)

Tabell V16: Elementer i Njåls undervisning som ikke hører med innenfor en praktisk tilnærming (jf. spørsmål 11.4). Tabellen viser hovedresultatene fra respondentenes svar på spørsmål 11.2. Resultatene oppgis i prosent, med antall respondenter i parentes ($n = 85$).

Elementer fra Njåls undervisning som <i>ikke</i> hører hjemme i en praktisk tilnærming (jf. spørsmål 11.4)	Prosent (antall respondenter)
Ubesvart	53 % (45)
Mulig misforståelse av spørsmålet	4 % (3)
For mye fokus på (induktiv) grammatikk og oversettelses-/innfyllingsoppgaver	33 % (28)
For lite fokus på muntlig bruk av målspråket, særlig spontant	16 % (14)
For lite fokus på å tilpasse undervisningen til ulike elever/for lite variasjon	9 % (8)

Tabell V17: Elementer i Siris undervisning som ikke hører med innenfor en praktisk tilnærming (sp.mål 11.6). Resultatene oppgis i prosent, med antall respondenter som har berørt kategorien gjennom sine svar i parentes ($n = 85$).

Elementer fra Siris undervisning som <i>ikke</i> hører hjemme i en praktisk tilnærming	Prosent (antall respondenter)
Ubesvart	36 % (31)
Mulig misforståelse av spørsmålet	1 % (1)
For mye fokus på grammatikk og teori (inkl. rene grammatikk- og gloseprøver)	43 % (37)
For lite fokus på muntlig, særlig spontan, språkbruk	17 % (15)
For tradisjonell, umotiverende undervisning	13 % (11)

Tabell V18: Nødvendige rammefaktorer for gjennomføringen av en praktisk tilnærming (jf. spørsmålssett 9). Resultatene oppgis i prosent, med antall respondenter i parentes ($n = 85$).

Nødvendige rammefaktorer for en praktisk tilnærming	Svært enig	Enig	Uenig	Svært uenig
9.1: Gruppetørrelse på under 20 elever	73 % (62)	23 % (20)	4 % (3)	0
9.2: Tilgang på grupperom	37 % (31)	49 % (42)	14 % (12)	0
9.3: Tilgang på pc-er til elevene	33 % (28)	49 % (42)	17 % (14)	1 % (1)
9.4: Tilgang på annet elektronisk utstyr (cd-spiller/radio, dvd-/videospiller, tv o.l.)	47 % (40)	29 % (25)	1 % (1)	22 % (19)
9.5: Tilgang på oppslagsverk (f.eks. grammatikker og ordbøker)	42 % (36)	48 % (41)	9 % (8)	0
9.6: Bedre tid enn før til forberedelse av timer	41 % (35)	41 % (35)	18 % (15)	0
9.7: Gode muligheter for lærerne til etter- og videreutdanning i fremmedspråkene og i fremmedspråksdidaktikk	72 % (61)	25 % (21)	4 % (3)	0

Tabell V19: Endringer og nytenkning i fremmedspråksundervisningen som følge av fokuset på praktisk tilnærming (jf. sp.mål 10.2). Hovedresultater. Tabellen er laget ved hjelp av analyseprogrammet NVivo. Resultatet oppgis i prosent med antall respondenter i parentes ($n = 85$).

Endringer og nytenkning i en praktisk tilnærming (sp.mål 10.2)	Prosent (antall respondenter)
<i>Ubesvart</i>	<i>41 % (35)</i>
Mer fokus på ”muntlig bruk”/”muntlig aktivitet” på målspråket	25 % (21)
Mindre/annerledes fokus på grammatikk	23 % (20)
Praktisk tilnærming innebærer få eller ingen endringer av fremmedspråksundervisningen	11 % (9)
Mer fokus på å tilpasse undervisningen til ulike elever, f.eks. vha. variasjon	9 % (8)
Mindre fokus på skriftlig produksjon på målspråket	8 % (7)
Mer fokus på lytting og lesing	3 % (3)
Mer bruk av digitale verktøy	3 % (3)
Generelt mer fokus på bruk av målspråket	3 % (3)

Kompendium

Kompendium:
Transkriberte intervjuer tilhørende
doktorgradsstudien *Praktisk tilnærming i
teori og praksis. Ungdomsskolelæreres
forståelse av en praktisk tilnærming i
fremmedspråksundervisningen*

Gunn Elin Heimark

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Universitetet i Oslo

Mars 2013

Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon	5
2	Intervju med lærer 1, <i>Marie</i>	6
3	Intervju med lærer 2, <i>Anne</i>	24
4	Intervju med lærer 3, <i>Kari</i>.....	47
5	Intervju med lærer 4, <i>Julie</i>.....	86
6	Intervju med lærer 5, <i>Lise</i>	108
7	Intervju med lærer 6, <i>Gro</i>.....	128

1 Introduksjon

Etter tilbakemelding fra blant annet veiledere, har jeg valgt å publisere de transkriberte intervjuene fra caseundersøkelsen tilhørende doktorgradsstudien *Praktisk tilnærming i teori og praksis. Ungdomsskolelæreres forståelse av en praktisk tilnærming i fremmedspråksundervisningen*. Tanken er at lærernes utsagn, utover det som gjengis i min avhandling, kan være interessante også for andre forskere innenfor fremmedspråksdidaktikkfeltet.

Som beskrevet i avhandlingens kapittel 4 og 5 intervjuet jeg de seks fransklærerne høsten 2006. Jeg brukte båndopptaker for å bevare og dokumentere lærernes svar i sin helhet. Kort tid etterpå ble intervjuene transkribert av to studenter med erfaring på området¹. For å kontrollere at lærerne var gjengitt på korrekt vis, gikk jeg deretter igjennom de transkriberte intervjuene samtidig som jeg lyttet til lydfilene. I denne prosessen korrigerer jeg feilaktige/ ufullstendige transkripsjoner av lærernes, eventuelt mine egne, utsagn. Hvert av de seks lærerintervjuene legges fram i det følgende (kap. 2-7). Kapitteloverskriften viser til lærernes nummer i intervjurekken (f.eks. *lærer 1*) samt til det fiktive navnet læreren omtales med i avhandlingen (f.eks. *Marie*). I selve intervjuteksten forkortes lærer 1 med *L1* etc., mens undertegnede (Gunn Elin) gjengis med initialer (*GE*). Datoen for hvert enkelt intervju oppgis innledningsvis i kapitlene. Sensitiv informasjon, eller informasjon som kan utgjøre en trussel mot lærernes anonymitet, er i teksten erstattet med [XX]. I tillegg er en del ettordsutsagn/ fyllord av typen ”ja/jo”, ”hm” og lignende som synes å være uten betydning for intervjuets innhold, erstattet med [...]. I selve avhandlingsteksten refererer jeg til lærernes fiktive navn samt nummer på utsagn i det enkelte intervju (f.eks. Marie, 59). Selv om jeg har lest korrektur, tar jeg forbehold om at enkelte av utsagnsnumrene kan ha forskjøvet seg underveis i redigeringsprosessen.

¹ Jeg hadde helseplager som stoppet meg fra å gjøre denne jobben selv.

2 Intervju med lærer 1, *Marie*

GE = Gunn Elin

L1 = lærer 1, *Marie*

Intervjuet ble gjennomført 18.9.2006.

- 1 GE: Hva slags type skole jobber du ved?
- 2 L1: Jeg jobber ved en ungdomsskole. [...] En typisk ungdomsskole. En åtte-til-ti-skole.
- 3 GE: Ja. Hvor mange elever er det snakk om?
- 4 L1: Vi har... Vi er en syv parallell, så vi er en veldig stor ungdomsskole. Vi er over 500... over 500 elever.
- 5 GE: Aha. Veldig bra. Hvilke fag er det du har i fagkretsen?
- 6 L1: Jeg har... selvfølgelig, da, fransk, engelsk, kroppøving og faktisk også samfunnsfag.
- 7 GE: Ja. Veldig variert. Hvilket eller hvilke annet fremmedspråk underviser du i?
- 8 L1: Bare fransk.
- 9 GE: Det er bare fransk. Har du undervisningskompetanse i noe annet fremmedspråk enn fransk?
- 10 L1: Nei.
- 11 GE: Nei. Hva slags utdanning har du i det annet fremmedspråket – altså, i fransk?
- 12 L1: I fransk har jeg bare tatt grunnfag... Og pedagogikk.
- 13 GE: Ja. Men så vet jeg at du har en slags annen kompetanse også i det språket
- 14 L1: Ja, jeg har en såkalt realkompetanse, da, siden jeg er fransk dame. Det er morsmålet mitt.
- 15 GE: Nemlig. For du er fra Frankrike?
- 16 L1: Jeg er fra fransk... Frankrike.
- 17 GE: Ja. Har du tatt noe etterutdanning i fransk eller fransk fagdidaktikk?
- 18 L1: Hm... ikke direkte... Jeg har gått på mange kurs, da, men det er ikke noe som har sanksjonert meg med vektall og sånn.
- 19 GE: Nei.
- 20 L1: Jeg har gått på en del kurs fordi jeg er veileder ved [Instituttnavn]. [...] En del kurs også i regi av Den franske kultursenter. [...] Jeg har også faktisk vært kursleder for Det franske kultursenter...
- 21 GE: Det må jeg si.
- 22 L1: ... i kultur.
- 23 GE: Spennende. Men da har du utdanning og kompetanse på alle bauger og kanter. På hvilket trinn eller hvilke trinn er det du underviser i fransk?
- 24 L1: På alle trinnene på ungdomsskolen. Det betyr åttende, niende og tiende.
- 25 GE: Også i år?
- 26 L1: Også i år. Ja.
- 27 GE: Ja. Og hvor lenge har du undervist i fransk?
- 28 L1: Hm... det er nok det sjetten året nå.
- 29 GE: Det sjetten året. Holder ut.
- 30 L1: (Latter). Så lenge.
- 31 GE: Det er bra.
- 32 L1: Det er morsomt.

- 33 GE: Det er kjempebra. Da skal jeg gå litt lenger inn på begrepet *praktisk tilnærming* som er, liksom, hovedtemaet her. [...] Kan du fortelle litt om forrige fransktime du hadde? Hvem var det du hadde og hva gjorde dere og sånn?
- 34 L1: Hm... med den gruppen du kommer til å observere i morgen?
- 35 GE: Ja, for eksempel.
- 36 L1: Eller med den som jeg nettopp har hatt?
- 37 GE: Det kan du velge.
- 38 L1: Jeg kan ta den som jeg nettopp har hatt. Den gruppe som er på niende trinn. [...] Vi jobber for tiden med ”huset”. Og det som vi har gjort... Vi har jobbet med forskjellige rom i huset, og vi har jobbet med preposisjonene. Så i dag skulle vi gå nærmere inn på badet, nemlig.
- 39 GE: (Latter).
- 40 L1: Så jeg bad elevene om å tegne badet – badet deres. Og så gikk vi gjennom navnene på de forskjellige stedene. Målet var å starte en... begrunnelse for en tilnæringsmåte. Det var å starte fra elevenes virkelighet og også unngå det å ha, sånn, norsk-fransk oversettelse. [...] Slik at vi tegnet og sånt. Satt ord på det. [...] Etterpå hadde vi en lytteøvelseoppgave der vi brukte noen av de ordene som vi hadde jobbet med. De begrepene som vi hadde jobbet med i dag.
- 41 GE: Baderomsbegrep?
- 42 L1: Baderomsbegrep og stedspreposisjoner som vi har jobbet med før. Så en kombinasjon av det. [...] Og det var en, sånn, veldig kommunikativ oppgave som for meg er praktisk. Vi jobbet... vi tegnet en *placard* – et skap, og da var det flere hyller i det skapet, og fortalte hvor de forskjellige tingene var. Til høyre og venstre og mellom og... Og så etterpå så vi hvordan det [uforståelig]. Om det passet. Så det gjorde vi. Hm... og så bad jeg elevene om å begynne å beskrive badet ved å bruke... Så, da, en produksjonsoppgave. Denne gangen skriftlig.
- 43 GE: Mm. Så de skal skrive om...
- 44 L1: Ja, skrive om badet.
- 45 L1: Og kombinere noen av de begrepene – badebegrepene som vi lærte i dag – og noe som er kjent. [...] Så preposisjoner og noe som vi også har jobbet med. Det er den setningsstruktur med *il y a*².
- 46 GE: Aha. Så det skulle de gjøre hjemme, da?
- 47 L1: Ja.
- 48 GE: Begynne med glosser og så skal de jobbe med det selvstendig?
- 49 L1: Mm.
- 50 GE: Spennende! Du vet jo at det at det med det praktiske det har lenge vært et mål for franskundervisningen... [...] ... at elevene skal kunne kommunisere, men så er det nå først i denne *Stortingsmelding 30* at det er blitt en praktisk tilnærming... at også det som skjer i timen, på en måte, skal være praktisk.
- 51 GE: Ut i fra det du sa nå... Du nevnte jo at du synes visse elementer var praktiske, men kan du beskrive noe mer av det dere gjorde i den timen som du synes passer med den praktiske tilnærmingen som står i Stortingsmeldingen? Eller, hva du legger i den, da?
- 52 L1: Det... med praktisk så tenker jeg at undervisningen skal ikke bare gå gjennom en... gjennom sånne normative beskrivelser. Sånne beskrivelser av språket, men å lære språket og ta det i bruk. [...] Og det er det som jeg legger i praktisk... [...] Og den timen, sånn sett, var veldig praktisk fordi den var veldig empirisk, og den var

² Det finnes/det er.

- veldig deduktiv³. Det var ingen ting som... Den gangen var det ikke noe... Det er behov for å sette ting i bås, og så videre, av og til, men i hvert fall den gangen gjorde vi ikke det. Det var ikke det som var målet.
- 53 GE: Nei, for de skulle jo skjønne hvor ting var i skapet i forhold til andre ting og...[...] Det var kommunikasjonskløfter der, og...
- 54 L1: Ja.
- 55 GE: ... og sånne ting, så du følte at de måtte bruke språket for å komme til en besvarelse og sånn.
- 56 L1: Mm. Så det... Kommunikasjon og praktisk tilnæringsmåte er veldig... nesten synonyme for meg. Det er veldig... Fordi det å lære seg et språk, det er å lære å kommunisere i det språket. [...] Man kan lære masse verb, men hvis man kan ikke ta dem i bruk, er de av ingen verdi.
- 57 GE: Nei. Men hvordan kan man... hvordan kan man komme dit at man kan bruke verbene i kommunikasjon?
- 58 L1: (Latter).
- 59 GE: Hva gjør du i timen, da, for at...? Eller hva gjør dere?
- 60 L1: Jeg prøver å skape en kommunikasjonsbehov...
- 61 GE: Allerede der og da?
- 62 L1: Ja, allerede der og da. Og der finner jeg at elevene ofte er veldig... Da er de mye mer undersøkende, undrende, fordi de har... De har lyst til at den setningen de lager, enten muntlig eller skriftlig [uforståelig] skal være... skal *bære* en betydning. [...] Så da finner jeg at de spør, og da lærer de mye bedre og forstår de mye mer.
- 63 GE: Mm, nettopp. Så behov skaper kommunikasjon?
- 64 L1: Mm.
- 65 GE: Og gjør at tilnærmingen blir mer praktisk.
- 66 L1: Mm.
- 67 GE: Når var det du hørte... eller, i hva slags sammenheng var det du hørte det begrepet praktisk tilnærming for første gang? Husker du det?
- 68 L1: Hm... jeg tror at vi... Jeg tror jeg så det da... Jeg tror jeg så det for første gang da jeg leste første utkast for den nye læreplanen, fordi før snakket vi veldig mye om kommunikasjon. Praktisk tilnæringsmåte det kom i sammenheng med...
- 69 GE: I sammenheng med den... med *Kunnskapsløftet*.
- 70 L1: Ja.
- 71 GE: Hva tenkte du da, liksom, at det betydde? Eller har du forandret oppfatning av det siden, eventuelt?

[Pause [...] ⁴]

- 72 GE: Ja, hva tenkte du, da, første gang du hørte det? Hva falt deg inn i hodet at det skulle bety?
- 73 L1: Eh... jeg visste ikke det, i det hele tatt. Jeg bare stiller meg veldig undrende på hva det var, for det var faktisk... Altså, vi er mange fremmedspråklærere i kollegium, og jeg vet at vi debatterte ganske mye og lurte fælt på hva dette betydde. Skulle det bety at elevene... at språkundervisningen skulle reduseres til turistspråk? [...] Skulle det bety at man skulle ikke systematisere lenger? Som for eksempel formell grammatikkundervisning, skulle vi bare glemme det? Er det sånn... Vi hadde mange tanker. Det var ganske mange baller i luften. Skulle det bety for eksempel at språket...

³ Hun mener trolig induktiv.

⁴ Her ble lydopptakeren stoppet noen sekunder fordi vi ble avbrutt av noen utenfra.

språkundervisning skulle være nesten eksklusivt muntlig? Det var mange spørsmål der.

- 74 GE: Hva var det som påvirket deg, liksom? Hvilke faktorer var det som spilte en rolle for din forståelse, eller for den forståelsen du har nå? Du nevner kollegaer... [...] ... at du diskuterte med dem. Var det andre ting som har bidratt til forståelsen din?
- 75 L1: Ja, vi hadde mange... Vi hadde mange møter... i hvert fall i fjor og forfjor... med andre fremmedspråkskollegaer der vi gikk gjennom arbeidsplanen. Og så prøvde vi å skaffe oss informasjon ved å lese for eksempel det som var tilgjengelig. Vi inviterte også [navn på fagdidaktiker] fra ILS som har fagdidaktikk i fransk og snakket om temaet. Vi var på kurs hvor det var tema også... [...] ... slik at vi fikk en del informasjon som førte leksjonen videre.
- 76 GE: Så dere måtte jobbe litt aktivt for å komme videre?
- 77 L1: Ja.
- 78 GE: Sånn jeg har hørt deg reflektere nå, så har du, da, endret ganske mye oppfatningen av praktisk tilnærming fra den første gangen du hørte det, hvor det var, liksom, blank skjerm, til i dag, hvor du, på en måte, praktiserer det i klasserommet. Er det riktig oppfattet?
- 79 L1: Hm... jeg har vært litt praktisk før også, men det er mer at... Fra noe som følte feil begrep... som følte uklart, har vi fått i hvert fall en definisjon og forklaring på det. [...] Så det var det. Det er mer det enn noe annet.
- 80 GE: Ja, så det har vært oppklarende i prosessen...[...] ... underveis.

[Avbrudd i intervjuet]

- 81 GE: Noen ser på... har en slags, sånn, hovedkontrast mellom en teoretisk og praktisk tilnærming. Tenker du sånn? Og eventuelt hvordan reflekterer du på forskjellen mellom en teoretisk og en praktisk tilnærming? Er det noe som eksisterer i hodet ditt?
- 82 L1: Hm... jeg er ikke norsk, så jeg har ikke den skille. Ikke i samme grad, i hvert fall.
- 83 GE: Nei.
- 84 L1: For meg høres det absolutt absurd å lære et språk – et språk som er per definisjon... som er fullstendig abstrakt. [...]. Med et eller annet sånt abstrakt symbol [uforståelig] uten å være teoretisk i det hele tatt, men for meg... Teori skal ha... har som mål å støtte praksisen. [...] Så teorien er ikke målet her fordi elevene våre skal ikke bli språkforskere. Det er ikke det som er jobben, men de må bli gitt såpass mange verktøy – nok verktøy til å kunne forstå det språkssystemet de lærer. [...] Så egentlig de skal få... de skal... Teorien skal hjelpe dem til å være bedre praktikere. [...] Så de må få litt teori. [...] Det går ikke ellers.
- 85 GE: Du ser på teori og praksis – det går, på en måte, hånd i hånd.
- 86 L1: Ja, det går sammen.
- 87 GE: Ja. Hvorfor tror du at vi har fått denne her formålsparagrafen om at tilnærmingen skal være praktisk? Hvorfor tror du noen har plutselig skrevet det her ned i et dokument?
- 88 L1: Jeg tror, at ut fra det som jeg har erfart og sett rundt, at andre fremmedspråksundervisning – og det gjelder ikke bare fransk, det gjelder fremmedspråksundervisning generelt – har ofte vært alt for... teoretisk i den retning at man har kanskje trodd at elevene våre skulle bli språkforskere...[...] ... og at elevene har ikke fått muligheten til å ta språket i bruk. De har ikke hatt mulighet til å lære å kommunisere, så jeg tror at man har vært kanskje... litt for systematisk og... Ja, for lite praktisk.

- 89 GE: Mm. Ser du noe forbindelse mellom praktisk tilnærming og prinsippet om tilpasset opplæring? Tror du det er noe link der?
- 90 LI: Det er.. det er sannsynlig, men i så fall er det veldig... Måten det er uttrykt på er veldig klønete. [...] Mm. Jeg ser intensjonen er sannsynligvis der ut fra det som vi har hørt av departementet, og det også å for eksempel ikke ha et annet fremmedspråk som er obligatorisk. Jeg tror at det er en intensjon som er der, men for meg betyr ikke *praktisk* noe som er nødvendigvis lettere, eller... Så jeg tror at det kunne blitt uttrykt på en bedre og klarere måte.
- 91 GE: Mm. Hvis det var det som var målet...[...]... så burde de ha skrevet det på en annen måte.
- 92 LI: Ja.
- 93 GE: Tror du det kan ha noe med motivasjon å gjøre? At de prøver å motivere elevene ved å si til læreren at...[...]
- 94 LI: Helt sikkert... Helt sikkert fordi... jeg ser selv at jeg lærte latinsk da jeg var på ungdomsskolen, og det finnes ikke noe som er mindre praktisk enn latinsk... (latter)
- 95 GE: Med mindre du skal bli lege?
- 96 LI: Ja, altså, jeg brukte det mye, for jeg lærte jus, men det var et språk som var bare brukt på – som var bare undervist på den teoretiske måte siden det var en... det er et dødt språk. Det er ingen som snakker latinsk. Og det er ikke veldig motiverende – i hvert fall når man er tenåring og ikke har bestemt seg for det å lære et språk som du egentlig ikke har bruk for. Eh... så jeg skjønner det – skjønner intensjonen der.
- 97 GE: Mm. Da tenkte jeg å... se – spørre deg litt... Jeg vet at du er engelsklærer også. [...] Tror du det ville ha vært annerledes å tenke praktisk tilnærming hvis det var i engelsk du skulle – hvis det var i engelsk det stod at du skulle ha en praktisk tilnærming? [Uforståelig].
- 98 LI: Ja. Det er en praktisk tilnærming i engelsk også.
- 99 GE: Står det i lær... eller i dokumentene at du må ha en praktisk tilnærming der?
- 100 LI: Nei... det gjør...
- 101 GE: Men du har det...
- 102 LI: Det gjør ikke det... gjør ikke det, men det er... samme, engelsk er et språk. [...] Og...
- 103 GE: Synes du det er noen forskjell... altså – synes du det er noen forskjell på å ha denne praktiske tilnærmingen i engelsk eller i fransk? Er det noen forskjell på...?
- 104 LI: Det er en stor forskjell mellom fransk og engelsk. Det er at nivået til elevene er helt annerledes. [...] Spesielt muntlig. Ellers... Jeg prøver å snakke engelsk så mye som mulig i engelskklassen. Prøver å... [...] Prøver å få elevene til å ta språket i bruk så mye som mulig. Eh... kanskje er den type oppgave som elevene har i engelsk – ja, selvfølgelig – mye mer avansert enn det de kan ha i fransk... [...] Men...
- 105 GE: Men du føler ikke det har noe å si for om tilnærmingen blir praktisk eller ei?
- 106 LI: Nei, jeg tror det er kanskje mye mer med lærerens holdning å gjøre enn noe annet. [...] Det tror jeg.
- 107 GE: Det høres greit ut. Så tenkte jeg å snakke litt om læreplanene... [...] ... i forhold til den praktiske tilnærmingen. I hvilken grad har du satt deg inn i den nye læreplanen? K06. *Kunnskapsløftet*.
- 108 LI: Ja (latter).
- 109 GE: Føler du deg litt sånn...
- 110 LI: Det er litt... det er litt vanskelig for meg å si det foran deg (latter).
- 111 GE: Ja, har du lest noe...?
- 112 LI: Jo, jeg har lest den. Den er relativt kort. Det er ikke noe problem. (Latter).
- 113 GE: Tar ikke lang tid?

- 114 L1: (Latter). Tar ikke lang tid. Det tar mye mer tid å prøve å konkretisere alle disse målene.
- 115 GE: Da begynner vi å nærme oss... [...] ... fordi jeg lurer på... Hvordan føler du, eller mener du, at denne nye planen hjelper deg eller legger føringer for hvordan du...
- 116 L1: Hjelper meg?
- 117 GE: ... tolker begrepet *praktisk tilnærming*?
- 118 L1: Den hjelper meg ikke i det hele tatt! (Latter).
- 119 GE: Gjør den ikke? Det er det verste jeg har hørt! [...] Hvorfor gjør den ikke det?
- 120 L1: Eh... nei, men den er veldig abstrakt, den er veldig... Det er mange av de målene som er... sånne ferdighetsmål og... Altså, selv om vi får et sånt målliste som etter tre år – som er etter endt tiende klasse. Altså, vi har prøvd å konkretisere disse målene og sette dem på forskjellige trinn og sånn. Da er det... men jeg tror at i hvert fall i andre fremmedspråk, det fører til at man får en, sånn, spiral... spiral... Hva heter det?
- 121 GE: Effekt?
- 122 L1: Ja, spiraleffekt fordi de fleste målene er... sånn skal man jobbe med – eller jobbe mot i hver eneste emne, hver eneste del på de tre årene... [...] Jeg tror det er to mål som vi klarte å plassere veldig lett på ett trinn, og det var å lære alfabetet og lære å bruke tallsystemet og så videre. [...] Det var på sånn... på en måte, ganske enkelt. Det passet på åttende.
- 123 GE: Første måneden?
- 124 L1: Første måneden... [...] De burde... Men de andre er veldig vide og... Vide og abstrakte. (Lav latter).
- 125 GE: Vide og abstrakte. Ja, jeg skal ikke gå i mot deg der, altså. Hva tror du den muntlige eksamensformen på tiende trinn, for det står jo... [...] ... om eksamen at på tiende trinn kan de trekkes ut til muntlig eksamen. [...] Hva tror du det har å si for hvordan ungdomsskolelærere forstår praktisk tilnærming som begrep?
- 126 L1: Jeg er ikke sikker... Jeg er ikke sikker at vi... at ungdomsskolelærere har begynt å tenke så mye på det. Jeg vet at vi også så vi litt, sånn... Vi er litt avventende. I hvert fall vi... vi har ikke begynt å tenke på det ennå. [...] Men... nå tenker jeg sånn... Vi skal kaste litt ball... [...] Og jeg tenker på effekt om... effekt som, liksom, pleier... som vi pleier å ha på undervisningen, er det stor sjanse at muntlig akti... muntlig fremføring – muntlig aktivitet – muntlig produksjon kommer til å være prioritert.
- 127 GE: Mm. Ja. Ja, det kan godt hende, for som du sier, er det ofte i vanlig...
- 128 L1: Hm... sånn der, med, sånn, bølgeeffekt, litt sånn fordi... [...] Hm... det er det jeg sier. Også kanskje at... også det som man ut i læreplanen. Det er det nye kompetanse, den samtaler, den spontane muntlige produksjon at den kommer til å være mer satset på, for det tror jeg ikke vi har jobbet... I hvert fall jeg vet at selv – det er noe... kanskje den ferdigheten som har... synes har vært vanskeligst å jobbe med, i hvert fall i fransk. [...] Hittil. [...] Så... så den tror jeg at de fleste kommer til å jobbe litt mer bevisst med.
- 129 GE: Mm. For å dra det litt videre... Har det med praktisk tilnærming, tror du, noe betydning for hvordan man lager prøver? Hvordan man tester elevene?
- 130 L1: Det burde ha. Det er ikke ... det... Det burde... det burde... være. Det er ikke sikkert.
- 131 GE: Hvorfor det eller hvordan?
- 132 L1: En gang til... altså, det var hvorfor...
- 133 GE: Når du skal...

- 134 L1: Fordi... fordi man ønsker alltid forbe... forberede elevene best mulig til eksamen. [...] Slik at... jeg vet ikke, jeg. Nei, jeg ser meg selv til neste år når mine elever kommer til å... mine elever kommer kanskje til å bli trukket til eksamen – muntlig eksamen i fransk hvis de begynner til neste år. [...] Da er det – er det en høy sannsynlighet på at de kommer til å ha den type form prøve eller prøveeksamen i forkant av det.
- 135 GE: Mm. Tror du... når... hvis du skal lage... Du lager jo fortsatt skriftlige prøver også, sannsynligvis?
- 136 L1: Ja, jeg gjør det.
- 137 GE: Har de noe preg av at det er en praktisk tilnærming man skal ha til faget, eller...?
- 138 L1: Jeg er jammen åpen. (Latter). Håper jeg. [...] De prøvene som... altså...

[Avbrudd i intervjuet på grunn av støy/avbrytelse]

- 139 L1: (Støy). Nei, men... Ja, de prøvene som jeg gir til elevene skriftlig... [...] ... prøver jeg alltid å gjøre det slik at det er en kombinasjonspreg i det. Så... det er en fri produksjon eller en del av kanskje guidet... produksjon i den. Eller at... det kan være noe med hull å fylle, men jeg prøver å gjøre det slik at eleven må kunne skjønne teksten og konteksten. Bruke konteksten for å kunne fylle inn... [...] Jeg liker ikke... hm... den type prøver som jeg kaller for ”dummeprobebok”. For eksempel *je suis, tu es...* og så sette verbet på. [...] Det hjelper ikke eleven til å bruke... til å bruke språket. [...] Det kan være noe som var veldig enkelt... som var veldig sånn... såkalt gammeldags. Kan være slik at elevene må oversette, men det forutsetter at elevene kan ta språket i bruk for å gjøre det.
- 140 GE: Mm. Forståelse?
- 141 L1: Forståelse. Det er det. [...] Og det kan være... ja, det... Det kan være beskrive bilder... [...] Snakke om det eller...
- 142 GE: Så de blir rett og slett tvunget til å bruke språket i testene de utfører også... [...] ...akkurat som de vil gjøre i dagliglivet, liksom?
- 143 L1: Ja, for det er det som er målet... [...] ... for meg.
- 144 GE: For deg. Ja.
- 145 L1: For meg.
- 146 GE: Hvis du tenker på den forrige læreplanen, da? I hvilken grad synes du den beskriver en praktisk tilnærming? Der står det jo heller ikke noe om hva det... hva det er for noe.
- 147 L1: Nei, men... de sa at elevene skulle ta språket i bruk fra første stund. [...] Og det er også veldig praktisk. [...] Det å ta språket i bruk, det er faktisk – innebærer kommunikasjon, så det... (Stemmer i bakgrunnen). Selv om det var ikke nevnt direkte, det var praktisk. [...] Det å ta språket i bruk er... det å... det å bruke språk, faktisk.
- 148 GE: Nettopp. Synes du den læreplanen kan hjelpe deg på noen måte til å tolke den nye læreplanen eller til å tolke hva praktisk tilnærming betyr for noe?
- 149 L1: Ja, i andre fremmedspråk jeg tror...
- 150 GE: Bruker du den, da?
- 151 L1: Hva?
- 152 GE: Bruker du den? Ser du i den nå fremdeles?
- 153 L1: Jeg gjør det. Jeg gjør det av og til, for den er... Hm... kanskje litt mer detaljert, så det hjelper litt, men...
- 154 GE: På hvilke områder er den mer detaljert?

- 155 L1: Målene er litt mer detaljert, og det er [uforståelig], så vi kan sammenligne det. Vi kan sammenligne dem også vi kan også se... Det ser ut, på en måte, som K06 er et steg videre i forhold til L97. [...] I hvert fall for meg.
- 156 GE: Hvor mener du hovedforskjellen ligger, da, på L97 og K06?
- 157 L1: Den... spontan samtale.
- 158 GE: Det er den som vi hørte i stad, som du fortalte om?
- 159 L1: Den er den største forskjellen for meg. [...] Det som... selvfølgelig er K06 mye mindre konkret.
- 160 GE: Ja.
- 161 GE: Du har nevnt målet, men hva med arbeidsmåter? Er det noen forskjell på de to læreplanene når det gjelder beskrivelse av arbeidsmåter?
- 162 L1: Ikke som jeg klarer å snakke om nå, for det er bare sånn... så klart er det ikke for meg ennå...
- 163 GE: Nei.
- 164 L1: ... på en måte.
- 165 L1: Jeg klarer ikke... Jeg har ikke så stort overblikk at jeg klarer å se...
- 166 GE: Og du har ikke noe preferanser for den ene eller andre læreplanen?
- 167 L1: Nei.
- 168 GE: Det spiller ingen rolle?
- 169 L1: Nei.
- 170 GE: Nei. Så tenkte jeg at vi skulle gå litt inn i klasserommet igjen. [...] Hvordan mener du at praktisk tilnærming kan realiseres i franskundervisningen? Du har nevnt en time som et eksempel. Er det noen andre arbeidsmåter eller aktiviteter eller noe sånt du vil nevne som eksempler på praktisk tilnærming?
- 171 L1: Hm... Hm... da må jeg tenke to minutter altså. [...] Ja, negativt sett, da... (latter).
- 172 GE: Ja, hvis du skulle si noe som i hvert fall *ikke* var en praktisk tilnærming. Hva ville du *ikke* gjort, liksom, i timen?
- 173 L1: Hva jeg ikke ville gjort? Eh... prøver ikke bruke hele timen på tavla og skrive opp og ned forskjellige skjema, og eh... prøve å ikke be elevene å bruke alle de tekstene som er bok – følge boka uten å reflektere på det. [...] Hm... praktisk – hva som var praktisk? Altså, det er... å... For meg er det ofte å bruke det som elevene kan fra før. Å bruke kognitive broer og gå fra det som elevene kan. Det som elevene kan – de kan norsk, de kan engelsk. Ja, mye engelsk. De har lese- og lyttestrategier som de har utviklet, og dette tar disse i bruk. Å hjelpe dem å ta i bruk og bevisstgjøre dem, faktisk, da. Det fungerer på samme måte i fransk og i de andre språkene. Bruk konteksten og bruke blikket og bruke alle andre. De... det er mange andre som har ganske gode matematiske, logiske egenskaper. De skal vi bruke, og så må de lage en setning på fransk.
- 174 GE: Så læringsstrategier er ganske viktige, mener du...
- 175 L1: Ja.
- 176 GE: ... for at elevene skal komme inn i den praktiske tilnærmingen?
- 177 L1: Mm. Ja. [...] Og det er en del av den praktiske tilnærmingen for meg også. [...] Å gjøre eleven aktiv i sin egen læring, rett og slett, og se at... fagene er ikke helt atskilt fra hverandre, og de er ikke atskilt fra den store verden. Ting henger litt sammen. [...] Å hjelpe dem å finne knagger å henge ting på.
- 178 GE: Mm. Kjempespennende. Har det der med praktisk tilnærming, det at det har blitt et krav, har det hatt noen konsekvenser for undervisningen din i fremmedspråk? Har du tenkt at: ”Oj! Nå må jeg slutte med det” eller ”nå må jeg begynne med det” eller? Har det skjedd noe revolusjonerende?

- 179 L1: Eh... ikke... Det tror jeg ikke, for jeg tror ikke at jeg har vært veldig sånn... Men det er mer bevisstgjøring og refleksjon og... Det er mye mer som er refleksjonsverktøy enn noe annet, også.
- 180 GE: Mm. Så du tenker mye mer over "Hvorfor gjør jeg det her?" Jo... [...] ... fordi det er viktig med bruk av språket for å lære språk. Mm. Hvilke... du har allerede snakket litt om det med bruk av språket. Det står jo... [...] ... i den nye læreplanen. At bruk av språket det er viktig og sånn. Hva legger du i *bruk av språket*, egentlig? Hvem er det som bruker språket, og hvordan bruker man det, og sånn?
- 181 L1: Alle.
- 182 GE: Alle.
- 183 L1: Det betyr at vi kan begynne med meg.
- 184 GE: Da er "jeg" læreren.
- 185 L1: Hvis... ved å bruke språket så mye som mulig. [...] Selvfølgelig når det er produktivt å bruke det. Hvis vi skal...
- 186 GE: For eksempel. Eksempelvis, når er det ikke så lurt å bruke det?
- 187 L1: Vel, la oss si at... systemati... Hvis jeg skal systematisere noe... [...] og forklare... Ja, jeg skal forklare for eksempel om adjektivets plass og bøyning. [...] Da det blir ikke spesielt produktivt for meg å forklare det på fransk... [...] for elevene har ikke brukt de begrepene, og det blir ganske komplekst. [...] Regler, unntak og så videre. Så hvis jeg skal forklare noe som er veldig komplisert, da tror jeg ikke at det er veldig produktivt for meg å bruke språket. Ellers tror jeg at i de fleste – aller fleste sammenhenger kan man gjøre det.
- 188 GE: Mm. Når kan elevene bruke målspråket, da?
- 189 L1: Eh...
- 190 GE: Når gjør de det?
- 191 L1: Vel, de kan gjøre det i mange sammenhenger og forhåpentligvis i de aller fleste, men de kan gjøre det fra det punktet de kommer inn i klassen. Det å hilse. De kan... vi kan... jeg har litt, sånn, små rutiner... hvor jeg tar, sånn, opprop. Det gjør vi. Vi har ingen behov til å gjøre det på fransk. Vi gjør det på norsk, og da... sånn, repe... vi øv... Unnskyld, vi har ingen behov for å gjøre det på norsk. Da gjør vi det på fransk. [...] (Latter).
- 192 GE: Jeg bare...
- 193 L1: Og da spør vi... da, sånn... da, vi altså... alltid... så repetisjon av ting som vi har hatt før, sånn: hvordan går det, og, da, sånn, prøve å slenge inn, sånn, nye ting blant... og *fatigué*⁵, *malade*⁶, *enrhume*⁷... Så snakker vi om været litt. Vi slenger det inn nå.
- 194 GE: Lurer det inn litt her og der.
- 195 L1: Lurer inn i der litt, sånn, små repetisjoner og så skriver jeg dato på tavla... alt i en, vet du sånn. Hvilken dag har vi og sånn.. *quel jour* ... og så videre.
- 196 GE: Kan de bruke det skriftlig?
- 197 L1: Selvfølgelig (latter).
- 198 GE: Ja.
- 199 L1: Så... så, så, så, det er den første, og så instruksjer, og de kan alltid – hvis de lurer på noe – da lærer de ganske fort, de aller fleste, å spørre *qu'est-ce que c'est*⁸. (støy i bakgrunnen). Det skjønner... det går fint.
- 200 GE: Og det også en strategi...

⁵ Trøtt.

⁶ Syk

⁷ Forkjølet.

⁸ Hva er det?

- 201 L1: Nettopp.
- 202 GE: ... å lære seg det å spørre ”hva er det”?
- 203 L1: Mm.
- 204 GE: ... eller ”jeg forstår ikke”.
- 205 L1: Det er ingen behov for å si det på norsk.
- 206 GE: Nettopp.
- 207 L1: De kan... Og så selvfølgelig er det mange kommunikative oppgaver... Veldig ofte er det sånn at enten er det en skriftlig produksjon som vi bruker muntlig, hvis det er noe som er relativt nytt, og senere det kan være spontane samtaler hvis det er ... Vi jobber – vi har jobbet med temaet en god del, og det kanskje er litt, sånn, på slutten av en periode... [...] ... hvor de føler seg litt komfortable og sånn. Så jeg vet at nå... nå har de – nå har vi jobbet med huset en del, for å komme tilbake til niende trinn, og neste uke, og ferdig med huset. Da kan vi tenke seg at de kan være – de kan ha et rollespill hvor det er én som er eiendomsmegler, som får... som viser en leilighet til noen, sånn, som type samtale... [...] Fordi de har jobbet såpass mye med både alle rommene og møblene i rommene og preposisjoner tror jeg de kan – à droite, à gauche, dessus, dessous⁹. De kan beskrive veldig godt og... fortelle til hverandre.
- 208 GE: Mm. Hva med denne herre, liksom, gammeldagse dialogsamtalen? Er den *lovlig* innenfor praktisk tilnærming? Sånn å lese dialoger sammen to og to eller noe sånt? Synes du det faller innenfor praktisk tilnærming, eller...?
- 209 L1: (Latter).
- 210 GE: Det er bare noe jeg lurte på.
- 211 L1: Ja, ja. Jeg vet ikke...[...] ... men jeg tror det er faktisk ganske nyttig av og til. Ikke som eneste...
- 212 GE: Hvorfor det?
- 213 L1: For det bare at elevene, altså, spesielt når det er et nytt emne og de føler seg ikke veldig komfortabel til å produsere spontant. De blir, sånn, veldig... veldig mye sånt... eh... *barrières*.
- 214 GE: Ja. Blokader... [...] ... eller hindringer eller...
- 215 L1: Hindringer til produksjon...[...] ... for det blir for mange ting som man gjør... [...] for at elevene skal kunne produsere. Bare sånn å faktisk få dem til å lese noe som er... som er innslag av nye ord, som er... men som er ikke for komplisert. Kan holde, på en måte, muntlig produksjon i gang... [...] ... så jeg synes at det er... det er en form for høytlesning. Det er...[...] ... en høytlesning, og det har sin funksjon det òg.
- 216 GE: Ja. Uttale...
- 217 L1: Man lærer uttale og... [...] ... så jeg ser ikke det... men det blir ikke praktisk tilnærming hvis det er den eneste muntlige produksjon elevene har. [...] Eller eneste form for muntlig produksjon elevene har.
- 218 GE: Nei. Men det er, på en måte, et steg på veien til trygghet, da, i... ja.
- 219 L1: Mm. Det har sin funksjon.
- 220 GE: Ja. Det var spennende. Men hva med grammatikk, da? I hvilken grad er det rom for, liksom, grammatikk, eller det å lære om språket i praktisk tilnærming?
- 221 L1: Det... jeg ble veldig... jeg har ikke fått noe tilbakemelding om det og ble veldig overrasket hvis det ikke skal læres noe grammatikk i det hele tatt. Eh... det er ikke sånn at elevene våre... lever i et, sånn, lingvistisk bad. Det er ingen av dem som bor i Frankrike. [...] Og... og de... de har passert tretten alle sammen... [...] ... så de er litt... en viss behov for systematisering. [...] Så... pluss at vi vil ikke at de skal lære pidgin. Vi vil at de skal lære... elevene skal lære en funksjonelt språk.

⁹ Til høyre, til venstre, over, under.

- 222 GE: Nettopp.
- 223 L1: Så... i mine øyne i hvert fall det er behov for... for noe grammatikk – grammatikkundervisning. [...] Men, som sagt, så lenge man ikke glemmer at de skal ikke bli språkforskere, men at den grammatikkundervisning skal hjelpe dem å produsere et bedre språk – et mer korrekt språk.
- 224 GE: Og da er du inne på det med teori og praksis som du snakket om i stad.
- 225 L1: Ja, mm.
- 226 GE: Har du noen eksempel på hvordan man kan jobbe med grammatikk, men innenfor en praktisk tilnærming? Altså, hvordan – hvordan gjør man det?
- 227 L1: Jo, jeg hadde en klasse forrige... altså, en gruppe. Vi var voksne. Jeg gir kurs for voksne av og til, så det er ikke som skolen, men det... Jeg kunne...
- 228 GE: Spiller ingen rolle.
- 229 L1: Jeg kunne ha brukt det også på skolen. [...] Vi skulle jobbe med imperativ og... det var faktisk oppdagelse. Vi var virkelig på oppdagelsesnivå. De hadde ikke jobbet med det, så jeg tok en... et opp... en oppskrift. En, altså, om... matoppskrift. Og da... ja, da stod alle verbene i imperativ. Det er ofte at de står i infinitiv, men diss... i denne oppskriften stod alle verbene i imperativ. Og da... det var utgangspunktet for å jobbe med det. Ba alle om å finne verbene og fortell hvilken tid de var og...
- 230 GE: Mm.
- 231 L1: Hvorfor de trodde det var sånn. Jeg er ikke. Ja, veldig induktivt, og det er veldig praktisk også, fordi man ser også i hvilken sammenheng den type modus blir brukt.
- 232 GE: Så du får kontekstualisert språket og...
- 233 L1: Mm, ja.
- 234 GE: ... og sett det i virkeligheten... [...] Ja. Det var et nyttig eksempel. Hva med vokabular, da? Er det plass for en systematisk innlæring av vokabular i en praktisk tilnærming?
- 235 L1: Eh, ja. [...] Det mener jeg.
- 236 GE: Hvorfor det?
- 237 L1: Fordi... fordi hvis...
- 238 GE: Man er, liksom, så redd for pugging og alt... Det er, liksom, så fy-fy mye rundt det og sånn, men...
- 239 L1: Ja, da går vi inn på et helt annet tema.
- 240 GE: Ja.
- 241 L1: Men det er litt [uforståelig] og sånn, men. Eh... Altså, jeg tar utgangspunkt i man er veldig... at korttidsminnet hos alle sammen er ganske... har ikke så stor kapasitet. At vi ikke har fylt med syv... enheter på enhver tidspunkt
- 242 GE: Ja, det er noe sånt.
- 243 L1: Så at hvis vi ikke lagrer inn noe vokabular, da kommer det til å ta så sinnsykt mye plass når vi skal produsere... [...] ... at det blir veldig – i hvert fall noen deler av muntlig produksjon – det blir umulig. [...] Så... så jeg tenker at det er en viss behov for å systematisere, rett og slett for å kunne nå en viss flyt i – i hvert fall i muntlig produksjon – og så i skriftlig – sånn sett i skriftlig produksjon også.
- 244 GE: Ja, så automatisering er... [...] ... et veldig stort problem, mener du.
- 245 L1: Mm.
- 246 GE: Akkurat. De skal kunne praktisere språket. Hvilken... Hvilket forhold mener du det er mellom praktisk tilnærming og kulturkomponentene i franskfaget, da?
- 247 L1: Eh...
- 248 GE: Hvor finner vi kulturen oppi denne praktiske tilnærmingen?

- 249 L1: Jeg bare prøver å... eh... uttrykke. Å verbalisere. Eh... språk... det finnes...
Man kan ikke skille språk og kultur. De, de henger veldig... det er sånn. De henger
sammen. Det er ikke for ingen ting for eksempel at – var det ikke, sånn, tju... over tyve
forskjellige ord for snø som eksisterte i eskimospråket? Eller noe sånt?
- 250 GE: Ja, det...
- 251 L1: Fordi språk er så kulturbetinget at de to henger sammen, så... det å lære språk
uten å lære om kultur, det er nesten som å prøve å få noen... å løpe hundre meter
kjempefort med tresko.
- 252 GE: (Latter).
- 253 L1: Det høres veldig uproduktivt ut.
- 254 GE: (Latter). Ja, det gjør det.
- 255 L1: Ueffektivt ut.
- 256 GE: Jeg synes det, jeg òg.
- 257 L1: Så... Nei, det henger vel i sammen. [...] Og... altså... jeg tror at jeg er veldig
kommunikativ av meg. Jeg tror faktisk jeg prøver å snike litt etymologi i smug. Altså,
spesielt – det gjelder fransk, og historie er så viktig, for eksempel for hvordan man
skriver ordene og sånn. (Knirker i en dør i bakgrunnen). [...] Og for rettskriving og
sånt. Forklare en del da. [...] Så...
- 258 GE: Jeg er helt enig med deg, jeg, altså.
- 259 L1: Det synes jeg er veldig... Det har... virkelig sin plass.
- 260 GE: Ja. Er det noen spesielle deler av kulturbegrepet eller av kultur som er veldig
viktig i forhold til praktisk tilnærming? Er det noen deler av...
- 261 L1: Ja, det er faktisk den... ofte den man tenker ikke så mye på, og det er den
sosiokulturell kompetanse. [...] Fordi man tenker – når man tenker kultur, man tenker
veldig ofte på... kultur med en stor K eller kultur med en stor C, som vi sier på fransk.
[...] Vi tenker på store malere og litteratur og sånt, men... hvis man tenker... Selv om
man tenker praktisk, det er klart at det er en del referanser som alle franskmenn har –
kulturelle referanser som alle franskmenn har... som man bør ha for å kunne
fungere... normalt i et fransk... fransktalende miljø, men det er veldig mye av
kulturen som er det usynlig. For eksempel det å... Det er en del ting som man gjør, og
en del ting som man ikke gjør.
- 262 GE: *Dos and don'ts*.
- 263 L1: Ja, *dos and don'ts*, og det å hilse på folk og det å... Hvordan man gjør det og...
det... Det som... For eksempel, hva er det som skjer? Man... hvis man skal spise
sammen med franskmenn, det er en del... en del ting som faktisk blir forstått på en
forskjellig måte i Frankrike og som er forventet at man skal gjøre. Man blir oppfattet
som... som... uhøflig.
- 264 GE: Jeg husker du fortalte en historie om en vannkaraffel en gang. [...] Kan du ikke
ta den? [...] Bare "*just for the record*".
- 265 L1: *Just for the record*. Typisk, jeg var på en, altså, seminar med... norske
fransklærere... også var vi... spiste vi middag, og jeg skulle – jeg trengte vann. Jeg
hadde... og vann-karaffelen var ganske langt fra meg, så jeg ba en kollega, da – en
som satt ved siden av meg, om han kunne sende vann til meg. Så han tok karaffelen og
satte den rett ved siden av glasset mitt, og dette er veldig uhøflig for en franskmann
fordi det som man impliserer... Jeg mener å si "kan du sende meg vann", er at man
forventer at man skal helle vann. Skal få vann i glasset.
- 266 GE: Nemlig.
- 267 L1: Ikke få vannkaraffelen ved siden av glasset.
- 268 GE: Der mener du at det var litt, sånn, forskjell på høflighet og kutyme da. [...] ...
mellom fransktalende og...

- 269 L1: Det er rett og slett forskjell på kutyme... [...] ... og fordi... Kutyme er forskjellig og... i verste fall det hadde en nordmann som er i Frankrike – franskmenn kommer ikke til å vite at i Norge der man setter bare flaske eller karaffel ved siden av. Kommer til å tenke ”gud bedre, hvor er det han har vokst opp?” [...] (Latter).
- 270 GE: Skikkelig barbarisk. (Latter).
- 271 L1: For det er forventet. Det er en veldig sterk kutym. Det er sånn – det er forventet.
- 272 GE: Mm. Jeg synes bare den historien var så godt eksempel at den måtte komme med her.
- 273 L1: (Latter).
- 274 GE: Så kan vi gå over til et viktig verktøy når det gjelder det å få innblikk i kulturen. [...] Og det er jo digitale verktøy.
- 275 L1: Ja.
- 276 GE: Det står jo spesielt nevnt i K06. [...] Eh... på hvilken måte mener du at digitale verktøy kan gjøre faget, eller tilnærmingen, mer praktisk? Altså, hvordan kan man bruke IKT?
- 277 L1: På en kommunikativ måte... Den gir... den gir tilgang til landet, på en måte. Det... vi kan ikke reise til Frankrike hver uke – dessverre. Vi har ikke råd til det.
- 278 GE: (Latter)
- 279 L1: Men vi kan gjøre det på en digital måte. [...] Den gir oss tilgang til *utrolig* mange... Hva heter det? Sånn... ekte franske tekster.
- 280 GE: Autentiske...?
- 281 L1: Autentiske tekster. [...] *Utrolig* mye informasjon... Så det kan vi... da kan vi bare, sånn, *dig in* – hoppe inn.
- 282 GE: Mm. Er det noen andre... kan det hjelpe til andre ting enn det å drive med lesing og kulturlæring? Finnes det andre muligheter? Jeg har jo sett deg med elever hvor det har vært lyd med.
- 283 L1: (Latter). Ja, det er det. Det kan... man kan bruke det... Man kan bruke det til vokabularlæring. Det er masse oppgaver... Altså, det er uendelige muligheter.
- 284 GE: Mm. [...] Har du...
- 285 L1: Lær og lek!
- 286 GE: Lær og lek. Har du brukt mye digitale verktøy eller IKT med dine elever?
- 287 L1: Jeg bruker det ganske mye, faktisk. [...] For hver tema vi gjør, lager vi en sånn liten digital mappe hvor det er en del nettsider på. Det kan være oppgaver, det kan være... alt mulig av... Det kan være... sider som artikler for – på de tema – om de temaene vi jobber. Hvis det er... kan være så... Nå er det til og med en del nettsider hvor man kan se reportasjer og nyheter... Man kan se på... når man jobber med vær. Det er veldig lett... man kan jo ha tilgang til værmeldingen og det kan være... Dette er på skriftlig, visuelt, med kart, med... [...] Så, så... det... det...
- 288 GE: Føler du da at du kommer nærmere en praktisk tilnærming ved å ha digitale verktøy, altså, det eksempelet, da, med værmeldingen. Føler du at det blir mer praktisk, at elevene får brukt språket mer?
- 289 L1: Ja. Ja, fordi det blir mer ekte. [...] Det blir ekte, rett og slett. [...] Det blir ikke nødvendigvis tilpasset.
- 290 GE: Nettopp. Ja. Kjempebra. Du nevnte litt... et stikkord i stad, nemlig elevautonomi... [...] ... og læringsstrategier og sånn også. Og *Språklæring*, eller elevenes innsikt i egen språklæring og språkbruk, er også et hovedområde i K06.
- 291 L1: Mm. Absolutt.

- 292 GE: Hvilken forbindelse ser du mellom denne elevautonomien og praktisk tilnærming? Eller ser du noen forbindelse i det hele tatt? [...] Henger det sammen, eller er det to *helt* forskjellige ting?
- 293 L1: I praksis er det mye det samme, men, altså, det er ikke sånn... det er ikke sånn at praktisk tilnærming er... forutsetter elevautonomi. Det er ikke... det er ikke noe forbindelse der som er etablert.
- 294 GE: Så det er ikke noen nødvendig forbindelse der?
- 295 L1: Eh... det er en... Jeg mener det, fordi det... For å lære språk, må man ha en bevisstgjøring. En bevissthet på språk. [...] Men det er ikke skrevet svart på hvitt.
- 296 GE: Nei. Det er helt...
- 297 L1: Det er to forskjellige ting. Det er virkelighet og...
- 298 GE: På papiret?
- 299 L1: På papiret. [...] Så...
- 300 GE: Men i virkeligheten så mener du at det er en viktig sammenheng der, eller?
- 301 L1: Ja, det... det... at elev... Jeg vet ikke om... Elevautonomi er nesten fy-ord nå, føler jeg, men i hvert fall at elevens... aktivitet, at eleven skal være aktiv i egen læring. Skal være bevisst om hvordan lære bedre. Hva er det som hjelper han å... lære? Hva er det som han synes er vanskelig, og så videre. Det... det er kjempeviktig. [...] Å lære... det å kjenne seg selv for å lære bedre. Det... Det er primus.
- 302 GE: Ja. Hva med andre fag... altså, fransk i forhold til andre fag? Ser du noen mulighet til, liksom, å inkludere andre fag i fransk eller fransk i andre fag i denne praktiske tilnærmingen?
- 303 L1: Vi hadde en litt morsom prosjekt i fjor... nei, forfjor. Det var forfjor. Det var før man skulle være så praktisk, men...
- 304 GE: (Støy). [Uforståelig] når det gjelder.
- 305 L1: Ja, vi jobbet med Napoleon. [...] Hm... ja, ganske mye. Herregud, det er veldig mye ... det er samfunnsfag. Nå har vi jobbet med kroppen, så da har vi hatt litt... kroppsøvingstimer litt sånn. [...] Så det er kroppsøving. Viktigste forbindelse mellom alle språkene, norsk, fransk... Lesestrategiene – de er de samme. [...] . Og et substantiv er et substantiv over alt. På norsk og engelsk.
- 306 GE: Uansett, ja.
- 307 L1: Det er samme. [...] Å se at ting henger sammen, og det er ikke fordi det fransk at det er supervanskelig å plutselig komme...
- 308 GE: Nettopp. Ja, men ordklasser er ordklasser.
- 309 L1: Ja, ikke sant, også det...
- 310 GE: Det er sant. [...] Men hvordan... hvis du da skal for eksempel... du snakket om Napoleon. [...] Drev... jobbet dere med Napoleon, da, i fransktimen? [...] Hvordan går det an, da? Er ikke det veldig vanskelig for ... ungdomsskoleelever? Hvordan kan de lære om Napoleon på fransk? Er det ikke mye lettere at de leser i historieboka si, eller noe annet, da?
- 311 L1: Nei, men jeg har ekstremt flinke elever, så det er ikke noe problem. [...] (Latter) og jeg er så praktisk.
- 312 GE: Hvordan er det mulig?
- 313 L1: Nei, det er bare å tilpasse litt... (latter).
- 314 GE: Har du eksempel på hvordan du klarte det? [...] Eller hvordan elevene...
- 315 L1: Ja, vi hadde... vi hadde faktisk... vi hadde – vi kontekstualiserte det veldig. Elevene hadde jobbet med Napoleon i historietimene også, så de kunne en del om det. Og vi brukte tekster... Det var veldig mange... Det var nesten tegneserieaktig, så det var lite tekst og det var kontekstualisert, og elevene hadde forkunnskaper, så vi aktiviserte dem også. Så vi jobbet veldig mye med det, og så den måten vi jobbet med

- det på, var ganske også til elevenes nivå. Man kan jobbe med *alt*, men ikke på samme... forskjellig nivå er avhengig av hvor elevene er.
- 316 GE: Sånn at tverrfaglig samarbeid og det å inkludere andre fremmedspråk, det er ikke noe problem for deg? [...] Eller du synes ikke det er et nødvendig problem?
- 317 L1: Det er ikke nødvendigvis et problem. [...] Det som er ofte et problem, det er at... Det er mer et problem for kollegene ofte, enn, for andre fremmedspråklærere. [...] Jeg tror det er en viss redsel i en, sånn, lærerkollegium om alt det som har med fremmedspråk å gjøre, på grunn av mestrings, rett og slett. At... man, på en måte... hvis det er noe fremmedspråk å gjøre da blir det veldig vanskelig. Men det er ikke nødvendigvis det.
- 318 GE: Nei, for du sa jo stikkordet (*støy*) [uforståelig] er ganske tidlig. [...] Ja, det var spennende tanker. Hva med læringssyn og språklæringsyn? Fordi mange, eller de fleste språklærere, tenker jo sikkert litt forskjellig på hvordan man lærer et språk og på hvordan elevene lærer et språk. Hvordan mener du, liksom, det skjer? Hvis du skal si noe veldig kort om det. Altså, skjer det... er det eleven *helt* alene, *bare* inne i sitt hode som lærer språk, eller er det samarbeid med andre, eller... får de bare puttet masse inn på en harddisk, eller må de gjøre noe selv? Altså, hvordan tenker du på...
- 319 L1: Jeg tenker litt blanding av Piaget og Vygotsky. Altså... [...] I og med at språk er kommunikasjon, da er i hvert fall samarbeid ganske viktig. Så det... blanding av konstruktivisme og sosialkonstruktivisme. Det er... klart at... men jeg tror at... hm... men å tro... å tro at eleven lærer alt av seg selv, uten å få litt input, det tror jeg ikke. Jeg tror at input er nødvendig... [...] ... fra lærerens side, og så for å korrigere det som er lagret. [...] For å... hm...
- 320 GE: Sånn at elevene ikke sitter igjen med masse feil.
- 321 L1: Ja, med falske kunnskaper, men syvende og sist det, er hos eleven læring skjer. [...] Og jeg tror at læreren er den som holder og motiverer og... og muliggjør og lettere gjøre, på en måte. [...] Det er det.
- 322 GE: Så læreren er, liksom, veileder og en hjelpende hånd.
- 323 L1: Hjelp og trekke oppover også, i nivået. [...] Motivere og... men det også hos eleven det skjer, ikke hos læreren...
- 324 GE: Synes du... hvis du tenker på det læringssynet du nå presenterte meg... [...] ... synes du det stemmer bra overens med det du legger i praktisk tilnærming? Hvordan tilnærmingen skal være?
- 325 L1: Ja. Håper det.
- 326 GE: Hvordan ser du likt på det?
- 327 L1: Hm... (latter).
- 328 GE: Var det vanskelig spørsmål?
- 329 L1: Kjempevanskelig spørsmål.
- 330 GE: Hva med at du har lov til å si at "jeg vil ikke svare på det" hvis ikke du...
- 331 L1: Mm. Hm... Nei, det å fremme elevens aktivitet... [...] Ved å fremme elevens aktivitet... [...] ... fordi det er hos eleven det skjer, ikke hos meg.
- 332 GE: Nei.
- 333 L1: Jeg kan snakke fransk. Det kan de ikke. [...] [Uforståelig] meg så sinnsykt mer. (*Støy*). [...] Men de trenger...
- 334 GE: Men de må bruke språket for å... [...] ... lære språket bedre å kjenne og...
- 335 L1: Nettopp.
- 336 GE: ... når de bruker språket, så konstrueres det ny kunnskap. [...] Så da har du jo... du har en fin sirkel, da, der, når det gjelder læringssyn og tilnærming, og alt mulig.
- 337 L1: Ja.

- 338 GE: Og så et litt sånt... ja, kanskje litt enklere spørsmål: Er det noen rammefaktorer, eller noen ting som må være tilstede for at du føler at du skal kunne drive god praktisk tilnærming i klasserommet ditt?
- 339 L1: Ja.
- 340 GE: Hva er det du trenger?
- 341 L1: Jeg trenger mindre enn tretti elever.
- 342 GE: Så gruppestørrelse er...
- 343 L1: Gruppestørrelse er veldig viktig. [...] Rett og slett fordi... Én: det er muligheter til å se hver enkelte elev og identifisere behovene deres når man har færre elever. To: det er lettere for elevene å produsere noe når de er i mindre grupper, men ikke nødvendigvis i grupper fire eller fem, men i en gruppe av tredivet er det veldig... skjer det veldig fort at det er noen som prøver å dominere bildet og sånt. Og vi har rom som er ganske små. Når vi har muntlig aktivitet blir det veldig mye støy hvis gruppen er for stor. [...] Og så som hindrer konsentrasjonen til elevene, så mener jeg at gruppestørrelse er en viktig faktor.
- 344 GE: Ja. Er det noen andre faktorer som du synes er viktige?
- 345 L1: Hm... tilgang til... ja, IKT, selvfølgelig, hvis man skal bruke det. [...] Og da i så fall lydprogrammer.
- 346 GE: Lydprogrammer, ja. Er det mangel... er det en mangel du føler at...
- 347 L1: Ja, ja... vi har det på de... vi har... Nå har vi fått det, og det er faktisk veldig fint. [...] Fordi det åpner... Det er... det er en... fordi da er vi... nei, vi har det, og da kan vi bruke mange flere også autentiske tekster. [...] Tilgangen til autentiske tekster, og jeg mener at tekstene er autentiske dokumenter. [...] Og musikk, videoklipp, film.
- 348 GE: Film, ja. (Knirker i en dør).
- 349 L1: Stor, kjempefin. [...] Hm... bilder, symboler, som og som... Dokumenter av alle slag. Reklamer [uforståelig] Hm...
- 350 GE: Føler du andre behov...
- 351 L1: Kollegium.
- 352 GE: Og kollegium.
- 353 L1: Jeg synes...
- 354 GE: Ja, hvorfor trenger du det?
- 355 L1: Fordi jeg tror at det jeg egentlig jobber... trives bedre med, faktisk, når jeg har noen å samarbeide med. Jeg tenker bedre når jeg er sammen med andre. [...] Trenger noen som kaster ball og... også fordi jeg ikke er allvitende.
- 356 GE: Nettopp. Så flere hoder tenker bedre enn ett?
- 357 L1: Mm.
- 358 GE: Men føler du noen nye behov nå i forhold til før, med den praktiske tilnærmingen? Har du nye behov i forhold til rammefaktorer nå, eller er det de samme behovene? Eller er det...
- 359 L1: Nei, jeg tror at sånne faktisk behov for å... den gruppestørrelsebehov er enda større enn det det var før. [...] Nettopp fordi man skal jobbe med spontan produksjon – muntlig produksjon.
- 360 GE: Ja. Veldig godt argument. Føler du at de... bortsett fra gruppe...
- 361 L1: Og... en annen ting...
- 362 GE: Ja.
- 363 L1: Og fordi nå, selv om annet fremmedspråk ikke er obligatorisk... [...] (Støy). Karakteren kommer til å telle, det er enda viktigere for elevene å nå målene. Det er i hvert fall... og elevene ser behovet mye mer. Det er faktisk veldig stor fremgang... [...] ... i forhold til L97. [...] Selv om jeg hadde ønsket at annet fremmedspråk hadde blitt obligatorisk, men det er noe annet. [...] Også fordi det blir en eksamen. Det er

- viktig, i hvert fall for meg som lærer, at når elevene skal gå opp til eksamen, de ikke opplever det som et nederlag, men at de opplever det slik at ”å gud, jeg har hatt eksamen i fransk, og jeg klarte faktisk å si noe”.
- 364 GE: Ja, og da er det viktig at de har jobbet under gode forhold... [...] Føler du at du har de rammefaktorene du trenger for å drive praktisk tilnærming her?
- 365 L1: De er blitt bedre.
- 366 GE: Det er blitt bedre. Ja, for du nevnte jo det med at du har bedre tilgang til lydmateriale, og...
- 367 L1: Ja, det er blitt bedre, også vi har... vi har fått mindre grupper også. [...] I hvert fall... vi er... vi prøver å gå i mindre grupper fordi... også synes jeg at stor gruppe har vært et problem. [...] I stort sett, så... [...] ... vi har gått litte granne... Det er ikke perfekt ennå, men det er det, da.
- 368 GE: Ja. Så det virker som ting faktisk... [...] ... har forandret seg på grunn av... [...] ... den nye læreplanen. Hvis vi skal oppsummere... (støy). Hvilken... hvis vi ser på nye muligheter i det å drive med praktisk tilnærming i annet fremmedspråk. Ser du noen – ”ja, det gir meg muligheten til...” et eller annet spesielt?
- 369 L1: Hm... jo... vi er... eller, det er ikke helt direkte knyttet til undervisning, selv om det er veldig skoleknyttet. Jeg prøver å organisere en reise til Frankrike med elevene mine. Da skal vi jobbe med drama.
- 370 GE: Så spennende.
- 371 L1: Det er i alle fall praktisk.
- 372 GE: Ja, for da skal det virkelig feste seg... [...] ... og bruke språket.
- 373 L1: Mm, og jeg tror det at hadde ikke vært mulig før.
- 374 GE: Nei. Ser du noen nye utfordringer, da, med denne praktiske tilnærmingen?
- 375 L1: Ja, så er man mye mer forpliktet ved... mye mer forpliktet til å... prøve å... hm... Det var sånn... Det som var forbannelsen til fransklærere i andre fremmedspråk før, og samtidig en ... nesten en velsignelse, det er at hadde du elever som ikke var motivert, da sluttet de vanligvis. Nå kan de ikke gjøre det lenger.
- 376 GE: Nei, for nå har de valgt, på en måte, veldig endelig.
- 377 L1: De har valgt det, og de kan ikke forandre det... [...] ... og de får en karakter på slutten, så det er, på en måte – det er en forpliktelse. Det er rett og slett å drive tilpasset etter planen, og prøve å motivere alle elevene til noe – dra alle sammen. [...] I samme retning.
- 378 GE: Så det er... Men det er, som du sier, både den muligheten... [...] ... den praktiske tilnærmingen gir, og utfordringen...
- 379 L1: Ja, det er...
- 380 GE: ... i et nøtteskall. [...] Nå har jeg bare to korte spørsmål igjen, da.
- 381 L1: Det er bra, for jeg må gå.
- 382 GE: Tror du elevene dine oppfatter franskundervisningen annerledes nå enn før?
- 383 L1: Jeg aner ikke, sånn jeg tror, faktisk, men jeg tror at, faktisk, spørsmålet ikke nødvendigvis er relevant fordi vi... vi begynte med K06 i fjor, og det som er at... de elevene som... Det har ikke vært, sånn, fra den ene dagen til den andre, da ble alt forandret. Det var glidende overgang. [...] Og elevene er hos oss i tre år, så de vet ikke hvordan vi praktiserte for... sånn for... hvordan undervisningen ble praktisert for ti år siden, så jeg tror ikke at de har...
- 384 GE: Hvordan oppfører de seg, hvis du sammenligner klasser med klasser du har hatt før, da. Oppfører de seg, gir de samme tilbake... – respons? Er det liksom...
- 385 L1: Det er... det som jeg kan si er – hvis jeg sammenligner niende som begynte med K06 ett år i forkant, da, som begynte i fjor, og de som er i tiende... [...] ... det er at de opplever annenspråkundervisning som... mye mer forpliktende, men jeg tror

- ikke det har med den praktiske tilnærming å gjøre. Jeg tror det har med rammefaktorer å gjøre.
- 386 GE: Ja. Tror du at man kunne oppnå samme praktiske språkferdighet, altså, det å klare å bruke språket, med den gamle tilnæringsmåten? Altså, får man samme... Fikk man før samme kommunikative ferdigheter som med den nye praktiske tilnærmingen, tror du?
- 387 L1: Jeg tror... det er vanskelig spørsmål... Jeg tror det har mye mer med lær... Jeg tror det har mye mer med lærerens holdning å gjøre enn noe annet. [...] Og så hvis... og det har... Ja, og det har det.
- 388 GE: Ja, så du tror ikke det at to ord – *praktisk tilnærming* – på et papir, det betyr ikke at alt forandrer seg?
- 389 L1: Nei. Det som jeg tror, derimot, som kommer til å forandre, det er ikke... det er ikke de to ordene, men jeg tror det er faktisk den muntlige eksamen. [...] Det tror jeg har mye mer å si – kommer til å ha mye mer å si.
- 390 GE: Ja. Siste spørsmål: Har du... føler du at det har vært noen holdningsendring her på skolen i forhold til faget annet fremmedspråk etter at det kom dette kravet om praktisk tilnærming og muntlig eksamen og karakterer og så videre?
- 391 L1: Det er mer... har det ikke vært... har de...men kanskje litt m... Vi har jobbet veldig kommunikativt på skolen. Vi har jobbet veldig. Jeg tror at vi har faktisk jobbet veldig praktisk før det... [...] ... ble skrevet, så jeg tror ikke det ble en revolusjon. Kanskje... Vi snakker blant fremmedspråklærere, og da snakker vi tysk og fransk. Jeg tror blant mine tyske kollegaer, det har vært litt mer... litt mer, men det er fordi... Det er kanskje en eldre gruppe. Det er ikke fordi de underviser i det språket, men det er en eldre gruppe.
- 392 GE: Har du opplevd noen annen holdning fra, for eksempel, ledelse eller lærere i andre fag, eller ser de på annet fremmedspråk på samme måte, eller er det...?
- 393 L1: Lærere i andre fag er like uinteressert som før i andre fremmedspråk...
- 394 GE: (Latter)
- 395 L1: Så det har ikke noe å si der. [...] Jeg tror ledelsen... ledelsen er kanskje... De er hengt seg veldig mye på den praktisk tilnæringsmåte. [...] De har hengt seg på det, men de er... og de har vært som oss, ja, veldig undrende. Hva betyr det, og hvordan skal vi gjøre det, og sånn. Det har de tenkt veldig mye på...
- 396 GE: Ja.
- 397 L1: ... men de er... ja, de har ikke nødvendigvis landet på samme plattform som oss, fordi de... Jeg tror de er fortsatt litt, sånn, forvirret... [...] ... for å si det sånn. Lettere forvirret, og de tenker fortsatt på... de har gått litt mer i retning turistspråk, så vi prøver å si at det er ikke sånn.
- 398 GE: Ja. Tusen takk skal du ha!

3 Intervju med lærer 2, *Anne*

GE = Gunn Elin

L2 = lærer 2, *Anne*

Intervjuet ble gjennomført 20.09.2006.

1. GE: (...) og temaet er, da, praktisk tilnærming i annet fremmedspråk. Og først så lurer jeg jo litt på bakgrunnsinformasjon om deg og skolen og sånn. Det her er en ungdomsskole, ikke sant?
2. L2: Dette er en barneskole og ungdomsskole. Fra én til ti.
3. GE: Én til ti. [...] Hvor mange elever er det på skolen. Vet du det?
4. L2: Rundt 500.
5. GE: 500. Så det er en ganske stor skole.
6. L2: Det vil jeg si det er.
7. GE: Hvor mange paralleller er det cirka per trinn?
8. L2: Ja, det er... varierer litt oppover på gruppestørrelsene, faktisk. [...] Her på ungdomstrinnet nå, så er det tre grupper på åttende trinn à 17-18 elever... [...] ... så er det vel omtrent det samme på niende, og så er det fire grupper à et par og tyve på tiende.
9. GE: Så tiende er det største...?
10. L2: Det er det største.
11. GE: Største trinnet. [...] Mm. Hvilke fag er det du har i fagkretsen din?
12. L2: Jeg har fransk, engelsk og såkalt kunst og håndverk, da.
13. GE: Og du underviser i fransk nå? Blant annet... du har ikke noen andre... andre fremmedspråk som du underviser i, uten at du...?
14. L2: Engelsk.
15. GE: Ja, men det... [...] Det er første... Jeg vet ikke om de kaller det fremmedspråk en gang lenger, jeg. [...] De kaller det bare engelsk. [...] Det er litt, sånn, merkelig status på det der. Hvilken utdanning er det du har i fransk?
16. L2: I fransk, så har jeg grunnfag fra Universitetet. [...] Og så har jeg to år på [fransk universitet], faktisk.
17. GE: Har du det?
18. L2: Ja.
19. GE: Hva var det du tok?
20. L2: Nei, det var fransk som fremmedspråk.
21. GE: Spennende.
22. L2: Da skulle jeg bli, da, kvalifisert som fransklærer etter de to årene, men det var streik den dagen det var eksamen.
23. GE: Nei! Så du har ikke...
24. L2: Det var et, sånn, deltidsstudie, da. Nei, så jeg fikk aldri... jeg kom ikke inn til Paris.
25. GE: Å, herregud.
26. L2: Og da fikk jeg tilbud om å ta ett år ekstra, da, for å ta den eksamenen, men det takket jeg nei til.
27. GE: Ett år?
28. L2: Ja.
29. GE: For å ta igjen eksamen?
30. L2: Ikke sant.

31. GE: Det var ikke snakk om å... [...] ... gi deg noe utsatt?
32. L2: Nei.
33. GE: Så fleksible er de kanskje ikke i Frankrike. Jeg vet ikke?
34. L2: Nei.
35. GE: Har du noen annen etterutdanning som har betydning for...
36. L2: For fransken?
37. GE: Ja, for din kompetanse i fransk?
38. L2: Ikke rent språklig, nei. [...] Det har jeg ikke.
39. GE: Har du noe annet... noen realkompetanse, eller et eller annet, noe annet som gjør at du føler deg, liksom, sterkere i fransk? Eller...
40. L2: Altså, jeg har jo bodd i [fransk by] i seks år, da.
41. GE: Ja, det vil jeg si at er en ganske viktig ting...
42. L2: Du kan jo si at det gjør noe med tryggheten kanskje... [...] ... på kommunikasjon. [...] Om ikke det går på korrekthet av et språk, så er det i hvert fall ikke så vanskelig å lire ut av seg noe.
43. GE: Og kulturkompetansen, for eksempel, vil du ha veldig nytte av.
44. L2: Ja. Det er noen år siden, men jeg drar det stadig med i undervisningen når jeg forteller om fransk kultur, ja. [...] Det gjør jeg.
45. GE: Du har vel ikke tatt noe videre... etter- og videreutdanningskurs...?
46. L2: Nei. Nå er ikke fransk hovedfaget mitt, hvis du skjønner hva jeg mener. Jeg har fire år med formingsstudier, og der har jeg også fordypninger, og det er det jeg jobber mest med, da. [...] Men det er jo et veldig praktisk fag, og veldig mye av den pedagogikken man bruker der, den er overførbar.
47. GE: Til fransk.
48. L2: Til fransk.
49. GE: Ha! Det gleder jeg meg til å høre. Jeg kommer til å spørre om det etter hvert, så...
50. L2: Så har jeg ledet et internasjonalt prosjekt, et Comeniusprosjekt hvor vi også samarbeidet med Frankrike... [...] Med en skole i [fransk by]. [...] Det gikk over tre år, og det gikk på lærersamarbeid – hvordan vi underviser i kultur i de forskjellige landene. Altså, kulturoverføring gjennom skole. Prosjekt som hadde fem forskjellige land med. Jeg ledet det prosjektet. Det var veldig morsomt. Ja.
51. GE: Fikk du noe ut av det?
52. L2: Veldig, veldig masse! For det første så reiste vi jo til disse landene, og vi gjorde det på den måten at vi bodde hos hverandre når vi hadde møter, så vi var i fem land på tre år, da.
53. GE: Ja, kjempe...
54. L2: Og besøkte skolene, intervjuet elevene... de lagde produkter... Vi hadde undersøkelser hos hverandre, og det er jo klart at når vi fikk det fra de franske skolene, så stod det jo på fransk, da. [...] Alle de andre skolene brukte jo engelsk, men franskmennene brukte fransk.
55. GE: Det er jo kjempenyttige tekster å ha senere også. [...] Eleveltekster på fransk, som du kan vise...
56. L2: Ja, og så hadde vi jo også den gangen videokonferanse. Jeg hadde jo annet fremmedspråk fransk den gangen også, og med... i den – på den skolen i [fransk by] så hadde vi en del... ja, *pieds-noirs*, altså, innvandrerbarn, da, på en måte. [...] Både første, annen og tredjegerasjon, men de snakket dårlig fransk, sånn at de tok opp video av seg og presenterte seg, så sendte de videoen til oss, og så hadde vi en video hvor mine elever presenterte seg og stilte noen spørsmål til de franske... [...] Og så fikk vi video tilbake, det var før den digitale tiden, på en måte, var kommet ordentlig i

- gang. [...] Så vi sendte videoer fram og tilbake, da, og elevene syntes det var kjempespennende... [...] ... å... filme hverandre, altså, i min klasse, da, og så fikk de svar av disse jentene om hvilke jenter som var søte, og hvilke gutter som var kjekke og sønn. [...] Så det var en veldig, veldig morsom erfaring, og de... de der nede følte at de var litt lærere for disse norske barna, så de fikk litt status i sin egen gruppe, da, så det var veldig vellykket.
57. GE: Det høres kjempespennende ut. Det der kommer du nok kanskje til å nevne igjen når jeg kommer nærmere inn på begrepet praktisk tilnærming.
58. L2: Det kan... Ja, det kan godt hende. Dessuten så...
59. GE: Men jeg er ikke ferdig enda, skjønner du! For du er nemlig en velbevandret person, skjønner vi...
60. L2: Ja, jeg fikk et Trollstipend. Jeg søkte om et Trollstipend i og med at jeg er formingslærer og fransklærer, så søkte jeg om en studietur til Frankrike og var der i 20 dager. 12 forskjellige skoler besøkte jeg rundt omkring fra [fransk by], innom [fransk by] til [fransk by] i sør. Og i dette Comenius-prosjektet mitt, så var jeg på noen møter i Belgia, blant annet, og Europarådet og sønn, og da traff jeg en del rektorer i Frankrike, så jeg sørget for å få adressene...[...] ... sønn at jeg... de innkvarterte meg, og så var jeg på franske skoler og intervjuet lærere og fagforeningsfolk og elever når det gjaldt *arts plastiques* – altså, kunst og håndverk. [...] Det var spennende.
61. GE: Det kan jeg tenke meg. Altså, både for selvutvikling og kultur og...
62. L2: Og kultur, ikke minst.
63. GE: Og kommunikasjon...[...] ... at du får kommunisert og...[...] Og for høyere kommunikasjonsnivå. [...] Veldig gøy. Det er jo helt supert. [...] Det er litt synd at mange lærere *ikke* vet om for eksempel Trollstipender og sønne ting.
64. L2: Ja.
65. GE: Du får prøve å spre det glade budskap. [...] Hvilket trinn er det du underviser i fransk på nå?
66. L2: Akkurat nå er det åttende.
67. GE: Bare åttende?
68. L2: Ja.
69. GE: Mm. Ellers er det sønn at du alltid har ett trinn om gangen...?
70. L2: Jeg har, tror jeg, stort sett fulgt en klasse... Altså, det trinnet jeg selv jobber på, har jeg ofte hatt franskklassen, da.
71. GE: Sønn at du kommer til å ha de her nå åttende, niende og tiende?
72. L2: Tiende...
73. GE: Og så begynner du kanskje på en ny...?
74. L2: Ja, ja. Det er stort sett den erfaringen jeg har.
75. GE: Ja. Mm. Og hvor lenge har du undervist i fransk?
76. L2: Hm...
77. GE: Sønn sirkus?
78. L2: Ja, sønn cirka... ja... tjue år?
79. GE: Det må jeg si. Da er du ledende så langt.
80. L2: Ja, atten, tjue – jeg vet ikke.
81. GE: Det er bra ballast, vil jeg si. [...] Så lurte jeg på... skal vi gå litt nærmere inn på begrepet her, da. [...] Kan du fortelle litt om forrige fransktime? Hva dere gjorde...
82. L2: I forrige fransktime? [...] Ja, da... Jeg har en del, sønne, bøker. Små bøker som jeg har kjøpt i Frankrike, for hvordan man lærer å lese. Begynte på de bitte små, men det bruker jeg òg der... Det jeg begynte fransktimen med forrige gang, var at jeg hadde tatt kopier av noen av de sidene. Det var *oi*-lydene, *ou*-lydene og *on*-lydene... [...] Hvordan man uttaler de...[...] ... og gjennomgikk først litt noe muntlig og kom

med litt muntlige ord, og de øvde seg på å si det, og nasaler og litt forskjellig. Så skrev jeg bokstavkombinasjonen på tavlen, sånn at de så den, og så fikk de, da, kopier fra den boka som de skulle gjøre oppgaver i. Og leste – de oversatte litt, for de hadde jo den franske eleven... eller... som skjønnte en del. Var litt bilder og... Det syntes de var kjempegøy... [...] ... og de leste ordene høyt, og de øvde seg på å si de, og de gjettet hva de betød og... Det begynte vi med.

83. GE: Mm.

84. L2: Så holder vi på nå... vi skal filme et intervju etter hvert, så vi holder på å øve oss på å utvide ordforrådet, så de gikk rundt i grupper og snakket med hverandre på de få ordene de kunne, og så spurte de meg og denne halvt franske eleven på ord de hadde lyst til å si til hverandre. Eh... det var det siste, og så kuttet jeg, og så skulle vi lære verbet *å være*, for det viste seg, da, at de fikk behov for det når de skulle beskrive at "hun er sjenert" og sånne ting. [...] Det blir en del *er* inni der. [...] Så jeg tok det muntlig med de. Jeg skrev det ikke på tavla, jeg tok den helt muntlig, og de gjentok etter meg hvordan det var, og så fant vi fram et hoppetau, som jeg har fortalt om før. [...] Og så hoppet vi: *je suis, tu es, il est, elle est*¹⁰... Ikke sant?

85. GE: (Latter). Ja.

86. L2: Det var *kjempegøy*. I begynnelsen var det jo noen som var litt, sånn, tilbakeholdne, da. De kunne ikke dette her, men etter hvert så stod de i kø for å få hoppet, da. Inne i klasserommet.

87. GE: Så gøy!

88. L2: Sånn langt slengtau. [...] Så det var vel i det store og hele den timen.

89. GE: Ja, hørtes spennende ut... [...] Både det at de skal, faktisk, bli filmet som gjør de veldig motivert til å...

90. L2: Ja, ikke sant, det gjør dem motivert til å komme videre.

91. GE: Høres veldig spennende ut. [...] Og du som er så erfaren, du vet jo det at selv om praktisk tilnærming nå, for første gang, står som, liksom, den *måten* man skal... [...] ... undervise fransk på, så har det alltid vært en slags praktisk målsetning. [...] Altså, elevene skal jo bli i stand til å bruke språket, ikke sant?

92. L2: Ja, ikke sant.

93. GE: Men så er det først nå det står at også tilnærmingen, altså, prosessen...

94. L2: Ja. Skal også...

95. GE: ... læringsprosessen skal også være praktisk. Er det noe i den beskrivelsen av timen din som du vil si... eller som du føler passer med praktisk tilnærming?

96. L2: Altså, det jeg synes passer med praktisk tilnærming i mine timer, er at jeg har vel et – ramme – et skjelett på hva jeg ønsker at elevene skal oppnå... [...] ... og spiller på elevenes tanker og ideer veldig mye i timene, sånn at de føler de er med på å bestemme hva de skal lære. [...] Det synes jeg er en veldig praktisk tilnærming til et teorifag.

97. GE: For du snakket jo også om elevenes behov, at de, på en måte, dro deg inn... [...] ... i å lære dem verbet "å være".

98. L2: For eksempel, ja. Det er viktig for meg, når jeg går inn i klassen, å prøve å snu behovet. [...] Dette at vi nå driver med lyd lære, det har jeg bestandig... drevet med på begynnelsen, før de får noen bøker, men nå er det, da, denne fransk – halvt franske eleven som ikke kunne skrive, og ville veldig gjerne lære det, og da spør jeg jo elevene med en gang. [...] "Skal vi ta... gjøre det på den måten?"

99. GE: Mm. Ja, kjempefint.

¹⁰ Jeg er, du er, han er, hun er.

100. L2: Sånn at for meg, så er det, på en måte, en praktisk tilnærming til språket...[...] ... at jeg får elevene med...[...] Og så prøver jeg at de skal bevege seg litt i løpet av timen. At de skal gjøre ting også med kroppen.
101. GE: Mm. Hvorfor det?
102. L2: For tror de husker det bedre. Jeg tror de husker det bedre. Altså, sitte og skrive ned og kopiere og gjenta...[...] Det må settes i en sammenheng. [...] Sånn at jeg prøver å variere timen i tre bolker – vi har en klokke time, da. [...] Mm. Sånn at de gjør, på en måte, tre forskjellige ting, og at de tingene har gjerne litt sammenheng. [...] I løpet av timen.
103. GE: Mm. Så det blir som en slags trapp hvor... [...] ... det bygger på hverandre [...] ... hele veien. [...] Ja, jeg synes det høres *veldig* logisk og... [...] ... smart ut det der, altså. Husker du første gang du hørte begrepet praktisk tilnærming? Hvilken sammenheng det var...?
104. L2: Jo, jeg... altså, jeg husker ikke når, men jeg vet at i kunst og håndverk, så er dette en metode. Altså, det at man er praktisk i forhold til det man underviser. [...] Og i og med jeg er kunst og håndverkslærer, så er det som ligger i blodet rett og slett. [...] Og det at det nå kommer inn... altså, nå har jeg holdt på med dette her i tjuen år, uavhengig av fransken, på en måte... [...] ... synes jeg det er litt morsomt, da, for kunst og håndverk er et fag som er litt, sånn, skjøvet til side som sin egen lille øy. [...] Og nå viste det... Jeg som, da, på en måte, har et språkfag og dette praktiske faget, ser jo det at hvordan man nå suger idéer *fra* disse praktiske fagene til hva man kan gjøre.
105. GE: Mm. Husker du når du hørte det i forbindelse med annet fremmedspråk første gang, eller i hvilken forbindelse det var?
106. L2: (Puster) Nei, det husker jeg faktisk ikke, altså.
107. GE: Nei, det om du... som du sier, du reagerte ikke sterkt [...] ... fordi du hadde det i blodet...
108. L2: Jeg syntes... *endelig*, var tanken. [...] Endelig kommer de etter.
109. GE: Ja, ikke sant.
110. L2: Ja, ikke sant. Det var litt der, altså.
111. GE: Hva har du... altså, har du hatt noe utvikling på hva du legger i innholdet av det? Tenker du det samme om begrepet, eller innholdet om hva det betyr, nå som du gjorde i begynnelsen, eller har det skjedd noen endring der? Eventuelt har du... har du noen tanker om det?
112. L2: Nei, jeg vet ikke om jeg har så veldig mye tanker... om det. Egentlig har jeg alltid vært opptatt av denne praktiske tilnærmingen av et fag, så det er jo litt derfor jeg valgte det ene basisfaget som hovedfaget mitt òg, på en måte. [...] Fordi jeg liker å jobbe praktisk selv... [...] ... og jeg har alltid – til og med som ung – syntes at denne forskjellen mellom teoretikere og akademikere... [...] ... og håndverkere og praktiske mennesker, det har vært et, sånt, kunstig skille mellom overmennesker og undermennesker... [...] ... og jeg har alltid ønsket, liksom, å få likevekt der, da. Så rent politisk òg, så er det noe som alltid har opptatt meg.
113. GE: Så du mener... òg i forhold til et fag som fransk, for eksempel, så er det mange som har kalt det et teoretisk fag før.
114. L2: Ja, ikke sant.
115. GE: Hvordan har du tenkt... har du tenkt, da, at det er unaturlig å kalle det...?
116. L2: Nei, altså, faget i seg selv synes jeg er unaturlig å kalle teoretisk, mens undervisningsmetodene som har vært brukt, de har vært teoretiske. [...] Der synes jeg det har vært et misforhold bestandig. [...] Jeg må jo si det når jeg satt på [fransk universitet] og pugget regler og remser og... [...] Det var ikke *veldig* praktisk. [...] Jeg

- satt vel allerede da og drømte litt om at dette kunne man gjort annerledes. Jeg er en meget kreativ person...[...] ... sånn at et hvert grunnlag er til for å endres.
117. GE: Ja. Og det er bare... det er du som bestemmer...[...] ... hvordan det oppfattes, ikke sant, av en elev...[...] ... om det oppfattes som teoretisk eller praktisk.
118. L2: Ja. Ja, jeg tror det.
119. GE: Hvorfor tror du at man, liksom, nå oppfordrer så eksplisitt til praktisk tilnærming i annet fremmedspråk? Hvorfor har de ikke...
120. L2: Jeg tror det har noe med utjevningen av befolkningen å gjøre. Folk reiser mye mer...[...] Og så når jeg var ung, så studerte du fransk for å ta fransk på universitetet og bli akademiker. [...] Ikke sant. [...] Intellektuell.
121. GE: Så du trengte å vite masse sånne... småting.
122. L2: Ikke sant, småting og detaljer, og du, liksom, hevet deg litt på det. [...] Ja, mens nå reiser folk veldig, veldig mye. [...] Og de har ikke behov for verken å kunne snakke i konjunktiv eller vite om finspissede kulturevenementer... altså...[...] Ikke sant? [...] Det er ikke der vi er lenger. [...] Behovet i folket har endret seg. [...] Og da tror jeg pedagogikken har sakte, men sikkert, fulgt etter.
123. GE: Ja. Har du tenkt på... tror du det med praktisk tilnærming – det at vi spesifiserer det i forarbeidene til den nye læreplanen, at det kan ha noe med tilpasset opplæring å gjøre? Eventuelt hvilken sammenheng kan det ha med det begrepet å gjøre?
124. L2: Ja, det kan nok også... altså, dette... sånn som jeg ser det, har noe med Hernes å gjøre.
125. GE: Ja, hva mener du?
126. L2: Hva mener jeg med det? [...] Ja, Hernes var dyslektiker. Altså, han ønsket vel å få... han ville at flest mulig av ikke-teoretikerne skulle få anledning til å bli teoretikere, sånn som jeg leser ham, da. [...] Men han ville ha en Arbeiderparti... Arbeiderpartiet vil jo ha en utjevning av ting. [...] Og han stod jo veldig for det at det skulle være en mer praktisk tilnærming, og at man faktisk kunne senke nivået litt. Bare for å få flere mennesker til å lære mer.
127. GE: Men føler du at praktisk tilnærming er lik nivåsenkning?
128. L2: Nei. Men jeg tror mange mennesker gjør det. [...] Særlig på universitetene, så vil du finne folk som vil sette likhetstegn der. Jeg *mener* ikke det...[...] ... men det er en annen form for læring, et annet mål... [...] enn det akademiske, men i *verdi* så tror jeg... det er mye større verdi at mange mennesker kan litt fransk, enn at noen kan det veldig godt.
129. GE: Ja. Fordi de få som vil kunne det veldig godt, de vil jo gjøre det uansett.
130. L2: Akkurat.
131. GE: Ja... nei, det var en veldig spennende tanke. Jeg har ikke hørt Hernes nevnt enda, her, så...[...] ... Det var veldig...
132. L2: Ikke sant. Gammal, kanskje?
133. GE: (Latter). Nei, da. Tror du denne praktiske tilnærmingen kan ha noe å si i forhold til elevenes motivasjon til faget nå?
134. L2: Ja, det tror jeg jo, faktisk, og akkurat av samme grunnen. Altså, vi har en del elever som ikke er så veldig glad i å sitte stille på stolen sin. [...] Og de kan også få mye ut av en praktisk tilnærming. [...] Men de blir ikke akademikere av den grunn, men hvorfor skal de bli det? De lærer fransk.
135. GE: Mm. Så de kan kanskje klare å kommunisere, reise...
136. L2: Ja, de kan reise og klare seg ute. [...] Treffe folk, vise dem rundt i Oslo...[...] ... se på franske filmer, få litt ut av det, ikke sant. Det er... jeg synes det er en større verdi enn å kunne dette språket helt perfekt.

137. GE: Mm. Når det gjelder læreplanen, hva angår den praktiske tilnærmingen...[...]
Hvor... i hvilken grad har du satt deg inn i den nye... det nye forslaget? Det er vel ikke kommet, liksom, helt svart på hvitt enda, men...
138. L2: *Kunnskapsløftet...*
139. GE: *Kunnskapsløftet.*
140. L2: Det må jeg bare innrømme, at jeg leste annet fremmedspråksmålene, altså, kunnskapsmålene, og dette her...[...] ... og jeg syntes jo det var veldig mye, sånn, floskler og svada, da. Jeg har lagt den litt til side, foreløpig.
141. GE: Du har lagt den litt til side...[...] ... men du har i hvert fall snust litt på den.
142. L2: Jeg har snust på den og trukket ut av den det jeg synes passer overens med det jeg står for, og så...
143. GE: Får vi se hvordan det går framover.
144. L2: ... får vi se hvordan *det* går. [...] Ja. Jeg syntes den var veldig generell.
145. GE: Ja. Da er jo kanskje spørsmålet mitt...[...] . I hvilken grad synes du den [LK06] kan hjelpe deg med å lage en praktisk tilnærming? Til franskfaget...
146. L2: Jeg tror... for å være litt ubeskjeden, da, så tror jeg jeg ligger *langt* foran den praktiske tilnærminga som egentlig ligger der. [...] Den gir meg ikke noen nye idéer. Det er mere sånn... ja, ja, så fortsetter vi som vi har gjort før.
147. GE: Ja, ja. Hvorfor skriver dem dette her, for det er noe jeg alltid har gjort. [...] På *én* måte, ikke sant. Altså, det er litt, sånn, blasert, men det er... det ligger litt i den retningen, altså, for å være helt ærlig.
148. GE: Ja. Men noe som er nytt der, er jo at de mener at på tiende trinn så skal det være en muntlig eksaminering...[...] ... uttrekning til det. Tror du det kan ha noen betydning for hvordan dere lærere tolker praktisk tilnærming?
149. L2: Nei...
150. GE: Eller på hvordan undervisningen kommer til å foregå?
151. L2: For min egen del... og jeg kan bare svare for meg selv, så vil det ikke det, fordi at jeg kommer fra en skole, og jeg er nå på en skole hvor denne muntlige tilnærmingen står i høysetet. [...] Meget viktig at elevene viser hva de kan. De skal være stolte av hva de kan, og det må de få anledning til, og det kan de bare hvis du gir dem taletid. [...] Sånn at det er en av grunnene til at jeg søkte meg til denne skolen, når jeg først skulle til Oslo...[...] ... fordi det du hører du selv sier, det kan du, på en måte. [...] Det er du trygg på. [...] Så jeg... jeg vet ikke om det påvirker meg som lærer og mine metoder. Det tror jeg ikke. [...] Men jeg tror kanskje – jeg vet ikke om det spørsmålet kommer seinere – at det påvirker elevens innstilling til faget, det at de kan bli trukket ut til en muntlig eksamen. Mm, det tror jeg.
152. GE: At det øker seriøsiteten, på en måte?
153. L2: Ja. [...] Nå vet vel ikke åttende klasse om det enda...[...] ... men etter hvert som det går opp for dem, så vil de nok bli mer og mer seriøse og målrettede på akkurat det.
154. GE: Mm. Og du sier også at dere har fokusert på det muntlige...[...] ... men det har ikke noe med eksamensordningen å gjøre?
155. L2: Nei.
156. GE: Det er noe du alltid har gjort?
157. L2: Det er noe jeg alltid gjør fordi at jeg ser jo det at elever som begynner å lese fransk, uten å kunne utale det, de kommer jo aldri ut av denne *oi*-en og *ou*-en... [...] ... og s-ene på slutten av et ord og sånt, ikke sant?
158. GE: Ja.
159. L2: Altså, de... det henger med.
160. GE: Ja. At skriftbildet ødelegger for dem?

161. L2: Ja.
162. GE: Ja. Men det... du tolker det heller ikke sånn at praktisk tilnærming utelukkende er muntlig?
163. L2: Nei. [...] Overhodet ikke.
164. GE: Det kommer etter hvert – skrivingen og...?
165. L2: Skrivingen kommer etter hvert... [...], men jeg vil bare at de har et visst lydbilde først. [...] Det synes jeg er viktig. [...]
166. GE: Høres bra ut. Har det noe betydning, denne praktiske tilnærmingen, for hvordan du tester elevene? Skal du lage prøver og sånn... [...] ... tenker du da på at: ”jeg skal ha en praktisk tilnærming. Det må ha påvirkning på hvordan jeg lager prøver?”
167. L2: Ja... ja, det gjør det vel fordi jeg tenker at den praktiske tilnærmingen er såpass viktig for elevene, og hvis elevene skal få vist hva eleven kan... [...] ... så bør den være praktisk, ikke sant? Altså, det bør være involvering av elevene. Jeg tester ikke elever for å se ”nå har jeg bestemt sånn og sånn, og så skal jeg se om du har fått med deg det jeg sier”. [...] Det jeg tester, er hvor mye har eleven fått med seg av hva jeg mener er naturlig i forhold til det vi gjør, ikke sant. Hvordan kan eleven få vist hva eleven kan?
168. GE: Du har allerede nevnt det intervjuet som dere skal filme...
169. L2: Ja, ikke sant.
170. GE: ... så det kan være et eksempel på det, da?
171. L2: Ja. [...] Det å filme det er veldig gulrot. [...] Det elsker de.
172. GE: Da glemmer de kanskje litt at det er en test?
173. L2: Ja. [...] Ikke sant, de gjør jo det.
174. GE: Ja. Er det andre måter du...
175. L2: Eh... ja, nei, andre ting som jeg gjør... Skriftlig så er det jo, for eksempel, at de skal skrive en dialog, og så skal de levere meg dialogen... [...] ... før de framfører den. Så ser jeg på det skriftlige, da, i... ikke sant, og da er det praktisk, for det er en grunn til at du skriver den dialogen. [...] Det er for å lære den utenat. [...] Det er ikke for at jeg skal se hvor mange skrivefeil du har, men det sier jeg i fra vurderingskriteriene, *når* de får karakter, vet de om på forhånd. [...] Så det er jeg veldig klar på å bruke... altså, de skal alltid vite når de blir vurdert.
176. GE: Mm, og hva de blir... og hva som blir vurdert. [...] Hvilken del av kompetansen...
177. L2: Ja. Så selv om en elev sitter stum som en østers i mine timer og blir testet og snakker flytende – okay, så er det *det* som teller, og ikke da om eleven har sittet og plystret, altså.
178. GE: Nettopp. Kvalitet og ikke kvantitet?
179. L2: Ja.
180. GE: For det sånn var det ofte før: ”Nei, du har ikke snakket...”
181. L2: Ja, ikke sant.
182. GE: ... nok i timene”. Ja, så ”du var helt perfekt på... du kan snakke perfekt tysk, men du har dessverre ikke åpnet munnen ti ganger, så da...”
183. L2: Og det kommer igjen fra kunst og håndverken, hvis elevene gjør veldig lite, egentlig, men setter i gang og lager et flott produkt, så får de karakter for det produktet. [...] Det har de alltid gjort.
184. GE: Ja, mm. Der har du enda en greie du har overført...fra...
185. L2: Ikke sant.
186. GE: Det er ganske spennende, den kombinasjonen, altså.
187. L2: Jeg synes det er kjempespennende å ha det faget i bunn, altså.
188. GE: Ja. Hvis du tenker tilbake på L97, da – den forrige læreplanen...

189. L2: Ja. Åh...
190. GE: Synes du den beskriver noe praktisk tilnærming, eller i hvilken grad synes du den har en praktisk tilnærming, hvis du leser mellom linjene?
191. L2: Hadde jeg sittet med den foran meg, så hadde jeg vel kunnet plukke ut noe der. Jeg synes nok den var mer revolusjonerende på sin tid enn den vi har fått nå er. [...] Men jeg var allerede inne på tankegangen, og den er også så veldig bekræftende på – altså, før var jeg kanskje mer usikker på hva jeg drev med, og når L97 kom, så syntes jeg det mer var en bekreftelse på at jeg gikk i riktig retning sjøl, da. [...] At de tankene jeg hadde, var all righte...[...] ... syntes jeg vel, sånn generelt sett.
192. GE: Mm. Synes du den... Du sa jo at K06 sier jo egentlig ikke så veldig mye om den praktiske tilnærmingen...
193. L2: Nei.
194. GE: ... synes du L97 kan bidra til å hjelpe oss – deg, eller eventuelt andre lærere som ikke synes det er så lett – å fortolke begrepet mer enn den K06? Eller er den like [uforståelig]?
195. L2: Jeg vil nok tro at hvis man har vært gjennom L97, så er K06 lettere. [...] Jeg tror det er vanskelig for studenter, som bare nå forholder seg til den, å få til mye.
196. GE: Som bare forholder seg til K06?
197. L2: Ja, ikke sant.
198. GE: Hvorfor det?
199. L2: For L97 ligger, på en måte, i bunn. Den er, på en måte, strømlinjeformet...[...] ... i den nye versjonen...[...] ... og vet du ikke hva som ligger til grunn, så kan det vel være litt vanskelig å få noe, holdt på å si, målbart eller konkret ut av det.
200. GE: Mm. Hva synes du er hovedforskjellen på de? Altså, du snakker jo om at K06 er jo mål, da. [...] Hva er det L97 har, da, som K06 ikke har?
201. L2: L97 har jo mer: "Elevene skal kunne, elevene...", ikke sant?
202. GE: Mm.
203. L2: Det har jo ikke K07. Nei, K06.
204. GE: (Latter). Kanskje det kommer en K07 også. Hvem vet?
205. L2: Jeg håper ikke det. Blir litt fort. [...] Det er også interessant i Frankrike. Der får de nye læreplaner hvert tredje år, men de er bare justert fra før av, og det er ikke hvert fag. Det er ikke alle fagene samtidig. Det kommer, sånn, med jevne mellomrom. [...] Jeg så på den franske læreplanen – riktignok i kunst og håndverk – men *det* syntes jeg var veldig morsomt, for den var nesten ordrett det samme som L97. [...] Når jeg var der nede og så på den.
206. GE: Så spennende. Det var interessant.
207. L2: Det var sånn at jeg nesten lurte på om de hadde kopiert den, altså. [...] Og det var bare jeg i hele verden som visste om det, bortsett fra de som hadde juksa.
208. GE: Ja, ikke sant? Ja. Det burde du nesten ha spurt, da, hvor de hadde fått tankene fra, eller om det...?
209. L2: Ja, nei, men altså, dette... Det er jo sentralstyrt i Paris...[...] ... og jeg snakker jo ikke med de menneskene. Jeg var bare ute og snakket med lærerne, så de visste jo ikke hvor dette kom fra. Men nei, jeg syntes... Jeg hadde med meg den generelle delen på fransk, men ikke på fagdelene, da. Så de fortalte, da, at hvert tredje år så fikk de nye... litt justeringer på det som var... Gå i litt andre retninger og sånn, men det var ikke noe revolusjonært, så de syntes det var helt greit. [...] De ble oppdatert mer.
210. GE: Ja. Det var interessant å høre om... [...] ... de [uforståelig] at de henger, da, litt etter, eller at de har kommet litt foran, alt ettersom hvordan man liker... .
211. L2: Hvordan man ser på det. Ja.
212. GE: Synes du...

213. L2: Nei, det er L97 jeg sammenlignet med, ikke K06.
214. GE: Nei, men jeg tenkte på K06 er den planen, liksom, etter L97...[...] ... så, på en måte, hvis de er på samme nivå som L97, så ligger de lengre bak.
215. L2: Ja. De er nok mer konkret. Altså, de kommer jo fra den tiden hvor alle lærte det samme samtidig, ikke sant, så de...
216. GE: Ja. Så du føler at L97 er mer konkret?
217. L2: Ja. Mye mer konkret.
218. GE: Kan det ha noe med at det står masse om arbeidsmåter...[...] ... i L97 og ikke i K06?
219. L2: Det står arbeidsmåter, og det står konkret etter ting elevene skal lære...[...] ... og det gjør det jo ikke i den Kunnskapsløftet.
220. GE: Nei. Nei, det er... Så du synes at L97 var lettere å forholde seg til, da, eller?
221. L2: Ja... jeg var vel blant de som reagerte sterkt når L97 kom, også for det var jo også noe nytt i forhold til det vi var vant til før. [...] Men... jeg ble veldig glad i den etter hvert...[...] ... og jeg synes likhetstanken er en god tanke. Det at det kommer en elev fra Bergen, så har de gjort noenlunde det samme som de gjør i Oslo, og da kan elevene ha det samme ståstedet. Det... den finnes jo ikke lenger.
222. GE: Nei, for nå er det tre år...
223. L2: Nå er det tre år.
224. GE: ... og da kan Bergenseleven faktisk ha gjort noe *helt* annet. Ja.
225. L2: Eller repeterer det samme...
226. GE: Det hadde jeg ikke tenkt på, men det... det var et veldig viktig...[...] ...argument. [...] Mm. Så du ser egentlig ikke mange store fordeler med den K06?
227. L2: Nei, jeg gjør ikke det.
228. GE: Ser bare ulemper?
229. L2: Nei, når du har vært lærer i mange år, så trekker du litt på skuldrene...
230. GE: Det er ikke så...
231. L2: ... og så...
232. GE: ... farlig?
233. L2: Nei... [...] ... jeg vet hva jeg står for, og jeg prøver å forholde meg til det som er. [...] Men jeg jobber jo, på en måte, i L97, da...[...] ... selv om jeg ser litt på målene i *Kunnskapsløftet* også.
234. GE: Mm. Tror du det kan være forskjell der på erfarne lærere, som deg, og nye lærere?
235. L2: Særlig på denne her. Jeg tror at L97 var en hjelp til nye lærere. Jeg tror ikke K07 er det. [...] Jeg tror ikke det. [...] Ikke i hverdagen
236. GE: Fordi den ikke inneholder noe konkret om hva som skal gjøres. [...] Og det er, liksom, en slags frihet under ansvar, kanskje, kan man si om K06. [...] Og den friheten...
237. L2: Og det er nesten så du er tilbake til den private læreren.
238. GE: Ja. (Latter). Sant det.
239. L2. Jeg tror ikke pedagogikken er der, men altså... det blir litt sånn, da, at du skal bestemme hva...
240. GE: Det har det alltid vært.
241. L2: Det er sikkert skoler som gjør det. De to skolene som jeg har jobbet på de siste femten årene, de har jo veldig mye å gjøre – liksom, teamarbeidet, så... og utvikle skolen i takt, men det finnes jo skoler som ikke gjør det, og da er vel den private læreren lykkelig i K07.
242. GE: Mm. For der er man ganske så fri. [...] Mm. Ja, det var spennende tanker. Hvis vi flytter oss litt i klasserommet igjen. [...] Hvordan mener du konkret at denne

- praktiske tilnærmingen kan realiseres i undervisningen? Du har, liksom, nevnt hoppetau, og at elevene er med på å skape innholdet i timene og sånn. [...] Er det andre eksempler du kan trekke fram på... som, liksom, illustrerer litt?
243. L2: Av praktisk tilnærming?
244. GE: Ja. I klasserommet. I franskklasserommet.
245. L2: I franskklasserommet. Ja, selvfølgelig. Ja, hva er det som er praktisk? Altså, jeg jobber jo mye med bilder selv, så vi bruker jo mye bilder. [...] Det er jo en av de tingene jeg jobber med. Digitale bilder.
246. GE: Mm. Hva gjør dere med bildene?
247. L2: Eh... nei, de brukes jo stort sett i beskrivelser og sammenligninger og sånne ting, da. At man snakker om ting. At... elevene lager kanskje små animasjoner... [...] ... med noe tekster og samtaler eller leser inn noe på... sånn at vi får lagd... De lager filmen, altså. Ikke at vi filmer dem, men at de bruker språket til å lage en animasjonsfilm, for eksempel. [...] Tegneserier har jeg brukt mye... I det hele tatt...
248. GE: Jeg synes du har mange gode eksempler, jeg. Du har jo nevnt både IKT og... [...] ... det visuelle og [uforståelig].
249. L2: Nå har jeg fordypning i IKT og forming. Fra [norsk lærested].
250. GE: Ja. Da stiller du kanskje litt sterkere enn andre fransk- eller tysklærere. [...] Det at du er godt kjent med fenomenet.
251. L2: Ja, ikke sant.
252. GE: Ja. Da kan jeg egentlig ta bruk av digitale verktøy. Det står jo spesielt nevnt i K06 også. [...] Hvordan... Du har nevnt noe om at du kan lage animasjonsfilmer. Er det andre måter at du føler at digitale verktøy kan gjøre tilnærmingen mer praktisk?
253. L2: Ja, innleveringer, for eksempel. På... vi har mappevurdering her, så vi sender jo inn ting digitalt. [...] Det kan du også gjøre i fransk. Visse har ikke begynt med det enda, men det kommer jo etter hvert. [...] Ja, det at de lager filmer og lydfiler og sånne ting... [...] ... som vi bruker digitalt. Mer digitalt...? Jeg vet ikke. Det er vel stort sett det. Film er jo også digitalt...
254. GE: Men da får de jo også kulturen inn i klasserommet.
255. L2: Ja. Og det jeg har gjort tidligere, og som jeg også gjorde med den tiendeklassen jeg hadde i fjor, det var jo det at når de slutter, så brenner jeg jo CD på alt de har gjort, som de får med seg videre.
256. GE: Det er jo kjempebra. Så du er litt, sånn, i forkant av den språkmappa. Den europeiske språkmappa.
257. L2: Vi... den introduseres til og med i morgen. Vi begynte med den i engelsk i forrige uke... [...] ... og så skal vi ta noen sider, da, hvor de skal skrive om engelsk – nei, fransk – i morgen, faktisk.
258. GE: Så spennende!
259. L2: Så da... Så det bruker vi her på skolen. [...]
260. GE: Det er jo kjempemorsomt, da. [Uforståelig] [...] Nei. Hva med... bruker dere... Har du vært inne på å bruke aviser, eller andre sider, for at elevene skal se... [...] ... liksom, deler av...
261. L2: ... jeg bruker litt blader og tegneseriehefter og sånne ting. Jeg har hatt et par forsøk med at elevene skulle klippe ut alt om fransk i dagsavisene. [...] Det var fint lite. [...] Det ble ikke noe kontinuitet i det... [...] ... så det har jeg, på en måte, droppet, men hvis det er... står om den franske presidenten, eller noe besøk, eller noe sånt noe, så tar jeg med avisen og spør om elevene har lest det og sånn, da, for å trekke kultur inn.
262. GE: Ja. Bruker du det på nettet, eller ser dere på franske aviser... Bruker dere tekster fra nettet?

263. L2: Nei. Den tiendeklassen jeg overtok når jeg kom hit, de hadde ikke veldig stort utbytte av å lese franske aviser...[...] ... så det gjorde jeg ikke. Men jeg bruker filmer, da. Jeg brukte blant annet, den, *Être et avoir*¹¹ med den tiendeklassen. [...] ... hvor jeg hadde transkribert noen av scenene. De sier jo ikke så mye. Så at vi gjennomgikk, da, først i teorien, da, ”hva er det som blir sagt, hva betyr disse ordene” og hva, og sånne ting, og så spilte vi filmen etterpå. Eller vi spilte den først, og de skjønte ingen ting. [...] Så jobbet vi med teksten, og så spilte vi den på nytt igjen, og da skjønte de det. [...] Så det var en veldig fin film. Og så... *Amélie fra Montmartre* og sånne ting, men de er god underholdning..
264. GE: Det er jo det, og det er jo bra at...
265. L2: Ja, ikke sant.
266. GE: ... det er god underholdning.
267. L2: Det er jo god underholdning. Jeg liker den veldig godt, og de får jo et mer positivt syn på Frankrike.
268. GE: Ja, og innstillingen til faget er viktig.
269. L2: Absolutt.
270. GE: Ja. Og så et litt mer generelt begrep, for det står også i K06 at bruk av språket er veldig viktig. [...] Hvilken forbindelse ser du mellom bruk av språket og praktisk tilnærming?
271. L2: Mener du i undervisningen?
272. GE: Ja.
273. L2: Ja. Ja, det er jo som hånd i hanske, holdt jeg på å si, altså, det er jo to ting som er helt avhengige av hverandre, da. [...] Allerede nå så snakker jeg jo litt fransk til elevene og spør om de skjønner hva jeg mener, og de gjetter jo helt vilt, og det er greit. [...] I tiendeklasse, så snakker jeg jo ganske mye fransk til dem. [...] Alle beskjeder i ukeplanen blir skrevet på fransk. Det gjør det nok enda her, men jeg synes det er veldig viktig at de ser at dette er et levende språk. [...] Vi er heldig sånn, i dette tilfellet, hvor vi har en elev som snakker fransk.
274. GE: Så da er det både du og henne...
275. L2: Ja, ikke sant.
276. GE: ... som, på en måte, har språket.
277. L2: Vi har litt kommunikasjon noen ganger. [...] Så... Nei, det synes jeg er et absolutt *must*. Altså, noe av det første jeg lærer dem er ofte: ”Reis deg opp, hils, gå til døra...”. Ikke sant, altså. [...] Når vi kommer til imperativ, i hvert fall. [...] Men også ellers, så har jeg brukt det når jeg har hatt store klasser for å få de stille og sånne ting, så har jeg lært de, da, hvilke kommandoer jeg sier...[...] Det skal de kunne. Da skal de gjøre det...[...] ... og det er en praktisk tilnærming i seg sjøl.
278. GE: Mm. Er det i noen tilfeller at du tenker at ”nå kan jeg ikke snakke fransk, her må jeg snakke norsk”?
279. L2: Eh... ja, altså, det har ikke noen hensikt å snakke fransk i seg sjøl hvis ikke de skjønner hva du snakker om. [...] Sånn at nå... de setningene jeg sier i fransk, må jeg jo stoppe opp og sjekke at de gjetter riktig, i hvert fall. [...] Og hvis jeg merker, og det blir det samme i engelsk, jeg snakker jo bare engelsk i engelsktimene. Når jeg ser at elevene ikke får med hva jeg sier, så må jeg jo stoppe opp og spørre: ”Skal jeg si dette på norsk for å være sikker på at dere får det med dere?” [...] Sånn at... ja, det er tilfeller hvor det ikke er naturlig å snakke fransk.
280. GE: Mm. Men du har ikke valgt å skille... liksom, hvis du driver med grammatikk så snakker du alltid norsk, eller hvis du...?

¹¹ *Å være og å ha.*

281. L2: Nei.
282. GE: Det kan hende du også prøver det på fransk?
283. L2: Ja, ja, det kommer an på hvor langt disse kommer. Det er litt forskjellig.
284. GE: Mm. Det er spennende. Når er det elevene må bruke fransk?
285. L2: Etter hvert så må de bruke fransk når de snakker til meg. [...] Med små ting. "Unnskyld meg, kan du si meg..." og sånne ting. [...] Vi er jo ikke verre enn da vi har hatt fire klasser.
286. GE: Ja (latter). Det er bra, det...
287. L2: Men... det kreves. Og det teller på karakteren. [...] I tiendeklasse så gjør det dét. Og så snakker de fransk, da. Vi har jo mye rollespill. [...] I niendeklasse så lager de mat, og da skal de forklare på fransk hva de gjør. "Jeg heller melken, jeg tar en skje med sukker og...". Ikke sant? [...] Så vi har alltid situasjoner hvor de snakker fransk, og ofte den undervisningen som jeg driver, da, den har, på en måte, et situasjonsmål hver gang sånn at vi går... Vi jobber med et tema, og det bør ha en muntlig og skriftlig presentasjon på et vis, da. [...] Sånn som jeg gjør nå, og så lærer de noen setninger hver gang, og til slutt så blir dette en samtale. [...] Ikke sant? Sånn at de føler at... Det blir målbart for dem. "At jeg kunne ikke si noe om dette her for tre uker siden, men nå kan jeg faktisk snakke om det". [...] Så da får de en, sånn, følelse at de har lært noe.
288. GE: Mm. Det er viktig. Og det blir jo også veldig synlig for de, når de har en presentasjon...
289. L2: Mm. Ser på filmen av seg selv hvor de står og prater, ikke sant...
290. GE: ... "Oj, det er jeg som snakker". Ja.
291. L2: Ikke sant.
292. GE: Det er jo kjempespennende. [...] Og så bruker dere også språket til å skrive, sier du. [...] Så det er litt avhengig av... Gjør du alltid begge deler i forhold til hver ting, eller...
293. L2: Nei.
294. GE: ... velger du litt?
295. L2: Velger litt sånn... det kommer litt an på hva som er naturlig.
296. GE: Mm. Ja. Føler du at... Du har snakket litt om dialoger og sånn... [...] Føler du at, sånn, gammeldags dialogtrening passer inn med den praktiske tilnærmingen?
297. L2: Hva er gammeldags dialogtrening?
298. GE: Nei, jeg husker bare at vi satt også leste, da – to og to – dialoger høyt, for eksempel. Føler du at det... Hvorfor ikke?
299. L2: Nei, altså, skal du snakke, så kan du jo snakke med de ordene du har. Skal du lese, så kan du jo lese skjønnlitteratur eller en tekst.
300. GE: Mm. Ja?
301. L2: Ja, altså, lese *Romeo og Julie*, for eksempel, eller... ja, hva som helst, da... [...] Nei, jeg synes ikke det har noe for seg. [...] Jeg gjør ikke det.
302. GE: Nei. Ikke for uttale eller sånn heller?
303. L2: Nei. [...] Det synes jeg ikke. [...] Altså, hvis elevene en dag spør meg: "Kan ikke vi lese et skuespill?", så gjerne for meg... [...] ... men jeg synes ikke det er i utgangspunktet naturlig, nei.
304. GE: Nei. Bare... jeg bare lurte på det, liksom. I hvilken grad er det rom for grammatikk, eller det å lære om språket i en praktisk tilnærming?
305. L2: [Uforståelig] hele veien.
306. GE: Ja. Hvor... kan du utfylle det litte grann? Hvorfor det?
307. L2: Nei, for at jeg er jo tross alt gammel, da. [...] Jeg har jo lært fransk gjennom å pugge grammatikk selv. [...] Det er... altså, for å si det litt, sånn, skjematisk. To grupper elever: én som kommer til å studere dette videre og... [...] ... og én som

- kommer til å bruke dette praktisk. [...] Og begge to skal ha sitt. [...] Sånn at det er viktig at også de som vil ha den teoretiske delen, og synes den er viktig, at de får den. Så de har... altså, her på denne skolen, så har vi jo permer, men før så hadde vi det, da, i en bok for grammatikk, så når jeg gjennomgikk grammatikk, så tok de opp den boka, og så skrev de de reglene og det vi kom fram til... [...] ... i den boka, og så hadde vi en annen bok til alt det andre. Sånn at de fikk sin egen grammatikkbok, på en måte. Nå seinere jobber vi med ark, så det blir litt annerledes. [...] Men... det er viktig også å... for å snakke korrekt, å skjønne språk, struktur, ikke sant. Altså, alt dette...
308. GE: Jo, det er... absolutt. Mm.
309. L2: Man må ha begge deler... [...] ... og man må ha variasjon.
310. GE: Ja, og det er jo ting – som du har sagt før, så er det jo tilnærmingen til grammatikken, kanskje, som... [...] Er det ikke det som avgjør om det er en praktisk tilnærming...
311. L2: Det som avgjør er om de ser et behov for det, og så planter jeg ofte det behovet i dem. [...] Selvfølgelig. Det er jo ikke overlatt til tilfeldighetene i det hele tatt.
312. GE: (Latter) Nei. Det er en regissør baki der.
313. L2: Det er jo det. [...] Sånn at... men jeg synes at du ikke skal... altså, som nå, da vi hoppet tau til ”jeg er”, ikke sant, ”du er” og så videre. [...] Det er grammatikk.
314. GE: Mm. Men du føler at så lenge grammatikken bunner i et behov for kommunikasjon... [...] ... er det det du...
315. L2: Så... så er det viktig, men etter hvert... Altså, det er nå, men etter hvert, når de kommer opp i tiendeklasse, så skal de også skrive riktig. De skal ikke skrive *je est*. [...] Da får de en feil, ikke sant. [...] De gjør faktisk det. [...] Men når jeg retter både for fransk og engelsk, så er det noen ganger jeg sier: ”Okay, nå skriver dere en tekst om det og det temaet... [...] ... ”Dere kan bruke alle hjelpemidler dere vil. Jeg skal se på kommunikasjonen. Jeg ser ikke på grammatikken. Neste gang kan det være: ”Okay, denne gang skal jeg bare se på staving”. Og tredje gang kan det være: ”Nå ser jeg bare på grammatikken, ikke bry dere så mye om staving, bare...”. Ikke sant? [...] Sånn at... jeg vet ikke om det har noen hensikt i seg selv, men det er lettere å rette.
316. GE: Mm. Ja, og så vet de også hva målet...
317. L2: Ja, ikke sant.
318. L2: Eller hva hovedfokuset skal være. [...] Og da vil de ofte, hvis det er grammatikken jeg ser på, så kan jeg si det: ”Okay, denne gangen så er det verbene”. ”Nå skal jeg se på adjektivene og substantiv”. Altså, så jeg plukker ut de tingene som de skal, da, sånn at på siste teksten i tiende klasse, så ser man på alt.
319. GE: Mm. Ja, sånn at det blir et slags, sånn, byggeklosssystem.
320. L2: Ja, alt er byggeklosser.
321. GE: Ja. Hva med vokabulartrening? Er det noe rom for systematisk vokabulartrening i en praktisk tilnærming?
322. L2: Tja... si det, du. Eh... jeg praktiserer... Ja, de skal lære ord. Jeg hadde en elev en gang som sa: ”Må vi lære gloser? Kan vi ikke bare prate?” Det går jo ikke, for vi må ha noe å prate med, ikke sant.
323. GE: Hva skal du si...
324. L2: Sånn at det jeg ofte gjør det, er at ... Nå så får de vel noen ord de skal lære, men etter hvert så leverer de en liste til meg på ti ord, med norske ord. Ti norske ord... og så har de selv skrevet oversettelsen, og jeg sjekker at den er riktig. [...] Så får de en uke på seg, og så får de tilbake den lista med norske ord, og så er det gloseprøve. Sånn at de velger ordene selv, men de skal ha en progresjon på ti ord i uka, for eksempel.
325. GE: Ja. Hvorfor føler du at det er praktisk, at de driver og leverer inn... er det praktisk tilnærming? Eller...?

326. L2: Ja, er det praktisk? Den er rimelig effektiv, for de ordene de velger, er ord selv de føler de har behov for å bruke, og da lærer man det jo bedre. [...] Når du har et eierforhold til det du gjør...[...] ... i forhold til [at] du skal få trødd noe nedover hodet som læreren...: ”De ordene er kjempeviktige”, og så kommer du aldri til å bruke de igjen.
327. GE: Nettopp, for du skjønner... ”hvorforskal jeg lære...
328. L2: Ikke sant.
329. GE: ... et eller annet sært dyr eller ...” som du aldri kommer til å snakke om. [...] Ja, jeg skjønner *helt* hva du mener.
330. L2: Gloselister som er helt bakerst i boka, de har jeg nesten aldri brukt.
331. GE: Nei. Nei. Hva med...
332. L2: I hvert fall ikke hatt prøve i det.
333. GE: (Latter) nei. Jeg har ikke gitt veldig mange prøver sånn. Jeg har blitt utsatt for mange av de prøvene.
334. L2: Ja, ikke sant. Vi husker jo det sjøl.
335. GE: Vi pugga to rader med ord og...[...] ... hvis du pugga de litt skeivt, da, så ble jo alt...
336. L2: Så ble *alt* feil. [...] Ikke sant. [...] Helt abstrakt.
337. GE: Ja. Hva med kulturkomponenten i franskfaget. Hvilken... hvilket forhold mener du det er mellom praktisk tilnærming og kulturaspektet?
338. L2: I mine timer?
339. GE: Ja, du kan enten snakke generelt hva du synes, eller hva du praktiserer.
340. L2: Ja. Jeg kan bare snakke om hva jeg praktiserer, for som fransklærer så er du rimelig ensom øy, altså. Det er ikke mye tverrfaglig, eller, altså, sånn, faglig arbeid på skolen... på en ungdomsskole... med annet fremmedspråklærere. [...] Vi stod bakerst i rekka. [...] Men derfor så vet jeg best om min egen undervisning. [...] Men hva var spørsmålet?
341. GE: Jo, hvilket forhold...[...] ... det er mellom praktisk tilnærming og kultur?
342. L2: Og kultur? Jo, jeg bruker vel mye kultur... altså, jeg snakker en del om fransk dagligliv. Det det handler om, stort sett, både i bøker og de temaene vi jobber med, er fransk dagligliv. Og da legger jeg inn en del kommentarer. De sier jeg veldig ofte på norsk om fransk kultur.
343. GE: Hvorfor er det så praktisk, på en måte? Hvorfor skal de vite dette her?
344. L2: For å kunne forholde seg til... fransk kultur, i det hele tatt. Altså, språket er jo bare én del av den franske kulturen, og for å skape et mer helhetlig menneske av disse ungene, da...[...] ... i en fransk sammenheng, så er jo det absolutt viktig. Og dessuten så er det spennende for elevene å kunne sammenligne seg sjøl med franskmenn, og mor og far med franske mødre og fedre, og fransk film og fransk teater og fransk sang, ikke sant, med hva de selv hører på og gjør. [...] Fransk mat, ikke minst. [...] Så jeg synes at det er viktig. Ja, og så har jeg jo en del anekdoter og historier å bidra med, da, i og med at jeg har vært der en del, sånn, for noen år siden.
345. GE: Ja, du har jo bodd...
346. L2: Både bodd der og reist og vært på ferie der, ikke sant, så...[...] Og jeg har jo også mye bilder og fortellinger å gi dem, så... Jeg plotter det litt hvis det passer inn i temaet, så kan jeg godt vise dem en billedserie om noe som er typisk fransk, eller...
347. GE: Er [det] noen del av kulturen eller kulturaspektet som du synes er spesielt viktig å få med for at det skal være en praktisk tilnærming?
348. L2: Altså, ingen... Ikke noe av det jeg gjør synes jeg er viktig fordi det er en praktisk tilnærming, men fordi det er viktig for elevene å lære. [...] Nei, jeg synes vel

- ikke det, egentlig. Jeg synes alt er viktig, men det er noe som er morsommere for elevene enn andre ting, da.
349. GE: Mm. Du tror kanskje det er elevenes behov, igjen, som styrer det.
350. L2: Ja, det kommer litt an på type elever, og hva de gjør. På den forrige skolen min hadde vi jo veldig mange innvandrerbarn og sånn, som denne filmen og videoen vi spilte inn der...[...] Det var jo kjempespennende for de å lære om innvandrere i Frankrike. [...] Mens elevene på denne skolen... overhodet ikke... altså, de vil heller ha litt om finkultur, og hvordan man går på restaurant og sånn. [...] Så det... så det... mye... ja, det er litt forskjellig.
351. GE: Mm. Skal vi se... og så er det – står det også en del om ”Språklæring”, eller det at elevene skal få innsikt i sin egen språklæring og språkbruk i K06. [...] I hvilken grad føler du at det har betydning i forhold til praktisk tilnærming? Er det noen sammenheng der mellom, liksom, elevautonomi og at tilnærmingen skal være praktisk?
352. L2: Ja, det vil jeg jo si, for at det i... altså, i det øyeblikket de selv blir klar over hva og hvordan de ønsker å lære, og hvorfor det er viktig å gjøre det, så vil de også stille noen krav og spørsmål og involvere seg mer. [...] Sånn at det blir en mer bevisst læring hos eleven, da. [...] Og nå skal jo vi begynne med *Språkpermen*. [...] Og den skal, etter sigende, hjelpe til med dette. [...] Jeg har jo bare prøvd den i engelsk nå siden ... [uforståelig].
353. GE: (Latter) Det blir spennende å se i morgen, da.
354. L2: Ja, ikke sant.
355. GE: Ja, hvordan de...
356. L2: Hvordan de...
357. GE: ... takler det.
358. L2: ... tar det.
359. GE: Ja. Tror du at de, på en måte – hvis de velger selv, elevene, da, eller... er med på å styre litt av læringsprosessen og sånn, da, at de selv føler at de er med på noe som er mer praktisk eller mer nyttig eller mer bruksorientert, enn hvis læreren står og styrer alt. Tror du det er noen forskjell på det? Om læreren styrer alt...[...] ... eller om elevene er med, på om de oppfatter det som nyttig, praktisk...?
360. L2: Jeg tror... altså, jeg tror det er stor forskjell om læreren styrer alt eller om elevene får lov til å være med på å bestemme. [...] Fordi... som jeg har sagt tre-fire ganger før, altså, har de et eierforhold til det, så er de mer interessert. [...] Og jeg vet at jeg selv som person blir irritert hvis noen sier ”gjør det” og ikke sier hvorfor.
361. GE: Og ikke sier hvorfor.
362. L2: Ja, ikke sant.
363. GE: Ikke forklarer deg...
364. L2: Eller ikke sier hvorfor eller noen ting, ikke sant.
365. GE: Ja.
366. L2: At hvis du ikke er med på den prosessen med å bestemme at: ”jeg faktisk må gjøre det”...[...] ... ”, da gjør jeg det på en helt annen måte. Da blir det ikke så tungt. Det blir mer: ”ja, det er greit. Selvfølgelig må jeg gjøre det”. Og så gjør jeg det.
367. GE: ”Jeg trenger jo...”
368. L2: Ja, ikke sant. ”Jeg trenger jo dette her...”
369. GE: ”Ja, og jeg har bestemt meg for å finne ut om...”
370. L2: Ja, absolutt.
371. GE: en eller annen person, og da må jeg jo ut på nettet...” [...] ... ”og prøve å sjekke med en eller annen tekst...”[...] ... ”og [uforståelig] da”.

372. L2: Ja, i det øyeblikket eleven er *der*, så er jo åpningen til læring stor. Altså, da går det jo greit. Da blir læring en lek. [...] Det var en elev som sa til meg for noen år siden at: ”Jeg lærer best når jeg er glad”...[...] ... ”og når jeg er glad, det er når jeg gjør ting jeg er interessert i”. [...] Så da... ikke sant.
373. GE: Sånn, sirkel.
374. L2: I den sirkelen.
375. GE: Sånn, den gode sirkel.
376. L2: Ja. Så vi spurte ofte: ”Er du glad i dag?”[...] ”Ja”. ”Okay, da kjører vi på...”
377. GE: (Latter) Da kjører vi på...
378. L2: Ikke sant.
379. GE: Det var morsomt. [...] Men så sa du i stad at du føler at fransk, på en måte, er et litt, sånt, aparte fag. Det står litt for seg selv, og det er vanskelig å få involvert det med andre fag – altså, det tverrfaglige samarbeidet...[...] ... som har vært vanskelig å få til. Men hvilke muligheter ser du for å kunne inkludere andre fag og emner i franskundervisningen, nå som det skal være praktisk tilnærming?
380. L2: Ja, altså, jeg kan jo si samfunnsfag. Nå holder vi på med den franske revolusjonen, da. [...] I åttende klasse. [...] Og da har jeg jo ikke snakket noe om den franske revolusjonen i fransktimen. Det har vi ikke, men jeg snakker litt om fransk kultur og fransk... og har nevnt noen franske ord om likhet, frihet og brorskap og så videre. [...] Vi har pratet om Montesquieu, ikke sant. [...] Jeg prøver å... brodere ut litt den franske kulturen, da, i samfunnsfaget. [...] Det gjør jeg jo, men det er jo fordi jeg, igjen, underviser i begge fag. [...] Det er ikke sikkert at en samfunnsfagslærer gjør *det*... altså, har den samme kulturelle språkforståelsen, da. [...] Så det vet jeg ingen ting om.
381. GE: Nei. Kan du gjøre motsatt da? Å ta samfunnsfaget inn i fransktimen?
382. L2: Ja, det kunne jeg helt sikkert også ha gjort, men det har jeg aldri gjort. [...] Nei, men det hadde vært veldig spennende å prøve. [...] Nå... Kan vi prøve i tiendeklasse når vi har litt mer kulturforståelse og sånn. [...] Jeg får se om jeg kan finne noen temaer om Frankrike. Et år tok vi Greenpeace i fransktimen, det gjorde vi. Det var når de bombet noe greier – bombet noe nede i... Frankrike slapp noen bomber, holdt jeg på å si. Prøvde ut... Hadde prøvesprengninger.
383. GE: Ja, det var noe i havet...
384. L2: Australia, nede i Stillehavet et sted.
385. GE: Ja, det husker jeg.
386. L2: Da hadde vi det som tema i fransktimen. [...] Det var det én av elevene som ønsket. [...] Og da gikk vi gjennom mye ordforråd, og vi prøvde – eller de prøvde, da, å få sagt forskjellige ting om dette her. [...] Og så var det en... det var tre gutter som hadde en PowerPoint-presentasjon. [...] Men igjen, så var det de elevene som ønsket, og i tiendeklasse så passet det med det de drev med i samfunnsfag.
387. GE: Mm. Du nevnte også noe heimkunnskapsgreier...
388. L2: Ja, heimkunnskap synes jeg jo er greit. Jeg har jo ikke heimkunnskap selv, jeg... er ikke så glad i å lage mat. [...] Men jeg pleier å tinge litt plass på skolekjøkkenet, eller at vi rett og slett tar med ting inn i klasserommet og lager mat sammen og spiser sammen og ha kafé og sånne ting. Det var... et fint intervju i [avis] i fjor med noen elever som jeg hadde i fransk annet språk, og det var i forbindelse med at denne skolen ønsket å ha annet fremmedspråk for alle elevene. Og så fikk vi ikke lov til det allikevel, og da kom masse aviser hit og intervjuet, blant annet, elevene. Og da sa de det at da hadde de vært på restaurant og spist mat, og de hadde lagd mat, og de kunne snakke om dette, og de syntes det var kjempegøy, og de syntes alle skulle få lov til det, i tilfelle de reiste til Frankrike, og så videre.

389. GE: Jeg husker jeg har lest...
390. L2: Ja ...
391. GE: Lest det intervjuet. Ja.
392. L2: Lest det intervjuet, ja. Ja, og så dagen etter så er det en eller annen professor på Universitetet som sier: "Ja, er det *så* langt vi er kommet? Er det *så* dypt vi nå har falt?"
393. GE: Sunket, ja.
394. L2: Sunket, ja. At de nå... at man skal være fornøyd med at de kan gå på restaurant, og de sitter der og fjotter og later som de... Ikke sant?
395. GE: Ja, men hvis du skal på restaurant i Frankrike, hjelper det ikke om du kan masse om en eller annen obskur forfatter. [...] Det hjelper ikke det, hvis ikke du kan få deg mat. Sant... [...] Nei, så jeg skjønner hva du sier.
396. L2: Men da var, liksom, hele den diskusjonen kvalt. [...] Det er ingen som vil være, sånne, kvasi-folk og si at noe så lavt er gjevt. Så... stemmer det, men elevene var kjempefornøyd de, altså.
397. GE: Mm. Men på en annen side, ser du... kan du se for deg at du underviser på fransk i historie. Altså, du bare... Hvordan kunne det foregått, liksom? At du...
398. L2: Jeg tror ikke... altså, sånn som vi har hatt fransk til nå, så vil ikke elevene ha forstått det. [...] De ville ikke det. [...] Sånn at da... da var det ikke noe hensikt. [...] Men å trekke inn noen franske ting, eller noen franske ord, lære de noen fraser og sånne ting... altså, men det blir på et annet nivå, da.
399. GE: Mm. Ja. Det er nok lettere å... det er mange skoler som har delvis undervisning på engelsk, for eksempel i historie...
400. L2: Ja, det har vi her.
401. GE: ... og sånne ting.
402. L2: Engelsk har vi, men ikke fransk.
403. GE: Nei. Men hvorfor er det så stor forskjell? Hvorfor kan dere ikke gjøre det på fransk?
404. L2: Fordi at... nei, det har med elevenes språkforståelse å gjøre. [...] Nå begynner de riktignok noen av de med fransk i femteklasse her. Fransk og spansk. [...] Noen av de... to av de jentene jeg har nå, har hatt, da, to år med fransk fra før av. Det har de likt, men de er ikke der at de skjønner noe – så veldig mye. [...] Det vil si... jo, de gjetter seg til mye mer enn det de andre gjør. [...] Men å begynne å forelese om litt mer... Altså, kravene er såpass høye... [...] ... i de andre fagene, at språket vil, da, være i veien.
405. GE: [uforståelig]. Men senere, så er det jo ikke det, for de hører [uforståelig]. Så er det noe med tilgang, rett og slett, på språket også som gjør at det blir...
406. L2: Og på informasjon. Altså, gi dem en fransk internettside, da sitter de og jobber med språket. [...] Da er det ikke innholdet som teller lenger.
407. GE: Nei. Nei. Når det gjelder, sånn, læringssyn og språklæringsyn, det finnes jo veldig mange måter å se på det å lære språk på. Hvordan lærer elevene språk? [...] Hvordan... har du noe filosofi om hvordan det skjer?
408. L2: Jeg tror de lærer på veldig mange forskjellige måter. [...] Jeg tror, til og med blant de syv jeg har nå,... [...] ... så tror jeg vi har syv forskjellige tilnærminger på hvordan de lærer språk. [...] Så min oppgave som lærer er jo å prøve å variere måten jeg gjør ting på, sånn at alle får litt.
409. GE: Så du har ikke noe sånn, derre... ja, jeg mener at det ofte skjer, eller at det skjer samarbeid, eller skjer det kun inne i hodet til én elev eller alt?
410. L2: Jeg tror det skjer. *Alt* skjer.
411. GE: *Alt* skjer.

412. L2: Altså, noen liker å sitte to og to, noen liker å sitte alene...[...] Ikke sant. [...] Noen greier å plukke opp masse hvis de ser på en film...[...] ... men greier ikke å pugge gloser, mens... ikke sant, altså... Nei, jeg tror dette er veldig, veldig forskjellig.
413. GE: Ja. Sånn at hvis man skal legge opp til en praktisk tilnærming, hvordan bør man da tenke i forhold til læringsmåter, da, eller hvordan elevene lærer?
414. L2: Ja, nei, altså, der bør man jo gi elevene litte granne valg. [...] Når man har, for eksempel, en klasse med 30 elever i fransk, så kan man: ”Okay, nå skal vi jobbe med dette temaet. Målet er sånn og sånn. Vurderingskriteriene blir de og de og de. [...] Okay, de som ønsker å jobbe i grupper går på dét rommet... [...] De som ønsker å sitte alene kan gå på biblioteket...[...] De som vil ha undervisning og forelesning blir her”. [...] Ikke sant.
415. GE: Sånn at både de som er tilnærmet Vygotsky og de som er...
416. L2: Ikke sant.
417. GE: De får, liksom, sin... ja.
418. L2: Det kan man jo prøve på. Nå er det jo vanskelig, i praksis, å få det til og særlig, da, i annet fremmedspråk som ligger, da, gjerne på trinn på faste tider og sånn, men i engelsk så vet jeg at, både her og andre steder, så praktiserer vi det sånn at vi lager avtale med de andre engelsklærerne, for eksempel...
419. GE: Og så blander dere gruppene litt, da?
420. L2: Ja, altså, får gruppene tilbud. Altså: ”Nå har den og den læreren forelesning i auditoriet. De som ikke ønsker å høre på det, de kan jobbe med temaet der...[...] ... eller de kan...”, ikke sant.
421. GE: Mm. Så du... så du synes... du har ikke noen særlig kollegaer på fransk, da?
422. L2: Nei.
423. GE: Det er bare deg? [...] Eller?
424. L2: Nei, det er en fransklærer til her. [...] Men vi... vi har aldri noe tid til å snakke sammen. [...] Altså, det er andre ting som er viktigere på skolen...[...] ... og da blir det sånn ved ti-elleve-tiden på kvelden.
425. GE: (Latter) når du har lagt deg.
426. L2: Ikke sant.
427. GE: Ja, jeg skjønner det. Og da kommer vi jo litt inn på rammefaktorer, da. [...] For hvilke rammefaktorer mener du må være til stede for å drive en god praktisk tilnærming i fransk? For eksempel...
428. L2: Altså, det kan man gjøre som privatlærer – altså, lukke døra og ha mye praktisk – det er ikke noe... Rammefaktorene kommer an på hvordan man gjør det. [...] Altså, sånn som jeg gjorde med et hoppetau forrige dagen. Altså, eller det at man spiller på elevene der og da i klassesituasjonen. [...] Så det tror jeg nok ikke har noe sånn...
429. GE: Du føler ikke du har noe spesielle behov når det gjelder utstyr eller gruppestørrelse...
430. L2: Jo, altså, jeg har det, fordi jeg bruker mye digitalt, så ønsker jeg å ha det tilgjengelig. [...] Jeg har undervisning på torsdager i et auditorie, og da sørger jeg for at, det er jo stort sett, i hvert fall, etter hvert, da bruker jeg de apparatene som er der i franskundervisningen, mens jeg er i klasserommet den andre dagen...[...] ... og da jobber vi på en annen måte. [...] Ikke sant. Sånn at...
431. GE: Så du føler ikke noe... altså, føler du noen andre behov nå enn før i forhold til rammefaktorer når det gjelder... fordi du skal ha praktisk tilnærming. Nå skal du ha praktisk tilnærming, ikke sant. [...] Det stod det ikke noe sted før. [...] Føler du noe nye behov nå?
432. L2: Nei. Altså, jeg gjør ikke det...[...] ... fordi jeg alltid har hatt mer eller mindre den tilnærmingen før det ble kalt praktisk tilnærming. [...] Ikke sant. Det som gjør at

- ramme-faktorene endrer seg for meg, er at jeg har utviklet meg digitalt, og jeg har...
Ikke sant? Altså, det går på meg som person, og hva jeg selv er interessert i.
433. GE: Du har selv skapt deg nye behov i forhold til...
434. L2: Ja, ikke sant, man legger sin egen person inn i undervisningen...[...] ... og det... Så det... men det har ikke noe med fransk å gjøre, på en måte.
435. GE: Nei. Føler du at du har gode rammefaktorer her på din skole?
436. L2: På denne skolen er det... prøver de å tilrettelegge rammefaktorene, ja. Her prøver de, så...
437. GE: Enten du skal ha norsk eller fransk, så er det like viktig?
438. L2: Veldig viktig på den skolen. Det er et av satsningsområdene på skolen.
439. GE: Det er jo kjempebra. [...] Synes du... har det vært noe, sånn, holdningsendring her i forhold til faget annet fremmedspråk etter at det ble, liksom, så spesifisert at det skulle være praktisk tilnærming og den nye læreplanen?
440. L2: Nei. [...] For denne skolen er bare to år gammel. [...] Så...
441. GE: Det er veldig vanskelig å se noe historie.
442. L2: Og det er en skole som profilerer seg på aktivitetspedagogikk.
443. GE: Mm. Uansett?
444. L2: Så de lærerne som ble ansatt her, de var innstilt på det.
445. GE: Ja, så praktisk tilnærming var, på en måte, et begrep allerede...[...] ... da det begynte her? Så du føler at det er litt sånn...
446. L2: Det er en av grunnene til at jeg søkte meg hit. [...] Det er en skole som passet til mitt... min måte å tenke på.
447. GE: Så det går, liksom, fra ledelse til kollegium til elevene?
448. L2: Her gjør det det. I den skolen jeg jobbet på før, gikk det den andre veien. Da gikk det fra kollegiet opp til ledelsen...[...] ... og de gjorde også så godt de kunne for å tilrettelegge, og det var også en progressiv skole. [...] Også demonstrasjonsskole på mye av dette med aktivitet og elevmedvirkning – ble det kalt da.
449. GE: Mm. Det høres spennende ut. Ser du noe... du sier jo at du alltid har drevet med praktisk tilnærming, men ser du likevel noen nye muligheter enten for deg, eller for faget generelt, da, med denne praktiske tilnærmingen?
450. L2: Jeg føler at det er mer godkjent. [...] Det er godtatt. [...] Og det er godt. [...] Jeg er ikke lenger den gjerne læreren som gjør så mye rart.
451. GE: Nei (latter). For nå er det normalisert? (Latter).
452. L2: Når de løper rundt på skolen og skal pugge dikt i takt med løpetakten sin og sånt, ikke sant, ”da har ’a funnet på noe rart igjen”. [...] Så nå kan jeg sende de ut, og de kan lære seg et dikt i ny og ne når de løper rundt huset. [...] Ikke sant. Altså, så... ja...
453. GE: Ser du noen utfordringer, da, eller problemer med at du skal ha praktisk tilnærming?
454. L2: Nei... tar det som det kommer, da. [...] Ja. Noen ganger så er det mye styr og utstyr og sånt man kanskje skal drasse med seg for å få til ting, hvis romsituasjonen ikke er der, men utstyret er jo på huset her.
455. GE: Ja. Så det er bare å...
456. L2: Hvis jeg ikke får det riktige rommet... så... ja.
457. GE: Så det er bare å skaffe det til veie, på en måte. Det er ikke noe sånn...[...] ... at det stopper opp fordi du...?
458. L2: Nei, det stopper opp fordi jeg er litt sliten eller ikke orker eller...[...] ... men ikke noe mer enn det.
459. GE: Det er helt normalt. [...] Og man kan ikke være på topp *hver* dag...
460. L2: Man er ikke det. Neida, slett ikke.

461. GE: Hvilke styrker har du når det gjelder denne praktiske tilnærmingen, føler du? Du virker... du sier jo ikke alltid hva du har drevet med her.
462. L2: Altså, jeg er jo en kreativ person...[...] ... og, som jeg sa tidligere, så, uansett utgangspunkt, så må jeg endre på det selv. Og da skjønner jeg jo også at, kanskje, en del elever føler det sånn, men jeg prøver jo å stramme inn en del ganger, da, for det er jo noen elever som ønsker å sitte og pugge og lære regler og føler at de lærer med det også...[...] ... og selv om jeg tror at de lærer mer ved å gå litt rundt og snakke med hverandre.
463. GE: Mm. Så det kan være en utfordring for deg for å... [uforståelig]
464. L2: Ja. En del foreldre også. De liker vel ofte å: ”Nå har min datter lært så mye fordi de har kommet til kapittel fem”. [...] Ikke sant. Der er det ikke nødvendigvis noen sammenheng med hvor mange sider de har bladd over, eller hvor mange glosser de har pugget, men jeg husker jo selv første gang jeg var i Frankrike. Jeg hadde jo pugget noe enormt og greide jo ikke si ett ord de første tre månedene. [...] Ikke sant, så... ja – nei.
465. GE: Så derfor... så du føler av og til at du må, på en måte, forklare deg eller rettferdiggjøre deg?
466. L2: Noen ganger så må man rettferdiggjøre det, litte grann, særlig overfor foreldre. Og for enkelte barn. Det er færre av de barna nå enn det var før. [...] For det er mer godkjent, og særlig her på denne skolen, da, så har de jo søkt seg til denne skolen fordi den er sånn.
467. GE: Så de vet hva de får?
468. L2: Ja.
469. GE: Ja. Tror du... Du har jo hatt elever over en lenger periode nå... [...] ... siden du har holdt på her i 18-20 år. Tror du dine elever har merka noen forskjell på din tilnæringsmåte til faget, eller hvordan du håndterer klasserommet. [...] Altså, de første og de siste nå – tror du de har merket noen forandring? Eventuelt hvilken forandring?
470. L2: Nei, det tror jeg... Altså, nå har jeg jo bare – jeg hadde tiendeklasse på denne skolen i fjor, og de merket stor forandring. [...] De sa det at det var *så* annerledes å lære fransk...
471. GE: Hvordan?
472. L2: Og, ikke for å skryte, så sa de at ”nå koser vi oss i fransktimene. Vi gleder oss til fransktimene”. Og det hadde de ikke gjort før, for da hadde de pugga veldig mye, og de måtte... de hadde gloseprøver, og de skulle skrive så og så mye, og de fikk ikke lov til å bruke hjelpemidler, og så videre...[...] Og det fikk de lov av meg. [...] Om læringsutbyttet var noe større, vet jeg ikke. [...] Det kan jeg ikke uttale meg om...[...] ... men det var rimelig lavt nivå når jeg overtok det...[...] ... Og jeg vil jo si at de ikke gjorde så innmari mye framgang, men de koste seg *veldig* og fikk et veldig sånt positiv... at: ”Fransk er kult, og fransk er all right”, og sånn, men, altså, å snakke det noe særlig, det... Det var... altså, vi tok jo opp noen småfilmer av de også, da. [...] Men det satt jo lenger inne der, da, fordi grunnlaget var veldig spedt.
473. GE: Ja, fordi de startet på...
474. L2: De hadde startet på et helt annen måte. Ja. [...] Også hadde de... jeg var tredje fransklæreren de hadde, så det tror jeg også har litt å si, at du greier å følge progresjonen oppover.
475. GE: Ja, fordi ellers så aner du jo ikke hva de har drevet med.
476. L2: Nei.

477. GE: Jeg har også vært i samme situasjon. [...] Så kom jeg i en tiendeklasse. Jeg var kanskje femte vikaren. [...] Og så fikk de meg i hvert fall et helt år...[...] ... men de sa – de nullstilte seg hver gang de fikk en ny lærer.
478. L2: De gjør det, ikke sant, og det er jo veldig...[...] Det er vondt både for dem og lærerne som kommer. [...]
479. GE: Men tror du man kunne oppnå samme praktiske språkkompetanse, altså, *målet* det å kunne kommunisere, tror du man kunne oppnå det samme før? Med de gamle metodene, eller...?
480. L2: Nei, altså, jeg tror jo ikke det, for da hadde jeg ikke drevet med dette her. [...] Eh... som jeg sa, så er det... altså, målet nå er jo for å få dem til å snakke fransk, skjønnere litt fransk. Kravet... ja, karakterkravet; skal du ha en sekser i fransk, så må du også gjøre det perfekt. [...] Men målet er også at du kan ligge på trer'n og firer'n og gjøre deg forstått. [...] Og det er helt all right. [...] Og det tror jeg er godt for elevene å vite...[...] ... at det er ikke den derre teorien som teller, det er kommunikasjonen som er viktig...[...] ... og jeg synes jo den muntlige kommunikasjon er viktig. [...] Skal de studere fransk, ja, så har de kanskje litt mer sånn... Det er flere som har et litt usikkert grunnlag, men de kan mye og har lyst, enn de få som da kan det ganske greit og har en god bakgrunn for å studere, da. [...] Jeg tror, når de kommer opp i 18-, 19-, 20-årsalderen og har den bakgrunnen de har nå, så vil de kunne ta seg inn. Jeg håper det. [...] På de tingene som, da, kanskje, i en akademisk sammenheng, forsvant litt i...
481. GE: Mm, men du føler at... Du nevnte for eksempel treer- og firer-elevene...[...] ... at med den gamle metoden, så kunne de sitte igjen bare, kanskje, med noe sånne skjemaer, men de ville likevel ikke kommunisere, mens de som er...
482. L2: Altså, treer- og firer-elevene nå, de som er nå, i den pedagogikken som vi har nå... i puggeskolen så ville de kanskje ligge på én og to, ikke sant.
483. GE: Ja, okay, ja. Det er sånn... ja.
484. L2: Vi har ikke mange av det. Ja, det var det jeg mente. Mens sekser-elevene ville ha vært sekser-elever uansett.
485. GE: Ja, sånn at det passer... Altså, sekser-elevene ville jo klare seg uansett. [...] Mens så har du de som er litt under...[...] ... de vil lettere kunne kommunisere med...[...] ... praktisk tilnærming enn hvis de...
486. L2: Ikke hadde...
487. GE: ... hvis de bare hadde pugget diagrammer og sånt.
488. L2: Ikke sant. [...] Så det blir en større masse, da, som får kanskje litt... ja, litt usikker fransk, men som greier seg...
489. GE: Til å kommunisere.
490. L2: ... til å kommunisere. Ja, du har ikke mange av de som ikke kan noe. [...] Av de var det nok flere av før, sånn som jeg ser det.
491. GE: Mm, så du føler at en praktisk tilnærming favner...
492. L2: En større gruppe.
493. GE: Alle elevene...
494. L2: Ja, og de som da ønsker å studere det, i alle fall, de må man sørge for får grammatikken, og får det de skal ha, for de satser, på en måte, på en annen hest, da. [...] Men de må også ha med seg kommunikasjonsdelen. [...] Det styrker jo også dem. [...] Det tror jeg.
495. GE: Ja. Nei, da har ikke jeg noe mer...[...] Har du noe du vil si, sånn, før jeg skrur av opptakeren? Noe du ikke har sagt. Noe du, liksom, hadde tenkt å si, så kom aldri spørsmålet som gjorde at du fikk...?
496. L2: Nei, det er jo ikke det. Jeg... altså, nå i dag så er jeg i godt humør, da, for jeg hadde en franskelev som kom tilbake og var veldig fornøyd. Hun går på [videregående

skole] nå, og hun kom egentlig fra den franske skolen hun, altså, men var veldig fornøyd med jobbingen i fransken i fjor, og hun – et par av hennes klassevenninner, da, som jeg også hadde i fransk da, som går på [videregående skole] nå...[...] De savnet franskundervisningen. De savnet å bruke språket. [...] Nå har de fransk på [videregående skole].

497. GE: Ja. Og de... det er jo samme læreplanen, og samme...[...] ... praktiske tilnærming som skal gjelde der. [...] Så det tyder på at tolkningen av begrepet er...
498. L2: Er veldig forskjellig. [...]
499. GE: ... veldig forskjellig. [...] Mm. Så det er interessant...
500. L2: Og det er også... det har jeg også hørt før, av andre elever...[...] ... som er kommet tilbake etter at de har gått fra skolen som jeg har jobba på, eller har hatt dem i fransk. [...] Og da har de snakket om at de følte, liksom, at det var... de var mye mer... og gjøre mer forstått. Når de kom på videregående, så var det, liksom, lærerens normer som de skulle lære. [...] Det var ikke språket, så det...
501. GE: Det var interessant.

4 Intervju med lærer 3, *Kari*

GE = Gunn Elin

L3 = lærer 3, *Kari*

Intervjuet ble gjennomført 27.9.2006.

1. GE: Først, så er det noen spørsmål om bakgrunnen din. Sånn, hva du har gjort og...[...] ... gjør her og sånne ting. [...] Så det første spørsmålet er: Hva slags type skole er dette her? Det er en ungdomsskole, ikke sant?
2. L3: Ja, det er en ungdomsskole.
3. GE: Er den stor?
4. L3: 300 elever eller noe sånt. Ja, middels stor.
5. GE: Ja, men er det ikke barneskole her også?
6. L3: Barneskolen ligger bortenfor idrettshallen.
7. GE: Okay, så den er...
8. L3: Separat.
9. GE: Ja, separat, så det er to forskjellige skoler.
10. L3: Mm. Barneskolen heter Axxx.
11. GE: Barneskole.
12. L3: Dette er Bxxx Ungdomsskole.
13. GE: Okay.
14. L3: Femte året.
15. GE: Femte året den eksisterer.
16. L3: Den eksisterer. Ny, veldig flott skole.
17. GE: Mm. Vet du hvor mange paralleller, cirka, det er per trinn?
18. L3: Altså, vi har 120 på... 120 elever på hvert trinn, delt i, sånn, 60/60 storklasse. Dette er en skole som har sånne storklasser.
19. GE: Okay, så det er to 60-grupper...[...] ... og så er de i basisgrupper?
20. L3: Ja, dem er inne i et rom med 30. [...] Men opereres med klasse. Klasse på 60 delt i hvert sitt rom. 30 i hvert rom. [...] Eller maks, da.
21. GE: Ja, kan det være forskjellige...
22. L3: Så har vi 15-gruppe. Sånne kontaktlærergrupper.
23. GE: Aha, da har... da skjønner jeg...
24. L3: Da har du skjønt systemet.
25. GE: For det var, sånn, system jeg hadde på min skole. [...] Hvilke fag har du i fagkretsen din?
26. L3: Jeg har fransk, da, som jeg underviser i, og så har jeg norsk, som jeg underviser i, og så har jeg kunsthistorie og etnologi fra Universitetet. Alt fra Universitetet, jeg har ikke lærerskolen.
27. GE: Nei. Underviser du i noe...
28. L3: Norsk og fransk.
29. GE: Norsk og fransk, ja. Norsk er jo ganske stort fag, så...
30. L3: Veldig flott fag.
31. GE: Det er et veldig fint fag, selv om jeg ikke hadde det.
32. L3: Ja, et veldig flott fag. Det tok jeg etterpå. Jeg har tatt det etterpå. Etter at jeg begynte som lærer.
33. GE: Det...
34. L3: Så tok jeg norsk.
35. GE: ... er ganske bra gjort.

36. L3: Jeg begynte som norsklærer, sånn som du, da.
37. GE: Og så ble du...
38. L3: Syntes det var så gøy!
39. GE: ... liksom, bakveien, da. [...]
40. L3: Og så tok jeg norsk. Det er veldig fint.
41. GE: Ja, hørtes bra ut. Og det er fransk du underviser i nå, som er annet fremmedspråk?
42. L3: Ja, og så har jeg norsk. Hatt norsk i niendeklasse, og så har jeg fransk i åttende trinn og niende trinn og tiende trinn. Ja.
43. GE: Så det har du på alle trinn?
44. L3: Mm.
45. GE: Har du undervisningskompetanse i noe annet fremmedspråk?
46. L3: Nei, ikke i noe annet fremmedspråk. Når jeg tok ped. Så tok jeg det på kunsthistorie.
47. GE: Hvilken utdanning er det du har i fransk?
48. L3: Jeg har mellomfag.
49. GE: Fra?
50. L3: Fra [norsk by]. [...] Fra Universitetet i [norsk by].
51. GE: Har du noe etterutdanning, eller noe sånt, i etterkant av det?
52. L3: Nei, har... nei.
53. GE: Du har ikke gått på noe kurs...?
54. L3: Har ikke... ja, vi gikk vel på... nei. Har vært på noen sånne småkurs, men det er ikke noe som har... ikke noe kompetansehevende.
55. GE: Ikke noe større, nei.
56. L3: Nei.
57. GE: Ja, har du noe annen kompetanse av betydning for franskkunnskapene dine eller fransk... dine evner som fransklærer?
58. L3: Nei... jeg har vært mye i Frankrike. [...] Jeg har vært der mye.
59. GE: Sånn, på ferie og sånn?
60. L3: På ferie. Jeg hadde et hus der sammen med noen... to andre familier. [...] Så jeg har vært der mye, da.
61. GE: Mm, så da har du kanskje...
62. L3: Og det er jo...
63. GE: ... litt kulturkompetanse, og sånn, i tillegg?
64. L3: Ja, sånn at vi får brukt språket. Det er jo litt vanskelig å få brukt språket i Norge her. [...] Ja, jeg ville jo tenkt det. Jeg tenker det som fransklærer, at jeg er heldig som har gjort det, for å være fransklærer *uten* dét, det må være mye mer slitsomt. [...] Jeg tror det at mange sliter med det, altså.
65. GE: Ja. For da blir språket noe... [...] ... veldig separat fra stedet der hvor det snakkes og sånn. [...] Det er ikke så lett å få innsikt i kulturen hvis man aldri har vært i et land.
66. L3: Nei, det er ikke det. Nei, også bare det at du snakker i klasserommet... [...] Det blir mere vanskelig...
67. GE: Mm. Ja, det er... helt... enig.
68. L3: Det er jo vanskelig nok som det er.
69. GE: Ja, det er det.
70. L3: Fordi at mange grunner som... det er mye som gjør det vanskelig.
71. GE: Ja. Jeg kommer... faktisk *akkurat* inn på det der med bruk av språket i klasserommet. [...] Så det... det er spennende å høre. [...] Og så sa du at du underviser

- i fransk både på åttende, niende og tiende trinn. Har du... da har du en gruppe på hvert trinn?
72. L3: Ja. En gruppe på hvert trinn. Det er veldig mange som velger fransk her.
73. GE: Det er jo kjempebra. Cirka hvor store er gruppene?
74. L3: Jeg har nå på åttende trinn, så har jeg 22, men den er ikke så stor fordi at nå har vi begynt med spansk. Så det er det første året at franskgruppa er såpass liten, da. Det er vel det vi har lagt oss på, at det skal være en gruppe på 22-23-24. [...] Ikke mer.
75. GE: Nei. Det høres...
76. L3: Niende trinn så har jeg 28. [...] På niende trinn. [...] Og det er veldig mange, altså. [...] Og dem var jo veldig mange i åttende òg.
77. GE: Niende.
78. L3: Mange, ja. [...] Ja, jeg har litt tanker om det, altså. Det er for mange. Og så på tiende har jeg 22, kanskje, for tiendeklassen, der er det jo fortsatt engelsk fordypning og praktisk prosjekt som et alternativ. [...] Så den gruppa har blitt litt mindre og mindre. [...] Du kjenner sikkert til akkurat det der.
79. GE: Kjenner *veldig* godt til det der. Ja.
80. L3: Ja. Så den har blitt mindre og mindre. [...] Men nå tror jeg det stopper, da.
81. GE: Ja, når det har kommet såpass langt, så har de vel bestemt seg, de som er der. [...] Hvor lenge har du undervist i fransk, da? Sånn cirka?
82. L3: Ja. Jeg har vært her i fem år, da, og så var jeg på forrige skolen min som på... i hvert fall i ti. Ja.
83. GE: Femten år til sammen?
84. L3: Femten år, ja.
85. GE: Det er imponerende. Så langt tror jeg aldri jeg kommer til å komme. I hvert fall. (Latter).
86. L3: Ja, det begynner å bli en del, dét òg. Det begynner å bli lenge.
87. GE: Men du blir... du tenker ikke på det om noen bakdel?
88. L3: Nei.
89. GE: Nei. Det tror jeg du har rett i, altså.
90. L3: Særlig i fransk, så tror jeg du får... Jeg har jo bytta verk og sånn, men du får jo en sånn... det er jo begynnerfransk det her. Så det, liksom, åttende klasse, og det ligner litt på ... [uforståelig] andre år selv om du alltid forandrer i dag. [...] Det er ikke sånn at du kjører det samme i dag, for det får du... det er bare ikke mulig. [...] Det går så fort, litt sånn, i livet. I skolen òg, men det er tross alt litt det samme.
91. GE: Mm. Og så får du jo veldig... bare det å bli kjent med dem... [...] ... det klassetrinnet. Altså, hva... [...] ... og hva trenger de... [...] ... og hva blir de redde av, og hva... ikke sant. [...] Det er mange ting som du finner ut.
92. L3: Så vet jeg hva dem *kan*. Jeg vet ganske mye, nå, [...] hva dem kan. [...] Ganske, sånn, bestemt. [...] Jeg vet... og så har jeg hatt dem hele tida. Jeg følger dem jo alltid. Jeg har aldri overtatt noen gruppe eller noe sånt. [...] Jeg har fulgt dem bestandig, så jeg vet akkurat hva dem egentlig kan.
93. GE: Mm. Det er jo kjempe...
94. L3: Som er en ulempe, noen ganger, kanskje òg, for da slutter du å forvente så mye av noen. (Latter).
95. GE: Ja, hvis du bare, liksom...
96. L3: Kan være en ulempe. Alt er jo en ulempe hvis du virkelig går inn i det.
97. GE: Ja, men det er ikke noen fordel, heller, å overta en klasse som har hatt fem vikarer... [...] ... så plutselig kommer du, og så...
98. L3: Nei, jeg tror nok det er kjempeviktig at vi har, liksom, stabilt som det er. Det har vært en fordel.

99. GE: Det er ganske... ja, det er ganske bra. Veldig bra. Og så tenkte jeg at jeg skulle gå litt nærmere inn på det begrepet praktisk tilnærming og sånn, da...[...] Så, liksom, for å starte litt, sånn, mykt: Kan du fortelle litt om forrige fransktime du hadde? Hva... hvem var der, og hva gjorde dere?
100. L3: Ja, akkurat den forrige? [...] Det var tiendeklassen i dag. Det er ikke den samme gruppa som du skal i. [...] Tiendeklassen i dag...[...] ... da har vi begynt med en tekst som heter "Min familie", så...
101. GE: Bruker dere *Chouette*?
102. L3: Nå er vi på kapittel to, da, i tiendeklasseboka der...
103. GE: Husker den.
104. L3: ... som handler om Madame Duchet... som står opp og sånn...
105. GE: Ja, det husker jeg, at jeg leste den der.
106. L3: (Latter). Så forrige time så hadde jeg, da, en lang gjennomgang av hva jeg gjorde, da. På tavla i sånne tegneserieruter. [...] Hva jeg gjorde. Når jeg stod opp, og så skulle dem gjette da. [...] Jeg bruker ofte å begynne med det. At dem skal gjette. Det er én av de viktige tingene de gjør. Det er å gjette. [...] Finne ut hva kan det bety. Så i dag, da, startet jeg med det. Hva... hva... Så delte jeg gruppa i to, så satt jeg... ikke to, jeg delte den i tre. Skal jeg fortelle alt jeg har gjort? Så skal jeg fortelle alt jeg har gjort. Først, så hadde jeg delt ut en stensil hvor de skulle repetere familietreet sitt, for det må vi gjøre hvis vi skal ha [uforståelig]. Så satt dem med det, og da begynte jeg å dele i grupper. Da kan jeg... den ene gruppa snakker jeg med, og så gjorde de to andre... ene delen av gruppa hørte – jeg har en, sånn, lytte-CD som de kan sitte med i klasserommet og høre – en, sånn, liten discman som gikk hele tida – nye hørte på hele tida. Og så...
107. GE: Hørtes jo avansert ut. Men har du... har du høretelefoner?
108. L3: Ja, vi har to, sånne, discmaner med høretelefoner, så setter jeg den et sted, og så går én og én bort og hører på den teksten.
109. GE: Utrolig.
110. L3: For nå begynner det å bli sånn at... tiendeklasse så begynner det å bli sånn at dem skjønner ikke teksten av det. Altså, jeg har mista noen på veien, sant, ja. [...] Og noen... Og det er tiendeklasse... dem skal ikke bruke det neste år. Det teller ikke. I tiendeklasse er det fortsatt så at karakteren ikke teller. [Uforståelig] Kan ikke høre på den... Jeg kan høre på den én gang. Det kan jeg gjøre i klasserommet, men ellers så er det bortkasta tid å sitte og høre, for da har jeg halvparten ikke med meg. [...] Har vel ikke det lenger. [...] Så da har jeg det isteden. Så går og kjører den, og så sitter dem og jobber med arbeidsplanen sin...[...] ... de som ikke hører, og den stensilen, da. Noen kommer ikke videre enn til den stensilen som jeg gir dem. (Latter). Noen kommer ikke videre enn dit.
111. GE: Nei, (latter) det...
112. L3: Og så jobber noen med arbeidsplanen sin...[...] ... og noen lytter...[...] Så sitter jeg og snakker med fem om teksten. [...] "Når står Madame Duchet opp, og..." (latter)... "Hvor mange barn har hun, og..."
113. GE: Hva... hvilket språk snakket du da?
114. L3: Da snakker jeg bare på fransk, ja.
115. GE: Da snakker du på fransk, ja. Mm.
116. L3: Da har jeg bare spørsmål.
117. GE: Svarer de...
118. L3: "Elle se lève à quelle heure?"¹² Det er fem stykker rundt meg, da, og så ser jeg hvem som kan...

¹² Når står hun opp?

119. GE: Svarer de på fransk òg?
120. L3: Jaja. [...] Men dem får lov til å ha boka foran seg, da. Dem får lov til å ha boka, så dem kan, liksom, titte litt nedi der og sånn. [...] Ja. Og så svarer de, kanskje, flere ganger, da, så kanskje hun andre, [elevnavn], kan greie det også, hvis jeg spør samme spørsmål. [...] Ja. Og så hadde jeg skrevet på tavla fire ting som dem skulle kunne til slutten av timen, og det var å kunne si ”faren til [elevnavn]” og ”mora til mor”... jeg husker ikke riktig. Det var fire ting. De skulle lære genitiven. [...] Kunne si det. ”Faren til [elevnavn]”. [...] Og mora... ”vennen til [elevnavn]”. [...] Ja. [Uforståelig] . [...] Bare å få til den *de*. [...] Ja, jeg hadde ikke forberedt meg på å snakke om denne timen, men det var greit. [...] Men jeg har nettopp hatt den, sant det.
121. GE: Det er bare, sånn, oppvarmingsspørsmål, skjønner du...
122. L3: Mm. Det var den timen.
123. GE: ... før det skumle kommer. [...] Nei, det er veldig greit, også bare...[...] ... ja, få i gang refleksjonen over undervisningen. Også er det sånn at i over hundre år, så har det egentlig vært en, sånn, praktisk målsetning i norsk skole i fremmedspråk. [...] ... at målet er jo at elevene skal kunne bruke språket...[...] ... når de er ferdig. Men det som er viktig nå, er jo også tilnærmingen, så det som skjer før de kommer til målet...[...] ... det skal også være praktisk. Praktisk tilnærming. [...] Er det noe du har tenkt på?
124. L3: Ja. Det er ikke noe... altså, jeg føler at det er ikke noe nytt, egentlig. Vi må jo alltid gjøre det praktisk når vi skal lære et språk. [...] De må jo... hva er ytterpunktet? Det er, liksom, bare å sitte og skrive – fylle inn i noen sårne... Oppgaver som du fyller inn, liksom, men av verb. [...] Det er ytterpunktet. At det ikke er praktisk, men vi har jo alltid jobbet praktisk. Vi har jo alltid samtaler og... vi har jobba to og to. Praktisk er vel også at du hører mye? Det er også praktisk tilnærming, og det å kunne høre på en tekst. Gjette hva det betyr [...]. Så vi har jobba... jeg føler... jeg vet ikke om det er noe nytt. Jeg vet ikke om det er så veldig nytt, at det skal være praktisk tilnærming?
125. GE: Nei. Hvis du tenker på den timen du nettopp snakket om du hadde...Er det noe der du ville sette merkelappen praktisk tilnærming på, eller, hva...
126. L3: Ja, høre... og kunne gjette på hva jeg sier. [...] Jeg synes det er praktisk. [...] Å kunne svare ut fra en tekst, det er vel praktisk det òg? Å høre på den lille CDen. [...] Det er vel praktisk?
127. GE: Å forstå hva som blir sagt der?
128. L3: Ja.
129. GE: Mm. Var det den samme teksten de hørte på, eller?
130. L3: Ja, det er den samme teksten.
131. GE: Madame Duchet...
132. L3: Det er den som vi holder på med nå. [...] Praktisk tilnærming... ja, så hadde vi den stensilen, da. Er det praktisk tilnærming å fortelle ”min mor, min far” og hva han heter? Ja. Er det praktisk tilnærming?
133. GE: Jeg... [...] Jeg har ikke noen fasit. Det er derfor jeg reiser rundt i landet og...
134. L3: Jeg vil jo si at... i hvert fall, hvis en skal lære seg familien, og har, sånn, familietre, og så putte inn min mor, min far, min søster... Altså, det er jo... Vil du si at det er litt praktisk?
135. GE: Mm. Hvor...
136. L3: Det var egentlig litt praktisk tilnærming i den timen. [...]
137. GE: Ja. Husker du første gang du hørte det begrepet praktisk tilnærming?
138. L3: Nei. Det husker jeg ikke.
139. GE: Du aner ikke sammenhengen, eller?
140. L3: Nei, det tror jeg ikke. Det kan jeg ikke si.
141. GE: Tror du det er lenge siden, eller?

142. L3: Nei, da, men det aner jeg ikke. Men det... det... Langt tilbake, så kanskje vi snakka om det at det er viktig å ha sånn... At det var, liksom, forskjellige... Nei, hva sa de da virkelig før? Det var forskjellige... Nei, vi snakka om variasjon i undervisningen, at noe måtte være mer praktiske enn det andre. Kanskje vi brukte ordet ”praktisk” da? [...] Mer muntlig? Kanskje vi brukte ordet ”muntlig” rett og slett.
143. GE: At dere tenkte at praktisk...[...] ... og muntlig var...[...] ... litt likestilt.
144. L3: Det kan...
145. GE: Mm. Men når du sier ”vi”. Hvem er ”vi”?
146. L3: Ja, nei nå tenker jeg på vi gamle fransklærere. (Latter).
147. GE: På skolen her, eller?
148. L3: Nei. Nå, tenkte jeg bare, sånn, ”vi”, et slags kollektiv. Vi som er litt gamle. (Latter). [...] Vi eldre. Gamle fransklærere. Vi gamle fransklærerinner.
149. GE: Men har du kontakt... så du har kontakt med andre fransklærere på andre skoler og sånn, eller?
150. L3: Jeg følte meg i et fellesskap, jeg, nå plutselig, nå.(Latter).
151. GE: (Latter). Ja. Men det kan godt hende du hadde...
152. L3: Nei, jeg har ikke mye... Det er nok... Det har vært litt ensomt som fransklærer.
153. GE: Er du eneste på denne skolen?
154. L3: Nei, det er jeg ikke. Nå er vi to. Nå er vi faktisk... nei, nå er vi to. [...] Det har ofte vært to, men jeg vil kanskje si at det har vært... Det har vært meg, og så har det vært noen som, da, ut og inn.
155. GE: Ja. Vikarer og sånn... er... ja. Så dere har ikke...[...] ... diskutert det med... Ledelsen har ikke vært innblandet i, liksom, innføringen av K06 og praktisk tilnærming i annet fremmedspråk?
156. L3: Ikke ledelsen her, men vi har jo vært... Vi har hatt et... et kurs i kommunen. [...] Kurs. Ja. Vi har hatt en gjennom... ja, kall det et kurs.
157. GE: Hva var det som skjedde der?
158. L3: Det blir veldig vanskelig å redegjøre for det kursets innhold, tror jeg.
159. GE: Å, ja, men hadde dere...
160. L3: Men da... Ja, da var det snakk om det.
161. GE: Praktisk tilnærming. [...] Hvem var det som kom og holdt kurs, da? Var det noen fra Universitetet eller var det...?
162. L3: Sikkert, men det er veldig pinlig å ikke kunne svare på det.
163. GE: (Latter). Nei, det gjør ikke noe at du ikke husker hvem det var. Men det var i hvert fall...
164. L3: Nei, det husker jeg ikke, det var i kommunens regi, for fransklærere eller språklærere, og så delte vi oss, tenker jeg. [...] Så delte vi oss i, sånn, forskjellige, sånn, språk etterpå.
165. GE: Mm. Det høres jo bra ut at det er blitt tatt initiativ...[...] ... høyere opp. [...] Hva var det du... har du, liksom, skiftet noe syn på praktisk tilnærming, tror du, fra du, liksom, første gang fikk... eller hørte ordet ”praktisk”...[...] ... eller i forbindelse med praktisk franskundervisning, og fram til nå?
166. L3: Det skiftet... nei, jeg vet ikke om jeg skiftet syn, men det jeg ser at en må gjøre for å få det til, det er at en må differensiere mer.
167. GE: Kan du...
168. L3: For praktiske... for å få til den praktiske i klasserommet...[...] så må en legge opp til at det er forskjellige aktiviteter i klasserommet.
169. GE: Mm. Sånn som du...
170. L3: Jeg ser at...

171. GE: ... beskrev i den timen nå...[...] ... at det for eksempel er tredeling...[...] ... og at du... at det blir bedre kommunikasjon med elevene...[...] ... hvis du sitter med få, og de andre...
172. L3: Og så kan jeg ikke forvente – sant, før så stod læreren der foran...[...] ... og så snakka... Så hadde han spørsmål til teksten...[...] ... kanskje, da. Det er en sånn som... det er jo en veldig gammel måte å gjøre det på. Veldig kjent. [...] For det må du gjøre litt likevel. Du må gjøre litt det. [...] Og da satt... stod du der, og så hadde du hele klassen, og så svarte alle, og så hadde alle gjort det en skulle, og så kunne svare på et vis, og sånn er det ikke lenger.
173. GE: Nei. Og så visste... alle elevene visste at læreren visste svaret... [...] ... og læreren visste at...[...] ... og så var det fordi det stod i boka. [...] Og så visste alle at svaret stod i boka, men... Også, ja...
174. L3: Nei, fordi...
175. GE: Jeg tror det var sånn jeg lærte fransk.
176. L3: Vi satt, sånn, alle... det var, sånn.. en felles greie, så ventet de andre på at, liksom, nå du hadde fått svaret ditt, så da hadde du egentlig ikke gjøre noe mer på en stund.
177. GE: (Latter) Nei. For da var du jo...
178. L3: Da var det gjort.
179. GE: Da hadde du gjort din del, liksom.
180. L3: Og da ble... Det var det, nok... det ser jeg på som den store forskjellen. [...] Og da tenker jeg du må tilbake til sånn... Da må vi tilbake til noe som vi kalte for, sånn, ”stasjonsundervisning” før. (Latter). [...] Det her kalte vi stasjonsundervisning før.
181. GE: Det med å dele opp...
182. L3: Det med å dele opp grupper og så gikk... [...] Men da var det sånn at en... da gikk du fra stasjon til stasjon, og så lyttet du på den siden, og så snakket du to og to der, og så gjorde du kanskje en annen praktisk sak der med å fylle inn i noen ting eller... ja. Det gjorde... nå heter det ikke stasjonsundervisning, da, nå heter det differensiering.
183. GE: Nå heter det differensiering.
184. L3: (Latter). Og så er det kanskje ikke sånn at en følger fra stasjon til stasjon, for det kan ikke... Alle kan ikke gå på alle stasjoner kanskje. Noen greier det ikke. [...] Jeg er litt spent på, da, med den nye fransk... når fransken nå skal være tellende. Til at det skal være tellende og med karakter, og når en kommer opp i muntlig. [...] Hva det skje... hva har det å bety for... den differensieringa. At en kanskje ikke må differensiere så mye, kanskje det blir sånn at vi får mange flere med oss hele veien. Vi må jo si det som det er, at når det ikke har vært tellende... så har vi mista...
185. GE: For du tenker at karakteren er veldig viktig som motivasjonsfaktor?
186. L3: Jeg tror at karakteren... når karakteren er i alle andre fag... [...] ... så er den veldig viktig. [...] Altså, da må vi heller diskutere – ta bort alle karakterer. [...] Det ville vært interessant. Det er jo en interessant diskusjon. [...] Men når karakteren er der i alle andre fag...[...] ... så tror jeg det har vært uheldig at ikke fremmedspråkene har hatt det.
187. GE: At det får en sånn... et stempel... [...] ... som ikke er helt heldig å ha.
188. L3: Da vil de nedprioritere det. [...] Det vil si, her må du prioritere. [...] Og særlig når det blir litt, sånn, mer konkurranse om å komme inn på videregående skole og sånn, som det er her i [kommunenavn], da... [...] ... så er det en helt klar prioritering. [...] Det er det kjedelige med å være fransklærer. [...] Denne prioriteringen der. [...] Gode elever som du skjønner...[...] ... som ikke gjør noen ting i faget.

189. GE: Nei, for de har jo hundre andre lekser. De må jo gjøre alt det først...
190. L3: De har matteprøve i morra.
191. GE: ... og hvis klokka er tolv på natta...[...] ... når de er ferdig, så...
192. L3: Matteprøve i morra. [...] Ikke så lett for dem å se, da – om tre år så har jeg behov for det. Hva... vi kan ikke forvente det av ungdom... [...] ... at dem skal kunne si det. [...] At jo, jo, men du vet at du trenger det om tre år. Altså, du kan ikke forvente det av dem. [...] Og det... derfor så er det viktig... Jeg synes det er veldig viktig at det her, i hvert fall... det kommer til å justere opp synes jeg, altså. Statusen til faget.
193. GE: Hva med at det er obligatorisk, at de mistet... At først så var det jo satt opp som et obligatorisk fag...[...] ... på linje med engelsk og norsk, og så plutselig...
194. L3: Vi hadde det her ett år.
195. GE: Ja. Og så plutselig forsvant det stempelet. Tror du det har noe å si for fagets status?
196. L3: Eh, ja, det tror jeg. Men jeg tror likevel at det var viktig... egentlig likevel litt enig at det ble sånn. Det tror jeg. [...] Og da kan jeg kanskje være litt sleivete og si at det gjør min hverdag mye lettere.
197. GE: Det var kanskje ikke å si det her, men...
198. L3: Da er jeg litt ærlig på det, sant...
199. GE: Ja, veldig...
200. L3: For det er klart at da er det *veldig* behov for differensiering, og det vil bli en *veldig* – litt, sånn – tøff jobb. [...] Men jeg tror likevel at noen... at det er godt at noen har en mulighet for å ha i norsk fordypning. Jeg synes det høres veldig fint ut, jeg, med norsk fordypning...[...] ... som kommer nå. Tror det blir veldig bra kurs her hos oss nå i norsk i norsk fordypning.
201. GE: Det er bra.
202. L3: Så engelsk fordypning, men det at det er obliga... at det skal vurderes på lik linje med annet, bare den tror jeg, på en måte, vil gjøre at det blir lettere. Men jeg er litt spent på hvordan – hva det vil si...[...] Det vet jeg ikke enda.
203. GE: Nei. Det blir spennende.
204. L3: Det er jo nå vi nettopp har begynt med det.
205. GE: Ja, ikke sant. Er det det åttende trinnet som du startet med nå, som, på en måte, vil få den oppfølgingen?
206. L3: Ja. Mm.
207. GE: Du nevnte også det med muntlig eksamen...[...] Tror du det... hva slags...
208. L3: Det står jo det...
209. GE: ... føringer tror du det vil legge på din fortolkning av hva du skal gjøre i timene?
210. L3: Jeg tror det også vil gjøre at fransklærerne vil bli ennå mer opptatt av å jobbe med muntlig aktiviteter.
211. GE: Sånn at du tenker praktisk tilnærming og muntlig som ganske paralleller, ja?
212. L3: Ja, det tror jeg er naturlig altså. [...] Du tenker at du må lære dem... at dem må ha sanne situasjoner dem kan, og kunne snakke. [...] Og det at det blir mulig for muntlig, det tror jeg også tvinger, på en måte, læreren og elevene til å tenke på at: ”Dette må jeg ha inne”. [...] Jeg synes det er greit at det er sånn at: ”Dette må du kunne, og dette må du kunne”. Det tror jeg er greit, både for læreren og for elev.
213. GE: Ja. Og liksom, da, føles det jo tryggere og sånn, da. Men tror du... hva tror du om det skriftlige, da? Tror du det... hva skjer med det? [...]
214. L3: Jeg tror at det er viktig at man holder på det, altså. Det tror jeg. Er det kanskje mange som gjør det, men det har jo vært en stund nå at en ikke skal ha... en skal snakke så mye... en skal ha så mange setninger fra starten av at ord ikke blir viktig,

- men jeg tror fortsatt ord er viktig. Man må ha ord. [...] Man kan ikke la være ord. Jeg kjører sånne gloseprøver og sånn som før.
215. GE: For... ja, for hvis man ikke har ord, så... [...] ... er det vanskelig å komme med hele setninger, da, fordi hvis du ikke har et hovedpoeng i setningen. [...] Du kommer deg ikke så veldig langt uten ord. [...] Nei, du gjør ikke det.
216. L3: Du må ha en liste med verb som du kan bruke. Du *kommer* ikke noen vei uten noen verb. Du kan ikke fortelle noen ting.
217. GE: Ikke verb – verken verb eller substantiv... [...] ... er så veldig lett å klare seg uten. Hvis ikke man liker kroppsspråk veldig godt, da.
218. L3: Mm. Du kan selvfølgelig gjøre det òg. [...] Du *kan* gjøre det. [...] ”Du kan dra til Frankrike og gjøre sånn”. [...] Det er, liksom, litt mere praktisk.
219. GE: Ja, og så ser det litt, sånn, primitivt ut òg. [...] Litt, sånn, steinalderaktig.
220. L3: Ja, jeg tror ord... jeg tror fortsatt vi må ha noe... noe skriftlig. [...] Det tror jeg er viktig. Men jeg tror likevel at det muntlige må legges mer vekt på, eller vil bli lagt mer vekt på. Vi har jo alltid gjort det. [...] Men kanskje *enda* mer. [...] Tror jeg. [...] Enda mer. [...] Enn før. I og med den... vet ikke hva muntligen skal bli, jeg, men må bli...
221. GE: Ja, det vet jo ingen.
222. L3: Det vet jo ingen enda. Vi har ikke snakket om det heller.
223. GE: Nei, vi har jo ikke sett noen sånne beskrivelser av hvordan eksamen skal forløpe... [...] ... eller noe sånt. Det er vel noe de venter med til siste året også. [...] Får du deg en skikkelig kaldskyll.
224. L3: Ja. Nei da, det går så bra, så.
225. GE: Hvilke faktorer er det som egentlig har bidratt til din forståelse av begrepet praktisk tilnærming? Er det bare hva du selv har tenkt, eller? Og så snakket du om det kurset dere hadde vært på. [...] Er det andre ting?
226. L3: Nei, det kan... Nei... jeg har nok vært på noen sånne kurs, noen sånne små kurs hvor jeg, på en måte, har fått tips om hvordan legge til rette for at flest mulig kan være med og bruke språket i klassen. [...] Det har vi fått, men jeg vet ikke riktig hvor det kommer fra.
227. GE: Nei. Har du... snakker du med kollegaen... har du snakket med kollegaene dine – i tysk eller spansk...
228. L3: Ja, de...
229. GE: ... fransk eller?
230. L3: Ja, de har... nei, nok ikke mye i tysk, nei. Jaja, jeg har jo snakket med dem privat. Vi lærere snakker jo om skolen stadig vekk, både på skolen og privat. (Latter).
231. GE: Jeg vet det, ja. Men det er liksom...
232. L3: Vi gjør nok det. [...] Vi gjør nok det. Men vi har nå hatt vårt første, sånn derre, fremmedspråkmøte i går. Vi hadde før, men nå er det... og det er også litt interessant at nå har det, liksom, blitt – vi har en møtekalender. Og det er alltid noe... det har aldri vært så stort møte som i går. Spansk og fransk og tysk, og så var det engelsk fordypning og norsk fordypning.
233. GE: Oj!
234. L3: Alle de her var på møtet i går. Aldri vært, liksom, så heavy gruppe før.
235. GE: Nei, det skjønner jeg.
236. L3: Så... og det er interessant å snakke litt sammen, hva... Dette er jo... det er jo et språk. Det er jo ett... de skal ha karakter. Alle de her skal ha karakter på lik linje.
237. GE: Mm. Det er jo samme faget, men forskjellige varianter.
238. L3: Og det forumet der tenker jeg meg at de skulle hatt en sånn... der kunne vi hatt et tema en gang som het ”i klasserommet” – ”praktisk tilnærming i klasserommet”.

- [...] I går ble det mye snakk om vurdering, og om du skulle, liksom, litt likt, og arbeidsmengde og...[...] ... litt, sånn der: ”hva gjør vi?”
239. GE: Det er også interessant.
240. L3: Det er ganske interessant, altså. Den vurderingsbiten er ganske interessant. [...] Hvor fransken og tysken blir – har vært, liksom, litt *vanskeligere*, da.
241. GE: Hvorfor tror du det har vært oppfattet som vanskeligere?
242. L3: Engelsk fordypning, for eksempel. [...] Det er jo ikke så vanskelig å skjønne at det oppfattes som vanskeligere, for engelsk *kan* du, og du kan veldig mye muntlig. Du har engelsk. Du bader jo i engelsk i Norge, så... Det er ikke noe vanskelig å tenke seg det.
243. GE: Men du tror ikke det har noe med tilnærmingen som har vært brukt i...
244. L3: Jo, og så har det noe ting med *hvem* som er i den gruppa, rett og slett. [...] Dem som da ikke... som synes det er for slitsomt å velge et nytt språk. [...] Det betyr rett og slett at de ikke har kapasitet til det. [...] Det kan jo være elever og som ikke... som synes at det er for mye å gjøre. [...] Hvordan skal jeg uttale det? Dem har for mye å gjøre fra før. Kanskje dem ikke vil gjøre så mye mer. [...] Ikke orker noe mer. [...] Og, da, når den gruppa blir kjempestor, og kommer fra forskjellige klasser, så er det en vanskeligere gruppe å motivere og jobbe med enn franskgruppa som vil lære språk. [...] De aller fleste. [...] Så da... har det nok blitt en lettere variant. Det med den engelske fordypningen. Det kan vi bare si rett ut. [...] Men nå skal jo det bli litt forandring på. [...] Det er jo litt interessant.
245. GE: Nå skal det være mer, litt sånn...[...] ... dyptpløyende... [...] ... sånn i hvert fall jeg har fått inntrykk av. [...] At de faktisk gjør ting som er... [...] ... som ville være for vanskelig for en vanlig engelskklasse, liksom... [...] Det blir på en måte...
246. L3: Det blir det ikke. Kan ikke regne med at det blir noe vanskeligere enn en vanlig klasse, for det er ikke elever der som vil greie det. [...] Dem er ikke der. [...] Dem som kan fordype seg og gjøre det vanskelig. Dem er ikke i den gruppa.
247. GE: Det er de som bare *ikke* vil være i fransk...[...] ... spansk og tysk.
248. L3: Ja. Som synes det er nok å gjøre.
249. GE: Da blir det jo sånn som før, da.
250. L3: Ja. Men jeg tror allikevel at vi... med en viss, sånn, holdningsendring, så vil det ikke bli det samme som før. Den læreren som... de lærerne som underviser i det nå, har andre krav til seg enn dem hadde, de lærerne som hadde engelsk fordypning i forrige etappe.
251. GE: Det høres bra ut.
252. L3: Ja, men det tror jeg... det tror jeg bestemt...[...] ... at det blir en annen holdning. Og særlig når det skal vurderes med karakter og. Så kan det... det kan ikke være sånn at det blir *lett* å få fem i engelsk fordypning og... for da ville jo, på en måte, veldig mange bare velge den veien. [...] Lettvint poeng. Foreldre som kanskje kan tenke sånn. [...] At barnet skal inn på den og den skolen... [...] Da kanskje det lønner seg å ta engelsk fordypning. Da har du allerede... du kan gå opp... du kan få *tre* karakterer bedre hvis du går der. [...] For det kan du fra før. [...] Og det er jo litt... Vi har ikke... vi vet jo egentlig ikke hva tenke om det der enda. [...] Det er jo så nytt.
253. GE: Dere må jo bare se hva som skjer når...[...] ... det begynner.
254. L3: Ja. Men det var kanskje et langt svar på et ganske kritisk spørsmål. [...] (Latter).
255. GE: Det var bare... egentlig bare en liten digresjon. [...] Hvis du skal tenke litt mer høyt, da, rundt begrepet praktisk tilnærming, var det noe mere... Du sa... du sa litt innledningsvis... du tror det har noe med muntlig... at det er mye muntlig...[...] ... og så nevnte du differensiering. Er det noe annet...?

256. L3: Å høre mye. Å bli utsatt for språket sånn at du hører det ofte. [...] Det føler jeg er praktisk. [...] Sånn i klasserommet, sånn til vanlig. Og... det er jo alltid utfordringer. Hvordan skal en få til å høre alle sammen noe som dem kan... noe som er litt vanskeligere enn dem egentlig greier. [...] Og så hvordan skal dem få snakke alle sammen. [...] I en sammenheng som er litt vanskeligere enn dem egentlig greier. [...] Det er kjempevanskelig. [...] Det der er ikke noen løsning... det er ikke noe løsning på. [...] Det blir aldri bra, men det er i hvert fall ikke noen løsning å ha veldig svære grupper. Det synes jeg er en ulempe, da.
257. GE: Ja, det ideelle er sikkert å ha...[...] ... ti elever, ikke sant.
258. L3: Jeg burde hatt i hvert fall en mulighet for deling, for det har vi av og til, en mulighet for deling i andre fag. [...] Det har vi en tradisjon på. [...] At man kanskje én av engelsktimene kan være delt i to. Det har vi et system på, på timeplanen. [...] Det har aldri vært noe system på at tilvalgsfaget skulle deles i to på noe vis. Det ligger i et låst system på timeplanen. [...] Hvis du skjønner hva jeg mener.
259. GE: Ja, jeg kjenner til det. Det ligger liksom... før eller etter alt det andre. [...] Og så er det helt separert.
260. L3: Altså, det ligger jo ikke i en, sånn, sammenheng hvor vi kan bestemme en deling. For vi kan det, når vi legger timeplanen her, så kan vi være med på og, på en måte, litt bestemme hvilket fag – ikke mye da, men litt, hvilke fag som skal deles i de perioder vi har periodeundervisning. [...] Er, da, seks-ukersperioder på skolen her, og da får du kunst og håndverk og heimkunnskap og sånn, så kan vi dele. Vi er en annen... vi har forskjellig timeplan hver periode. Og det ligger ikke til rette for noen deling, av noe slag, der, og det er jo dumt. Jeg vil ikke tro at... Er det et sted vi trenger deling, så er det i tysk og fransk...[...] ... i tysk og fransk. [...] Ja. Og villigheten til å ha en lærer *ekstra* en time, da... Du kan også tro at det var en mulighet at en kunne få en ekstralærer *én* av de timene...[...] ... så deler du igjen [uforståelig] så... prioritering som vi ikke synes er bra. [...] Og da, for å bøte på det, så må du gjøre ting som... så må du sette klassen med én ting, og så må du for eksempel dele... Det skal jeg... det har jeg, altså, gjort, da, i niendeklassen som er så mange, så har jeg sagt til dem at sånn må vi gjøre det. [...] Jeg må få halvparten rundt meg, sånn, her, og så må den andre halvparten sitte og gjøre noen ting der. [...] Eller to forskjellige ting der. Det har jeg sagt... og særlig å høre.
261. GE: Ja. Jeg skjønner... jeg skjønner det.
262. L3: Så det er praktisk tilnærming. Å høre mye, sant, ja? Å høre mye, så du kan, på en måte, gjette deg til... for det sier jeg er det viktigste, som er at du lærer deg til å gjette. [...] Oppfatte ett ord, og så kan du gjette deg til resten. Det er én av de viktigste tingene.
263. GE: Så strategier er også viktig innenfor praktisk tilnærming?
264. L3: Ja. Den kompetansen å bare kunne oppfatte et ord, og så kunne gjette seg til hva resten betyr. [...] Det er det du må gjøre når du kommer til utlandet. [...] Du skjønner jo ikke. [...] Du må bare... ha ørene, sånn, store, og så må du bare oppfatte: "Å, der fikk jeg et ord..."[...] ... og så kanskje skjønner du resten. [...] Det prøver jeg å få dem til. [...] Det er praktisk tilnærming, mener jeg. [...] Det jeg gjør der. Så er det det å snakke, da. Kunne si noen ting i en sammenheng som du kanskje får bruk for siden. Det er alltid det vi ønsker å gjøre. Og så... tror jeg noe praktisk... når jeg tenker på praktisk tilnærming, så tenker jeg også på at noen liker å *gjøre* ting. Elevene liker å gjøre ting. Dem liker å... for å lære så må de også drive med noe. [...] Det taktile [...] (Latter).
265. GE: I hvert fall så vidt jeg vet.

266. L3: Ja. [...] Det tror jeg også... den type... det er en annen måte å tolke praktisk tilnærming på. At noen liker det. Noen liker å gjøre ting. Nå er snukort så inn, da. I skolen, å ha sånne snukort.
267. GE: Hva er det?
268. L3: Det er sånn at du har, for eksempel, et kort som du, på den ene sida, skriver det norske ordet, og så, på andre sida, skriver du det franske ordet, og så kan du, da, sitte to og to og øve med det. Med de kortene. [...] Og kanskje ha et bilde på den ene sida. Limt inn sånne kort, da. Tomat... bilde av en tomat på den ene sida, og så står det tomat på den andre sida. [...] Lotto. [...] Jeg prøver å få elevene til å gi meg de gamle Lottospillene sine hjemmefra.
269. GE: Så smart.
270. L3: For da kan dem klistre på... da har du, liksom, bildet på ene sida, da... [...] ... og så kan du ta et klistremerke på andre sida, og så klistre over det norske ordet, og så skriver du på det franske ordet.
271. GE: Smart. Veldig smart.
272. L3: Det er... det er en *praktisk tilnærming*. For noen elever synes det er fint å jobbe med det.
273. GE: Så sånt spill... [...] ... og litt, sånn, lek og spillaktige, ting det er greit å ha med i betraktningen da, ja.
274. L3: Mm. Det kan du, ja. Jeg kan tenke meg det at det kan gå under begrepet *praktisk*, for noen liker det. [...] Jeg vet ikke om det er riktig måte å se på det på...
275. GE: Jeg vet ikke hva som er riktige måten, jeg. Jeg spør deg! [...] Men det er også mange som har sett på det sånn, at praktisk tilnærming er en motsetning til en teoretisk tilnærming... til faget. Har du tenkt noe over det? Hva som kan ligge i det?
276. L3: Ja, hva er teoretisk tilnærming?
277. GE: Ja. Hva tror du?
278. L3: Kanskje... teoretisk tilnærming... Kanskje det å bare pugge verbene eller pugge verbsystemer og sånn, da.
279. GE: Mm. Det og så, liksom, lære, bare, om språket, ikke bruke det.
280. L3: Ja. Det første jeg tenkte på, at teoretisk tilnærming... holdt på å si, for eksempel, når du skal innøve... kunne si noen ting hva du gjør. [...] Så puger du verbet, og så lærer du systemet, og så jobber du ikke nok med å bruke det verbet, da, i den setningen du skal bruke dem i. [...] Det kan skje. Noe som har fått kritikk for før, i hvert fall, i språkundervisningen at det er for mye, sånn, innøving av verb og putte verb inn i riktig hull... [...] ... og sånn, da. Da blir det ikke noen ting du kan bruke
281. GE: Nei. Så det er, liksom, fokuset går på å bruke...
282. L3: Det er det jeg har tenkt på.
283. GE: ... å bruke språket, liksom.
284. L3: Ja. Men det første jeg tenkte på, i hvert fall når du sier teoretisk... [...] ... at du bruker, liksom, hele første timen på å gjennomgå grammatikken. [...] Sant, ja, delingsartikkelen. Tenk deg hvor mye tid vi brukte på *delingsartikkelen* før. [...] Før – i min tid, når jeg gikk på skolen. Vi holdt på med den delingsartikkelen. [...] Det gjør ikke jeg i det hele tatt. Vet ikke sikkert, videregående skole synes at det er dumt når de kommer dit og ikke kan den.
285. GE: Hvorfor gjør du ikke det?
286. L3: Nei, jeg synes at det blir... Da er det viktigere å lære seg å kunne... Når jeg jobbet med delingsartikkelen sammen med – jo sammen med mat og sånn – jobba vi med det. Sant, en kilo smør og sånn. [...] Da synes jeg det er viktig å holde på med å lære seg de forskjellige mat... ordene som er mat og... [...] ... enn å holde på å lære å ha riktig artikkel foran, altså. [...] Det synes jeg, da.

287. GE: Ja. Sånn at de har...
288. L3: Det er konkret.
289. GE: ... at det er viktig for dem...[...] ... at elevene kan komme med et budskap...[...] ... og få tak i ting...[...] ... istedenfor at de sier det på en helt perfekt måte...[...] ... og kanskje... hvis ikke de takler det, så sier de ingen ting...[...] ... så klarer de ikke...
290. L3: Nei. Jeg synes at delingsartikkelen er et godt eksempel på det. (Latter).
291. GE: På det teoretiske?
292. L3: På det teoretiske. [...] Bare å holde på med de riktige artiklene... Så det er klart. Vi må jo gjøre litt av det òg. Vi må jo bøye, og har jo fortsatt skjemaer med verbbygging i. Jeg tror nok, for noen elever, så trenger dem dette skjemaet for å se et system...[...] ... og jeg tror det er viktig å kunne, når du jobber med språk, og hvert fall hvis du skal gå videre med språk, at du må ha evnen til å gjennomskue et system. [...] Da blir det mye lettere for deg å lære deg språket, og å lære seg andre språk siden. [...] Det må... vi må... vi kan ikke glemme det, heller. [...] Men det må ikke ta hele timen. [...] Det må ikke være sånn som før, kanskje, at vi holdt på halve timen med bare å gjennomgå noe grammatikk. [...] Det kan vi ikke. [...] Det har vi ikke tid til. (Latter).
293. GE: Nei, ikke sant, man har jo ikke så mye tid...
294. L3: Hvis det var noe svar. Med det teoretiske og praktiske.
295. GE: Ja, jeg synes det var et bra svar. [...] Jeg synes det var kjempe... og bra eksempler òg.
296. L3: Ja. Istedenfor å bare høre kanskje på, og høre... og høre på teksten mange ganger, så må dem kunne gjøre noe ting med teksten enn å bare høre den. Det hjelper ikke å bare høre en tekst uten å, på en måte... at den gir deg noen mening.
297. GE: Nei, du må ha et formål...[...] Det må være et formål ved at du sitter og hører på teksten.
298. L3: Ja. Ja, da blir det mer praktisk, kanskje.
299. GE: Du skal finne ut hva som skjer og... ja. [...] Hvorfor tror du egentlig man oppfordrer til praktisk tilnærming nå? Hvorfor tror du de fant på plutselig å putte det begrepet...
300. L3: Jeg mener ikke det er plutselig, da. [...] Det har alltid vært der, mener jeg.
301. GE: Ja, men det stod, liksom, ikke svart på hvitt... [...] ... i noen forarbeider eller noe sånt før. Hvorfor tror du de...?
302. L3: Legger mer vekt på det nå?
303. GE: Ja.
304. L3: Nei, dem har vel... jeg tror nok det at det er... ser at kanskje språket skal brukes mer praktisk nå. Vi reiser mer nå. [...] Det tror jeg er mer konkret. Det er det elevene kanskje tenker på som det... grunnen til at det skal være praktisk, at du skal bruke det. Du skal dra ut og reise. Nå... elevene ser jo på reising som det viktigste, men han ser kanskje ikke at han skal bruke det i en jobbsammenheng nå, men det er jo det du skal siden òg, kanskje. [...] Og da ser dem at det er viktig å bruke det praktisk. [...] Og så ser jeg... det er jo veldig inn i tiden nå, differensiering, da, og da går det jo, liksom, i den samme gata der.
305. GE: Så du ser at det har en sammenheng med tilpasset opplæring og...[...] ... hele den pakka der?
306. L3: Ja. Jeg synes... jeg tenker meg det i hvert fall. Mm.
307. GE: Hvorfor... hvorfor må det være med... hvorfor sier det praktisk tilnærming, da? For at det skal bli bedre tilpasset?

308. L3: Kan du velge, liksom, hvor... ulike...[...] Ja, kan ikke teoretisk tilnærming være tilpasset? Er det det du tenker?
309. GE: Ja, eller hvorfor må tilnærmingen være praktisk for at den skal være bedre tilpasset elevene?
310. L3: Mm. Da kan en mere velge sitt nivå. [...] Hvis en skal bruke et ord i en setning, så kan en bruke det mer på sitt nivå. [...] Tenker jeg, da.
311. GE: Ja. Tror du en ny tilnærming vil gjøre elevene mer motivert? Det at man har en praktisk tilnærming i klasserommet, tror du det vil føre til at elevene blir mer motivert...[...] ... eller tror du ikke det har noe...?
312. L3: Det har noe å si, men bare det... *Det* tror jeg, praktisk tilnærming gjør det mer motiverende, men jeg tror også det at du tvinger... altså, du gjør mange forskjellige ting, gjør at det blir mer motiverende.
313. GE: Mm. Så aktiviteten er...
314. L3: Du kan vel kanskje si det at... så kanskje de prøver å lage mye teoretisk undervisning forskjellig òg. Jeg vet ikke, jeg, men...
315. GE: Bruke forskjellige innfyllingsoppgaver? (Latter).
316. L3: Ja. Nei, men hvis du virkelig... hvis du ser på det, kan ikke få til det. [...] Tror enda det er mer motiverende. [...] Ja. Og så skal du ha flere med deg nå. Altså, du skal... Vi ønsker jo... målet er at flere skal velge det. Før så var det kanskje en... bare de veldig flinke som valgte språk, og dem... dem har lettere for å jobbe teoretisk og forstå teoretiske system, men nå skal flest mulig være med. [...] Sånn som i fjor, da, når vi begynte på skolen her med at alle skulle ha det. Det var prøveordning, og da... Det viktigste for meg da var: "Hvordan gjør jeg det her?". Jeg har jo norsk med den samme gjengen, så jeg vet jo hvem som, da, ikke kommer til å greie å følge med i det jeg skal gjøre. [...] Hva skal jeg gjøre med det? [...] Så da begynte jeg, allerede da, å tenke på det: – "Hva gjør jeg? [...] Hvordan skal jeg få med meg flest... få med meg alle de her?" [...] Og da må du tenke praktisk tilnærming. Når du skal ha mange flere i gruppa.
317. GE: Ja. Det var interessant svar. Tror du det er noe forskjell på... du har snakket litt om engelsk også – tror du det er noe forskjell på det å få til en praktisk tilnærming i annet fremmedspråk og - i motsetning til – i forhold til engelsk?
318. L3: Ja, en kan det. [...] Dem har mye mer og så ta av i engelsk.
319. GE: Så du tror det er lettere kanskje å...
320. L3: Det er mye lettere.
321. GE: ... hvis man har et større register å spille på også.
322. L3: Ja, mye lettere. [...] Dem kan mye mer, og du kan sette dem i gang med mange flere oppgaver... [...] ... uten problem. [...] Og dem er også... ja, mens i språk, i hvert fall i åttende, så *kan* dem ikke noe. Det er ikke bare å finne oppgaver som... er lette og praktiske. [...] Det blir veldig kjedelig. [...] Krever at du, da, skifter hele tida. [...] (Latter).
323. GE: Så man må være veldig kreativ, da?
324. L3: Ja, jeg tenker det at man må være det. Du må være veldig kreativ.
325. GE: Så det er du, altså, siden du...
326. L3: Så må du jobbe litt...
327. GE: ... holder på med dette her.
328. L3: Ja... Jeg prøver å være det.
329. GE: Ja, for det virker... i hvert fall de to andre jeg har snakket med...[...] ... virker det som... når jeg snakker med de, så har de ganske mange idéer om hvordan ting kan gjøres på veldig mange forskjellige måter. [...] Det er jo positivt...

330. L3: Ja, prøver jo på det. Mye en kan gjøre. Det er veldig mye morsomt. Det er jo morsomt.
331. GE: Ja, ikke sant, og da...
332. L3: Det er, liksom, så morsomt å lage opplegg hele tida, og hente ting og finne ting som kan brukes.
333. GE: Det er jo kjempebra.
334. L3: Så det... Men det er viktig, ellers så får du det veldig kjedelig i klasserommet.
335. GE: Nettopp, og da er det ikke bare kjedelig – da er det ikke bare læreren som kjeder seg. Da kjeder sannsynligvis elevene seg også.
336. L3: Ja. Elevene, i hvert fall, må jeg si. [...] Man kjeder seg, gjør en, i klasserommet òg.
337. GE: Jeg kommer ikke til å... [...] ... si til dem hva du har sagt, da, men jeg sier det til deg at: ”Jeg sladrer ikke til læreren”, sier jeg.
338. L3: Nei, men det er viktig å gjøre praktiske ting. Det er viktig å finne forskjellige måter å gjøre det på. Da får du også flere med deg, men jeg lurer på ting i åttende når dem kan mindre. [...] Det er lettere i engelsk. [...] Kan gjøre mye mer dialoger og lage rollespill og sånn. [...] Mens hos oss, i begynnelsen, så må du egentlig kopiere.
339. GE: Må stjele litt sånne...
340. L3: Du må kopiere fra teksten.
341. GE: Ha modelltekster som du bare forandrer litt på og sånn.
342. L3: Ja. Man kan ikke forvente... ”Ja, men det er å jukse”, sier noen, men nei, du må jo bare bruke det du kan. [...] Kan ikke holde på å lage nytt hele tida. Du må jo lære det først. [...] Så kan du, etterpå, prøve å koble.
343. GE: Det er sånn man lærer språk.
344. L3: Det er sånn du må lære.
345. GE: Man er papegøye først. [...] Og så blir man mer og mer flink til det, liksom.
346. L3: Ja, må bruke [uforståelig] skriver i teksten at jeg liker ikke pugging, så skriver du at... (Latter)... liker ikke ”pudding”, skriver du i teksten.
347. GE: (Latter) nei, jeg skriver...
348. L3: Det har gått en vits om sånn nå, ”liker ikke pudding”. [...] Det var en elev som drar til England... [...] ... og så liker han ikke myntesaus og pudding.
349. GE: (Latter) Ja, det skjønner jeg. Kanskje det er godt. Jeg har aldri smakt... Det hørt litt spesielt ut.
350. L3: Ja, ja, men det er nok bedre – lettere i engelsk.
351. GE: Nå tenkte jeg vi skulle gå litt inn på læreplanen, da, siden du har vært så flink å lese gjennom alt.
352. L3: Ja, ja... det har jeg ikke.
353. GE: I hvilken grad er det du har satt deg inn i K06?
354. L3: Jo, jeg har vært på det kurset, og så har jeg lest den. Den er jo ikke så veldig omfattende. [...] Så du må lese den mange ganger for å, liksom, huske på... eller du må egentlig ha lest den mange ganger, for den er veldig komprimert. [...] Det står ikke så mye nå... hva du skal gjøre.
355. GE: Nei, det er sant...
356. L3: Så jeg har lest den. Det er ikke så vanskelig å lese den. [...]
357. GE: Og hvilken... føler du at den legger noen føringer for hva du skal legge i praktisk tilnærming?
358. L3: Jeg synes at den... det er jo ganske kjent, synes jeg. Jeg synes det er litt kjent det som står der. Jeg føler ikke at nå er det... eneste du må regne mer og sånn.
359. GE: Regning, ja.

360. L3: For den lille... hvor det står at du skal regne i alle fag. [...] Sånn basis... kompetansen. [...] Så det...
361. GE: Du føler... så *det* er, liksom, noe du tenker – oj, praktisk tilnærming, det må kanskje ha regning, for det står det her...
362. L3: Ja, nei, ikke bare praktisk tilnærming, da, men i det hele tatt den K06 [...] ... hva, på en måte, hva gjør den. [...] Hva står det her som gjør at jeg må forandre på det jeg har gjort fra før? Tenker du, sånn med én gang, da. [...] Hva må jeg gjøre? [...] Hva er det jeg ikke gjør, tenker du.
363. GE: Av det her.
364. L3: Det her gjør jeg, og det gjør jeg jo, egentlig. Altså, du går jo sånn og tenker at... for du tenker: ”Må jeg forandre på alt jeg gjør?”[...] Liten sak, da, men. Tenker jeg. [...] Det digitale har vi jo begynt med på skolen her. Det er veldig bra utstyr, så den digitale biten...[...] ... bruker jeg også i fransken. [...] Og det er det kanskje mange skoler som ikke har gjort, tenker jeg, som må, da, begynne å gjøre det. Du skal også utvikle det. [...] Digital kompetanse.
365. GE: Det stod vel i L97 også, at man skal bruke IKT...[...] ... men det var ikke silt ut som noe, sånn, én av de fire hoved...
366. L3: Én av ”de fire store”.
367. GE: Ja, ikke sant.
368. L3: Det har fått en annen plass.
369. GE: Det er veldig spesifisert.
370. L3: Ja, det har fått en annen plass. Ja, og det med den matematikken òg har fått en egen plass. Det er litt sånn... mens kommunikasjon, liksom. Ja...
371. GE: Ja, står der som en liten strek som før.
372. L3: (Latter). Den ene av dem. (Latter) [...] En liten en.
373. GE: Jeg har... en, sånn, matte, kommunikasjon og IKT.
374. L3: IKT. [...] På lik linje. Nei, da, men det tenker jeg. Det gjør jeg vel ikke så mye. Ja, så da må en starte med... Ha litt, sånn, dato og tall... Bruke dato, liksom, litt mer, da, enn en gjorde før. [...] Begynte alltid timen med litt, sånn, dato... Hvilken dato er det, hva er klokka nå og sånn. [...] Hva er været og sånn. Det er en vanlig start på en fransktime det. [...] Men... må gjøre litt mer, da. [...] Og IKT, det fortsetter vi med. Det har vi jo begynt med, men det er vel for alle, sånn, i begynnelsen [...] De er veldig fine de *Chouette*-oppgavene som ligger på... som de har lagt ut på nettet nå i forbindelse med *Chouette*-boka. Dem er jo fine.
375. GE: Er dem... ja, for jeg prøvde å gå inn på de i går...[...] ... men så stod det at ”kommer høsten 2006”.
376. L3: Nei, men det er... kanskje det er dem som ligger på internett, da...
377. GE: Ja, det var det jeg så.
378. L3: ... som kommer. Mens her har vi... det kommer en sånn med boka...[...] ... som vi har lagt inn på maskinene.
379. GE: En CD-rom eller noe sånn?
380. L3: Ja. CD-rom er det. [...] Som elevene liker å jobbe med. [...] Og i hele tatt... det har vi også vært... det har vi også vært på kurs med en gang. Og fått litt tips til forskjellige sider.
381. GE: Nettsider...
382. L3: Internettider.
383. GE: ... og bruk i fransk, ja. [...] Høres jo bra ut at noen har foregrepet begivenhetene litt.
384. L3: Nei da, vi har vært og sett det, så... det må vi gjøre mer av. Og så har vi videobrev her på skolen.

385. GE: Hva betyr det?
386. L3: Aschehoug sine videobrev. De er veldig fine.
387. GE: Aldri hørt om.
388. L3: Aschehougs videobrev, og så abonnerer du. Betaler i fransken en liten sum i året, og så kan du gå inn med tysk og fransk og spanske videobrev. Du får en liten, sånn, snutt på video på pc-en, da...[...] ... og så får du en liten gutt som forteller om... han er skater for eksempel, da. Dem er, liksom, så kule, de skatevideoene. Ja. Det har jeg ikke gjort med denne klassen her enda, men det skal jeg gjøre mer.
389. GE: Ja, det høres jo spennende ut.
390. L3: Det er veldig fint.
391. GE: Og da er det...
392. L3: Finnes jo så mye fint.
393. GE: ... autentisk tale, liksom? [...] Da er det en fransk gutt som...
394. L3: ... forteller om skating...
395. GE: Eller en fransk-afrikansk, eller et eller annet.
396. L3: Ja. Og så kan du velge om du vil høre bare han, eller du kan velge om du vil at teksten skal komme samtidig under. [...] Så er det fire spørsmål etterpå, så skal du trykke på, så får du *bien* hvis du får det til.
397. GE: Mm! [...] Så det er, liksom, tilbakemelding...[...] ... til elevene og sånn, så de vet...
398. L3: Mm. Og så kan du chatte med han. Det er skrevet onsdag kl to til kvart over to, eller noe sånt...
399. GE: Så kult!
400. L3: ... hvis du er inne, da.
401. GE: Ja. Så stilig!
402. L3: Men det er ikke alltid. Det har jeg aldri gjort.
403. GE: Men du har i hvert fall muligheten, da. Det er veldig stilig, det også.
404. L3: Mm. Nei da, det blir det. Det finnes jo så mye. Det finnes så mye at du får ikke tid til å gjøre alt.
405. GE: Nei, og du får ikke tid til å orientere deg.
406. L3: Og så får du ikke tid til å orientere deg. [...] Det er litt slitsomt i dag, sånn at du tror at nå er det så mye at det er ikke noe problem. Problemet er at du skal orientere... du skal sette deg inn i det her. [...] Og du skal tenke ut hvordan kan det brukes, helt konkret. [...] Skal ordne maskiner og hente maskiner og...
407. GE: Ja, og reservere rommet og...
408. L3: Reservere... Det er fint det, altså. Vi har 19 maskiner til bruk til våre 60 elever.
409. GE: Det er ganske bra
410. L3: Det er veldig bra.
411. GE: ... dekning vil jeg si. Mm. Er det mange skoler som har tjue maskiner på hele...
412. L3: Ja. Ja, de har det.
413. GE: ... skolen.
414. L3: Og nå skal den timen med tilvalg, da, så skal kanskje engelsklærerne gjøre det, og norsk fordypning ha det. Også...[...] ... tysk og fransk vil ha det.
415. GE: Og da blir det kanskje 80 elever... som skal ha det.
416. L3: ... så det er litt... Det snakket vi om i går, da, på møtet, hvordan skal vi fordele det, men det... altså... ikke for det... Det har alltid vært sånne problemer, men det er veldig mye fint, så er det det at det tilrettelegges mer utfordringer, da. [...] Men hva var spørsmålet?

417. GE: Nei... [...] ... jeg tenkte jeg skulle følge opp det spørsmålet, for det du sa, at når du så på K06 så bare, ja, ”dette er jo kjent fra før”.
418. L3: Ja, det er kjent.
419. GE: Hvor er det kjent fra da? Er det fra L97 eller er det...
420. L3: Ja, det er jo det. [...] L97, og det du har undervist i helt siden du begynte. [...] Ja. For det var veldig mye snakk om variert undervisning òg, den gangen. Det var det vi snakka om variert undervisning det, da. Vi la opp sånne... det husker jeg da jeg tok fransk og ped etterpå. Du skulle på en måte... det var veldig idealet den gangen å ha veldig mange forskjellige aktiviteter i en fransktime, da. Det var idealet, husker jeg. Det var mange forskjellige aktiviteter som du fikk brukt de forskjellige... Og det er jo samme som nå.
421. GE: Mm. Så du føler egentlig at du kan bruke L97 for å fortolke K06, eller for å forstå hva som egentlig står der, eller...?
422. L3: Nei, det tenker jeg vel ikke. [...] Men jeg tenker at det som jeg... måten jeg har lært... begynt å undervise på... [...] Hvis jeg kan si det sånn. Det blir jo litt, sånn, at du har gjort... Du utvikler deg som lærer, det gjør du. Gjør mye mer ting enn du har gjort før. [...] Mer ting du er sikker på og sånn, men det er jo noen ting du tror på... [...] ... og som du alltid gjør. *Dette* fungerer, tenker du. Og da, når jeg ser på K06, så tenker jeg at det som vi gjør, det fungerer i forhold til punktene nedover.
423. GE: Ja, målpunktene.
424. L3: Ja. Det vil jeg si. [...] Nå hadde jeg ikke... ja, nå tok jeg den gamle, for den har vi [sagt mumlende]... andre ting der som ikke... som jeg virkelig må begynne å... ”å, dette må jeg begynne å gjøre”. Vet jeg ikke om jeg husker på noe.
425. GE: Nei. Altså, de resterende tingene er veldig sånn... ja... snakk om eller fortell om eller...
426. L3: Mm. Kultur, altså... det er jo det at vi kanskje tenker at: ”å, jeg har ikke egentlig lært dem nok kulturstoff”. [...] Det tenker jeg, kanskje. Det tenker jeg nok. [...] Det står jo presisert, men det har jo stått før òg. Det er ikke noe nytt.
427. GE: Nei, det står også i L97.
428. L3: Det er ikke noe nytt det?
429. GE: Nei.
430. L3: Nei, det er ikke noe nytt når du tenker deg om. Det er alltid noe å tenke på: ”å, ja det skulle jeg nok ha gjort mer av.”
431. GE: Ja. Tenker du... hvis du tenker L97 og den nye planen... [...] ... hva synes du, liksom, er hovedforskjellen mellom de?
432. L3: Nei, det var et vanskelig spørsmål.
433. GE: Du har ikke tenkt noe over det?
434. L3: Jeg tror ikke jeg har det så klart. [...] Det må jeg bare innrømme.
435. GE: For jeg tenkte på... L97 er jo masse tekst, da. [...] Det står veldig mye av alle mulig arbeids... [...] ... eller arbeidsmåter, og det står... [...] ... alle de målene kommer veldig utdypet i flere... flerfoldige setninger... [...] ... mens her så er det sånne... [...] ... små punkter og så...
436. L3: Mm. Nei, for at det med kommunikasjon står, liksom, bare et par linjer... [...] ... så vet vi at det er egentlig veldig mye. [...] Men jeg tror ikke jeg greier å svare ordentlig på det spørsmålet [...] Det vet jeg ikke.
437. GE: Nei. Det er *helt* i orden.
438. L3: Jeg har sett og tenker at: ”Nei, dette går bra”. (Latter). [...]
439. GE: Så du har ikke noen preferanser for én av planene?
440. L3: Nei, jeg synes det er veldig fint at planene er korte. [...] Og oversiktlige [...] Jeg tror at det er veldig fint at planene er korte.

441. GE: Føler du at du...
442. L3: Og da leser dem bedre også. [...] Enn å ha mange planer som ikke... [resten uforståelig – sagt hviskende]. [...] Oversiktlig, også som foreldre også kan se. Som legges ut på nettet så foreldre også kan se. [...] Sånn er det. Og for å få noen andre til å se på det, som andre brukere... [...] ... så må dem i hvert fall ha korte. [...] Ellers så blir det bare sånne planer som ligger i en skuff, og som ikke... til og med ikke læreren orker å lese en gang.
443. GE: Mm. Ja, men det var interessant. Det er ingen som har snakket om det, at faktisk så vi – man har en kort og grei tekst... [...] ... så er det mange flere – altså, elevene kan lese den og foreldre kan lese den òg, og sånn også.
444. L3: Ja. Må ikke lage, sånne, lange planer som kopieres opp i hytt og pine. Vi må ikke... de må være korte, dem må ligge på nettet, og foreldrene må kunne gå inn og se på dem, og dem må være lette å fordøye.
445. GE: Ja. Men tror du det har noe å si for, liksom, deg som lærer, hvilken frihet du føler i forhold til hva du gjør i timen, om planen er veldig, sånn, kort og egentlig ikke sier så veldig mye om akkurat *hva* du skal gjøre, eller om planen er sånn som L97 og handler masse om arbeidsmetoder og sånn?
446. L3: Jeg tror det er fint for læreren å kunne velge det her. [uforståelig] ... ikke så rart kanskje. Jeg er lærer sjøl.
447. GE: Ja, og så har du jo mye erfaring.
448. L3: Jeg tror... ja... ja.
449. GE: Men hva...
450. L3: Så er det kanskje... så er kanskje fransk et litt sånt... ganske... Fransk er første, andre og tredjeåret opplæring av fransk. Det er egentlig oversiktlig. [...] Det er noe annet hvis du skulle snakke om norskfaget og L97 i forhold til norsk. Der er det mye mer å si i forhold til hvor detaljert det var før, og hvilke forfattere dem skulle lese og sånn. [...] Men jeg synes i fransken, så er det første, andre og tredjeåret begynneropplæring i fransk... [...] Det er ganske... oversiktlig.
451. GE: Mm. Synes du det er noe... at det er vanskelig det med at den nye læreplanen, K06, der står det jo mål etter tre år, liksom. [...] Har du tenkt noe over det?
452. L3: Nei, det synes jeg egentlig er greit også, på fransken [...] Jeg synes at det er greit... [...] ... at det står "dette skal du", og sånn tenker jeg ut, da. Det er jo noe som kommer før det andre.
453. GE: Logisk.
454. L3: Helt logisk. [...] Altså, det er et eller annet med logisk oppbygging av en sånn språkundervisning.
455. GE: Mm. Så du får ikke hetta av å ikke vite hva du skal gjøre hvert år, liksom?
456. L3: Nei. Nei, tenker ikke det... [...] Og så må du bare stikke fingeren i jorda og tenke at boka er veldig dirigerende. Så det sier, skal, liksom, legge planen før man vet hvilken bok en får, men det er egentlig litt bortkastet arbeid, unnskyld meg. [...] Altså, det har... du kan ikke regne med at... en må regne med at en lærer som får et verk, altså, som han vet eleven skal ha med seg hjem... [...] ... at dét har noe... det vil dirigere undervisningen. [...] Det er ikke noe annet å si. [...] Så må læreren være såpass oppegående at han ser på den boka, og kanskje kan plukke ut noe som han ikke skal gjøre. Sånn i *Chouette* også. Vi må jo gjøre det. [...] Går ikke gjennom *Chouette*. En kan... det er umulig, altså, begynne i kapittel 1 og så...
457. GE: Ta ut kapittel 12 (latter).
458. L3: Og ta den.
459. GE: Jeg skjønner det.
460. L3: Det må... du må... Men boka har mye å si.

461. GE: Har det også mye... tror du boka også har mye å si for hvordan lærerne tolker praktisk tilnærming?
462. L3: Ja, det tror jeg. Boka har veldig mye å si.
463. GE: Uansett hva som skjer i klasserommet.
464. L3: Da skal du være skikkelig... ivrig eller samvittighetsfull... Ivrig... eller hva jeg skal si – kreativ lærer. At hvis du tenker det at du skal være helt fri for den. [...] For det er den tross alt elevene har med seg hjem, og... [...] ... hvis ikke, da, læreren skal lage virkelig mye stoff sjøl, som vi allerede gjør, men det tar for lang tid. [...] Du må forholde deg til de tekstene som du har, og en ser på de oppgavene som er der. [...] Og så kan en kanskje, da, hvis en har hatt *Chouette* i mange år... [...] ... så kan en tenke at: ”nå vet jeg hvilke oppgaver jeg skal bruke, og hvilke jeg ikke skal bruke”. [...] Men innen den tid så har det kommet et nytt verk.
465. GE: Ja, ikke sant... [...] ... når du får den tryggheten. Jeg er helt... jeg er helt enig altså.
466. L3: *Da* begynner du, på en måte, på nytt igjen med det. [...] Så... ja...
467. GE: Ja. Skal vi gå litt enda mer inn i klasserommet her. [...] Hvordan mener du at praktisk tilnærming kan realiseres i undervisningen? Du har egentlig svart på det.
468. L3: Ja. Jeg tenker at vi må dele opp gruppa.
469. GE: Dele opp gruppa, og så har du nevnt IKT... [...] ... og muntlig bruk av språket, både lytting og snakking. Og det med taktile...
470. L3: Ja, taktile ting.
471. GE: Taktile ting, og, liksom, bruke armer og bein og hender. [...] ... og gjøre ting, ja. Spill og lek og sånn.
472. L3: Lærte veldig mye ting i år. Ja, det lærte jeg av spansk læreren.
473. GE: Hva var det?
474. L3: Det har ingen ting med det å gjøre, da, men nå kom jeg til å tenke på det. [...] At jeg fikk to bokstaver der. To svære bokstaver i hånda, og så skulle en, da, lage ord ved å løpe opp til kateteret med denne bokstaven, og så lage et ord sammen med noen andre som også kom med sin bokstav.
475. GE: Aha! Dra med seg...
476. L3: Var ikke det morsomt?
477. GE: Jo, det var kjempemorsomt. Det har jeg aldri hørt om.
478. L3: Hadde jeg ikke hørt om, jeg heller.
479. GE: Det må jo være et godt eksempel.
480. L3: Et godt eksempel hvis du skulle, bare, sånn, tall, da. [...] Du skal skrive ordet *dix* – ti. [...] Og da må *d* komme, da, og så må *i* komme og så må *x* komme, og så skriver en seg opp, og så, oh... et ord.
481. GE: Så kult!
482. L3: Var ikke det litt morsomt?
483. GE: Jo, kjempekult. Det må jo være et eksempel på praktisk tilnærming, da.
484. L3: Det har jeg... det er vi som underviser på sånt, vi synes jo sånt er morsomt (latter).
485. GE: Det hørt morsomt ut for elevene.
486. L3: Men for at det skulle være morsomt, da, hadde en bare rett og slett tatt bokstaver som du delte ut, da. Du har en bokstav hver. Dere må jo ha noen, da. Kanskje læreren må ha noen ekstra som ligger her. [...] Hva trenger vi... [...] ... for å få til det ordet her? Da trenger vi en *r*, altså... og så må vi hente *r*-en da. Kanskje sånn...
487. GE: Og du kan sikkert gjøre det på mange måter og. ”Ja, den var morsom! Den var ny!” Jeg har ikke hørt om den der før, altså.

488. L3: Nei, jeg tror vi må gjøre flere sånne ting. [...] Må reise seg opp... også, jeg tror elever i dag trenger mer... dem *krever* mer aktivitet. Dem krever mye mer av lærerne. [...] Snakk om at lærerne er dårligere i dag enn før. Det er til å le seg i hjel av.
489. GE: Mm. Elevene krever...
490. L3: Nå er vi gode, nå. Dem krever så mye mer. [...] Dem kan ikke ha... Hva gjorde vi da? Vi hørte på teksten, svarte på teksten, hadde gloseprøver, og så vi hadde... vi gikk opp på tavla og skrev...
491. GE: Mm. Oversettelser som vi hadde gjort hjemme.
492. L3: Oversettelser.
493. GE: Det husker jeg, ja.
494. L3: Opp på tavla og skriv dem... [...] ... og så fikk vi, da, sånn, feil. Så retta læreren... [...] ... så satt alle sammen og så på. [...] Det går ikke an i dag. Du blir jo ikke lenge som lærer. Du har ikke... du overlever ikke. [...] Så du må... du må... De krever virkelig at du finner nye ting.
495. GE: Ja. Aktiviserer elevene på en annen måte.
496. L3: Aktiviserer dem, og det... Det må du... [...] ... for å få det til i dag.
497. GE: Ja, men det høres...
498. L3: Så det...
499. GE: Det er ”hårda bud”.
500. L3: Ja. Og det...
501. GE: Stakkars lærerne, altså!
502. L3: Du kan sikkert... Men jeg tror nok det... for å være fornøyd, i hvert fall. For at jeg skal være fornøyd, så må jeg gjøre sånne ting. [...] Det er ikke alltid vi gjør det, men...
503. GE: Nei, altså, det er jo grenser for hvor mye energi man har. Man har 24 timer i døgnet enten man er lærer eller ikke.
504. L3: Ja. Ja, men det er morsomt, det her å finne nye ting, da. [...] Det er jo morsomt. Og så har dem en plan ellers... [...] ... som dem kan jobbe med. [...] Så du tenker at dem kan jobbe med... [...] ... mens du kanskje aktiviserer en annen gruppe.
505. GE: Ja, sånn som du beskrev innledningsvis, ja. Har du... du sa i stad at du hadde egentlig ikke følt at kravet om praktisk tilnærming hadde lagt noen nye føringer på måten du jobbet i klasserommet – ikke sant?
506. L3: Mm.
507. GE: At du, på en måte, bare...
508. L3: Jeg tror elevene som man har, etter hvert som, legger føringer for det. Og ikke planene.
509. GE: Nemlig, så det...
510. L3: Den var ikke dum!?
511. GE: Nei, den var ikke dum.
512. L3: Elevene...
513. GE: Så du føler, på en måte, at det er elevene som krever... [...] ... eller som må ha ting på en sånn måte at du *må* jobbe mer praktisk. [...] Ja, det var et...
514. L3: Jeg tenker...
515. GE: ... interessant perspektiv.
516. L3: ... det er ikke *planene* som har bestemt at jeg må gjøre det, men jeg tenker at det er elevene i klasserommet som forteller meg det. [...] ... at jeg må det. [...] Og det at... jeg tenkte nok på det når alle skal ha det... sånn som jeg sa i stad. Det skal være obligatorisk. Ja, det er jo elevene som bestemmer det, da... [...] ... at da må jeg gjøre det på en annen måte.
517. GE: Ja, og du må tilpasse deg elevene.

518. L3: For å nå det målet så må jeg forandre på hvordan vi gjør det, og det må bli mer praktisk. [...] Det er nok ikke planene, nødvendigvis. Det har jeg ikke tenkt på, men det tenkte jeg på nå.
519. GE: Nei. Ja, det blir nok et lite sitat... [...] ... etter hvert her, ja. Det er veldig fokus på bruk av språket i K06. Det står, liksom, at bruk av språket er veldig... det er ett av kjernepunktene i fransk, og sånn, eller i fremmedspråk 2 og 3. Hvordan... altså, hva legger du i "bruk av språket"?
520. L3: Det har vi kanskje snakka litt om før, har vi ikke det? [...] Det å kunne bruke... Det viktigste er å kunne lage setninger sjøl ut fra de... med de ordene du har lært. [...] Og hvis du går litt videre, så skal du lage setninger... kunne koble dine egne setninger ut fra de setningene du har lært. [...] Det er det viktigste for meg.
521. GE: Mm. Og du sa jo også at det er ikke fy-fy å bruke... eller bare forandre litt på allerede eksisterende tekster og sånn. [...] Hva med, sånn, dialogtrening, da? [...] Sånn, å drive og lese to og to en dialog og sånn. Er det lov i en praktisk tilnærming?
522. L3: Ja, det synes jeg.
523. GE: Hvorfor det?
524. L3: Jeg synes det, for det å kunne, på en måte, bruke noen ting... Altså, jeg tror elevene liker å jobbe to og to, rett og slett. [...] Det er viktig. [...] Og så er det dialog du gjør når du reiser til utlandet og møter noen. [...] Det er dialog. [...] Du sitter ikke sammen med en stor gjeng, sånn, i begynnelsen og snakker veldig mye. Du snakker med en... [...] ... person. [...] Så du må kunne lage spørsmål og svar og sånn. Det er det du gjør... [...] ... i begynnelsen...
525. GE: Mm. Men kan det være... holder det å ha... at du sitter og leser fra boka, eller må du lage disse her tingene selv, eller...?
526. L3: Ja, vi leser nok ikke mye fra boka, nei. [...] Det kan være... Det er nok ikke så stuerent det å lese fra boka lenger. [...] Må lage din... Nei, du skal lage dine egne. [...] Det er ikke riktig tekst...
527. GE: Men du har lov å bygge på...
528. L3: ... når jeg tenker på det. Nei, i dag når vi jobber med den dama, så er det ikke bare å fortelle hva hun *dama* gjør. Før så var det kanskje sånn. Ja, det var det kanskje. At du... når du lærte om Madame Duchet, så repeterte du hva hun gjorde. [...] Stod opp da og da... så kan du det. [...] Men nå er nok målet at du skal si at *du* står opp. Det er *du* som står opp, og det er *du* som dusjer, og det er du som... Og du må komme *dit*... [...] ... for at det skal være...
529. GE: Mm. Nemlig bruke, da, språket på... i forhold til deg selv og dine egne behov.
530. L3: Ja. Det gjør vi nok mer. Det er *du* som skal... Det er det som er målet. [...] Du skal kunne fortelle om din dag. Det er målet.
531. GE: Mm. For ellers så...
532. L3: Ellers så...
533. GE: Det er jo ingen franskmenn som er interessert i at du kan ramse opp hva Madame Duchet gjør. (Latter) Nei.
534. L3: Men for å komme dit, så må du øve litt Madame Duchet.
535. GE: Ja. Nettopp. Så øvingsaspektet er viktig?
536. L3: Mm. Ja, jeg tror det, og så må en øve på noe som er litt trygt òg. [...] Du kan ikke med én gang gå, for jeg tenker at hvis en må... hvis en bare gir et mål til elevene, da: "Du skal nå fortelle om skoledagen din". [...] Så tror jeg det er litt vanskelig for han å bare komme til dit først. [...] Med én gang, mener jeg. [...] Det er vanskelig å komme dit med én gang. [...] Jeg tror du må, liksom, først høre, kanskje, jeg forteller først... [...] ... og så kanskje høre at denne damen er litt sånn. Og så må du kunne

- bruke det til å lage deg sjøl. [...] Det er ganske avansert det, og sånn ”sett i gang”... [...] ... ”fortell om deg selv”.
537. GE: Ja...
538. L3: Du må, liksom, gjennom [uforståelig] først.
539. GE: ... da må du være ganske begavet. [...] Selv ikke da... [...] ... for du har ikke noe... du har ikke noe ordforråd... du har ikke noe...
540. L3: Nei.
541. GE: ... konstruksjoner eller noe som kan hjelpe deg.
542. L3: Parallelltekst, het det før.
543. GE: Parallelltekst. [...] Noen sier modelltekst.
544. L3: Ja. Nei, når jeg en gang gikk, så het det parallelltekst. Lage parallelltekst. [...] Det het det før.
545. GE: Parallelltekst. [...] Da har jeg lært noe nytt i dag.
546. L3: Jeg vet ikke om det heter det i dag, men det var det jeg lærte i hvert fall før. Jeg har vært på noen kurs. Parallelltekst.
547. GE: Hvorfor...
548. L3: Nei, men det kom... det er kanskje litt videre òg. Nei, utgangspunktet er at du skal kunne bruke det sjøl, for at det... i hvert fall... ja, det tror jeg.
549. GE: Tror du... eller, når du snakker om bruk av språket, så er det også *lærernes* bruk av språket man tenker på. [...] Hvordan bruker du fransk? I hvilke situasjoner bruker du det, og...
550. L3: Nei, det er nok ofte sånn i starten av timen, at dem skal venne seg til å høre litt... da har... at jeg snakker litt i begynnelsen.
551. GE: Hva snakker du om, da?
552. L3: Nei, da kommer jeg inn på noe vi holder på med, da. [...] Temaet. [...] Og at jeg kommer til å, kanskje, repetere noe og så tenke å gjøre det sjøl. Hvis det nå har vært... hvis for eksempel Madame Duchet står opp, og så forteller jeg når jeg står opp, og... [...] For da lures jo noen til å synes at det er interessant òg. Hvis dem tror, kanskje... dem synes, jeg tror kanskje dem synes det er interessant at jeg står opp kvart på sju. [...] Men det gjør noen, skjønner du.
553. GE: Ja, men så lenge det blir personlig.
554. L3: Ja, personlig.
555. GE: Det handler om en person.
556. L3: ”Å, gjør du det?” ”Står du opp kvart på sju du, da?” [...] Å, ja. Dem... ja... du må... hvis du gjør det personlig, så er det noen elever i klassen som da synes det blir interessant, bare det. [...] At du har en katt. At du har en katt, sant, ja. Har faktisk en... ”Har du en katt?” ”Ja”. [...] Altså, bare det...
557. GE: Er det virkeligheten... det er noe i det.
558. L3: Det er, liksom, interessant. [...] Det er sånn... det kan jeg nok gjøre i begynnelsen i januar. Ferie, ikke sant. Jeg har jo fortalt at jeg skal til Roma i høstferien.
559. GE: Skal du det? (Latter).
560. L3: Da skal jeg til *Roma*! Og da formidler jeg entusiasme på det. Og da, når du sier *jeg skal til Roma*. Da får du brukt ”jeg skal”. ”Og hva skal du?” Så sier du, da, ”jeg skal til Roma”. Etter ferien så er det ”jeg har vært”. [...] Du må bruke det, liksom, så der du kan... [...] ... i det vanlige språket. ”Jeg har vært”. Og da får alle sammen repetert ”jeg har vært”. [...] Det er irriterende å ikke greie det til neste prøve likevel, da, men det er når du synes at du har virkelig jobba med ”jeg har vært”. (Latter). [...] Der er det et eller annet, men du vet jo at det er riktig likevel å gjøre sånn.
561. GE: Ja, for du kan jo aldri vite når elevene får med seg ”har vært”.
562. L3: Nei, jeg vet det.

563. GE: Det kan jo være plutselig om et år... [...] ... så bare ”ja, ”har vært” ja, det er dét det heter”.
564. L3: Ja. ”Å, *den da, être, ja*”.
565. GE: ”Å, ja, mm”.
566. L3: Det var veldig mange... nei, så i begynnelsen av timen er det nok litt, for at jeg tenker at dem må venne seg til det, og så synes jeg aldri at det blir nok. En time... du vil jo gjerne at dem skal høre fransk, og dem skal snakke fransk [...], og det vil aldri bli nok. For... altså, dem får aldri gjort det alle sammen. Jeg tenker på *én* elev som sitter der... Dem får kanskje hørt noen setninger på fransk, og så får dem sagt to. [...] På én time. Det er, liksom, ikke noe.
567. GE: Nei. Når er det du ikke... når er det du velger å *ikke* bruke fransk? Når velger du å bruke norsk?
568. L3: Nei, jeg gjør jo ofte det, altså. Og det... fordi at du mister så mange. [...] Nå vet alle sammen det at nå skal vi alltid ha bare fransk. Dem skal venne seg til det, og du... kanskje når det er åttendeklasse nå [...] på permen i gloseboka så har jeg skrevet ned... eller på tavla, da, så dem skal skrive ned – ”åpne boka side sånn...” Alle de der kommandosetningene som vi bruker... [...] ... som du har tenkt å bruke framover, som du skal, i hvert fall, lære dem, da. Så dem ikke trenger å være på norsk. Så det tror jeg... det er en ny ting jeg har begynt med, for det vet jeg...
569. GE: Og da har du en del *kjente*... [...] ... altså, hvis de er interessert, da, så kan de bare gå inn og sjekke det.
570. L3: Kan dem se der, ”nå skal vi høre” – *écoutez* – står det, da. Så står det *regardez*¹³ [...] Og så står det *page dix*¹⁴. [...] Sånne kommandoer. Og det så jeg nå i den nye spansk boka – den nyeste spansk boka, som har kommet ut i skolen akkurat nå. [...] Der står det en, sånn, liste som elevene... Er allerede lagt i boka... [...] ... en, sånn, liste som jeg holdt på å skrive i boka til elevene mine. [...] Så det er veldig... tydeligvis noe som er inn.
571. GE: Ja, det er veldig, for det har jeg aldri... Det har jeg aldri...
572. L3: Nei, sånne kommandorop, sånn som du alltid gjør, som du alltid sier. [...] Og da er det ikke nødvendig å si det tredje året... etter et halvt år så sier du det igjen. Men grunnen til at du går over til norsk, er at du ser flakkende blikk. [...] Fordi at hvis jeg bare fortsetter med det her nå og tenker at dette er viktig, dette er viktig, og nå er det fransk som er viktig, så mister jeg ti stykker, og det har jeg råd til. [...] Så det er et dilemma.
573. GE: Mm. Ja, jeg... jeg syntes jeg hadde det dilemmaet hver time... [...] ... og når skal jeg slutte å snakke fransk nå? [...] Hvor er det liksom... det er, sånn, veldig fin balanse... [...] ... balansegang.
574. L3: Så er det forskjell på klassene òg. Noen klasser aksepterer det mer, ikke sant, ja. Det er et eller annet med nivået, eller interessen, eller motivasjonen, eller noe sånn... [...] ... om klassen kan akseptere det jeg gjør, mens tiendeklassen nå, den... Hvis jeg gjør det, så...
575. GE: Forsvinner...
576. L3: ... vet jeg at dem blir borte. [...] Det kan jeg ikke. [...] Jeg har dårlig samvittighet for det. Ikke snakker nok fransk i timene med dem, men så prøver jeg å kompensere, da, med å si ”å, nå er det fem stykker her... [...] ”... og da har vi bare franske. [...] Det er min kompensasjon, da.
577. GE: Og da fungerer det bedre?

¹³ Se!

¹⁴ Side ti.

578. L3: Ja, ja, da er dem med.
579. GE: Kan du... så det kan ha noe med, liksom, redselen, for i et stort rom hvor det er, liksom, 20-30 stykker, at de har en sånn, mer, redsel for språket, da, enn hvis de er, liksom, nærme læreren og...
580. L3: Det vet vi jo. [...] Det vet vi jo at det alltid er. [...] Det vet vi jo. Det er derfor jeg deler den svære niendeklassen inn.
581. GE: Det går ikke an å snakke... ellers så blir det så kj... det er ikke bare motivasjonen, det. Det er fordi det blir så kjedelig.
582. GE: Mm. Å sitte og høre på én der borte i hjørnet
583. L3: Sitter bare én der. Det er kjempekjedelig. [...] Det kan ikke jeg gjøre.
584. GE: Det blir mye mer venting...
585. L3: Det blir *mye* mer venting. Så det er to grunner for det, men det er... Nei, det er for at du mister folk på veien. Og det er selvfølgelig dumt. Jeg øg tenker det at det er ikke bra. For er det er et sted hvor jeg burde vært bedre, så er det der.
586. GE: Det er...
587. L3: Det er ett av de mange stedene hvor du skulle ha vært bedre.
588. GE: Ja, ikke sant, og du har jo masse krav på deg hele tiden, så jeg skjønner jo... dilemmaet er jo der. [...] Og så lurer jeg på om du... vi snakket litt om, sånn, teori og grammatikk og sånn i stad. [...] I hvilken grad tror du det er plass til grammatikk i forhold til en praktisk tilnærming, eller det å lære...
589. L3: Jeg tror det må være der. Jeg tror det må være der, på et vis. [...] Du kan ikke bort...
590. GE: Nei. Hvorfor må det være der selv om tilnærmingen skal være praktisk?
591. L3: Jeg tror... Ja, nei, jeg tror at i hvert fall, noen, da, og du må jo hjelpe dem øg, noen elever. Dem må ha det... i grunnen, liksom. Det der i bakgrunnen for å skjønne systemet.
592. GE: Mm. Det holder ikke bare å bade i språket...
593. L3: Nei, det gjør ikke det, altså.
594. GE: ... hvis en har kultur...
595. L3: Og du... du kan si at nå er det så mange elevtyper, og du opplever nå at de fleste er, sånn, auditive, og dem er ikke sånn... Jeg tror likevel at det hjelper å ha noen regler som er der. [...] Dem må vi ikke kaste bort, altså, tror jeg. [...] Det er... det tror jeg fortsatt på, men du kan ikke holde på så mye med det. Man kan ikke...
596. GE: Men hvordan kan du holde på med det og likevel, liksom, holde deg innenfor den praktiske tilnærmingen? [...] Hvordan kan du jobbe med grammatikk?
597. L3: Kan for eksempel... (humrer)
598. GE: For eksempel (humrer).
599. L3: Innlæring av *être*, da. [...] Skriv... da har vi et system på tavla. [...] *Je suis, tu es* og så sånn, nedover... [...] ... så kan vi viske bort én av ting... én og én ting. Da blir det litt praktisk...
600. GE: Mm, for da må elevene...
601. L3: ... huske på det.
602. GE: Ja. Se hvem som klarer å fylle inn det riktige og sånn. Ja.
603. L3: Ja, så er det ingen ting der.
604. GE: Da blir det vanskelig. Ja. [...] Da blir det skikkelig vanskelig.
605. L3: Det... hvis du sier at, ja, det er en måte å gjøre, sånn, grammatikkundervisning litt mer praktisk, da. Og så har vi kort, da... [...] ... som vi holder på med. [...] Så står det "jeg" på et kort, og "rød", og så *parler*¹⁵ med riktig ending, da, og så *français* på et,

¹⁵ Å snakke.

- og så skal en kople kortene sammen, da. [...] Kortet med det og kortet med det [uforståelig].
606. GE: Ja, så det er også ganske morsomt, da.
607. L3: Ja. At du kan... det blir jo system. [...] At du like... jeg tror at det hjelper med system... jeg tror det kan hjelpe å ha... Noen... jeg har jo hatt regelbok en gang òg, men nå er ikke... det er jo en måte å gjøre teoretisk på, at du har en bok. Mange synes jo det er fint. Noen har laget sin egen. [...] Jeg gir ut, kanskje, noe sånn som noen ”gullark”, som jeg sier. ”Dette er en gave. Vær så god. Se på dette flotte...[...] ... grammatikkverket”.
608. GE: Dette vil jeg gi deg.
609. L3: ”... som jeg har laga selv”. Noen liker det å ha dette. Og da får dem bruke det... ha det med seg, da, når dem skal skrive... en tekst på skolen. [...] Og da kan dem synes at det... håper jeg, da, at dem skal synes at det er så viktig å kunne ha med seg det, at dem gidder å ta vare på grammatikkboka, da.
610. GE: Mm. At de ser på den som noe nyttig. At de kan bruke den til å lage egne franske tekster. [...]
611. L3: Det er en måte. Gjør det mere praktisk, da. [...] Men jeg tror at, likevel, så må ikke... jeg tror ikke det går... altså, jeg hadde ikke greid å lære et nytt språk hvis jeg ikke hadde noe slags system. [...] Da må du selvfølgelig... hvis du drar dit, så er det noe annet, men de er jo ikke der.
612. GE: Nei. Så lenge du ikke kan bade så mye i språket, så må du, liksom.
613. L3: Ja. Så må du det. Jeg tror det hører med. [...] Samme som ord. Du må ha ord. Gloseprøver og sånn, som før, altså, selv om, ”ja, hva er vitsen med ord når du ikke kan bruke dem i setninger”. Jeg tror likevel at du må savne mange ord. [...] Kommer ikke noen vei uten ord. Jeg tror det er en ulempe i dag at ikke... at det, liksom, gloseprøvene og litt sånn er ute.
614. GE: Mm. Har du tenkt...
615. L3: Lære gloser og sånn, for det er, liksom, ikke helt...
616. GE: Du føler at det er, litt sånn, fy-fy?
617. L3: Ja, det er litt sånn...
618. GE: Akkurat den nye tilnærmingen eller...[...] ... den nå skal det være praktisk...
619. L3: Gloseprøver...
620. GE: ... gjør at det er fy-fy med...
621. L3: Litt sånn. [...] Føler det, men jeg vet ikke.
622. GE: Men du tenker litt at det er... at en gloseprøve kan bidra til at... bidra til bruk av språket, derfor så er det legitimerende. Altså, kan du legitimere det likevel?
623. L3: Ja, jeg gjør det. [...] Føler det at det forsvaret det.
624. GE: Er det noen andre... altså, når du skal lage prøve, har du eksempel på praktisk tilnærming på prøver? Hvordan... hvordan lager du prøver for at det skal stemme med alle disse...?
625. L3: Ja. Prøvene er kanskje som før. Det er nok det, for før så var det, sånn, litt sånn, når du skulle prøves i noe, sånn, konkret som du kanskje skal ha lært. [...] Lage en setning med et verb eller... eller putte inn et verb i et hull. [...] Men så er det jo siste delen av prøven, da, eller andre delen av prøven som er bruk/skriv en tekst. [...] Og den er mer praktisk. Og den teller jo mest. Og det har det alltid gjort. I alle år så har jeg gjort det.
626. GE: Ja. Så du føler ikke at du trenger å, liksom, ”oj, nå må vi bare kaste alle de gamle prøvene, og jeg må lage helt nye”.
627. L3: Nei. Kanskje jeg ville kasta noen av de gamle, da. [...] For noen var jo veldig... mye utfylling og sånn, da. [...] Ja, noen var nok litt mer utfylling før.

628. GE: Så du føler at...
629. L3: Ja, det er litt mer...
630. GE: ... du flyr litt vekk fra utfylling og så mer...[...] ... over på den...
631. L3: Det må jeg si. Selv om jeg iherdig har sagt at... (Latter).
632. GE: At det er lov, men det finnes jo grenser.
633. L3: Det er lov, men jeg synes... ja, det...
634. GE: Hvis det er tre sider med utfylling og én linje med egenproduksjon, så er det kanskje...
635. L3: Ja, nei det er det absolutt ikke, altså. Den siste delen... og siste delen den får dem litt på forhånd òg. [...] Forberede seg hjemme. [...] Da vet dem hva dem skal skrive om når dem kommer. [...] Og... så det er ikke noe, sånn, overraskende... Sånn var det vel mer før, da tror jeg nok, at det var mer sånn...
636. GE: Da skulle du være redd før prøvene.
637. L3: Du skulle være litt redd for prøvene. Du skulle, liksom, ikke visst hva du får...[...] ... og så skal du, liksom, øve på *alt*, sant, ja. Det er det ikke i dag. I dag vet dem... får dem vite hvilken gloseprøve dem får. Den ligger på nettet. Det er bare en øvelse. [...] Det er ikke noe mer. Det er en øvelse...[...] ... og du skal, på en måte, tvinge deg til å ta den øvelsen litt alvorlig. [...] Så den ligger ute med fasit og alt på forhånd. [...] Og da, vet du, får dem det til så riktig, og dem blir så motivert og synes at dette var ikke noe vanskelig. Det er viktig i åttende.
638. GE: Ja, ja, fordi da er de, liksom, i startfasen, og da...[...] ... hvis de føler mestring, da, så er det lettere til å få dem til å ha en, sånn, jevnt stigende kurve, kanskje.
639. L3: Ja, jeg tror det. Før så gav en ikke noe karakter på gloseprøvene, for det var, liksom, ikke viktig. Det var ingen ting. Det husker jeg at jeg sa til dem før. "Nei, dere får ikke det". Men nå, så får dem det. Nå er dem blitt så stolte. Dem synes at dette var så bra. (Latter).
640. GE: Ja. Ja, men det er greit at det er veldig lite, og det sier vel ikke noe om deres helhetlige språkkompetanse...[...] ... men den motivasjonen du deler der er...
641. L3: Jeg gjør...
642. GE: ... skal man ikke undervurdere, altså.
643. L3: Nei, jeg bruker det. Det er kanskje like greit. For noen... jeg vet ikke om noen kan ha reagert på det, men jeg gjør det.
644. GE: Mm. Nei, det...
645. L3: Jeg gjør det i nynorsk, òg, jeg.
646. GE: Å, fy! [...] Ja! Men det også er litt...
647. L3: "Det er jo de samme ordene. Se, så lett det er!" [...] "Ja, men det sier ingen ting om hvordan man bruker norsk". "Nei, men det er en start". Da er dem så fornøyd så. [...] Nei, men det prøve... at det – siste delen av prøven blir med ordliste og eventuelt, sånn, grammatikkbok, hvis dem har det, da.
648. GE: Mm. Og da er det jo avhengig av hvor mye dem har jobba med det selv også, og hvor mye hjelp de får.
649. L3: Og det er en praktisk tilnærming. Og så er det praktiske også det at dem har muntlige ting, da... dialoger som skal framføre... for meg og sånn. [...] Det... og nå blir det kanskje mer og mer. *Enda* mer av det...
650. GE: Kanskje.
651. L3: ... fordi at det skal kanskje bli muntlig eksamen, og da må du legge enda mer vekt på den lille kafescenen som du alltid har gjort (latter)...
652. GE: Ja, det er standard, det, kafé og... hva andre ting er det man gjør, da? Nei, det er mye rart man gjør.

653. L3: Høres etter ferien og snakker om hva dem har gjort, og sånn. [...] Det... du må finne flere. Du må jo finne flere, sånne, scener...[...] ... og det er jeg litt spent om vi får til med den nye boka. [...] Det venter jeg litt på. [...] Hvilke scener er det som, på en måte, legger opp til...? Hva kan vi... hva lærer vi? [...] Hva lærer en mye om? Bortsett fra kaféscenen, eller venner-møter-venner-scenen, fortelle om seg selv-scenen eller...[...] Familiescenen eller... ja... På ferie. Du er i et land. Skriv hjem-scenen...[...] Du kjenner'n igjen?
654. GE: Ja, ja, ja, ja...
655. L3: Så du... hvilke steder..
656. GE: ”I dag har jeg på... i Louvre...[...] og jeg har spist is” og...[...] Ja. Ja, det er veldig standard.
657. L3: Samme som...
658. GE: Men du... du nevnte også... du har nevnt vokabular, og at det... du mener at det er en veldig viktig del av det med praktisk tilnærming. [...] Hvor lang... og så nevnte du et eksempel på hvordan man kunne jobbe med vokabular. Det var å teste gloser, og så var det å bruke kort...
659. L3: Snukort, som vi kaller det.
660. GE: Ja. Er det noen måter som man, liksom, praktisk kan jobbe med vokabularet på?
661. L3: Bilder, da... for det er jo kanskje også kort. Bilder og... for det... For det liker dem jo, å se på bilder. [...] Ja. Plukke ut... men da plukker dem ut så veldig mange sånne som de bruker masse tid på...
662. GE: Ja, ikke sant...
663. L3: Vanskelig.
664. GE: ... sånne ord som bare... [...]: ”Ja, jeg lurte på hva...[...] ... er lysbryter, eller...
665. L3: ”Brekkbønner”. [...] Det er en avveining der, da. Du vil gjerne at dem skal jobbe med... eller bruker bare ordlista. Finne dyr. Det er veldig morsomt. Finne igjen dyr, men da finner dem de merkeligste dyr som dem bruker *kjempelang* tid på å lære. [...] Lærer seg, liksom, sånn derre ”maursluker” og sånt. [...] Og det er morsomt det òg.
666. GE: Men da har du jo lagt en føring...[...] ... på ”hva... hvilke dyrenavn har jeg lyst til å lære? Jo, altså, har jeg lyst til å lære maursluker...[...] ... og tror jeg kan få bruk for det”, så for all del. ”Knock yourself out”.
667. L3: Men det der er digitalt, det vi har av hjelpemidler der, som vi må bruke mer av etter hvert, da, for nå... Var jeg på et kurs nå hvor... den der *Fransklæreren*... altså... *Fransklæreren*...[...] Der er det en, sånn, side hvor du kan klikke på ord... der du klikker på hode, så kommer det opp *tête* og sånn, altså, det er, sånn, klikketing. [...] Klikke... føre ordet på riktig plass og sånt.
668. GE: Så da mener du at IKT er veldig...
669. L3: Så ord.
670. GE: I forhold til ord... ja.
671. L3: Så håper jeg at det blir mer av, etter hvert. [...] Mer, sånn som lett tilgjengelig. [...] Ordtrening.
672. GE: Det blir nok det...[...] ... fordi folk henger seg vel på når de ser at det er...[...] behov og marked.
673. L3: Og det liker elevene å gjøre, sånn, og så hvor riktig dem gjør, og så fester ordet seg hvis det er riktig, og ikke hvis det ikke er riktig, og sånn. [...] Jeg tror nok, i språk, så er det mye å hente der, bare ikke glemme at vi (latter) skal snakke, så, men, så tror jeg, sånn, i tillegg i undervisning, at noen kan sitte med det. Altså, sitte... så trenger...

- lærer mye på det, altså. [...] Og så kan heller læreren, da, bli den som snakker...[...] ... med en gruppe...[...] Så er det bare om å gjøre å ha disiplinen, så at det går.
674. GE: Ja, det avhenger jo litt av...[...] ... hvem elevene er og...[...] ... og såne ting også.
675. L3: Men ordtrening på maskin, eller, sånn, digitalt, det tror jeg er veldig fint, og så tror jeg at... så ønsker jeg meg... fremtidens ønske om at dem skal lage sin egen ordliste. Ordne, sånn, alfabetisk. Det har jeg en drøm om. [...] Sin egen ordliste. Som er, sånn, inni Excel, kanskje, at du [...] ... viktig, for ellers, hvis du skal skrive oppi en bok...[...] Du måtte jo, da, lage en ny om...
676. L3: Nei, med Excel...
677. GE: ... omkalfatre.
678. L3: ... du kan trykke på et eller annet, så får du det til å bli automatisk... alfabetisk...[...] ... og da kan dem utvikle sånn, for eksempel, da... i åttende klasse så har dem så så mange ord – 100 ord...[...] ... så nå har du 200 ord og, ja, sånt blir det...
679. GE: Og det blir veldig synlig hva du kan øg...[...] Spennende.
680. L3: Ja, jeg har jo en del oppgaver på det jeg gjør. Tidlig etter jul i åttende, så har vi, sånn, konkurranse på det: ”Hvem kommer først på gruppa – fire stykker, da – til 100 ord?”
681. GE: Mm. Så kult.
682. L3: Dem kan ha så mange ord, kan...
683. GE: Ja, det er jo sånn fordi ordene...[...] ... lurer seg jo inn der hvor du ikke tenker på at du har lært et nytt ord en gang. [...] Det er jo ganske spennende.
684. L3: Jeg tror det er fint, jeg. Du skal kunne sånn... du skal kunne så så mange verb. Jeg tror litt på det, jeg. Det skal stå, du skal kunne disse verbene der. [...] Det trodde jeg... det kunne... altså, det kan ikke stå i såne planer som det, men i mitt hode så skal det stå: ”Du skal kunne så mange verb”. [...] Og det gjør du bare på data, for eksempel. Jeg har jo laget tester på dataen øg, på *It's Learning* [...]. Hvor en lager tester sjøl. Hvor du kopler ord og sånn, og så kommer det rett inn i karakterboken for *It's Learning*, så elevene kan se hvor mange de fikk til og sånn, hvis jeg innstiller det.
685. GE: Mm. Det er jo kjempefint.
686. L3: Det tror jeg på. Motiverende.
687. GE: Ja. Så du... og hvis vi tar litt, sånn, generelt...
688. L3: Det er praktisk.
689. GE: ... generelt det med å bruke digitale verktøy. Du mener at det er, altså, en viktig komponent for å gjøre tilnærmingen mer praktisk?
690. L3: Ja, ja, faktisk, og så tror jeg kanskje det er motiverende øg, men det... jo, jeg tror at det kan være praktisk, men du må ikke bare sitte sånn. Det er jo forferdelig hvis en tenker seg en språkundervisning hvor...
691. GE: Ja, hvor de bare...
692. L3: Sånn som i gamle dager – de satt i, sånn der... såne språklaber. [...] Det var fælt, assa.
693. GE: Helt alene med høretelefoner, og, ja...
694. L3: Ja. Ja, det var... Jeg likte ikke de språklab'ene jeg, så det... jeg tror ikke noe på det. [...] Sitte ned foran en, sånn, maskin. Det tror jeg ikke noe på, altså.
695. GE: Nei. Bare å se... på en måte... ja, legge ansvaret over på en maskin...[...] Det går ikke, nei. Men du har jo likevel nevnt...[...] At man må bruke det med vett, liksom. [...] Hva med... hva skal vi si... og så har du også nevnt kultur. Hvilken forbindelse ser du mellom kultur og praktisk tilnærming? Hva... er kultur viktig, liksom, for å få en praktisk tilnærming?

696. L3: Ja, det er jo derfor vi lærer språket, for å kunne bruke det et sted vi reiser til...[...] ... og ha kunnskap om det som er viktig. [...] Det er med...[...] ... og det er jo òg læreverkene. En har jo blitt flinkere til det. Å ha med den biten. [...] Så du slipper å lage det sjøl. Det synes jeg. *Chouette* òg gjør jo det. Det er jo litt, sånn, en liten bit hver gang. [...] Ja. Og det liker dem å jobbe med òg. Vi har hatt det før, på et prosjekt – velge en landsdel og sånn. [...]
697. GE: Og så lenge elevene velger en landsdel og...[...] ... kanskje en landsdel de skal reise til, eller noe sånt, så får de jo kunnskap som de har nytte av.
698. L3: Ja, dem liker også lære seg, sånn, turistfransk, fordi dem skal ned og sånn. Så det er veldig viktig å benytte seg av det. [...] Kunne... ja.
699. GE: Er det noe spesielt du synes de må kunne om Frankrike eller om fransktalende land for at de skal, liksom, klare å bruke språket og være der, liksom?
700. L3: Det kommer an på hvor dem skal...[...] ... men vi vet jo det, de fleste som kommer til Frankrike... det er å kunne gå i butikken og kunne gå på restauranten...[...] ... og kjøpe is og gå i butikken. Altså, det er jo det vi gjør.
701. GE: Mm. Hva er forskjellen på å gjøre det i Frankrike og i Norge? Er det noe spesielt de må vite?
702. L3: Å være høflig (hviskende).
703. GE: Ja. Det... for det så...
704. L3: Lære dem forskjellen på det. [...] Veldig annen tiltaleform. [...] Ja. Det er en forskjell på... Sier vi unnskyld her i Norge, vet du, så skjønner vi egentlig ikke noenting.
705. GE: (Latter). Har du slått meg, eller? Du har jo ikke slått meg, da. Du trenger ikke si unnskyld.
706. L3: Det er en viktig ting å formidle. [...] Tiltale. Og så er det... nå er det med skole, da. Det er kanskje skole... *skoledagen* og... [...] Skoledagen og lunsjtradisjonen...[...] ... og middag og...[...] ... hvordan dagen er. Det er jo veldig greit å snakke om. [...] Det møter dem jo når dem kommer der. [...] Mat og...
707. GE: Men de er jo interessert i hva...”Jeg har hørt at dem spiser froskelår og snegler og sånn. Er det sant?”
708. L3: Nei, tilbake til spørsmålet, da... hva var viktig å kunne... Ja.
709. GE: Ja, det er ganske...
710. L3: Må jo kunne litt... ja. Film har jeg snakket om. Film er fin praktisk trening.
711. GE: Ja. Hvorfor det?
712. L3: For det språket, da, som helt autentisk. Og så lærer en seg å gjette. Mine må alltid plukke ord når dem ser film. Dem har vent seg til det nå. Dem må jobbe mens dem ser. Dem må plukke ord og skrive dem ned.
713. GE: Mm. Og ord som de har gjetta, som de har oppfattet, og som de tror de har skjønt.
714. L3: Ja, det må dem gjøre. [...] Det tror jeg er en fin måte å bruke filmen på.
715. GE: Ja. Hvorfor er det ekstra bra å bruke film og ikke bare lyd?
716. L3: Ja, det er noe... For det første så kan dem jo se ordet...[...] For dem... jeg har, da, engelsk teksting, for eksempel. Vi kan ikke bare ha fransk tale. Det greier dem ikke. [...] Så hvis jeg... da kjøper jeg dem i Frankrike. De filmene... [...] ... Og da er det bedre å ha dem... For da kan en jo ha engelsk teksting, men det er ikke alle du kan det der. [...] Og da kan dem òg tenke. Oppfatter ord, og så ser dem at det ligner på engelske ord, og så... Dem jobber mye mer... enn hvis dem bare...
717. GE: Og så får de strategikompetanse...[...] ... når de kan se...[...] ... av engelsk og fransk. Hvilke paralleller som er der.

718. L3: Ja, mm. Sliter mere, da. [...] Det må dem. Kan ikke bare se film. Dem må slite litt.
719. GE: (Latter). Må slite for filmen.
720. L3: Slite litt.
721. GE: Ja, men det...
722. L3: Nei, men, så, det gjør dem alt, og det er vellykket, synes jeg. [...] Og da er det ikke viktig... må ikke skrive ordet riktig, men bare skriv alle de ordene som du oppfatter. [...] Alle ord som du oppfatter. Det er veldig differensierende, da. Det er veldig, sånn, tilpasset. [...] For noen får, da, to ord, og de flinke, dem får virkelig brukt seg for én gang skyld. [...] Der får dem virkelig brukt seg. For dem har da, liksom, hundre ord, vet du. [...] Dem er veldig ivrige.
723. GE: Mm. Så er det motiverende for alle elever...
724. L3: Fint for dem.
725. GE: ... eller hver enkelt elev har noe å hente og noe å gjøre... i forhold til filmen.
726. L3: Så ser det, sånn [uforståelig], vi kan se, sånn, *Ringeren av Notre Dame* og sånn.
727. GE: Er det da Disney...?
728. L3: Ja, Disneyversjonen. [...] Den kjenner dem igjen, sangen, og kan dem litt ord i den og... [...] Så har vi sangen etterpå. Så har vi en, sånn, liten test etterpå med de ordene jeg har funnet. Film er fint, men da må du ha noe rundt det. Så det blir noe ut av det.
729. GE: Mm. Og så ser du jo kultur, litt, også, selv om det er...
730. L3: *Ringeren av Notre Dame*, så er det jo litt kultur.
731. GE: Ja, du får jo... Notre Dame er jo en viktig...[...] ... del av fransk kultur og kulturhistorie.
732. L3: Ja, [...] men nå har jeg også kjøpt *Aristokattene* for å se på den. Den gir, sånn, Parisfølelse. [...] Ja. Film er fint.
733. GE: Ja, film er fint.
734. L3: Og Disney er grei. [...] Og de sangene... kjenner igjen sangene og sånn. Dem kan hva sangen heter på fransk, dem kan, liksom, at det var [uforståelig] som... ja, at dem kan den sangen. Dem vet egentlig hva den handler om. [...] Og så, når jeg kom med den på fransk, da...[...] Så vet dem litt av innholdet allerede. [...] Hva heter det... nå kommer jeg ikke på hva det heter, men jeg har...
735. GE: Jeg har ikke sett alle de filmene. Dessverre altså, så jeg...[...].
736. L3: Nei, det er fint det med kultur.
737. GE: Hvis du skal... du har nevnt litt om språket som vi kaller "Språklæring", der, eller elevens innsikt i egen språklæring og språkbruk... det med å ha strategier og alt sånt. Det har du jo akkurat nevnt nå...[...] Kan du utdype litt den forbindelsen du ser mellom praktisk tilnærming og så det å ha... å jobbe med læringsstrategier og sånn, da... er det viktig?
738. L3: Ja, jeg tror det er veldig viktig å være oppmerksom på det. [...] Dem synes det er litt kjedelig – elevene – når læreren må snakke om sånne læringsstrategier, for dem vil gjerne bare komme i gang og gjøre noen ting. Det... dem vil egentlig bare komme i gang, dem. Mens vi vil jo, på en måte, at dem skal reflektere over "hva gjør du nå?" Eller, jeg kan spørre dem om: "Hva gjør du nå, samtidig som du skriver den oppgaven?" "Åh... lærer mye". [...] Det er veldig viktig å snakke om det. Hva og hvordan skal du lære dette her...[...] ... og... vi må jo bruke... da må vi snakke norsk... i klasserommet. Så jeg tror det er en annen grunn til at vi må snakke norsk. [...] Vi må tenke på hvordan skal du raskt lære det her. Dette er en måte å lære på.

739. GE: Mm. Så det blir som en slags, sånn, metasamtale...[...] som ligger litt sånn over...[...] ... som et overbygg over faget.
740. L3: Det må du gjøre. [...] Og så er det jo mer, sånne, egenvurderinger enn vi har hatt før, da, så det er også med på å utvikle evnen til å reflektere over hvordan vi lærer. Vi har mer, sånn, egenvurdering.
741. GE: Hvordan gjør du det i fransk? Kan du...
742. L3: I fransk... Jeg har jo ofte, etter et... ikke hvert semester, kanskje, så har jeg noen spørsmål...[...] ... om året. Hva som har vært bra, og hva slags type oppgaver du liker å jobbe med, og hva du har lært mest av, hva du husker best, så... hva du kunne ha gjort bedre, hva læreren kunne ha gjort bedre, og... ja, sånn, vanlige spørsmål...[...] ... som jeg gjør i norsken òg, og som jeg gjør også i fransken. [...] Så har jeg tiende, så har jeg vel nå en sånn... arbeidsplan som går over to uker, da, så har jeg, sånn, ”jeg har jobbet...”, og så skal du ringe rundt tallet én, to, tre fire, ti. [...] Om hvor godt du synes sjøl du har jobbet, for at du skal, på en måte, ikke bare blir ferdig med planen, men også ha noen tanker om hvordan er det egentlig det går med den planen nå? *Mål* har vi mer nå enn før. Det står på planen hva slags mål du har, for at du nettopp skal reflektere over ”hva er det egentlig...
743. GE: Mm, så de...
744. L3: ... jeg gjør?”
745. GE: ... vet hvor de skal, men...[...] ... de må også reflektere over hvordan de er kommet seg dit.
746. L3: Jeg har ikke laga... bedt dem lage egne mål sjøl enda, det er vel litt i tiden, det òg, at en skal lage egne mål sjøl...
747. GE: Ja, kanskje det.
748. L3: En bit til. (Latter). Enda en bit. [...] Og at dem skal... ”hva skal du gjøre i dette kapittelet her?”
749. GE: Mm. Da velger du selv, ja, og ser... det du har behov for, det er mitt. Da tenker man at jeg trenger å kunne i én eller annen situasjon...[...] ... det er å kunne fortelle om familien min eller kunne... [...]
750. L3: Så er det valg... dem har ellers valg, og da er det en slags refleksjon det. Dem må foreta noen valg på den planen... hvor det står at du skal velge 6 av oppgavene som er til det kapittelet her. Du kan velge sjøl. Det er en slags refleksjon. Håper jeg, da. Vi vet jo at man tar den som ser akkurat minst ut. [...] (Latter). Målet er at dem, da, skal reflektere over det som dem har bruk for, og da skulle vi kanskje også bedt dem om å begrunne det, men det er jo måte på hvor mye du skal holde på. Men at det står, da: ”Vi har valgt disse oppgavene”. Det er en slags refleksjon. Og så har vi jo brydd oss nok, på skolen her, om hvordan jobber du, hva vil du... vil du jobbe med snukort, eller vil du jobbe to og to med å pugge det her sammen med noen, eller vil du nå lage deg en liste... vil du tegne... Så dem får valg... og ut i fra at dem skal tenke igjennom, da, hva dem... lærer mest...[...] ... på.
751. GE: Ja. Jeg synes du har virkelig tenkt over det her før, virker det som.
752. L3: Fordi... ja... (mumlende).
753. GE: Hva med fransk i forhold til andre fag, altså, ser du for deg noe... hvis du... når du har den praktiske tilnærmingen i fransk. [...] Blir det lettere... altså, kan man samarbeide med andre fag? Kan man bringe andre fag inn i fransken? Ser du en mulighet for det?
754. L3: Jeg har tenkt på det, men jeg gjør egentlig ikke det, for det er veldig ekskluderende når du kommer et stykke på vei med fransk. Du kan ikke dele så mye. Da er det ikke fransk lenger, men kunne kanskje ha samarbeidet litt mer språkene... at

- vi kunne presentert landet vårt til tyskelevene og at franskelevene skulle presentert Frankrike. [...] [Uforståelig] ...få et forhold til tysk og så omvendt.
755. GE: Ja, det var en ny vri. Den har jeg ikke tenkt på da jeg lagde spørsmålet.
756. L3: Nei. Det burde vi ha gjort, tenker jeg. Men jeg har ikke gjort det. [...] Men det burde vi ha gjort.
757. GE: Ja. Men er det noen andre måter man kunne hatt noe, sånn, tverrfaglig samarbeid hvor, liksom, fransk også ble en del av...
758. L3: Kunne hatt en sang... jeg kom til å tenke på en, sånn, sangworkshop hvor en, da, lærte noen tyske sanger og noen spanske sanger og noen franske sanger, alle sammen.
759. GE: Ja, da ville du jo få... [...] ... musikk inn også, som fag. [...]
760. L3: Så det... å høre... vi har... alle har *Fader Jakob*, og så kunne man hørt hvordan det var på andre språk. [...] Det... vi kunne ha samarbeidet mer, sånn... på tvers.
761. GE: Hva med...
762. L3: Kunne... men jeg har ikke fått gjort det... [...] Har ikke greid og gjennomført det.
763. GE: Nei. Kunne du tatt deler av andre fag inn i franskklasserommet? For eksempel matte eller historie eller...? Hadde det vært noe lurt, tror du?
764. L3: Jeg ser det ikke helt.
765. GE: Nei. Hvorfor... hva...
766. L3: Jeg kunne ta matte inn sjøl, altså, sånn at jeg lærte dem ”rektangel” og ”trekant”... [...] Jeg fant en ny, sånn, plansje nå. Fra matteklasserommet. Fant jeg en, sånn, bok. Det tenkte jeg at jeg skulle vise mattelæreren: ”Å, dette må jeg gjøre i fransken”. Da var det rektangel og trekant og sånn... [...] ... på fransk, da. Hvis det... å ta det inn...
767. GE: Ja, det var...
768. L3: Det var en, sånn, veldig fin, sånn... du vet én av de bøkene som er sånn... illustrert. Om du, da, er på ferie, så er du i grønnsakdisken, og så er du i flyplassen, og så er du i... på gården, og så er du... Plansjer. [...] Ja. Den skal jeg bruke. Da har vi tatt matten inn. [...] Det står jo at vi skal det. Man lar seg litt inspirere av det som står i en, sånn, plan òg. Du gjør jo det. [...] Historie er jo der når vi har om den franske revolusjonen, da. [...] Synger og hører på... Jeg gjorde ikke det i fjor, men... Har gjort det, ja. [...] Hvis jeg tenker på alt jeg har gjort.
769. GE: Er det *Marseillaisen*?
770. L3: *Marseillaisen*, da, og lære *liberté*¹⁶, og lære de ordene, og hva det betyr. [...] Men når du snakker om, sånn, tverrfaglighet, vet du, så er det et hav av ting en kunne gjøre. Og så er det... så mye...
771. GE: Ja, sånn er vanskelig å...
772. L3: ... en skal gjøre.
773. GE: Ja, det er... Skjønner det helt...
774. L3: Så finne på samme tid, og at, liksom, temaene skal passe i hverandre, og jobbe parallelt og sånn. En del utfordringer, det er også det med tilpasset opplæring. Det er to helt umulige utfordringer, altså. Det er jo... Du gjør så godt du kan, da.
775. GE: Det er jo viktige rammebetingelser for hverdagen din... [...] ... så du kan jo ikke... Det er jo ikke så lett å... [...] ... at du alene greier å gjøre noe med det. Det krever jo hele systemet...

¹⁶ Frihet.

776. L3: Nei, men jeg kan godt ta litt i jeg òg, da. [...] Ja, men hvis det er... ta noe inn i faget, så er det jo det.
777. GE: Ja, det var et bra eksempel.
778. L3: Den plansen var ikke så dum. Den var en sånn... vi var på naturfagrommet, da... ting fra naturfagfaget.
779. GE: Mm. Eh... vi nærmer oss slutten her nå. [...] I forhold til, sånn, lærings syn og språklærings syn, hvordan tenker du at elever lærer språk? Lærer de det, liksom, alene inni hodet sitt, eller er det sammen med andre, eller er det blanding, eller...?
780. L3: Jeg tror på blanding. [...] ... Blanding – livet er jo det. [...] Det er en blanding av alt. Jeg tror at du må... du må jo ha samarbeid med andre. Det går ikke ellers.
781. GE: Hvorfor er det du må ha samarbeid med andre?
782. L3: Du må bruke det! Du kan ikke bare ha det inni hodet ditt. Du må ha det ut. [...] For å få det ut, så må du ha noen å gi det til. [...] Ha noen som skal høre på. [...] Det er vel ikke for ingen ting at ofte, sånn i fransken, så sitter man to og to, kanskje, da, mer enn mange eller mer enn én. [...] For at du må jo ha noen, og så, på en måte, jobbe med. Du må ha andre.
783. GE: Ja. Så du... og...
784. L3: Men jeg tror nok også det at av og til, så må man jo være... Jeg tror nok i dag at elevene også må vite at... det må, at det skjer noen ting bare i ditt hode. For i dag så er det gått så langt i forhold til det at det skal være samhandling. [...] Det går så langt. Du skal samarbeide hele tida, og det er fint... [...] ... men vi må ikke... vi må ikke glemme at dem av og til må kunne sitte for seg sjøl. [...] Dem gjør nesten aldri det. [...] Jeg sier at nå skal du jobbe bare for deg sjøl i ti minutter. Kjempeutfordring! Dem greier ikke jobbe for seg sjøl i ti minutter. Og det er et faresignal... [...] ... synes jeg.
785. GE: For det... Da vil jo de få problemer med... [...] ... og, liksom, klare ting selv. [...] Det må man jo på et eller annet tidspunkt.
786. L3: Ja, alt det, så må du rett og slett bare sette deg ned og så gjøre det her sjøl. [...] Og det tror jeg er et problem. Hele skolen... ikke bare fransk det, da, men i hele skolen at dem må vite at av og til... ti minutter bare...
787. GE: (Latter). Være seg ti minutter.
788. L3: ... så *må* dem jobbe bare sjøl, uten samarbeid, og det er vanskelig... [...] ... for en som er vant til samarbeid, og dem blir jo veldig flinke, da. Dem er jo veldig flinke til å samarbeide og snakke og fremføre ting, og åkken så flinke til det. [...] Mye flinkere enn før. [...] Dem er jo flinkere enn det vi var på skolen.
789. GE: Ja, til sånne ting, ja. Jeg var jo skrekkslagen... [...] ... for det var jo så sjelden... [...] ... at vi fikk jo aldri noe dreisen på det. Det var én gang i året hvor du hadde den store skrekken... [...] ... og du ikke hadde [uforståelig] .
790. L3: Ja, de er veldig flinke, altså. [...] Men dem må ikke glemme, sånn, selvstendighet også. Nei, sier jeg, da.
791. GE: Ja, men det... Tror ikke du er den eneste som mener det. Hvilke ramme... du nevnte det med eh... for eksempel gruppestørrelse. Det er for eksempel en rammefaktor, og du nevner at du må ha tilgang på IKT. Pc-er og sånn. Hvilke andre rammefaktorer mener du er viktige for at du skal kunne drive en praktisk tilnærming til fransk i klasserommet ditt [...]?
792. L3: Jeg ønsker også... Den gruppestørrelsen er viktig, tror jeg. [...] Altså, enten at det er mindre grupper... [...] ... eller at du kan ha en tolærer av og til. [...] Hvor du kan dele gruppa. Det er viktig. [...] PC er viktig, og så må en ha litt sånn, forskjellig, utstyr. En må kunne ha litt film, og en må kunne kjøpe noen, sånne, planser, og kunne kjøpe noen lottospill... Du må ha, litt sånn, taktile ting. [...] Ja, men du kan jo lage det òg.

- Du kan lage det også, men det er fint å ha muligheten til det. [...] Ja... så må vi jobbe med. Vi må jobbe med disiplin.
793. GE: Ja, at... ja, det er en kjempeviktig rammefaktor. At det skjer, det som du mener skal skje i timen. Hvis det ikke skjer...[...] ... så er det ofte fordi at elevene ikke gjør det de skal, ja.
794. L3: Og det kan du si, at det er viktig å jobbe med bevisstgjøring, og at du må hele tiden jobbe med "hvorfor gjør du det her?" [...] Altså, nå du skal dele... du skal velge arbeidsmåter og sånn...[...] Du må jobbe med at dem blir modne nok til å ta valgene. [...] Selv om du vet at det er vanskelig når dem er 15 år. Du vet jo det. Du må vite det, som lærer, at det er vanskelig. [...] De sitter i et hjørne sammen med to andre, og nå skal du jobbe med disse snukortene. Det er jo veldig fristende å snakke om hva som skal skje etter skolen, da, og da må du vite at du kan ikke utnytte hundre prosent den tida. Du må vite. Men så kan du jo stille noen spørsmål. Du blir jo ikke ... utnytter ikke hundre prosent tida når du står og snakker som lærer, heller. [...] Selv om dem er stillere da.
795. GE: Ja. Så kan de tenke på helt andre ting.
796. L3: Helt andre steder. [...] Så det må du bare, liksom, slappe av på. Det læreren må slappe av på... at du... Dem vil gjerne utnytte tiden og sånn. Det er sånn det er, og blir stressa hvis... kan bli litt stressa hvis mange skal gjøre forskjellige ting. Du synes det er veldig bra, og så gjør dem det ikke. [...] Det er et dilemma. [...] Og så gjør dem det ikke. Men, som jeg tenker det, at det er ikke sikkert at dem gjorde så mye når jeg hadde hele kontrollen heller. [...] Du må slippe kontrollen. [...] Det må jeg jobbe litt med...[...] ... hvis jeg skal få til alt det her som jeg har snakket om her, da.
797. GE: Ja. Og akseptere at noen ganger fungerer det, og noen ganger gjør det ikke. [...] Og det kan jo være at det fungerer i én klasse...[...] ... og så er det en tilsvarende klasse, og så fungerer det ikke.
798. L3: Mm. Og så er det en modningsprosess at du kanskje har lyst til å jobbe med elevene i forhold til det. [...] Dem, da, kanskje blir etter hvert moden til å ta de valgene, da, så kanskje dem blir det på videregående. Kanskje dem da tenker at dem har lært seg noen strategier som dem kanskje ikke utnyttet ordentlig her.
799. GE: Da er det ikke bortkastet i det hele tatt.
800. L3: Da er det læring for livet!
801. GE: Føler du andre behov for, når det gjelder rammefaktorer, nå, enn før denne nye læreplanen og praktisk tilnærming og alt det der? Eller synes du du har samme behov, eller...?
802. L3: Ja, nei, siden gruppa blir større – det er flere som velger fransk, så er det mer behov for å kunne dele gruppa. [...] Det er en klar forskjell. [...] Før så hadde jeg bare flinke jenter, jeg. Nesten bare flinke jenter...
803. GE: Som satt pent og smilte...
804. L3: Og nå er det jo blitt gutter òg, da, men det var... Og så, virkelig, før så var det veldig mange flinke jenter. Veldig hyggelig fag å ha, skjønner du.
805. GE: (Latter). Kosefag.
806. L3: Men så nå er det større utfordringer fordi det er flere som skal ha det, og da er behovet for tilpasset opplæring større, og da kunne jeg ønske jeg hadde en tolærer eller dele gruppa. [...] Så, 28 stykker er ikke gunstig. Jeg ser ikke at vi kan... hvis det blir det, men det er ikke sikkert at det blir nå, da, siden spansken kommer og tar så mye... [...] ... så er det ikke sikkert at fransken kan bli så stor lenger, så derfor er ikke det et problem lenger.
807. GE: Men, sånn hypotetisk sett...
808. L3: Det får vi se.

809. GE: Det er noe du må se. Ja. [...] Ser du noen nye muligheter med denne praktiske tilnærmingen? For deg, eller for elevene, eller på hva som skjer i klasserommet?
810. L3: Nye muligheter er at dem lærer seg mer å bruke språket mer enn før. [...] Det er en mulighet. [...] Lære seg mer å bruke det på ordentlig, liksom.
811. GE: Mm. Hvilke utfordringer...
812. L3: Kanskje dem ikke blir så flinke til å... all grammatikken.
813. GE: Men allikevel, så kan det hende de kommer seg... at de får tak i den isen de har lyst på og såne ting. [...] Er det noen spesielle utfordringer du ser med den praktiske tilnærmingen?
814. L3: Ja...
815. GE: Er det problemer eller...?
816. L3: ... det er det å tilpasse det. [...] Til hver eneste... den enkelte. Til hver eneste én [...] ... Blir litt skremt av det der at *alle* skal ha tilpasset undervisning. Det er bare umulig. Det vil jo alle lærerne si. [...] Det er en umulighet.
817. GE: Mm. Ja, det er jo det. Du kan ikke finne et opplegg som er figursydd for hver person. Det går ikke.
818. L3: Det er en utfordrende... og du må ha tid til å gjennom... til å planlegge de tinga, så det er viktig at vi har den tiden til forberedelse... [...] ... som vi forlanger å ha. [...] Som også er i diskusjonen, da, at nå skal vi være der så mye, nede blant elevene, hele tida. Vi skal rette der, og vi skal gjennomgå der, og vi skal veilede der, og vi får ikke gjort alt det... [...] ... der nede. Det er ikke mulig, så det er viktig at vi har den forberedelsestida, og da for å få til, i hvert fall, tilpasset undervisning... [...] ... så er det viktig at vi har tid til forberedelser. [...] Det var mitt...
819. GE: Det var et sånn...
820. L3: Innlegg. (Latter).
821. GE: Debattens innlegg var veldig bra.
822. L3: Det var veldig viktig det, altså. Ellers så blir det... ellers så må en kjøre, sånn, middels oppgaver-opplegg. [...] Les teksten og... [...] ... oversett den.
823. GE: Så klarer du litt, eller så klarer du mye. [...] Hvis du tenker på deg selv, da, som lærer, er noen spesielle styrker du har som gjør at du kan, liksom, klare denne praktiske tilnærmingen lettere? Er det...
824. L3: At jeg liker å lære sjøl.
825. GE: At du selv liker å lære, ja, så du vet hva det innebærer å lære.
826. L3: Ja, det tror jeg mange lærere gjør – liker å lære. [...] Derfor så er vi lærere. [...] Og jeg synes det er morsomt å jobbe med elever. Synes det er morsomt å møte mange forskjellige elever... [...] ... og ser at dem er forskjellige, og liker å tenke at kanskje kan vi jobbe på den måten. Altså, at du har en interesse for elevene, er en styrke.
827. GE: Mm. Uansett... [...] ... hvordan du skal jobbe...
828. L3: Tenke at du har lyst til å lage opplegg som kanskje passer til den og den, eller lage opplegg som passer til *den*. Det vil jeg ikke si... men som den også kan synes er all right. [...] At du tenker at da vil han eller hun også synes den timen er grei, hvis jeg gjør sånn. Ja. [...] Det er en styrke.
829. GE: Har du noen svakheter, da, når du tenker på praktisk tilnærming, som du har tenkt at: "Åh..."
830. L3: Ja, det at jeg blir litt stressa når jeg ikke har kontroll. Det er en svakhet. Jeg vil gjerne at dem utnytter tida, da. Jeg vil gjerne... har litt ambisjoner. [...] Litt høye ambisjoner. [...] Og da kan jeg bli litt sånn: "Åh..." litt stressa, når jeg tenker at "nå sitter vi [...] kanskje tjue minutter med ingen ting". [...] Det kan være en stressfaktor.
831. GE: Det du tror er ingen ting. [...] Ja, men så kan det hende at det har skjedd noe inni... [...] ... hodene på dem.

832. L3: Jeg må tenke det...[...] Jeg må tenke det, da. Jeg må ikke være stressa. Altså, for meg betyr *ikke* det å være stressa at jeg må gå og tenke at det får de noe ut av. [...] Og som jeg kanskje... eller tenke at det jeg gjør *her* er viktig nå. Det jeg gjør med den lille gruppa, er viktig nå. Faktisk det viktigste jeg gjør. Og så kan... nå har jeg tilrettelagt nok, så det... jeg må bare la det gå. [...] Sånn må jeg tenke. [...] Nå er jeg fornøyd. [...] Jeg må være litt mer fornøyd.
833. GE: Ja...[...] ... jeg kjenner meg veldig igjen. Jeg skal ikke si noe...
834. L3: Det er kanskje en svakhet. Jeg ønsker at jeg kunne holde mer fast på å snakke fransk i timen. [...] Det kunne jeg.
835. GE: Det er det mange som sier...
836. L3: Det tror jeg nok...
837. GE: ... at de synes er vanskelig.
838. L3: Og av og til bare... ikke bry meg om de som ikke er med, da. Bare kjøre på, liksom. [...] Men da ser jeg liksom: "Åh, han og hun..."
839. GE: De øynene som forsvinner bak i hodet...
840. L3: Og da blir jeg, liksom, litt svak på det. [...] Og så bytter jeg om. [...] Jeg kan nok fransk til å snakke, det er ikke det som er... for det kunne vært en problem. [...] At du ikke kan nok. [...] Det tror jeg mange fransklærere sliter med, og det er ikke noe rart, heller. [...] Dem kan... dem har ikke... Skulle vært på studietur alle sammen, sant, ja. Skulle ha vært det. [...] Men det kan det... så det... Det å holde fast på det, og likevel gjøre det, det er en svakhet jeg har.
841. GE: Nei, men det var kjempelurt. Du trenger ikke ta mer, altså. [...] Tror du at... du har jo hatt masse elever gjennom årene. Tror du de elevene du har nå, som du driver med praktisk tilnærming, oppfatter undervisningen eller læringsmåten, eller hva dere gjør, på noen annen måte enn de du gjorde før? Tror du liksom, hvis du hadde vært flue på veggen... tror du de hadde oppfattet undervisningen annerledes i dag enn... i forifjor?
842. L3: Ja. Elevene gjør mer...[...] ... nå enn før, og det tror jeg de vil synes at er bra.
843. GE: Mener du, da, at det er flere aktiviteter...
844. L3: Mm, flere aktiviteter ja.
845. GE: Men det er ikke annerledes aktiviteter?
846. L3: Jo, at det er flere... ja, sånne kort... Jo da, flere taktile ting, for eksempel, ja. [...] Mer, ja... Jeg tror nok det er mer prak... Jeg tror at det er faktisk mere praktisk...[...] På et vis. [...] Og så er det mer variert, altså, i den forstand at dem gjør flere ting inne i klasserommet. At det er ikke alle som kjører det samme, men før så var det mye lettere å kjøre det samme. Det var en mer homogen masse. Det var enklere å kjøre det samme opplegget. [...] Og jeg tror nok at det var bra òg, det var ikke noe dårlig opplegg, men da var det mer lettere å få med alle sammen på det, og da fungerte det, mens i dag så får du ikke alle med, og da fungerer det ikke.
847. GE: Nei.
848. L3: Jeg tror nok det var bra òg. Det kan hende at dem lærte mer, altså. Du lærer jo mer, tror jeg, i en gruppe som er ganske lik. [...] Du lærer deg mer.
849. GE: Mm. Hva med metoden? Tror du at de metodene... du snakka om da du lærte fransk, og...[...] da du underviste i fransk for 15 år siden, for eksempel. Tror du de elevene kom på samme nivå når det gjaldt å bruke språket, til slutt, da, som de gjør med de nye metodene? Praktisk tilnærmingmetodene. Tror du det er noen forskjell på hvor de havner?
850. L3: Jeg tror de flinke var flinkere før. Jeg tror de flinke var flinkere før. [...] Men generelt så tror jeg flere er flinkere.
851. GE: Ja, at du får med deg litt større masser fram til en viss språkbruk?

852. L3: Det tror jeg. [...] Og så hadde vi ikke flere masser å ha med seg, på en måte. [...] Da jeg gikk på gymnaset, så var de flinke, da. [...] Jeg hadde det ikke på ungdomsskolen, jeg. Jeg tror... altså, det var flinke. Vi var flinke sammen, og kom vi litt lenger. [...] Det tror jeg kanskje... Jeg tror det, altså... mer, i hvert fall, sånn, teoretisk, som du sier. [...] Dem var flinkere teoretisk. Dem kunne nok lage mer setninger, skrive mer.
853. GE: Mm. Tror du de kunne klare seg bedre hvis de hadde reist av gårde og skulle bruke språket?
854. L3: [Uforståelig] reise for første gang (latter).
855. GE: Nei, det er litt skummelt.
856. L3: Nesten... Ja, mange... mye... du må, liksom, ta på nytt igjen, men dem har nok mer inni hodet sitt. Jeg tror det, altså – før. Men i dag... jeg tror det, altså, rett og slett, må si det sånn.
857. GE: Ja, nei, men det...
858. L3: Men du får flere med. Du har mer å ha med deg, flere å ha med deg, og dem skal du ha med deg... i dag, så vi... Det har vært veldig greit i skolen. Det kunne vært mye bedre hvis dem bare hadde kjippa ut noen.
859. GE: (Latter). Gjorde før.
860. L3: Ja, det hadde vært mye bedre. [...] Da hadde vi fått scoret mye bedre, hvis vi hadde sagt at ”nei, vil du ikke være her, så går du”. [...] Men det gjør ikke vi. [...] Vi skal ha med alle, og vi skal være like, og vi skal prøve å få alle opp. [...] Og det kan en sette spørsmålstegn [ved]. En kan si at det har sine ulemper, og at det har sine fordeler. [...] Det er sånn som vi tror. I dette landet tror vi på det. [...] I Frankrike da, så er det greit. Sant, ja?
861. GE: Ja, der er det elitisme...
862. L3: Dem har jo sine... dem har sånne... vet du, jeg lærte meg i går hva de der, *pions*. Vet du hva det er?
863. GE: Nei.
864. L3: De bøndene på sjakkbrettet – *pions*.
865. GE: Aha!
866. L3: Og det er... vi har nemlig en fransk lærer her nå, eller franskmann her nå, som underviser i spansk, og så har han en fransk, og det er... Det er lærerne, på den ene siden, og så er det *pions*. *Pions*, de går og passer på... de... disiplin.
867. GE: Ja, det blir som en, sånn, støtte...
868. L3: Miljøarbeider eller...[...] man kan vel ikke si miljøarbeidere, eller, bare ordensvakter. [...] Voktere.
869. GE: Ja, jeg har lest om de, men jeg har ikke... [...] ... lest at de blir kalt for *pions*.
870. L3: Jeg har aldri hørt om det før jeg hørte det i går. Spennende! [...] *Pions*. Og dem... hvis du har et problem med klassen, så bare sender du bud på dem, så kommer dem og henter eleven. [...] Så passer dem på overalt, sant, ja, og da... det er klart at de som er i klasserommet da, dem kommer ikke lenger. [...] Men sånn gjør ikke vi. Alle er i klasserommet. Alle skal ha opplæring, og alle skal, liksom, bli tatt vare på. Ikke det at vi ikke greier det, nødvendigvis, men vi har krav om å, å tenke på det. [...] Og da... ja, i forlengelsen av det, så tror jeg dem kunne – de flinke kunne mer før – men det er flere som kan det i dag...[...] ... enn før, og det vil vi jo. Men så må vi passe på de flinke øg, da.
871. GE: Ja, det er... uff, det er... [...] ... en sånn derre runddans, ikke sant. [...] Du vil ha med deg alle...[...] ... og så går det på bekostning av noen...[...] ... og hvordan skal du klare det? [...] Altså, det er jo uansett hvilket... årtusen, eller hvilket år du jobber i, så har du det samme problemet.

872. L3: Målet er at det skal være differensiert og mulighet for de flinke òg, og det gjør vi på planene, da. [...] Da står det jo at dem får flere tekster å jobbe med enn de som... Du kan jo se planen i morra.
873. GE: Ja. Det hadde vært spennende. Siste spørsmål: Har du følt noe holdningsendring her på skolen når det gjelder annet fremmedspråk? I og med innføringen av den nye planen og praktisk tilnærming, eller?
874. L3: Ja, det at vi fikk et sånt stort møte i går, for eksempel...[...] Bare det... Ja, jeg tror nok det er en heving av status. [...] Ja, i forbindelse med det her.
875. GE: Ja. Kan du høre noe tilsvarende fra elevene. Altså, snakker de om faget på noen annen måte?
876. L3: Ja, det er veldig forskjell på den tiendeklassen min, for eksempel. Det er en konkret forskjell. Tiendeklassen min som ikke... det teller ikke... Dem sier fortsatt sånn: "Å, det teller ikke". Å, det er så kjipt. [...] En ting er at elevene sier det, men hvis læreren sier det òg, så er det deprimerende. (Latter). [...] Det er veldig forskjell. Helt konkret forskjell. Til tiendeklassen sier: "Nei, teller ikke!" Og: "Hvorfor skal jeg jobbe med dette, skal ikke ha noe..." , men det gjør dem ikke i åttende og niende. Det er ingen som sier det. [...] Det vet dem [uforståelig] [...] Og i tiende kan dem si: "Å nei, vi går over til engelsk fordypning. Der ser dem film, og der er det morsomt, og har ikke lekser og..." [...] Nå tar jeg, liksom, de mer konkrete uttalelsene.
877. GE: Ja, men det er bra å få konkretisert...
878. L3: Mens i niende, så sier dem ikke det. [...]
879. GE: Det er jo et eksempel på holdningsendringer
880. L3: ... tror at det har... kommer til å ha mye å si, jeg. [...] Ja, det tror jeg det kommer til å ha mye å si. Nå har de jo... to timer i uka, vet du, som er obligatorisk, og skal ha karakter på. Det er like stort som matte. Det er et veldig stort fag, altså, så det har like mye å si. [...] Det... det tror jeg nok kan være en forandring. Det har vært litt, sånn, stebarn.
881. GE: Så nå føler du at stebarnet har blitt litt, sånn, biologisk barn.
882. L3: Jeg tror at... jeg vil at det er en forandring.
883. GE: Ja. Jeg har ikke noen flere spørsmål nå.

5 Intervju med lærer 4, *Julie*

GE = Gunn Elin

L4 = lærer 4, *Julie*

Intervjuet ble gjennomført 10.10.2006.

1. GE: Først så er det noen spørsmål litt, sånn, om bakgrunnen din og sånn. Som fransklærer. Og først skolen. Er det her bare en ungdomsskole, eller er det både ungdomsskole og ...?
2. L4: Denne skolen er bare ungdomsskole.
3. GE: Ja, vet du cirka hvor mange elever det er her?
4. L4: Det er tre... fire paralleller i hver, og jeg tror de er... Det er 120 i åttende... og tror jeg vi er rundt 320-330.
5. GE: Mm. Så det er en, sånn, passelig stor skole. Den er ikke, sånn, grusomt stor, men den er ikke liten.
6. L4: Nei, den er... jeg synes det er passe størrelse, faktisk. Ikke for liten, slik at vi har nok å se og gjøre. [...] Og ikke for stor... Jeg jobbet i en større skole i fjor. Det var... noe helt annet. Litt mer upersonlig, da.
7. GE: Ja. Ja, men det blir jo sånn. Hvilke fag er det du har i fagkretsen din?
8. L4: Jeg har fransk, engelsk. Det er de jeg underviser i... [...] ... og samfunnsfag og KRL, det har jeg undervist i.
9. GE: Mm. Men det har du ikke studert, eller?
10. L4: Jeg har studert juss... [...] ... så det er samfunnsfag. [...] Og så har jeg vært i nonneskole i så mange år, og tatt filosofi i..., *baccalauréat*¹⁷ i filosofi i Frankrike... [...] ... så da har jeg også... føler meg trygg med KRL, da.
11. GE: Du underviser bare i fransk som annet fremmedspråk?
12. L4: Og engelsk.
13. GE: Ja, og engelsk.
14. L4: Eh, som annet fre...
15. GE: Ja. Mm. Har du noe undervisningskompetanse i noe annet annet fremmedspråk? Kunne du undervist i spansk, eller er du...?
16. L4: Nei. [...]
17. GE: Har du noe, sånn, etterutdanning, da, i fransk eller didaktikk, eller et eller annet som du...?
18. L4: I fransk, så jeg har hovedfag og tatt pedagogikk, sånn...
19. GE: PPU?
20. L4: PPU.
21. GE: Du har ikke tatt noe...
22. L4: Og... men jeg føler meg ganske trygg i fransken, da. (Latter).
23. GE: (Latter) Det synes jeg er litt rart fordi det er jo morsmålet ditt, er det ikke det?
24. L4: Ja. [...] Så, i fransk så tror jeg at... ja, hovedfag, det var kanskje mest for moro skyld, fordi det var spennende. [...] Men... selve språket, som er fransken, er i boks. [...] Jeg reiser mye til Frankrike og får meg litt etterutdanning, men...
25. GE: (Latter). Ja. Hvilket språk... hvilket trinn er det du har fransk på?
26. L4: Alle tre. Åttende, niende og tiende.
27. GE: Ja, og én gruppe på...
28. L4: Én gruppe på hver.

¹⁷ Eksamen etter videregående skole.

29. GE: ... hvert trinn, ja.
30. L4: Skolen er såpass liten at alt skyves parallelt.
31. GE: Ja, så alle har fransk, tysk og spansk samtidig...
32. L4: Samtidig.
33. GE: Hvor lenge har du undervist i fransk?
34. L4: Ikke lenge. Nå begynner jeg det fjerde året.
35. GE: Fjerde året. Ja, du er halvveis, snart, på det fjerde året?
36. L4: Ja. Jeg startet i januar, så jeg...
37. GE: Og du har vært på mange forskjellige skoler?
38. L4: Å ja, litt på [navn på skole], [navn på skole], [navn på skole] og her.
39. GE: Mm, det er ganske vid krets.
40. L4: Men det er vanskelig, i begynnelsen, å få fast stilling, det er derfor.
41. GE: Jeg vet, jeg vet. Alle spør jo etter erfaring. [...] Så da må du ... får du det ved å være vikar eller... sånn prosent...
42. L4: Ja, men nå, fra i år, så har jeg fast.
43. GE: Så du har fast her. 100 prosent?
44. L4: Jeg har bedt om redusert stilling, men...
45. GE: Okay, du fikk det du ville?
46. L4: Ja.
47. GE: Det er jo kjempebra.
48. L4: Deilig. (Latter).
49. GE: Det er det. Er ikke det ganske nærme?
50. L4: Jeg bor også [stedsnavn], så det er enkelt.
51. GE: Det er superbra. Kjempebra! [...] Og så tenkte jeg vi skulle gå litt nærmere inn på praktisk tilnærming...[...] ... siden det, liksom, er det jeg er ute etter her, da. [...] Kan du fortelle litt om forrige fransktime som du hadde?
52. L4: I niende trinn? Eller i...
53. GE: Ja, den som du hadde...
54. L4: Den som jeg hadde nå, så det var i åttende trinn. [...] Og begynte en ny kapittel. Da vi begynte med bursdag, og litt videre med tall og måneder. [...] Så vi... vi startet med tallene, da, for å få dem til å skjønne. De hadde lært å telle til tjue fra før, og så da er det å få dem til å forstå logikken til sekstini. [...] Og da var det bare å få dem... jeg sa ingenting. De måtte hjelpe seg frem. Og...
55. GE: Hvordan gjorde du det, da? Altså...
56. L4: Jeg skrev alle tallene på tavlen med siffer på tavlen. Sånn fra tjue til énoctredeve – énoctretti. Énoctredve – unnskyld. [...] Og så da måtte jeg si: "Hva tror du så? Logikken er lik på engelsk og lik fransk. [...] Men ikke tenk på tjeuén." [...] Og så da... var det noen som prøvde seg: *Vingt-deux?* "Ja". Da skriver jeg 22 med bokstaver. Og så da spurte jeg "hva tror du 26 er?" så de måtte... Og så de fikk det. [...] Så da spurte de selvfølgelig: "Hvorfor skrev du ikke ned 21 og 31?" Ja, fordi... og da måtte jeg forklare fordi de kan ikke gjette seg frem til den lille *et*. [...] Også da skled fullstendig timen ut, fordi da sa de... men fordi noen hadde begynt å se i boken, da. Å se på tallene: "Oj, det ser veldig rart ut på 99, da!"
57. GE: Ja (latter). Det er jo sånn...
58. L4: Og så da måtte jeg begynne å fortelle at: "Etterpå sier man sekstiti og sekstitolv og så videre". Og da begynte de å snakke: "Men er det ikke vanskelig på fransk?" Så da ble det litt kultur (latter), og så ble... uten forvarsel, som ble det tatt inn, og så forklarte jeg at det er vanskelig, også for franskmenn, å skjønne hvorfor plutselig sier vi fireogtjue og fireogtjuetretten", eller den type. Og så forklarte jeg... altså, det er bestandig elever som har vært i Frankrike som kommer med innspill... "Mormor sa...

Jeg husker ikke hvordan man sier nittini, *neuf-neuf...* [...] Og så da skrev vi litt på tavle... litt med samfunnsfag, og [...] nittitre i Frankrike, som vi pleier å si *quatre-vingt-treize*¹⁸, og da plutselig snakker vi om mange politimenn, og... Men etter en ti minutters tid så kom vi tilbake til tallene, og så da forklarte jeg litt om grunntall, ordenstall. Forklarte jeg hvorfor i Frankrike kan du, da, om vi sier det på fransk. Og så da fikk de lese den teksten som var knyttet til kapittel 4 til slutt... [...] Og så da sa jeg: ”Okay, jeg sier ingen ting.” Og så de måtte lese, prøve å forstå uten å sjekke ordene, og... så da, de fleste, så de klarer å få en mening etter hvert, da, og da jobbet vi med oppgaver knyttet til teksten, og litt med uttalen og... Og så når teksten var gått på plass, og de hadde skjært at vi sier *Je suis né le dix septembre*¹⁹ og den type... [...] ... så da tok vi alle de månedene, så trente vi med uttale. ”Hvem er født i januar, hvem er født...”, og så videre, så de måtte gjenta det, og så da tok vi spørsmål og svar: *Quand es-tu né?*²⁰, men bestandig parallelle [...] Og så, da stilte jeg spørsmål litt rundt omkring: ”Når er du født?” Så... Og da... ja, da tok jeg kanskje en... Det er en liten klasse, så tok jeg kanskje en... halvparten av klassen, prøvde å få de fleste månedene, og så etterpå så skulle de stille spørsmålet seg i mellom. Slik at de skulle ha spørsmålet. Og så hva gjorde vi... også etterpå noen oppgaver med månedene i boken. [...] Og det var det meste vi gjorde i dag.

59. GE: Dere fikk gjort ganske mye, synes jeg i hvert fall. Selv om dere hadde...
60. L4: Det var 80 minutters kurs.
61. GE: Det var 80 minutter, ja. Mm. Ja, det virker jo bra å ha en litt, sånn, lang...
62. L4: Det er *kjempebra*. [...] Før hadde vi 45 minutter, og så det pleier å være, sånn, sammensatte grupper. Så tid å komme fra klassen, og vi hadde sjeldent mer enn 35 minutter uansett. [...] Nå har vi kanskje ikke 80 minutter, men vi har i hvert fall 75 minutter. [...] Helt sikkert. Så det er veldig, veldig deilig.
63. GE: Ja, det høres jo veldig bra ut, for da får du, liksom, sam... du får gjort mye rundt et tema... sånn at de blir sikre før de går derifra. [...] Ellers så er det noe du får gjort *litt*, og så er de litt forvirra, og så får de...
64. L4: Husker ingen ting.
65. GE: Husker ingen ting, og så må du... Du bruker mye lenger tid sikkert sånn... [...] ... hvis du legger sammen de periodene – de korte periodene, i motsetning til hvis du har en lang...
66. L4: Ja. Det er et helt nytt ordning de har her på skolen. [...] At i utgangspunkt de har 80 minutters økt eller 60. [...] Og noen få som på mandager har 40 minutter fransk... [...] ... med åttende eller tiende, men ellers de andre gangene jeg har fransk med dem, det er 80 minutter. [...] Vi tar en kort pause...
67. GE: Ja, for det er grenser for hvor...
68. L4: Så om de vil en liten tur i det lille rommet eller... Da får de muligheten.
69. GE: Ja, nei, men det er bra. Det er veldig snill lærer de har, da, altså, som slipper de ut på do. (Humrer).
70. L4: De er veldig... de har det, sånn, felles, og spesielt i åttende, de er litt redd for å gå på do, mest i storefri, for de slemme i tiende. [...] Noen er veldig, veldig skremte av det. [...] Så vi har ordnet det at når vi har 80 minutters [økt], så de får en pause midt i mellom, og da kan de på do når de er alene.
71. GE: Mm. Ja, det var snilt gjort mot dem, for de er ofte redde, og de er helt nye, og...
72. L4: Ja, så det...

¹⁸ 93

¹⁹ Jeg er født tiende september.

²⁰ Når er du født?

73. GE: Den praktiske tilnærmingen, det er jo noe som er... de sier det er nytt, da, men det er i hvert fall første gangen det står, liksom, som et lovdokument at tilnærmingen skal være praktisk. [...] Før, så har det jo vært en mer, sånn, praktisk målsetning... [...] ... at elevene skal kunne beherske språket etter at de er ferdig med kurset, men så er det noen som sier at: ” Jo, tilnærmingen må også være praktisk”. [...] Husker du når du så, eller hørte, begrepet *praktisk tilnærming* første gang?
74. L4: Her på denne skolen...
75. GE: Eller var du...
76. L4: ... har de vært ganske med, med, sånn, *Kunnskapsløftet*, så de har... de har vært veldig tidlig ute. Jeg var allerede i kurs i fjor i oktober.
77. GE: Hvem var det som hadde kursene, da?
78. L4: Nei, bare oss. [...] Jeg hadde tekster... [...] Og vi jobbet bare oss, mellom oss lærerne, vi, på seminar. [...] Og prøvde å få noe ut av det, men vi hadde ikke disse målene. Vi hadde, sånne, generelle tekster som... bare få et litt upresist bilde, men litt farger, likevel, om hvordan det skulle være. [...] Og så selve målene, så begynte vi å arbeide med dem i april.
79. GE: Mm. For å være forberedt til skoleåret og sånn.
80. L4: Ja, det gjorde vi. [...] Så jeg tror det er... Jeg ville satset på at første gangen jeg hadde fokus på det, var mest i april 2006.
81. GE: Mm. Har du skiftet noe hold... mening, eller har du hele tiden hatt samme tanker om praktisk tilnærming, om hva det betyr, eller har det forandret seg underveis?
82. L4: Jeg synes... jeg er ikke... Det er litt vanskelig å svare her. [...] For meg så... jeg har mest tenkt at *nå* ønsker de oss å satse mye mer på det muntlige.
83. GE: Mm, det er det dem...
84. L4: Og droppe... ikke droppe det skriftlige, men okay nå... det viktigste er at de kommer i Frankrike og klarer å prate i vei. At de ikke klarer å skrive pent, det er... sekundært, på en måte. Det er ikke det som er det viktigste. Det er sånn jeg har forstått det. [...] Så i hvert fall i tiende har jeg også, selv om de ikke er med, så prøver vi å ta mye mer muntlig. [...]
85. GE: Hvem er det du... har du snakka med kollegaer om det her? Hvordan dere tolker det her, og hvordan dere skal forstå det, eller?
86. L4: Det jeg har vært på kurs i fjor. Ble sendt... og det var på [navn på lærested].
87. GE: Mm. [stedsnavn] eller?
88. L4: Ja. [...] Hva het læreren? Jeg kjente [h**] fra før. [H*n] var på...
89. GE: [Personnavn]? [...] Ja. Tenkte... synes jeg hørte rykter om det i fjor. [...] Så da tenkte jeg ”å, ja det var sikkert [h**]”. Mm.
90. L4: Så [h*n] var på doktorgrad da jeg var på [universitetsnavn]. Og så... det er mest her, på en måte, at... det var i hvert fall slik de hadde forstått reformen. [...] At skriftlig – ja. [...] Men muntlig mye mer. [...] Så det ... Som jeg har forstått det... Det er mest... så de må... elevene må kanskje arbeide litt mer i små grupper og prøve seg mer og mer muntlig.
91. GE: For å få brukt språket.
92. L4: For å få brukt språket, ja.
93. GE: Mm. Har dere... når du har vært på kurs og sånn, er det l... på en måte, ledelsen som har sagt at du skal gjøre det, eller er det noe du har tatt initiativ til?
94. L4: Kursene som... Vi hadde fått, sånn, slags reklame for kurset, og så med navn lærer, og da var jeg på [skolenavn], og sånn fra høgskole, så da med en annen lærer, så ønsket vi oss å ta det, og så fikk vi innvilget det.
95. GE: Mm. Så det er, liksom, dere lærerne selv som har tatt initiativ til å finne ut mer og sånn. Mm.

96. L4: Og så... jeg jobbet bare 20% i denne skolen, så kurs i denne skolen var mest de som var litt, sånn, mer generelle med hele...
97. GE: Med hele *Kunnskapsløftet*...
98. L4: Hele *Kunnskapsløftet*.
99. GE: Mm. Hvis du skal tenke litt høyt på begrepet praktisk tilnærming. Det har du allerede gjort – du tenker muntlig og sånn. [...] Og så hvis du tenker på den timen du akkurat snakka om... [...] ... den på åttende trinn med tall og sånn. Er det noe i den timen du føler er praktisk tilnærming, sånn som du har tenkt det?
100. L4: Ja, de hadde noen oppgaver hvor de skulle, ut fra en tekst, skulle de omgjøre teksten, sånn, bytte navn og forskjellig ting, og så de skulle prøve seg å spørre sånn. Det var en liten dialog, og så de skulle bytte mellom seg selv, og så praktisk tilnærming, så jeg ville kanskje tippe på at den første delen, når de skulle gjette seg fram... [...] Eh... ”hvordan sier man tjueto, tjuéfem” og så videre. [...] Og så jeg synes også kanskje at når de ser på den teksten. Ny tekst. De har bare bilder og hodet sitt. [...] Og de må bruke hodet.
101. GE: De må, liksom, bruke alle strategiene...
102. L4: Alt det de...
103. GE: ... de har.
104. L4: Ja, for å kunne knekke koden på den teksten. [...] Så for meg, det er vel de tre hoveddelene som var praktisk tilnærming, tror jeg.
105. GE: Mm. Det høres bra ut. Hvorfor tror du at det var noen som skrev i et lovdokument at faget annet fremmedspråk må ha en praktisk tilnærming? Hvorfor tror du...
106. L4: Det aner jeg ikke! (Latter) Fordi jeg har ikke endret noe særlig på metodene mine. [...] Det er kanskje... Kanskje noen lærere bare satser på å ha det skriftlig. Jeg vet ikke. [...] For meg så... Hvordan kan du lære et språk uten å praktisere det? For meg var det litt, sånn, smør på flekk, da.
107. GE: Mm. Ja, hvorfor må de skrive praktisk tilnærming når man må bruke språket for å lære det?
108. L4: Ja, så det her, for meg, var det litt, sånt, å finne pene ord.
109. GE: Mm. Bare skrive ned noe som egentlig alltid har vært praktisert, eller i hvert fall... [...] ... så lenge du kan...
110. L4: Ellers så kanskje det var noen som ikke tenkte likt, så det... jeg er ikke i andres hoder, men... [...] Ja, altså, for meg, det er det samme som at du må rydde rommet ditt av og til, da. (Latter). [...] Du trenger ikke å skrive det. Det er bare ting som må gjøres.
111. GE: Det bare er sånn, ja.
112. L4: Det bare er sånn. [...] For meg var det veldig kunstig å ha det.
113. GE: Tror du det kan ha noe med, sånn, tilpasset opplæring og motivasjon å gjøre? Det med at de satte det inn i et dokument på Stortinget?
114. L4: Jeg vet ikke, fordi for meg er, sånn, tilpasset opplæring og motivasjon, det var allerede noe som jeg forstod kom ut fra L97. [...] Så for meg er det ikke noe spesielt nytt, bortsett fra at de har sagt... skrevet ord ut på en praksis kanskje. [...] Men for meg er det ikke noe spesielt spennende nytt.
115. GE: Nei. Du sier at du underviser i engelsk også. [...] Er det tilsvarende krav der, eller?
116. L4: Eh... ja, men i engelsk er det litt annerledes, fordi når det gjelder praktisk tilnærming, det har de massevis utenfor skolen.
117. GE: Mm. Hva mener du? Kan du forklare det?
118. L4: De ser på film. De fleste har, i hvert fall her, det er litt, kanskje, privilegert område, men de fleste har vært i England eller USA hvor de har hørt litt, og det er

- veldig mange som prater med hverandre på engelsk i hverdagen. [...] Så... den, i hvert fall den muntlige delen, har de, sånn, kjente... Det er skole utenfor skolen... [...] ... for de i engelsk.
119. GE: Ja, samfunnet er, på en måte... [...] ... ekstra skole der. Så det... og det er en forskjell, da, fra fransk, mener du, for eksempel?
120. L4: Ja, for fransk, du må skikkelig... Du må være så heldig å ha TV5 først. (Latter).
121. GE: Det er ikke mange som har det, en gang.
122. L4: Og det er ikke mange som har det, og så må man vite at det er en fransk radio i Oslo, og man må tenke på alt dette her. [...] Det er litt annerledes, det. Man... på en måte, i engelsken, man blir dusjet av det... [...] ... mens man må skikkelig gå og lete etter fransken når man bor i Norge. [...] Så det er helt forskjellig. Så i går hadde jeg, sånn, T-timer med elever, og så...
123. GE: Hva er det? T-timer?
124. L4: Slags... elever som kan ha problemer ellers i engelsk. Du har tre-fire elever, og man, på en måte, arbeider med grunn... grunnleggende ferdigheter. Og de fikk som oppgaver, som hjemmelektse: ”Nå til neste uke dere må se på en film uten norsk tekst”. ”Dere kan ha engelsk tekst, men ikke norsk tekst, og etterpå skal dere prate om filmen”. Så for dem var det ikke lekser, men jeg mener at det er lekser... [...] ... fordi det er, på en måte, det blir... ”oj, obs”, litte grann, på at det er lekser, uten å tenke på det. [...] Så de var fornøyde, i hvert fall. (Latter).
125. GE: (Latter). Den perfekte lekse, de måtte bare velge seg en film, liksom.
126. L4: Og så til slutt sa jeg bare: ”Ja, men dere må kunne forklare litt om filmen på engelsk”. [...] Da var det noe annet. [...] (Latter). Men... så, men bare tenke på å se på film, så det... De fordøyet at de måtte fortelle filmen etterpå.
127. GE: Det mener, kunne du ikke gjort med fransk-... eller... [...] ... franskklassen din?
128. L4: I fransk i tiende får vi gjort det litte grann, så av og til ser de på film... [...] ... og så må de fortelle... men det er hele klassen som forteller filmen. [...] De pleier ikke én og én. Noen få pleier det, men...
129. GE: Men tar du, da, vekk teksten, eller har fransk tekst, eller har du norsk tekst da?
130. L4: Norsk tekst.
131. GE: Da har du norsk tekst.
132. L4: Eller engelsk tekst. Det kommer litt an på hva jeg får... av film, men jeg har prøvd fransk med Astérix. Fransk tekst og fransk lyd. Problemet er at teksten, den er ikke likt lyden, så da blir de veldig forvirret. [...] Og så bare se fransk film uten tekst, da er det bare bråk. [...] Ellers må det være veldig korte sekvenser. [...] Men de... de liker ikke det. [...] Så i den andre skolen vi prøvde med *Clémentine*, for det er ingen ting som er skrevet, men det er veldig mange som ikke klarer det. [...] Veldig mange... [...] ... som blir... blir blokkerte. De foretrekker at jeg forteller en historie på fransk.
133. GE: Mm. Og det har du prøvd?
134. L4: Å, ja. [...] Mange ganger. Nå har jeg... når jeg har vært på ferie, så da forteller jeg ferien min. (Latter).
135. GE: Ja, det er jo kjempe...
136. L4: Og så da, okay: *Qu'est-ce que j'ai fait pendant les vacances?*²¹ Så da klarer de... må komme med mange små detaljer, slik at... *j'ai vu des champignons*²². ”Champignon – å, ja – champignon”, sånn. Prøve å finne masse ord, så de på en måte,

²¹ Hva gjorde jeg i ferien?

²² Jeg så sjampinjonger.

- er ikke helt utenfor. [...] Og så snakker jeg litt langsommere, må jeg innrømme, enn det jeg hadde gjort på fransk.
137. GE: Mm. Ja, hvis du skulle ringt til moren din og ... og sagt det samme. Det er noe der, altså. [...] Men jeg skal komme litt mer inn på, sånn, hva, eksempler som du vil trekke fram og sånn snart, men jeg tenkte vi skulle ta, liksom, læreplanene først, da. [...] I hvilken grad har du jobbet med, eller satt deg inn i, den nye læreplanen, K06?
138. L4: Ja, den har vi vært nødt til! [...] Så vi har i utgangspunktet arbeidet alle de fremmedspråklærerne – spansk, tysk og fransk...[...]. Og så vi har sett på alle disse målene, og så prøvd å få dem til å passe i åttende, niende, tiende. Da må jeg innrømme at L97 var av stor hjelp fordi der, på en måte, vi brukte det vi synes er logisk [...] ... at også tallene, så har vi delt med mindre, så vi lærer å telle, kanskje, og litte grann grunntall, ordenstall i åttende, og så kanskje litt matematikk og sånn. Kvadrat og den type i niende, og litt mer avanserte, høyere tall på tiende. [...] Og nå vi er ikke helt ferdig, men jeg tar fransken. Vi er bare to lærere i fransk hvor vi prøver å føye inn, litte grann, boken slik at det blir noe vi kan bruke selv på skolen. [...] Så det er sånt vi har arbeidet med målene...
139. GE: Ja, prøve å splitte de opp og sånn...[...] ... fordi de er for tre år om gangen, og da er det jo ikke sånn som før...
140. L4: Nei, det blir litt...
141. GE: ... at du bare kunne gå inn i L97...
142. L4: ... så noen mål har vi delt igjen. For eksempel, vi synes det var litt, sånn, upresise, så da kunne vi ha sånn grunnleggende tall, for eksempel, eller litt mer videregående, og avansert og, ja, vi arbeidet på den måten.
143. GE: Mm. Det høres jo kjempe...
144. L4: Så...
145. GE: ... bra ut altså.
146. L4: Men det tar tid. Vi er ikke ferdige.
147. GE: Nei. Det skjønner jeg. Selv om det er ganske få mål, så når du skal begynne å virkelig plassere de målene.
148. L4: Så plassere dem er ferdig, men å føye inn boken...[...] ... fordi nå har vi fått beskjed. Vi fortsetter med *Chouette*, og den vi har fra før. [...] Så lenge vi ikke visste hvilken bok vi skulle bruke... Det var, sånn, litt bjørnetjeneste vi har fått av Stortinget her...[...] ... og det blir veldig mange timer.
149. GE: Mm. Ekstra timer, ja. Synes du den K06 hjelper deg med å fortolke begrepet praktisk tilnærming?
150. L4: Nei.
151. GE: Du synes ikke det?
152. L4: Jeg synes ikke det.
153. GE: Hvorfor ikke?
154. L4: Jeg synes det er for upresist. [...] Jeg... kanskje... jeg er fransk, og jeg liker når ting er tydelige og klare. Jeg synes det er *veldig*... veldig upresist. Og så L97 var kanskje litt for..., sånn, firkantet.
155. GE: Hva mener du med firkantet?
156. L4: Firkantet... og åttende trinn: dét, dét og dét – ferdig med det. Niende trinn, så må du kunne dét, dét og dét. [...] Så det var kanskje litt for trangt arbeidsrom for lærerne. [...] Men fra litt trangt arbeidsrom til hva som helst...
157. GE: Finn på det som passer... (latter)
158. L4: Så nei, det hjalp ikke. Jeg syntes at ut fra det vi har lært på PPU, og litt praksis med L97, så synes det med praktisk tilnærming, at vi fikk det meste.
159. GE: Mm. Det var noe dere kjente fra før av.

160. L4: Ja, nå på en måte. Det som er det lille ekstra, på en måte, jeg er litt mer fri til å drive med litt morsommere aktiviteter. Jeg må kanskje ikke tenke mer på ”de må kunne skrive *j’habite*”, eller den type, så man blir litt mer avslappet i den veldig [...] korrekthet når det gjelder språket. [...] Bortsett fra det... nei, jeg synes jeg har fått veldig mye nytt fra... nei.
161. GE: Nei. Nei, men du bru... du har i hvert fall, da, tenkt, eller brukt, til nå den L97 som, sånn, fortolkningshjelp, da...[...] ... når dere har prøvd også plassere mål og ...
162. L4: Ja, det og praksisen. [...] Fordi L97 var veldig, som jeg sier, veldig firkantet...[...] ... men det skjedde at man fulgte ikke helt, da. Man bruker også fornuft.
163. GE: Mm. Hva... altså, du synes at hovedforskjellen mellom L97 og K06, er det hvor mye frihet du har som lærer?
164. L4: Ja, læreren har.
165. GE: Mm. Ser du noen fordeler, da, med K06? Er friheten en fordel, eller?
166. L4: Nei, det jeg synes er en fordel med... med... *Kunnskapsløftet*, er at når man tenker på... det muntlige og kommunikasjonsmessig når det gjelder språket...[...] ... synes den er litt mer åpen til at elevene... ikke blir skremte av språket. Så, spesielt fransk, når vi tenker muntlig og skriftlig, det er stor forskjell. [...] Men når det gjelder... Nå har jeg glemt hva jeg skulle si. Så når det gjelder L97...[...] ... så må man være nødt til å presse litte grann elevene til å kunne bøye verbene helt ordentlig. [...] Men det stemmer at om du vil skikkelig kommunisere, selv om det er ikke helt riktig... du trenger ikke å huske at du må ha en *s* når du sier *tu danses*²³ [...]. Så man lærer litt mer når man orienterer seg på det muntlige. [...] Litt mer på det auditive sansen... som ekstremt mange elever har... tror jeg, på grunn av at de har mye engelsk. [...] Men det er mine...
167. GE: Din teori.
168. L4: Min teori.
169. GE: Ja. Det med at du snakker om dette her som et muntlig fokus, det med praktisk tilnærming. [...] Har det noe med at det er muntlig eksamen etter tiende trinn?[...] Ja. Så eksamensformen styrer litt...
170. L4: Veldig mye. [...] Og, på en måte, de har tre år til å klare eksamen. [...] Og så... der må jeg også komme på min erfaring med barna mine. [...] Min eldste er ni år nå. [...] Og så har jeg lært fransk fra begynnelsen. Snakker fransk og... og nå helt av seg selv – med litt hjelp av mor... (humring) [...] Nå leser [h*n] franske bøker uten problemer. [...] Med eller uten bilder. Og så nå, i det siste, har [h*n] begynt å skrive også på fransk, men den skrivningen, den må jeg innrømme, har jeg ikke fått noe tid å arbeide med [h**], og den kom av seg selv. [...] Så, på en måte, så kan – klarer man å skrive i... på norsk. [...] Så har vi lært dette på engelsk, selv om det er ikke korrekt når man skriver det, men når man leste høyt, så skjønner man det som er skrevet...[...] ... og på fransk, det er likt. Så kanskje litt, sånn, lydskrift til å begynne med, men det skriftlige mener jeg kommer uansett.
171. GE: Mm. Ja, for du... fordi ditt barn er jo, da, bilingval, ikke sant...[...] ... og har, på en måte, fått det litt inn, og så hvis man tar det på, liksom... de elevene dine er ikke i samme situasjon...[...] ... men de lærer jo mye på samme måte allikevel...
172. L4: Nettopp, ja.
173. GE: ... så du mener at det er noe naturlig og logisk her, som man må bare la komme, liksom, når det kommer, det med det skriftlige.

²³ Du danser.

174. L4: Ja, det er mest det jeg tenker, så, klarer du å snakke i et språk, og så har du lært å skrive, som den skrivningen på norsk for et norsk barn. [...] De kan skrive norsk. [...] Og så de lærer fransk mest muntlig, og så etterpå, så... det er noen få regler å lære etterpå, for å få det muntlige til det skriftlige. Det er sånt jeg tenker... [...] ... at uansett så klarer de å skrive etter hvert. [...] Fordi de har lest, og så de har... å skrive, det er en produksjon, på en måte. De har lest mange ting, og så da... ”elle”²⁴, det stemmer det, men hver gang jeg leser *elle*, så jeg vet at det er e l l e, for eksempel, selv om det uttales ikke helt som det skrives”. [...] Jeg synes at det er en viss logikk her, som, uansett språk... [...] Man får det til.
175. GE: Mm. Hva med prøver og andre typer tester, for du vet at det er muntlig eksamen på tiende. [...] Preger det praktisk tilnærming... de andre prøvene du lager til elevene?
176. L4: Eh... hvordan jeg gjør det her, så... jeg fortsetter... [...] ... å ha skriftlig og muntlige karakterer. Fordi uansett, det er... de må likevel lære litt å skrive, så vi skal, for eksempel neste uke, de har en prøve... men i prøven så har jeg inkludert en liten diktat og...
177. GE: For å få med litt... det muntlige...?
178. L4: Ja. Slik at ... Det blir, sånn, talldiktat, sånn at når jeg sier *quatorze*, så de må skrive siffer fjorten [...] . Og så... de må, på en måte, også skriftlig... Så alle sine måter å lære... [...] ... men det er noen oppgaver de må kunne skrive. [...] Og så, for eksempel, de har en... de skal skrive en tekst, og så de vet at de skal skrive en liten dialog og bruke alt det de har lært. [...] Og... men foreløpig så de har skrevet bare én... nei, to ganger har de skrevet en liten dialog, sånn ”*bonjour – bonjour – comment ça va?*” [...] Presentere seg selv, for eksempel, ja. [...] Og så... og da, om de har trent riktig, og i skolen og hjemme, og sett litte grann på det vi har skrevet i bøkene... [...] ... så da klarer de å skrive om igjen en dialog hvor to personer treffes, da. [...] Og presentere seg selv... presentere seg selv.
179. L4: Så... med L97 og K06 så har jeg hatt samme typer prøver for første gang for alle. De som har fransk for første gang. [...] Og så i niende så jeg pleier bestandig å ha litt diktat... [...] ... uansett, men det er ikke bare fordi K06. Det er fra før òg.
180. GE: Mm. Ja, det er mer som det synet du har på fransklæring, som, på en måte, har... [...] ... formet undervisningen din, sånn, på høyere plan, og så kommer de læreplanene litt under... [...] ... og kanskje gir deg en liten retning... Men det er ikke helt sånn... De er ikke så utslagsgivende at du må bare kaste alt i søpla og...
181. L4: Nei.
182. GE: Nei. Det er jo litt greit å vite, da. [...] Hvis vi går litt inn i franskklasserommet... [...] ... mer, med den praktiske tilnærmingen. Hvordan mener du at den praktiske tilnærmingen kan realiseres i franskundervisningen? Hva kan man gjøre? Hva kan elevene gjøre, hva kan skje i timene, liksom? Har du noe flere eksempler enn det du har...?
183. L4: Eh... det vi... jeg har arbeidet med, så... de liker å tegne, for eksempel, så jeg har ofte en tekst som er koplet til de kapitlene, to eller tre forrige kapitler. Og så, da, har jeg en tekst, og de må tegne det de leser. Det liker de. [...] Og så fortelling av... enten en historie... Jeg har fortalt *Snehvit*, jeg har fortalt... sånn...
184. GE: Da bare forteller du helt, sånn, muntlig... [...] ... uten tekst eller...
185. L4: De har ingen ting, og de hører. [...] Men jeg prøver, da, å bruke ord som er felles, da. Flest mulig.
186. GE: Transparente ord.

²⁴ Hun.

187. L4: Ja. Når det er typisk *Snehvit*, og så jeg oversetter ikke til dem.
188. GE: Så de må sitte og gjette seg til...
189. L4: De må gjette seg frem, ellers så... Da blir det... i hvert fall i tiende, da. Men når de... de fleste vet hvordan man sier "hvit". De fleste vet hvordan man sier *neige*. Og så *Blanche-Neige*²⁵. Det er bestandig noen som klarer å få det til, og når det er litt vanskeligere historie jeg...[...] Så da forteller jeg begynnelsen, og så hva er det det handler om, slik at de som ikke har hengt opp, så (latter) får noe å støtte seg på.
190. GE: Mm. Og så stopper du, liksom.
191. L4: Jeg stopper historien...
192. GE: "Hva har dere fått med dere til nå?" [...]
193. L4: Og så etterpå, så fortsetter jeg. Jeg slutter... jeg stanser kanskje etter... en liten kvart av historien, sånn cirka. Eller en tredjedel, og så etterpå så kan de... fordi de som har litt bedre forståelse, de må også kunne... i hvert fall jeg tror det... De må også kunne få utfordringer som å prøve å gjette seg fra begynnelsen, men de andre så trenger kanskje litt hjelp...[...] Men jeg synes det er bedre at de får hjelp av de andre enn av meg. [...] Så da er de mest for det, litt sånn, nye tekst i muntlig. Når det gjelder skriftlig, jeg gjør det veldig ofte at... Vi tar en tekst, jeg leser den slik at de får lyd...[...] ... og så kanskje kjenner de igjen ord, selv om de gjetter dem ikke når de er skrevet, og så etterpå de leser om igjen og jobber ofte to og to. Og så hva har de forstått? Så de må lese om igjen hva er de viktigste ordene. [...] Det er en god del av det skriftlige. Tilnærming ellers... Noe de... ja, noe de synes er veldig morsomt, og det er å gå med på å lære en glose, så nå er jeg begynt en ny teknikk. [...] Alle de glosene som er koplet i tekstene, jeg skriver det på ark. På fransk. [...] Med, sånn, midtlinje, og de har som arbeid å oversette dem selv. [...] Men det er alle de ordene de finner i boken med oversettelse i slutten. [...] Og de må lære... sånn, jeg vet ikke om det er trede... de som vil ha en god sekser, så må de i hvert fall kunne tjudefem...[...] Og de som gidder ikke så mye, da, må de kunne kanskje tolv stykker for å komme til en treer, og den type. [...] Fordi jeg merket at de pleier ikke å skrive gloser riktig fra tavlen. For da hadde de skrevet ordentlig på prøven. Og så alterna... sånn et alternativ, så noen ganger så får de akkurat samme... samme ark, og så med bare fransk, og så må de skrive på norsk. [...] Men av og til gjør jeg det omvendt mens jeg har det på norsk...[...] ... og de må finne hva det er på fransk. [...] Den er litt mer vanskeligere. [...] Så... men de synes det er greit, for jeg har begynt nå nettopp, og så startet litte grann i fjor om våren, og de sa at det er bra fordi – jeg tar ikke alt gloser som er i boken i den oversettelsesdelen. Jeg tar bare de jeg synes de kan ha bruk for etterpå. [...] Så det blir ikke hundre ord per kapittel, det blir... ja, i gjennomsn... ja, 30-35.
194. GE: Per kapittel, ja.
195. L4: Per kapittel, sånn cirka. [...] Som de må lære. De har kanskje to-tre uker til å pugge dem. Sånn 15 stykker per uke. Jeg tror de klarer det, da. [...] Ikke alle sammen, men noen klarer...
196. GE: Men noen...
197. L4: ... får de til. [...] Og så, ut fra det, så det jeg gjør ofte, fordi det er spesielt nå at vi har 80-minutters kurs, at av og til, så, "fyller'n jeg har fortsatt fem minutter". Så da får de muligheten, så jeg sier et ord på norsk ut fra de gloser, og så de rekker opp hånden, så den som klarer det: "Du kan pakke og dra". [...] Og så må de lære seg... de må, på en måte, lære seg utenat. Og de... de i niende er veldig, veldig glad i det. Jeg har ikke startet i åttende, men i niende de...
198. GE: Da blir de motivert, da, til å pugge gloser?

²⁵ Snehvit.

199. L4: De blir veldig... ja. [...] Sånn, jo mer du kan, så jo fortere kan de dra. Så det er... når jeg har ja, fire-fem minutter igjen. Eh... og så når det gjelder praktisk tilnærming, hvordan... hva er det ellers... Vi har litt... hva heter det? Praktiske dialoger som jeg kaller... som jeg fortalte om, de må presentere seg... så vi treffes... og da kan de ha litt rollespill. [...] Og så det mange liker, det er å beskrive bilder. Spesielt med farger. *Il y a des tomates rouges. Il y a des arbres verts*²⁶. [...] Så det er de veldig, veldig glad i. De... jeg har det i tiende nå. Det har vi hatt mange ganger, fordi hver gang det er et bilde med litt farger i, så tar vi det, og vi synes det er morsomt. [...] Praktisk tilnærming... så det med dialog, så det har vi ofte, og det jeg gjør – men bare før jul og før påske – da kjøper jeg godteri i alle former og... [...] ... farger, og vi spiller butikk. Og de synes det er veldig morsomt. [...] Så nå kan de kjøpe fisk, og de kan kjøpe alt sammen i alle farger.
200. GE: Smart.
201. L4: Og så da måtte... da må de komme, og så noen er selgere, andre er kjøpere, og så da kjøper de godteri, da. Det er litt mindre suksess når de må tegne. (Latter). [...] Baguetter og den type. Når det er godteri, de er motiverte fordi så lenge jeg har ikke sagt: ”Okay, du har sagt det fint og ordentlig, da kan du spise den”, så de er veldig, veldig motiverte når det er med, sånn, ordentlig [uforståelig]. Men å spille butikk, egentlig liker de det.
202. GE: Mm. Det er... nå har du kommet med mange gode eksempler. Nå skal du slippe å ta flere hvis ikke du har noen å si.
203. L4: (Latter). Det er litt flere, men...
204. GE: Du har nevnt læreboka noen ganger... [...] Hvilken betydning har den, liksom, for din tolkning av praktisk tilnærming? Bestemmer den mye hva du legger i det begrepet, eller er det...?
205. L4: Ja, for meg det er en slags kjempestøtte, fordi bilder... det er bilder fra boken og dialoger de tar utgangspunkt på når de må lage, så de tar utgangspunkt på dialogene som er i boken. [...] Men de må ikke bruke den samme, men de må ta utgangspunkt på det... [...] ... og det er mange uttrykk som er... som jeg synes at *Chouette*, faktisk, er en god bok. [...] Så... og det er mange oppgaver hvor de kan bruke litt tid hjemme og sånn, på datamaskinen, at de kan finne opplysninger [...] Da må de finne på norsk i åttende... [...] ... i tiende, så da spør jeg egentlig om de kan arbeide litte grann og finne opplysninger, jeg vet ikke, om rabatt eller hva det kan være, på norsk... [...] ... ”men dere må, når dere presenterer arbeidet, dere må si det på fransk selv om... Det er bedre at dere sier noe i 30 sekunder – bare 30 sekunder på fransk – enn ti minutter på norsk.” [...] Men den boken har veldig, veldig... synes jeg veldig bra laget i forhold til praktisk tilnærming. [...] Synes jeg.
206. GE: Ja! Jammen, det har du lov til å si. [...] Hvis vi tenker på praktisk tilnærming i forhold til *bruk* av språket, for det står det jo i K06 at... [...] ... *bruk* av språket er veldig viktig. Hva er det du legger i bruk av språket? Hva betyr det for deg?
207. L4: Ja, at de... de både er papegøyer, som gjentar fint og pent etter lydbandet, eller læreren... [...] ... ofte læreren fordi lydbandet er litt... [...] ... litt krangel, for maskinene som selges tidligere og... at de prøver å bruke om igjen språket alene.
208. GE: Mm. Men da... da sa du i stad, at da kan de ha sånn... ta utgangspunkt ofte i noe som er litt kjent, og så forandre på... [...] ... dialoger eller små tekster eller... [...] ... eller sånn. Er det... det, er det for at de skal få, på en måte, en litt, sånn, trygg plattform, og så kan de videreutvikle seg...
209. L4: Ja, jeg synes at...

²⁶ Det er (finnes) røde tomater. Det er (finnes) grønne trær.

210. GE: ... etter hvert?
211. L4: Jeg tenker mest på hvordan selv jeg har lært... Jeg har ikke lært norsk som de lærer fransk fordi – det er noe helt annet. Men jeg tenker mest på hvordan barnet lærer, så ... de leser ikke, men vi gjentar *c'est un arbre*²⁷ og så videre. [...] Og så vi gjentar det om og om igjen. [...] Vi har ikke tid til å gjøre det på skolen, men de kan lese disse elevene... [...] ... så derfor kan man ha utgangspunkt på det de ser i boken... [...] ... og ut fra det: ”okay, men i boken er det skrevet at han er født... – *il est né le huit septembre*”. [...] Så da må du kunne si hvordan du bruker... Vet du hvordan man sier: ”jeg er” og *oui, je suis*. [...] Og så da klarer de etterpå å... ut fra ”han er født den tiende september” [...] Så det er mest sånt jeg tenker...
212. GE: Bruk av språket.
213. L4: ... bruk av språket. Sånn, jeg har sett noe, og så, på en måte, jeg tar det og bruker det på min egen person. [...]
214. GE: Du tilpasser det til...
215. L4: Tilpasser det til det, ja.
216. GE: Mm. Hva med læreren, da? Når... hva er bruk av språket for deg? Når bruker du språket, eller fransk?
217. L4: Fransken... så jeg sier alt på fransk og oversetter i åttende. Eh... ikke alt, så nå vet de, når jeg sier *Vous prenez les livres de textes, page 28*²⁸. Og da må de kunne finne... men det er alltid en luring som sier: ”Det er side 28!”
218. GE: (Latter). Men, som du sa i stad, det er bedre at det er en elev som sier det, enn at du sier det... [...]
219. L4: Ja. Og... alt som jeg sier... jeg prøver... Man er kanskje ikke like konsekvente for hver dag, men alt sies på fransk. Gjentar det på norsk, og så prøver jeg å ta paralleller til norsk: *Vous prenez – Dere tar – vos livres de textes – bøkene deres*. [...] Jeg viste dem boken. (Latter).
220. GE: Ja. (Latter). Parentes.
221. L4: Og så slik at, på en måte, selv om de har ikke peiling på hvordan man skriver *vous prenez* [...] At de blir vant til det, men det er litt, sånn, rutinespråk. [...] Men når de forteller litt om kultur... [...] ... da forteller jeg på norsk, da. [...] De er ikke i stand til å svelge det på fransk. I fjor, i tiende, spesielt når det var disse opprørene i Frankrike, prøvde jeg meg i tiende å fortelle litt på fransk. Det var bare to elever som klarte å følge med. [...] Så da ble jeg nødt til å ta det på norsk etterpå, fullstendig. [...] Men man må prøve seg uansett, så det...
222. GE: Ja, du må jo bare...
223. L4: En klasse er forskjellige, så av og til hadde jeg elever som skikkelig var knekket – knakk – knekket... [...] Ja, har klart koden ganske tidlig, og andre, dessverre, de skal ikke klare det. [...] Men de fleste skjønner litt, da.
224. GE: Mm. Det er bra. Og det er jo bra å bare... man må jo bare prøve, ellers så har man jo gitt opp i utgangspunktet, og det går jo ikke an å gi opp.
225. L4: Nei.
226. GE: Men hva med grammatikk? Er det noe... kan man, liksom, ha en praktisk tilnærming når man lærer grammatikk, eller, liksom, lærer språkstrukturer og sånn, eller?
227. L4: I grammatikk så vi spiller med ball, så...
228. GE: Det må du fortelle litt om.

²⁷ Det er et tre.

²⁸ Ta tekstbøkene deres, side 28.

229. L4: ... jeg har en liten skumball...[...] Og så for eksempel, da, vi i åttende...[...] ... da vi har tatt ”å være” – *être*. [...] Da har jeg baller...[...] ... og så jeg kaster den til én, og så: ”Hvordan sier du ’jeg er’?” ”*Je suis*”, og så sender de ballen tilbake. ”Dere er?” og så tilbake. Og så etterpå, når de har skjønt hvordan... hva jeg forventer... så sender de ballen til hverandre. Og så... vi gjør det samme med *comment tu t’appelles?* Vi sender ballen, og så: ”*Je m’appelle... Et toi, comment tu t’appelles?*”²⁹ Og så... ja, de synes det er morsomt. [...] Så, på en måte, det er å gå fort og så tenke fort, men før det, så må vi ha det basisk på tavlen og forklaring. God gammel tradisjon.
230. GE: Hvorfor må vi ha det hvis de, liksom, skal bare lære å snakke litt og sånn? Hvorfor må de ha, sånn, systemkunnskap da?
231. L4: Eh... her er jeg fullstendig fransk fordi jeg... og så er jeg veldig glad i grammatikk, og jeg mener at grammatikk det er, på en måte, skjelett til språket. [...] Så om du ikke har skjelett, du kan sette flesk så... Det håper jeg ikke. (Latter). [...] Det bare blir en klump. [...] Så jeg... og jeg elsker grammatikk. Det er derfor jeg sier... Altså, jeg lærer ikke norsk sånn som de kan lære fransk, fordi jeg har lært norsk via grammatikk. [...] Og... jeg er ferdig med det. [...] Og så etterpå kom ordene...[...] ... men det er helt annet tilnærming. [...] Jeg tror jeg har klart meg... jeg har klart å utvikle meg en god del for å komme på den norske tankemåten, men grammatikken er fortsatt min gullunge, da.
232. GE: Mm. Det er, liksom, fundamentet som holder språkssystemene...
233. L4: Og så jeg synes at det er et såpass komplisert system i fransk, selv om jeg ikke sier det til elevene, at man må... noen må se, at når jeg skriver ”jeg er”, ”du er”, og så skriver på engelsk – på norsk. Jeg skriver på engelsk fordi de kan det på engelsk, og så skriver jeg på fransk. Noen... og de ser det skrevet. Det er mange som forstår hvordan det hele virker. [...] Noe som ikke er selvfølgelig når jeg sier: *je suis*. Jeg synes at mange liker å se, og deretter praktisere. [...] Men det er mitt synspunkt. [...] Jeg kan ikke si noe mer enn det.
234. GE: Nei. Hva med... du nevnte også vokabular, at du ser på det som veldig, sånn, viktig. [...] Hvilken... hvorfor er det viktig, i forhold til praktisk tilnærming, at de kan vokabular?
235. L4: Ja, for meg så kan du ikke lære et språk om du ikke lærer ord. (Latter). [...] For et spørsmål! [...] Så... da er jeg litt slem... eller streng. Det kommer litt an på humøret til elevene. [...] Jeg... tillater sjelden ordboken.
236. GE: Så de må, på en måte... De må tilegne seg...
237. L4: De må kunne lære... De må kunne lære ordene. [...] De kan ikke i Frankrike: ”Jeg har skjønt poenget med fransken, men hvor er ordboken?” Det er ingen kommunikasjon i en bok. [...] Du må ha ordene. Du har lært de på norsk, du må lære dem på engelsk, du må lære det på fransk, ferdig med det. [...] Så det...
238. GE: Og den hovedmåten du bruker, da, er de arkene du lager, hvor du enten setter opp ord på fransk eller norsk sånn at de må finne...
239. L4: Da har de listen i gloseboken. Ferdig liste, så de vet at det er det de må konsentrere seg om. [...] Det er ord, og så det er, liksom, sånne små uttrykk, som *il y a*³⁰, *il faut que*³¹ og den type. [...] Og da er det ord som... når de har en prøve, da, eller de har bestandig litt vokabular, og de har, når jeg er veldig snill, så da får de det på fransk, så de må finne på norsk, så da kan de skrive teksten sin. Et brev eller en tekst...[...] ... og da har de...
240. GE: Da har de fått noen av ordene...

²⁹ Jeg heter... Og hva heter du?

³⁰ Det finnes

³¹ Det er nødvendig at.

241. L4: Da har de ordene. [...] Da trenger de ikke ordbok.
242. GE: Da har de det som hovedbasis.
243. L4: Fordi... så det er sånn de bruker språket på mest effektiv måte. [...] Ikke å prøve å finne hvordan i alle dager sier vi... jeg vet ikke... eh... firehjuls...
244. GE: Firehjulstrekt bil... (lattermild)
245. L4: ... eller den type. [...] Dette er irrelevant...[...] ... synes jeg. [...] Men de må kunne, på en måte, prøve å bruke om igjen det de har lært, og det... Ellers går det ingen veier.
246. GE: Nei, så du synes automatisering er viktig, da?
247. L4: Ja.
248. GE: Sånn å lære sånne biter av språket, og om igjen og om igjen og om igjen...[...] Sånn at de til slutt kommer ut igjen...
249. L4: Jeg tenker akkurat som på småbarn...[...] ... så de får, på en måte, med teskje, men det som har blitt svelget, på en måte. Det... det er der. [...] Men jeg tar kanskje feil, jeg vet ikke.
250. GE: Nei, men man... Alle... man må bare prøve litt, ikke sant.
251. L4: Det virket med barna mine. (Latter).
252. GE: Ja, du har sånne fine forsøkskaniner hjemme. [...] Men så har du også nevnt kultur. [...] Hvilket forhold mener du det er mellom praktisk tilnærming og den kulturkomponenten som er i faget?
253. L4: Den kulturdelen, det får de både med hjemmearbeid...[...] ... hvor de skal, for eksempel: ”Finn litt om Jeanne d’Arc” eller ”finn litt om Paris” eller den type. [...] Og når vi hører noe som skjer i Frankrike, for eksempel, eller noen som har et spørsmål, eller, det har skjedd at jeg har brukt en hel time – det var da vi hadde 45 minutter – hvor vi bare snakket om skolen.
254. GE: I Frankrike?
255. L4: I Frankrike. På norsk. En dialog. Så...
256. GE: Men hvorfor er det så viktig for elevene å vite om sånne ting?
257. L4: De spør om det.
258. GE: Så det er ting de lurer på?
259. L4: Det er ting de lurer på, så de spør om det.
260. GE: Så de føler at de har behov for å vite det?
261. L4: Ja. Og så spesielt i åttende, de er veldig nysgjerrige. [...] Så nå i dag, så har vi brukt kanskje en 10 minutters – en kvarters tid – på å snakke om hvorfor er det så mange politifolk i Frankrike, spesielt i de store byer. Eiffeltårnet... det var masse politimenn med *gevær* og de virket litt truende... og forteller litt, og så da må du, selvfølgelig, fortelle litt om koloniene. Og de har alltid spørsmål. De... jeg synes det er en del av forståelsen som... Frankrike, det er ikke bare Provence... eller Normandie. [...] Så det...
262. GE: Så det er for at de skal få et bilde...
263. L4: Bilde.
264. GE: ... bilde av språket. Det er mer enn bare ord. [...] Det er også noe mer. Det er kultur.
265. L4: Når de er i Frankrike, så de må skjønne hvorfor det er sånn, og da var det en som sa: ”Å, det er derfor det er så mange med mørke hud i Frankrike fordi...”. ”Ja, det er fordi 60-tallet... 50-, 60- tallet så trengte vi folk og...”. Så det er en del av helheten.
266. GE: Mm. Er det noe spesielle kulturting du synes er spesielt... altså, som de må få vite om, eller som du mener er veldig viktig i forhold til at de skal ha en praktisk tilnærming, eller kunne bruke språket. Er det noe spesielt de må...?

267. L4: Jeg er veldig, veldig glad i det selv, så kanskje det... De får bare den delen jeg liker. Litt av... den historie. Det er mange som sier: "Å, det er som på engelsk, som på engelsk!" Så da forteller jeg bestandig hvorfor det er som på engelsk. Hvorfor det er så mange ord som er likt på norsk og... og da... før vi snakket litt om relasjoner, eller forhold det var før i tiden, mellom de forskjellige nasjonene, og det henger de på, faktisk.
268. GE: Mm. Du tar rett og slett et litt, sånn, etymologi. Sånn, ordenes...
269. L4: Etymologi. Det tar jeg veldig ofte.
270. GE: Ordenes opprinnelse, og hvorfor er det...[...] ... sånn og...[...] ... for det er jo masse ord i politikk, særlig, og... ja, handel, og det som er liksom...
271. L4: Alle de fagspråk vanligvis er...[...] ... latin eller gresk. Det tar vi med. [...] Og det klarer de å få med seg, selv i åttende.
272. GE: Ja. Det er jo kjempe...
273. L4: Så... i historien klarer de mest. Når det gjelder kultur, så i skolen er de veldig opptatt fordi jeg var i privat nonnepikeskole. (Latter). [...] Så da var det, uansett, helt annerledes enn vanlig skole, i Frankrike, så da tar jeg parallellene mellom privat nonnepikeskole og så vanlig skole i Frankrike og norsk skole. Det er litt, sånn, gradering...[...] ... her i forhold til disiplin og den type.
274. GE: Så det synes de er spennende å høre om?
275. L4: De elsker det! De synes at det: "Å, bare jenter. Kjedelig..." [...] ... og såne ting. Og lange dager, og de er veldig opptatt, også, av hvordan de ungene har det. Hvordan har de det sosialt? Og sportsmessig, om de må være på skolen helt til 4-5, da. [...] Og alt... den siden liker de.
276. GE: Mm. Det er jo... og så er det ekstra... altså, du er jo ekstra heldig, da, som forteller om noe som er ditt, ikke sant. [...] Du kan dele ting istedenfor at det er noe du har lest om...
277. L4: Har lært.
278. GE: ... eller har lært et annet sted. Det er sikkert ekstra spennende å ha deg som lærer.
279. L4: Det bruker vi fryktelig mye tid på. (Latter). [...] Jeg har litt peiling på kultur, da.
280. GE: Det er bra. Men hva med digitale verktøy? Det er jo også spesielt nevnt i K06. [...] Hvilken... på hvilken måte kan digitale verktøy, eller IKT, bidra til å gjøre undervisningen, eller tilnærmingen, mer praktisk?
281. L4: Ja... Her begynner det å bli fint med dekning av datautstyr og... film. Film har det vært bestandig okay her. Den andre skolen jeg jobbet i... det var sånn... en skole... Hva heter det? Ja, jeg husker ikke hva det heter på norsk. En skole hvor det var mange... mange, mange data. Det er, liksom, program i Oslo.
282. GE: Pluto-skole?
283. L4: Nei.
284. GE: Nei, da hadde de fått ekstra ressurser.
285. L4: Veldig mange... jeg vet ikke. Alle lærerne fikk datautstyr... Vi hadde bærbar... nå har vi bærbar her...[...] Mange datarom og... alt var satset på. Vi var på Classfronter for mange år siden, og alt var veldig IKT-preget. Og da brukte... sånn, film bruker jeg en god del. [...] Og så når det gjelder data, så brukte jeg med klassen, såne, programmer hvor de både hører og må gjenta og... hva heter *Flexifle*, eller sånt noe, det heter. Det er han mannen fra Sør-Frankrike, som har laget det.
286. GE: Men er dere mye på Internett, eller?
287. L4: *Flexifle*, ikke fleksifle. Den er på nettet. [...] Gratis.
288. GE: Mm. Laste ned.

289. L4: Og man kan laste opp og... Laste ned. [...] Uten gebyr. Og det er mange oppgaver med kroppen, og familie, og ta tog, og forskjellige oppgaver, og det er, altså, den krim... Polarfle, heter det, men den er litt vanskelig. Det er bare noen få i tiende som klarer det. Det er mest, tror jeg, på videregående som er meningen, men noen som søker litt utfordringer, det har de fått, i fjor, av meg. Det var tre elever i tiende som ønsket det. Men, ellers, det samme... Hovedproblemet er at vi har alle tilvalgsfag samtidig. [...] Så adgang til data er veldig vanskelig.
290. GE: Vanskelig. Man må kjempe om få maskiner. Mm.
291. L4: Nå de har Classfronter, adgang til Classfronter. Så jeg har ikke her, for Classfronter er ikke helt på plass, men i den andre skolen, så de hadde lastet opp og, sånn, temabank, alle elevene kunne komme til. [...] Alle... mange oppgaver og aktiviteter de kunne gjøre på data.
292. GE: Mm. Så dere hadde, på en måte...
293. L4: De kunne gjøre det hjemme.
294. GE: Dere hadde valgt ut det dere syntes var bra?
295. L4: Ja.
296. GE: Som lærere, da, og dere hadde lagt det inn, og så kunne elevene selv bare forsyne seg... liksom – og kose seg.
297. L4: Ja. Og så når det gjelder oppgaver... og av og til så... jeg kan ikke mer enn to ganger i året per klasse, så da har vi, sånn, miniprojekt hvor de skal på nettet, så de pleier å ha for eksempel Provence. Det er den jeg har i hodet nå. [...] Så masse små oppgaver de trenger internett...[...] ... og så da har de et par – eller kanskje tre adresser...[...] Ikke mer. Det trengs ikke. En, i utgangspunktet, skulle holde. [...] Hvor de skal finne hvor mange departementer har de i dette området... hva er de viktigste byene, så de må finne på nettet de forskjellige informasjonene...[...] ... på fransk. Noen, uansett, jukser hele tiden, så, men det...[...] Men i hvert fall de har lært at det man finner masse [uforståelig] og.
298. GE: De har i hvert fall lært noe om ikke å [uforståelig] ...
299. L4: Noe klarer de å få med seg kulturmessig, men noen gjør det veldig fint, og så de må skrive postkort, for eksempel når de har vært i Provence. De kan velge postkort fra den siden. [...] Ja, så når det gjelder IKT, ikke mer enn det.
300. GE: Men det har mye med, liksom, rammefaktorer å gjøre det. Tilgang til... muligheten...
301. L4: Tilgang til, men jeg vet ikke om det er så viktig, heller, at de bruker så mye tid på data. De må bruke språket mer enn data, synes jeg. [...] Men de er veldig glad i å havne på datarommet, så...[...] ... de får det som belønning.
302. GE: Ja, det er motiverende for dem å bruke tastaturet...[...] ... istedenfor blyanten, liksom.
303. L4: Men det blir veldig mye bråk, uansett, fordi det er alltid noe... eller nå har jeg store forventninger. Fransk teller.
304. GE: Ja. Karakteren.
305. L4: Karakteren teller.
306. GE: Tror du det vil ha mye å si for hvordan elevene jobber med faget og sånn?
307. L4: Ja. [...] Jeg har mange elever som, spesielt i tiende: ”Men jeg, uansett, jeg ser ikke hvorfor jeg skulle ikke slutte. Jeg må jobbe med matte, engelsk og norsk.”
308. GE: ”For det får jeg karakterer i.”
309. L4: ”Fordi det får jeg karakterer i. [...] Og så de andre, selv om jeg har ikke det som eksamen, får jeg karakter for. [...] Så jeg...” De var ikke motiverte i det *hele* tatt. [...] Men nå – banker på bordet... håper jeg at de blir motiverte igjen. Ordentlig.

310. GE: Mm. Har du merka noe forskjell på de åttendeklassingene du har nå, og de som...
311. L4: Jeg har aldri hatt en hel klasse fra begynnelsen, så i åttende har jeg alltid hatt motiverte elever. [...] I niende switcher det. [...] Sånn, bra i begynnelsen, og så plutselig: "Jammen hvorfor i alle dager...(latter)... skulle jeg jobbe". De jeg har nå, har jeg hatt i fjor, i åttende. De som jeg har i niende, men, på en måte, hele fjor var vi litt usikre på skal L... K06 virker for dem eller ikke. [...] Så jeg har sagt til dem: "Uansett dere" – selv om i slutten av året, når jeg visste at det ikke skulle telle: [...] "Ja, ja, det teller". (Latter). [...] Så det er alltid lov å...: "å, jeg tok feil". (Latter). "Beklager!"
312. GE: Ja. "Jeg fikk litt sånn... merkelig beskjed".
313. L4: "Jeg misforstod!" [...] Så det er litt uærlig, men... de jobbet helt til slutt, og så nå har de, på en måte, godt motiverte, i hvert fall den klassen som jeg har i ått... i niende i år... [...] ... de jobber bra.
314. GE: Det er de vi skal til på torsdag? [...] Mm. Hva med språklæring, eller elevenes innsikt i egen læring? Er det noe som betyr mye for deg når du underviser?
315. L4: Jeg sier til dem hva det er vi arbeider med. Det hjelper med å forstå, og, eller, å klare å lese en tekst. Jeg bruker ikke en evighet på det. [...] Så jeg har tatt i utgangspunkt, jeg, ok: "nå skal vi lære litt mer å regne..." [...] "Nå skal vi bruke litt IKT med det..." [...] Og jeg sier ikke mer enn det.
316. GE: Nei. Nei, så du sier hva som er målet, liksom. [...] Med hva dere gjør. [...] Men blir elevene mer selvstendige, tror du...?
317. L4: Nei.
318. GE: Nei. De bare gjør det du sier?
319. L4: Ja.
320. GE: Ja. De velger ikke, eller...?
321. L4: Nei. [...] (Hoster). De er ikke vant til det. [...] Kanskje om tre fire år. De som har blitt badet i dette her, som kommer på ungdomsskolen. [...] Men foreløpig, som man har alltid sagt til elever: "Okay, dere skal arbeide med det og det". [...] Og de stoler blindt på oss.
322. GE: Mm. Det er bra. [...] (Latter). Det er bra med litt hjernevasking. Hva med det å inkludere, eller sette, fransk og andre fag litt sammen? Har du tenkt noe på – er det noe muligheter å trekke andre fag inn i fransken, eller trekke fransk inn i andre fag?
323. L4: Du mener, sånn, tverrfaglig, eller...?
324. GE: Ja.
325. L4: Eller bruke et annet fag?
326. GE: Ja, for eksempel... Enten det å bruke fransk til å fortelle noe som – eller gjøre noe som har noe med et annet fag å gjøre. [...] Eller... eller å jobbe med et annet fag, og så trekke litt fransk inn. Altså, det å jobbe tverrfaglig... eller det å utvide fagrensene litt, da. [...] Har du tenkt på det?
327. L4: Ja, jeg... mest sånn... Det jeg bruker er mest engelsk og samfunnsfag.
328. GE: I forhold til fransk?
329. L4: I forhold til fransken. [...] Som jeg har sagt, når det gjelder litt kultur, så... I åttende, for eksempel, så vet jeg at de har med imperialismen å gjøre, så det er veldig ofte at jeg snakker litt om det og forklarer hvorfor det er slik. Hvorfor er det så mange ord... franske ord i Sverige, i Norge og så videre. [...] Så det... det tar jeg mest, sånn, forklaring. [...] Engelsken bruker jeg for å demystifisere, litte grann, språket. [...] "Okay, ja vi bøyer verbene. Det gjør de jo også i engelsk, og det har dere lært". [...] Så, jeg kjører ofte paralleller, her. Og jeg kjører også paralleller med norsken. [...] Også med grammatikken. For eksempel eiendomspronomen... [...] ... så må du si "min, mine, mitt, mi og det gjør vi også på fransk". [...] I engelsk... men der ler de litt

- av meg, da, da jeg sier: ”ja, det er så... Det skrives sånn på fransk”. [...] Så, det er mest for mine egne elever, som jeg har de i engelsken, da. [...] Og så de sier: ”Ja, men du sier bestandig at fransken er så viktig, og...”. ”Ja, da det er viktig”. Så jeg prøver å puffe litt, da, opp. [...] Samfunnsfag har jeg hatt bare én gang, så jeg kan ikke si noe særlig om det, da. Bortsett fra det jeg har veiledet. Nei, det er mest sånt jeg bruker det tverrfaglig, ikke... det er ganske målrettet når jeg trekker det inn. [...] Men ikke tverrfaglighet for tverrfaglighet. I tiende når de bruker *Chouette*, da har de litt... en god del om... sånn, immigrasjon og rasismeproblematikken. Da blir det veldig mye... litt filosofi fordi i tiende har de en god del med verdi og valg...[...] ... å gjøre. Men det er bare de flinkeste som klarer det. [...] Har jeg merket.
330. GE: Mm. Hva med det... du snakket jo litt i stad om at du synes det er vanskelig å fortelle om ting, eller fortelle om kultur på fransk. [...] Er det noe man kunne jobbet mer med, tror du? Å bruke fransk til å...
331. L4: Jeg vet ikke...
332. GE: ... lære om...
333. L4: ... om jeg fra begynnelsen av er flinkere og fortelle litt andre ting enn bare fortellinger. [...] Da er det kanskje noe jeg kan arbeide med, og kanskje andre òg. [...] Og prøve å bare fortelle litt om nyheter. Være litt mer flink på det, og ta litt Radio-Paris i Oslo som nyheter på fransk. Nyheter på norsk. [...] Men det har jeg ikke vært flink i det hele tatt.
334. GE: Det er jo noe med hvor mye tid du har til å planlegge, og sånn, å gjøre òg, da. [...] Jeg skjønner jo det. Jeg har jo vært fransklærer selv, og det var ganske hektisk. [...] Hva... i forhold til læringssyn eller språklæringssyn, du har jo mange teorier på hvordan språklæring skjer og sånn. [...] Og man har gjerne... man har mange ulike måter å se på det på da. [...] Noen mener at når man lærer språk, det er helt individuelt. Det skjer bare inni hodet ditt. Andre sier ”nei da, det er i samarbeid med mennesker og ting og sånn”. [...] Og hva tror du, liksom? Hvordan lærer man et språk?
335. L4: Et språk, i utgangspunktet, det er noe... det er noe... et verktøy man bruker for å kommunisere...[...] ... så uansett trenger man noen foran oss, eller hva er poenget? [...] Jeg synes det er begge deler, fordi det er mye på det individuelle...[...] ... hvor man, på en måte, lager sin egen strategi, sånn... noen liker å høre mye, andre liker å lese mye. De må finne sine sterke sider... selv. Tilpasset opplæring, tror jeg, er et synonym på ansvar for egen læring, men det er mitt synspunkt. [...] Jeg tror de må ha litt av alt hele tiden. [...] Man kan ikke satse på én side, bare. [...] Et språk, det er så mange forskjellige sider at her... nei, her kan man ikke...
336. GE: Enten bare inni... du sitter bare med boka og leser, eller du hører språket, og du samhandler med andre.
337. L4: Jeg mener at noen som bare hører språket, og så prøver å gjenta språket i en klasse-... i en klasse som ikke går... et barn som er hjemme. Det er noe helt annet, da. [...] Men i en klasse. De må ha arbeid... de må arbeide selv. [...] De må pugge. [...] De må... dessverre, det er et stygt ord, men de må pugge.
338. GE: Mm. For å få...
339. L4: For å få det til. [...] Ellers går de ingen vei. Du kan ikke lære... du kan ikke kommunisere om du ikke har lært basene. Fundamentene.
340. GE: Nei. Hva med rammefaktorer, da? Er det noen rammefaktorer som er viktige, eller som er nødvendige, for at du skal ha en praktisk tilnærming? Noe du trenger hvis man tenker på... er det noe når det gjelder undervisningslokaler eller gruppestørrelse... eller...
341. L4: Gruppestørrelse...

342. GE: ... ting du har tilgjengelig å bruke, eller er det noen ting som du synes er absolutt nødvendig hvis du skal kunne ha en praktisk tilnærming i annet fremmedspråk?
343. L4: Ja, det aller første er at man må ha helst 20 eller under 20 elever.
344. GE: Hvorfor det?
345. L4: Ellers blir det *veldig* vanskelig å... for en lærer å få oppmerksomhet på alle sammen. [...] I hvert fall jeg har problemer å få det til. [...] Sånn... nå er jeg heldig. Jeg har 21 i åttende, 19 i niende og 21...[...] ... nei 22. Jeg har fått en ny én. Så det er små grupper. Veldig bra, veldig enkelt å... Da får man mer tid på hver elev og mer større muligheter til å høre alle sammen. [...] Og jeg hadde 30 i tiende i fjor på Axxx skole...
346. GE: Mm.
347. L4: Nei, 30 elever, når det er kanskje 10 som har bestemt seg for å ikke gjøre noe...[...] Ja, da... (latter).
348. GE: Da er det mange som kan ødelegge for de som har lyst til å gjøre noe.
349. L4: Da... ja, da må man velge en strategi, og man må tenke på de som ikke jobber, og man må tenke på de som ønsker å jobbe. Og det er veldig vanskelig å få det til. [...] Veldig, veldig vanskelig.
350. GE: Er det noen andre faktorer som må være tilstede for at du skal kunne ha en praktisk tilnærming i undervisningen? Er det andre ting du trenger tilgjengelig, eller...?
351. L4: Det jeg vet at jeg bruker ofte, det er, sånn, overhead, så da kan de jobbe og holde fokus alle sammen, på samme tid. [...] Så når de har, for eksempel, en lang tekst, og de må tegne. Da, alle sammen ser på samme ting og faktisk, de hjelper hverandre. ”*Jaune* – Det betyr gul!” Altså, de snakker litt høyere...[...] Selv om det er litt bråk, så, på en måte... de andre... noen klarer å høre, og det synes jeg var veldig, veldig bra å ha overhead på den måten. Uten at de vet det, de hjelper hverandre. [...] Den delen synes jeg er viktig. Det jeg synes at jeg kunne ha *kjempebehov* for (humring)... [...] ... det er min egen DVD-spiller med skjerm og alt sammen, fordi da er vi ikke avhengige av å få ledige rom når vi vil bare vise 10 minutters...
352. GE: Snutter.
353. L4: Snutt, ja. [...] Og det er noe jeg synes hadde vært veldig fint å ha. [...] Men ellers... ja, forskjellige småting, så da lager vi selv, og så du lager din egen... lagre med sånn... Vi har Scrabble, vi har forskjellige leker. [...] Jeg spiller kort. Liksom, *Jeu de sept familles*, eller den type, så den savner vi etter hvert, da. [...] Men... nei, så når det gjelder lokaler og alt sammen, så jo mindre klassen er, jo koseligere og... Men det er mest størrelsen på gruppen.
354. GE: Mm, det er det mange som har nevnt. Når jeg har stilt det spørsmålet, så sier de med en gang færre elever...[...] ... det er viktig, for ellers så får ikke elevene, liksom, samme nytten av det fordi det blir mye uromomenter.
355. L4: Og så det er mange som føler seg veldig utrygge å uttale et språk som ”så vanskelig som fransken, da”. [...] Og tør ikke. Er de i mindre grupper, da tør de. [...] Jeg har de i engelsk, så jeg har tatt... jeg tar noen få elever ut, og en elev har jeg i vanlig engelsk, og jeg har ham i sånne spesielle timer. Han snakker i spesielle timer. [...] Han sier ikke en pip foran klassen.
356. GE: Nei. Det der er jo kjent når det gjelder språk, ikke sant, at det er noe skummelt. [...] Det er noe... du blir nesten litt, sånn, satt tilbake til barnet igjen...[...] ... fordi du må... Det er noe du ikke takler og...[...] Sånn er det med voksne som lærer nytt språk òg...[...] ... at plutselig så får du ikke uttrykt deg, og du får ikke sagt hva du trenger, og du...

357. L4: Nei, du blir litt frustrert...[...] ... for du klarer ikke å få det til, og så...[...] ... om jeg sier feil, så de andre skal le av meg, og det blir veldig...
358. GE: Ja, det er kjempeskummelt. Veldig skummelt. Hvis vi skal oppsummere litt: Hvilke muligheter... Eller ser du noe, sånn, nye muligheter med praktisk tilnærming? Du sa jo i stad...[...] ... at du føler at... du ikke akkurat...
359. L4: Det er ikke mye å... nei.
360. GE: Du skal ikke finne opp noe nytt her nå. [...] Men er det noe nytt du ser, eller er det bare samme ting som alltid har skjedd?
361. L4: Nei, i forhold til læreren, at det, på en måte, blir bare én karakter. [...] Og at man satser veldig mye på... det muntlige kommunikasjonen. Den muntlige kommunikasjonen. [...] Synes jeg, her har vi større muligheter. Mindre stress for læreren, og så hvordan skal jeg... har jeg nok muntlig, har jeg nok skriftlig? Altså, vi slutter... slipper å stresse med dette her...[...] ... og det blir kanskje litt bedre sammenhengen i hele, så plustelig ”å, fyller’n jeg mangler en karakter i dét og dét”. [...] Da må vi på en mindre kunstig måte føye et rollespill eller en prøve her...[...] Jeg synes det er veldig... veldig deilig, både for lærerne og elevene. Da er læreren litt mer avslappet, og jeg har tre muntlig og to skriftlig, og det holder. Jeg har fem karakterer og så nok til å vurdere... [...] ... uansett. Synes jeg er bra.
362. GE: Mm. Er det noen utfordringer eller problemer du ser, da, med denne nye praktiske tilnærmingen, eller ikke ny for deg, men...[...] Ingen utfordringer, eller problemer, som du ser at...
363. L4: Problemer, nei. Synes jeg, på en måte, det er veldig... De forenkler jobben min.
364. GE: Mm. Det er jo ganske bra... (latter). [...] Men hvilke styrker er det du har, da, som gjør at det med praktisk tilnærming passer så bra for deg, liksom, eller for dine elever, eller for din undervisning?
365. L4: Jeg vet ikke. Idet jeg er fransk gjør at jeg ser kanskje språket mest på den kommunikative siden, mer enn på at det er et fag, så... og så er jeg veldig glad i å prate. (Latter).
366. GE: (Latter). Ja, har det noe... har du noen svakheter, da, som gjør at det... er det noe som er vanskelig for deg å få til?
367. L4: Det som er vanskelig for meg, det er at veldig mye intuitivt for meg. [...] Og det er veldig ofte at jeg: ”Å, jeg har glemt å fortelle hvorfor!” (Latter). [...] Og det...
368. GE: Fordi det bare er sånn.
369. L4: Ja, bare... Jeg kjenner reglene, men jeg tenker ikke bestandig å forklare... ”å, ja hvorfor sier man det”... Jeg vet ikke. Nå har jeg ikke eksempler nå i hodet, men ”hvorfor sier man dét der, og annerledes her?” [...] For eksempel for *liaison*, eller hva heter det på norsk – binding mellom ordene... [...] Eh... ja... jeg har glemt å si *vous avez* eller *vous êtes* fordi det er sånn det er, sant, men det er ikke bestandig at jeg husker å si det.
370. GE: Nei. Fordi for deg så er det jo... det er jo en del av din person, liksom, å si det sånn.
371. L4: Ja, det... nettopp.
372. GE: Det er noe som bare kom da du lærte å snakke... så ble det sånn, liksom. Ja.
373. L4: Så det kan være kanskje litt forvirrende, av og til, for elevene. [...] Hun glemmer bestandig å forklare...
374. GE: Sannsynligvis er det noe sånt. Altså, den fordelen du har med å være fransk, er sannsynligvis mye større...
375. L4: Mye større...

376. GE: ... enn den lille ulempen det er å glemme av og til. Da kan man... da kan elevene spørre: ”Jo, men hvorfor?”
377. L4: Ja, de spør det...[...] ... og de... heldigvis. De spør.
378. GE: Ja, og så får de lov å være nysgjerrige...[...] Ekstra nysgjerrige, da, vet du. Tror du elever du har hatt gjennom tiden, har merket... eller hvis du skulle se på deg selv første gangen du var fransklærer... [...] ... og nå. Tror du det er stor forskjell på hva som skjer?
379. L4: Å, ja. Jeg var elendig i begynnelsen, tror jeg. Jeg var ikke streng nok i begynnelsen.
380. GE: Så da går det mer på pedagogikken, men ikke på metodikken?
381. L4: Nei, metodikken...
382. GE: Der gjør du...
383. L4: ... den er... jeg bruker for det meste de samme type oppgaver. [...] Men... nå har jeg vært mye mer firkantet med hjemmelekser, så i begynnelsen, så: Ja, de måtte lære ord, eller én eller to ganger, her og der. [...] Men det var ikke nok.
384. GE: Nei. Du har skjönt at man må, på en måte, ha litt struktur òg?
385. L4: Ja, de må ha mye mer... hjemmearbeid. Og nå...[...] ... jeg var veldig, veldig snill, kanskje, i begynnelsen, og så etterpå har jeg lært at så det er ikke min rolle å være snill.
386. GE: Nei. Det er at de elevene skal lære. [...] Ja. Ja, det er vanskelig det, for du har jo lyst til å være grei, ikke sant, men...
387. L4: Ja, du vil være likt, da.
388. GE: Ja, men du vil at de skal lære samtidig. [...] Så det er vanskelig balansegang. [...] Men tror du man, liksom, kunne få... man vil jo at elevene skal få en, sånn, praktisk språkferdighet, at de skal kunne bruke språket. [...] Tror du elever i dag og elever før...[...] ... i gamle dager, eller for tjue år siden, oppnår det samme målet til slutt? At de kommer på samme nivå – kommunikative nivå – ut i fra to forskjellige typer undervisning?
389. L4: Ja, ja, jeg tenker litt fordi når jeg... jeg er veldig usikker på svaret fordi når jeg ser på... Jeg tenker på at generasjoner før meg...[...], sånn, svigermor og så videre, som har lært fransk på skolen. Jeg synes de er *utrolig* flinke! De har lært grammatikk og alt sammen. [...] Noe de ikke lærer mer nå. I hvert fall ikke i den forstanden der.
390. GE: Nei, men er det... betyr det også at de er flinke til å kommunisere *med* språket, eller kan de bare grammatikken?
391. L4: Veldig flinke til å klare seg, til å si det de vil. [...] Og det er derfor jeg synes grammatikken må vi uansett slå hardt ned. [...] Fordi nå, det jeg ser, som de ikke anstrender seg til å lære grammatikken, de klarer ikke å få setninger. [...] De tenker norsk. [...] De tenker norsk, de tenker at ordene plasseres, kanskje, på andre... eller de tenker ordene plassert på en helt annen måte...[...] ... og for å være helt ærlig, jeg synes at det god gammeldags de lærte, i hvert fall de som hadde kapasiteten til å lære, de lærte mye mer. [...] Men kanskje i dag, så de som har kapasiteten til å lære mye...[...] ... de klarer seg. De som hadde veldig få sjanser til å lære noe før, fordi det var for grammatisk eller for teoretisk...[...] ... de får mer... flere muligheter nå.
392. GE: Mm. Så du får mer... en større bredde?
393. L4: En større bredde...
394. GE: Altså, en større bredde av elever som kan få til ting.
395. L4: Men de som... på en måte... de aller flinkeste, de taper. De taper i det. Tror jeg.
396. GE: Har du merket noen holdningsendring til faget etter at den nye læreplanen kom?

397. L4: Nei.
398. GE: Her på skolen? Verken blant elever eller ledelse eller lærere – ingenting?
399. L4: Eh... sånn i fransken eller ellers?
400. GE: Ja, annet fremmedspråk.
401. L4: Annet fremmedspråk.
402. GE: Eller fransk.
403. L4: Nei, ikke merket noe.
404. GE: Nei. Da er torturen over. Jeg har ingen flere spørsmål nå.

6 Intervju med lærer 5, *Lise*

GE = Gunn Elin

L5 = lærer 5, *Lise*

Intervjuet ble gjennomført 16.10.2006.

1. GE: Hva slags type skole er det her?
2. L5: Axxx skole, det er fra første til tiende klasse, så det er hele spennet, og på ungdomsskolen er det tre eller fire eller fem paralleller, da, i åttende klasse nå.
3. GE: Er det fem?
4. L5: Ja, på åttende klasse nå.
5. GE: De andre trinnene, da?
6. L5: Der er det tre.
7. GE: Ok, så det er fem, tre, tre, da? Paralleller? Ca. hvor mange elever dreier det seg om, da?
8. L5: Ja, det er 27, da, ca. i hver klasse.
9. GE: Ja, ganger tre, ganger åtte, elleve, det er 7-800 elever bare på ungdomstrinnet. [...] Det er ganske mye.
10. L5: Det ble så stort i år fordi det var så voldsom søkning, da.
11. GE: Ja, hvor kommer elevene fra da?
12. L5: Fra [stedsnavn], [stedsnavn], [stedsnavn], [stedsnavn], [stedsnavn], noen. Når det er fullt der. [stedsnavn].
13. GE: Og der er det ikke ungdomsskoler, eller?
14. L5: Jo da, men de vil gå her p.g.a. [xxx]modellen.
15. GE: Å ja, den har ikke jeg hørt om, vet du. Kan du si kort hva det er?
16. L5: Ja, der kan du velge linjer på ungdomstrinnet, medier/drama, forskerklasse – de har mer fordypning i teorifagene. Og så er det idrettsklasser, og så er den siste bedriftsklasse. De driver kantina og litt småbedrifter gjennom året.
17. GE: Så spennende. Det hørtes jo kjempebra ut. Men de må ha noe annet, alle må ha noen kjernefag?
18. L5: De fleste kjernefagene er felles, det er bare at forskerklassen har flere timer norsk, matte... Medier/drama har flere timer... vet ikke hvor de tar det fra, jeg, men noen har mer musikk, mindre gym, ja.
19. GE: Å, så bra.
20. L5: Styrer og ordner
21. GE: Det er derfor det er litt spesielt, da, hvorfor skal de søke akkurat hit.
22. L5: Idrettsklassen er kjempepopulær, da. Det er tre idrettsklasser, da, det er det som er...
23. GE: Jeg har aldri hørt om dette før. Det var spennende. Hvilke fag er det du har i fagkretsen?
24. L5: I tillegg til fransk, så har jeg musikk, det er, liksom, de to viktigste fagene, føler jeg, da. Men ellers underviser jeg også i engelsk og KRL, og jeg har undervist i norsk, men gjør det ikke i år. Jeg underviser litt i forsterket tilpasset opplæring, da, det som det var noe av før. Jo, medie-/dramalærer, har jeg vært.
25. GE: Ganske stor spennvidde, da. [...] Og så er fransk det eneste 2. fremmedspråk som du underviser i? Du kan ikke undervise i noen andre?
26. L5: Nei, jeg kan ikke spansk og ikke tysk, og det er det vi har her, da.
27. GE: Og hvordan er fordelingen?

28. L5: Ja, nå er det spansk har jo blitt så populært, da, etter vi begynte med det. Så nå i åttende klasse er det tre spanskklasser, én tyskklasser og én franskklasse, og når jeg begynte her, var fransk absolutt mest populært. Da hadde vi to franskklasser og én tysk, men nå som vi har begynt med spansk skal alle ha det. Så jeg har bare 17 elever, da, i franskklassen
29. GE: Det er liksom... spesielt...
30. L5: Ja, og i fjor så var det bare fem i tyskklassen, så de vurderte å droppe hele faget, for det var så dyrt.
31. GE: Ja, for å ha en hel lærer til det...
32. L5: Ja, det er nesten bare spansk det går i nå.
33. GE: Får se hvordan det går når disse elevene har kommet seg gjennom, og om det holder seg, eller om de finner ut at, oi, kanskje ikke det var så lett...
34. L5: Ja, men det er veldig driftige spansklærere som holder det gående, for å si det sånn. [...] Så det er tre i åttende og to i niende og to i tiende.
35. GE: Det må jeg si. Det er en tendens, da, det er ikke spesielt for her, altså.
36. L5: Neida... Jeg har hørt om flere skoler... Han andre fransklæreren lurte på hva vi gjorde galt, i og med at det var færre som søkte fransk. Men det er jo ikke noe vi gjør spesielt feil, det kan hende vi gjør feil også, det er ikke det, men det er jo en trend det òg, at fransken blir mindre enn spansken.
37. GE: Absolutt. Jeg var på en skole der de bare bestemte fra ledelsen at det skal være like mange grupper på hvert språk, og så får elevene sette opp et førstevalg og et andrevalg. Er det fullt i spansken, så...
38. L5: Ja, men det gjør man ikke her.
39. GE: Nei, de fleste skolene gjør slik som dere, at det er fritt, og så kanskje ikke tyskklassen eksisterer i det hele tatt.
40. GE: Hvilken utdanning er det du har i fransk?
41. L5: Først så har jeg grunnfag fra universitetet i [fransk by].
42. GE: Ah... der har jeg også vært, på 10-ukers kurs.
43. L5: Ja, nei, jeg var der et helt år, da. Så det var kjempelærerrikt, da. Og så jobbet jeg her i tre år, og så søkte jeg om Erasmusstipend, da, for å ta mellomfaget, og så fikk jeg det, og da dro jeg til [fransk øy] og tok mellomfaget der.
44. GE: Det er jo en øy midt uti havet, er det ikke det?
45. L5: [Navn på hav], jada. Og jeg har litt kontakt med han læreren min der, så han har tilbudt meg å ta mastergrad der, da, hvis jeg vil. Jeg har litt lyst til det, selvfølgelig.
46. GE: Får se om du klarer å motstå tilbudet, da.
47. L5: Ja, det er litt som holder meg her òg, da.
48. GE: Ja, jeg skjønner det, absolutt.
49. L5: Og så tenker jeg at hvis jeg først skal undervise på ungdomsskolen, trenger jeg jo egentlig ikke et hovedfag, da. Da holder det med mellomfag.
50. GE: Det gjør det, det er ikke akkurat den graden som har noe å si for hvordan du føler det i undervisningssituasjonen.
51. L5: Nei, det måtte jo være for å få... Jeg søkte på kurs, ukeskurs, som skulle være i desember, men kom ikke med fordi jeg hadde vært i [fransk by] fra før av, og det kurset skal holdes der. Det synes jeg er litt urettferdig, da.
52. GE: Det var merkelig, for de kan umulig ha samme kursholdere som for x antall år siden, da?
53. L5: Ja, det var, liksom, et mål, at man skulle bli kjent med regionen, da, så, men det stod ikke det i kriteriene. Men det var sikkert fordi da ville jeg kanskje ikke sagt at jeg hadde grunnfaget mitt derifra.

54. GE: Bare, grunnfag i regi av... et eller annet... ja... Har du noen annen kompetanse i fransk?
55. L5: Nei, jeg har jo vært på litt kurs og sånn, men ikke noe...
56. GE: Er det kurs i Norge?
57. L5: Jaja, når de arrangerer kursuker, Foreningen for fransklærere, eller hvem det nå er, så følger jeg med på det. Har jo vært med et par kvelder.
58. GE: Har du noe sånn... annen... andre muligheter til å lære fransk?
59. L5: Det er veldig lite fransk miljø her. Jeg har jo noen franske venner her, som jeg ble kjent med i [fransk by], men, ja, så var jeg i [engelsktalende land] i ett år, og så har jeg mistet litt kontakten med dem, og så har jeg en venninne fra [Frankrike] som, når han professoren, han fra [Frankrike], var her her, så møttes vi, men det er veldig sjelden. Kanskje én gang i året. Altfor lite. Men jeg var veldig ivrig på å lese *Le Monde* og sånn før, og kjøpte på Narvesen og sånn, men det har blir litt mindre av det.
60. GE: *Fader* ut?
61. L5: *Fader* ut...
62. GE: Hvilke trinn har du?
63. L5: I år har jeg niende.
64. GE: Du har bare niende.
65. L5: Mmm. Skulle gjerne hatt flere, men de trengte meg til de andre fagene.
66. GE: Og så er det én fransklærer til òg, i og med at det bare...
67. L5: Det er to fransklærere til, og han ene er inspektør, så han ville gjerne gitt det fra seg, men da hadde jeg for lite timer, så...
68. GE: Det forandrer seg fra år til år?
69. L5: Ja, i fjor hadde jeg to. Jeg kom tilbake fra mammaperm i april, så da overtok jeg inspektøren sine to klasser med én gang, så...
70. GE: Så da går det litt sånn hit og dit. Hvor lenge har du holdt på med franskundervisning?
71. L5: Helt fra jeg var ferdig på lærerskolen i 1998.
72. GE: Det er en stund det. Åtte år minus permisjon.
73. L5: Ja, ett år permisjon i [engelsktalende land], ett [i Frankrike] og ett i mammaperm, da. Så minus to og et halvt, da.
74. GE: Skal vi se... åtte minus to og et halvt er fem og et halvt. Så du har undervist i fem og et halvt år da?
75. L5: Ja
76. GE: Så da har du fått litt erfaring, i hvert fall. [...] Men det er jo kjempebra. Da tenkte jeg vi kunne gå litt mer inn på begrepet praktisk tilnærming, etter denne lille oppvarmingen her.
77. L5: Jeg prater litt fort, for jeg skal hente [barnet mitt] i barnehagen sånn rundt fire, tenkte jeg.
78. GE: Vi kan godt prate fort, vi! Hva kan du fortelle kort litt om forrige fransktime?
79. L5: Ja, det var i morges det. Mmmm... hva vi gjorde da? Da hadde vi nytt tema, skolestart i Frankrike, så, eller vi starta så vidt i forrige time, da, men det ble så lite, for jeg hadde ganske mye beskjeder, så jeg tenkte at i dag starter vi ordentlig. Så da skrev jeg "skolestart i Frankrike" på tavla, og så skulle de komme med punkter, da, om hva de visste. De visste jo ingenting. Det er blitt en, sånn, lat gruppe...
80. GE: Det var den idemyldringen, liksom...
81. L5: Ja... Og så begynte vi på en tekst i boka, da, som handlet om det. Og da kom de på flere ting, da. Å, da kan vi skrive opp det, og da kan vi skrive opp det... Og så er jeg opptatt av at de skal ha gloseprøve i morgen, for jeg synes det er viktig at de pugg og repeterer det de holder på med. Så da skrev vi fra teksten uttrykk på tavla,

og så sa jeg at dette repeterer dere til i morgen. Og så hørte vi på dikt, mest fordi, nå var det nok med lærerstyrt. Så da hørte de på dikt, og så snakket de sammen to og to om hva de visste, og hva de skjønte, og da snakket vi litt om låneord og gratisord i forbindelse med det. Og det var et dikt som, da, også var i sammenheng med tema, for det er også fra læreboka, ”*La classe*³²”, heter det.

82. GE: Ja, hvordan klassen er plassert, liksom, i verden?
83. L5: Nei, ”*La classe*...”
84. GE: Åja, den, ja. Jeg brukte *Chouette* jeg også, skjønner du. Og så var det sikkert et annet dikt. Jeg blanda.
85. L5: Å ja. Så gjorde vi det, også avsluttet jeg med en oppgave som handlet om den teksten vi hadde startet med igjen, da. Så de skulle få bearbeidet den litt.
86. GE: Mmm... Akkurat den teksten var det en annen klasse jeg var i, som begynte med også, så... jeg skjønner dere følger hverandre ganske sånn... Det med, sånn, praktisk tilnærming, det er ikke helt nytt. Før har vi i hvert fall hatt en praktisk målsetting, da. At elevene skal være i stand til å bruke språket når de er ferdige med et visst antall timer. De skal kunne kommunisere og sånn. Men det som er spesielt nå, er at også tilnærmingen, ikke bare målsettingen, skal være praktisk. Er det noe i beskrivelsen av timen du beskrev, som du synes er praktisk tilnærming?
87. L5: Ja. Jeg synes det er praktisk at du får litt samfunnskunnskap, da. At du lærer litt om hvordan skolen er i Frankrike. Og de har fått en arbeidsplan av meg, hver gang de får arbeidsplan, så har de noe å utsette på den, da. Fordi jeg åpner for kommentarer, da. Men det er nå så. Men i hvert fall, da har jeg som hovedmål at de skal få kjennskap til det franske skolesystemet, og at de skal kunne skrive om det. Så det er overordnet mål, da, for disse to-tre ukene. Så jeg føler at det er i hvert fall en praktisk tilnærming, at vi har det som et overordnet mål.
88. GE: Ja. Når er det du hørte, første gangen, begrepet praktisk tilnærming? Husker du det? Hvilken sammenheng det var, eller om det er lenge siden, eller...?
89. L5: De to ordene sammen?
90. GE: Ja
91. L5: Nei, det tror jeg sikkert var når jeg fikk det brevet fra deg. Jeg har sikkert lest det her, men det er ikke...
92. GE: Nei, for det står nemlig ikke der, skjønner du...
93. L5: Nei, ok.
94. GE: Det står bare et eller annet om at lesing er en praktisk ferdighet. Sånn at begrepet, de ordene sammen, står ikke der. Det er det som er problemet, da.
95. L5: Nei, da stemmer sikkert det, at det var første gangen jeg så det sammen.
96. GE: Når du fikk mailen, eller...
97. L5: Ja, men jeg ble ikke noe overrasket over det, fordi at for meg er det viktig med praktisk tilnærming. Det var, liksom, ikke noe sånn: ”Å jøss, skal vi det?”
98. GE: Endelig er det noen som har satt ordene ned på papiret, liksom. For det er jo noe som eksisterer, egentlig.
99. L5: Ja.
100. GE: Det er mange som har sagt det også, faktisk. Nå som du har hørt det for første gang, for en stund siden, og frem til nå, har du tenkt noe på begrepet, eller har du snakket noe om det?
101. L5: Altså, jeg har ikke forandret på noe i forhold til det jeg har gjort før, men jeg har tenkt igjennom ting som jeg har gjort før, og så har jeg tenkt at: ”Ja, det er en praktisk tilnærming, og det er en praktisk tilnærming”.

³² Klassen.

102. GE: Har du bare tenkt inni hodet ditt, eller har du diskutert?
103. L5: Nei, jeg har ikke diskutert det med elevene.
104. GE: Ikke med kollegaer heller?
105. L5: Nei, vet du hva, vi har hatt så liten tid i høst, og fagseksjoner er stemoderlig behandlet her på skolen. Det er så mye annet. Det er modellutvikling, det er alt mulig annet. Og dessuten så har det aldri vært fransk fagseksjon. Du har engelsk, norsk og matte, men fransk har aldri før vært prioritert, og ikke de andre fremmedspråkene. Kanskje de blir det nå. Vi har alltid sittet på ettermiddagen, etter at de andre møtene er ferdige og sånn. Da har vi snakket mest om vurdering og sånn, da.
106. GE: Så du føler ikke at 2. fremmedspråk har fått noen, sånn, oppjustering nå?
107. L5: Jeg har ikke sett resultater av det ennå. Men jeg gleder meg virkelig til det, jeg har forventninger til det.
108. GE: Du har forventninger, ja. Vi får håpe at de blir innfridd, da. [...] Hvis du skulle tenke litt høyt, da, hva legger du i praktisk tilnærming?
109. L5: Det må jo være metoder som gjør at du kan klare deg bedre i det landet, tenker jeg.
110. GE: Det er deg som lærer, da, som skal finne de metodene? Eller er det elevene...?
111. L5: Nei, jeg tenker, hva er hensiktsmessig for eleven å lære for at man skal kunne klare seg bedre i Frankrike? Og fransk samfunnskunnskap er jo et eksempel på det. Eller når vi skriver postkort istedenfor å bare skrive setninger, så... Eller når vi teller, så teller vi jo for at de skal kunne bruke det... Men i dag tenkte jeg vel på at hvis man bryter det ned, så er det veldig mye som har praktisk tilnærming, da. Det å pugge gloser og gjøre grammatikkoppgaver også. Jeg lærte veldig mye selv det året jeg selv bodde i [fransk by], for da hadde jeg jo grammatikkundervisning på skolen, og så måtte jeg klare meg selv ute i samfunnet og på bussen og sånn, og sammen med franske venner og sånn, og den kombinasjonen var veldig bra for meg, da, i hvert fall. For da virkelig hadde jeg i bakhodet ting jeg hadde lært på skolen, som jeg fikk brukt, da.
112. GE: Så det at du hadde gjort oppgaver og, på en måte, automatisert det litt, gjorde at...?
113. L5: Ja, jeg husker læreren fortalte om, å hva er det de heter, alle de grammatiske formene, men... *Si j'avais su, j'aurais pu faire ça*³³.
114. GE: Kondisjonalis, er det vel.
115. L5: Det husker jeg læreren prata om, og så klarte jeg etter hvert å bruke det når jeg snakka med folk, og da syntes jeg jo det var veldig bra at den læreren forklarte om det, selv om man kan si at det er kjedelig med grammatikk, og at det har ikke noe med ditt liv å gjøre, men det har jo det.
116. GE: Man må bare finne seg en måte å nærme seg grammatikken på som kanskje ikke er så skremmende.
117. L5: Ja, da må man kanskje ha noe i andre enden. Et opplegg der man bruker det i en litt annen kontekst.
118. GE: Det var spennende tanker. Hvorfor tror du de plutselig har skrevet ned disse ordene, praktisk tilnærming, i et, sånn, lovdokument?
119. L5: Det er sikkert noen som har hatt en altfor kjedelig språkundervisning da, selv. Kanskje de ikke har brukt det. Fordi jeg synes nesten mye av dette er skrevet av folk som ikke har så god greie på språkundervisning, fordi det er så selvsagt, da, det er så mange selvfølgeligheter.

³³ Hvis jeg hadde visst, hadde jeg kunnet gjøre det.

120. GE: Tror du praktisk tilnærming kan ha noe med tilpasset opplæring å gjøre? At det er noen som har satt fingeren på det, eller?
121. L5: Det kan sikkert hende det. Jeg har ikke tenkt på det før, men jeg vet ikke jeg, altså.
122. GE: For det er jo mange som har sagt at fransk- og tyskundervisningen i Norge har vært altfor teoretisk, og alle elevene har ikke hatt noe nytte av det fordi det blir altfor mye snakk om språket, og så lærer de ikke å bruke språket. Tror du det kan ha noe med det å gjøre, at de har skrevet ned...?
123. L5: Ja, men trenger det å ha noe med tilpasset opplæring å gjøre for det? Det er jo sikkert fordi mange har holdt, sånn, tung undervisning som du sier, da.
124. GE: Bare en hypotese jeg...
125. L5: Med den forrige rektoren som var her, så diskuterte vi om vi skulle ha nivådelte klasser, da, husker jeg, fordi jeg slet med en gruppe hvor, uff, det var så mange, og de hadde problemer med norsk også. Så lurte vi på om vi skulle sende ut dem, ikke sant, for vi hadde to klasser. Vi gjorde ikke det, da, men hun var i hvertfall åpen for at vi kunne gjøre det.
126. GE: Ja, differensiere undervisningen med å ha to grupper.
127. L5: Det har vært ganske lett, synes jeg, å drive differensiert undervisning, det kommer helt an på hva slags kontroll man har i klassen. Altså, hvor godt du kjenner dem, hvor godt du får anledning til å kjenne dem, hvordan klassen fungerer. I den klassen som jeg har nå, har jeg ikke gjort så mye differensiert undervisning til nå. Jeg synes at noen av de som kanskje trenger det, de er litt late foreløpig, til at det er noen vits i å begynne med det. Det er litt negativt å si lat, da. Jeg vet ikke hva det skyldes, da, men...
128. GE: De virker ikke veldig motivert fordi de synes det er vanskelig?
129. L5: Nei, ikke sant, en jente sier: ”å, jeg skjønner ingenting, jeg, [Lise]”, og så kommer jeg for å hjelpe, og så holder de på med noe helt annet.
130. GE: Ja, jeg har hatt de elevene der jeg også. De skrek og hylte, men de gjorde ikke noe for å komme seg videre, heller. Og da er det litt vanskelig, da er du helt maktesløs.
131. L5: Ja, ikke sant, jeg føler ikke, da, at det hjelper, da, å begynne å si: ”Gjør denne oppgaven istedenfor”. Kan jo prøve det, men siden vi snakker om det, så...
132. GE: Ja, nei, det er kjempevanskelig å finne akkurat den knappen man skal trykke på. Du sier du også underviser i engelsk. Vil det være lettere å ha praktisk tilnærming i engelsk enn i fransk?
133. L5: Nei, jeg synes det er veldig likt, da, egentlig, og det jeg har på engelskkompetanse, det er fordi jeg bodde ett år i [engelskspråklig land]. Og etter at jeg kom hjem, så sa jeg det at nå har jeg blitt mye bedre i engelsk, så nå kan jeg undervise ut tiende klasse, det går bra. Jeg har ikke didaktikken, men jeg bruker det jeg har lært i fransk, da, så jeg overfører mange metoder og sånn.
134. GE: Det er jo litt interessant.
135. L5: Så skolen har kjøpt det, da. Fordi jeg synes det er morsomt å undervise i engelsk.
136. GE: Du har lurt dem der. Men det funker?
137. L5: Ja, jeg synes det går bra så langt.
138. GE: Så derfor så mener du at det er ikke noen forskjell, egentlig, sånn metodemessig, på hva du kan gjøre, eller?
139. L5: Jo, det er det, for at de kan jo si mer i engelsk, de kan jo si kjempemye, så sånn sett så er det jo lettere, da. Men det er jo veldig enkle ting man kan gjøre i fransken også, og i fransken så er de ofte motiverte for å gjøre muntlige aktiviteter, og noe så

- enkelt som å stå i ring og telle når man kaster ball, synes nesten alle i klassen er kjempemorsomt, da. Bare å bruke det lille de kan. De tenker og de tenker og...
140. GE: Ja, for de ser jo på det som en ganske stor utfordring, for det er vanskelig og det er, liksom, så ... man må virkelig fokusere for å få med seg ting. [...] Skal vi gå over på det du synes er skummelt, da, læreplaner og sånn? I hvilken grad har du satt deg inn i K06? Bare, sånn, ”for the record”.
141. L5: Nei, altså, jeg leste, eller skumleste, alt i starten, da. Det gjorde jeg. Men så syntes jeg det stod mye, sånn, at man må kunne lære å lese og skrive og regne i alle fag, så det ble veldig mye av det samme og veldig mye selvfølgeligheter. Det var sånn: ”Jammen det vet jeg...”
142. GE: Så du tenkte bare at det her er ting jeg vet fra før? At du kjenner igjen alt og...
143. L5: Ja.
144. GE: Og så står det, som kanskje er litt spesielt og litt annerledes i den, at etter tiende trinn så skal det være muntlig eksamen.
145. L5: Ja, det er bra.
146. GE: Påvirker det hvordan du tolker praktisk tilnærming?
147. L5: Til nå har jeg ikke lagt opp undervisningen noe annerledes. Det har jeg ikke.
148. GE: Det får deg ikke til å fokusere mer på det muntlige eller mindre på det skriftlige, eller...?
149. L5: Nei, kanskje fordi jeg nå har niende klasse. Tiende klasse virker langt unna. Dessuten så gjelder det jo ikke for dem. [...] Det kan jo hende det er derfor. Fordi det er så langt frem. Hadde jeg hatt åttende klasse så kanskje... jeg vet ikke... for det er jo ny læreplan, så jeg føler at den gjelder mer for de som begynner i åttende nå. Egentlig.
150. GE: Ja, for det er jo de som faktisk skal få et opplegg som varer helt ut. Hva med andre tester og prøver du lager? Har du forandret noe på hvordan du lager tester og prøver og sånn?
151. L5: Nei, fordi at i fransk så har jeg alltid tenkt veldig, sånn, konkret, da. Nå skal vi lære *avoir*, nå skal vi lære *être*, nå skal vi lære glosene, nå skal vi forstå den siden...
152. GE: Hvordan er det, for eksempel, du tester om de kan *avoir*?
153. L5: Først så tester jeg om de har pugga remsa, rett og slett. Begynner der, og så bytter vi ut, da, og tar andre pronomen i stedet for *il* og *elle* og ...
154. GE: Ja, substantiver og sånn? For eksempel? At du skriver *Anne* i stedet for *il* og *elle* og sånn?
155. L5: Ja. Og så, når de kan litt mer, så blir det jo litt større oppgaver, litt friskrivingsoppgaver og sånn. Nå har de skrevet postkort, men der har jeg ikke vurdert noen karakter, da, for det at det skulle være en litt friere oppgave. Jeg pleier ofte å vente til andre halvdel av niende klasse før jeg begynner med stil, da, eller skriv en halv side eller en kvart side, eller... Men faktisk, nå har de jo fått en oppgave om at de skal kunne skrive om det franske skolesystemet, da, fritt. Selv om nå er det jo før jul i niende klasse, så... Men det blir jo også en måte å jobbe med grammatikken på, da, jeg skal jo rette...
156. GE: Sier du da hva som er fokus i forhold til grammatikk, eller hvordan er det du...?
157. L5: Jeg har ikke gjort det enda, men det jeg tror jeg kommer til å si, er at de må ha bøydd *avoir* riktig i den teksten.
158. GE: Ja, for eksempel...
159. L5: Ja, for at det står på målene nå, at det skal de kunne.
160. GE: Ja, for at da vet de det, at de skal i hvert fall få til det, og så kan de heller eksperimentere litt og...
161. L5: Ja, jeg har laget en plan, da, som jeg har gitt til dem. Jeg kan jo diskutere med meg selv om jeg skal fortsette å gi dem sånne planer, for det blir jo ofte mange

- spørsmål og da: ”Jammen jeg kan jo sånn...” med én gang de får den. Men i hvert fall, der står det jo mål, og så står det arbeidsmåter, vurdering, både muntlig og skriftlig, oppgaver som skal inn, lekser, alt.
162. GE: Jeg tror mange av elevene også synes det er bra og godt å vite, og ha litt trygghet og de ... hvis de gidder å lese gjennom...
163. L5: Ja, men det er noen som spør så mye, så da blir det litt komplisert.
164. GE: Ja, som bruker hele timen på å...
165. L5: Ja, mulig det blir litt bedre, jeg synes det var mye bedre i dag, men jeg synes de var litt mye på ”spørreeren” forrige uke.
166. GE: Kanskje du har blitt mer vant til det?
167. L5: Ja, det kan hende det. Og så tror jeg at jeg skal slutte å be de gi kommentarer, for jeg tror ikke de var helt modne for det ennå.
168. GE: Nei, men du trenger ikke gjøre det hver gang, heller, ikke sant. Nå har du jo hørt noen kommentarer, og da kan du jo kanskje spørre igjen etter jul, eller et eller annet sånt. Hva med L97, da, synes du at den kan være noe hjelp til å tolke praktisk tilnærming?
169. L5: Noen ganger savner jeg L97, da. For at det var lettere å skrive planer utifra L97, for jeg kunne hente temaer ut derfra. Akkurat nå lener jeg meg litt på læreboka, jeg finner grammatikktema derifra.
170. GE: Det er *Chouette*, ikke sant?
171. L5: Ja. Og så føler jeg at jeg har undervist det så mange år nå at jeg vet hva de skal gjennom også, da.
172. GE: Så du ser verken på K06 eller L97, du bare har din egen læreplan oppi hodet.
173. L5: Ja, faktisk, det er litt rart, men fransken er jo den som jeg har referert minst til, da. I KRL har jeg gjort det, i åttende klasse engelsk har jeg gjort det. Punkter fra K06 på planer og sånn. Det har jeg ikke her, da, det er litt rart. Mulig at det er fordi jeg har følt at jeg er så inni det, at jeg ikke har trengt det. Men jeg må jo gjøre det, jeg skjønner jo det.
174. GE: Jaja, du har jo lest den. Har du fått noe inntrykk av hovedforskjellen mellom L97 og K06?
175. L5: Det viktigste er jo det at du nå har mål for tiende klasse, så det er et, sånn, langsiktig mål. Så jeg er jo nødt til å dele det opp selv.
176. GE: Også sa du at det var lettere å hente ut konkrete temaer og...
177. L5: ...fra L97, ja, det var det. Dette skal du kunne i åttende. Dette skal du kunne i niende. Dette skal du kunne i tiende. Men *egentlig* så trenger man jo ikke mer enn det som står her. For samme hva det står de skal kunne, altså, det tar den tiden vi trenger uansett.
178. GE: Ja, fordi hverdagen og det virkelige livet er kanskje ikke akkurat sånn det står her?
179. L5: Nei, det er like greit å ha en, sånn, treløpsplan, egentlig.
180. GE: Så det synes du er en fordel med den her, at du, på en måte, kan legge litt...
181. L5: Ja, i hvert fall for lærere som har litt erfaring. Der hvor jeg er nå, synes jeg dette er helt greit. Kanskje hvis det hadde vært første året mitt, så kanskje: ”...jammen, åttende klasse, hvor skal jeg begynne??..”, ikke sant. De ferske lærerne er litt mer, sånn, bekymra.
182. GE: Stressa.
183. L5: Ja, for da må du jo sette opp delmål med én gang, og ...
184. GE: Det har ikke du gjort? Du har mer tenkt sånn: ”Hva har jeg gjort alltid? Jo, jeg ser jo her at ...”
185. L5: Ja, hva trenger de å kunne...

186. GE: Men det er helt normalt, det, skjønner du. Hvis jeg skal gå litt inn i klasserommet, så lurte jeg på flere konkrete eksempler på hvordan man kan drive med praktisk tilnærming i franskklasserommet. Har du noen flere konkrete eksempler på hva man kan gjøre, *hvordan* man kan gjøre ting?
187. L5: Ja, man kan jo ha rollespill, da, mange flere rollespill. Også kan man, det har ikke jeg vært så flink til, da, det å gjøre litt mer ut av det, men jeg så den forrige fransklæreren hadde hvit duk på bordet når de skulle på restaurant, og dekket på litt ordentlig. Det får jeg prøve å gjøre, da.
188. GE: Hvit duk, ja...
189. L5: Ja, gjøre ting litt ordentlig
190. GE: Simulere mer virkeligheten?
191. L5: Ja, det er min ulempe, at jeg tror jeg er litt kjapp noen ganger. Ja, vi tar den gloseprøva, og så går vi videre. Jeg tenker alltid fremover. Kanskje jeg kan dvele litt lenger ved der vi er, og få dem i situasjonen. Ellers er jeg ganske god på å få dem til å snakke og ta dem med ut.
192. GE: Hva gjør dere ute?
193. L5: I tiende klasse i fjor så hadde vi, jeg vet ikke hva den leken heter, men jeg kalte den bare *Cherchez*³⁴, og da var de i grupper, og så skulle de hente *un stylo, un livre*³⁵... og så sa jeg det på fransk, og så løp de og henta det.
194. GE: Og så fikk de poeng etter hvor mye de hadde riktig og sånn?
195. L5: Jada.
196. GE: Det høres jo kjempegøy ut.
197. L5: Ja, kjempegøy
198. GE: Men hadde du lagt de tingene...?
199. L5: Nei-nei, det var ting som var enten i skogen rundt, eller de måtte inn i klasserommet og hente ting, og det var *lunettes*, så det var én som spurte en lærer om briller, og så fikk hun kjempekjøft, og det var mange morsomme situasjoner, da.
200. GE: Det hørt litt gøy ut. Også nevnte du jo den med å kaste ball med tall.
201. L5: Mmm. Også har du den *Quand es-tu né*³⁶? som jeg alltid tar når de skal lære det, da skal de plassere seg etter alder.
202. GE: Hele klassen?
203. L5: Ja, de går ut i gangen, og så sier jeg: "Nå skal dere stille dere på rekke, de som er født i januar står på høyresiden". Og da er det bare lov til å snakke fransk, så da øver de på å si: *Je suis né le quinze avril*³⁷. Og så, hvis jeg hører noe norsk, da blir de disket.
204. GE: Aha. Den har jeg heller ikke hørt om før. Fødselsdagsleker, eller bursdagsleker...
205. L5: Ja. Det er ting som jeg ofte pleier å ta. Og så, ja, hva mer er det, det med å kaste ball i ring, men vi har, da, sagt andre ting enn tall. Vi har gjort ganske mye i ring, egentlig. Jo, sånn med bokstaver, òg. De skal si ord som begynner på det første eller det siste...
206. GE: ...i det forrige ordet?
207. L5: For eksempel *Anne*, og *quand*, og *nature* og ...
208. GE: Akkurat sånn som domino, nesten? Siste skal være første... og første siste..
209. L5: Ja, det skal være samme bokstaven. Og den elsker de å gjøre på tavla, da. Den ville de gjerne gjøre når jeg overtok dem i april. De hadde gjort den med den forrige

³⁴ Finn/hent.

³⁵ En penn, en bok.

³⁶ Når er du født?

³⁷ Jeg er født 15. april.

- læreren, så de fikk gjøre den tre ganger, og nå har de begynt å mase: ”Kan vi ikke få gjøre den igjen, det er kjempelenge siden”. Og spurter opp til tavla og starter konkurranse der. Det er om å gjøre å skrive flest ord på fem minutter.
210. GE: Er det gruppek konkurranse, da, eller er det person?
211. L5: Da er det gruppe. Det er ofte det som er morsomt. Og så kom jeg på en ting nå som jeg ikke har gjort på kjempelenge, men som ble veldig godt mottatt, husker jeg. Det er det at når de har forberedt en tekst hjemme, eller lest en tekst hjemme, så skal de tegne ordet, de får en lapp av meg, og så skal én tegne, og så skal gruppa gjette, da, hva den tegner.
212. GE: For eksempel, hvis det er en tekst om dyr, da, så tegner den personen en katt?
213. L5: Ja, og så må de andre på gruppa si *chat*, da.
214. GE: Aha, jeg tenker hvis jeg havner i skolen, må jeg ha et arsenal av ideer, vet du...
215. L5: Ja, den har pleid å være morsom. Veldig morsom.
216. GE: Det var også noen elever som fortalte om en lek hvor læreren beskrev noe på tavla, og så skulle elevene tegne etter det hun skrev på tavla, så skulle de se om de fikk til det riktige bildet, da. For eksempel på midten så er det et hus, og huset har fire vinduer og sånn. Og så måtte elevene klare å tegne da, utifra hva som stod.
217. L5: Det hørt nesten litt komplisert ut, da, for mine.
218. GE: Da kan man jo ta veldig lette ting og, ikke sant.
219. L5: Og så har du den hvor de skal gjette hva jeg tenker på, og så kan de spørre spørsmål: *C'est grand? Oui* eller *non. C'est petit? Oui* eller *non? C'est à l'intérieur*³⁸? ... ja. Og så kan, for eksempel den som står i midten, da, bare si *oui* eller *non*. Bare det.
220. GE: Så da er det bare ja-/nei-spørsmål som er lov.
221. L5: Ja. Også gjetter de.
222. GE: Det høres morsomt ut, det.
223. L5: Jada, det er mange morsomme ting som man kan gjøre.
224. GE: Og så nevnte du jo læreboka i stad. Hvilken betydning har den for hvordan du tolker praktisk tilnærming? Du sa du brukte den mye?
225. L5: Ja, jeg bruker den ganske mye. Jeg synes egentlig læreboka har masse oppgaver som åpner for praktisk tilnærming. Så jeg synes ikke det er noe problem, egentlig.
226. GE: Bruker du en ny utgave, eller er det den gamle utgaven?
227. L5: Jeg er ganske sikker på at det er den gamle.
228. GE: Ja, de fleste har jo ikke fått de bøkene i hus enda, så...
229. L5: Nei, jeg spurte om det var nye bøker med den nye reformen, men fikk beskjed om nei.
230. GE: Det er masse nye bøker som er gitt ut, men om de er noe bedre eller ikke, det diskuterer...
231. L5: Boka er jo et verktøy, så det er jo ikke slik at læreren bare bruker den, men vi plukker jo ut det som passer til det vi skal lære og ...
232. GE: Bruker du autentiske tekster også? Altså, supplerer du med andre tekster?
233. L5: Jeg har gjort det før, med tiende klasse har jeg gjort ganske mye av det. Det spørs veldig. Noen år har jeg hatt så fantastisk flotte grupper, og da får jeg gjort så mye mer. Den gruppa jeg har nå, de er litt, sånn, på den late siden, da, som jeg kaller det. Av uvisse årsaker. Noen late, og noen overambisjose som bare lurer på hvordan

³⁸ Er den stor? Ja eller nei? Er den liten? Ja eller nei? Er den inne?

- de skal få seks, og hva de lærer, det er ikke så viktig, egentlig. Er ikke helt fornøyd med dem sånn som det er nå, men de kan jo forandre seg, da.
234. GE: Ja, du har jo ikke hatt de så lenge?
235. L5: Neida
236. GE: Så det kan jo forandre seg. Hvilken forbindelse ser du mellom det fokuset i K06 på bruk av språket og praktisk tilnærming? Er det noen naturlig sammenheng der, synes du?
237. L5: Bruk av språket og praktisk tilnærming?
238. GE: Det å bruke målspråket skriftlig og muntlig.
239. L5: Likheter og ulikheter med morsmålet er jo viktig, da. Og utnytte dette i egen språklæring. Delta i enkle, spontane samtalesituasjoner er viktig.
240. GE: Ja, for da bruker du jo språket mens du lærer det.
241. L5: Kommunisere med forståelig uttale er kjempeviktig. Uttale er utrolig viktig på fransk.
242. GE: Ja, for hvis du sier det sånn det står skrevet, så kommer du ikke så langt.
243. L5: Jeg tror jeg har hatt det veldig lett med det med uttale, at jeg har tatt ting, og når jeg har vært i Frankrike, har jeg blitt forstått i mye større grad enn mine medstudenter i [fransk by]. Mange som lurte på hvorfor jeg var så mye flinkere enn andre og sånn. Det er jeg ikke sikker på om jeg var, men jeg tror det var mange som knota så fælt når de snakka. De rett og slett strevde litt med uttalen.
244. GE: Jeg har også hørt at hvis man har et øre for musikk, så har man også et øre for språk og for uttale og... for det har jo med lyd og sånn å gjøre. Man synger på en litt annen måte når man snakker fransk enn når man snakker norsk. Kan jo være noe med det òg.
245. L5: Ja, det tror jeg sikkert, men jeg tror nok at det har vært en kjempefordel for meg, da. For nå sier de det at det å kunne uttale riktig, det er veldig viktig, da, for den praktiske tilnærmingen, da. For hvis ikke, så er jo ikke språket noe verdt, hvis du ikke uttaler det riktig. Du kan ikke kommunisere da.
246. GE: Nei, ikke hvis du ikke blir forstått, nei. Eller hvis franskmennene blir så irritert av en veldig heavy accent, da. At de avslutter kommunikasjonen på grunn av det, ikke sant.
247. L5: Eller jeg husker en gutt i klassen i [fransk by] som tenkte veldig mye. Og det er mange gutter, tror jeg, som gjør det, da. Det er jo også en hemmer for kommunikasjonen.
248. GE: Lange pauser og...
249. L5: Ja, tenke, tenke, tenke, tenke.. Så det å være litt kjapp og...
250. GE: Ja, heller bare ramle litt ut i en litt gæren grammatikk, i hvert fall få sagt noe, fylt tomrommet.
251. L5: Ja. Det blir litt mer generelt igjen, da, men i hvert fall det med uttalen er ganske viktig, da. Derfor er det fint at det står forståelig uttale der.
252. GE: Hva med lærerens og elevens bruk av språket i klasserommet, da? Når bruker du fransk?
253. L5: Ja, når bruker jeg fransk... Jeg prøver at de skal lære i situasjoner av ting jeg gjør, ikke sant. Hvis jeg lukker døra så sier jeg: "*Je ferme la porte*". Husker når jeg gikk på ungdomsskolen, så lærte jeg veldig mye av at læreren gjorde sånne ting, og jeg husker læreren sa: "*Ouvrez vos livres à la page cent*"³⁹. Da koblå jeg det, da lærte jeg det. Jeg prøver å gi mine elever, da, det samme, at i sånne situasjoner, så bruker jeg

³⁹ Åpne bøkene på side 100.

- fransk. Og det tror jeg at jeg er så innkjørt i nå, at det tenker jeg ikke over en gang. Ofte så snakker jeg om været, da.
254. GE: *Quel temps fait-il? Ah, il fait beau!*⁴⁰
255. L5: Og når vi begynner med klokka, så må jeg spørre: ”Hvor mye er klokka nå?” ... Ja, bruker det i situasjoner der det er naturlig.
256. GE: Når er det du absolutt ikke ville finne på å bruke fransk? Eller snakke fransk i klasserommet?
257. L5: For eksempel når jeg skal gjennomgå en arbeidsplan med dem.
258. GE: På, sånn, metasamtalenivå? Når du snakker om... Når det gjelder abstrakt... Eller...
259. L5: Ja, når jeg vil at de skal forstå, når jeg vil at alle skal forstå. Når jeg snakker om *Ouvrez vos livres à la page cent*, så vet jeg at kanskje én skjønner det, da, og en annen skjønner det neste gang. For jeg skriver jo, etter hvert, også tallene på tavla. Men i de situasjonene hvor det er viktig for meg at alle skjønner alt, så får jeg litt mer alvorlig stemme, og da går vi over på norsk og...
260. GE: Og elevene, da, når bruker de fransk?
261. L5: De bruker veldig sjelden fransk, det er bare når jeg ber dem om det, da. Og det er når det er dialoger, når det er en oppgave som er at de skal snakke, da, jeg velger jo det for dem. Men det er... nei... kanskje litt for lite, sikkert.
262. GE: Men du sier jo også at det å skrive, er jo også å bruke fransk?
263. L5: Du tenker skrive også, ja. De skriver jo en del av tavla, men når det gjelder oppgaver til tekster og sånn i boka, så sier jeg ofte at de kan få velge, for da blir det litt ut ifra nivå, da, om det bare er forståelse som de jobber med, eller også, da, å skrive på fransk. Det er alltid noen flinke som velger å gjøre det på fransk, og så kan de andre gjøre det på norsk.
264. GE: Du nevnte det med dialoger. Synes du det er noen motsetning mellom praktisk tilnærming og det å drive med, sånne, ferdiglagede dialoger? Det å sitte å lese høyt dialoger og sånn? Er det det de gjør? Eller må de kunne det utenat, eller hvordan er det?
265. L5: Neida, de får sånne ark som hører til lærerverket. Jeg må innrømme at noen ganger er jeg kanskje litt for lite kritisk, da, til hva jeg gir dem, i forhold til hvilken kontekst jeg setter det i.
266. GE: Da er det, på en måte, å lese høyt, da?
267. L5: Ja. For eksempel du er Pierre, du er Anne, dere skal sammenlikne timeplanene deres. Hva har du på mandag? Også har du en timeplan med noen huller, også har du en timeplan med noen huller.
268. GE: Står teksten på fransk?
269. L5: Da står teksten på ark, ja, på fransk.
270. GE: Er det noe de må finne ut?
271. L5: Ja, det er informasjon de må finne ut, som de må høre fra den andre. [...] Så den som skal si det kan jo lese, men han må få riktig spørsmål, og så må han gi riktig svar. Og så må han, igjen, kunne tolke det svaret han får. Så bytter de på. Men jeg kan være mye flinkere på å bruke mer tid på sånne ting.
272. GE: Men det spørs om man har den tiden, da?
273. L5: Ja, men jeg beundrer så fælt de som klarer å holde fokus på noe, og gjøre det ordentlig og ikke gi seg. Sånn er jeg mye bedre i musikk. Der kan jeg jobbe en hel time med en sang. Og ikke gi meg før det virkelig sitter. Med instrumenter og alt. Men på fransk så blir det ofte litt kaotisk av at jeg vet det er så mye jeg skal igjennom. Jeg

⁴⁰ Hvordan er været? Å, det er fint vær!

- har lyst til å forklare det og det og det og det. Men jeg har hatt noen sånne drømmeklasser. Klassen jeg hadde for et par år siden, for eksempel, i tiende klasse som er veldig interessert i for eksempel grammatikk, og jeg kan stå en hel time og forklare grammatikk på tavla.
274. Og de er interessert, og de spør, og... Men den klassen som jeg har nå, den er ikke sånn. Der tenker jeg 10 minutter lærerstyrt, ok, da må de få puste litt. For ellers så begynner de å skravle med andre, og så blir de lei og: ”Hvorfor skal vi det?” Og: ”Jeg skjønner ingenting”, ikke sant? Altså, de faller av. Jeg tror rett og slett det jeg gjør, er at jeg ser an gruppene, og at jeg kanskje kan dytte de som ikke er så interesserte litt lenger, da. Kanskje jeg er litt, sånn, grei med dem, hvis du skjønner.
275. GE: Ja, men så er du egentlig ikke grei med dem. Eller, du gjør dem kanskje en bjørnetjeneste hvis du lar dem slappe av mer og mer? Er det det du tenker?
276. L5: Ja. Det er det jeg tenker. Hvis de tenker at nå orker jeg ikke mer, jeg kan kreve mer av dem da, ikke sant.
277. GE: Du nevnte grammatikk som et eksempel. Hva slags forhold ser du mellom grammatikk og praktisk tilnærming? Det er mange som sier at grammatikk det er ”fy-fy”, det er for teoretisk. Kan man gjøre det praktisk?
278. L5: Ja, du, nå kom jeg på en ting som en venninne av meg opplevde. Hun tok et år på videregående, i Frankrike, da. I [fransk by], eller noe sånt. Da fortalte hun om en oppgave hvor de hadde skrevet en halv setning hver, også skulle de trekke, og så sette sammen. Og så tror jeg hun hadde fått setningen, da, sammen med en gutt. Så hadde de laget setningen: *Si tu étais là, on pourrait respirer sous l'eau*⁴¹...
279. GE: Hvis du var der, så kunne vi puste under vann? Det var egentlig litt morsomt.
280. L5: Ja, noe sånt, det går det jo an å gjøre. Men det har ikke jeg gjort, da. Jeg har, liksom, ventet på den rette anledningen, men kanskje er det mer videregående nivå, jeg vet ikke... Neida, man kunne sikkert gjort det, men praktisk tilnærming...
281. GE: Hvordan gjør du det med grammatikk du, da?
282. L5: Jeg har mye tavleundervisning, da, og så gjør de oppgaver, og så gjennomgår jeg oppgavene på tavla. Så forklarer jeg. Jeg kan sikkert gjøre det bedre.
283. GE: Eller annerledes. Det er jo ikke noe fasitsvar på hva som er bedre eller verre.
284. L5: Men jeg er ofte flink til å motivere elevene, da. Til å få dem til å skjønne at dette er viktig. At dette må du kunne. For eksempel med *être* og *avoir*, så har jeg sagt at det er de viktigste verbene i hele fransken, og det er grunnlaget, og det må du kunne før vi går videre, så vi gir oss ikke før alle kan det. Jeg synes det er morsomt selv også, og håper at flere... Det blir jo sånn når du jobber med det og kommer inn i det og lærer mer og mer så...
285. GE: Men tror du, hvis du tenker praktisk tilnærming som sånn man skal undervise nå, og sånn man skal jobbe i klasserommet nå, i motsetning til sånn man jobba i klasserommet da vi gikk på skolen, eller da foreldrene våre gikk på skolen, tror du de elevene som kommer ut nå, får en bedre kommunikativ kompetanse på fremmedspråket enn foreldrene våre, eller det vi fikk? Med den andre, ”ikke-praktiske tilnærmingen”, da?
286. L5: Altså, jeg hadde, da jeg gikk på skolen, gloseprøve hver uke. Jeg hadde veldig godt utbytte av det. Jeg fikk utvidet mitt ordforråd. Når jeg kom på videregående, så var jeg den beste i klassen. Jeg hadde et kjempegodt utgangspunkt, fordi jeg hadde ord, så jeg prøver å fortelle det til elevene mine, at de må overføre alle ordene de kan fra passivt langt bak, til å få de frem til å bli aktivt ordforråd.
287. GE: Så det er faktisk ikke bare dumme ting som man har drevet med før, heller?

⁴¹ Hvis du var der kunne vi pustet under vann.

288. L5: Nei, det er ikke det, men det er klart at man har jo forskjellige forutsetninger, da, for å lære fransk. Jeg kan ikke relatere alt til meg selv, jeg, heller. Kanskje jeg var en elev som hadde lettere forutsetninger, ikke sant. Kanskje jeg hadde lært dette uansett hva slags pedagogikk jeg var blitt presentert for, mens en annen overlever jo bare med den typen, og så...
289. GE: Ja, selvfølgelig, det er jo individuelt hva som passer av pedagogikk og tilnæringsmåter, eller fremgangsmåter, eller hva man skal si, da. Også har du nevnt vokabular. Og du mener det er viktig med litt, sånn, systematisk banking av vokabular, eller innbanking? Hvordan jobber dere med det å få ting inn? Er det at elevene pigger, eller...?
290. L5: Jeg skjønnte på elevene at de ville gjerne lære flere ord, faktisk, det skjønnte jeg forrige uke på noe én sa. Og det har jeg skjönt også i engelsk ofte, at de vil det, de vil lære ord. Så derfor så tok vi ord ut fra teksten, og så forklarte jeg, og så skrev jeg *alt* på tavla, og så sa jeg at: "Dette pigger dere når dere kommer hjem". Det tror jeg egentlig er en god måte å jobbe med ord på. Bare det blir oversiktlig for dem. Jeg har også skjönt at de blir lett forvirra hvis det ikke er, akkurat, klart for dem hvilke ti... Jeg kan jo si til dem at: "Når vi jobber med denne teksten her, så lærer du mange nye ord, ikke sant, bare du følger med så lærer du jo...". Men de vil helst ha beskjed om at...
291. GE:"disse ordene er de nye ordene..."
292. L5: Ja...
293. GE: ..."hvis du pigger de, så kan du de nye ordene fra dette stykket"
294. L5: Ja, sånn vil de ha det, så da prøver jeg å gjøre den sånn, da. Jeg prøver å møte dem litt der. Jeg skjønner dem.
295. GE: Så du prøver, på en måte, å høre på elevstemningen i klasserommet, og når de gir deg, liksom, hint om hva deres oppfatning er, og om å kunne fransk og lære fransk og hva de trenger, så prøver du å...
296. L5: Ja, jeg bare har skjönt at jeg må prøve å være selektiv, ikke sant, i forhold til hva de får lov til å si noe om. Det er ikke alt de har forutsetninger for å si noe om. For eksempel, så var det én som skrev som en kommentar til arbeidsplanen, der det stod at vi skal jobbe med dikt denne perioden: "Dikt? Men, unnskyld, jeg kan ikke å skrive dikt, hvordan skal jeg da klare å skrive det på fransk?" Da skjønner jeg at han har ikke forutsetning for å kunne vurdere metode. Så jeg bare sa til ham at: "Dikt, det er noe av det letteste du kan holde på med når du skal skrive på fremmedspråk, og har du hørt om Jan Erik Vold?"... Og nei, han hadde ikke det, da, så...
297. GE: For dikt kan jo nesten bare være å sette to ord under hverandre, så har du et dikt, ikke sant?
298. L5: Ja, ikke sant, du trenger ikke ha fullstendige setninger, det er ikke de samme formale kravene, da. Jeg skrev oppgave om det, nemlig, på grunnfaget mitt, om å bruke dikt i franskundervisningen.
299. GE: Det var smart. Så da lurer du det inn, så ofte du kan?
300. L5: Ja, første året mitt så hadde jeg vel dikt i hver time. Det var noen elever som syntes det var litt for mye, da.
301. GE: Men da fikk de virkelig testa det ut, da! Jeg liker dikt, da. Høres ikke så dumt ut. Men når vi snakker litt om elevenes innspill og sånn, det står jo også i K06 at, skal vi se akkurat hva som står, det er bare å lese sitatet: at "Språklæring", eller elevenes innsikt i egen språklæring og språkbruk, er et hovedområde. Hvilken forbindelse ser du mellom elevenes innsikt i egen læring og praktisk tilnærming? Hvilken forbindelse er det der?
302. L5: Nei, jeg tror det er veldig bra, egentlig.

303. GE: Hvordan da?
304. L5: Nei, fordi da kan de bruke bevissthet rundt egen læring. Det vil jo gjøre det lettere for dem å lære, vil jeg tro, da. At de er mer tilstede i lærings situasjoner også. Etter hvert som de blir mer bevisst. Og det har jeg ikke tenkt på, men sånn sett så er det jo bra at jeg hører litt på dem, da, når jeg ser dette her.
305. GE: Du praktiserer jo, du gjør jo det, du bare hadde ikke tenkt på at det stod der også. Hva med kultur da, for det har du også nevnt. Hvilken forbindelse ser du mellom praktisk tilnærming og kultur? Du sa det er viktig å...
306. L5: Ja, det har litt med motivasjon og gjøre, også, da. Før pleide jeg å ta med masse av mine egne cd-er og spille masse musikk og... Så de blir litt kjent med hvordan det er i Frankrike, så de får litt lyst til å reise dit... Den klassen jeg har nå, det er flere der som har kjempelyst til å dra på klassetur til Frankrike. Men jeg er redd for at hvis jeg sier det, blir jeg drept, for at rektor sier at dette må vi ta opp på prinsipielt grunnlag med hele personalet, og jeg skjønner jo det også. For så kommer spansk lærerne og sier at nå vil spansk lærerne dra til Spania, og jeg kan jo ikke det. Men det er litt dumt, for når de har lyst til det, så hadde det vært kjempe topp. Og jeg tror de hadde lært så mye mer på én uke enn på et helt år inni klasserommet. Så kunne de avspasert resten av året.
307. GE: Ja, det hadde vært en virkelig praktisk tilnærming, å bare plassere dem midt i...
308. L5: Ja, så må de planlegge turen, dra og snakke om den etterpå. Alt det de har tilgang på der. De kan samle bussbilletter, de kan kjøpe tegneserier, barnebøker... Altså, det er et enormt materiale, og det tror jeg hadde vært kjempebra. Alle elevene vet jo ikke hva det innebærer heller, for de skjønner jo ikke at de må betale det selv, og de tror jo at de bare kan dra og...
309. GE: Ja, da drar vi... dra i morgen, ja, fint det. Læreren står og deler ut flybilletter.
310. L5: Ja, men det hadde jeg syntes var fint, men det er, jeg kan ikke love dem at vi skal dra, så det blir nok...
311. GE: Det er skikkelig vanskelig, det der. Så kan du som oftest ikke dra alene som lærer, heller, med så mange.
312. L5: Kunne tatt med noen foreldre. Altså, jeg har klart i hodet hvordan vi skulle gjort det. Men jeg vil ha ledelsen i ryggen hele tiden.
313. GE: Ja, det skjønner jeg.
314. L5: Og når det var [utenlandstur] her, så var det jo åtte stykker som ble sendt hjem på grunn av alkohol, ikke sant, på foreldrenes regning, så det ble et stort oppstyr, da. Foreldrene skylder på skolen fordi de ikke hadde passet på barna bedre, ikke sant, og...
315. GE: Men du kan jo ikke sove i samme seng som dem. Skal man, liksom, ha åtte elever i senga? Det er litt voldsomt. Er det noen spesielle, sånne, kulturting som du føler det er ekstra viktig at elevene får vite om for at de skal kunne klare seg på fransk, for eksempel?
316. L5: Jeg er musikk lærer, så derfor spiller jeg mye musikk, sikkert. Vi synger mange sanger. Jeg husker min fransk lærer på ungdomstrinnet, hun var veldig, sånn, kunstnerisk, da. Gikk med fine skjef og viste bilder av franske forfattere og sånn. Hadde ikke like mye effekt av det, jeg, da.
317. GE: Men å vise bilder av forfattere, det er jo ikke sikkert at elevene...
318. L5: Nei, ikke forfattere, jeg mener malere.
319. GE: Jeg tenkte: "Her har dere Victor Hugo". Ser dere denne mannen med skjegg, liksom.
320. L5: Også kan man se filmer. Jeg har litt lyst til å vise *Être et avoir* for dem, da, nå. Og det har de lyst til å se. Jeg må bare få leid den, og...

321. GE: Den er kjempefin, da.
322. L5: Å ja, det hadde de likt, og kjempekoselig og sånn, da.
323. GE: Den er veldig søt. Men har du noen midler til å kjøpe inn sånne ting?
324. L5: Nei, altså, jeg må gå på lokale DVD-utleie....
325. GE: ...og betale, liksom, 45 kroner, eller...
326. L5: Ja, jeg bare gjør det sånn, jeg. Jeg kunne sikkert leid den på fransk kultursenter, men det blir for komplisert.
327. GE: Ja, for da må du vel ha medlemskap der?
328. L5: Eller, jeg vet ikke, jeg, men det er i hvert fall enkelt for meg å gå på...
329. GE: Jada, og så lenge du slipper å betale av din egen lomme, liksom.
330. L5: Ja, det vet jeg ikke om jeg slipper...
331. GE: Nei, til og med... Det er litt, sånn, irriterende at man ikke bare får... Fransk har også et budsjett, liksom, og tysk og spansk og...
332. L5: Jeg kan gå på kontoret, da, sikkert, og spørre om jeg kan få... Men jeg kom på en sak som jeg ikke sa i sted, så kan du jo redigere litt i starten; for du spurte hva jeg hadde gjort, og jeg har vært språkreiselærer, da, i [fransk by].
333. GE: Da får du jo veldig realkompetanse, da, innen fransk.
334. L5: Så det var morsomt, morsomt, men slitsomt. Eller, det ble ikke så slitsomt etter hvert som jeg ble flink til å sette grenser for meg selv og... For sjefen ringte meg på lørdag, når jeg solte meg og sånn, og: "Nå må du dra på stranden sammen med elevene". Og jeg satt hjemme ved svømmebassenget, og: "Vet du hva, det går ikke, jeg har fri. Ha det bra".
335. GE: "Det passer ikke akkurat nå, for jeg er akkurat midt i en soløkt"... Midt i en eller annen drink, eller noe sånt. Hva med IKT, eller digitale verktøy? Hvordan kunne det passe inn i praktisk tilnærming?
336. L5: Det er mange måter å bruke det på, da. Man kan jo bruke det, for eksempel, på å planlegge et Parisprosjekt eller om Sør-Frankrike eller... I tiende klasse så hadde de... de kunne velge selv, da, hva de ville ha om, også la de det frem for klassen.
337. GE: Så da bruker de Internett som, sånn, informasjonskilde?
338. L5: Ja, da kan du bruke det som det. Og så er det et program som jeg er veldig glad i som heter Lær Deg-programmer. Lær deg fransk. Men det er blitt tatt bort, da, for det var så lite i bruk, så det savner jeg virkelig, for det syntes elevene det var så motiverende å jobbe med.
339. GE: Og du har ikke funnet noe tilsvarende, eller...?
340. L5: Nei, jeg har ikke det, så..
341. GE: Det var jo dumt. At de fjerner sånne ting. Hva koster..?
342. L5: Det var for få som brukte det i forhold til hva det kostet. Det var vel bare jeg på hele skolen som brukte det, da, men..
343. GE: Men allikevel... Burde hatt, sånn, underskriftskampanje, eller mailkampanje... Men du sier at elevene, på en måte, hadde prosjekter, de skulle presentere et land. Presenterte de det på norsk eller på fransk eller...?
344. L5: De presenterte på fransk, ja. Så vurderte jeg både muntlig og skriftlig karakter. Det var akkurat da jeg hoppet inn, fordi han forrige fransklæreren hadde laget opplegget. Han ble inspektør, og så kom jeg inn fra mammaperm, så jeg tok over midt i opplegget. Så han lagde opplegget, og jeg gjorde all vurderingen, da. Men det gikk veldig bra, altså. Det var lett å vurdere.
345. GE: Ja, altså, du ser det jo fort...
346. L5: Ja, man gjør det.
347. GE: ...nivå, når det er større ting. Er det andre måter du bruker nettet, pc-er eller andre typer maskiner eller...?

348. L5: Man kunne sikkert hatt litt, sånn, utveksling, da, sånn som man har på engelsk. Men da må man jo kunne mer. Utveksling med en skole i Frankrike og sånn. Skrive brev og sånn. Men de blir jo, de kan jo altfor lite, ikke sant, det blir jo kjedelig med den fransken de skriver med.
349. GE: Jeg har hørt at det blir mer vellykka hvis man, for eksempel, skriver med franskelever i andre land.
350. L5: Ja, finske elever som lærer fransk eller... Men hvor autentisk blir egentlig dét, da?
351. GE: Men det kan jo være mer motiverende, i hvert fall, for elevene, for franske elever de blir jo ikke veldig morivert av de som bare svarer med énstavelsesord. Eller som blir ferdige med å si alt de kan på én mail, liksom.
352. L5: Men finske elever er ikke så dumt, da. Ingen kan finsk.
353. GE: Eller tyske eller... Dine elever kan jo ikke finsk, ikke sant, så de kan jo ikke bare...
354. L5: Men mange finner kan jo svensk, da, og engelsk. Alle kan engelsk.
355. GE: Men da må man ha regler, da. Man må ha regler for det, da. Jeg bare leste om et, sånn, tyskprosjekt, da, hvor det var noen som hadde skrevet til tyskelever i Polen, eller et eller annet sånt. Ofte så er det sånn at fransk, eller 2. fremmedspråk, blir satt litt, sånn, utenfor alle de andre språkene. Det er ikke noe, sånn, tverrfaglig og sånn. Er det tilsvarende her, eller klarer dere, på en måte, å bringe andre fag inn i fransken eller fransk i andre fag?
356. L5: Nei, det har vært virkelig lite prioritert. Det er *aldri* oppe på fellesmøter. Det er kjempedumt. Så jeg håper på forandring nå, altså.
357. GE: Ja, har du noen ideer til hvordan man kunne brukt fransken til å lære om andre ting, eller til å lure fransken inn i andre fag?
358. L5: Ja, altså, historie, da, fransk historie, når man har om franske revolusjon og sånn. Jeg pleier alltid å fortelle elevene så mye jeg kan, når vi kommer inn på det. Og da oppdager jeg at da lytter de ofte, og de er veldig interessert. Og når jeg forteller fra Paris også, forteller om Champs Élysées, og forteller om La Défense og aksene, og det at du kan se begge de glasspyramidene og sånn, min erfaring er at alle elevene, de sitter, da, og de synes det er så fint å høre om. Så jeg kjører jo på, jeg, men ikke så mye samarbeid, nei. Men det er jo det at de kommer fra fire forskjellige klasser også, da. Så du samarbeider, på en måte, ikke med en klasselærer. Det er, liksom, fem fra den klassen, fire fra den klassen og én fra den klassen.
359. GE: Kunne du brukt det franske språket for å fortelle om noe annet? Kunne du brukt fransk som språk når du forteller om, bruker du det når du snakker om Paris eller historie og sånn, eller snakker du da på norsk eller hvordan..?
360. L5: Nei, da snakker jeg på norsk, da.
361. GE: Tror du det hadde vært mulig å fortelle om noe på fransk?
362. L5: Ja, sikkert litt.
363. GE: Ja, det kommer jo veldig an på elevene, da.
364. L5: Ja, hvis det står noe om det, altså, hvis vi har noe skriftlig materiale, så tar vi det, da. Jeg har sikkert sagt litt som jeg tror de har noen forutsetninger for å forstå, da.
365. GE: Ja, for det er jo ikke så veldig motiverende hvis de blir helt skrekkslagne.
366. L5: Jeg tror nok at når jeg begynte å undervise her, så snakket jeg nok mye mer fransk med elevene enn jeg gjør nå.
367. GE: Hvorfor det tror du... eller, hva er det som har skjedd?
368. L5: Nei, jeg vet ikke jeg, kanskje jeg har blitt litt senere. Jeg vet ikke, jeg har fokusert mindre på det.

369. GE: Man forandrer seg jo. Også kan det jo hende at man blir, litt sånn, at det er jo litt slitsomt, den måten du snakker på fransk, og du må jo, på en måte, overdrive litt, og du må være veldig bevisst på hvordan du snakker òg, da, for at elevene skal forstå. Hvis du får bare slag tilbake, hvor du ser bare blick som forsvinner, og...
370. L5: Jeg husker det var veldig spennende å se på øynene hvor du så at, ok, der falt han av, men hun tror jeg forstår fortsatt litt.
371. GE: Ja, du henger fortsatt med i konkurransen... Du må forstå alt jeg sier i dag... Ja, så det er ganske slitsomt. I forhold til, sånn, læringsyn og språklæringsyn. Man har jo litt forskjellig syn på hvordan elever lærer språk. Noen mener at det bare skjer inni hodene deres, og noen mener at det skjer når de samarbeider, og noen mener at det er litt av hvert og sånn. Hvordan tenker du om det?
372. L5: Jeg tror veldig på situasjoner, da. At det skjer i kontekst.
373. GE: Det er ikke noe som er bare her, liksom? I hodet.
374. L5: Nei, men, altså, de må jo ha.. jeg snakker ofte med elevene om aktivt og passivt ordforråd. De må jo være litt fremme i hodet for at du skal få noe utbytte av situasjonen, for at du skal kunne følge med. Så derfor så må du jo pugge litt og sånn også. Sånn er det bare. Men at man da kan få repetert nok ganger da, og...
375. GE: Automatisert liksom? Sånn at det sitter?
376. L5: Ja, automatisert. Og at det, da, i situasjoner, så kan det komme frem, og så får de det enda en gang, og så kan de si det selv, og...
377. GE: Det blir litt, sånn, byggesteinstankegang, da? At du må ha et, sånn, trygt fundament, og så blir det mer og mer *risktaking*?
378. L5: Ja, jeg tror det er sånn. Så derfor så synes jeg det er like spennende, faktisk, å jobbe i åttende som i tiende klasse. Det er veldig morsomt å ha tiende klasse. Men jeg synes det er veldig morsomt å ha det helt grunnleggende òg, altså. Jeg synes det.
379. GE: For da legger du veldig mye basen for hvordan de blir som språkelever, da, hvis de får gode verktøy og sånn, så klarer de seg jo mye bedre oppover, og...
380. L5: Ja, og så, om de ikke har den basen, så er det mange andre ting som skjer. Jeg har hatt noe som heter valgfag på barnetrinnet, da. Fransk valgfag. Og det har også vært kjempemorsomt; bare opplevelse i seg selv da, for barna. De synes det er så morsomt å skrive fransk og høre fransk og alltid, da, så har jeg avsluttet med: "Hva har vært mest moro i dag, da?" Og da er det: "Jeg synes det, og jeg synes det, og...".
381. GE: Så entusiastiske, liksom.
382. L5: Ja, men litt forskjellige mål. Noen ganger så er det mål bare, på en måte, å bli kjent med språket og bli litt motivert og entusiastisk og sånn, så dess eldre de blir, så blir det jo større krav, da. På hva de skal kunne, rett og slett. Større krav til base, da, som du snakket om.
383. GE: Ja, det hender jo, da, at noen faller av etter hvert, mens andre, de blir enda mer ivrig og tenker at "nå skal jeg få til enda mer", liksom.
384. L5: Ja, det er ikke alle som er like motiverte. Jeg har noen nå som ikke er det, men jeg for håpe at de...
385. GE: ...våkner...?
386. L5: Mmm...
387. GE: Ja, det skjønner jeg. Hvis du tenker på rammefaktorer, altså, hva du trenger, da, for å kunne drive en praktisk tilnærming, er det noe spesielt du føler at *dette* må jeg ha for å kunne drive en praktisk tilnærming?
388. L5: CD-spiller, det savner jeg veldig, altså. Sånn med uttale... Og det har så mye å si at det er noen *andre* som leser det. At de ikke bare hører på stemmen min hele tiden. Men også for å høre på sanger og musikk. Jeg maser på inspektøren, men vet ikke når det kommer, jeg. Jeg pleier å ha en, sånn, svær *boomblaster*, da. Så det savner jeg.

- Også, egentlig, et ryddig rom. Jeg synes mange av ungdomsskolerommene er så rotete. Jeg synes ikke det er noe koselig å ha undervisning der. Så er det, liksom, en ny gruppe som kommer inn, og så er det stoler og pulter overalt, og... Jeg skulle gjerne hatt eget rom som var franskrommet. Hvor man kunne hatt store plakater og...
389. GE: Ja, som du, på en måte, kunne lage til et virkelig fransk rom?
390. L5: Vi henger opp ting, men det detter det ned, eller så blir det revet ned eller så...
391. GE: Er det noen andre ting du tenker på i forhold til timeplan eller gruppestørrelse eller et eller annet, sånn, som du synes er viktig for at du skal kunne ha en praktisk tilnærming?
392. L5: Jeg synes rundt 20 er deilig egentlig, altså. 17 er for så vidt også fint, men jeg synes nesten det er litt for få nå, for det er, på en måte, ikke nok som er... Det er mange flinke, men det er noen som ikke er motiverte, også er det noen som, på en måte, er det, men som er så stille. De flinkeste jeg har, faktisk, de er så stille.
393. GE: Det er så... Det er nesten konsekvent, det. Sånn har det vært i de klassene hvor jeg har vært, også. Jo flinkere, jo stillere. Og så må du, på én måte, høre de eller se dem når du går rundt og veileder og når de jobber for seg selv og ...
394. L5: Hun som kan minst, det er jo hun som gjør mest utav seg.
395. GE: Men jeg tror ikke det bare er i fransk. Jeg tror at i mange fag at det...
396. L5: Det er klart at det som skiller fransk fra de andre, til nå, er at de kommer fra forskjellige klasser, da, også blir de, på en måte, en gjeng, og så er det noen klikker her og noen klikker der, og...
397. GE: Da blir det ekstra skummelt, for bare det å lære språk er jo ganske skremmende i seg selv. Og så i tillegg så er det, på en måte, fremmede, eller halvfremmede, folk rundt deg, og en lærer du ikke har så ofte, og elever du ikke ser så ofte, og så kanskje du er alene eller sammen med kanskje to fra klassen din som du egentlig ikke kjenner.
398. L5: Ja, og så skjønner jeg at de søker sammen. Så derfor, til nå, så har de fått lov til å sitte akkurat hvor de vil i klasserommet. Men jeg prøver å lure inn, sånn som i dag, så sa jeg at: "Det krever veldig mye av dere når dere sitter bakerst i hjørnet, når jeg står her og skriver. Og jeg kommer ikke til å skrive noe større", sa jeg.
399. GE: Hehe... Nei, heller mindre, så jeg får plass til mer på tavla...
400. L5: Nei, men i hvert fall, så de tar ansvar selv, da, for hvor de sitter. Men jeg har forståelse for at de setter seg sammen med sine. Og de får lov til det, da, foreløpig, på grunn av det du sa med tryggheten og sånn. Det er også en annen veldig erfaren fransklærer som har sagt det samme, da.
401. GE: Jeg syntes i hvert fall det var kjempeskummelt å lære fransk. Det er noe av det skumleste jeg har gjort. Det var så fremmed for meg, på en måte, det språket var så annerledes. Så jeg syntes det var veldig skummelt. Men det gikk jo bedre etter hvert, da. Men det hadde jo mye med at det var mange fremmede elever. Det var litt skummelt.
402. L5: Ja, jeg husker jeg så opp til fransklæreren: "Håper jeg kan bli like flink som deg og..."
403. GE: Ja, det blir litt sånn, for du har ganske stor makt når du behersker et språk så godt, og det er veldig langt fra den eleven som er der første måneden og deg. De ser på det som helt umulig, ikke sant.
404. L5: Men faktisk så er det flere og flere ord de spør meg om, som er borte i hodet mitt, og det er skummelt hvor fort det går. Og det synes jeg er så pinlig. Verste jeg vet.
405. GE: Ja, bare sånn: "Unnskyld meg, jeg må bare gå ut på gangen litt, jeg"...
406. L5: Ja, og sånn var det ikke før, ikke sant, når jeg kom fra Frankrike og hadde bodd der ett år, og jeg kunne alt og uansett hva de spurte om...

407. GE: Ja, er det noen treslag dere lurer på? Jeg òg er helt blank på veldig sånne spesifikke ting.
408. L5: Ja, så sånn sett hadde jeg lyst til å komme med på det kurset, da. Sant, en uke i november, det hadde vært glimrende. Men vi får prøve neste år.
409. GE: Synd for dem. Som ikke tar deg. [...] Bare for å oppsummere litt, er det noen nye muligheter du ser med denne praktiske tilnærmingen, eller ser du bare en fortsettelse av ditt tidligere liv, eller?
410. L5: Så det er mer vekt på praktisk tilnærming, altså, nei, men det er jo bra det, da, da får vi bare kjøre enda mer på.
411. GE: Ser du for deg noen utfordringer, da? Noe som kan være vanskelig eller problematisk med praktisk tilnærming?
412. L5: Egentlig ikke, fordi at det jeg har god erfaring med det fra før av, og jeg vet at elevene liker det, særlig muntlige situasjoner som vi gjør så reelle som mulig. De liker det.
413. GE: Så det er bare å åpne dørene og la det stå til?
414. L5: Altså, det krever av meg at jeg gjør ting ordentlig, og at jeg tilrettelegger for sånne ting, da. Det krever det.
415. GE: Tror du at elevene dine nå opplever franskundervisningen din annerledes enn da du begynte for fem år siden, eller åtte år siden da, egentlig.
416. L5: Elevene jeg har nå?
417. GE: Ja, ser du noen forskjell i reaksjonsmønsteret? I forhold til hva som skjer i timen? Du sier jo at du ikke har forandra så mye på undervisningen?
418. L5: Nei, det tror jeg ikke. Det, altså, jeg har nok sakkett på tempo, men jeg vet ikke, jeg tror, for det var kommentaren jeg hørte første året jeg begynte, at noen elever syntes jeg gikk for fort frem. Jeg gikk for fort frem, de klarte ikke å følge med, og det var sikkert fordi jeg var så supermotivert at jeg kjørte først med lokomotiv, med full fart, og de andre ramla av bak meg. [...] Så sånn sett, så har jeg jo blitt mye mer avslappa, da. Jeg har ikke som mål at jeg skal lære de like mye som jeg hadde før. Og sånn sett så, jeg har ikke hørt det siden det første året, faktisk. Men, jeg vet ikke, jeg. Jeg pleier, på en måte, å være ganske lydhør, da. Jeg er ikke en lærertype som distanserer meg så veldig fra elevene, egentlig.
419. GE: Nei, så da ville du vel hørt det. Altså, da har du antakeligvis riktig følelse i forhold til hvordan de responderer og...
420. L5: Ja, altså, utgangspunktet mitt er at de har lyst til å lære fransk, og det *vet* jeg, og de har det. 99%, det er det de vil. Og så får de heller krangle litt, og du får diskutere den gloseprøven og sånn. Så får jeg heller være litt streng og si: "Jo, du *må* det". Og så godtar de det.
421. GE: Hvis du vil lære fransk, så må du ha den prøven, liksom, ja. Da har jeg egentlig ikke noe mer å plage deg med.

7 Intervju med lærer 6, *Gro*

GE = Gunn Elin

L6 = lærer 6, *Gro*

Intervjuet ble gjennomført 01.11.2006.

1. GE: Først så er det, sånn, veldig generelt om deg som fransklærer og sånne ting, og så kommer jeg litt mer inn på det skumle begrepet praktisk tilnærming og prøver å plassere det i klasserommet og sånn etterpå. Ok?
2. L6: Ja.
3. GE: Først da det lille spørsmål: Hva slags type skole er det her?
4. L6: Det er ungdomsskole.
5. GE: Ja. Og hvor mange ca. elever er det?
6. L6: 211.
7. GE: Ja. Hvor mange paralleller er det, da, på hvert trinn?
8. L6: Da er det tre paralleller.
9. GE: Tre paralleller, ja.
10. L6: Men vi kjører jo veldig trinnbegrepet, da. Men samtidig så har vi tre.
11. GE: Er det ca 30 i hver gruppe?
12. L6: Ja, mellom 25 og i underkant av 30.
13. GE: I underkant av 30. Av de fagene du har i fagkretsen, hvor mange fag har du, og hvilke fag har du?
14. L6: Tenker du på det jeg underviser i i år?
15. GE: Ja, eller underviser du i fag du ikke har utdanning i også?
16. L6: Ja, det gjør jeg også. Jeg underviser i kroppsøving, og jeg underviser i matte, jeg underviser i KRL og fransk.
17. GE: Det var litt av en kombinasjon da. Liksom, gym, fransk, KRL og...
18. L6: Ja, KRL-faget er jo litt, sånn.... Ja, jeg er på team med andre som jeg jobber veldig tett sammen med. Så jeg er på team med blant annet den dreven KRL-lærer. Men for at de skal få timeplanene til å gå opp, og så videre, så har jeg ei gruppe i KRL, og det fungerer veldig fint. [...] Kroppsøving det samme. Der er vi tre stykker, på disse 70 elevene. Og to av dem er utdannet kroppsøvingslærere. Jeg er bare litt, sånn, sportslig av meg, derfor er jeg satt inn der. Og i matte, der har jeg økonomi i... ja som fag. Studiefag heter det. Ja.
19. GE: Og hvilken utdanning har du i fransk, da?
20. L6: Jeg har grunnfag fra [norsk universitet], også har jeg et år som au pair, også har jeg noe, sånn, økonomisk fransk fra [norsk høyskole].
21. GE: I [norsk by]?
22. L6: Ja, jeg gikk en gang på det som het [xxx]. Økonomisk, administrativ utdanning. Ikke på en distriktshøyskole, som det da het da, men i [norsk by].
23. GE: Ja vel, ja, ja der har jeg vært vikar en gang, så det vet jeg jo hvor er.
24. L6: Ja. Der var det høyskole.
25. GE: [...] Har du noe PPU, eller..?
26. L6: Ja, PPU tok jeg for... Jeg var ferdig for... nå, til jul, for ett år siden. Jeg hadde en cand.mag.-grad, bestående av økonomisk-administrativ utdanning og fransk. Så begynte jeg å jobbe i bank. Jeg jobba i personalavdelinga i bank, for jeg hadde fordypning i personaladministrasjon. Så jeg jobba der i mange år, så fikk jeg to barn. Den banken ligger i [norsk kommune]. Så valgte jeg å si opp den jobben og takka ja til

engasjement her ute. I [annen norsk] kommune. Personaladministrasjon. Det engasjementet skulle bli en fast jobb, men så ble det nedgangstider, så den jobben som jeg skulle få, den ble borte. Så da måtte jeg finne på noe helt annet. Da ble jeg anbefalt av mine kollegaer å prøve meg som vikar i skolen, og ta PPU på deltid, for de mente at det kunne være lurt for meg. Så da gjorde jeg det. Så jeg tok PPU på deltid på ett og et halvt år. På ILS. Og jobba som vikar samtidig. Så fikk jeg engasjement her ute. Jeg er jo attraktiv med et 2. fremmedspråk.

27. GE: Hvor mange fransklærere er det her?
28. L6: Her er det to.
29. GE: To. Og tysk?
30. L6: Tre.
31. GE: Tre. Er det noen spansklærere, eller?
32. L6: Ja, én.
33. GE: Ja, da har dere jo ganske bra, da, når dere har 210, eller noe sånt, elever.
34. L6: Det som skjedde på åttende nå i år, er at du har en veldig stor spanskgruppe.
35. GE: Dere lot de velge fritt?
36. L6: Vi lot dem velge fritt.
37. GE: Og alle fikk førstevalget?
38. L6: Vi valgte at alle får førstevalget, og så ser vi. Vi regner med litt avskalling. Så har vi norsk og engelsk fordypning. Norsk fordypning er det fire, og i engelsk fordypning er det vel i underkant av ti.
39. GE: Og du hadde tolv?
40. L6: Jeg har tolv.
41. GE: Du har tolv. Hvor mange er det som har tysk ca.? Vet du det?
42. L6: Det er ca. det samme som jeg har.
43. GE: Så det store flertallet har, da, valgt spansk?
44. L6: Ja, der er det over 30.
45. GE: Det er en ganske stor gruppe.
46. L6: Ja, så han prøver, og så ser han hvordan det går.
47. GE: Har du noe etterutdanning i fransk? Du har ikke rukket noe kurs enda? Du er jo ganske fersk, da, så det skulle bare mangle.
48. L6: Nei, det har jeg ikke.
49. GE: Du har så nylig PPU også. [...] Også har du litt realkompetanse, i og med at du har bodd et år... [...] Hvor var det du var, da?
50. L6: I *banlieue* i Paris, i [navn på forstad]...
51. GE: Jeg har sett det navnet på tog... sikkert kjørt noe tog...
52. L6: Hvis du var en del på Gare [Axxx]... Derfra gikk togene ut til [forstad]...
53. GE: Spennende, da! Da kan du sikkert fortelle masse gøy når du underviser òg..
54. L6: Ja, jeg prøver jo det.
55. GE: Det er jo det elevene ofte er veldig nysgjerrige på: Hva du har opplevd i Frankrike, og hvordan er det der, og går politiet alltid med våpen, og de har masse spørsmål. Har du fransk på alle trinn nå, eller?
56. L6: Nei, jeg har bare åttende, jeg, nå.
57. GE: Du har bare åttende. Så du starter, liksom, på scratch.
58. L6: I fjor hadde jeg to trinn. Da hadde jeg niende og tiende.
59. GE: Og hvor lenge har du holdt på med franskundervisning?
60. L6: Det er andre året, bare.
61. GE: Det er andre året, bare. Så det er egentlig halvannet år, da?
62. L6: Ja.

63. GE: Det er veldig imponerende å bare sette i gang, sånn. Hatt, liksom, en lang karriere et helt annet sted, og så...
64. L6: Ja, men jeg fant ut at dette her er jo det jeg burde gjort i fra starten av. Det her er jo så mye mer givende. Og kjekkere enn å skyfle papir, som jeg tenker at jeg gjorde.
65. GE: Så du angrer ikke i det hele tatt? Du tenker at det er mer en tilfeldighet som gjorde deg veldig godt, da? Det er jo kjempegøy, da.
66. L6: Ja, jeg er veldig fornøyd.
67. GE: Jeg har ikke møtt så veldig mange historier som din før, så det er veldig... Det er kjempespennende. Skal vi gå litt inn på praktisk tilnærming som begrep, tenkte jeg, da. Og da, for å ha en litt, sånn, myk start: Kan du fortelle litt om forrige fransktime som du hadde med disse åttendeklassingene dine? Hva dere gjorde og...
68. L6: Ja. Da kjørte jeg to-ukers planer, for at det skal henge litt i hop med resten av undervisningen. De to ukene var uke 41 og 42. Det var den første planen de fikk i fransk, så jeg har hatt fransk med dem bare i fire uker, så vi er veldig på starten. Så da gikk jeg gjennom det de hadde jobbet med i første halvdel av timen. Og så var jeg veldig sånn... Hadde satt opp noen oppgaver til dem, jeg bruker *Chouette*. Gikk gjennom disse oppgavene og relaterte dem veldig til de målene som jeg hadde satt opp. Etter at jeg hadde gått gjennom oppgavene, så så vi litt på en ny to-ukers plan. Hvilke mål jeg hadde satt opp der. Og så leste vi gjennom teksten.
69. GE: Hvilket tema er det dere jobber med?
70. L6: Nå er det hilsing.
71. GE: Hilsing, ja.
72. L6: Ja, vi hilser. Så de begynner å bli veldig gode på å hilse. Så vi jobber med hilsefraser og veldig med uttale, og veldig med å skape trygghet i gruppa. Veldig med, altså, et mål på forrige plan var at du skal tørre å si noe på fransk. Og det nådde alle. Så, jeg jobber, hva skal jeg si, da.... Det er jo, på en måte, en introduksjon. Men så støtter jeg meg på denne her boka i mye større grad enn det jeg gjorde i fjor, for i fjor så, i niende og tiende, så fungerte læreverket så dårlig, så jeg måtte hele tiden finne på ting selv. Det er ofte givende, men slitsomt, og litt forvirrende for elever. Så jeg tenkte at dette er åttende trinn, og vi må ha litt faste rammer.
73. GE: Er det noe av det dere gjorde i timen som du kan knytte til praktisk tilnærming? Er det noe av det du føler var en praktisk tilnærming – ut fra hva *du* legger i det, da?
74. L6: Ja, ut fra det jeg legger i det?
75. GE: Det finnes jo ingen definisjon, så...
76. L6: Nei, men det å lære å hilse, det er jo praktisk, og det er jo lurt å kunne. Det å vite at man bruker høflig tiltale i mye større grad enn det vi gjør her...
77. GE: Det er egentlig nesten litt kulturkunnskap, det?
78. L6: Ja, det blir jo litt av det iblandet. Det mener jeg er en praktisk tilnærming.
79. GE: Hvorfor mener du det?
80. L6: Jo, fordi at det de skal lære, det som jeg vil lære dem, er ting som de skal kanskje ha bruk for i et senere liv, som helt vanlig personer. Som skal bruke fransk. Sånn ganske umiddelbart etter videregående skole. Og da er jo hilsefraser lurt å kunne, da. For å kommunisere med franske personer. Sånn tenker jeg, da.
81. GE: Husker du første gangen du hørte begrepet *praktisk tilnærming*? I hvilken sammenheng?
82. L6: Ja, det var når jeg hadde... Det var [navn på lærer] fra ILS og fagdidaktikk i fransk.
83. GE: Du var, rett og slett, på en seminargruppe eller forelesning eller noe sånt?
84. L6: Ja.

85. GE: Er det noe du har diskutert her på skolen med noen, eller noe sånt, eller er det bare du selv da som har...
86. L6: Vi har diskutert veldig lite, veldig lite...
87. GE: Så det du tenker om det nå, det er det du har tenkt etter at [navn på lærer] introduserte begrepet, på en måte?
88. L6: Også har jeg jo hørt... Jeg har jobbet litt i, sånn, kommunal læreplangruppe, der vi har sett på læreplanen og prøvd å bryte den litt ned. Og da har vi hele tiden hatt det der praktisk tilnærming i bakhodet.
89. GE: Så dere har rett og slett prøvd å se begrepet praktisk tilnærming i forhold til målene i læreplanen? Det høres jo kjempespennende ut, da. Da har du jo garantert reflektert ganske mye over det. [...] Også i den gruppa? Da diskuterte dere litt hvilke mål som passer inn, og hvordan og hvorfor man kan arbeide for å nå målene og sånn?
90. L6: Ja, ikke sant.
91. GE: Det er jo kjempespennende!
92. L6: Men det er nok litt sånn... Nå har jeg min måte å tenke på. Flere tenker nok gjøre ting. Gjøre praktiske ting.
93. GE: At du bruker litt, sånn, armer og bein og...
94. L6: ...konkrete og... Ja, så det ble en blanding, da, når vi holdt på der.
95. GE: Føler du at du har forandret... Den meningen du legger i praktisk tilnærming, har den forandret seg siden du hørte det første gang, eller har det vært, sånn, statisk...
96. L6: Nei, den har vel vært ganske statisk.
97. GE: Det er ingen som plutselig har kommet inn og påvirket deg?
98. L6: Nei, den som har påvirket meg mest, er nok [h*n] foreleseren fra Blindern. Som var veldig flink og som snakka mye om kommunikativ kompetanse. At det er det de skal ha, og hva er det. Og hva skal de bruke den til, ikke sant? De skal kommunisere med mennesker på et annet språk. Og det er *det* jeg må hjelpe de til å få til.
99. GE: Og det er der den praktiske tilnærmingen kommer inn, da? At det de gjør i timen, er jo, på en måte, det som legger opp til om de klarer å kommunisere eller ikke. Kan du tenke litt mer høyt rundt begrepet praktisk tilnærming? Altså, hva er din forståelse? Hva er viktig for at din tilnærming skal være praktisk?
100. L6: At elevene ser, for eksempel: At de ser at dette er noe de kan ha nytte av. At det jeg lærer dem er nyttig. Og at det jeg tenker på... At de ikke bare skal lære seg å skrive riktig fransk. Hvorfor skal de lære å skrive riktig fransk? Jo, det er fordi at de skal kunne kommunisere. Men de må også lære seg å lytte og forstå fransk. Det er kanskje enda viktigere. Det er vel kanskje noe de blir utsatt for først, ikke sant? Hvis de reiser dit, for eksempel. Hva blir sagt når de er på jernbanestasjonen? Hva blir sagt nå? Da klarer de å fange opp informasjon, fordi at de har fått øve seg på å lytte til fransk språk, ikke sant? Og så er det det muntlige. Er de i stand til å formidle noe? Da må de trene seg på det. På enkle ting.
101. GE: De må rett og slett trene seg på å bruke språket. Enten passivt ved å lytte, eller aktivt ved å kunne snakke og hilse på en adekvat måte og...
102. L6: Ja, så for meg er det med å lytte, og det muntlige, mener jeg blir veldig viktig. I tillegg, selvfølgelig, leseforståelse og skrive.
103. GE: Hvorfor tror du man har satt opp, det er jo egentlig fra et forarbeid til læreplanen dette uttrykket praktisk tilnærming kommer, fra *Stortingsmelding 30*. Hvorfor tror du de plutselig plasserte det uttrykket der og sa *nå* må vi ha i norsk skole, i 2. fremmedspråk, en praktisk tilnærming?
104. L6: Fordi det var snakk om at 2. fremmedspråk skulle bli obligatorisk. Da får man flere elever, da får man ikke bare inn disse aller flinkeste. Da får man inn hele røkla,

- og da må det tilpasses i større grad, og for at det skal bli mer spiselig for alle, det her språket, så er det lurt å tenke praktisk tilnærming.
105. GE: Du er jo veldig skolert i det her, da. Du sier jo akkurat det jeg hadde tenkt, det er jo veldig morsomt. Men tror du, i engelsk skal det jo også være en praktisk tilnærming, på en måte, tror du det er noen forskjell på det du får til av praktisk tilnærming i franskklasserommet og det man kan få til i en engelskklasse?
106. L6: Nei.
107. GE: Nei? Hvorfor ikke det?
108. L6: Nei, altså, det er jo bare det å lære et fremmed språk. Å lære et fremmedspråk er jo å lære et fremmed språk. Det er jo bare det at man er på forskjellige nivå, ikke sant? Så det burde jo gå på det samme.
109. GE: Man må bare velge arbeidsmåter som passer i det nivået man er?
110. L6: Ja.
111. GE: Ja, det er jo en veldig positiv innstilling det, da. Du sa du hadde lest den nye læreplanen K06. Synes du den kan hjelpe deg med å tolke hva praktisk tilnærming betyr, eller hva det skal være, eller..
112. L6: Tja. Egentlig ikke så veldig, synes jeg, kanskje.
113. GE: Hvorfor ikke?
114. L6: Nei, jeg synes den er litt... Du tenker på 2. fremmedspråk, da?
115. GE: Jeg tenker på fransk, ja.
116. L6: Jeg synes den er litt vag. Noen steder litt vag, andre steder er den jo veldig konkret. Og man står veldig fritt når man skal tolke den læreplanen. Så jeg tenker at det med praktisk tilnærming gir litt, sånn, føringer til hvordan jeg skal tolke læreplanen, heller enn at jeg kan hente det ut av læreplanen.
117. GE: Ja, for læreplanen har jo ingenting om arbeidsmåter.
118. L6: Ikke sant
119. GE: Så den tilnærmingen er det jo veldig lite om der.
120. L6: Nemlig.
121. GE: Jeg tror du finner ordet praktisk tre ganger, jeg, men det er litt, sånn... det å ha en praktisk lesekompetanse. Så det er litt, sånn, indirekte. Det står jo ikke hvordan tilnærmingen skal være for at det skal være praktisk. Tror du det har noen betydning at det står svart på hvitt her at etter tiende trinn, så skal elevene opp til muntlig eksamen? Har det noen betydning for deg når du tolker hva praktisk tilnærming er?
122. L6: Nei, egentlig ikke.
123. GE: Så du er ikke sånn: ”Oi, muntlig eksamen om tre år, da er det bare det vi skal...”?
124. L6: Nei.
125. GE: Har det noen påvirkning, denne praktiske tilnærmingen, for hvordan du lager prøver ellers og sånn, eller?
126. L6: Det tror jeg, ja.
127. GE: Du har jo sikkert ikke laget noen enda, men hvordan tenker du deg, da, at en prøve skal se ut?
128. L6: Egentlig så er ikke jeg så glad i prøver. Egentlig så er jeg mer glad i... jaja, da tenker jeg mer på...
129. GE: Eller andre ting. Litt, sånn, tester eller...
130. L6: Ja, det jeg tenker, da, er for eksempel en lytteprøve. De lytter til en fransk muntlig tekst, og så ber jeg dem svare på norsk. Spørsmål, er det noen spørsmål, eller bare: ”Hva skjedde her? Hvem var far til...?” og så videre. Så, rett og slett forståelse.
131. GE: Ja, for du mener at forståelse er viktig, ergo så må vi teste forståelse?

132. L6: Ja, også skal jeg jo òg ha karakter, ikke sant, det kan jeg jo ikke glemme, så jeg må jo teste forståelsen. Også skrive en tekst, et eller annet. Det synes jeg er greit.
133. GE: Ja, der de bruker språket aktivt?
134. L6: Ja, lage rollespill, be de lage et rollespill. Ha et tema, ha et opplegg som fører frem til et rollespill.
135. GE: Hvor de har litt føringer; hva er målet og hvilke... ja, ting de må ha med, og...?
136. L6: Ja, og så jobber de med det rollespillet, så kommer de til den dagen, og da skal de være litt uavhengig, for da får de rollekort av meg, ikke sant, knyttet opp mot det jeg vet at de har jobbet med.
137. GE: Det høres jo kjempespennende ut, da, sånn at de vet hva de må kunne utføre for å takle en rolle de får av deg? Det er jo veldig spennende. Jeg har ikke hørt om den versjonen av rollespill før. For da må de, på en måte, det holder ikke at de har, på en måte, pugget utenat noen linjer, de må være i stand til å anvende kunnskap og fraser?
138. L6: Ja, så noe av det første jeg... det her har jeg jo tenkt at vi skal prøve nå, når vi er ferdig med hilsefrasene og... For eksempel sånn som på torsdag, i neste uke, så står det på planen deres at de skal ta med seg noe frukt. Så skal vi bruke det, lage en fruktsalat og snakke litt rundt det. Og at dette rollespillet, da, fort kan bli en situasjon der man kjøper og selger, ikke sant? For det er praktisk tilnærming, sånn som jeg ser det. Kommer du til Frankrike, så har du bruk for det. Det er veldig få av disse her, tror jeg, som kommer til å ende opp som deg eller meg.
139. GE: Men de skal ha sjansen til å gjøre det?
140. L6: De skal samtidig ha sjansen til å gjøre det.
141. GE: Eller bare kunne reise på tur til Paris med noen venner og klare å bestille en hamburger på McDonald's.
142. L6: Ja.
143. GE: Ja, for alle elevene skal jo kunne bruke dette her på sin måte. På et eller annet nivå. Enten de er veldig interessert, eller litt interessert, eller har lyst til å dra til EuroDisney, eller... det er noe med det.. Men hva med L97, da? Tror du den kan hjelpe deg? Eller har du tenkt på den som noe, sånn der, fortolkningshjelp, eller noe, i forhold til praktisk tilnærming? Eller kan du bruke den? Bruker du den fremdeles?
144. L6: Nei, den ser ikke jeg så mye på nå. Den gjelder jo ikke. Nei, nå er det K06 som er mitt mandat. Det er den jeg skal legge opp undervisningen etter. Det er opplest og vedtatt av de som styrer landet. Så L97 forholder jeg meg lite til. Bortsett fra den generelle delen, da.
145. GE: Ja, den gjelder jo fremdeles.
146. L6: Den gjelder jo.
147. GE: Hva føler du er hovedforskjellen, da? Mellom den forrige læreplanen og den vi har nå?
148. L6: Den handler jo om metode.
149. GE: Ja, den handler mye om metode. Masse, sidevis med arbeidsmåter. Lang og detaljert og...
150. L6: Ja, mens nå er det mye mer åpent.
151. GE: Opp til læreren å legge innhold i det som skjer?
152. L6: Ja.
153. GE: Ser du noen fordeler med K06 i forhold til den mer detaljerte L97?
154. L6: Jeg liker jo K06 bedre. Fordi nå står jeg mye friere. Så... ja: Jeg liker å ha den friheten. Og så liker jeg det at, hvis jeg skal snakke om vurdering, da, at det er én karakter; at jeg ikke må ha én muntlig og én skriftlig karakter. Det syntes jeg var strevsomt.

155. GE: Ja, særlig når du har hatt åttende trinn i et halvt år, eller mindre enn det. Du skal faktisk sette karakter i november, så da har du hatt de kjempekort fordi de ikke begynner... så skal du sette to karakterer.
156. L6: Ja, nå er det greit for meg, men for han som har spansk med over 30...
157. GE: Ja, det er kjempevanskelig. Når du har tolv, er det greit, men har du 30 så er det kjempevanskelig bare å huske alle navnene. Du må jo omtrent sitte med bilder og skrive under bildet for hver time. Nei, jeg er helt enig med deg der, altså. Hvis vi går litt tilbake til klasserommet igjen. Nå har du jo tatt noen eksempler. Hvordan ellers tenker du å benytte deg av denne praktiske tilnærmingen i klasserommet? Hva skjer i klasserommet for at tilnærmingen skal være praktisk? Har du eksempler på hva dere har gjort, eller hva du kunne tenke deg å gjøre med elevene?
158. L6: Jeg kan tenke meg å jobbe med så konkrete ting som mulig. Jeg ba dem nå, på den planen som jeg ga ut nå, om å sende meg en melding på *It's learning* om hvilken frukt de kommer til å ta med. Den meldinga skal være på fransk, det er jo ikke mye de har lært, men det kan de få til. Det å sende meg en melding på fransk. Da bruker de maskiner, altså, de hjelpemidlene, det står jo masse om IKT og så videre, og det mener jeg er en praktisk tilnærming. Så er det jo disse postkortene som man kan... Julekort... Så er det jo, i forbindelse med innlæring av farger, så er det jo fint å bruke konkreter... bruke elevene selv...
159. GE: Hvordan vil du bruke elevene? Kan du forklare?
160. L6: Hvis jeg tar en elev frem, og så lar jeg de andre elevene fortelle meg hva vedkommende har på seg, ikke sant?
161. GE: Med farger på klærne og...?
162. L6: Farger på klærne, farger på håret, ja... Hva består eleven av... Og kanskje be dem tenke litt etter: Når kan jeg får bruk for dette her? Hvorfor er det lurt å lære det her?
163. GE: Sånn at de hele tiden har en forklaring på... Grunnen til at jeg skal lære det verbet, det er ikke fordi læreren er slem mot meg, men det er fordi hvis jeg vil si: "Jeg er syk." så må jeg kunne si: "Jeg er."
164. L6: Jeg må jo nå... Jeg lurte på om jeg skal ta det nå mens du er i timen, rett og slett henge opp to plakater med disse to hjelpeverbene *être* og *avoir*, og så snakke litt om dem. Det kommer så fort at de bruker dem, for vi er jo bare der på "*bonjour, madame*"⁴² og "*ça va?*"... At jeg fletter ting... Det jeg iallfall kommer til å gjøre, er at jeg fletter grammatikk inn der det er nødvendig. At vi jobber temabasert, eller, ja, med en tekst eller et eller annet, og så fletter jeg grammatikken inn der jeg synes det er nødvendig.
165. GE: Hvordan kan du ha en praktisk tilnærming til grammatikk, sånn helt konkret? Altså, når du da først tar for deg grammatikk? Hvordan vil det skje?
166. L6: Det vil vel også være snakk om hvorfor er det lurt å lære det her? Jo, for at hvis jeg skal fortelle at i går så skjedde det og det, da kan det være greit å bøye verb i fortid, ikke sant?
167. GE: At de får hele tiden dette behovsaspektet?
168. L6: Ja.
169. GE: Er det du som viser dem systemer, eller skal de finne systemet selv, eller hvordan har du tenkt?
170. L6: Jeg tror kanskje at... Hvis jeg tenker på den gruppa, så tror jeg at jeg må vise dem systemet.

⁴² God dag, frue.

171. GE: At det blir deduktivt, at de først ser systemet, og så anvender de det etterpå? Eller har de allerede sett det i en tekst, eller...?
172. L6: Det blir slik at de ser det i en tekst, at de ser det brukt. Og så det ordet der, det skjønner ikke de, nei, men da skal jeg forklare, også tar vi en greie rundt det. En liten, sann, grammatikkgreie rundt det. Så det blir induktivt.
173. GE: Og så gjør du det eksplisitt når du viser det? Sånn at *der* så dere, der var det et problem, for der var det, da...
174. L6: Ja, smeller vi det opp her på tavla, og så snakker vi litt om det. Og så er det veldig fint hvis de kan... tror nok de bør ha en såkalt liten regelbok.
175. GE: Ja, som de kan lage selv, sånn at de får et forhold til det.
176. L6: Ja, jeg tror det.
177. GE: Får de da lov til å bruke den når de sitter og skriver tekster og sånn?
178. L6: Ja.
179. GE: Sånn at de skjønner at den har nytte og verdi, og er verdt å jobbe litt med?
180. L6: Ja.
181. GE: Ja, høres kjempe... veldig bra innsikt her, altså. Ikke det at jeg skal vurdere deg, men det er veldig spennende å snakke med én som har så fersk PPU, for da har du så klare ord på ting og sånn, så det er veldig gøy. Føler du at, altså, du har vel, på en måte, starta ut allerede, du, med denne praktiske tilnærmingen i bakhodet. Fra i fjor til i år er det noe du har forandra på, eller, nå må jeg tenke annerledes, eller...
182. L6: Ja, fordi at nå er det tellende fag. I fjor, da lekte vi mye mer. Vi kjørte veldig mye muntlig med disse niende, og særlig tiende. Fordi at de tok litt lett på det her. Og da sa jeg det, det er greit, vi kan ta lett på det, jeg skal sette en karakter, den blir deretter. Men samtidig så var det jo noen som jobba, og det vistes jo. Men nå er jeg mye mer systematisk. Nå begynner jeg helt fra begynnelsen, og det synes jeg er så kjekt, å kunne, liksom, få lov til å følge dem hele veien. Å være den som lærer dem alt, altså, jeg lærer de alt, jeg legger til rette for at de skal lære.
183. GE: Ja, for hvis man, for eksempel, hopper inn på tiende trinn, så aner man jo egentlig ikke hva de har gjort før, og du bruker nesten et halvt år bare på å finne ut hva de egentlig mangler.
184. L6: Samtidig så har de en tendens til å, hvis det, da, er noe de ikke kan og vet, så er det den forrige læreren sin skyld. Alltid.
185. GE: Og så bare blokkerer de fullstendig hjernen. Det er tomt, jeg har ikke lært noen ting om det.
186. L6: Nei, kan ikke det.
187. GE: Nei, kan ikke klokka, jeg. Nei. Og så, hvis du spør dem hvor mye er klokka, så kan de jo svare. Men de sier bare at ikke de kan. De har ikke alltid det begrepet på såne ting. I hvilken grad har læreboka betydning for hvordan du tolker praktisk tilnærming?
188. L6: Læreboka har veldig liten betydning. Læreboka som jeg brukte i fjor på niende og tiende, den brukte jeg i veldig liten grad.
189. GE: Men så i år så, hvordan..?
190. L6: Ja nå prøver jeg, fordi den på åttende trinn den er rett og slett bedre, fordi den har bitte små... altså, den begynner veldig forsiktig. Men så er det et så voldsomt hopp til læreboka i niende. Veldig frustrerende. Så læreboka i åttende har jeg hørt av mine kollegaer fungerer greit. Så da velger jeg å følge den, og så plukker jeg ut det som jeg synes er fornuftig å bruke.
191. GE: Dere bruker ikke den helt helt nye? Dere har den standard *Chouette*?...
192. L6: Ja. Nei, vi har ikke fått..

193. GE: Nei, jeg har ikke snakka med noen, jeg har ikke hørt om noen som har fått det enda altså, så dere er ikke alene der. I den læreplanen, K06, så står det... er det veldig mye fokus på bruk av språket. Hvordan tenker du på det i forhold til praktisk tilnærming? Du har jo sagt en del om lytting og....
194. L6: Ja, altså, det er jo...
195. GE: Du kan ikke vente med det til du, liksom, har gått på skolen i tre år?
196. L6: Nei, sånn som det var den gang i gamle dager, så lærte vi først mønsteret, ikke sant? Kunne alt. Du kunne all bøyning og alt, og så videre og så videre. Men når du kom og stod der, midt oppi en situasjon, hva kunne du da? Jo, du kunne bøye...
197. GE: ...lange remser med verb og sånn.
198. L6: Ikke sant. Så selvfølgelig skal man bruke språket.
199. GE: Når bruker du språket, eller fransk, i klasserommet?
200. L6: Jeg prøver jo å flette det inn. Jeg har jo sånne ting som jeg sier hele tiden. Og det prøver jeg, etter hvert, å si på fransk. For eksempel: "Åpne boka på side..." Alle tall og sånn prøver jeg å si på fransk, fordi det holder de på å lære nå. Nå er det tallene frem til tyve. Så prøver jeg å si tallene på fransk også bruker jeg "exercice numéro"⁴³ "...", ikke sant? Flette inn mer og mer. Og man snakker jo for lite fransk i klasserommet. Jeg prøver veldig det.
201. GE: Hva skjer, da, når du snakker fransk? Hva sier elevene, eller hva gjør de?
202. L6: Ja, men da må jeg gå tilbake til i fjor, ikke sant?
203. GE: Ja, hva...
204. L6: "Å, jeg skjønnte ingenting, hva sa du nå? Jeg skjønner ingenting, jeg." Og så er det er noen... Men det er veldig ofte de som er svake skriftlig... Altså, det henger ikke så veldig i hop. Det er mange som har veldig god forståelse, og det er så gøy.
205. GE: Ja, at de ser at: "Oi, jeg har en styrke. Jeg forstår nemlig hva læreren sier. Og det gjør ikke hun, og hun skriver jo helt perfekt."
206. L6: Nemlig. Så det pleier jeg å rose veldig mye: "Å, du skjønner hva jeg sier, du!"
207. GE: Det er jo kjempebra. Når er det du føler at du ikke kan bruke fransk?
208. L6: Det handler vel om... Ja, når jeg snakker om grammatikk og sånn, så må jeg vel...
209. GE: Når du, liksom, skal snakke om språket? Sånn, litt i, sånn, fugleperspektiv?
210. L6: Kanskje.
211. GE: Elevene, når bruker de fransk?
212. L6: Ja disse her elevene mine nå?
213. GE: Ja.
214. L6: Stort sett når de leser, repeterer etter meg.
215. GE: Og de som du har hatt før, da? Siden du har hatt litt mer erfaring fra før av?
216. L6: Nå må jeg tenke litt.
217. GE: Det er lov å tenke.
218. L6: Det ble vel mye svar på spørsmål fra meg. Jeg satte de sammen, jeg hadde en del, sånne, muntlige øvelser der jeg, på en måte, tvang de litt til å snakke, men det gikk veldig gjennom det skriftlige først. Og da måtte de notere ned, og så måtte de se på notatene sine. De klarte ikke helt å frigjøre seg. Det er det jeg prøver å få til med disse her, da, for det er jo noe som heter muntlig samhandling, også er det noe som heter muntlig produksjon. Og det har blitt altfor mye muntlig produksjon.
219. GE: Ja, at du presenterer muntlig noe du leser?
220. L6: Ja, men også prøve å få til det med muntlig samhandling. Og det er det disse rollespillene ... handler om. At man kanskje kan få til noe sånt. Men at man må

⁴³ Oppgave nummer

- akseptere at det blir på et veldig enkelt nivå, også at elevene må akseptere at det de presterer, er på et veldig enkelt nivå. Men man kan ikke forvente mer. For elevene blir veldig fort frustrerte når de skal ha muntlig interaksjon. Fordi at de finner ikke ord, og da blir de frustrerte, og så vil ikke de, og så vil de gå via det skriftlige.
221. GE: For det er lettere. Da har du noe trygt... noe å se på... I forhold til det, så er det neste spørsmålet litt interessant, kanskje: I hvilken grad er det lov med systematisk innlæring av vokabular i en, sånn, praktisk tilnærming? For det er vel kanskje... i forhold til det å bli tryggere på spontan interaksjon...
222. L6: Det synes jeg absolutt det må... Det må bare være det. Hvordan ellers skal man få økt ordforrådet? Det kommer ikke av seg selv. Det må læres inn. På min plan nå, så, et av målene var å lære ti nye ord, hentet fra teksten.
223. GE: Velger de de ordene de selv føler at de har behov for, eller...?
224. L6: Ja, da får de velge selv. Også kommer jeg til å bruke en halv time etter hver, sånn, plan på å gå gjennom disse målene på forrige plan. Føler de at de har nådd dem... Og etter hvert så kommer jeg til å ta i bruk denne *Language Portfolio*...
225. GE: *Språkpermen?*
226. L6: Ja.
227. GE: Det er jo spennende å teste ut den, for den er ganske så fersk.
228. L6: Ja, men vi har en fransklærer her i [kommunen] som har jobba veldig aktivt med den. Som vi har vært på kurs hos.
229. GE: Så da føler du deg litt, sånn, rustet til å sette i gang?
230. L6: Ja.
231. GE: Det er jo kjempespennende. Det er jo også et forskningsprosjekt i gang, på den permen, så... Det er jo kjempebra at andre også hiver seg på. Hvordan kan man... Altså, du sa jo at elevene kunne velge selv hvilke ord de skulle pugge og sånn. Hvordan kan man ellers ha en praktisk tilnærming til det å jobbe med vokabular? Hvordan kan de jobbe med...?
232. L6: Det er jo disse fruktene, da.
233. GE: De har objekter, og så hører de hva...
234. L6: Ikke sant, også blir det en happening rundt det. Det blir visuelt, det blir noe å ta på, det blir en morsom situasjon, håper jeg, og at de da vil huske.
235. GE: Ja, det er jo noe med det også... En appell... *une orange*, en appelsin, det er ikke bare et abstrakt konsept, men det er den tingen du holder i hånda, og som du kan kaste i luften...
236. L6: Nemlig. Men det er selvfølgelig masse abstrakte ord som også skal innlæres. Så vi får knytte det opp, da, til knagger.
237. GE: Ja, det er viktig å ha det for at hjernen skal klare å beholde det innabords, da, at det ikke går bare rett ut med en gang, det er veldig vanskelig, altså. Du snakka jo litt om det å hilse og sånn i stad, og at det, på en måte, er viktig, en, sånn, kulturbit. Hvilken forbindelse ser du mellom kulturkompetanse, eller kultur generelt, da, i forhold til praktisk tilnærming? Hvilken forbindelse er det der?
238. L6: Det er jo absolutt en forbindelse fordi at kommunikasjon handler jo om samhandling, og hvis man skal bli god på det, så er det viktig å kjenne til kulturen. Så kulturbiten bør absolutt vektlegges. Hvordan forventes det at du oppfører deg i dette her landet? Hva kan du forvente? Hvorfor gjør de sånn? Hvorfor takker ikke de for maten? Nei, det er ikke vanlig. Hvorfor sier alle unnskyld når de går forbi deg på gata...
239. GE: Er det noen spesielle kulturaspekter, noen kulturaspekter som du synes er spesielt viktige? At elevene får innblikk i?

240. L6: Ja, det er jo det høflige. Det året jeg var i Paris, for veldig, veldig mange år siden, så reagerte ikke jeg så veldig på det når jeg kom dit, hvor høflige alle var. Altså, jeg registrerte det jo, og jeg tilpasset meg det veldig fort. Så fikk jeg besøk av min norske kjæreste, og jeg syntes han oppførte seg så brautende. Når vi gikk på gata, han bare strena frem og gikk med helt vanlig norsk manér. Kom borti masse folk, sa aldri unnskyld, så da bare tenkte jeg, hm... Så det føler jeg er viktig.
241. GE: Ja, det er jo det. I det du sier ”*Bonjour, Madame*” i det du går inn i en butikk, så har du, på en måte, vunnet servicen med én gang.
242. L6: Ja, ikke sant.
243. GE: Også kan du, hvis ikke du klarer å si det du skal på fransk, da, så vil de ofte være behjelpelige med å forstå noe engelsk og... Du knekker, eller du bryter isen litt, da. [...] Så det er kjempeviktig. Også nevnte du det med digitale verktøy, eller IKT. Hvordan kan det være viktig i forhold til praktisk tilnærming? Hvordan kan man bruke det, liksom?
244. L6: Bruke det, tenker du på i undervisningen?
245. GE: Ja, i klasserommet.
246. L6: For eksempel, så kan man jo gå inn på... man kan jo finne nettsider med informasjon og se om man kan hente ut noe informasjon fra disse nettsidene, som er, da, på fransk. Er det mulig, etter at vi har jobba, da, med et eller annet, for elevene å hente ut noe informasjon?
247. GE: Ja, i autentiske franske tekster?
248. L6: Autentiske franske tekster, ikke sant.
249. GE: Har du prøvd det?
250. L6: Ja, jeg prøvde det... Jeg hadde praksis på en videregående, der prøvde jeg det. Jeg var nok ikke flink nok til å... Nei, jeg prøvde det ikke så veldig, men det gikk opp et lys for meg. Fordi at jeg.. første uka så observerte jeg fransklæreren der. Og han hadde en oppgave til elevene. De skulle lage en presentasjon om, disse her, *les pays d’outre-mer*. Og elevene skulle bruke nettet. Det var det. De gikk inn på nettet og fant alt mulig rart. Og det de fant var så innviklet, ikke sant, at de hadde ingen nytte av det.
251. GE: De klarte ikke å finne ut noe om disse her... hva heter det...? Kolonier? Tidligere kolonier?
252. L6: Tidligere kolonier. Det er jo *département*. Også er det noe annet. Det er *DOM* og *TOM*... *Territoires*...
253. GE: Så det er forskjellige øyer og vestafrikanske land og forskjellige...?
254. L6: Ja, så de gikk inn på disse øyene, og så fant de masse informasjon om jordbruk, areal, veldig, veldig avansert, det var ingen som hjalp dem på nettet.
255. GE: Nei. Men hadde de fått vite hvilke sider de skulle gå inn på?
256. L6: Ikke sant. Det var det han ikke... Han kunne ikke... Han kunne veldig lite bruk av nettet selv, så det var helt åpent.
257. GE: Så hvis du skulle gjøre noe sånt, hva ville du tenke på?
258. L6: Godt opplegg i forkant. Funnet nettsider tilpasset det nivået elevene er på. Og det finnes. Det er bare en så voldsom jobb å drive å lete det frem.
259. GE: Ja, det er der... Altså, hvor mye energi har man, og da...
260. L6: Tid og energi til å... Du må nesten gjøre det i forkant for å vite at det her skal ha noe for seg. Det må være på et så enkelt nivå.
261. GE: Er det noe du kunne tenke deg å gjøre?
262. L6: Ja, definitivt.
263. GE: Hvor lenge tror du... Eller, når kan du gjøre det med den gruppa du har nå?
264. L6: Med den gruppa jeg har nå? Da kan jeg tenke meg, utpå våren så kan vi nok finne på noe sånt. For eksempel, hvis jeg klarer å finne noen sanne barnesider.

265. GE: Ja, *Journal des enfants* har jo et eget nettsted, for eksempel?
266. L6: Ja, kanskje noe der, men bare det også er litt... ja...
267. GE: Og så fant jeg en fransk ungdomsradiokanal som også hadde egen hjemmeside. Og der kunne du høre litt musikk og... Og så var det også noen sider hvor ungdom hadde skrevet inn i litt, sånn, bloggaktige greier. Sånne kjempekorte. Og så var det forskjellige temaer det ble skrevet om. Den også var veldig fin.
268. L6: Den... da tror jeg at jeg har vært borti den samme, for den brukte jeg når jeg var i praksis på den videregående skolen. For at de skulle få se sitt eget... sin egne produksjon på nettet. Så da... det var en debatt om bruk av, sånne, hijab i franske skoler. For eller i mot? Hvorfor? Lang... sånn, for og i mot og... fra hele verden. Også fikk jeg mine til å legge ut, også fikk de se at deres, på fransk, da...
269. GE: ...kom inn i den rekken av helt, sånn, autentiske franske utsagn... så spennende, da.
270. L6: Ja, og det var unge fra Afrika, fra Sverige, fra Hawaii, Tyskland og mine fra [norsk fylke]. Det var veldig gøy.
271. GE: Sånn generelt, du nevnte jo at det ligger autentiske tekster på nettet. Hvor viktig er det for deg, i undervisningen, å ha autentiske tekster?
272. L6: Autentiske tekster synes jeg er kjempeviktig.
273. GE: Det er ikke noe du ser på som noe *helt* annet enn det som er tilpasset i læreboka, som bare er ved helt spesielle anledninger?
274. L6: Nei, nei, autentiske tekster kan jo være hva som helst, det. Det kan jo være trikkebilletter, hva som helst, der det er tekst på. Det vil jeg jo prøve å få tak i, og da er det jo greit fra meg å hente fra nettet.
275. GE: Ja, det er jo en kjemperessurs, du får jo nesten hva som helst. Alt fra aviser til bilder og musikk og lyd, altså, du får lyd, du får nyhets... du kan se på TV5s nyhetssendinger, hvis du vil, så det er jo helt utrolig.
276. L6: Matoppskrifter og...
277. GE: Ja, det er jo helt ubegrenset. Man må bare velge ut det som er bra. Også er det et punkt i K06 som heter "Språklæring". Altså, elevenes innsikt i egen læring. Hvilken forbindelse ser du mellom det og praktisk tilnærming? Er det noe forbindelse der, i så fall hvordan?
278. L6: Ja, det handler jo om det å bli bevisst på hvordan du selv lærer. Og det er jo viktig. Jeg synes det var litt vanskelig å svare på. Man ønsker seg jo aktive elever, at elevene aktivt skal delta i læringsprosessen. Og for at de skal bli aktive, så må de jo skjønne hvorfor lærer de det. Hvorfor er det lurt å lære det her. Kanskje den praktiske tilnærminga kommer inn der, ikke sant?
279. GE: At de hele tiden vet at dette er lurt å lære *fordi*...
280. L6: Ja.
281. GE: Og kanskje, også, at de vet hva de selv har nytte av, altså, det er ikke alle som har nytte av å jobbe på den måten, men noen har. At de lærer seg litt, sånne, ting.
282. L6: Jeg vet ikke, det ble litt sånn...
283. GE: Neida, men det er et vanskelig spørsmål. Det er derfor jeg stiller det, fordi jeg også synes det er vanskelig. Og elevene synes det er vanskelig, fordi de blir jo hele tiden... eller, det har blitt mer og mer sånn at du blir hele tiden utfordret: Hvorfor de skal velge mellom forskjellige arbeidsmåter, og de skal reflektere over det som har skjedd, og alt mulig sånn. Så da må jo læreren tenke litt på det også.
284. L6: Ja, det må man selvfølgelig. Men i forhold til praktisk tilnærming, som vi snakker om her, så handler det vel kanskje mer om den der aktive eleven. Det er litt, sånn, to sider av samme sak. Jeg vet ikke.

285. GE: Nei, men det er ikke noe fasitsvar dette her. Og så over til en helt annen ting: Tror du man kan trekke helt andre fag inn i franskundervisningen? Eller trekke fransk inn i andre fag?
286. L6: Samfunnsfag, for eksempel.
287. GE: Hvordan da?
288. L6: Nyhetsbildet, hva skjer... Disse opptøyene i Frankrike: glimrende.
289. GE: De som var i fjor høst?
290. L6: Ja. KRL også. KRL, samfunnsfag, fransk. Norsk, transparente ord, engelsk...
291. GE: At de blir bevisst på hva de faktisk allerede vet? Som de kan bruke aktivt i fransk?
292. L6: Ja.
293. GE: Tror du du kunne ta fransk som språk inn i et annet fag? Altså, kunne du... kunne elevene lære andre fag på fransk? Kunne det... på ungdomsskolen? Kunne de lære om andre ting? Om... for eksempel noe som har med historie å gjøre... eller heimkunnskap...
294. L6: Ja, kanskje heimkunnskap, kanskje, ja. ...Altså, Frankrike og matkultur er jo spesielt. Så heimkunnskap, eller mat og helse, definitivt. Men inn i andre fag... Tja...
295. GE: Du må skikkelig drive med idemyldring her nå...
296. L6: Kroppsøving, fotball... Ja, nei, det synes jeg høres vanskelig ut...
297. GE: Men du kan jo for eksempel ha en gymtime hvor du lærer dem at hvis jeg sier: "sautez!", så skal dere hoppe, og hvis jeg sier: "debout!", så skal dere legge dere ned, og sånne ting. Så det er jo noe med hvordan du legger det opp. Du er jo heldig, du er jo gymlærer, du kan jo prøve det, ha en liten minigymtime. Det er jo forskjellig læringssyn og språklæringssyn som hersker, ikke sant. Noen mener at hvis du lærer språk, så skjer det kun inni hodet ditt, andre mener at, nei, det skjer hvis du sitter i klasse... og samhandler og sånn, ikke sant. Hvordan føler du at språklæring skjer?
298. L6: En kombinasjon av disse to. Den der inni hodet ditt, samtidig i samhandling. Definitivt i samhandling.
299. GE: Hvordan passer det læringssynet med denne praktiske tilnærmingen? Er det vanskelig å...
300. L6: Det synes jeg passer veldig godt.
301. GE: Hvorfor det?
302. L6: Altså, vi gjør jo ting sammen. Kommunikasjon er ikke bare noe som skjer inni her.
303. GE: Nei, det ville blitt kjedelig, hvis du bare skulle snakke med deg selv, ja.
304. L6: Ikke sant? Kommunikasjon og praktisk tilnærming hører sammen, og da er jo samhandling en viktig del av det. Så det synes jeg hører veldig i hop.
305. GE: Er det noen... når du ser på... når du tenker deg, liksom, klasserommet ditt og elevene dine, er det noen rammefaktorer som du føler at må være tilstede for at du skal kunne gjennomføre denne praktiske tilnærmingen i klasserommet? I franskklasserommet? Er det noe som du tenker at: Det må jeg ha og det må jeg ha?
306. L6: Nei, absolutt ikke.
307. GE: Så det er ingen.. gruppestørrelse eller ting eller...
308. L6: Nei, ikke noen ting. Altså, selvfølgelig, så er det positivt at gruppa ikke er kjempstor. Men det tror jeg handler mer om at jeg skal få sett alle elevene enn den praktiske tilnærmingen. Se dem og vurder dem.
309. GE: Føler du at du har alle de rammefaktorene du trenger? Du sa du var fornøyd? Så du har liksom... hvis du trenger å bruke pc-er med elevene, så har du det, og hvis du...

310. L6: Ja, det er jo selvfølgelig mye man kunne tenkt seg. Det som hadde vært fint, hadde jo vært å hatt et rom for franskundervisning. Man kunne ha dekorert rommet...
311. GE: Akkurat det samme var det en lærer som sa i forrige intervju. Hun ønsket seg så et rom der du hang opp ting, og så ble det hengende, fordi det var, liksom, deres rom og...
312. L6: Ja, men nå er jeg inne i det rommet som jeg har kontaktlærergruppa mi i. Så jeg har rett og slett tenkt å bruke litt... henge opp litt ting. Eller at jeg drar det med meg. At jeg lager litt, sånn, plakater og sånn som er der, med disse aller viktigste tingene.
313. GE: Skal du lage de, eller elevene?
314. L6: Jeg lager, også i fjor, med niende i fjor, så fikk jeg de til å lage klokker. Det var veldig gøy. Og så har jeg brukt dem masse, de har jeg liggende, det er elever som har laget klokker som vi bruker. Med visere som går rundt og sånt. Også lager de plakater med været, forskjellige typer vær og forskjellige årstider. Da går det altfor mye tid til å sitte og tegne. De koser seg veldig med å sitte og tegne... Så hvis jeg skulle gjort det igjen, så hadde jeg vært veldig sånn: "Det her skal skje i løpet av den perioden..."
315. GE: Hvis ikke må du gjøre resten hjemme, eller...
316. L6: Ja, et eller annet.
317. GE: Ja, for de er jo veldig glad i å bruke farger, og de kunne jo også satt ord på forskjellige ting på tegningene, og...
318. L6: Ja, og lage et... kanskje... Lage et, sånt, stort menneske... Tror, på en måte, ikke de andre elevene som er der inne, ville lide fordi at jeg har hengt opp en del... Så det tror jeg er artig, det har jeg tenkt å gjøre. For det er jo sånn... Disse klasserommene på barneskolen, der henger det jo... bokstavene henger sånn, og... Klasserommene her nede på ungdomsskolen, de er jo så stusselige.
319. GE: Ja, all, sånn, personlighet... eller ting er fjernet, for det skal være så sterilt, og det skal være, sånn, nøytralt og...
320. L6: Ja, og så er det et eller annet, og så blir det herpet og... Men nå føler jeg at jeg har så fine elever at jeg har tenkt å prøve å henge opp litt, da.
321. GE: Og det er jo gøy at elevene får høre det. At: "Vet du hva, dere er så ok, at her tror jeg faktisk at vi bare skal sette i gang og gjøre det litt fint." Hvis du skal oppsummere litt, hvilke muligheter ser du i det å, liksom, skulle ha en praktisk tilnærming? Hva er det som er bra med det, synes du? Eller, hva ser du som: "Wow, da kan vi gjøre sånn og sånn!" Eller, er det noe, sånn, veldig positiv greie som faller inn i hodet ditt når du tenker på praktisk tilnærming? Hva er, liksom, pluss med det?
322. L6: Jeg synes det er masse pluss fordi undervisningen kan bli morsommere.
323. GE: Hvordan da?
324. L6: Fordi det er... elevene... jeg tror elevene blir mer aktive. Det er veldig positivt med det. Disse rollespillene, og at elevene får bruke språket i mye større grad. I stedet for at jeg står der og forteller og forteller og forteller, og repeterer etter meg, og les det, svar på disse spørsmålene... At de blir litt, sånn, passive... Pugg disse glosene... At man er veldig bort fra det, da.
325. GE: Ja, at elevene får bruke seg selv mer?
326. L6: Ja.
327. GE: Hvilke utfordringer ser du, da? Hvor du tenker at: "Å, det kan bli litt vanskelig", eller...
328. L6: Hvis jeg hadde tenkt meg en... hvis jeg hadde hatt en større gruppe, så hadde jeg sett utfordringer i mye større grad enn når jeg har en liten gruppe. Og så er det jo utfordringer med ressurser. Det å ha ting å jobbe med. Men jeg kommer til å be dem ta med seg ting, kanskje. Og da blir det jo... husker de det, da... Jeg ser veldig mye positivt med det.

329. GE: Føler du at du personlig har en styrke, liksom, i forhold til denne praktiske tilnærmingen? Noe som du personlig kanskje kan tilføre, som kanskje ikke alle andre fransklærere har...
330. L6: Masse humor og en vilje til at elevene får le av meg, og så har jeg en evne til å få dem til å le av seg selv. At jeg kan bruke det.
331. GE: Det var en lærer jeg snakket med her om dagen, han mente at humor burde være et obligatorisk fag på PPU. Eller obligatorisk enhet. Så det stemmer jo veldig godt med det du sier nå, da. Og så er det jo noe med den angsten man møter når man skal lære et nytt språk. Hvis man kan le litt av det, så er det jo så mye lettere.
332. L6: Ja. Den må bort.
333. GE: Tror du de elevene du har nå, har et annet inntrykk av hva det er å lære fransk enn de du hadde i fjor?
334. L6: Nei, ikke per nå. Jeg har hatt dem for få ganger.
335. GE: Tror du de kommer til å sitte igjen med et annet inntrykk, eller...?
336. L6: Jeg håper det, men jeg vet ikke.
337. GE: Nei. Hva med kollegaene dine her og ledelsen og sånn, har de blitt noe mer eller mindre interessert i 2. fremmedspråk etter de nye læreplanene og denne praktiske tilnærmingen og det... Eller er det... hva slags status liksom...
338. L6: Nei, jeg tror bare et, det er litt, sånn, vagt.
339. GE: Det har ikke vært noe, sånn, voldsomt oppbud om å finne ut hva praktisk tilnærming er, eller sende dere på kurs eller noe sånn?
340. L6: Nei, de har hatt andre ting å drive med, for å si det mildt.
341. GE: Og det er derfor dere heller ikke har noe særlig samarbeid innad i 2. fremmedspråk?
342. L6: Nemlig.
343. GE: Savner du det, eller?
344. L6: Ja, selvfølgelig.
345. GE: Men det er den tidsfaktoren, da...
346. L6: Ikke sant. Tidsfaktoren, og vi har skifta ledelse her, og vi har strevd med en del elevadferd. Så, nei, det har nok ikke vært rom for det. Men jeg håper at vi skal få det til. Den andre fransklæreren er det også ikke så lenge siden tok PPU, så vi er ganske, sånn, samme.
347. GE: Det er jo sikkert litt godt også, så... ja, prøve ting i fellesskap og litt idemyldring. [...] Da skal jeg ikke plage deg mer, hvis ikke det er noe du har lyst til å si, eller noe du har tenkt på nå, som du har sittet her en stund, eller...
348. L6: Nei, jeg er fornøyd, jeg.

Errataliste

- ”Brukes” er erstattet med ”anvendes” s. 18
- Et mellomrom er fjernet i ordet ”(språk-)læringsteorier” s. 58
- ”Når det gjelder” er erstattet med ”for” s. 82
- ”Tilsvarende” er erstattet med ”samme” s. 84
- ”Noe” (i ”noe negativt”) er lagt til s. 93
- ”Kan” (i ”kan være”) er lagt til s. 124
- ”Forteller” er erstattet med ”nevner” s. 138
- ”Har” (i ”hun har”) er lagt til s. 147
- ”Også” er erstattet med ”videre” s. 152
- ”Tidigere” er erstattet med ”tidligere” s. 183
- ”Tilnærmning” er erstattet med ”tilnærming” s. 183
- ”Med” er fjernet s. 186

Enkelte rettelser/endringer har ført til at teksten har forskjøvet seg litt, men dette har ikke gitt utslag av betydning.

