



Raluca Pop

Norsk fagdidaktikk i en fremmedspråklig kontekst

Interkulturelle og studentfokuserte
undervisningsperspektiver

Raluca Pop

Norsk fagdidaktikk i en fremmedspråklig kontekst

Interkulturelle og studentfokusede undervisningsperspektiver

Referenți științifici:

Prof. univ. dr. Sanda Tomescu Baci

Conf. univ. dr. Roxana-Ema Dreve

ISBN: 978-606-37-2254-7

© 2024. Autoarea volumului. Toate drepturile rezervate. Reproducerea integrală sau parțială a textului, prin orice mijloace, fără acordul autoarei, este interzisă și se pedepsește conform legii.

Universitatea Babeș-Bolyai

Presa Universitară Clujeană

Director: Codruța Săcelean

Str. Hasdeu nr 51

400371 Cluj-Napoca, România

Tel./fax: (+40)–264–597.401

E-mail: editura@ubbcluj.ro

<http://www.editura.ubbcluj.ro>

Raluca Pop

**Norsk fagdidaktikk i en
fremmedspråklig kontekst**

**Interkulturelle og studentfokuserte
undervisningsperspektiver**

Presa Universitară Clujeană

2024

**Publicarea acestei cărți a fost finanțată
prin Fondul de Dezvoltare al Universității Babeș-Bolyai
pentru anul universitar 2023-2024.**

**Utgivelsen av denne boka ble finansiert med støtte
fra Utviklingsfondet etablert av Babeș-Bolyai Universitet
for studieåret 2023-2024.**

Raluca Pop er universitetslektor PhD. ved Fakultet for psykologi og utdanningsvitenskap, Babeș-Bolyai Universitetet i Cluj-Napoca, Romania. Hun har en PhD. i utdanningsvitenskap fra samme institusjon (2014) og har gitt ut flere bøker, blant annet *An Intercultural Perspective in Teaching the Didactics of the English Language*, e-bok (2019) og *30 Years of Norwegian Language and Literature i Romania ved Babeș-Bolyai Universitet* (2021), i samarbeid med andre norsklærere. Forskningsområder: interkulturell kommunikativ kompetanse, digital humaniora, engelskfagdidaktikk, norskfagdidaktikk, virtual exchange and simulation. E-post: raluca.petrus@ubbcluj.ro

Innhold

Forord	8
Innledning	10
1. Fremmedspråkundervisning.....	12
1.1 Hva betyr det å kunne et fremmedspråk?.....	13
1.2 Norsk undervisning i Cluj-Napoca	15
1.3. Er det vanskelig å lære seg norsk?	17
1.4 Norskfagdidaktikk	22
1.4.1. Et interkulturelt perspektiv på å undervise norsk og norskfagdidaktikk. Nasjonale og internasjonale forordninger....	24
1.4.2. Differensiering i skolen	26
2. Læreren og studentene i klasserommet	34
2.1. Hvem er læreren i det fremmedspråklige klasserommet?	35
2.1.1. Identitet	40
2.1.2. Nye utfordringer for læreren	41
2.1.3 Evaluering og tilbakemeldinger	44
2.2. Hvem er studenten i fremmedspråk klasserommet?	47
2.2.1 Kjennetegn på god læring.....	51
2.3. Perspektiver på klasseledelse.....	52
3. Grammatikk i fremmedspråkundervisning	63
3.1 Hvorfor undervise grammatikk?	64
3.2 Hvordan undervise grammatikk?	68
3.3 Strategier for å rette feil.....	73
4. Ordinnlæring	80
4.1 Hva betyr å kunne et ord?	81
4.2 Strategier for å undervise ordforrådet.....	82
5. Lytte- og leseferdigheter	89
5.1 Lytteferdigheten.....	90
5.2 Leseferdigheten.....	93
6. Tale/samtale- og skriveferdigheter	105
6.1 Tale- og samtaleferdigheter	106
6.2 Skriveferdigheter	111

7. Digitale verktøy i fremmedspråkundervisning	122
7.1 SAMR-modellen for bruk av digitale verktøy i undervisningen	123
7.2 Digitale verktøy for undervisning og vurdering av språklige ferdigheter	124
Stikkord	129

Forord

Denne boka tar utgangspunkt i fremmedspråkundervisning, men er sterk preget av et interkulturelt perspektiv samt en studentfokusert og tilpasset tilnærming til undervisning. Med hensyn til det interkulturelle perspektivet, utforsker jeg forholdet mellom språk og kultur i det multikulturelle og flerspråklige klasserommet. Konteksten er norskundervisning på bachelornivå ved Babeş-Bolyai Universitet i Cluj-Napoca, Romania. Å integrere både språk og kultur i fremmedspråkundervisning er ikke bare et pedagogisk valg, men en nødvendighet fordi et nytt språk åpner dører til nye kulturer og forståelseshorisonter. Boka bygger på studentfokuserte undervisningsteorier og legger stor vekt på å identifisere de mest effektive metodene for å fremme tilpasset undervisning.

Boka er rettet mot kommende lærere som debuterer i læreryrket, men også mot de som allerede underviser i norsk og ønsker praktisk inspirasjon og faglig påfyll. Målet med boka er å gi leserne mulighet til å reflektere over hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er nødvendige for å mestre det komplekse og utfordrende, men samtidig spennende læreryrket. Boka fokuserer på noen sentrale temaer som perspektiver på fremmedspråkundervisning, lærerens rolle i klasserommet, studentenes aktive deltakelse, grammatikkundervisning, ordinnlæring, bruk av IKT-verktøy i undervisning, vurderingsformer og ulike tilnærminger til undervisning i muntlige, skriftlige, lese- og lytteferdigheter.

Jeg ønsker å takke alle som har bidratt til at denne boka kunne bli skrevet. Først og fremst vil jeg takke familien min, som alltid har støttet meg og gitt meg muligheten til å fullføre dette arbeidet. En varm takk går også til alle mine kollegaer ved Institutt for skandinaviske språk og litteratur i Cluj-Napoca for et godt og inspirerende samarbeid gjennom årene. Jeg vil spesielt takke professor Sanda Tomescu Baciú, som introduserte meg for det norske språket og hjalp meg med å utforske norsk fagdidaktikk. Til vennene mine, som har tatt seg tid til å lese manuskriptet og kommet med verdifulle forslag og perspektiver som jeg selv ikke hadde tenkt på. Tusen takk!

Velkommen til lærerutdanningen!

Raluca Pop

Innledning

Norsk fagdidaktikk i en fremmedspråklig kontekst. Interkulturelle og studentfokuserte undervisningsperspektiver består av sju kapitler, ulike underkapitler og stikkordregister. Det første kapittelet fokuserer på hvordan lærerutdanningsprogrammene kan forberede lærerstudenter til å møte de didaktiske utfordringene som oppstår i dagens flerspråklige og flerkulturelle klasserom. Hensikten med det andre kapittelet er å belyse noen kjennetegn ved fremmedspråklærere, deres læreridentitet og de ulike lærerrollene de inntar i klasserommet. Kapittelet diskuterer også muligheter for faglig utvikling og fremhever hvordan bruk av IKT-verktøy og kunstig intelligens (AI) kan integreres i undervisningen. Videre beskrives variabler som kan påvirke opplæringen av et fremmedspråk og studentenes ulike egenskaper.

Det tredje kapittelet argumenterer for viktigheten av grammatikkundervisning og presenterer metoder for å undervise grammatikk og gir innsikt i ulike metoder for fremmedspråkundervisning. Ordforrådet er nøkkelen til språktilegnelse og språkutvikling. Derfor presenterer det fjerde kapittelet noen teoretiske perspektiver og strategier knyttet til undervisning i ordforråd. De to påfølgende kapitlene fokuserer på de fire grunnleggende ferdighetene: å lytte, å lese, å tale/samtale og å skrive. Kapitlene inkluderer strategier for å tilrettelegge aktiviteter innenfor hver av disse ferdighetene. Det siste kapittelet legger vekt på integrering av digitale verktøy og apper i fremmedspråkundervisning som kan styrke språklæring.

Bokas oppbygging

Når det gjelder utformingen av boka, begynner hvert kapittel med *Teoretisk grunnlag*. Denne delen samler aktuell og relevant faglitteratur som gir verdifulle data om emnet som diskuteres. Dermed gis publikum muligheten til å analysere og reflektere over den teoretiske forankringen, ulike forskningsresultater og begreper som presenteres. Denne delen av hvert kapittel gir leserne muligheten til å utvikle kritisk tenkning og forstå hvordan forskning kan påvirke og gi en ny retning i fremmedspråkundervisning. Nøkkelord er gitt for hvert kapittel for å bedre visualisere begrepene som inngår i kapittelet. Appen <https://worditout.com> ble brukt for det.

Den andre seksjonen med tittelen *Refleksjonsspørsmål* inviterer leserne til å reflektere og svare på flere spørsmål som har en praktisk anvendelse og som er knyttet til informasjonene gitt i det teoretiske grunnlaget. *Oppsummeringsdelen* er ment å oppsummere hovedideene som har blitt presentert i hele kapittelet.

Hvert kapittel inneholder en seksjon med *Forslag til videre lesing* for å gi leserne muligheten til å utforske ulike perspektiver om samme emne. Oppsettet av boka inneholder disse spesielle funksjonene for å hjelpe leserne til å identifisere, på en rask måte, en bestemt del som er relevant for dem.

Nøkkelord for hele boka: *interkulturell kommunikativ kompetanse, interkulturelt perspektiv, identitet, interkulturell kunnskap, interkulturelle ferdigheter, interkulturelle holdninger, lærerrollen, flerspråklig, autentiske tekster, sammensatte tekster, formell læring, uformell læring, morsmål, fremmedspråk, digitale ferdigheter, individuelle egenskaper, språklig kompetanse, diskurskompetanse, sosiolingvistisk kompetanse, studentfokuset læring, faglig utvikling.*

1. Fremmedspråkundervisning

Introduksjon

Globalisering og internasjonaliseringsprosesser engasjerer studenter i interkulturell dialog, der de får muligheten til å samhandle med personer fra ulike språklige og kulturelle bakgrunner. Fremmedspråket har derfor en dobbel funksjon. På den ene siden fungerer det som et praktisk verktøy for effektiv kommunikasjon. På den andre siden er det et middel til å forstå både egen og andres kultur, samt ulike verdenssyn. Denne dualiteten fremhever viktigheten av fremmedspråkkompetanse som en nøkkel til å bygge broer mellom kulturer og fremme forståelse i et globalt fellesskap. Dette kapittelet gir en teoretisk ramme for å forstå den interkulturelle dialogen som finner sted i en formell klasseromsetting. Det legges vekt på hvordan lærerutdanningsprogrammene kan forberede lærerstudenter til å møte de didaktiske utfordringene som oppstår i dagens flerspråklige og flerkulturelle klasserom. For å sette denne boka i en kontekst, introduserer det første kapittelet norskfaget ved Babeş-Bolyai Universitet i Cluj-Napoca. Her gis en kort beskrivelse av kurset norskfagdidaktikk som tilbys bachelorgradstudenter ved Institutt for skandinaviske språk og litteratur.



1.1 Hva betyr det å kunne et fremmedspråk?

Ifølge det felles europeiske rammeverket for språk (CEFR) (2001, s. 13) består språkkompetansen i et fremmedspråk av tre hovedkomponenter: lingvistisk kompetanse, sosiolingvistisk kompetanse og pragmatisk kompetanse. Lingvistisk kompetanse omfatter kunnskap om grammatiske regler og teoretisk innsikt i språkets struktur, inkludert fonologi, morfologi, syntaks og ortografi. Dette gir innlæreren en dyp forståelse av hvordan språket er bygget opp. Den sosiolingvistiske kompetansen fokuserer på hvordan språket brukes i sammenheng og hvordan kontekster som kultur, økonomi, politikk og sosiale situasjoner påvirker kommunikasjon. Dette inkluderer diskursfunksjoner (invitasjoner, klager, unnskyldninger), høflighetskonvensjoner eller idiomatiske uttrykk (Rost 2016, s. 39). Sosiolingvistisk hensiktsmessighet innebærer evnen til å forstå og reagere på sosiokulturelle signaler. Dette inkluderer å kunne forstå humor, ironi, implisitte og eksplisitte kulturelle referanser, samt å bruke fremmedspråket effektivt for forskjellige sosiale formål. En høy grad av sosiolingvistisk utvikling betyr å kunne navigere og tilpasse kommunikasjonen til ulike situasjoner. Pragmatisk kompetanse handler om brukerens evne til å anvende språk i ulike muntlige og skriftlige kontekster. Det innebærer blant annet: bruk av koblingselementer for å tydeliggjøre forholdet mellom ideer og diskurskompetanse som er styrt av spørsmål som: *Hvordan sier man noe?; Hvorfor sier man noe?; Når sier man noe?*. CEFR (2018) presenterer en detaljert skala som beskriver nivåer av mestring på alle tre komponentene som utgjør den kommunikative språkkompetansen (<https://rm.coe.int/chapter-5-communicative-language-competences/1680a084c3>). Denne tilnærmingen til

språkmestring understreker at å kunne et fremmedspråk handler om mer enn å lære grammatiske regler. Det innebærer også å forstå kulturelle, sosiale og praktiske aspekter ved språket.

I tillegg gir CEFR (2018) informasjon om de seks referansenivåene, som er allment akseptert som den globale standarden for å vurdere en persons språkferdigheter: mottak (lytting og lesing), produksjon (muntlig og skriftlig) og interaksjon (muntlig og skriftlig). De seks nivåene er: A1 og A2 (nybegynner nivå), B1 og B2 (mellomnivå) og C1 og C2 (avansert bruk av språket) (<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168045bb61>).

Lærerstudentene kan bruke informasjonen om disse referansenivåene til å evaluere språknivå eller til å få innsikt i hvilke type ressurser som passer for studentenes språknivå. Nedenfor er et eksempel på språknivået B1, som viser hvordan man kan vurdere muntlige ferdigheter i et fremmedspråk:

«Kan kommunisere med en viss tillit om kjente rutinemessige og ikke-rutinemessige forhold knyttet til hans/hennes interesser og fagfelt. Kan utveksle, sjekke og bekrefte informasjon, håndtere mindre rutinemessige situasjoner og forklare hvorfor noe er et problem. Kan uttrykke tanker om mer abstrakte, kulturelle temaer som filmer, bøker, musikk mm.» (CEFR 2018, s. 83)

Disse nivåene hjelper både lærere og studenter med å identifisere styrker og områder for videre utvikling, samtidig som de gir en tydelig standard for vurdering av språkferdigheter.

1.2 Norsk undervisning i Cluj-Napoca

Norsk som fremmedspråk har blitt undervist ved Institutt for skandinaviske språk og litteratur ved Det filologiske fakultetet i Cluj-Napoca siden 1991. Dette er det eneste akkrediterte programmet på nasjonalt nivå som tilbyr norsk som både hovedfag og sidefag innenfor et bachelorprogram, med totalt ca. 150 studenter i dag. Instituttet for skandinaviske språk og litteratur ble etablert i 2001, som en direkte følge av det norske bachelorprogrammet som startet i 1991. I perioden fra 1991 til 2001 fungerte bachelorprogrammet i norsk språk og litteratur kun som et sidefag, inkludert i avdelingen for engelsk språk og litteratur. Fra og med 2001 ble det opprettet en skandinavisk avdeling, som et resultat av det økende antallet studenter som valgte å studere norsk. Studentantallet vokste fra 12 i 1991 til 234 studenter i 2014 (75 hovedfagstudenter og 159 sidefagsstudenter). Mellom 2015 og 2020 økte antallet registrerte studenter til 355 (104 hovedfagsstudenter og 251 sidefagsstudenter). Norsk språk og litteratur som hovedfag (A) ble introdusert ved Institutt for skandinaviske språk og litteratur i 2008.

Professor Sanda Tomescu Baciú har siden 2010 vært vitenskapelig koordinator for doktorgradsavhandlinger. Flere ph.d.-kandidater har allerede fullført sine avhandlinger og oppnådd ph.d.-tittelen, mens andre er i ferd med å ferdigstille sine forskningsprosjekter. Alle avhandlingene har fokus på norsk språk og litteratur. Basert på studentenes interesse for et masterprogram i norsk, fikk Institutt for skandinaviske språk og litteratur i 2024 muligheten til å starte et nasjonalt akkreditert masterprogram.

Alle studentene ved Det filologiske fakultetet har en dobbel språkspesialisering. De studerer to språk og kan velge blant flere kombinasjoner som norsk og kinesisk, spansk og finsk eller engelsk og norsk. Studiene har en varighet på tre år og undervisningen foregår på norsk. Etter fullført bachelorgrad kan studentene arbeide som lærere i begge spesialiseringene. Studentene som velger disse studiene kommer fra ulike deler av Romania, også fra regioner langt unna Cluj-Napoca. Bachelorprogrammet har gradvis fått større synlighet på den rumenske akademiske arenaen og er nå svært populært på nasjonalt nivå. Dette til tross for at norsk ikke tilbys som fag på grunnskole- eller videregående nivå. Et unntak er et valgfritt kurs i norsk som tilbys ved en videregående skole i Baia-Mare i Romania. Antall studenter som melder seg på dette bachelorprogrammet har økt de siste årene. Dette skyldes programmets unike profil, gode jobbmuligheter og de mange internasjonaliseringsmulighetene som tilbys studentene (Tomescu Baciú et al. 2019, s. 266).

Når det gjelder internasjonaliseringspraksisen, tilbyr Institutt for skandinaviske språk og litteratur, i samarbeid med HK-Dirs mobilitetsstipend og Erasmus-programmet flere muligheter for å studere norsk i Norge. Dette inkluderer sommerkurs, Erasmus-stipender og støtte til å skrive bachelor- eller ph.d.-avhandlinger. Å studere norsk i Norge er svært viktig for studentene fordi det gir dem direkte kontakt med både språket og kulturen. Dette bidrar til å utvikle både språklige ferdigheter og kulturell kompetanse.

Siden 2015 har Institutt for skandinaviske språk og litteratur også hatt fire norske lektorer fra Norge. Dette er en stor ære og en annerkjennelse av betydningen norskstudiene har i Romania. Det gir også en uvurderlig mulighet for studentene, som får direkte

kontakt med morsmålsbrukere. I 2003 ble bachelorprogrammet i norsk språk og litteratur tildelt en stor æresbevisning - Den Kongelige Norske Orden, Ridder av første klasse. Denne utmerkelsen ble gitt til professor Sanda Tomescu Baciú som en anerkjennelse av hennes bidrag til utviklingen av norskstudiene i Romania.

Avslutningsvis har norskundervisning i Cluj-Napoca hatt en 33 år lang tradisjon. Institutt for skandinaviske språk og litteratur har i løpet av årene vært sterkt engasjert i å formidle norsk språk og kultur gjennom vitenskapelige konferanser, arrangementer og bokmesser, både i Romania og internasjonalt. I tillegg har mange alumner fra programmet funnet gode jobbmuligheter knyttet til norsk. De arbeider som oversettere av norsk litteratur, eller i sektorer som utdanning, forskning og internasjonale selskaper (Tomescu Baciú et al. 2019).

1.3. Er det vanskelig å lære seg norsk?

Vanskelighetsgraden kan variere avhengig av personens morsmål, eller tidligere erfaring med å lære fremmedspråk. Forskning på tilegnelsen av fremmedspråk viser at språkavstanden kan være en betydelig faktor som påvirker læringsprosessen (Llama et al. 2010, s. 39). Språkavstandsfaktorer refererer til likheter og forskjeller mellom to språk, både når det gjelder struktur og ordforråd (Gamallo et al. 2017, s. 2). Med andre ord, når to språk har få fellestrekk, anses språkavstanden mellom dem som stor, noe som kan føre til en lengre og mer krevende læringsprosess. Forskning har konkludert med at språkavstand, i kombinasjon med faktorer som alder og tidligere språkferdigheter, har «en betydelig

innvirkning på læringen av ett fremmedspråk» (Zawiszewski et al. 2011, s. 400).

Norsk tilhører den germanske språkfamilien, sammen med engelsk, tysk, nederlandsk og svensk. For personer som allerede behersker et annet germansk språk, kan likheter i ordforråd og grammatikk gjøre det lettere å lære norsk. Videre peker Bull et al. (2018, s. 457) på at:

«[...] latin hadde en avgjørende innflytelse på de nordiske språk, særlig under kristningen av Skandinavia. Den tidligste påvirkningen kom i form av lånord i romersk tid og i århundrene etter Romerrikets fall, men det er først med kristendommen at latinen for alvor begynner å prege de skandinaviske språk»

I denne sammenhengen er det viktig å påpeke at rumensk er et latinsk språk som tilhører den romanske språkgruppen i den indoeuropeiske språkfamilien. Som følge av dette finnes det flere likheter i ordforrådet mellom norsk og rumensk. Gode kunnskaper i tysk eller engelsk bidrar også til at vanskelighetsgraden ved å lære norsk blir moderat. Hvis en person er flerspråklig og språkavstanden ikke er så stor, kan vedkommende trekke paralleller mellom språk og bruke tidligere erfaringer til å lære norsk raskere.

Til tross for dette finnes det flere faktorer som kan påvirke læringen av norsk:

- **Ordforråd:** Selv om det finnes likheter med rumensk og engelsk, har norsk mange unike ord. Dobbeltbestemmelse og sammensatte ord kan være utfordrende for rumenske

studenter. Videre har mange substantiver forskjellig grammatisk kjønn på norsk og rumensk, noe som kan føre til forvirring.

- **Grammatikk:** Norsk har færre uregelmessige verbformer enn mange andre germanske språk, men inversjon (omvendt ordstilling) kan være krevende å mestre.
- **Uttale:** Norsk har tre bokstaver som ikke finnes på rumensk (æ, ø, å) og noen lyder som kan være spesielt vanskelige for rumensktalende å uttale korrekt.
- **Dialekter:** Norge har flere regionale dialekter (østnorsk, vestnorsk, trøndersk og nordnorsk) samt to offisielle målformer, bokmål og nynorsk. Som Mæhlum og Røyneland påpeker, «dialektale forskjeller kan si noe om geografisk, sosial eller etnisk variasjon» (2012, 26). Dette øker kompleksiteten ved å lære norsk og kan være en utfordring for språkstudenter.

Vi peker på noen spesifikke aspekter som rumenske studenter kan oppleve som utfordrende å forstå (Tomescu Baciú 2015, s. 22 - 24):

1. Stumme bokstaver:

- a) stum < d > i mange ordenstall [niende, tiende] og i bokstavkombinasjonene < -dt, -de, -nd, -dh, -rd > [godt, skynde, stund, kjørende, kald, Trondheim, bord];
- b) stum < e > i ordene [synes, finnes];
- c) stum < g > i ordet [og], i adjektiv som slutter på < ig > [hyggelig, billig], i bokstavkombinasjonene < g + e, j, i, y, ei > [selge, gjennom, gi, gyte, geit];
- d) stum < h > i bokstavkombinasjonene < hj, hv > [hjelp, hvor];

- e) stum < t > i bestemt form, entall, av intetkjønn substantiver [badet], i pronomenet [det], men som ikke er stum hvis den kommer en -s etter -t [husets, fjellets, dets];
 - f) stum < v > i slutten av noen ord [halv, selv, selvsagt, sølv];
2. Konsonantgruppene: < rt >, < rd >, < rl >, < rn > danner en retrofleks språklyd ʀ / ɖ / ɽ / ɳ [kart, hvordan, perle, gjerne, norsk];
3. Forskjellen mellom lang og kort vokal: ny/nytt, tak/takk, pen/penn;
4. Lyd:
- a) lyden /ʃ/ er representert på flere måter og kan skrives <sj> [stasjon], < skj > [skjema], < sk > [skinke], < rs > [kurs], <sl> [slå];
 - b) lyden /ç/ er representert på flere måter og kan skrives <kj> [kjøpe], < k > [kino], < tj > [tjue];
 - c) lyden velar /ŋ/ kan treffes i < ng > [lang], < nk> [tenk] eller < ng > [sagn];
5. Bokstaver:
- a) Bokstavene <å, ø, æ> finnes ikke i det rumenske alfabetet
 - b) bokstaven < y > og lyden den danner [ytre, ny, by]
 - c) bokstaven < o > og lydene den danner [ost], men [bor]
 - d) bokstaven < u > og lyden den danner [hun]

Språklige forskjeller mellom morsmålet og andrespråket eller fremmedspråket kan ha enten positive eller negative effekter på tilegnelsesprosessen (Ortega, 2009; Lightbown & Spada, 2013). Feilene som oppstår kan ifølge Richards (1974) karakteriseres som:

- a) *Interlinguale feil*: Feil på grunn av interferens fra morsmålet;

b) *Intralinguale/utviklingsrelaterte feil*: Vanlige feil som oppstår i læringsprosessen som et resultat av overgeneralisering av regler og feil anvendelse.

Pop (2021) har undersøkt utfordringene ved å lære norsk som fremmedspråk på bachelornivå. Hun forsket på feilene som studenter gjorde under en skriftlig eksamen. Funnene hennes viser at studentene begikk både interlinguale og intralinguale feil. Ifølge Pop (2021, s. 10) er påvirkningen fra rumensk særlig synlig i følgende eksempler: 'å eksplisere' fra det rumenske verbet «a explica» [å forklare]; 'kasetofon' fra det rumenske ordet «casetofon» [kassettspiller]; 'de kan dedukt' fra det rumenske verbet «a deduce» [å utlede]; 'etterpå jeg skriver' på grunn av at inversjon ikke er nødvendig på rumensk. Pop (2021, s. 10) har også funnet flere intralinguale feil: kjønn på substantiver 'dette ide' selv om substantivet ikke har nøytralt kjønn verken på norsk eller rumensk; modal verb + infinitiv form 'elleve kan bruker', 'skal læreren sier'; samsvar mellom substantiver og adjektiver 'presentere dette regler', 'elevene er aktiv', 'digitale ferdigheter er viktig'; dobbelt bestemmelse 'det viktigste ideer'.

Når det gjelder de to ulike typene feil som er beskrevet ovenfor, er det viktig å understreke at det er uunngåelig å begå språklige feil når man lærer nye språk. Læreren kan bruke analysen av feilene til å forstå hvilke utfordringer studentene møter i språklæringsprosessen. Feilene er også verdifulle tilbakemeldinger som kan hjelpe læreren med å finne bedre metoder for å forklare grammatiske begreper.

1.4 Norskfagdidaktikk

Norskfagdidaktikk er et valgfritt kurs som tilbys til kommende lærere som studerer norsk på bachelornivå. Kurset er en del av lærerutdanningsprogram ved Fakultet for psykologi og utdanningsvitenskap og Lærerutdanningsavdelingen. Før de begynner med fagdidaktikk, studerer de kommende lærerne utviklingspsykologi, pedagogikk og andre kurs som forbereder dem til å mestre læreryrket.

Kursets hovedmål er å gjøre lærerstudentene kjent med både de teoretiske og praktiske implikasjonene ved å undervise i norsk som fremmedspråk. Temaene som tas opp inkluderer blant annet: lærerroller og lederstiler, studentenes egenskaper, klasseledelse, tilbakemeldinger og feilretting, IKT-verktøy og digital teknologi, undervisning i grammatikk, ordforråd og grunnleggende ferdigheter, timeplanlegging, interkulturell kommunikativ kompetanse, differensiert undervisning og evaluering. Undervisningen foregår på norsk og er organisert i fire timer per uke over 14 uker: to timer forelesning og to timer seminar.

De spesifikke læringsmålene for kurset er:

- Bruk av ulike metoder og strategier for undervisning i grunnleggende ferdigheter, ordforråd og grammatikk;
- Utvikling av ferdigheter i timeplanlegging og analyse av ulike klasseromsledelsessituasjoner;
- Tilpasning av undervisningsressursene til forskjellige kunnskapsnivåer, aldersgrupper og læringsstiler;
- Evaluering av lærebøker og integrering av supplerende ressurser;

- Effektiv bruk av digitale teknologier i undervisning og vurdering;
- Refleksjon over egen faglig utvikling;
- Forståelse av sosial interaksjon i en flerkulturell og flerspråklig kontekst;
- Tilrettelegging for innlæring som inkluderer dimensjonene av interkulturell kompetanse: kunnskaper, holdninger og ferdigheter.

En kommende lærer må demonstrere tre viktige kunnskapsdimensjoner (Schulman, 1987):

- **Fagkunnskap:** En grundig forståelse av norsk morfologi, fonetikk, syntaks, litteratur og lignende, for å kunne forklare grammatiske begreper og litterære perspektiver til studentene.
- **Pedagogisk:** Forståelse av hvordan undervisningen tilpasses ulike aldersgrupper og kontekster og hvordan sosiale, kulturelle og emosjonelle faktorer påvirker læring. Pedagogisk kunnskap inkluderer også innsikt i variabler som påvirker fremmedspråklæring, som studentenes holdninger, motivasjon, læringsstiler, evner og personligheter (Harmer, 2007; Lightbown & Spada, 2013).
- **Prosedural:** Evnen til å bruke teori i praksis og tilpasse undervisningen til klasseromssituasjoner. Dette innebærer å finne løsninger på spørsmål om *hva, hvorfor, hvem og hvordan* man underviser.

I de siste årene har fokuset på kommunikasjonsbegrepet økt ettersom perspektivene på undervisning har endret seg:

«flyttes fokuset i språklæring fra språkets form (grammatikk, morfologi, syntaks, fonetikk og vokabular) til en mer

sammensatt kompetanse om bruk av språket og alt det innebærer, avhengig av situasjoner, sjanger, strategier og kultur» (Carrai 2023, s. 77)

Denne endringen har påvirket hvordan undervisningsaktiviteter tilrettelegges for innlærere, hvor disse i større grad har en mer aktiv rolle som deltakere i klasserommet (Buland et al. 2011). Undervisningen er nå mer fokusert på det kommunikative samspillet og de didaktiske ressursene som velges av læreren skal oppmuntre studentene til å bruke sine kommunikative ferdigheter i situasjoner som ligner på virkelige livssituasjoner utenfor klasserommet. Konsekvensen av dette er at studentene får en forståelse av at språklæring er målrettet og kontekstavhengig.

1.4.1. Et interkulturelt perspektiv på å undervise norsk og norskfagdidaktikk. Nasjonale og internasjonale forordninger

Den globaliserte verden og internasjonalisering av utdanningen gir nye perspektiver på forholdet mellom språk og kultur. Den europeiske unionens gjeldende krav til undervisning og læring av fremmedspråk legger stor vekt på utviklingen av en interkulturell kompetanse, som skal gjøre kommunikasjon mellom mennesker mer effektiv. Flere internasjonale dokumenter og anbefalinger (*Key Competences for Lifelong Learning-European Reference Framework*, *White Paper on Intercultural Dialogue*, *The Aims of Language Teaching and Learning*, *The European Profile for Language Teacher Education*) understreker at språk ikke bør undervises uavhengig av kultur i fremmedspråkklasserommet. En av grunnene til det er at «students have both a linguistic and a cultural gap to bridge» (Collie & Slater 1997, s. 6). Både lærere og studenter bør utvikle interkulturelle kunnskaper, holdninger og ferdigheter som er nødvendige i et flerspråklig og multikulturelt utdanningsmiljø. Lærere og

studenter bør være «social aktør som deltar i den sosiale verdenen» (Council of Europe, 2022, s. 30). Lærebøker, undervisningsressurser og utdanningsstrategier må tilpasses slik at de gjenspeiler mangfoldet både i klasserommet og utenfor, fordi «fremmedspråklæring gjenspeiler et dypere og litt mer ambisiøst mål, nemlig at kommunikasjon på flere språk skal bidra til å oppnå demokratisk deltakelse og inkludering innad i Europa» (Carrai 2023, s. 77).

Det finnes omfattende litteratur både nasjonalt og internasjonalt som understreker nødvendigheten av å integrere interkulturell kompetanse i det fremmedspråklige klasserommet (Byram & Zarate, 1997; Kramsch 2003; Lee, Ho & Chen 2023; López-Rocha 2016; Marc 2016; Pop 2019). Ifølge Deardorff (2009) består interkulturell kommunikativ kompetanse av tre komponenter:

- **Interkulturelle holdninger:** Respekt, åpenhet, nysgjerrighet, interesse, vilje til å oppdage en ny kultur.
- **Interkulturelle ferdigheter:** Evne til å evaluere, analysere og tolke språk og kulturelle situasjoner.
- **Interkulturell kunnskap:** Kulturell selvbevissthet, dyp kulturell kunnskap og sosiolingvistisk bevissthet.

Fremmedspråklæring er en kompleks prosess som inviterer deltakerne til å inngå i interkulturell læring og utvikle evner, kunnskap og holdninger for å kunne etablere relasjoner med mennesker som har forskjellige kulturelle bakgrunner. Utviklingen av interkulturell kommunikativ kompetanse skjer gradvis, i ulike formelle og uformelle kontekster og gjennom samspill med andre. Denne kompetansen har to hovedmål: et kommunikativt mål for å tilegne seg effektive språkferdigheter og et kulturelt mål for å forstå og respektere ulike livsverdier og tenkemåter.

Interkulturell kompetanse bidrar til målet om å forstå og bli forstått (Kunnskapsdepartementet, 2022). Samspillet med et nytt språk og en ny kultur engasjerer individet «to interpret self (intra-culturality) and other (inter-culturality) in diverse contexts of social and cultural exchange» (Pop & Răduț 2019, s. 36). Utviklingen av interkulturell kompetanse har ingen aldersgrense, da den er en del av en livslang læringsprosess.

Kulturmodeller og forståelse

Det finnes flere modeller som bygger på kulturforskjeller. Det er Hofstede (1984) kulturdimensjoner, som forutsier kommunikasjon i ulike sammenhenger ved å ta hensyn til variabler som påvirker kommunikasjonen. I denne boka fokuserer jeg på den kulturelle isfjell-modellen skapt av Edward T. Hall (1959), fordi den gir et perspektiv som passer godt inn i fagdidaktikk. Modellen tar i betraktning både synlige og usynlige aspekter av kultur. De synlige elementene (som klær, mat, tradisjoner, litteratur, musikk og kunst) er lett å merke i en annen kultur og kan diskuteres i fremmedspråkundervisningen. De usynlige elementene (som livsmåter, verdier, tro osv.) er derimot vanskeligere å forstå og krever mer tid, motivasjon, interesse og et passende modenhetsnivå for å kunne sette pris på. Derfor er disse ikke så ofte tatt opp i klasserommet.

1.4.2. Differensiering i skolen

Et klasserom består av elever som har forskjellige typer motivasjon (indre eller ytre motivasjon), læringsstiler, læringspotensialer eller morsmål. For å gi likeverdig opplæring må læreren tilpasse undervisningen til alle studentenes «evner og forutsetninger» (Buli-

Holmberg et al. 2015, s. 18). På grunn av disse variablene må lærestoffet, læremidlene, arbeidsmåtene og vurderingene tilpasses. Tilpasset opplæring skal tilbys til alle elever, uavhengig av alder. En spesifikk tilpasset tilnærming må utvikles for elevene som trenger spesialundervisning (Nilsen 2008).

Differensiering i klasserommet er imidlertid ikke enkelt. Det er utfordrende på mange måter, men det er også en annerkjennelse av at innlærerne har forskjellige læringsbehov og at de når opplæringsmålene på ulike måter. Forskning viser at differensiering kan støtte motivasjon og akademisk vekst (Munro 2012; Sutikno 2024). Læreren må ikke endre alt fra bunnen, men justere enkelte aspekter av undervisningen: gi større utfordringer til de som bedre mestrer lærestoffet, tilby innlærere muligheten til å velge mellom ulike oppgaver, ha større variasjon i aktivitetene og gi mer ventetid før man forventer svar på spørsmål. Disse små justeringene kan legge grunnlaget for effektiv differensiering. Læreren må reflektere over planleggingen og forberedelsene knyttet til differensiering og vise interesse for å inkludere denne tilnærmingen i undervisningen.

Pedagogisk differensiering innebærer å ta hensyn til studentenes potensial, motivasjon og kunnskapsnivå (Idsøe 2014). Ifølge Tomlinson (2017) kan læreren differensiere på flere nivåer: innholdet (emnet skal presenteres fra forskjellige synspunkter ved hjelp av ulike ressurser), prosessen (strategiene som brukes), produktet (oppgavene som gjennomføres) og miljøet i klasserommet (sittearrangementet og gruppering av studenter). Børt et al. (2016) understreker at organisatorisk differensiering inkluderer effektiv bruk av undervisningsressurser og fleksibel gruppering (som pararbeid eller gruppearbeid) for å skape varierte sosiale interaksjoner.

For å tilrettelegge for tilpasset opplæring i et flerkulturelt klasserom, må læreren sikre at faginnholdet er «relevant og gjenkjennelig for alle elever, slik at hver og en erfarer egen bakgrunn som ressurs for læringsformål» (Myklebust 2020, s. 103). Dette er også et middel for å realisere en inkluderende flerkulturell skole.

Ifølge Hertberg-Davis (2009) finnes det en misforståelse om at differensiering kun handler om å forenkle opplæringen for elever med lavt læringspotensial. I tilpasset opplæring er ikke fokuset å forenkle oppgavene, men å finne alternative ressurser og strategier for å forklare informasjonene bedre slik at elever kan nå deres kompetansemål. Differensiering bør betraktes som et tiltak for å hjelpe elever på alle nivåer med å utvikle sitt potensial i skolen.

Refleksjonsspørsmål

1. Studentene kommer i klasserommet med sine ulike forventninger, evner, motivasjon og forkunnskaper. Hvordan tenker du å ta dette i betraktning?
2. Begrunn hvorfor du ønsker eller ikke ønsker, å bli lærer. Tenk på noen sterke og svake sider.
3. Tegn et tankekart for begrepet 'kultur'. Ta i betraktning tilkoblingen med norskundervisning.
4. Tenk på noen strategier for å bruke studentenes grammatiske feil som en ressurs i klasserommet, og for å forbedre undervisningspraksis og læringsstrategier.
5. Skap en tabell for å indikere forskjellene mellom rumensk og norsk. Drøft hva du betrakter som enkelt eller komplisert i læringen av norsk.

6. Bruk CEFR-skalaen for å selv vurdere ditt språknivå i norsk. Reflekter over måter for forbedring.
7. Hvordan kan en lærer utvikle sin interkulturell kompetanse?
8. I hvilke situasjoner i (arbeids)livet tror du at du kan få bruk for kunnskap om interkulturell kommunikasjon?
9. Prøv å finne ressurser som peker på de synlige og de usynlige elementene av norsk kulturen. Hvilke typer ressurser har du funnet: visuelle, auditive eller tekster?
10. Skriv fordeler og ulemper som er knyttet til tilpasset opplæring i norskundervisning. Ta i betraktning forskjellige aldersgrupper og språknivåer.
11. Utdanningspolitikken i Norge har en lang tradisjon med å fremme likeverdig og inkluderende opplæring. Kan du diskutere situasjonen i Romania?
12. Ella Cosmovici Idsøe (2020, s. 109) skisserer noen forskjeller mellom tradisjonell og differensiert undervisning. Se på eksemplene nedenfor og kom med andre ideer:

Tradisjonelt klasserom	Differensiert klasserom
Læringsmålene er det samme for alle studentene	Læringsmålene justeres etter studentenes behov
Alle studentene gjennomfører samme oppgaver	Studentene har muligheten til å velge oppgaver basert på deres interesser
Alle studentene bruker samme ressurser i klasserommet	Studentene får ressurser basert på deres behov og ferdighetsnivå.
Min antagelse er at studentene har liten eller ingen kunnskap av innholdet i læreplanen	Før jeg begynner å undervise, sjekker jeg hva studentene allerede kan om innholdet.



Oppsummering

Fremmedspråkundervisning forventes å spille en fremtredende rolle i dagens multikulturelle og flerspråklige samfunn. Dette kapittelet har forsøkt å presentere ulike teoretiske rammeverk knyttet til temaet fremmedspråkundervisning. Det gis en grundig gjennomgang av norskundervisningen i Cluj-Napoca, samt et nærmere blikk på innholdet i kurset i norskfagdidaktikk. Det er tydeliggjort at flere faktorer kan påvirke læringen av norsk. Kapittelet peker på aspekter som kan være problematiske for rumenske studenter. Kurset i norsk fagdidaktikk fremhever viktigheten av å utvikle studentenes interkulturelle kompetanse, da det er en sterk tilkobling mellom språk og kultur i undervisningen av norsk som fremmedspråk. Det ble også lagt vekt på at tilpasset opplæring er nødvendig for å hjelpe innlærere å nå sitt fulle læringspotensial. For å ta denne retningen kan lærere benytte pedagogiske eller organisatoriske tilnærminger til differensiering.

Forslag til videre lesing

- Arne, A. (2018). IOP i praksis. Individuell tilpasning i skolen. Oslo, Kopinor.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). Developing Intercultural Awareness in Language Teaching. Strasbourg: Council of Europe.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2008). *Tilpasset opplæring - intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Bjørke C. & Haukås (Red.). Fremmedspråkdidaktikk (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Maagerø, E. (2005). Språket som mening. Innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere. Oslo: Universitetsforlaget.

Litteraturliste

- Buli-Holmberg J., Nilsen S., & Skogen, K. (2015). Kultur for tilpasset opplæring. Skolelederrollen, lærerrollen og planleggingsarbeid. Oslo: Cappelen Damm.
- Bull T., Karlsen E., Raanes E. og Theil R. (2018). Andre språk i Noreg. I Sandøy Helge og Nesse Agnete (Red.), *Norsk språkhistorie*. II. Praksis (s. 457-473). Oslo: Novus.
- Buland, T., Mathiesen, I. H., Aaslid, B. E., Haugsbakken, H., Bungum, B., & Mordal, S. (2011). På vei mot framtida - men i ulik fart? Sluttrapport fra evaluering og skolens rådgivning. SINTEF Teknologi og samfunn.
- Byram, M., & Zarate, G. (1997). Defining and assessing intercultural competence: Some principles and proposals for the European context. *Language Teaching*, 29: 14-18
- Børt, K., Lillejord, S. & Johansson, L. (2016). Evnerike elever og elever med stort læringspotensial: En forskningsoppsummering. Oslo: Kunnskapssenter for Utdanning.
- Carrai, D. (2023). Introduksjon til fremmedspråkdidaktikk. I Roaldset, H. & Thoralsvdatter Scheie, J. (Red.), *Introduksjon til fagdidaktikk* (s. 73-88). Oslo: Universitetsforlaget.
- Common European Framework of Reference for Learning Foreign Languages (CEFR). 2001. Strasbourg: Language Policy Unit.
- Cosmovici Idsøe, E. (2020). Differensiering i skolen. En praktisk bok om tilpasset opplæring. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Council of Europe (2022). Det felles europeiske rammeverket for språk: Læring, undervisning, vurdering. Utvidet versjon. Direktoratet for høyre utdanning og kompetanse.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. (2018). Strasbourg: Language Policy Unit.
- Deardorff, D. (2009). Synthesizing conceptualizations of intercultural competence: A summary and emerging themes. I Deardorff, D. (Red.), *The Sage Handbook of Intercultural Competence* (s. 264-270). Thousand Oaks, CA: Sage
- Gamallo, P., Pichel Campos, J. R. & Alegria, I. (2017). From Language Identification to Language Distance. *Physica A: Statistical Mechanics*

- and its Applications*, vol. 484: 152-162, Doi: 10.1016/j.physa.2017.05.011.
- Hall, E. (1959). *The Silent Language*. Garden City: Doubleday.
- Hertberg-Davis, H. (2009). Myth 7: Differentiation in the Regular Classroom is Equivalent to Gifted Programs and Is Sufficient: Classroom Teachers Have the Time, the Skill, and the Will to Differentiate Adequately. *Gifted Child Quarterly*, 53 (4): 251-253.
- Hofstede, G. (1984). *Culture's Consequences. International Differences in Work-Related Values*. California, London, New Delhi: Sage Publications
- Kramsch C. (2003). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Lee, T., Ho, Y. & Chen, C. (2023). Integrating intercultural communicative competence into an online EFL classroom: an empirical study of a secondary school in Thailand. *Asian. J. Second. Foreign Language Education* 8 (4): 1-25. <https://doi.org/10.1186/s40862-022-00174-1>
- Lightbown, P.M., & Spada, N. (2013). *How Languages are Learned*, (4. utg.). Oxford: Oxford University Press.
- Llama, R., Cardosa, W. & Collins, L. (2010). The Influence of Language Distance and Language Status on the Acquisition of L3 Phonology. *International Journal of Multilingualism*, 7(1): 39–57
- López-Rocha, S. (2016). Intercultural communicative competence: creating awareness and promoting skills in the language classroom. I C. Gorla, O. Speicher, & S. Stollhans (Red.). *Innovative language teaching and learning at university: enhancing participation and collaboration* (s. 105-111). Dublin: Research-publishing.net.
- Marc A. (2016). Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) – vers quelle approche de l'interculturel? Étude de cas: le Manuel de langue française pour les sciences et les métiers de la santé. *Acta Technica Napocensis*, vol. 16 (4): 68-79. Cluj-Napoca: Editura U.T. Press.
- Munro, J. (2012, August 27). Effective strategies for implementing differentiated instruction [Paper presentation]. 2012 - School Improvement: What does research tell us about effective strategies? https://research.acer.edu.au/research_conference/RC2012/27august/14
- Myklebust, R. (2020). Tilpasset opplæring i det flerkulturelle klasserommet. I M. Harkestad Olsen & P. Haug (Red.), *Tilpasset opplæring* (s. 93-120). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Mæhlum, B. & Røyneland, U. (2012). Det norske dialektlandskapet. Innføring i studiet av dialekter. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nilsen, S. (2008). Tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning - i samspill mellom fellesskap og tilpasning. I Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (Red.). *Tilpasset opplæring - intensjoner og skoleutvikling* (s. 115-143). Gyldendal Akademisk.
- Ortega, L. (2009). Studying Writing Across EFL Contexts: Looking Back and Moving Forward. I Manchón R. (Red.), *Writing in Foreign Language Contexts: Learning, Teaching, and Research* (s. 232-255). Bristol, Ontario, New York: Multilingual Matters Ltd.
- Pop, R. (2021). Error Analysis in Academic Writing. A Case Study of BA Students Enrolled in a Norwegian Didactics Course, *Nordic Journal of Language Teaching and Learning*, vol. 9 (2), DOI: 10.46364/njltl.v9i2.895
- Pop, R. (2019). An Intercultural Perspective in Teaching the Didactics of the English Language. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană
- Pop, R., Răduț R. D. (2019). Language Policies in Norway and the Development of the Multilingual Competence. *Studia UBB, Philologia*, vol. 64 (2): 193-205. DOI:10.24193/subbphilol.2019.2
- Rost, M. (2016). Teaching and Researching Listening. Oxon, New York: Routledge.
- Schulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1): 1-22.
- Sutikno Joko et al. (2024). Improving students' learning motivation through differentiated learning in sports education subject. *Federacion Espanola de Asociaciones de Docentes de Educacion Fisica*. Vol. 59: 912-922. Doi: 10.47197/retos.v59.103014
- Tomescu Baci, S. (2015). Velkommen. Manual de conversație în limba norvegiană. Romania: Editura Polirom.
- Tomlinson, C. A. (2017). How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms. USA: ASCD.
- Zawiszewski, A., Gutiérrez, E., Fernández, B., & Laka, I. (2011). Language Distance and Non-Native Syntactic Processing: Evidence from Event-Related Potentials. *Bilingualism: Language and Cognition* 14 (3): 400-411. Doi:10.1017/S1366728910000350

2. Læreren og studentene i klasserommet

Introduksjon

Hensikten med dette kapittelet er å belyse noen kjennetegn på fremmedspråklærere, diskutere deres læreridentitet og de ulike lærerrollene de tar i klasserommet, samt mulighetene for faglig utvikling. Et annet viktig aspekt som må tas i betraktning er utfordringene som finnes i dag når det gjelder bruken av IKT-verktøy i undervisning og kunstig intelligens (AI) i utdanning. Diskusjonen går videre til studentene som studerer norsk som fremmedspråk, og hvordan deres forskjellige egenskaper kan påvirke opplæringen i et fremmedspråk. Kapittelet skildrer ulike variabler som kan påvirke opplæringen av et fremmedspråk. Begrepet «fremmedspråkangst» oppstår ofte i sammenheng med fremmedspråkopplæring og derfor bør læreren benytte seg av ulike strategier for å redusere dette stresset. Klasseledelse har som mål å etablere retningslinjer som kan veilede læringsprosessen, bedre administrere ressurser, støtte studentenes læringsvei, fremme motivasjon og håndtere atferd og uro i løpet av undervisningen. Kapittelet gir flere tips om hvordan man kan ha en proaktiv tilnærming til klasseledelse.



2.1. Hvem er læreren i det fremmedspråklige klasserommet?

OECD (2009) peker på at lærernes kompetanser og roller er i endring fordi samfunnet setter stadig høyere forventninger til utdanning i det 21. århundre. De flerspråklige og flerkulturelle klasserommene er i dag en voksende realitet i mange land over hele verden. Derfor bør lærere «opplæres til å håndtere det økende mangfoldet av elever» (European Commission 2015, s. 5). I tillegg påpeker Halvorsen (2001, s. 15) at samfunnet forventer at skolen tar på seg rollen som kulturformidler. Med dette som bakgrunn bør læreren fokusere på å utvikle innlærernes kommunikative og interkulturelle kompetanse.

Andre krav innebærer at læreren må ha avanserte digitale ferdigheter for å kunne bruke IKT-verktøy på en effektiv måte. Teknologien utfordrer undervisningen på mange måter fordi «den teknologiske utviklingen går i et ekstremt tempo» (Moltubak 2020, s. 171). Temaer som nettundervisning og vurdering, omvendt undervisning, pedagogisk bruk av digitale spill og inkludering av AI-verktøy utfordrer tradisjonelle læringssyn. Til tross for dette kan teknologien være et nyttig hjelpemiddel og bør ikke betraktes som en trussel. Når det gjelder underveisvurdering, kan læreren benytte flervalgsoppgaver, skriveoppgaver eller tester ved hjelp av verktøy som Wooclap, Menti.com, Padlet.com eller Kahoot.it. Svarene kommer raskt og læreren får nyttig tilbakemelding med liten innsats. Når det gjelder undervisning, kan teknologien hjelpe læreren til å samle lærestoff, bearbeide og tilpasse det til studentenes nivå, lage videoer for omvendt undervisning og legge til lyd og bilder til tekst for å gjøre innholdet mer attraktivt for studenter. Undervisningen med teknologi bør være underholdende, ellers risikerer man at studentene kjeder seg. Flere studier peker på at i 2019 kjedet seg 70% av elevene seg på videregående skoler i Norge og at i 2022 hadde prosenten økt til 77

(Simonsen 2019; Bakken 2019; Bakken 2022). Det finnes ingen tilsvarende forskning i Romania som kan brukes til å sammenligne kjedsomhetsnivåene.

OECD (2011) viser at for å lykkes i det moderne arbeidsmarkedet, bør studentene utvikle ferdigheter innen kritisk tenkning, kreativitet, sosiale ferdigheter, teknologi og mediekunnskap. Til tross for dette, fokuserer de fleste studentene på innholds kunnskap (Oubadi et al. 2024) som for det meste er knyttet til de lavere nivåene (deklarativ kunnskap, forståelse og anvendelse) i Blooms reviderte taksonomi av systematisk klassifisering av kunnskap (Anderson & Krathwohl 2001). For å oppnå høyt kognitivt læringsutbytte, i form av kritisk tenkning, problemløsningsferdigheter og kreativitet, må læreren inkludere oppgaver som krever at studentene opererer med de høyeste nivåene av kunnskap: analyse, vurdering og syntese.

Undervisning krever at lærere har ulike kunnskaper, ferdigheter, verdier og holdninger som støtter effektiv utdanning. Disse er knyttet til begrepet «teaching competences» (OECD 2009). Det er nyttig å skille mellom et annet begrep, «teacher competences» (European Commission 2014, s. 10) som tilbyr en «: wider, systemic view of teacher professionalism, on multiple levels – the individual, the school, the local community, professional networks (European Commission 2014, s. 10). Dette kapittelet handler om begge begrepene som sammen utgjør en kompleks profil av læreren.

Læreren har både personlige og profesjonelle egenskaper. Noen ganger er det vanskelig å trekke en tydelig grense mellom disse, fordi læreren bringer med seg begge deler inn i klasserommet. Avhengig av aldersgruppen (barnetrinnet, ungdomstrinnet, videregående skole, høyere utdanning) og konteksten (elever i spesialundervisning, online undervisning osv.) kan disse personlige og profesjonelle egenskapene variere. Læreren bør være

vennlig, tålmodig, ansvarlig, tillitsfull, kunnskapsrik og kreativ. Men først og fremst må læreren ha en lidenskap for undervisning og formidling av kunnskap. Han eller hun må brenne for faget sitt.

Når det gjelder de profesjonelle egenskapene, er det avgjørende å kunne etablere en god lærer - elev relasjon (Wittek 2018, s. 14) fordi en positiv relasjon støtter elevenes konsentrasjon og interesse for læring (Battistich & Hom 1997; Overland 2007). En god relasjon bygges på tillit og respekt. Læreren bør være opptatt av å bli bedre kjent med hver elev og å vite hvilke interesser elevene har, slik at man kan skreddersyr aktiviteter og læringsressurser som passer for dem. En god stemning i klasserommet fremmer positive relasjoner som støtter læringen. En annen profesjonell egenskap er å være «villig til å se kritisk på sin egen undervisningspraksis og villig til å endre seg» (Wittek 2018, s. 14). Dette er det første steget for å forbedre sin undervisning og reflektere over egen praksis. I tillegg bør læreren ha en solid fagkompetanse, god mestring av klasseromsledelse og sterke planleggingsferdigheter (Doff 1992, s. 7).

En dypere forståelse for hvordan læringen foregår førte til et skifte fra den «tradisjonelle metaforen for overføring av kunnskap til den mer moderne metaforen om konstruksjon av kunnskap» (Heikkinen 2016, s. 25). I den moderne konstruktivistiske og studentfokuserte pedagogikken plasseres studenten i sentrum av utdanningsprosessen. Denne studentfokuserte tilnærmingen innebærer at forelesningene bør være interaktive og opplevelsesrike og at læreren ikke bare er en formidler av informasjon, men også en som hjelper studentene å oppdage, skape og vurdere kunnskap.

Lærerrollen i klasserommet kan variere avhengig av pedagogiske mål og studentenes behov. Harmer (2007, s. 25-26), Franklin &

Harrington (2019) og Keiler (2018) identifiserer noen sentrale lærerroller som lærere kan ha:

- Faglig veileder som formidler av kunnskap og ferdigheter innenfor et bestemt fagområde.
- Mentor som inspirerer, motiverer og støtter innlærernes personlige og akademiske utvikling ved å tilby råd og veiledning.
- Tilrettelegger som tilpasser undervisningen, planlegger leksjonen, tenker på utfordringene og skaper et læringsmiljø hvor studentene kan delta aktivt.
- Klasseleder som er opptatt med organisering i klasserommet, etablerer regler og et trygt sted for læring.
- Observatør som vurderer utvikling, både faglig og sosialt.
- Formidler av kultur ved å fremme studentenes forståelse respekt, samarbeid, toleranse og av samfunn, etikk og kulturelt mangfold i klasserommet.
- Deltaker i aktiviteter hvor innlærere behøver å arbeide i par og grupper.

Å planlegge en leksjon er like viktig som å gjennomføre den (Pop 2019). Å planlegge grundig innebærer å tilpasse presentasjonen til publikummet, å velge temaer og ressurser som passer innlærernes alder og språknivå, å på forhand tenke om samspillet i klasserommet og å ha reserveplaner i tilfelle undervisningssituasjonen går av sporet. Undervisningen må ta hensyn til innlærernes læringsstiller. Derfor bør læreren inkludere en rekke teksttyper og verktøy som motiverer dem: bruk av multimodale tekster og IKT-verktøy, rollespill, problemløsningsaktiviteter og oppgaver som utvikler kritisk tenkning. Fordi digitale medier har stadig større betydning for studentene må de bli rustet til morgendagens samfunn hvor de må

beherske bildeuttrykk, lyd og verbal fremføring i tillegg til å uttrykke seg skriftlig og muntlig. Disse sammensatte tekster (synonymt med multimodale tekster) krever studentene å finne mening i de ulike uttrykksformene av teksten.

Det første skrittet mot å skape et fellesskap i klasserommet er å gi studentene muligheten til å bli kjent med de ulike språkene og kulturene som finnes i klasserommet (Pop, 2019). Språkets rolle er essensiell på grunn av at det finnes et større behov for å etablere relasjoner i det fremmedspråklige klasserommet hvor studentene deler personlige synspunkter og personopplysninger.

Begynnelsen av et nytt skoleår krever at læreren og elevene bruker tid på å bli kjent med hverandre. Isbrytere (ice-breakers) kan benyttes for å utvikle elevenes sosiale ferdigheter. Isbryteraktiviteter har som formål å redusere spenningen som kan oppstå når elever og lærere møtes for første gang. Disse aktivitetene bør være morsomme, alderstilpassende, lett å følge med på, korte og inkluderende. Suksessen til et pararbeid eller et gruppearbeid bestemmes ofte av den sterke interpersonlige forbindelsen som etableres i klasserommet. Derfor er det ikke uvanlig av elever som allerede er venner eller som har blitt kjent med hverandre, har en tendens til å samarbeide bedre.

Likevel kan forholdet mellom lærer og student mislykkes i enkelte situasjoner: hvis læreren viser ikke respekt for elevene og favoriserer noen av dem, hvis læreren tar noen beslutninger i begynnelsen som senere endres ensidig, hvis private problemer bringes inn i klasserommet, eller hvis læreren ikke bryr seg om å lære elevenes navn.

2.1.1. Identitet

En betydelig mengde forskning (Reeves, 2018; Richards, 2001; Xu et al. 2024) har forsøkt å definere begrepet «læreridentitet» og kommet til den konklusjonen at identitet forhandles gjennom interaksjon og i kontekst. Lærere gjennomgår daglig en pågående utvikling av profesjonelle læreridentiteter (Miller 2009, s. 178) og bestemmer hva som er passende i klasserommet fra et personlig, sosiokulturelt eller institusjonelt synspunkt. Det er imidlertid interessant å undersøke i hvilken grad grensen mellom kunnskap, pedagogikk og identitet blir krysset (Miller 2009, s. 178). Fremmedspråkundervisning er dypt forankret i samspillet mellom ulike språk og kulturer. Derfor, for å fremme forståelse og aksept av kulturelt mangfold i klasserommet, må det komplekse forholdet mellom språk og kultur anerkjennes.

Når det gjelder identitetsspørsmål, streber lærere som underviser i et annet språk enn sitt morsmål etter å oppnå legitimitet. Først og fremst er det et urealistisk mål å oppnå morsmålsstatus i fremmedspråklæring (Fekete 2015, s. 54), fordi det er umulig å tilegne seg den samme språklige, pragmatiske eller kulturelle kompetansen som en innfødt har. Likevel bør fremmedspråklærere ikke betraktes som mindre effektive. Freeman et al. (2009, s. 83) påpeker at lærere som underviser på et annet språk enn sitt morsmål ofte blir oppfattet som mindre kvalifiserte, selv om de kan ha mer omfattende grammatiske og metaspråklige ferdigheter sammenlignet med en innfødt.

Et argument som støtter dette synspunktet fremsettes av Birch (2009, s. 35) som foreslår å bruke begrepet «eksperttaler» fordi det legitimerer et mer egalitært konsept basert på språkekspertise og ikke på kulturell bakgrunn. For det andre er det viktig å ta i

betraktning en stor fordel: lærer som underviser et fremmedspråk har selv gått gjennom den samme prosessen som elevene og kan dermed forutse de utfordringene de vil møte. Lærerne kan bruke ulike strategier for å forenkle språket eller anvende kodeveksling mellom språkene for å støtte elevene i å forstå nye begreper og grammatikk. I tillegg fungerer lærere som kulturelle formidlere som forsøker å bygge bro mellom elevenes kultur og kulturen til målspråket. De må utvikle sin interkulturelle kompetanse, være følsomme for kulturelle forskjeller og hjelpe elevene med å navigere i interkulturelle interaksjoner.

2.1.2. Nye utfordringer for læreren

Teknologiske fremskritt, globalisering, fremveksten av nye studieretninger og ulike politiske og økonomiske faktorer har utfordret utdanningsfeltet på mange måter. I denne sammenhengen må lærernes faglige kunnskap kontinuerlig oppdateres. Det er ingen tvil om at både lærere og elever må tilegne seg digitale ferdigheter for å møte kravene i det 21. århundre. Nedenfor skisseres noen av de mest fremtredende utfordringene lærere står overfor.

Balanse mellom tradisjonelle og moderne metoder

Lærere må finne en balanse mellom tradisjonelle og moderne undervisningsmetoder. Å holde seg oppdatert på nye undervisningsstrategier som prosjektbasert undervisning (PBL) eller omvendt undervisning, krever kontinuerlig faglig utvikling. Med fremveksten av digital læring må lærere bli dyktige i å bruke ulike digitale verktøy som språklæringsapper, nettbaserte tavler og virtuelle klasserom. Dette endrer dynamikken i klasserommet der samspillet mellom elever og lærere ofte blir mediert av teknologi.

Økt bruk av teknologi kan imidlertid føre til helseproblemer, som følge av for mye skjermtid, både på skolen og hjemme.

Å skape et trygt læringsmiljø

Lærere spiller en avgjørende rolle i å bygge et trygt og inkluderende læringsmiljø. COVID-19-pandemien krevde en rask overgang til nettbasert undervisningen som tvang mange lærere til å utvikle digitale ferdigheter på kort tid. I dagens undervisningspraksis må lærere finne måter å skape en støttende og oppmuntrende stemning, både online og offline. Utfordringene kan referere seg til samspillet som skjer både online og offline, riktig bruk av online kommunikasjon og problemer som har å gjøre med internettsikkerhet (personvern av data og digitalt fotoavtrykk).

Nettbaserte vurderinger

En utfordring for fremmedspråklæreren er å sikre påliteligheten og gyldigheten til nettbaserte vurderinger. Risiko for juks, plagiat og tekniske problemer gjør det nødvendig å finne alternativer til nettbaserte vurderingsmetoder.

AI-verktøy i språkopplæring

Bruken av AI-verktøy i fremmedspråklæring har også skapt nye utfordringer. Elever kan bli for avhengige av AI-baserte oversettelsesapper som Google Translate og DeepL, noe som kan redusere deres aktive innsats for å lære og øve aktivt på språket. Dette gir en redusert språkpraksis og kan svekke utviklingen av grammatikk, ordforråd og muntlige ferdigheter. AI-oversettelsesverktøy er ikke alltid nøyaktige, spesielt når det gjelder idiomatiske uttrykk, slang og komplekse setninger. Dette skjer fordi AI-verktøyene ofte mangler evnen til å formidle kulturell kontekst og nyanser. De kan også vise skjevheter og kan forsterke stereotyper eller favorisere enkelte kulturelle perspektiver. Videre

kan elever miste motivasjonen for menneskelig interaksjon fordi elevene blir mer komfortable med å snakke med AI-verktøyene (for eksempel Chat GPT). Som følge av dette kan de føle seg mindre trygge på å bruke språket i reelle situasjoner.

AI-verktøyene skal ikke forsvinne. Derfor er det behov for en effektiv integrering i språkopplæringen. Lærere må være bevisste på de potensielle fallgruvene og finne måter å bruke AI som en støtte, heller enn en erstatning for tradisjonelle læringsmetoder.

Alpha-generasjon

Alpha-generasjonen som består av barn født fra rundt 2010 til midten av 2020-tallet representerer en elevgruppe som har vokst opp med smarttelefoner, Internett og AI-verktøy som en integrert del av hverdagen. Denne generasjonen er dyktig med teknologi allerede fra ung alder og bruker konstant ulike typer av digital teknologi. Forskerne Hartnett, Brown & Anderson (2014) hevder at fremveksten av digital teknologi har ført til endringer i måten elevene oppfatter, behandler og bruker informasjon. I tillegg har Alpha-generasjonens forventninger til undervisning endret seg betydelig sammenlignet med tidligere generasjoner.

Alpha-generasjonen har spesifikke læringsegenskaper: preferanse for visuelt og interaktivt læringsmateriell som videoer, infografikk og spillbasert innhold, kortere oppmerksomhetspenn, foretrekker raske, engasjerende aktiviteter og krever hyppige endringer i læringsoppgaver for å opprettholde interessen, er multitaskere, har en sterk visuell orientering i læring, foretrekker læringserfaringer som involverer samarbeid, problemløsning- og prosjektbaserte aktiviteter, behøver umiddelbar tilfredsstillelse og tilbakemelding (Cimene et al. 2024; Höfrová, Balidemaj & Small 2024; Kowalczyk-Kroenke 2024; Swargiary 2024).

Får å imøtekomme disse læringsegenskapene må undervisningen tilpasses. Ressursene bør være varierte fordi «This generation is more responsive to interactive and collaboration-based learning methods emphasizing group work and active student engagement» (Pasinggi et al. 2024, s. 1). Men det kan også oppstå problemer. Höfrová et al. (2024, s. 394) påpeker at «a major concern is that the use of technology by Generation Alpha has decreased opportunities for social-emotional development and increased mental health problems». For å håndtere disse utfordringene bør det utvikles retningslinjer og strategier slik at undervisningen bedre kan håndtere problemene som oppstår og elevenes behov for sosial og emosjonell utvikling er ivarettatt.

2.1.3 Evaluering og tilbakemeldinger

Undervisning, læring og evaluering er tett sammenkoblet og påvirker hverandre. Vurdering er en prosess som enten kan fremme eller hemme læring, avhengig av måten den brukes på. Effektive vurderingspraksiser gir relevant innsikt i elevenes fremgang og gjør elevene mindre engstelige for evaluering. Samtidig hjelper vurderingsdata læreren med å ta bedre beslutninger om undervisningsstrategier.

Hensikten med vurdering i undervisningen er forbedring for både læreren og elevene. På den ene siden får lærere innsikt i hvordan de kan justere undervisningsstrategiene sine og på den andre siden oppmuntres elevene til å reflektere over og tilpasse sine læringsstrategier. Effektiv vurderingspraksis begynner når en lærer kan gi svar til følgende setning: Ved slutten av kurset var studentene mine flinke til å ...". Måltrettet arbeid kan øke motivasjonen og interessen for å lære. Vurdering kan brukes til å: identifisere elevenes behov, for å planlegge

undervisningssekvenser, for å dokumentere elevens prestasjonsnivå eller å diagnostisere problemer (forskjellige typer lære vansker), for å bedømme læringsprogrammets effektivitet eller å reflektere over og forbedre egen undervisningspraksis.

Vurdering kan deles inn i to tilnærminger: summativ og formativ vurdering. Begge typer gir bevis på elevenes kompetanser og utviklingsområder så at det finnes en verdifull innsikt i læringsprosessen.

Summativ vurdering er synonymt med vurdering av læring og kartlegger elevenes kompetanse på et spesifikt tidspunkt som ved slutten av en modul, et program eller et semester. Summativ vurdering gir eleven en helhetlig vurdering og en karakter. Underveisvurdering eller formativ vurdering (vurdering for læring) består av individuelt tilpassende tilbakemeldinger som læreren gir og spørsmål som læreren stiller i løpet av et kurs. Målet er ikke å gi en karakter, men å støtte elevene i deres læringsreise og identifisere forbedringsmuligheter (Eggen, 2011).

En effektiv metode for formativ vurdering er bruk av en *Exit Ticket*. Denne teknikken gir læreren en rask tilbakemelding om elevenes forståelse av emnet. På slutten av leksjonen/kurset får elevene et stykke papir eller en digital app (som Kahoot, Menti eller lignende) hvor de kan skrive hva de har lært om denne dagen, hva de ikke har forstått og spørsmål som de ikke fant svar på (avhengig av konteksten). Målet med dette er å sjekke elevenes fremgang, men også for å identifisere aspekter som krever avklaring. Å stille generelle spørsmål som: Har dere noen spørsmål? Er det noe du ikke forstår? kommer ikke til å gi mange tilbakemeldinger fordi elevene noen ganger er redd for å svare og innrømme at de ikke forstår.

I undervisning som er rettet mot formativ vurdering spiller tilbakemeldinger en sentral rolle. Likevel, ikke alle typer tilbakemeldinger bidrar til læring. Tilbakemelding bør være knyttet til læringsmålene, motivere elevene og vise deres utviklingspotensial. Tilbakemeldinger er et lærings- og utviklingsfremmende tiltak i form av informasjon som gis for å hjelpe mottakeren til å nå et læringsmål (Nordahl & Hansen 2017, s. 69). I dette tilfellet er tilbakemeldingen rettet fra læreren til eleven for å støtte læringsprosessen. Men det er viktig at elevene også gir tilbakemeldinger til læreren. Disse kan være verdifulle for å videreutvikle undervisningen (Nordahl & Hansen 2017, s. 69) og bidra til en stemning i klasserommet.

Tilbakemeldinger kan også komme fra medelever, men hvis det ikke finnes en kultur for respekt og for å skape gode forhold i klasserommet, kan det oppstå problemer. Forskning i dette feltet peker på at elevtilbakemeldingene har en positiv effekt på læringsprosessen (Berggren, 2006; Graham & Perin, 2007; Lundstrom & Baker, 2009).

Tilbakemeldingene kan fokusere på å nå faglig utvikling, men de kan også rettes mot å utvikle personlige egenskaper. For eksempel å være mer selvsikker når man snakker, å forbedre samarbeidsevner eller å kunne opprettholde øyekontakt med samtalepartneren.

Shute (2008) identifiserer viktige kjennetegn på effektiv tilbakemeldingspraksis. Tilbakemeldingene bør være spesifikke, tydelige og rettet mot læringsmålet. Andre kjennetegn refererer til å styrke elevenes orientering mot å nå læringsmålet ved hjelp av spørsmål: Hvordan kan du forbedre det? Hva kan du legge til? Hvorfor er det viktig å reflektere over dette? På denne måten kan tilbakemeldingen hjelpe elevene å se muligheter for forbedring. Generelle tilbakemeldinger som for eksempel *Supert! God jobb!* er

ikke nyttige fordi disse er for generelle og gir ikke informasjon om hva som ble gjort bra eller hvordan eleven kan utvikle seg videre.

Når læreren og eleven kommuniserer ikke-verbalt ved hjelp av blikk og kroppsspråk kalles det emosjonelle tilbakemeldinger (Nordahl & Hansen 2017, s. 33). Klinge (2016) viser at disse emosjonelle tilbakemeldingene har en stor betydning for elevenes utvikling og for deres læringsprosess. Et oppmuntrende smil, et bekræftende nikk eller en empatisk holdning kan styrke elevenes selvtillit og bidra til et positivt læringsmiljø.

2.2. Hvem er studenten i fremmedspråk klasserommet?

For å forstå hvem studenten er i en gitt sammenheng, må vi først reflektere over sammenhengen. Munthe (2011, s. 13-14) peker på at:

«et klasserom er som et lite samfunn; sammensatt av mennesker, barn og voksne med mange forskjellige bakgrunner og erfaringer og med forskjellige måter å tenke og lære og å forholde seg til andre på»

Selv om individer i klasserommet har ulike egenskaper basert på etnisitet, sosial og økonomisk status, kjønn, særegenheter, språk, religion, seksuell orientering og geografisk region (Helgesen et al. 2009) bør alle ha rett til utdanning. Mangfold i skolen, sett som et dynamisk møte mellom ulike språk og kulturer, er et positivt ladet begrep (Eriksen, 2007; Helgesen et al. 2009). Dette er fordi mangfold kan brukes som en ressurs for å fremme utvikling av interkulturell kompetanse, global forståelse og kulturell bevissthet.

Det finnes flere variabler som påvirker fremmedspråklæring. Disse inkluderer: motivasjon, personlighet, intelligens, læringsstil, alder eller morsmål (Lightbrown & Spada, 1993; McDonough, Shaw & Masuhara, 2013; Harmer, 2007). På bakgrunn av disse variablene

bør lærerne tilpasse undervisningen, didaktiske ressursene, samspillet i klasserommet og måten de gir tilbakemeldinger på. I fremmedspråkundervisning er motivasjon en av de mest avgjørende suksessfaktorene (Drew & Sørheim, 2016; Dörnyei, 1998; Masgoret & Gardner, 2003) med høy korrelasjon til oppnådde språkferdigheter. Motivasjon gir studentene drivkraft til å fortsette med å studere når det blir krevende eller de opplever språkangst.

Begrepet «fremmedspråkangst» har blitt diskutert mye i sammenheng med fremmedspråkopplæring (Horwitz, Horwitz & Cope 1986; MacIntyre 1999; MacIntyre & Gardner 1989). Denne angsten er også relevant for minoritetsspråklige elever i Norge (Lie 2019). Fremmedspråkangst refererer til nervøsitet og stress som individer opplever når de begynner å studere et nytt fremmedspråk og de må bruke språket aktivt (MacIntyre 1999). Angsten oppstår ofte når innlærere mangler tillit til sine språkferdigheter og er redde for å bli dømt av andre. Dessverre har denne angsten en negativ innvirkning på språklæringsresultater og kan føre til redusert motivasjon (Lie 2019; MacIntyre 1999). For å adressere dette bør lærere være oppmerksomme på bevis eller oppførsel som indikerer en slik angst og anerkjenne elevenes utfordringer.

Det finnes også noen generelle kjennetegn som kan hjelpe læreren med å forutsi situasjoner, tilpasse undervisningen og håndtere klasseromsledelse. Harmer (2007, s. 82) peker på at barn (5-9 år) har en tendens til å lære på en indirekte måte, snarere enn gjennom eksplisitt undervisning. Deres forståelse kommer ikke bare fra forklaringer, men også fra det de ser og hører. De liker å spille spill eller å delta i aktiviteter som gir dem muligheten til å bevege seg, og de viser generelt entusiasme for læring og er nysgjerrige på verden rundt dem. Samtidig er det noen utfordringer med denne

aldersgruppen. Små barn har behov for individuell oppmerksomhet, søker godkjenning fra læreren og har et begrenset oppmerksomhetsspenn. Oppmerksomheten deres kan noen ganger forsvinne på grunn av for mye stimuli.

For å få inntrykk i noe må elevene avkode hva de ser, hører og føler. For mange detaljer og lange aktiviteter kan føre til tap av oppmerksomhet. Derfor bør læreren planlegge kortere aktiviteter som vekker elevenes interesse, kontinuerlig observere deres ikke-verbale språk for å vurdere hvordan de takler leksjonen og inkludere, så ofte som mulig, sammensatte tekster som bildebøker og videoer, samt spill i fremmedspråkundervisningen. Siden «små barns læring skjer best i naturlige sosiale situasjoner [...] når de leker rollelek, tullesnakker, når man eksperimenterer» (Sandvik & Spurkland 2012, s. 40), bør læreren bruke interaktive aktiviteter så ofte som mulig. Lek i fremmedspråkundervisning bør ikke betraktes som bortkastet tid ettersom «lek kan integreres som en del av aktiv læring og kan brukes for å bygge samhold og godt klassemiljø ved å gjøre morsomme ting sammen» (Horverak, Selås & Langeland 2023, s. 127). Gjennom lek utvikler elevene seg både kognitivt og affektivt.

Når det gjelder tenåringer, fremhever Harmer (2007, s. 82-83) at de er i stand til å forstå abstrakt tenkning, metaspråk og behovet for læring. De representerer den beste aldersgruppen som er spesielt egnet til å tilegne seg fremmedspråk. De kan holde oppmerksomheten over lengre perioder. De har nok livserfaring til å delta i samtaler og uttrykke sine meninger om ulike temaer. En utfordring med denne aldersgruppen er at de ofte er svært følsomme og ekstremt sårbare for negative vurderinger fra medelever. Det kan skje at de vil unngå å snakke på grunn av at

kollegaene skal le av dem. De vil heller ikke dele for mye personlig informasjon om seg selv. Tenåringer er på vei mot å oppdage hvem de er, noe som kan føre til at de noen ganger er fryktelig sjenerte og stille.

Voksne studenter har en tendens til å være mer disiplinerte enn andre aldersgrupper. De kommer inn i klasserommet med et rikt spekter av opplevelser og livserfaringer som kan integreres i debatter, dialoger og prosjekter. De kan engasjere seg i abstrakt tenkning og har tydelige forventninger til læringsprosessen. De kan bruke sine tidligere ferdigheter fra andre språk for å gjøre assosiasjoner og lære et nytt fremmedspråk raskere. Samtidig møter voksne innlærere noen utfordringer. Uttale kan være mer krevende for dem, og der er ofte ikke så fleksible når det gjelder bruk av varierte undervisningsmetoder. Dette skyldes at de ofte har etablerte mønstre og preferanser for læring.

Sentralt i Vygotskys (1978) sosiokulturelle læringsteori er at læring alltid skjer i en sosial sammenheng. Derfor må valg av didaktiske metoder fokusere på aktive metoder som fremmer interaksjon og sosiale forbindelser mellom elever.

For å forstå hvem elevene i fremmedspråkklasserommet er, bør læreren kartlegge deres interesser, evner og preferanser. Dette kan gjøres ved å lage en individuell elevprofil eller bruke *Den europeiske språkpermen* (Europeisk språkperm 2008) som et didaktisk verktøy. Språkpermen gir elevene muligheten til å reflektere over sitt forhold til fremmedspråket.

2.2.1 Kjennetegn på god læring

Drew & Sørheim (2016, s. 21-22) peker på noen karakteristiske trekker som bevis på god læring i fremmedspråkundervisning. Disse kjennetegnene kan deles inn i tre kategorier: evnen til å reflektere over egen læring, evnen til å tilpasse seg og evnen til å avkode informasjon. Den første kategorien refererer til elevenes evne til å akseptere de fysiske og emosjonelle kravene knyttet til å studere et fremmedspråk, og forstå at feil er en naturlig del av språkopplæring. Refleksjon innebærer å analysere egne styrker og svakheter og utvikle strategier for forbedring.

Den andre kategorien fokuserer på elevenes evne til å bruke ulike ressurser (visuelle, auditive og tekstbaserte) og arbeide på forskjellige måter (individuelt, i par eller i grupper) for å kunne delta aktivt i klasserommet. Den tredje kategorien legger vekt på at god læring krever at elevene kan anvende ulike avkodingsstrategier for å forstå innholdet. Når de for eksempel leser en avisartikkel, vil gode avkodingsferdigheter si at ved å se på tittelen og på bildet kan elevene forutsi hva teksten handler om, eller å skimlese teksten for å få raskt en idé om temaet. Andre avkodingsstrategier inkluderer å gjette betydningen av ord ut fra konteksten, identifisere stavemønstre, ordfamilier, prefikser og suffikser for å forstå språklige strukturer.

Hvis elevene fortsetter å lære fremmedspråket på egen hånd utenfor klasserommet, er det et kjennetegn på god læring. Når de forstår hva som inngår i læringsprosessen, hvordan de kan utvikle sine kompetanser og hvilke læringsstrategier som passer best for dem, begynner de å bli mer autonome (Little, 1999) og ta ansvar for egen læring. Selvstendighet eller elevautonomi, som utvikles både i og utenfor klasserommet, er en viktig indikator på god læring.

Elevautonomi oppstår når læreren klarer å variere mengden av kontroll i klasserommet. Dette kan oppnås ved å gi mindre detaljerte instruksjoner og la elevene sette sine egne mål og følge strategier som de selv har utviklet. Moderne didaktikk legger stor vekt på elevenes rolle i læringsprosessen og undervisningen er i stor grad studentfokusert. En autonom elev vil ta mer ansvar for egen læring og vil sannsynligvis være mer effektiv enn en elev som er avhengig av læreren. Selvstendighet innebærer også evnen til å evaluere egen utvikling, planlegge fremover og etablere personlige læringsstrategier.

2.3. Perspektiver på klasseledelse

Forskning viser at god ledelse av læringsmiljøet er en forutsetning for å skape et trygt sted som støtter elevens faglige og sosiale utvikling i klasserommet (Ertesvåg & Myklebust Sølvik, 2020; Hattie, 2013). Målet med klasseledelse er å etablere noen retningslinjer som kan veilede læringen. Begrepet klasseledelse omfatter to hovedaspekter som lærere må ta hensyn til:

- Administrering av tid, rom og håndtering av atferd og uro i timene;
- Administrering av ressursene, elevenes læringsprosesser og deres motivasjon.

Klasseledelse kan være krevende for en fersk lærer fordi det er mange detaljer man må håndtere. Læreren må reagere på uforutsette situasjoner. En proaktiv tilnærming basert på effektiv klasseledelse er ofte den beste strategien. I stedet for å vente på at problemer oppstår, bør læreren finne strategier for å unngå slike kritiske situasjoner.

Effektiv klasseledelse er forankret i gode lærer-elev relasjoner (Evertson & Weinstein, 2006). Positive forhold mellom lærer og elever kan redusere forstyrende atferd (Marzano, 2009), øke elevprestasjoner (Haycock, 1998) og engasjere deltakerne i undervisning (Overland, 2007). Derfor bør lærernes forhold med elevene baseres på respekt, tillit og rettferdig behandling. I tillegg er det avgjørende å skape et inkluderende læringsmiljø hvor alle elever føler seg trygge, avhengig av deres språk og kulturelle bakgrunn.

Et annet sentralt element i effektiv klasseledelse refererer til etablering av regler, rutiner og prosedyrer for å organisere klasserommet og undervisningen. Reglene og rutinene hjelper læreren med å gi en klar struktur på undervisningen, samtidig som det opprettholder ro og orden i klasserommet. Forventet adferd skal kommuniseres til eleven på en positivt måte. For eksempel i stedet for å si: *Du må ikke snakke uten å bli bedt om det* kan læreren uttale reglen på en positiv måte: *Rekk opp hånden når du vil snakke*. På denne måten fremmer læreren positiv adferd fremfor for å gi eksempler på uønsket oppførsel. Reglene bør etableres i begynnelsen av skoleåret og det anbefales å begrense antallet til fire eller fem regler, ettersom flere regler kan være vanskelig for elevene å huske.

Rutiner er betraktet som virkemidler for å fremme læring og trivsel (f.eks. å hilse på elevene i begynnelsen av kurset, å bruke ikke-verbalt språk for å redusere lærerens taletid, å presentere tema og mål i begynnelsen av leksjonen, å gi en tydelig avslutning på leksjonen, osv.). Rutinene er mer omfattende enn regler og må øves inn for å bli forstått av elevene. Prosedyrer bygger på rutiner og gir detaljert veiledning om hvordan elevene skal oppføre seg når de for eksempel leverer inn ferdig arbeid, går ut av klasserommet eller samarbeider med kollegene i et team osv.

Når det gjelder håndtering av dårlig atferd er det viktig å være kjent med skolens retningslinjer og relevante lover for å sikre samsvar med disse. Som en strategi for å unngå bråk i klasserommet, kan læreren bruke nærhet og ikke-verbalt kommunikasjon for å redusere negativ adferd. Hvis dette ikke gir resultater, kan læreren fremheve positiv atferd: *To elever er allerede ferdige med oppgaven. Hvem blir den neste?*

Overland (2007, s. 125) peker på foreldrenes betydelige rolle i det norske skoleverket og deres plikt til å ha et effektivt samarbeid med lærerne. Triaden elev-lærer-foreldre støtter trivselen i skolen (Nordahl og Sørli 1998). Derfor er det viktig at foreldrene forstår at utdanning ikke bare foregår på skolen, men også fortsetter hjemme.

Effektiv klasseledelse innebærer også god mestring av ikke-verbalt språk og en forståelse av at det i klasserommet finnes et helt spekter av stemninger og emosjoner (Moltubak 2020, s. 119). Stemningen kan bli påvirket hvis læreren:

«kommer inni et rom med hele kroppen sier at dette er en god dag, jeg er fornøyd i dag, jeg gleder meg til denne timen, jeg har sett fram til å møte dere igjen, og vedlikeholder denne innstillingen i kommunikasjon med enkelte individer og hele gruppen de ti første minuttene av timen, setter i gang prosesser som får enorme ringvirkninger. Smil og glimt i øyet smitter»

I dette tilfellet, på et individuelt plan, prøver læreren å overføre positiv tenkning til elevene for å motivere dem og skape en god stemning for læring. Emosjonene avspeiles og er smittende slik at det man sender, får man tilbake.

Effektiv klasseledelse handler også om god styring av tid og ressurser. Læreren må være flink til å gjøre en overgang fra en aktivitet til en annen, å håndtere avbrudd og akseptere at noen ganger gjennomføres ikke planer som bestemt. Når læreren evaluerer ressursene som brukes i undervisningen, bør følgende aspekter tas i betraktning: ressursens lengde, om lyd og visuelle støtter er tilbudt, ressursens kompleksitet i forhold til elevenes alder og språknivå, troverdighet til informasjonene eller om ressursen er av interesse for elevene.

De ulike arbeidsformene (individuelt arbeid, pararbeid, gruppearbeid, plenumsarbeid) bestemmes i henhold til læringsmålene som må oppnås. Hvis målet er å utvikle muntlige ferdigheter, vil pararbeid eller gruppearbeid passe bedre ettersom elevene får muligheten til å øve språket med sine medelever. Individuelt arbeid kan bli brukt for å utvikle skriftlige ferdigheter eller for oppgaver hvor individuell vurdering står sentralt. I individuelt, pararbeid og gruppearbeid er læreren for det meste usynlig og har en rolle som observatør og veileder (Moltubak 2020, s. 168). Derfor er gode instruksjoner nødvendig i begynnelsen av en aktiviteten. For å dobbeltsjekke at elevene har forstått instruksjonene kan læreren be en elev gjenta dem. Ved gruppearbeid hvor flere elever samarbeider bør læreren sørge for at hver elev har en bestemt rolle og er ansvarlig for spesifikke oppgaver. Instruksjonene bør også gjenspeile prinsippene for tilpasset opplæring, slik at elevene kan delta og lære på en effektiv måte.

Alt i alt, kan det konkluderes at klasseledelse innebærer forskjellige elementer som må tas i betraktning før leksjonen, i løpet av leksjonen og etter leksjonen for å sikre en reflekterende praksis. Det

er nødvendig at læreren er ansvarlig i skolehverdagen for flere dimensjoner som tar sted i klassen: den relasjonelle dimensjonen, den emosjonelle dimensjonen, den kulturelle dimensjonen og den fysiske dimensjonen. Alle disse skaper et trygt miljø som støtter studentenes opplæring.

Refleksjonsspørsmål

1. Tenk på hvilke typer tilbakemeldinger som støtter deg i opplæringen av norsk? Gi flere eksempler.
2. Begrunn motivasjonen for å bli lærer.
3. Hvilke typer muligheter har læreren for å utvikle sine profesjonelle egenskaper?
4. Begrunn om du er enig eller uenig med følgende: *Som lærer blir du aldri ferdig utdannet.*
5. Kan lærernes ikke-verbale kommunikasjon skape positive lærer-elev relasjoner?
6. Kan du legge til andre utfordringer for lærere og elever i det 21. århundre?
7. Gi fem eksempler på ønsket adferd i klasserommet.
8. Tenk på noen faktorer som lærere kan kontrollere i klasserommet og på andre faktorer som ikke kan kontrolleres.
9. Ta studentenes perspektiv og skriv andre fordeler og ulemper for de forskjellige arbeidsformene: individuelt, pararbeid, gruppearbeid og plenumsarbeid.
10. Tenk på fem regler du gjerne vil bestemme i begynnelsen av skoleåret.
11. Gi eksempler på strategier for å organisere studentene i par eller grupper.
12. Vær refleksiv og tenk på dine egne kjennetegn for å studere norsk på en effektiv måte.



Oppsummering

Dette kapittelet har belyst lærernes kunnskaper, ferdigheter, verdier og holdninger som er nødvendige for å drive effektiv undervisning i norsk som fremmedspråk. Lærere oppfordres til å reflektere over sin identitet som fremmedspråklærere og som individer som kontinuerlig utvikler seg i løpet av sin profesjonelle praksis. I en tid preget av komplekse krav og utfordringer som er det 21. århundres utdanning, er det avgjørende å forstå de sentrale elementene i interkulturelle og studentfokuserte undervisningsperspektiver. Kapittelet peker på rollen som tilbakemeldingene har i undervisning. Den andre delen av kapittelet diskuterer om elevenes evner i ulike aldre og analyserer begrepet *god læring*. Kjennetegn på god læring inkluderer refleksjon over egen læring, evne til å tilpasse seg ulike metoder og ressurser, samt utvikling av selvstendighet og læringsstrategier. Den tredje delen fokuserer på klasseledelse. Lærer-elev relasjonen står sentralt sammen med en effektiv etablering av regler, rutiner og prosedyrer for å organisere klasserommet og planleggingen av undervisningen. Læreren er ansvarlig i skolehverdagen for flere dimensjoner i undervisningen: den relasjonelle dimensjonen, den emosjonelle dimensjonen, den kulturelle dimensjonen og den fysiske dimensjonen. Disse elementene utgjør til sammen et lærerikt og trygt læringsmiljø, hvor både faglig og sosial utvikling står i fokus.

Forslag til videre lesing

- Drugli, M. B. (2012). Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel. Oslo: Cappelen Damm.
- Erling, R. (2015). Problemløsningsmodeller. Oslo: Universitetsforlaget
- Skaalvik, E.M. & Federici, R.A. (2013): Lærer –elev relasjon – betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole*, nr. 1/2013.

Litteraturliste

- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives, Complete Edition. New York: Longman.
- Bakken, A. (2019). Ungdata. Nasjonale resultater 2019, NOVA Rapport 9/19. Oslo: NOVA, OsloMet.
- Bakken, A. (2022). Ungdata 2022. Nasjonale resultater. NOVA Rapport 5/22. Oslo: NOVA, OsloMet
- Berggren, H. (2006). Lærer og personlighet -brug elevfeedback og bli en bedre underviser. København: Gyldendal.
- Birch, B. M. (2009). The English Language Teacher in Global Civil Society. USA, UK: Routledge, Taylor & Francis.
- Cimene F.T. et al. (2024). Generation Alpha Students' Behavior as Digital Natives and Their Learning Engagement Psychology and Education. A Multidisciplinary Journal: *Psychology And Education*, Vol 27 (3): 258-273. Doi: 10.5281/zenodo.14007254.
- Doff, A. (1992). Teach English. A training course for teachers. Trainer's Handbook. 6th Printing. Great Britain: Bell & Bain Ltd.
- Drew I. & Sørheim, B. (2016). English Teaching Strategies. Methods for English teachers of 10- to 16-year-olds. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(3): 117-135. Doi:10.1017/S026144480001315X
- Eggen, A. B. (2011). Agency as the Ability and Opportunity to Participate in Evaluation as Knowledge Construction. *European Educational Research Journal*, 10(4): 533-544.
- Eriksen, H. (2007). Globalization. The Key Concepts. Oxford, USA: Berg.
- Ertesvåg, S. & Myklebust Sølvik, R. (2020). Ledelse i klasserommet: – undervisningskvalitet fra teori til praksis. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- European Commission. (2014). Supporting teacher competence development for better learning outcomes. <https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/publications/supporting-teacher-competence-development-better-learning-outcomes>

- Europeisk språkperm, 2008.
https://www.hiof.no/fss/leringsressurser/den-europeiske-sprakpermen/sprakp_6-12_10_bm.pdf
- Evertson, C.M., & Weinstein, C.S. (2006). *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fekete, A. (2015). Challenges of teaching culture and developing intercultural communicative competence in the foreign language classroom. I Csepes, I., Fekete, A., Kardos, E., Koczogh, H., Monos, K. & Sanko, G. (Red.) *Challenges of the 21st century: an in-service teacher training course for EFL teachers*, (s. 51-58). Debrecen: Debrecen University Press.
- Freeman, D., Orzulak, M. M., & Morrissey, G. (2009). Assessment in secondlanguage teacher education. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *Secondlanguage teacher education* (pp. 77-90). New York, NY: CambridgeUniversity Press.
- Franklin, H. & Harrington, I. (2019). A Review into Effective Classroom Management and Strategies for Student Engagement: Teacher and Student Roles in Today's Classrooms. *Journal of Education and Training Studies*, 7 (12): 1-12. Doi:10.11114/jets.v7i12.4491
- Graham, S. & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3).
- Halvorsen, E. M. (2001). *Læreren som kulturbærer og kulturdanner*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Horverak, M. O., Selås, E. F. & Langeland, G. M. (2023). *Inkluderende læringsmiljø – mestring, medvirkning og motivasjon i barneskolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Harmer, J. (2007). *How to Teach English*. England: Person Education Limited.
- Hartnett, M. K., Brown, M. & Anderson, B. (2014). Learning in the digital age: How are the ways in which we learn changing with the use of technologies? I George, A., Brown, S. & O'Neill, J. *Facing the big questions in teaching: Purpose, power and learning* (2. utg.), Cengage Learning

- Hattie, J. (2013). Synlig læring. Et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Haycock, K. (1998). Good Teaching Matters. A Lot. *OAH Magazine of History*, 13(1): 61-63.
- Heikkinen, H. (2016). Bridging Formal and Informal Learning in Professional Development. I Falus, I. & Orgovany-Gajdos, J. (Red.), *New Aspects in European Teacher Education* (s. 18-32). Eger: Liceum Kiado.
- Helgesen, B., Larsen, M., Frydenborg, M.L. & Haukland Andresen A. (2009). Ny som lærer: hvordan lykkes i skolehverdagen. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2): 125-132.
- Höfrová A., Balidemaj, V., & Small M.A. (2024). A systematic literature review of education for Generation Alpha. *Discover Education* 3(1): 1-20. Doi: 10.1007/s44217-024-00218-3
- Keiler, L.S. 2018. Teachers' roles and identities in student-centered classrooms. *International Journal of STEM Education*, 5 (34): 1-20. <https://doi.org/10.1186/s40594-018-0131-6>
- Klinge, L. (2016). Lærerens relationskompetence: En empirisk undersøgelse af, hvordan lærerens relationskompetence viser sig i interaktioner med elever og klasser i almenundervisningen i folkeskolen. (Doktorgradsavhandling, Københavns Universitet). http://static-curis.ku.dk/portal/files/159824626/Ph.d._2016_Klinge.pdf
- Kowalczyk-Kroenke, A. (2024). The Generation of the Future. How Can Generation Alpha Change the Labour Market? *Humanitas University's Research Papers Management*, 25 (3). Doi: 10.5604/01.3001.0054.7765
- Lie, B. (2019). Nye perspektiver på minoritetsspråklige elever - en pedagogisk-psykologisk tilnærming. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Lightbrown, P.M. & Spada, N. (2001). Factors Affecting Second Language Learning. I Candlin C. & Mercer N. (Red.). *English Language Teaching*

- in Its Social Context: A Reader* (s. 28-43). London, New York: Routledge.
- Little, D. (1999). *Learner Autonomy. Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Lundstrom, K. & Baker, W. (2009). To give is better than to receive. The benefits of peer review to the reviewer's own writing. *Journal of Second Language Writing*, 18 (1).
- MacIntyre, P. D. (1999). Language Anxiety: A Review of the Research for Language Teachers. I D. J. Young (Red.). *Affect in Foreign Language and Second Language Learning: A Practical Guide to Creating a Low-Anxiety Classroom Atmosphere* (s. 24- 45). Boston: McGraw-Hill.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39(2): 251-275.
- Masgoret, A. M. & Gardner, H. (2003). Attitudes, Motivation and Second Language Learning: A Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates. *Language Learning*, vol. 53 (1): 123-163
- Marzano, R. et al. (2009). *Classroom Management That Works: Research-Based Strategies for Every Teacher*. UK, USA: Pearson.
- McDonough, J., Shaw, C. & Masuhara, H. (2013). *Materials and Methods in ELT. A teacher's Guide*, (3 utg.). UK, USA: John Wiley & Sons Inc.
- Moltubak, J. (2020). *Improvisasjon i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Munthe, E. (2011). Mangfold i skolen. I Postholm M.B., Munthe E., Haug P. & Krumsvik R. J. (Red), *Lærerarbeid for elevenes læring 1-7* (s. 13-30). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Nordahl, T. & Hansen, O. (Red.). (2017). *Dette vet vi om tilbakemelding*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- OECD (2011) *Preparing Teachers and Developing School Leaders for 21st Century - Lessons from around the world* (Background Report for the International Summit on the Teaching Profession).
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS*. Paris: OECD
<http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf>

- Overland, T. (2007). Skolen og de utfordrende elevene, om forebygging og reduksjon av problematferd. Bergen: Fagbokforlaget.
- Oubadi Y., Lamkhanter, F. & Sabiri, H. (2024). Empowering 21 St Century Skills Through Learner Autonomy: Challenges and Prospects. *Travaux de Linguistique*. Doi: 10.34874/IMIST.PRSM/liri-v5i1.49983
- Pasinggi Y. R., Turken, R. & Krismanto W. (2024). Cooperative Learning for The Alpha Generation: An Assisting Action for Teachers of Madrasah Ibtidaiyah. Conference paper.
- Reeves, J. (2018). Teacher Identity. I Liontas, J. I. (Red.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 8 vols (Wiley-Blackwell). <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0268>
- Richards, J. (2001). Teacher, Learner and Student-Teacher Identity in TESOL. *RELC Journal* 54(4). DOI: 10.1177/0033688221991308
- Sandvik, M. & Spurkland, M. (2012). Lær med norsk før skolestart! (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Simonsen, N. (2009). Kjedsomhet – forekomst og sammenhenger i den videregående skole. Masteroppgave ved UiS. Ungdata 2019
- Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78 (1).
- Swargiary, K. (2024). Teaching the Future Strategies for Educating Generation Alpha and Beta in the Age of AI. Publisher: Lambert Academic Publishing
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wittek, L. (2018). Identitet som lærer. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Xu Liu, Tessa Mearns & Wilfried Admiraal (2024): "For me, it is important to maintain self while adapting." Understanding Chinese foreign language teachers' identity in an intercultural context, *Asia Pacific Journal of Education*, 1-19. DOI: 10.1080/02188791.2024.2342550

3. Grammatikk i fremmedspråkundervisning

Introduksjon

Grammatikkundervisning har historisk sett vært preget av skiftende metoder, avhengig av hvilken læringsteoretisk tilnærming som har vært dominerende: behaviorisme, kognitivisme eller konstruktivisme. Metodene har utviklet seg fra grammatikk-oversettelsesmetoden, den direkte metoden og den audio-lingvale metoden, til den kommunikative språkopplæringen, som legger vekt på språkets funksjonelle sider. I disse ulike metodene har grammatikken hatt skiftende roller, fra en sentral plass til en mer underordnet betydning. Grammatikk har likevel alltid hatt en viktig funksjon, da den støtter fremmedspråkopplæring, hjelper innlærere med å forstå og bruke metaspråk, og bidrar til korrekt muntlig og skriftlig språkbruk i ulike sammenhenger. Dette kapittelet argumenterer for viktigheten av grammatikkundervisning, viser måter å undervise grammatikk (enten gjennom en deduktiv eller induktiv tilnærming), og gir innsikt i metoder for fremmedspråkundervisning. Videre beskrives ulike strategier for feilretting, både i skriftlige og muntlige kontekster.



3.1 Hvorfor undervise grammatikk?

Grammatikkens plass i fremmedspråkundervisning har vært et omdiskutert tema og forskernes synspunkter har variert sterkt. I følge Flaten et al. (2021, s. 3) finnes det to forståelser av grammatikk: grammatikk som korrekt språk (normativ) og grammatikk som et studieobjekt som kan undersøkes (deskriptiv). Med utgangspunkt i dette, kan man argumentere for at grammatikk omfatter rettskrivningsregler, regler for korrekt bruk av språk i kommunikative sammenhenger, men også ordklasser, setningsledd og setningstyper som er knyttet til morfologi, syntaks og fonetikk.

Tradisjonell grammatikkundervisning fokuserte på å lære elever noe *om* språk, uten at de fikk noe trening *i* språk (Hillocks, 1987). Dette ga grammatikk et dårlig rykte ettersom elevene måtte pugge regler og begrep uten å oppleve praktisk anvendelse. Elevene mistet motivasjonen for læring. Som et resultat ble det kommunikative paradigmeskiftet innført på slutten av 1980-tallet, der eksplisitt grammatikkundervisning ble erstattet med fokus på utviklingen av kommunikativ kompetanse. Hymes introduserte begrepet *kommunikativ kompetanse* (1972), som forstås som en sammenveving av fire kompetanser: lingvistikk, sociolingvistikk, diskursiv og strategisk kompetanse (Canale & Swain 1980). Ifølge dette paradigmeskiftet skulle grammatikk «undervises på en funksjonell måte for å bidra til bedre kommunikasjon og dette innebærer at elevene skal lære de strukturene som trengs for å kunne kommunisere hensiktsmessig» (Carrai 2023, s. 82). Dette betyr at utviklingen av grunnleggende ferdigheter (muntlige, skriftlige, lese og lytte) er forankret i kunnskap om grammatikk.

I denne sammenhengen fremmer Hertzberg (1995) argumenter som legitimerer grammatikkens plass i både morsmåls- og fremmedspråkundervisning. Hertzberg (1995) peker på tre

tradisjonelle og tre moderne argumenter for å inkludere grammatikk som disiplin i skolene. De tre tradisjonelle argumentene refererer til:

- **Formaldanningsargumentet:** Grammatikkundervisning trener opp evnen til logisk tenkning (Hertzberg 1995, s. 17);
- **Fremmedspråksargumentet:** Å kunne morsmålgrammatikk er nyttig når man lærer et fremmedspråk og letter tilegnelsen av fremmedspråket (Hertzberg 1995, s. 34-35);
- **Språkferdighetsargumentet:** Grammatikkundervisning gjør eleven bedre til å uttrykke seg på morsmålet (Hertzberg 1995, s. 76-77).

De tre moderne argumentene refererer til:

- **Allmenndanningsargumentet:** Grammatikken er en vesentlig del av menneskets utrustning og atferd som bidrar til allmenndannelsen og generell kunnskap om språket (Hertzberg 1995, s. 122-123);
- **Tverspråklighetsargumentet:** Grammatikken kan tilby et felles referansesystem for å gjenkjenne grammatiske fellestrekk mellom ulike språk (Hertzberg 1995, s. 125);
- **Metaspråksargumentet:** Grammatikk er nyttig fordi den tilbyr fagterminologi (metaspråk) (Hertzberg 1995, s. 130).

Hertzberg (1995) ga et viktig bidrag for å styrke grammatikkens posisjon i norske skoler og var en stadig talsmann for inkludering av grammatikk i læreplanene for morsmål og fremmedspråkundervisning. Birkeland, Flaten & Sørhaug (2023) analyserer lærernes syn på grammatikk ettersom kjerneelementet «språket som system og mulighet» ble innført i læreplanen i norsk LK20 (Læreplanverket, 2020). Forfatterne argumenterer for at denne undersøkelsen er relevant og særlig aktuell, ettersom tidligere læreplaner i norsk (LK 97, LK 06) ikke hadde referanser til

grammatikk, mens LK 20 inneholder ordet «grammatisk» (Birkeland, Flaten & Sørhaug 2023, s. 3). Funnene peker på at lærernes praksis med grammatikk i norskfaget er knyttet til:

«redskapsperspektivet, og de fleste gir uttrykk for et syn på grammatikk som (skrive)regler satt i system. Mange av lærerne vektlegger også mulighetene som ligger i det komparative perspektivet knytta til språklig mangfold. Samtidig forteller lærerne også om kreative og leikende sider ved grammatikkarbeidet, relatert til språket som mulighet.» (Birkeland, Flaten & Sørhaug 2023, s. 2)

I lys av disse argumentene blir grammatikk betraktet som et redskap for å kunne skrive og snakke korrekt, men også som en mulighet for å kunne forstå andre fremmedspråk bedre. Ved å beherske metaspråk om grammatikk, kan innlærere bruke alle sine tilgjengelige språklige ressurser, enten det er i morsmålet eller i andre språk, for å håndtere nye læringssituasjoner. Derfor kan «translanguaging» som en pedagogisk strategi for å sette språk i et kontrastivt lys, og støtter studentene i deres kognitive utvikling (Garcia & Sylvan, 2012).

Moderne didaktikk foreslår aktiv assimilering av regler gjennom kommunikasjon og ved å bruke læringssituasjoner som er sentrert rundt studentenes vilje til å samarbeide. For å kunne bruke grammatikk som et verktøy er lærernes egen kompetanse avgjørende (Myhill et al., 2012). Grammatikk kan dermed betraktes som en ressurs for meningsskaping, et presist verktøy som gjør elevene i stand til å uttrykke subtile meningsnyanser (Larsen-Freeman 2003, s. 45).

Læreplanene i Romania følger samme retning med fokus på det kommunikative paradigmeskiftet. Grammatikk skulle ikke undervises deskriptivt, isolert fra kontekst. Begrepet grammatikk nevnes ikke eksplisitt i læreplanene, men det forventes at elevene uttrykker seg korrekt i ulike kommunikative situasjoner, for eksempel når de snakker (forteller en hendelse eller personlige opplevelser, uttrykker et forslag eller en reaksjon på et forslag i en uformell dialog), leser (identifiserer hovedpunkter fra korte artikler om kjente og aktuelle emner, presenterer den globale betydningen av enkelte artikler eller intervjuer) eller skriver (meldinger i vanlige kommunikasjonssituasjoner, digitalt brev/melding, invitasjoner, enkle og sammenhengende tekster om emner av interesse).

I Romania finnes det ikke noen læreplan for å undervise norsk som fremmedspråk på grunnskole eller videregående nivå. Derfor tar vi som eksempel andre språk som undervises i Romania. I læreplanen for undervisning i engelsk som fremmedspråk for tredje og fjerde trinn (Utdanningsdirektoratet i Romania 2015, s. 8) er det referanser til funksjonell grammatikk og innholdet som innlærerne skal mestre: forespørsel (for eksempel å spørre om et produkt i butikken), gi informasjon (om tall, priser, tidsuttrykk), gi en enkel beskrivelse (av personer, dyr), å gi en enkel beskrivelse (av gjenstander, hjemmet), presentere generelle aktiviteter, bruke presens og uttrykke hva man liker og ikke liker. Disse eksemplene peker på at «lærerne må skape situasjoner der det oppstår behov for å bruke språket og de bør presentere det kommunikative målet i tillegg til de grammatiske strukturene som man trenger for å si (eller skrive) det som skal sies» (Carrai 2023, s. 82). Slike autentiske kommunikative situasjoner skapt i klasserommet hjelper innlærerne å se grammatikk i kontekst.

3.2 Hvordan undervise grammatikk?

Når det gjelder metodevalg, finnes det to tilnærminger til å undervise grammatikk i et fremmedspråksperspektiv: implisitt og eksplisitt grammatikkinnlæring. Før læreren velger en av disse to retningene, må han eller hun vurdere elevenes alder og modenhetsnivå (Ryen 1990, s. 245). En hovedregel er at for å kunne undervise grammatikk på en eksplisitt måte, bør innlærere være i stand til å tenke abstrakt og ha kunnskap om metaspråk. Aldersgruppen som passer til disse kravene er tenåringer eller voksne (Harmer, 2007). Noen ganger krever innlærere å få grammatikk presentert på en eksplisitt måte. Voksne «uttrykker ønske om å kjenne de nøyaktige reglene fordi de mener det kan hjelpe dem til å bruke språket korrekt» (Ryen 1990, s. 261). De kan lettere gjøre tilkoblinger mellom språkene de allerede kan, og dette kan støtte læringsprosessen.

Den deduktive modellen

Den deduktive undervisningen tar utgangspunkt i lærerstyrt instruksjon og undervisning. Modellen består av tre etapper:

- (1) **Regler:** Læreren presenterer reglene (skriver dem på tavla, leser fra en bok, bruker en PowerPoint-presentasjon osv.).
- (2) **Eksempler:** Læreren viser elevene noen øvelser hvor reglene må anvendes (f. eks. skriv ordene i korrekt rekkefølge, eller skriv adjektivene i parentesene i korrekt form).
- (3) **Praksis:** Læreren endrer konteksten og ber elevene bruke reglene i en øvelse som demonstrerer deres mestring av disse (f.eks. en dialog, et rollespill, en debatt eller å skrive en stil). I slike øvelser vurderer læreren også andre ferdigheter: tegnsetting, intonasjon, ikke-verbalt språk osv.

Den induktive modellen

Den induktive undervisningen krever at elevene utforsker og prøver ut ulike hypoteser. Denne modellen, som er elevfokusert, forutsetter at innlærere blir oppmerksomme på mønstre, ser sammenhenger og selv oppdager reglene.

(1) **Eksempler:** Læreren finner en sammenheng som er relevant for det grammatiske problemet man ønsker å framstille (f. eks. en oppskrift for å undervise imperativ form av verbet, osv.)

(2) **Praksis:** Læreren presenterer en øvelse hvor elevene må reflektere over reglene i etterkant av den anvendte sammenhengen.

(3) **Regler:** Læreren introduserer en ny øvelse med en annen sammenheng for å vurdere elevenes kunnskap (f.eks. en dialog på restauranten hvor elevene må bruke imperativ form av verbet). Det kan også inngå en eksplisitt formulering av reglene (Ryen 1990, s. 254) dersom læreren vurderer at det er nødvendig.

Uten tvil har begge metodene noen styrker og svakheter. Nedenfor beskrives fordelene ved den deduktive og den induktive metoden:

<i>Den deduktive metoden</i>	<i>Den induktive metoden</i>
Rask undervisning	Innlærere oppdager selv reglene, noe som gjør prosessen mer meningsfylt og minneverdig
Tenåringer og voksne innlærere foretrekker denne metoden fordi de trenger struktur og regler	Den mentale innsatsen som kreves, gir en større grad av kognitiv dybde

Hjelper innlærere å utvikle abstrakt tekning	Studentfokusert læringsprosess
Det krever mindre tid for læreren å finne ressurser som illustrerer grammatiske elementer	Fremmer mønstergjenkjenning og problemløsningsevner
	Bidrar til innlæreres autonomi
	Innlærere kan sammenligne grammatikken i andre fremmedspråk de behersker

Vi må også ta i betraktning ulempene som er knyttet til disse to tilnærmingene:

<i>Den deduktive metoden</i>	<i>Den induktive metoden</i>
Selv om informasjonen er nøye organisert, kan noen regler være vanskelige å formulere på en enkel måte	Utarbeiding av regler krever mye tid og energi
Lærerfokusert undervisning	Elevene kan komme frem til feil regler, eller deres versjon av regelen kan være ugyldig utenfor konteksten
Innlærere kan bli passive og mindre motiverte av å pugge regler	Kan være frustrerende for elever med ulike læringsstiler og erfaringer

Uansett om læreren velger den deduktive eller den induktive modellen, bør man ta hensyn til innlærernes behov og tidligere erfaring, elevenes alder, språknivå, kunnskap om andre språk,

undervisningskontekst og de tilgjengelige materialene. Arbeid med interessevekkende ressurser er sentralt, fordi innlærere allerede er mer motiverte når de ser grammatikk i bruk. Autentiske tekster som oppskrifter, menyer, billetter eller sanger gir ikke bare lingvistisk kompetanse, men også kulturell kompetanse og diskurskompetanse. Et problem med autentiske tekster er imidlertid at de ofte inneholder grammatikk og ordforråd rettet mot innfødte, i dette tilfellet til nordmenn. Læreren kan forenkle innholdet og noen grammatiske strukturer for å sikre en rimelig progresjon i fremstillingen av disse. En ressurs som er interessant, men har et for høyt språknivå, kan bli umotiverende for innlærere.

Følgelig bør læreren ha evnen til å evaluere en ressurs eller tilpasse dens mål for å gi den en didaktisk anvendelse. Det finnes ulike faktorer som kan påvirke beslutning om å velge en ressurs: om den passer til klassetrinnet eller elevenes språknivå, om den støtter det ønskede målet og læringsutbyttet for leksjonen, om den er troverdig og korrekt skrevet slik at den ikke forvirrer elevene, om den er en sammensatt tekst siden elevene foretrekker slike ressurser fremfor kun tekst, og om den ikke inneholder kulturelle skjevheter og negative perspektiver på visse kulturer.

Rubdy (2003, s. 45-54) foreslår et rammeverk for å vurdere ressursene og peker på de psykologiske, pedagogiske og kulturelle dimensjonene. En ressurs dekker den psykologiske dimensjonen dersom den vekker elevenes følelser, gir mulighet for utvikling av kreative og kritiske ferdigheter, og gir elevene en dypere forståelse av seg selv (Rubdy 2003, s. 45-47). Den pedagogiske dimensjonen er dekket dersom ressursen tilbyr adgang til autentisk språk (f.eks. idiommer og ordtak), har realistisk innhold og reflekterer en ekte kommunikativ prosess (Rubdy 2003, s. 52). Den kulturelle

dimensjonen dekkes dersom materialet er relevant for elevenes kulturelle sammenheng, verdier og tro, og dersom det gjenspeiler sosiokulturell variasjon slik at alle elevene føler seg inkludert i klassemiljøet (Rubdy 2003, s. 52).

Rubdys rammeverk (2003) legger vekt på at det eksisterer en relasjon mellom elevene og ressursene. Målet bør ikke være bare å utvikle ordforrådet eller grammatisk kompetanse, men også å involvere og utfordre elevene som mennesker, ikke bare som språkinnlærende. Disse ulike kriteriene for å vurdere en ressurs er tett koblet med tilpasset opplæring, fordi læreren alltid bør ta hensyn til mangfoldet i klasserommet og de ulike pedagogiske behovene studentene har.

Lærebøker i norsk som fremmedspråk spiller en betydelig rolle i undervisningen, ettersom de gir kompakt informasjon om ulike kommunikative situasjoner (f.eks. hos legen, i supermarkedet, på jobben). Elevene lærer mange nye ord og blir kjent med grammatikk i kontekst. Noen lærebøker legger vekt på den deduktive metoden, mens andre benytter den induktive tilnærmingen. En utfordring er imidlertid at ikke alle lærebøkene i norsk tar hensyn til elevenes alder, som er en viktig variabel i fremmedspråkundervisning.

Den klassiske tilnærmingen til grammatikkundervisning er kjent som PPP modellen (Presentasjon, Praksis, Produksjon), slik Batstone og Ellis (2009) beskriver den. Læreren *presenterer* først reglene, elevene *praktiserer* gjennom øvelser (fyll it de tomme feltene, skriv den korrekt form av verbet eller adjektivet, osv.) og til slutt *produserer* elevene grammatikk i kontekst (mer komplekse oppgaver som debatter eller rollespill). PPP er lærerstyrt og har begrensninger spesielt når det gjelder variasjon i grammatikkoppgaver som hovedsakelig bygger på den deduktive

modellen. En mer studentfokusert tilnærming til grammatikkundervisning er prosjektbasert læring (PBL). I denne metoden blir elevene engasjert i å løse et problem eller gjennomføre et prosjekt, hvor grammatikk læres som en integrert del av prosessen. Elevene deltar aktivt i praktiske og meningsfulle aktiviteter, noe som bidrar til både dypere læring og økt motivasjon. Gjennom prosjektet anvender de grammatiske strukturer i autentiske kontekster, noe som forsterker forståelsen og bruken av språket på en naturlig måte.

3.3 Strategier for å rette feil

Å gjøre feil er en naturlig del av prosessen når man lærer et nytt språk. Det første kapittelet i boka identifiserte noen grammatiske elementer som kan være spesielt utfordrende for studenter på bachelornivå som studerer norsk i Romania. Feilene kan relateres til ordforråd og kjønnsbøyning, bruk av preposisjoner som er svært ulik mellom norsk og rumensk, verbplasseringen fra V2-regelen i norsk som skiller seg fra rumensk ordstilling, eller dobbelt bestemmelse som en struktur som ikke finnes på rumensk. Uttalen og påvirkningen av morsmålet kan også bli utfordrende for opplæringen av norsk. Men manglende interkulturell kompetanse kan også være en utfordring. En samtale mellom to personer kan for eksempel bli uventet avbrutt, ikke nødvendigvis på grunn av dårlig grammatikk, men fordi deltakerne ikke har tatt hensyn til kulturelle normer og forventninger. Donough, Shaw og Masuhara (2013, s. 28) påpeker at feil kan oppstå på ulike nivåer, avhengig av konteksten, rollen man har i samtalen og emnet som diskuteres.

Det finnes ulike strategier for å rette skriftlige eller muntlige feil. Når det gjelder feil som oppstår i løpet av en debatt, dialog eller et

rollespill i klasserommet kan læreren bruke ulike strategier for å rette:

- Læreren sier ingenting for å unngå å avbryte eleven (tilbakemeldingen kan utsettes).
- Læreren gjentar det eleven sa, men på en korrekt måte uten å gi ytterligere detaljer for å ikke avbryte øvelsen
- Læreren ber andre elever rette feilen
- Læreren påpeker feilen eksplisitt (kanskje eleven/elevene gjør samme feil flere ganger)
- Læreren bruker intonasjon for å indikere feilen
- Læreren bruker ikke-verbalt språk (f.eks. kroppsspråk eller øyekontakt) for å peke på feilen.

Følgende strategier kan bli anvendt for å rette feilen i en muntlig øvelse: *"Jeg ønsker å velge det grønn bilen."*

1. Reformulering: Gjenta setningen korrekt: "Jeg ønsker å velge den grønne bilen."
2. Spørsmål: Spør: "Er det grønn eller grønne vi bruker her?"
3. Intonasjon: Marker feilen med betoning: "Det grønn bilen?"
4. Ikke-verbal kommunikasjon: Bruk fingrene og pek på adjektivet og spør om riktig form.

Når det gjelder feil i skriftlig form, kan læreren anvende ulike strategier for å gjøre eleven oppmerksom på feilene og gi nyttig veiledning. En effektiv metode er å bruke forkortelser eller symboler som indikerer typen feil. Eksempler kan inkludere:

- ordrekkefølge: for feil plassering av ord i setningen.
- feil ord: for bruk av feil ord eller uttrykk.
- verbal tid: for feil i verbets tid eller form.
- preposisjon: for feil bruk av preposisjon.

- manglende ord: for utelatte ord som er nødvendige for setningens mening.
- en pil: for å indikere manglende inversjon.

Disse forkortelsene kan skrives i margen eller over feilen i teksten, og læreren kan gi en kort forklaring eller oppfordre eleven til å rette feilen selv. Feil kan også betraktes som verdifull informasjon som viser elevenes utvikling innen grammatikk. Når flere elever gjør samme type feil, kan læreren samle disse og bruke dem som en felles læringsmulighet i klasserommet. Dette skaper en anledning til å forklare reglene grundigere og rette opp misforståelser på en måte som involverer alle elevene.

Refleksjonsspørsmål

1. Barn lærer grammatikk i morsmålet sitt på en implisitt måte ved å høre gode eksempler fra foreldrene, i barnehagen og i andre sammenhenger. De tilegner seg grammatikk ubevist og uten stress, og de er ikke redde for å gjøre språklige feil. Nedenfor er en tabell som viser noen forskjeller mellom det å lære morsmål og det å lære et fremmedspråk, sett fra forskjellige perspektiver. Tenk på de tomme radene i tabellen og fyll dem ut:

Perspektiv	Å lære morsmål	Å lære et fremmedspråk
Læringsmetode	Implisitt gjennom eksponering og imitasjon.	Ofte eksplisitt gjennom undervisning og øvelser.

Perspektiv	Å lære morsmål	Å lære et fremmedspråk
Alder	Starter fra fødselen, naturlig del av utviklingen.	
Motivasjon	Naturlig og nødvendig for kommunikasjon i hverdagen.	
Stressnivå		Kan være høyere, spesielt hvis det oppleves som krevende.
Kulturell tilknytning	Dypt forankret i kultur og identitet.	
Feiltoleranse	Høy – feil blir ofte ignorert eller korrigert uformelt.	
Ressurser	Krever ingen formelle ressurser, kun sosial interaksjon.	
Språklig kontekst		Eksposering er ofte begrenset til klasserom eller spesifikke situasjoner.

2. Velg en lærebok i norsk som fremmedspråk, for eksempel *På vei*, *Ny i Norge*, *Bo i Norge* eller *Stein på stein*. Velg en av dem og analyser måten hvordan grammatikken er fremstilt (er reglene forklart eksplisitt eller må elevene oppdage dem selv? er øvelsene varierte?).
3. Prøv å undervise de personlige pronomenerne først med å bruke den deduktive modellen og etterpå den induktive modellen.

4. En gammeldags modell for å undervise verb refererer til å dele ut en liste over regelmessige og uregelmessige verb som elevene må huske. Tenk på hvordan du kan integrere den kommunikative kompetansemodellen (grammatikk i bruk) for å undervise verb i fortid på norsk.
5. Grammatiske strukturer kan undervises gjennom sanger. Elevene liker musikk ettersom det er underholdende, skaper en god stemning i klasserommet og det finnes mange repetisjoner. Tenk på noen sanger som kan brukes i norskkurset for å undervise grammatikk.
6. Tenk på fordelene og ulempene knyttet til bruk av autentiske tekster for å undervise grammatikk.
7. Bruk kahoot.it, learningapps.org eller wordwall.net for å lage en quiz eller en øvelse der elevene velger riktig form av substantiv med dobbelt bestemmelse.
8. Angi noen detaljer om strategiene du bruker for å lære norsk grammatikk (f.eks. kontrastiv tilnærming, visuell støtte eller autentisk praksis).
9. Velg en leksjon fra en lærebok i norsk. Prøv å tilpasse leksjonen for ulike aldersgrupper: barn, tenåringer eller voksne innlærere. Tenk på hvordan du bør endre innholdet, målene, øvelsene og instruksjonen.
10. Bruk forskjellige strategier for å rette feilen i den følgende setningen: *Jeg kommer med du.*
11. Velg en autentisk tekst og skriv tre forskjellige øvelser som fokuserer på et grammatisk element du har funnet i teksten.
12. Forsøk å undervise personlige pronomener ved å bruke først PPT modellen og etterpå PBL modellen. Vurder elevinteraksjonen i hver modell.



Oppsummering

Grammatikk er en sentral del av språket og spiller en viktig rolle i utviklingen av elevenes kommunikative kompetanse. Dette kapittelet har belyst fordelene og ulempene ved bruk av den deduktive og den induktive metoden for å undervise fremmedspråksgrammatikk. Videre har det også vært fokus på begrunnelsene for å inkludere grammatikk i språkopplæringen. Flere argumenter støtter behovet for grammatikkundervisning, blant annet for å sikre korrekt språkbruk, utvikle forståelse av metaspråk, og legge til rette for læring av nye språk. Kapittelet har også presentert ulike strategier for å rette feil, både muntlige og skriftlige, med sikte på å gi elevene tilbakemeldinger som fremmer læring og forbedring.

Forslag til videre lesing

Ellis, R. (2002). Methodological Options in Grammar Teaching Materials. I Hinkel E. & Fotos, S. (red.): *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms* (s. 155–179). Lawrence Erlbaum Associates.

Litteraturliste

- Batstone, R. & Ellis, R. (2009). Principled Grammar Teaching. *System* 37, 194–204.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1: 1-47.
- Flaten, T., Birkeland, R. N. & Sørhaug, J.O, (2021). Fra "dørgende kjedelig" til "det forlokkende land": Seks læreres perspektiver på språket som

- system og mulighet i videregående opplæring. *ELLA-Utdanning, litteratur, språk* 1(1):1-23
- Garcia, O. & Sylvan, C. (2012): Pedagogies and Practices in Multilingual Classrooms: Singularities in Pluralities. *The Modern Language Journal*, 95(iii): 385-400.
- Hertzberg, F. (1995). Norsk grammatikkdebatt i historisk lys. *Novus*
- Hillocks, G. (1987). Synthesis of Research on Teaching Writing. *Educational Leadership*, vol 44 (8): 71-82.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In Pride, J. & Holmes, J. (Red.), *Sociolinguistics* (s. 269-285). Harmondsworth: Penguin Books.
- Læreplanverket. (2020) Utdanningsdirektoratet,
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Myhill D.A. et al (2012). Re-thinking grammar: The impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education* 27(2):139-166. DOI: 10.1080/02671522.2011.637640
- Rubdy, R. (2003). Selection of Materials. In B. Tomlinson (ed.), *Developing Materials for language Teaching*. London, New York: Continuum.
- Ryen, E. (1990). Grammatikk i andrespråksundervisning. I Iversen Bjørkavåg L., Hvenekilde, A. & Ryen, E. (Red.) *Men hva betyr det, lærer? Norsk som andrespråk - Fagdidaktiske bidrag* (s. 245-264). Oslo: Cappelens Forlag.
- Utdanningsdirektoratet i Romania (2015). *Læreplan for engelsk som andrespråk*, https://rocnee.eu/images/rocnee/fisiere/planuri-cadru/primar/OMEN%205003_CL_moderna.pdf

4. Ordinnlæring

Introduksjon

Ordforrådet er nøkkelen til språktilegnelse og språkutvikling. Ved å tilegne seg et rikt ordforråd i et fremmedspråk får man ikke bare muligheten til å uttrykke sine tanker og følelser, men man kan også oppnå høyere akademiske prestasjoner. De fire språkferdighetene, det vil si - å lytte, snakke, lese og skrive - er sterkt påvirket av studentenes beherskelse av ordforråd. Thornbury (2002, s. 378) sammenligner innlæringen av ordforråd med innlæringen av grammatikk og understreker følgende:

«If you spend most of your time studying grammar, your English will not improve very much. You will see most improvement, if you learn more words and expressions. You can say very little with grammar, but you can say almost anything without words.»

Dette sitatet belyser den betydelige rollen som ordforrådet spiller i språktilegnelsen. Thornbury argumenterer for at mens grammatikk er viktig, er det først og fremst gjennom et bredt ordforråd at språklig mestring kan oppnås. Dette kapittelet fremstiller noen teoretiske forankringer knyttet til ulike strategier for undervisning i ordforråd. Disse strategiene gjør læringsprosessen mer effektiv.

uttalekompetanse
ordforråd
aktiv spill
fremmedspråk
feil ordpar
form skriftlig enkeltlyder
ord metaspråk
samtale strategier

4.1 Hva betyr å kunne et ord?

Detaljene nedenfor understreker at det å lære seg ord i en fremmedspråklig kontekst er en kompleks prosess som er dypt forankret i kunnskap om metaspråk (fonologi, morfologi og syntaks). Det er imidlertid også viktig å ta hensyn til påvirkningen fra andre språk som studentene behersker, ettersom «a first language really does influence the development of a second language» (Drew & Sørheim 2016, s. 160). Som diskutert i det første kapittelet, kan denne påvirkningen være både positiv og negativ. Den kan føre til: *interlinguale feil* (feil som skyldes interferens fra morsmålet) og *intralinguale feil* (feil som oppstår i læringsprosessen som et resultat av overgeneralisering av regler).

Å kunne et ord betyr å vite ordets:

- a) **Form.** Studentene må ha en grunnleggende forståelse av metaspråk. Dette inkluderer å vite hvilken ordklasse ordet tilhører (f. eks. verb, substantiv eller adjektiv).
- b) **Uttale.** Studentene bør forstå den fonetiske strukturen av ord og ha kunnskap om rytme, trykk, intonasjon, reduksjon, assimilasjon og elisjon. På begynnernivå kan det være nyttig å fokusere på minimale ordpar: «bil- pil, mugg-mygg, for å skille *u* fra *y*» (Husby 1990, s. 39). Trykk spiller en særlig viktig rolle i norsk. Feil trykkplassering kan føre til at ordet blir vanskelig å forstå for andre.
- c) **Staving.** Studentene bør forstå sammenhengen mellom uttale og staving. Dårlig uttale kan føre til skrivefeil eller dårlig lesing. I det første kapittelet ble noen forskjeller mellom rumensk og norsk staving forklart.

- d) **Konnotasjon og denotasjon.** Ord kan ha både bokstavelige (denotative) og assosiative (konnotative) betydninger, og konteksten er det som bestemmer meningen.
- e) **Stil** (formel/uformell). Studentene må vite når det passer å bruke ulike stiler, for eksempel formelt språk i akademiske eller profesjonelle sammenhenger, og uformelt språk i dagligdagse situasjoner.
- f) **Forkortelser og akronymer.** I formelt språk unngår man vanligvis å bruke forkortelser og akronymer, med mindre disse er allment akseptert og forstått.
- g) **Synonymer og antonymer.** Studentene kan raskt utvide ordforrådet sitt ved å lære synonymer og antonymer til de ordene de allerede har lært.
- h) **Kollokasjoner.** En kollokasjon er en naturlig forbindelse av to eller flere ord som ofte opptrer sammen. For eksempel brukes substantivet *beslutning* med verbet *å ta*, og ikke med verbet *å gjøre*. På morsmålet vårt vet vi intuitivt hvilke ord som passer sammen, men dette kan være utfordrende i et fremmedspråk.

For å gjøre uttalen tydeligere kan læreren benytte fonemisk skrift og forklare hvert enkelt fonem for studentene. Ord er alltid sett i kontekst og det er viktig å forstå at konteksten kan påvirke talerytme, intonasjon og ordvalg. For å etablere hvor mange nye ord som skal undervises, bør læreren ta i betraktning studentenes alder, deres språknivå, ordets vanskelighetsgrad og studentenes kunnskap i andre språk.

4.2 Strategier for å undervise ordforrådet

Forskning viser at det kreves mellom 10 og 20 møter med et ord før det huskes og brukes i ulike sammenhenger (McKeown et al. 1985;

Uchihara, Webb & Yanagisawa 2019; Harmer, 2007). Det er derfor essensielt at lærere benytter ulike strategier for å undervise ordforråd på en effektiv måte. Bruk av ulike strategier hjelper studentene å møte ordene i forskjellige kontekster.

Ordforrådslæring kan deles inn i to hovedkategorier:

1. Direkte læring: Innebærer eksplisitt undervisning av ord, forklaring av regler og målrettede oppgaver.
2. Indirekte læring: Studentene tilegner seg ordforråd gjennom å gjette ordets mening ut fra konteksten eller ved å lese utenfor klasserommet (Drew & Sørheim 2016, s. 160). Coady og Nation (1988) fremhever at lesing spiller en sentral rolle i å utvide studentenes ordforråd. Gjennom lesing, både i og utenfor klasserommet, kan studentene øke sin forståelse av idiomatiske uttrykk (Boers et al. 2009).

Følgende strategier kan brukes for å undervise ordforrådet:

- a) Illustrasjoner (bilder, tegninger): Visuelle hjelpemidler egner seg godt for konkrete ord, men er mindre effektive for abstrakte begreper.
- b) Lyd og video (sanger, videoer): Innlærere, spesielt på barnetrinnet, liker å synge og å få visuell støtte for å huske nye ord.
- c) Ikke-verbalt språk (miming/bevegelser): Bevegelser og miming er spesielt nyttige for å illustrere handlingsverb. Det er både morsomt og minneverdig for innlærere.
- d) Synonymer/Antonymer: Ved å presentere synonymer eller antonymer kan læreren hjelpe studenten med å utvide forståelsen av nye ord.
- e) Definisjon/forklaring: Læreren forklarer ordets betydning eller gir en definisjon som hjelper studenten å forstå det i en spesifikk kontekst.

- f) Oversettelse: Når alle studentene har samme morsmål (L1), kan oversettelse være et effektivt verktøy. Dersom studentene i klasserommet har en variert språklig og kulturell bakgrunn, bør andre strategier finnes som alternativ.
- g) Kontekst (å gjette): Læreren presenterer ordet i en tydelig kontekst og gir eksempelsetninger som gjør det enklere for studentene å forstå betydningen.
- h) Leksikalske deler: Å undervise leksikalske deler innebærer å lære faste uttrykk og setninger, som for eksempel «Hva heter du?» i stedet for å fokusere på å undervise hvert enkelt ord isolert. Dette tilbyr studentene praktiske språkverktøy som kan brukes umiddelbart i samtaler og utenfor klasserommet.
- i) Realia: Realia betyr gjenstander som finnes i klasserommet. Disse kan brukes for å skape en konkret og engasjerende læringssituasjon (for eksempel *Jeg legger papiret på bordet. Jeg åpner vinduet. Din bluse er rød, men din er grønn.*).
- j) Ordbøker (norsk-norsk): Studentene bør oppmuntres til å bruke norsk-norsk ordbøker i stedet for nettbaserte oversettelsesverktøy som Google Translate. En norsk-norsk ordbok gir detaljert informasjon om bøyninger, ordets opphav og bruk i ulike sammenhenger. Denne informasjonen bidrar til en dypere forståelse av språket.
- k) Bruk av mnemonikk: Mnemonikk innebærer å lage assosiasjoner som kan hjelpe studentene med å huske nye ord eller regler. Dette kan inkludere rim, en setning, et akronym eller visuelle bilder knyttet til ordene som skal læres.

Memorering som metode

Memorering av ord alene er ikke en effektiv metode for å lære ordforrådet fordi innlærere kan miste deres motivasjonen for læring (Nerheim Hopfenbeck 2014, s. 40). Å velge ut 10 ord fra ordboka

hver dag og lære dem utenat er verken nyttig eller langvarig. Det finnes mange ressurser og aktiviteter som letter tilegnelsen av ord.

Sanger er nyttige ressurser fordi de ofte inneholder repetisjoner som kan styrke studentenes uttale, ordforråd og grammatikk. Som Nerheim Hopfenbeck (2014, s. 40) peker på:

«i småskolen kan vi observere elever synge ulike tallsanger for å memorere utenat ulike tier-venner, eller alfabetsanger som skal hjelpe dem å huske rekkefølgen på bokstavene».

Sanger kan også brukes til å utvikle studentenes interkulturelle kompetanse (Petruş, 2012), ettersom de ofte inneholder ulike kulturelle begreper og kulturelle aspekter som kan drøftes og sammenlignes.

Memer kan fungere som en moderne undervisningsressurs, spesielt for tenåringer og voksne. Et mem er et bilde eller tekst som er sendt via internett og som ofte fremstiller kulturelle trekk, tankeforestillinger og holdninger på en humoristisk eller parodisk måte. Memer kan være «prospective means of enhancing language competence in Norwegian and cultural awareness» (Mureşan & Pop 2023, s. 111). Norske tv-serier kan også inkluderes i undervisningen av norsk for å skildre språklige og kulturelle aspekter. For eksempel *Skam*, en nettbasert dramaserie produsert i Norge, kan bli nyttig både for å skildre språklige egenskaper og kulturelle perspektiver (Mureşan & Pop 2021a; Mureşan & Pop 2021b), men også for å diskutere hvordan norsk er påvirket av engelsk (Mureşan & Pop 2020).

Refleksjonsspørsmål

1. Tenk på ulike spill læreren kan bruke for å undervise ordforråd knyttet til et bestemt emne.

2. Tenk på ulike spill læreren kan bruke for å vurdere tilegnelsen av ordforråd.
3. Prøv å undervise følgende ord: *berømt, sjelden, målet, grønn, å ta vare på* ved hjelp av ulike strategier.
4. Identifiser noen ord som kan være problematiske på grunn av uttale, staving eller undervisning.
5. Finn en ressurs på internett som integrerer språk og kultur. Hvilke læringsmål kan du identifisere i ressursen?
6. Velg en tekst fra internett. Hvordan kan du forenkle teksten slik at den passer for studenter på A1 nivå?
7. Velg en tekst fra internett. Tenk på ulike måter å bruke teksten ved å benytte strategier for differensiering.
8. Bør undervisningen av ordforråd inkludere bruk av digitale apper? Lag oppgaver med verktøy som Quizlet, Learningapps, Memrise osv.
9. Hvilke strategier kan du bruke for å motivere studenter til å utvikle ordforrådet sitt?
10. Hvordan kan ordtak brukes som ressurs i fremmedspråkundervisning?
11. Velg en ressurs som inneholder idiomer eller slang. Hvordan vil du forklare disse til studentene?
12. Gi eksempel på både direkte og indirekte metoder for ordforrådslæring.



Oppsummering

Ordforrådet er grunnleggende for utviklingen av språkkunnskaper og kommunikasjon. Dette kapittelet har presentert ulike strategier for å undervise ordforrådet som bruk av bilder, videoer og forklaringer. Det har også introdusert

ressurser som kan bli brukt for å undervise språk og kultur på en integrert måte (for eksempel sanger, tv-serier og memer). I tillegg er sentrale aspekter ved ordforrådet som form, kollokasjoner og synonymer blitt belyst for å støtte innlærernes forståelse og læring.

Forslag til videre lesing

- Kayali, N.K. & Altuntaş, A. (2021). Using Memes in the Language Classroom. *Journal of Education* 9(3): 155–160.
- Lüders, M., Sundet, V.S. (2023). Globalt innfødte som en tapt generasjon? En konseptualisering av unge som en mediegenerasjon. *Norsk Medietidsskrift* 30(1): 1–12.

Litteraturliste

- Boers, F., Píriz, A. M. P., Stengers, H., & Eyckmans, J. (2009). Does pictorial elucidation foster recollection of idioms? *Language Teaching Research*, 13 (4): 367-382.
- Coady, J., & Nation, I. S. P. (1988). Vocabulary and reading. I Carter R. & McCarthy, M. (Red.), *Vocabulary and Language Teaching* (s. 97-110). London: Longman.
- Drew, I. & Sørheim, B. (2016). *English Teaching Strategies. Methods for English teachers of 10 to 16 year olds* (3. utg.). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Harmer, J. (2007). *How to Teach English*. England: Person Education Limited.
- Husby, O. (1990). Om uttale og uttaleundervisning. Bjørkavåg Iversen L., Hvenekilde A. & Ryen E. (Red.). *Men hva betyr det, lærer?* (s. 35-55). Oslo: J.W- Cappelens Forlag.
- McKeown, M. G., Beck, I. L., Omanson, R. C., & Pople, M. T. (1985). Some effects of the nature and frequency of vocabulary instruction on the knowledge and use of words. *Reading Research Quarterly*, 20(5): 522–535.

- Mureșan, I.A. & Pop, R. (2023). Exploring the Use of Memes in Learning about Norwegian Culture and Language in a Foreign Language Learning Context. *Studia Scandinavica*, 7 (27): 108-126. DOI: 10.26881/ss.2023.27.08
- Mureșan, I. A. & Pop, R. (2021a). The Use of English in SKAM. Exploring Authentic Resources in Learning Norwegian at BA Level at Babeș-Bolyai University. *Educația* 21, DOI: 10.24193/ed21.2021.21.19
- Mureșan, I.A. & Pop, R. (2021b). Cross-Cultural Communication in the Norwegian Teenage Series 'Skam'. I Flanja-Pop, D. (Red.), *Crisis Communication and Conflict Resolution* (s. 148-158). Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană.
- Mureșan, I. A. & Pop, R. (2020). SKAM-The Language Terminator (Språkterminatoren)? Norwegian, English and Global Success. *The Romanian Journal for Baltic and Nordic Studies*, 12(2): 117-135. DOI: 10.53604/rjbns.v12i2_7.
- Nerheim Hopfenbeck, T. (2014). Strategier for læring. Om selvregulering, vurdering og god undervisning. Oslo: Universitetsforlaget.
- Petrus, R. (2012). Exploring intercultural awareness through songs, *Neue Didaktik*, 1: 125-136.
- Pop, R. (2015). Incorporating both Language and Culture in the Teaching of Norwegian as a Foreign Language. A Perspective on the BA Norwegian Programme in Cluj-Napoca. *Educația* 21, 13: 26-37.
- Thornbury, S. (2002). How to teach vocabulary. Essex: Pearson Education Limited.
- Uchihara, T., Webb, S. & Yanagisawa, A. 2019. The Effects of Repetition on Incidental Vocabulary Learning: A Meta-Analysis of Correlational Studies. *Language Learning*, 69 (3): 559 – 599.

5. Lytte- og leseferdigheter

Introduksjon

Lytte- og leseferdigheter er i engelsk faglitteratur betraktet som reseptive ferdigheter (Harmer, 2007), fordi studentene mottar informasjon fra ulike kilder uten å skape noe selv. Dette betyr ikke at studentene har en passiv rolle når de lytter til en ressurs eller leser en tekst. De jobber aktivt med å avkode budskapet, bruker ulike strategier for å forstå ikke bare selve informasjonen, men også hele sammenhengen. De gjør tilkoblinger til andre kilder for å utvide forståelsen. Lytting er den første språklige ferdigheten små barn utvikler. Det samme gjelder for studenter som begynner å lære et fremmedspråk. De blir først vant til språket gjennom å lytte til det. Når man leser på fremmedspråket utvikler man ordforrådet, får gode modeller for korrekt skriving og forstår hvordan grammatikk brukes i kontekst. Dette kapittelet fremstiller noen strategier for å tilrettelegge lytte- og leseaktiviteter, samt metoder for å utvikle studentenes lytte- og leseferdigheter.



5.1 Lytteferdigheten

Lytteferdigheten er den første språklige ferdigheten som barn utvikler når de først blir eksponert for morsmålet. I barnehagen spiller lytting en sentral rolle, siden lese- og skriveferdighetene ikke er tilstrekkelig utviklet i denne fasen (Wolvin & Coakley, 2000). Alle de andre språkferdighetene (tale, lesing og skriving) bygges på evnen til å lytte (Adelmann 2002, s. 25). Det samme gjelder for læring av fremmedspråk. Studenter får først kontakt med språket gjennom lytting. Når læreren ikke er morsmålsbruker av fremmedspråket, er det spesielt verdifullt å inkludere autentiske materiell som podkaster, videoer og film. Slike ressurser gir studentene eksponering for ulike eksempler på uttale, rytme, intonasjon og variasjoner mellom formelt og uformelt språk. Når læreren begynner å undervise et fremmedspråk er noen tiltak anbefalt. Ved undervisning av nybegynnere anbefales det å redusere taletempoet, forenkle ordforrådet, bruke kortere setninger, inkludere lengre pauser og benytte støttende ikke-verbalt språk. Dette sikrer at studentene får en «comprehensible input» (Krashen, 1982).

Lytting er en kompleks prosess som «requires the activation of contextual information and previous knowledge» (Donough et al. 2013, s. 145). For å utvikle sin lytteforståelse må studentene vurdere ulike perspektiver og forstå hvordan konteksten, samt måten «language codifies many cultural assumptions and values» (Brody 2003, s. 40) kan påvirke avkodingen. Ulike oppfatninger, holdninger og verdier kan også skape utfordringer i forståelsen av budskapet (Pop, 2019). Det er derfor viktig at læreren forklarer disse utfordringene og hjelper studentene med å utvikle deres interkulturelle kompetanse.

Lytteaktiviteter bør alltid gi studentene en tydelig og engasjerende grunn til å lytte. Dette sikrer at studentene er motiverte til å delta aktivt. Læreren kan strukturere lytteaktiviteter i tre faser: før lytting, under lytting og etter lytting (Kulbrandstad 2003, s. 185).

Før lytting

I denne fasen forbereder læreren studentene på lytteopplevelsen. Hvis studentene for eksempel skal lytte til en podkast, kan læreren bruke bilder og andre visuelle hjelpemidler for å øke motivasjonen, sjekke studentenes forkunnskaper om temaet ved å organisere en idédugnad, eller på forhånd undervise ukjente ord som studentene vil møte i aktiviteten. Alt læreren gjør i forkant av lytteaktiviteten bidrar til å gjøre studentene mer oppmerksomme og gir dem mulighet til å forutsi innholdet i det de skal lytte til. Dette styrker studentenes evne til aktiv lytting.

Under lytting

I denne fasen bør læreren holde studentene engasjert i aktiv lytting ved å gi dem varierte oppgaver. For eksempel kan de mens de lytter til en podkast skrive ned fem adjektiver, svare på flervalgsoppgaver, notere idéer for å oppsummere podkasten eller sette bilder i riktig rekkefølge. Ifølge Harmer (2007) er det ofte ikke nok å lytte bare én gang. Studentene kan lytte til ressursen flere ganger, men med ulike læringsmål: å forstå generelle eller spesifikke detaljer, tolke talerens intensjon og holdning, eller utvikle grammatikk, ordforråd og interkulturell kompetanse.

Etter lytting

I denne fasen bør studentene oppsummere og reflektere over det de har lyttet til. De kan uttrykke meninger om innholdet, knytte det til tidligere kunnskap, analysere perspektivene som presenteres, sammenligne situasjonen som er presentert i ressursen med lignede

situasjoner de har opplevd, eller fokusere både på innhold og språklige aspekter.

På morsmålet, avhengig av hvordan vi forholder oss til og avkoder informasjon, bruker vi «bottom-up»- og «top-down»-strategier (Hasle 2013, s. 7). Noen ganger legger vi ikke merke til disse strategiene fordi de skjer automatisk, men på fremmedspråket er disse mer bevisste. Studenter på nybegynner nivå bruker vanligvis «bottom-up»-modellen, der de avkoder ord fonologisk og forstår teksten steg for steg (Hasle 2013, s. 7). For eksempel kan studenter som lytter til en værmelding fokusere på å avkode hvert enkelt ord for å forstå budskapet. «Top-down»-modellen, derimot, kombinerer språklig kunnskap (bottom-up) med kontekstuell forståelse (innhold og budskap). Studentene forsøker da å forstå helheten i en værmelding uten nødvendigvis å fokusere på hvert enkelt ord.

Det finnes flere typer lytting som kan brukes i henhold til læringsmålet: omfattende lytting for generell forståelse, intensiv lytting fokusert på å forstå spesifikke detaljer, interaktiv lytting til samtaler, lytting etter språkelementer og diskursmønstre eller lytting for å ta notater. Å lytte etter språkelementer betyr å gjenkjenne fonemer og intonasjonsmønstre og å identifisere grammatiske strukturer. Lytteferdigheten er sterkt forankret i å bruke kontekst og forkunnskaper for å forutsi meningen.

Differensiering av oppgaver

For å gjøre lyttingen mer meningsfull og inkluderende kan læreren differensiere lytteaktivitetene.

Differensiering av *innhold*: Studentene kan lytte til ulike ressurser, men tema og informasjonen sammenlignes. Studenter med lavt

språknivå får enkle ressurser med visuell støtte, mellomnivået kan lytte til samtaler, intervjuer eller podkaster med moderat utfordrende ordforråd. Avanserte studenter kan bruke autentisk materiell som nyhetsrapporter, debatter eller TED Talks-presentasjoner.

Differensiering av *prosess*: Aktivitetene kan tilpasses nivået. Studenter på nybegynner nivå får enklere oppgaver med flervalgsoppgaver eller de må koble bilder til ressursen, mens avanserte studenter kan svare på åpne spørsmål. Når det gjelder *produktet*, det vil si oppgavene studentene må gjennomføre, kan læreren la studentene velge fra to eller tre type oppgaver: å lage et tankekart, å oppsummere hovedpoengene eller å analysere informasjonen. *Miljøet* kan også tilpasses: oppgavene kan utføres individuelt, i par eller grupper eller i nivådelte grupper der sterkere og svakere studentene samarbeider.

Ved å lytte eksponeres studentene for forskjellige dialekter, aksenter og språklige registre. I tillegg kan studentene møte idiomatiske uttrykk og kulturspesifikke elementer. Derfor bør språkvariasjon diskuteres og forklares og kulturelle perspektiver integreres i undervisningen.

5.2 Leseferdigheten

For å utvikle gode lesevaner er det avgjørende å fremme leselyst. Manglende leselyst kan føre til at lesing uteblir. Henning peker på at «Leselyst er godt for lesing. Uten lyst, uten lesing» (2019, s. 32). Det finnes mange grunner til å styrke leselysten hos studenter. Å lese på norsk kan utvikle ordforrådet, gi gode modeller for korrekt skriving og presentere grammatikk i en naturlig kontekst. Gjennom lesing utvikler studentene sitt språklige repertoarer (Henning 2019, s. 34). Lesing kan også støtte utviklingen av kommunikativ

kompetanse ettersom studentene blir kjent med språkets lingvistiske, sosiolingvistiske og pragmatiske dimensjoner. Ved å lese for eksempel noveller og romaner får studentene «tilgang til konkret sosial kunnskap og utvikler evnen [...] til å observere og analysere sosiale, menneskelige hendelser og atferd, både fiktive og virkelige» (Henning 2019, s. 37). Forskning viser at lesing har flere fordeler for fremmedspråklæring (Liddicoat & Scarino, 2013; Lazar et al., 2007; Collie & Slater, 1997). Når man leser, engasjerer man seg i en aktiv bearbeiding av teksten (Cohen & Cowen 2008, s. 41). Fordi lesing ofte oppfattes som en individuell aktivitet, er det viktig å undervise eksplisitt i lesestrategier.

Når studentene leser, gjennomfører de to sammenkoblede prosesser: «word recognition and comprehension» (Pang et al. 2003, s. 6). Ordgjenkjenning innebærer kunnskap om bokstaver og hvordan de danner bestemte ord. Ordforståelse innebærer å forstå et ord ved å bruke tidligere bakgrunnskunnskap (Pang et al. 2003, s. 6) og avkodingsferdigheter (Langseth, 2010). «Ordavkodningen kan gjerne være betegnet som den tekniske delen av leseprosessen og forståelsen har da gjerne blitt oppfattet som lesingens språklige faktor» (Lyster Halaas 2011, s. 38). Leseprosessen påvirkes i høy grad av hva man leser. Tekster fra ulike fagområder og sjangere krever forskjellige tilnærminger og studentene bør derfor justere sine avkodingsstrategier. I tillegg letter kunnskap om tekststruktur forståelsen og legger til rette for mer målrettet lesing (Anmarkrud, 2007).

Lesing kan øke kunnskapsnivået (Clark & Rumbold, 2006) og bidra til høyere skoleprestasjon (Miller & Kelly, 2013). Det viser seg at lesing gir studentene mulighet til å tilegne seg generell kunnskap, få ulike perspektiver på verden, vurdere disse perspektivene og reflektere over verdier og kulturelle identiteter. For å oppnå dette må studentene imidlertid være klar over forskjellen mellom

overflatelæring og dybdelæring (Wilhelmsen & Manger 2011, s. 28). Overflatelæring innebærer å forsøke å huske alt uten å sette kunnskapen i en sammenheng. Dybdelæring, derimot, handler om «å gå inn i tekstene, å prøve å finne ut hva forfatteren mente, utvikle oppfatninger av deler i teksten, bruke ulike bruksferdigheter (forståelse, anvendelse, analyse, syntese, evaluering) (Wilhelmsen & Manger 2011, s. 26). Informasjon tilegnet gjennom dybdelæring kan huskes over lengre tid og er avgjørende for utvikling av kompetanser som problemløsning, vurdering av informasjon og argumentasjon, som er sentrale i vår tid.

I fremmedspråkklasserommet leses mange typer tekster: værmeldinger, menyer, oppskrifter, artikler, romaner, noveller, aviser, tegneserier eller dikt. Variasjon er nøkkelen fordi studentene har ulike interesser, læringsevner og språknivåer. Valg av tekster bør styres av studentenes motivasjon slik at læreren velger «tekster som handler om emner som interesserer dem, som de kan relatere seg til og som de kjenner igjen fra tekster de har lest før» (Henning 2019, s. 19).

Ulike kilder og forskningsresultater¹ indikerer at det finnes kjønnsforskjeller i norske elevers leseferdigheter, og at gutter både leser mindre og har svakere leseferdigheter enn jenter. Det finnes derimot ingen tilsvarende forskning rettet mot rumenske elever. Disse funnene er tankevekkende, men vi bør likevel unngå et forenklet syn på kjønn. For å kunne tilby gutter bøker som fanger deres interesse, trenger lærere kunnskap om hva gutter liker å lese og hvilke sjangre de foretrekker. Kverndokken (2013, s. 57) påpeker at «gutter på vei inn i ungdomsskolealder viser mindre interesse og dårlige leseresultater» når det gjelder litterære tekster. En løsning

¹ <https://www.uis.no/nb/nasjonalt-lesesenter/vekk-leselysten-til-guttene;>
[https://forleggerforeningen.no/nyhetsarkiv/langt-faerre-gutter-enn-jenter-leser-boker/;](https://forleggerforeningen.no/nyhetsarkiv/langt-faerre-gutter-enn-jenter-leser-boker/)
<http://live.sprakloyperuis.no.ramsalt.wod.by/gutar-jenter-og-lesing/gutar-jenter-og-lesing>

ifølge Kverndokken (2013, s. 65) er å akseptere at «mange gutters leseidentitet er en virtuell identitet, der de er mer i lukkede rom» på internett. Denne synsvinkelen foreslår at gutter forholder seg til lesing på ulike måter og at de ofte foretrekker ressurser knyttet til dataspill.

Forståelsen av lesing har gjennomgått store endringer og forstås nå som en «progress from learning to read toward reading to learn» (Spangler & Mazzante 2015, s. 2). For at studentene skal kunne lære effektivt, er det nødvendig at de leser på en målrettet og strukturert måte. Læreren kan planlegge leseundervisning ved å ta hensyn til tre faser: før, under og etter lesing (Kulbrandstad 2003, s. 185). Nedenfor presenteres målene for hver av disse fasene:

Før lesing

I denne fasen forsøker læreren å motivere studentene og forberede dem på å lese. Dette kan inkludere å vise en video eller et bilde relatert til temaet, lage et tankekart eller et VØL-skjema (*jeg vet, jeg ønsker å vite, jeg har lært*). Målet er å aktivere studentenes bakgrunnskunnskap, å sjekke deres forståelse av sentrale begrep og å la dem samle idéer og formulere spådommer om innholdet. Førlesingsfasen varer vanligvis mellom to og fem minutter. Læreren gir også nødvendige instruksjoner for neste fase, før studentene begynner å lese.

Under lesing

I denne fasen tar studentene aktivt kontakt med teksten. De benytter allerede innlærte lesestrategier:

- Søkelesing for å finne spesifikk informasjon i teksten. Hvis studentene formulerte noen hypoteser skal søkelesing hjelpe dem til å finne svaret;

- Skumlesning for å få et overblikk over hva teksten handler om. Studentene kan finne tilkoblinger mellom tekst, bilder og lyd for å avkode teksten og identifisere hovedtrekkene i teksten;
- Nærlesing for å gå dypere inn i tekstens mening, analysere setningsoppbygging eller vurdere forfatterens ordvalg. For å holde dem motivert, kan læreren be studentene understreke nøkkelord eller setninger mens de leser.

Etter lesing

Denne fasen fokuserer på å evaluere studentenes forståelse av teksten gjennom spørsmål og varierte oppgaver som for eksempel: flervalgsoppgaver, å skrive et sammendrag eller å analysere tekstens form og innhold. En annen mulighet er å fortsette med aktiviteter som styrker andre ferdigheter, som muntlige øvelser. Å undervise ferdigheter på en integrert måte ligner på virkelige interaksjoner hvor flere ferdigheter brukes på en integrert måte.

Kjennetegn på en god leser

En god leser bruker flere strategier for å forstå teksten: å finne forklaringer på ukjente ord og uttrykk gjennom å avkode teksten, å studere tekstens struktur og sjanger før man begynner å lese, samt å planlegge passende avkodingsstrategier, å benytte verktøy som venn-diagram og tankekart for å forstå teksten. Men kanskje de to viktigste kjennetegnene på en god leser er motivasjonen og engasjementet. Henning poengterer:

«Mens motivasjon er det som kan føre til lesing, viser engasjement seg når vi faktisk leser. Lesemotivasjon legger med andre ord til rette for engasjement. Det innebærer at motivasjon er nødvendig, men ikke tilstrekkelig for engasjement. Motivasjon er med andre ord en forutsetning, men ingen garanti for engasjert lesing». (2019, s. 17)

Dette sitatet viser at selv om lesere kan være motiverte til å lese ulike ressurser, skaper de større engasjement når de leser noe de liker. Engasjert lesing er synlig fordi den gir glede og fører til leselyst.

Harmer (2007) identifiserte to måter å lese på: intensiv lesing og ekstensiv lesing. Intensiv lesing betyr «a detailed focus on the construction of the reading text» (Harmer 2007, s. 99) med fokus på grammatikk, setningsstruktur, ordforråd, diskurs, tegnsetting og vurdering av teksten. Læreren etablerer alltid et spesifikt læringsutbytte knyttet til oppgaven. Ekstensiv lesing foregår utenfor klasserommet og formålet er ofte underholdning. For å ha motiverte og engasjerte lesere bør lesing fortsette utenfor klasserommet. Studentene kan lese aviser, blogger eller innhold på sosiale medier. Selv om denne typen lesing ikke har et eksplisitt didaktisk mål, lærer studentene ord og grammatikk på en mer passiv måte. Ekstensiv lesing hjelper dem også med å bli kjent med ulike sjangre og gir dem bredere kulturell bakgrunnskunnskap.

Å lese skjermtekster

Digital teknologi er på full fart inn i både skolen og studentenes hverdagsliv. Dette kan være en årsak til at litteraturlesing er «en aktivitet med synkende oppslutning blant dagens barn og unge» (Mangen 2008, s. 13). Hvordan skiller skjermlesing seg fra tradisjonell lesing? Forskning viser at strategiene endrer seg når man leser digitale tekster. Mangen (2008, s. 10) peker på at sammensatte tekster «krever en lese måte der man er i stand til å lese skriftspråklig tekst i det ene øyeblikket, for så i neste øyeblikk å skifte fokus til å se – og høre – en liten videosnutt, og deretter studere en grafisk framstilling». Trykte tekster tilbyr ikke denne multimodale opplevelsen. Her må leseren forestille seg alle disse detaljene (lyden, visuelle bilder osv.), noe som gjør leserens opplevelse unik og subjektiv.

Lesing kan også forstås som en prosess hvor studentene kan avkode en informasjon ved å bruke «bottom-up»- og «top-down» modellen (Hasle 2013, s. 7). Begynnerlesere bruker ofte «Bottom up»-modellen fordi de avkoder ord fonologisk og forstår teksten ved å begynne stegvis (Hasle 2013, s. 7). Et eksempel er å lese en oppskrift. Lesere må avkode hvert ord nøyaktig for å forstå tekstens budskap, hvor hver detalj er betydningsfull. «Top down»-modellen innebærer at lesingen fokuserer på hele innholdet og budskapet i teksten. Leseren forsøker å forstå helheten og ikke nødvendigvis små detaljer og ord. Et eksempel er å lese en studie. En erfaren leser leter etter nøkkelord, leser raskt, analyserer tekstens struktur og trekker ut hovedidéer. Etterpå kan studentene diskutere det de har lest, uten å kjenne til alle detaljene i studien. Disse to modellene hjelper lærere og studenter med å tilpasse lesestrategiene etter teksttypen og formålet med lesingen.

Differensiering av oppgaver

Leseaktivitetene bør tilpasses studentenes språknivå og læringstiler (visuelle, auditive, kinestetiske). Dette bidrar til økt engasjement og bedre læringsutbytte.

Differensiering av *innhold*: læreren kan tilby ressurser som passer til ulike språknivåer og som handler om samme tema. Studenter som er nybegynnere (A1-A2) kan få forenklete tekster, billedbøker eller tekster med visuell støtte. Mellomnivåstudenter (B1-B2) kan få noveller og tekster med moderat kompleksitet. De som har avansert nivå (C1-C2) kan lese aviser, studier eller romaner.

Differensiering av *prosess*: læreren kan gi ekstra tid til studenter som strever med lesing og gi avanserte lesere oppgaver som krever dypere analyse og utvidet lesing.

Differensiering av *produkt*: læreren kan be studenter med et lavt språknivå (A1-A2) å skrive nøkkelord eller lage en illustrasjon

/tankekart relatert til teksten, mens studenter som har et mellomnivå (B1-B2) kan skrive et sammendrag eller svare på tekstrelaterte spørsmål. Studenter som har avansertnivå (C1-C2) kan delta i en debatt, skrive en kritisk analyse eller lage en presentasjon.

Tilpasning av *miljøet*: leseaktiviteter kan organiseres på flere måter for å skape et variert læringsmiljø: pararbeid (studentene støtter hverandre og diskuterer teksten sammen for å øke forståelsen), gruppearbeid (studentene deler idéer og analyserer disse), individuelt arbeid (for mer selvstendig lesing og refleksjon) eller i plenum (høytlesing for å øve uttale og styrke felles diskusjon). Differensiering gir alle studenter mulighet til å utvikle leseferdigheter på sitt nivå.

Refleksjonsspørsmål

1. Argumenter hvorfor det er nyttig å gi studentene et VØL-skjema (vet/ ønsker å vite, har lært) før de begynner å lese.
2. Begrunn behovet for høytlesing i A1-A2 språknivå.
3. Velg en tekst som passer for B1-B2 språknivå i norsk. Planlegg undervisningen med å inkludere aktiviteter for før lesing, underlesing og etter lesing.
4. Hvilke typer tekster synes du er av interesse for dagens elever og studenter?
5. Hvordan ser en dyktig lytter ut i konteksten av å lære norsk på A1-A2 nivå?
6. Foreslå noen måter hvordan studentene kan utvikle lytteferdighetene sine utenfor klasserommet.
7. Velg en lytteaktivitet fra en lærebok. Analyser læringsutbyttet og foreslå en bedre måte å tilpasse denne aktiviteten til studentenes språknivå.

8. Hvilke kriterier bør du ta i betraktning når du velger lytte -og leseressurser fra internett?
9. Hvilke utfordringer kan du forutse når du bruker følgende lytteressurser: meldinger på tog, Dagsrevyen på NRK, en TED talks- presentasjon eller en barnesang?
10. Tenk på fem eksempler på spill som kan bidra til å utvikle elevenes og studentenes lytteferdigheter.
11. Tenk på fem eksempler på spill som kan utvikle elevenes og studentenes leseferdigheter.
12. Hvordan jobber du selv med å utvikle dine lese- og lytteferdigheter på norsk?



Oppsummering

Å lytte, lese, samtale og skrive bør undervises på en integrert måte for å oppmuntre studentene til mer aktive og målrettede aktiviteter. Det er både nyttig og læringsrikt å gi studentene muligheten til å øve på ulike lyttestiler tilpasset til forskjellige situasjoner og oppgaver. Gjennom lytting eksponeres studentene for et mangfold av dialekter, aksenter og språklige registre. I tillegg kan de lytte til idiomatiske uttrykk og kulturelt spesifikke referanser. Derfor, bør språklige variasjoner diskuteres og forklares i fremmedspråkundervisning, samtidig som man integrerer et kulturelt perspektiv. Lesing må undervises på en eksplisitt måte som skal hjelpe studentene med å bruke flere lesestrategier for å avkode teksten de leser. Det finnes to modeller for tekstavkodning: «bottom-up»- og «top-down»-modellen. Ved å kombinere disse tilnærmingene kan studentene utvikle en helhetlig forståelse av tekstens innhold, struktur og kulturelle betydning.

Forslag for videre lesing

- Maagerø, E. & Tønnesen, E. S. (2006). Å lese I alle fag. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2011). Lesedidaktikk: etter den første leseopplæringen (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skei, H. (1992). Å lese litteratur. Lærebok i litterær analyse. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Svanes, I. K. & Andersson-Bakken, E. (2018). En lærers bruk av spørsmål som stillasbygging i lese- og skriveopplæringen. I Palm, K. & Michaelsen, E. (Red.), *Den viktige begynneropplæringen* (s. 163-186). Oslo: Universitetsforlaget.

Litteraturliste

- Adelmann, K. (2002). Att lyssna till röster. Ett vidgat lyssnande begrepp i ett didaktiskperspektiv [Doktoravhandling, Malmö Högskola]. MUEP.
- Anmarkrud, Ø. (2007). Spesielt dyktige læreres leseundervisning med fokus på leseforståelse. I Bråten, I. (Red.). *Leseforståelse. Lesing i Kunnskapssamfunnet. Teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademiske.
- Brody, J. (2003). A linguistic anthropological perspective on language and culture in the second language curriculum. I Lange, D. L. & Paige, R. M. (Red.), *Culture as the Core: Perspectives on Culture in second language education* (s. 37-51). Greenwich, CT: Information Age Publishing Inc.
- Clark, C., & Rumbold, K. (2006). Reading for Pleasure: A Research Overview. London: National Literacy Trust
- Cohen, V., & Cowen, J. (2008). Literacy for children in an information age: Teaching reading, writing, and thinking. Belmont, CA: Thomson Higher Education.
- Collie, J. & Slater, S. (1997). Literature in the Language Classroom. A resource book for ideas and activities. Cambridge: Cambridge University Press

- Harmer, J. (2007). *How to Teach English*. England: Person Education Limited.
- Hasle, S. (2013). Sammenheng mellom ordforråd og avkodingsferdigheter i teori og forskning. *Norsk Tidsskrift for Logopedi* 2, 6-13.
- Henning, A. (2019). *Leselyst i klasserommet – om trusler og rendningsaksjoner*. Oslo: Gyldendal
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. USA: Pergamon Press.
- Kverndokken, K. (red.). (2013). *Gutter og lesing*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling: teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget
- Kverndokken, K. (2012). 101 måter å lese leseleksa på. – om lesing, lesebestillinger og tekstvalg. Bergen: Fagbokforlaget/LNU.
- Langseth, I. (2010). Stillasbygging i fremmedspråk og engelsk. I Dobson, S. & Engh, R. (Red.) *Vurdering for læring i fag* (s. 90-108). Oslo: Cappelen Damm.
- Lazar, I., Huber-Kriegler, M., Lussier, D., Matei G. G. & Peck, C. (2007). *Developing and Assessing Intercultural Communicative competence. A guide for Language Teachers and Teacher Educators*. Strasbourg Cedex: Council of Europe Publishing.
- Liddicoat, A. J. & Kohler, M. (2012). *Teaching Asian languages from an intercultural perspective: Building bridges for and with students of Indonesian*. I Song, X. & Cadman, K. (Red.), *Bridging Transcultural Divides: Asian Languages and Cultures in Global Higher Education* (s. 73-100). Australia: University of Adelaide Press.
- Lyster Halaas S.-A. (2011). *Å lære å lese og skrive. Individ i kontekst* (2. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Mangen, A. (2008). Hva er skjermttekster, og hva gjør de med måten vi leser på? I Mangen, A. (Red.): *Lesing på skjerm* UiS.
- McDonough, J., Shaw, C. & Masuhara, H. (2013). *Materials and Methods in ELT. A teacher's Guide* (3. utg.). UK, USA: John Wiley & Sons Inc.
- Miller, D. & Kelley, S. (2013). *Reading in the Wild: The Book Whisperer's Keys to Cultivating Lifelong Reading Habits*. San Francisco: Jossey-Bass.

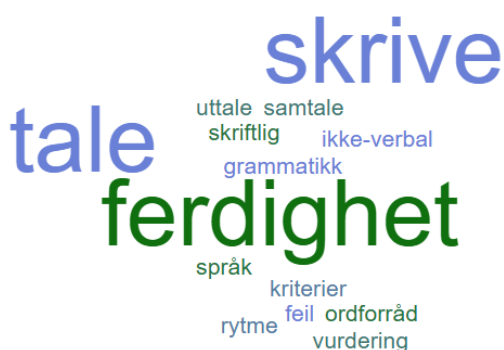
- Mureşan, I.A. & Pop, R. (2023). Exploring the Use of Memes in Learning about Norwegian Culture and Language in a Foreign Language Learning Context. *Studia Scandinavica*, issue 7-27. DOI: 10.26881/ss.2023.27.08
- Pang, E. S., Muaka, A., Bernhardt, E. B., & Kamil, M.L. (2003). Teaching Reading. Educational Practices Series. UNESCO International Bureau of Education, International Academy of Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131370>
- Pop, R. (2019). An Intercultural Perspective in Teaching the Didactics of the English Language. Cluj-Napoca: Presa Universitara Clujeana.
- Spangler, D. & Mazzante J.A. (2015). Using Reading to Teach a World Language: Strategies and Activities. New York, Oxon: Routledge
- Wilhelmsen L. S. & Manger T. (2011). Effektiv læring. Råd til nye studenter (2 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Wolvin, A. D., & Coakley, C. G. (2000). Listening education in the 21st century. *International Journal of Listening*, 14(1), 143-152.

6. Tale/samtale- og skriveferdigheter

Introduksjon

Tale/samtale- og skriveferdigheter omtales i engelsk faglitteratur som produktive ferdigheter (Harmer, 2007) fordi de innebærer at innlærere skaper noe nytt: dialoger, fremstillinger, meldinger eller korte historier. For å mestre disse ferdighetene, må studentene være flinke med å snakke og skrive korrekt på fremmedspråket, med fokus på aspekter som uttale, tegnsetting, ordforråd, grammatikk og ikke-verbal kommunikasjon.

I akademiske sammenhenger er det avgjørende å kunne uttrykke idéer klart og presist, både skriftlig og muntlig, og å kommunisere effektivt. Evnen til å kunne gjøre dette regnes som et tegn på høy språkkompetanse. Ettersom de fleste eksamener tar sted på skriftlig form er det nødvendig at studentene utvikler sine skriveferdigheter og klarer seg godt i slike sammenhenger. Dette kapittelet fremstiller noen detaljer om hvordan lærere kan velge ressurser og planlegge aktiviteter som styrker tale/samtale- og skriveferdigheter.



6.1 Tale- og samtaleferdigheter

Kommunikativ språkopplæring (Communicative Language Teaching, CLT) har i løpet av de siste 25-30 årene blitt en dominerende metodikk innen språkopplæring. Den ble designet for å utvikle elevenes kommunikative kompetanse i funksjonelle og praktiske sammenhenger. Det finnes flere fordeler knyttet til denne tilnærmingen: økt flyt og strategisk språkbruk (Salam & Luksfinanto 2024, s. 59), læring gjennom autentiske tekster, aktiv læring, aktiv deltakelse og interaksjon (Pemberton 2024, s. 31), samt evnen til å delta i sosiale og kulturelle interaksjoner (Abidah & Febriani, 2022). Sammenlignet med den tradisjonelle grammatikkfokuserete metoden, tilbyr kommunikativ språkopplæring en mer interaktiv og elevsentrert tilnærming (Bendixen, 2018).

Denne boka, som vektlegger viktigheten av interkulturelle og studentfokuserete undervisningsperspektiver, fremhever den kommunikative språkopplæringen som en sentral metode.

Ifølge Harmer (2007, s. 275) består undervisningen i tale- og samtaleferdigheter av fire stadier:

- Introduksjon (*Lead-in*): Innlærere engasjerer seg i temaet ved å komme med idéer, nøkkelord og konsepter knyttet til emnet;
- Iscenesettelse: Læreren gir klare instruksjoner og detaljer om læringsmålet og modellerer oppgaven for å sikre forståelsen;
- Overvåking: Læreren fungerer som en ressurs som gir hjelp når nødvendig;
- Tilbakemelding: Læreren gir konstruktiv tilbakemelding og veiledning om hvordan studentene kan forbedre deres ferdigheter.

Disse stadiene hjelper læreren med å planlegge og gjennomføre muntlige aktiviteter på en effektiv måte. Formålet med introduksjonen er å aktivere studentenes forkunnskaper, stimulere til refleksjon og idéutveksling og motivere dem for oppgaven. Ressurser som bilder, videoer, idémyldring, sammensatte tekster og digitale ressurser kan brukes for å introdusere temaet.

Når læreren iscenesetter aktiviteten, gir han/hun tydelige instruksjoner om målet med aktiviteten og viser studentene et eksempel. Læreren bestemmer hvordan aktiviteten gjennomføres: individuelt eller i grupper. Kommunikativ språkopplæring legger vekt på at studentene bruker fremmedspråket på samme måte som de bruker sitt morsmål: til å uttrykke meninger, å utføre kommunikative handlinger av ulike slag, å bruke både verbal og ikke-verbal kommunikasjon. For å speile ekte interaksjoner, bør læreren inkludere ulike type aktive og interaktive aktiviteter: rollespill, debatter, diskusjoner, storytelling, storyline metoden, improvisasjon, problemløsende aktiviteter eller *think – pair – share*. Ifølge Freeman et al. (2014) fremmer slike aktiviteter kritisk tenkning og analyse, og engasjerer studentene i læringsprosessen.

Simulering som læringsaktivitet

Simuleringen er et eksempel på aktiv læring som skiller seg fra rollespill. Mens rollespill innebærer spesifikke roller og et manus, sammenligner simuleringer reelle situasjoner (Pop 2021, s. 82) hvor deltakerne inngår i kritisk tenking, finner ut løsninger og skaper mening ved å bruke deres «own judgement and knowledge» (Angelini 2021, s. 1). Når det gjelder den lingvistiske kompetansen, spiller simuleringer en viktig rolle dersom «simulations provide greater exposure to the target language [...] and lower anxiety in language learning» (Angelini 2021, s. 9). Simuleringer kan også styrke studentenes interkulturelle kompetanse ved å oppmuntre til samarbeid i flerkulturelle miljøer, både i klasserommet og i online

interaksjoner med studenter fra andre land (Angelini & Muñiz 2023; Angelini 2021; Pop, 2023; Pop, 2021).

Spill involverer studentene på en aktiv og interaktiv måte i klasserommet. Det finnes mange spill læreren kan bruke for å styrke studentenes muntlige ferdigheter. Eksempler på slike spill inkluderer *To Sannheter og Én Løgn*, *Beskrivende tegneaktivitet*, *Taboo* (en forklarende muntlig aktivitet), *Flashkort aktiviteter*, *Finn noen som* (Find Someone Who), *Desert Island* og flere. Spill er viktige i klasserommet fordi de gir læreren mulighet til å vurdere studentenes kunnskaper på en engasjerende måte. For eksempel etter å ha undervist ord knyttet til frukt, grønnsaker og mat, kan læreren organisere et spill som *Take Ten* hvor studentene skal nevne ti saker de ønsker å ha på deres pizza eller de alltid har i kjøleskapet. Et rollespill på restaurant passer også bra med temaet presentert nedenfor. Slike aktiviteter skaper både moro i klasserommet og danner autentiske situasjoner for å øve språkbruk.

Når læreren overvåker en muntlig aktivitet må han/hun ta på seg ulike roller. Som nevnt tidligere i boka, går læreren gjennom flere roller i løpet av undervisningen. Under overvåkningstadiet er læreren spesielt oppmerksom på hvilke typer feil studentene gjør, hvordan de samarbeider og hvilke utfordringer de møter. Den neste stadiet fokuserer på å gi konstruktiv tilbakemelding til studentene. Læreren forklarer hva som kan forbedres i studentenes diskurs med å ta hensyn til deres språknivå, aldersgruppe og læringsmål.

Evalueringskriterier

Kriteriene for å evaluere muntlig ytelse varierer avhengig av læringsmålet: nøyaktighet (accuracy) eller flyt (fluency) (Harmer 2007). Nøyaktighet fokuserer på korrekt bruk av grammatikk, ordforråd, sammenheng mellom idéer, uttale, intonasjon, rytme og presentasjonsevne. Drew & Sørheim (2016, s. 192) tillegger andre

kriterier: intonasjon, bruk av idiomatisk språk, formidling av budskap og evnen til å ta initiativet i samtaler. Flyt handler om å kunne opprettholde en samtale, selv om noen feil oppstår.

Det er viktig å forstå at mens folk snakker, har de en tendens til å omformulere idéer, å ta pauser og å rette seg selv (Pop, 2019). Muntlige fremføringer skjer ofte spontant. På den andre siden er skriftlig kommunikasjon mer organisert på grunn at man har tid til å tenke. Når man utfører en skriftlig aktivitet har man tid til å strukturere argumentene på en tydelig måte og redigere språket. Teksten kan leses flere ganger for å sjekke korrekt bruk av ord og grammatikk. Den muntlige diskursen er forskjellig fordi den ofte skjer med en gang. Den som holder en presentasjon kan ha en tendens til å nøle og repetere hva man sa (Donough, Shaw & Masuhara 2013, s. 139) og kan gjøre feil når det gjelder intonasjon og uttale. Kommunikasjonsproblemer kan også oppstå i en fremmedspråklig kontekst også på grunn av misbruk av diskursmarkører: «turn-taking, back-channelling, discourse markers (by the way, anyway, therefore, moreover, etc.) or natural fluent markers (like, well, I mean etc.)» (Pop 2019, s. 18). Mestring av ikke-verbalt språk er også avgjørende fordi det kan påvirke forståelsen av budskapet positivt eller negativt. Kramsch (1998, s. 8) understreker at språk «is not a culture-free code». Kunnskap om interaksjonsregler, høflig og uhøflig tale eller småprat kan forbedre studentenes muntlige ferdigheter. Å overføre sosiokulturelle normer fra morsmålet til fremmedspråket kan føre til kommunikasjonsproblemer fordi språkene opererer med ulike normer og konvensjoner (Taguchi 2012, s. 4). Derfor må utviklingen av muntlige ferdigheter ta hensyn til et sosiokulturelt læringsperspektiv.

Læreren kan få ulike kjennetegn på en vellykket muntlig aktivitet: studentene snakker mye og er aktive, de er motiverte til å delta,

deltakelsen er jevn (de som er mer kyndige samarbeider og hjelper de som er ikke så kyndige), språket har et akseptabelt nivå av nøyaktighet, diskursen ligner på en ekte interaksjon og tar hensyn til detaljer som intonasjon, pauser, omformuleringer, høflighetsnormer, og spesifikt ordforråd og grammatiske strukturer øves. Kjennetegn på ikke-verbalt språk refererer til utvikling av selvtillit og sosiale kompetanse.

Differensiering av oppgaver

Muntlige aktiviteter egner seg godt til en differensiert tilnærming fordi de gir læreren fleksibilitet til å tilpasse undervisningen etter studentenes ulike språknivåer og læringsevner.

Differensiering av *innhold*: For å differensiere innholdet kan læreren tilby ulike muntlige ressurser som for eksempel: en podkast, en video på Youtube, en TED talks-presentasjon eller en dialog. Alle ressursene bør være knyttet til samme tema, men tilpasses til ulike språknivåer. Studentene kan selv velge hvilken ressurs de vil lytte til, basert på sitt eget nivå og interesser.

Differensiering av *prosess*. I løpet av undervisningen kan læreren bruke ulike strategier for å forklare emnet: simuleringer, rollespill eller dialoger. Dette gir studentene ulike måter til å arbeide med muntlige ferdigheter, noe som bidrar til å møte deres ulike læringsbehov.

Differensiering av *produkt*: Produktet, altså oppgavene som studentene må gjennomføre, kan også tilpasses. Studentene kan for eksempel velge mellom: å lage en digital historiefortelling, å holde en fremstilling eller å gjennomføre en kort dialog. Studentene med lavt prestasjonsnivå velger kanskje dialogen, mens de andre som har høyre språknivå kan utfordres med en mer kompleks oppgave som en fremstilling. Differensiert tilnærming er studentfokusert og

gir studentene muligheten til å ta valg på egen hånd. På denne måten blir studentene mer ansvarlige for læringen sin.

Miljøet i klasserommet kan bli tilpasset til muntlige aktiviteter. For eksempel kan studentene arbeide i par eller grupper, noe som fremmer samarbeid og interaksjon.

6.2 Skriveferdigheter

Å lære å skrive har mange fordeler: å synliggjøre studentenes kunnskap i praksis, å bidra til en strukturert flyt av idéer og å gi mulighet til å uttrykke personlige meninger. I vårt hverdagsliv trenger vi å skrive e-poster, meldinger, vitenskapelige artikler, klager, invitasjoner eller innlegg på sosiale medier. Det ser ut til at skriveferdigheter er nødvendige i ulike situasjoner (formelle eller uformelle) og med ulike mål.

Ifølge Hedge (1992, s. 7) krever skriving en bevisst innsats, noe som ofte fører til en tendens til å unngå skriveaktiviteter. Årsakene er knyttet til utfordringer som å mestre staving, tegnsetting, grammatikk, ordforråd og kunnskap om ulike tekstsjangre. Skriving kan bli krevende når studentene ikke har motivasjon til å skrive, særlig hvis temaet ikke er interessant eller ikke er relatert til reelle situasjoner. Problemløsningsorienterte oppgaver som å skrive en klage på noe, besvare en forespørsel, å skrive en annonse eller å be om noe kan motivere studentene til å skrive. Slike oppgaver gir skriving en praktisk relevans som kan skape engasjement og interesse.

Skriving er en tidskrevende prosess fordi studentene må ta i betraktning mange detaljer. Utviklingen av gode skrivestrategier er avgjørende for å støtte studentene gjennom de ulike fasene av

skriveprosessen. Dette krever at læreren vurderer hvordan han eller hun kan støtte studentene i deres arbeid. Hammond & Gibbons (2001) anbefaler å ta i betraktning stillasbygging på makro- og mikronivå. Stillasbygging, som begrep knyttet til skoleforskning og fremmedspråklæring, defineres som å hjelpe studenter «til å nå et mål de ellers ikke ville ha nådd» (Sharpe 2006, s. 212). Men det dreier seg også om at støtten gradvis reduseres slik at studentene til slutt kan løse oppgavene selv og viser at de kan mestre tilsvarende oppgaver i framtiden (Svanes & Øgreid, 2020). Makronivået er knyttet til å organisere i detalj skriveprosessen slik at studentene forstår fasene, engasjerer seg i samarbeidsskriving, får tilbakemelding, skriverammer og modelltekster (Hammond & Gibbons 2001, s. 49). Mikronivået er knyttet til «den bestemte interaksjonen mellom lærer og elev i undervisningssituasjonen» (Hammond & Gibbons 2001, s. 49) og hvordan læreren kan tilpasse instruksjonene til studentenes forståelse. Men stillasbygging er ikke det samme som hjelp. For eksempel i stedet for å vise til studentene hvordan man setter korrekt tegnsetting ('å hjelpe'), gir læreren støtte slik at studenten selv forstår korrekt bruk av tegnsetting ('stillasbygging'). Lærerne kan bruke flere strategier for å bygge stillas i deres undervisning: å gi tilbakemeldinger, instruksjoner, forklaringer, modellering og spørsmålsstilling (Van de Pol et al. 2010).

Den prosessorienterte skrivepedagogikken ser skriving som en dynamisk prosess i flere faser (Bakken 2023, s. 116). Det er viktig at studentene mestrer hver fase og forstår at skriveprosessen ikke nødvendigvis er lineær. Dette betyr at de kan gå fram og tilbake mellom fasene før de skriver teksten ferdig. Skriveprosessen inkluderer «idéutvikling, planlegging av tekst, utforming av utkast,

respons og bearbeiding av utkast» (Bakken 2023, s. 116). Ifølge Harmer (2007) deles skriveprosessen inn i fire faser:

1. Førskrivingsfase
2. Skrivefase
3. Revisjonsfase
4. Slutføringsfase

Førskrivingsfase

I denne fasen søker studentene etter informasjon, samler idéer, avkoder oppgaven, forstår tekstens formål og sjanger. Denne fasen fungerer som en planleggingsfase hvor studentene skriver stikkord, tankekart og notater for å reflektere over innholdet og aktiverer deres bakgrunnskunnskap. Idémyldring er sentralt i førskrivingsfasen fordi den klargjør studenten til skrivesituasjonen: Hvem er mottakeren? Hva er formålet? Hvilken sjanger skal brukes? Å svare på disse spørsmålene gir studentene tillit og støtte i det videre skrivearbeidet.

Skrivetrekanen kan være et nyttig didaktisk hjelpemiddel i førskrivingsfasen fordi den illustrerer sammenhengen mellom tekstens formål, innhold og form i skriveprosessen. Tekstens formål handler om spørsmål som: Hvorfor skriver jeg teksten? Hvem skal lese den? Grunnene for å skrive kan variere: for å underholde, å påvirke noen, å argumentere for eller imot, å informere osv. Å vite hvem som er mottakeren er viktig fordi studentene kan velge mellom å bruke en formell eller en uformell skrivestil.

Tekstens innhold handler om spørsmål som: Hva skal teksten inkludere? Hvilke ressurser er viktige? Studentene trenger i denne fasen strategier for å kritisk vurdere hvilke ressurser som er

relevante fordi ikke all informasjon er korrekt. Derfor må de passe på at innholdet er relevant og at de tilbyr forskjellige typer argumenter (fornuftsargumenter, faktaargumenter, ekspertargumenter). Noen ganger må studentene inkludere ulike begrep de har studert i skrivingen for å vise at de kan bruke dem i ulike kontekster.

Tekstens form handler om spørsmål som er knyttet til sjangerkrav: Hvordan skriver jeg et dikt, en CV, en tegneserie eller en avisartikkel? For å støtte studentene i skriveprosessen kan læreren bruke skriverammer og modelltekster. Skriverammene kan være et skjema hvor studentene får en struktur av teksten de må skrive: for eksempel tittel, innledning, argumenter, konklusjoner. Modelltekster er mønstre som viser hvordan en tekst skal se ut. For eksempel en avisartikkel bør inneholde bilder, en ingress, en tittel, en dato, en forfatter. Hvis studentene ikke inkluderer disse detaljene er ikke tekstens form oppfylt. Sjangerforståelse er viktig i skriveprosessen fordi når man «velger en fremstillingsform, så velger man også hva man vil tale, og hvordan man vil gjøre det» (Gripsrud 2008, s. 68). Studentene må ha kunnskap om tekstens sjanger fordi et språk er «et sosialt konstrukt som brukes til å instruere, informere, underholde, overtale og manipulere, og er derfor aldri nøytralt» (Langseth 2010, s. 101). For å etablere tekstens form er konteksten avgjørende.

Fordi skriving kan være tidskrevende og noen ganger komplisert (mangel på kreativitet og informasjon osv.) bør førskrivingfasen være godt planlagt og forklart til studentene. Skrivevegring kan dempes hvis studentene gjør et grundig arbeid før de begynner å skrive (Rognsaa 2023, s. 22).

Skrivefase

Nå begynner studentene å skrive. De videreutvikler idéer fra førskrivingfasen og er opptatt med å skrive en sammenhengende tekst. I denne fasen er fokuset ikke satt på rettskriving, fordi poenget er bare å komme i gang med tekstproduksjon selv om studentene gjør feil når det gjelder bruk av grammatikk, innhold eller form. To strategier som kan brukes i skrivefasen er å gi studenter skriverammer eller modelltekster. Skriverammene er viktige fordi de gir studentene kognitiv støtte: Hva skal inkluderes i innledningen, i hoveddelen og avslutningen av teksten? Modelltekstene kan vise studentene eksempler på hvordan bygge en tekst: å skrive et dikt (med eksempler på ulike strukturer), lage en bokanmeldelse (presentert som podkast, video eller plakat) eller skrive en historie (med å bruke papir eller digitale verktøy). Selv om skriving ofte er en individuell aktivitet, er det nyttig å gi studentene muligheten til å samarbeide og utveksle idéer. Studentene utvikler slik sin motivasjon, sosiale evner og kritisk tenkning fordi de bør vurdere alle informasjonene som er diskutert.

Revisjonsfase

Revisjonsfasen innebærer en vurdering og forbedring av teksten. I begynnelsen, som en del av stillasbyggingen, kan læreren gi studentene en sjekkliste med noen konkrete kriterier for å vurdere teksten. Sjekklisten kan inneholde detaljer om: korrekt form, innhold og formål med teksten, logisk oppbygning og sammenheng mellom idéer, bruk av bindeord, tydelig struktur (innledning, innhold, avslutning), variert setningsstruktur, korrekt ordvalg, tilpassing av stil og tone til tekstens formål og mottaker, grammatikk, tegnsetting, faglitteratur osv. Noen ganger bør teksten omorganiseres fordi informasjonen er korrekt, men ikke presentert

på riktig sted i teksten eller ikke er relevant og bør tas bort. For å forstå tekstens forbedringspotensialet kan studentene få tilbakemeldinger fra både medelever og læreren. I revisjonsfasen bør studentene inkludere disse tilbakemeldingene i teksten.

Sluttføringsfase

Denne fasen handler om å ferdigstille teksten. Studentene kan bruke en rekke digitale verktøy for korrektur av språklige feil. Tekstens sjanger bestemmer tekstens utforming. Derfor bør studentene sjekke om den grafiske utformingen av teksten samsvarer med sjangeren. For eksempel: kan teksten bli betraktet som en avisartikkel? Inneholder teksten alle nødvendige elementer for den valgte sjangeren?

Ordet 'tekst' brukes her i en bred forstand for å forklare de fire skrivefasene, men det kan være hvilken som helst oppgave som studentene må skrive: en sammensatt tekst, en digital historiefortelling, en blogg som inneholder tekst, bilder og lyd, en reklamefilm osv.

Når studentene skriver tekster på norsk er det viktig å ta hensyn til interkulturelle perspektiver. Dette innebærer at de må sikre at innholdet er i samsvar med de kulturelle normer og språkbruk. Nettstedet <https://sprakradet.no/> tilbyr mye nyttige informasjon om skriveregler, praktisk språkbruk og eksempler på sjangre som brev, e-post eller klager.

Differensiering av oppgaver

Skriving kan gi rom for tilpasset undervisning. Å tilpasse prosessen betyr at læreren tilbyr valg til studenter med ulike språknivåer, læringstiler og behov.

Differensiering av *innhold*: Studentene får skriveoppfordringer på ulike nivåer av kompleksitet. Nybegynnerstudenter kan skrive korte setninger om deres favorittmat, mellomliggende studenter kan forsøke å forklare hvordan de lager mat og skrive en oppskrift, og avanserte studenter kan skrive et essay som legger vekt på regler og rutiner om hvordan spise rundt om i hele verden.

Differensiering av *prosess*: Læreren kan gi de mindre dyktige studentene skriverammer, setningsstartere, tankekart og veiledete skriveteknikker for å hjelpe dem gjennom prosessen steg-for-steg. Avanserte studenter kan bli utfordret til å begynne å skrive alene uten å få stillaser. En annen måte å skille prosessen på er å variere hvor lang tid studentene har på å fullføre en oppgave.

Differensiering av *produkt*: læreren vurderer samme ferdighet men studentene kan velge hvordan de demonstrerer kunnskapen sin på: noen kan skrive en blogg, andre en e-post, noen kan bruke penn og papir mens andre digitale verktøy.

Miljøet kan også tilpasses: oppgavene kan utføres individuelt, i par eller grupper, eller i nivådelte grupper der sterkere og svakere studenter samarbeider.

Refleksjonsspørsmål:

1. Med referanse til Blooms reviderte taksonomi (Anderson & Krathwohl 2001) (å huske, å forstå, å anvende, å analysere, å evaluere og å skape) planlegg en muntlig aktivitet knyttet til temaet: Været. Gi eksempler på spørsmål som læreren kan stille studentene for å gå gjennom hvert trinn av taksonomien.
2. Skap ulike samtalekort for studentene. Noen eksempler kan være: *Hva ville du ha gjort hvis du var president for en dag? Hvis du kunne ta en premie for noe, hva ville du velge? Hvilke læringsmål har du etablert for hvert samtalekort?*

3. Læreren bestemmer at studentene skal holde presentasjoner i klasserommet. Hvilke typer prestasjonskriterier skal du ta hensyn til for å kunne gi en meningsfull tilbakemelding?
4. Tenk på noen problemer som kan oppstå i løpet av en muntlig aktivitet som foregår på norsk.
5. Hva kan læreren gjøre for å stimulere studentene til å snakke?
6. Velg tre bilder, enten dine egne eller fra internett, og tenk på to ulike muntlige aktiviteter som har forskjellige læringsmål.
7. Hva slags kriterier har du for å evaluere en videoressurs på internett for å bestemme om den passer til B1-B2 språknivå?
8. Hvilke skriverammer tenker du å gi til studentene som skal skrive et filmmanus. De har B2-C1 språkkunnskaper i norsk.
9. Studentene skal skrive en skremmende historie. Gi et eksempel på en startsetning du tenker å gi til studentene for å hjelpe dem med oppgaven.
10. Læreren skal rette 25 essayer skrevet av studentene. For å være objektiv må han/hun tenke på noen kriterier for evaluering. Skriv disse kriteriene og poengene du vil trekke frem for grammatiske feil, feil ord osv.
11. Læreren gir alle studentene samme bilde for å skrive en oppskrift. Tenk på instruksjoner som tar i betraktning tilpasset opplæring.
12. Les følgende sitater: "*You can always edit a bad page. You can't edit a blank page*" Jodi Picoult og "*If I waited for perfection, I would never write a word.*" Margaret Atwood. Tenk på tre strategier for å motivere studentene til å unngå skrivevegring.



Oppsummering

Tale - og samtaleferdigheter innebærer evnen til å skape mening, mestre ulike språklige handlinger og bruke ikke-verbalt språk.

Muntlige ferdigheter er nødvendige for å kunne delta aktivt i arbeidslivet og samfunnet. På samme måte gir skriveferdigheter muligheten til å kommunisere effektivt i ulike sammenhenger og anvende sine kunnskaper i praksis. Skrivning er en prosess som består av flere faser og disse bør undervises på en eksplisitt måte: førskrivingsfasen, skrivefasen, revisjonsfasen og slutføringsfasen. For å støtte studentene i skriveprosessen kan læreren tilby skriverammer i form av skjemaer eller startsetninger. Når studentene skriver en tekst, må de ikke bare fokusere på korrekt bruk av grammatikk og ordvalg, men også ta hensyn til kulturelle aspekter som påvirker kommunikasjonen. Både tale og skriveoppgaver kan tilpasses til studenter som har ulike språknivåer slik at alle får muligheten til å utvikle sine ferdigheter på en meningsfull og engasjerende måte.

Forslag til videre lesing

- Håland, A. (2021). *Skrivedidaktikk. Korleis støtta elevane si skrivning i fag?* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hoel, T. L. (2009). Utprøvende skrivning i læreprosessen. I Lorentzen, R.T. & Smidt, J. (Red.), *Å skrive i alle fag* (s. 39-50). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvithyld, T., Kringstad, T. & Melby, G. (2020). *Gode Skrivestrategier* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Litteraturliste

- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Angelini, L. M. (2021). *Learning Through Simulations: Ideas for Educational Practitioners*. Switzerland: Springer Nature.

- Angelini, L. M. & Muñiz, R. (2023). Simulation for Participatory Education. Virtual Exchange and Worldwide Collaboration. Switzerland: Springer Nature.
- Abidah, S., & Febriani, S. R. (2022). Application of Clustering Method in Arabic Learning to Improve Speaking Skills for High School Levels. *Tanwir Arabiyyah: Arabic As Foreign Language Journal*, 2(2), 109-122. <https://doi.org/10.31869/aflj.v2i2.3456>
- Harmer, J. (2007). How to Teach English. UK: Person Education Limited.
- Bakken, J. (2023). Introduksjon til norskdidaktikk. I Roaldset, H. & Thoravsdatter, J. S. (Red.), *Introduksjon til fagdidaktikk* (s. 136-152). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bendixen, M. (2018). The effects of non-physical peer sexual harassment on high school students' psychological well-being in Norway: Consistent and stable findings across studies. *International Journal of Public Health*, 63(1), 3–11. <https://doi.org/10.1007/s00038-017-1049-3>
- Drew, I. & Sørheim, B. (2016). English Teaching Strategies. Methods for English teachers of 10 to 16 year olds (3. utg.). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Freeman, S., Eddy, S.L., McDonough, M., Smith, M.K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M.P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences USA* 111, 8410-8415.
- Kramsch, C. (1998). Language and Culture. Oxford: Oxford University Press.
- Langseth, I. (2010). Stillasbygging i fremmedspråk og engelsk. I Dobson, S. & Engh, R. (Red.) Vurdering for læring i fag (s. 90-108). Oslo: Cappelen Damm.
- McDonough, J., Shaw, C. & Masuhara, H. (2013). Materials and Methods in ELT. A Teacher's Guide (3. utg.). UK, USA: John Wiley & Sons Inc.
- Pemberton, I. (2024). Usage-Based Second Language Instruction. A Context-Driven Multimedia Learning Approach. London: Palgrave Macmillan Chams.
- Pop, R. (2023). The Role of Simulation and Virtual Exchange in the Context of EFL Pre-Service Teacher Training in Romania. I Angelini L.M. & Muñiz, R. (Red.). Simulation for Participatory

- Education. Virtual Exchange and Worldwide Collaboration (s. 395-404). Switzerland: Springer Texts in Education.
- Pop, R. (2021). Pre-service Teachers' Hands-on Experience with a Virtual Exchange and Simulation Project. I Cotrău, D, Cotoc, A. & Papuc, O. (Red.), *An Introduction to Internet Linguistics: The Cultural Sociolinguistic Take with Case Studies* (s. 81-96). Presa Universitară Clujeană.
- Rognsaa, A. (2023). Bacheloroppgaven. Skriveråd og regler for utformingen, (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Salam M. Y. & Luksfinanto, Y. (2024). A Comprehensive Review of Communicative Language Teaching (CLT) in Modern Classrooms. *Lingeduca: Journal of Language and Education Studies*, 3(1): 58-70.
- Sharpe, T. (2006). Unpacking' Scaffolding: Identifying Discourse and Multimodal Strategies that Support Learning. *Language and Education*, 20(3): 211-231.
- Svanes, I. K. & Øgreid, A. K. (2020). Jeg vet ikke hva jeg skal skrive om! - Læreres stillasbygging i oppstarten av skrivesituasjoner på barnetrinnet. *Acta Didactica*, Vol. 14, 1/2020
- Taguchi, N. (2012). Context, Individual Differences and Pragmatic Competence. UK, USA, Canada: Multilingual Matters.
- Van de Pol, J., Volman, M. & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher-student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271-296.

7. Digitale verktøy i fremmedspråkundervisning

Introduksjon

Den digitale ferdigheten er en grunnleggende kompetanse både i det norske og rumenske læreplanverket. Studenter må kunne bruke digitale ressurser effektivt, løse praktiske oppgaver ved hjelp av IKT-verktøy og kommunisere i digitale omgivelser. I et samfunn i stadig endring er digitale ferdigheter en avgjørende forutsetning for videre læring og aktiv deltakelse i både akademiske og profesjonelle sammenhenger. God mestring av digitale verktøy er essensielt for fremtidig suksess. Forskning viser at bruk av digitale verktøy kan forbedre studentenes ordforrådet, øke deres motivasjon og styrke deres følelse av autonomi i språklæring (Dlamini 2024). I tillegg bidrar digitale verktøy til en mer aktiv og relevant læringsopplevelse ved å støtte samarbeidslæring (Arasy & Oskarita 2024) og gamifisert læring (Mudure Iacob 2024). Dette kapittelet fokuserer på hvordan digitale verktøy og apper kan integreres i fremmedspråkundervisning. Målet er å fremme og styrke fremmedspråklæring gjennom innovative og studentfokusede strategier.

undervisning
IKT omvendt digital
fremmedspråk
digitale
læremidler
teknologi samarbeidslæring
SAMR
studenter

7.1 SAMR-modellen for bruk av digitale verktøy i undervisningen

Før læreren inkluderer ulike digitale verktøy og apper i klasserommet, bør han eller hun vurdere om disse faktisk hjelper undervisnings- og læringsprosessen. Et viktig aspekt er å reflektere over hvordan digitale verktøy kan erstatte tradisjonelle penn og papir oppgaver. For å få en dypere forståelse av hvordan teknologi kan integreres i undervisningen på en pedagogisk måte, presenterer Ruben Puentedura SAMR-modellen (Puentedura, 2006). Modellen beskriver fire stadier der læring går fra enkle substitusjoner til en fullstendig redefinering av oppgaver. SAMR-modellen gir lærere et rammeverk for å bedre planlegge læringsaktiviteter slik at teknologien brukes på en meningsfull måte. De fire stadiene i SAMR-modellen er (Hunter 2015, s. 49):

- Substitusjon: Digitale verktøy erstatter penn og papir oppgaver uten noen funksjonelle endringer.
- Augmentasjon: Digitale verktøy tilfører funksjonelle forbedringer.
- Modifikasjon: Digitale verktøy brukes til å endre oppgaver på en betydelig måte.
- Redefinering: Digitale verktøy skaper oppgaver som ellers ville vært umulige å gjennomføre.

Pop (2019) gir et eksempel på SAMR-modellen ved å ta hensyn til fremmedspråkundervisning:

- Penn og papir: Skriv en historie med penn og papir.
- Substitusjon: Skriv historien ved hjelp av Microsoft Word eller PowerPoint.

- **Augmentasjon:** Skriv historien i Padlet.com eller Google Drive og motta tilbakemeldinger fra medstudenter.
- **Modifikasjon:** Legg til multimodale ressurser som hyperkoblinger, lydopptak, musikk og bilder i historien. Bruk *Storyjumper* eller lignende apper.
- **Redefinering:** Lag en digital historiefortelling og publiser den på en blogg, slik at andre studenter og lesere kan få tilgang til den.

Det er viktig å understreke at i substitusjons- og augmentasjonsstadiet er ikke digital teknologi avgjørende for å gjennomføre læringsaktiviteten. Læreren kan for eksempel bruke penn og papir og la studentene gi muntlige tilbakemeldinger. I modifikasjons- og redefineringsstadiene, derimot, blir bruk av teknologi en nødvending og integrert del av læringsprosessen.

7.2 Digitale verktøy for undervisning og vurdering av språklige ferdigheter

Det andre kapittelet belyste utfordringene med å finne en balanse mellom tradisjonelle og moderne undervisningsmetoder, samtidig som det er viktig å være bevisst på hvordan teknologi påvirker dynamikken i klasserommet. Den digitale utviklingen har, særlig for Alpha-generasjonen, endret mange av forutsetningene for lesing, skriving og muntlig kommunikasjon. I tillegg må både lærere og studenter utvikle digital dømmekraft og gode strategier for nettbruk. Nettikette er et begrep som beskriver oppførselsregler for respektfull og passende kommunikasjon på Internett. Derfor er nettikette og solid interkulturell kompetanse avgjørende for å kunne anvende digitale verktøy på en effektiv og ansvarlig måte.

Flere digitale verktøy brukes aktivt i undervisningen av lærerstudentene som studerer norsk fagdidaktikk ved Babeş-Bolyai Universitet i Cluj-Napoca. For idémyldring brukes *Padlet.com* eller *Ideaboardz.com* som er samarbeidsbaserte skriveverktøy. *Menti.com*, *Answergarden.ch* eller *Kahoot.it* brukes enten til å samle inn idéer eller som verktøy for underveisvurdering. Når det gjelder undervisning i norsk, er *Coggle.com* nyttig for å lage tankekart der studentene kan samarbeide og følge med på hverandres innspill.

For vurdering av taleferdigheter kan *Flipgrid.com* benyttes som er et verktøy der studentene kan spille inn og lagre korte videoer relatert til ulike oppgaver. *Nearpod.com* gir læreren mulighet til å utvikle interaktive kurs som inkluderer videoer og gamifiserte oppgaver. Når det gjelder vurdering av studentenes skriveferdigheter på en kreativ måte kan *Canva.com* brukes til å lage bokanmeldelser, brosjyrer og infografikk, noe som bidrar til utviklingen av studentenes multimodale ferdigheter.

Lærerstudentene må være dyktige til å utforme tester til sine egne elever. For vurdering av grammatikk og ordforråd kan *Wordwall.net* og *Learningapps.com* brukes til å lage ulike typer interaktive oppgaver.

Teknologi skaper nye kommunikasjonsformer i undervisningen. Wølner & Hogen (2019, s. 65) peker på at «omvendt undervisning er en aktuell metode som tar sikte på å skape elevaktive læringsprosesser, som kan bidra til økt progresjon og dybdelæring». Omvendt undervisning innebærer at teoretisk informasjon formidles utenfor klasserommet, ofte gjennom videoer laget av læreren eller hentet fra internett. Studentene ser videoene hjemme, mens klasseromstiden brukes til aktive og sosiale læringsaktiviteter. Dette gir studentene et større læringsutbytte av

tiden de tilbringer i klasserommet. For å produsere undervisningsvideoer har lærerstudentene brukt video funksjonen i PowerPoint. Videoene lagres deretter på Microsoft Teams slik at alle studentene har tilgang til ressursene.

Refleksjonsspørsmål

1. Bruk *Wordwall.net* og *Learningapps.org* til å lage interaktive oppgaver som tester studentenes kunnskap om personlige pronomen på norsk.
2. Hvilke instruksjoner vil du gi studentene for å planlegge en samarbeidsbasert skriveoppgave på internett ved hjelp av *Padlet.com* eller *Google Docs*?
3. Nevn noen nettikette-regler du vil presentere for studentene som deltar i et internasjonalt prosjekt på internett.
4. Vurder hvordan *Duolingo* fremmer lytte-, lese-, tale- og skriveferdigheter.
5. Mange elever liker å spille dataspill som Minecraft. Vurder fordelene og ulempene ved å bruke spillet i undervisning av ordforråd i norsk.
6. Organiser en gamifisert oppgave for å styrke studentenes ordforråd i norsk.
7. Gi studentene flere bilder, både ekte og AI-genererte. Be dem identifisere detaljer som kan tyde på AI-generering.
8. Velg tre studier som undersøker bruken av IKT-verktøy i undervisning. Vurder argumentene som støtter at teknologi forbedrer læringsutbyttet.
9. Les en avisartikkel og bruk *Coggle.com* til å visualisere idéene.
10. Diskuter med studentene om hva betyr sunn og usunn mat. Be dem å bruke *Ideaboardz.com* for å skrive noen fordeler og ulemper.

11. Hvordan kan man forbedre presentasjonsferdighetene sine ved å lage en video med funksjonen i PowerPoint?
12. Gi et annet eksempel på SAMR-modellen.



Oppsummering

Ulike digitale verktøy kan brukes til både undervisning og vurdering av språklige ferdigheter. Den digitale utviklingen har endret mange av forutsetningene for lesing, skriving og muntlig kommunikasjon, særlig i arbeid med sammensatte tekster. I denne sammenhengen er det viktig å utvikle digital dømmekraft og gode strategier for nettbruk. Nettikette og solid interkulturell kompetanse er avgjørende for å anvende digitale verktøy på en effektiv og ansvarlig måte.

Forslag til videre lesing

Michaelsen Sørum, A. (2019). Det digitale klasserommet. Utnytt mulighetene. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Litteraturliste

- Arasy, H. & Oskarita, E. (2024). The Role of Digital Tools in Enhancing Collaborative Learning in Secondary Education. *International Journal of Educational*, Volume. 1 (1): 26-32
- Dlamini, A. (2024). Effect of Language Learning Apps on Vocabulary Acquisition in South Africa. *International Journal of Linguistics* 5(3): 44-54.
- Hunter, J. (2015). Technology Integration and High Possibility Classrooms: Building from TPACK. Oxon, New York: Taylor & Franci.

- Mudure-Iacob, I. (2024). Game-Mode Activated: Building Communities of Practice Through Digital Escape Rooms as ESP Teaching and Learning Tools. I Hyland, K., Zglobiu-Sandu, O. R. & Fătu-Tutoveanu, A. (Red.), *Languages for Specific and Academic Purposes*, Vol 69(4): 75-96.
- Pop, R. (2019). Implementing Online Collaborative Learning in Teaching English as a Foreign Language. A Pre-service Teacher Training Perspective. I Wohl E. (red.), *Limbaje specializate: Perspective și linii de convergență* (s. 103-116). Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
- Puenteadura, R. R. (2006, November 28). Transformation, technology, and education in the state of Maine [Web log post].
http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2006_11.html
- Wølner, T.A. & Hogen, S. A. (2019). Kan omvendt undervisning fremme refleksjon og dybdelæring? I Wølner T. A., Kverndokker, K., Moe, M. & Siljan, H. H (red.) *101 digitale grep. En didaktikk for profesjonsfaglig digital kompetanse* (s. 65-77). Bergen: Fagbokforlaget.

Stikkord

- Alder, 17, 26-27, 70, 72, 95
- Autentiske tekster 66, 70, 72, 80-84
- Bottom-up-modellen 91, 98
- Deduktiv metoden 62, 67- 68
- Differensiering 26-28, 34-36, 41-47
- Digitale ferdigheter 35, 41-42, 121
- Digitale verktøy 41, 115-116, 121
- Diskurskompetanse 70, 97
- Elevautonomi 51-51
- Flerspråklig 12, 18, 23-24, 29
- Fremmedspråkundervisning 8, 10-11, 26, 29, 40, 51, 85, 100
- Gamifisert læring 121, 124
- Induktiv metoden 62, 68-69, 71
- Klasseledelse 34, 52-54
- Kultur 53, 70, 93, 97, 100, 105
- Leseferdighet 88, 92, 94, 99, 100
- Lingvistisk kompetanse 13, 70, 93
- Lytteferdighet 89, 91
- Læreridentitet 10, 34, 40
- Lærerroller 8, 22, 32
- Læringsmiljø 38, 42, 53
- Læringsmål 29, 46, 55
- Motivasjon 23, 26-28
- Nettikett 123, 125
- Omvendt undervisning 35, 41, 124
- Ordforråd 10, 18, 22, 41, 70-72
- Sammensatte tekster 39, 49, 97
- Skriveferdighet 104, 110, 118
- Sosiolingvistisk kompetanse 11, 13, 25, 93
- Språkavstand 17-18
- Studentfokusert 11, 37, 52, 72
- Summativ vurdering 45
- Taleferdighet 105, 112, 124
- Tankekart 92, 95, 99, 112, 116
- Tilbakemelding 35, 43-46
- Top-down-modellen 91, 98, 100
- Underveisvurdering 35, 45, 124
- Interkulturell kompetanse 22-26, 29-30, 35, 41, 47, 107, 115, 123



ISBN: 978-606-37-2254-7