

Gunn Elin Heimark

Stipendiat ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo

Praktisk tilnærming i praksis

Sammendrag

I Stortingsmelding 30 (2003-2004) understrekes det at opplæringen i det som den gang ble kalt "2. fremmedspråk", må gis en "praktisk tilnærming" (UFD 2003-2004: 47). Dette gjenspeiles også i Kunnskapsløftets Læreplan i fremmedspråk (LK06), uten at det eksplisitt sies hva som ligger i en praktisk tilnærming. Denne artikkelen omhandler primært observasjonsdelen av en caseundersøkelse med fokus på seks fransklæreres forståelse av praktisk tilnærming i fremmedspråksundervisningen. Analysen av observasjonene, sett i sammenheng med intervjuer med de samme lærerne samt utvalgt fremmedspråksdidaktisk teori, viser at de fleste lærerne har et stykke igjen å gå før de har inkludert læreplanens hovedområde "Språklæring" i den praktiske tilnærmingen, de bruker i ulik grad målspråket fransk i klasserommet og i liten grad autentiske tekster. I stedet fokuserer lærerne mye på vokabularlæring og variasjon av undervisningen, ofte med utgangspunkt i læreboka, mens de viser få eksempler på bruk av digitale verktøy. I tillegg er kulturkompetanse, og særlig franske høflighetsnormer, fremtredende i undervisningen, mens bilingval undervisning og tverrfaglig samarbeid er lite synlig. Artikkelen konkluderer med at det ikke synes å være noe skarpt skille mellom den praktiske tilnærmingen som ligger til grunn for Læreplan i fremmedspråk, LK06, og hvordan man på ungdomstrinnet underviste i tilvalgsspråkene tysk og fransk etter L97. Utfordringen blir å tilrettelegge undervisningen og den praktiske tilnærmingen slik at den i større grad bidrar til at elevene får innsikt i egen språklæring, til økt bruk av digitale verktøy, og til økt bruk av målspråket i klasserommet. Dette bør derfor også være i fokus i grunnutdanning og etter- og videreutdanning for fremmedspråklærere.

Introduksjon

I Stortingsmelding 30 (2003-2004) understrekes det at opplæringen i det som den gang ble kalt "2. fremmedspråk", må gis en "praktisk tilnærming" (UFD 2003-2004: 47). Ifølge Utdannings- og forskningsdepartementet var en slik tilnærming til fremmedspråksundervisningen nødvendig for bedre å kunne tilpasse faget til elevenes forutsetninger og behov, særlig dersom faget skulle bli obligatorisk for alle elever på ungdomstrinnet (se også Gjørven 2005a: 42). Siden tysk og fransk fikk valgfagstatus i 1974, har faget nemlig slitt med et stort elevfravall, blant annet fordi det har vært oppfattet som et teoretisk fag for de spesielt flinke (se for eksempel Speitz & Lindemann 2002).

Selv om tidligere kunnskapsminister Øystein Djupedal høsten 2006 fikk omgjort Stortingsvedtaket om obligatorisk fremmedspråk, har man valgt å holde fast ved Stortingsmeldingens krav om praktisk tilnærming, noe som blant annet understrekes i strategiplanen *Språk åpner dører*: "Opplæringen i fremmedspråk har praktisk tilnærming" (Kunnskapsdepartementet 2007, s. 43). Som vi skal se, gjenspeiles dette også i *Kunnskapsløftets Læreplan i fremmedspråk*, heretter kalt

LK06, en læreplan som omfatter språk som tysk, fransk, spansk og russisk, samtidig som den åpner opp for undervisning i for eksempel kinesisk og italiensk (Kunnskapsdepartementet 2006a). Engelsk har egen læreplan og omtales ikke lenger i faglitteraturen som fremmedspråk, men som ”*lingua franca*”, ”*international language*” og ”*global language*” (Simensen 2007, s. 73 ff., Lambine 2005).

Motsetningen mellom praktisk og teoretisk tilnærming som skisseres i *Stortingsmelding 30*, er ikke noe nytt fenomen, men skriver seg fra ca. 120 år tilbake, til da Johan Storm, professor i engelsk og fransk ved Universitetet i Oslo, kritiserte fremmedspråksopplæringen for å være for teoretisk: ”Hvad det først og fremst gjælder, er at gjøre sprogundervisningen mere praktisk, saa at discipelen virkelig lærer at bruge sproget, ikke blot at kjenne dets regler” (Henriksen 2004, s. 104). Her kommer Storm inn på selve kjernen i de siste årenes debatt rundt tilvalgsfagene tysk og fransk, nemlig det at man i klasserommet bør fokusere på *bruk* av språket og ikke utelukkende på at elevene skal få kunnskaper *om* språkets regler og struktur. Den praktiske tilnærmingen, i kombinasjon med at faget nå skal gi tellende karakter ved opptak til videregående skole, kan derfor ses på som et forsøk på å redde fremmedspråkfagene i norsk skole.

Ingen av de nevnte politiske dokumentene, inkludert læreplanen, som er et rent målstyringsdokument, inneholder en definisjon av hva denne praktiske tilnærmingen innebærer. Fremmedspråklærerne har med andre ord svært stor frihet med hensyn til hvordan de fortolker læreplanens mål og derved gjennomfører den praktiske tilnærmingen. For å finne ut mer om lærernes tanker og handlinger i forhold til praktisk tilnærming, gjennomførte jeg høsten 2006 og våren 2007 en kvalitativ intervju- og observasjonsundersøkelse med seks fransk-lærere ved ulike ungdomsskoler i Oslo og Akershus med fokus på deres forståelse av praktisk tilnærming i franskklasserommet. I denne artikkelen, som hovedsakelig fokuserer på observasjonsdelen av undersøkelsen, vil jeg først presentere metodiske refleksjoner i forhold til klasseromsobservasjonene. Deretter presenterer jeg begrepet praktisk tilnærming i læreplaner og andre styringsdokumenter, samt praktisk tilnærming i fremmedspråksdidaktisk teori. Analysedelen av artikkelen vil bli innledet av rapporter fra intervju- og observasjonsundersøkelsen, før observasjonene analyseres i forhold til et utvalg nøkkelbegreper innenfor praktisk tilnærming. Deler av resultatene fra intervjuundersøkelsen er publisert i *Språk og språkundervisning* nr. 2, 2007 (Heimark 2007) og i Fremmedspråksenterets rapportserie *Fokus på språk* (Heimark 2008). En kvantitativ analyse vil komme når jeg har analysert resultatene fra den landsomfattende spørreundersøkelsen jeg sendte ut til ungdomsskolelærere i fremmedspråk i januar 2008.

Metodiske refleksjoner

De seks lærercasene i observasjons- og intervjustudien ble valgt ut ifra kvalitative utvalgsprinsipper. Da målet var en dybdeforståelse av fransklærernes forståelse av praktisk tilnærming, valgte jeg å gjøre et ikke-sannsynlighetsutvalg (jf. Robson 2002, s. 261 ff.). Videre opererte jeg med et kombinert vilkårlig og skjønnsmessig utvalg. Jeg plukket ut lærere med ulik erfaringⁱ og bakgrunn fra franskfaget etter forslag fra kolleger og fra partnerskolene til Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS) (op.cit., s. 265). Det vil imidlertid ikke bli fokusert nevneverdig på lærernes bakgrunn og erfaring i denne artikkelen, da jeg her har vært mest opptatt av å presentere noen hovedtendenser i lærernes oppfatninger om praktisk tilnærming.

Når det gjelder observasjon som forskningsmetode, omfatter denne ifølge Klaus Bruhn Jensen:

[...] the continuous and long-term presence, normally of one researcher, and generally in one delimited locale. An observer is able to emphatically become the central instrument of research, relying on several sensory registers and on diverse media information

(Bruhn Jensen 2002, s. 242).

For min del innebar dette å sitte bakerst i seks fransklæreres klasserom og se på deres undervisning med lydopptaker på, først én runde høsten 2006 og deretter en ny runde våren 2007. Slik fikk jeg direkte tilgang til hva lærerne gjorde og sa i klasserommet, samtidig som jeg kunne se om det var stor diskrepans mellom det fransklærerne hadde *sagt* om praktisk tilnærming i intervjuet, og hvordan de faktisk *utførte* denne tilnærmingen i praksis (Robson 2002, s. 310).

Praktiske hensyn satte grenser for hvor mange ganger jeg fikk observert hver lærer. Likevel mener jeg observasjonsmaterialet er fyldig nok til å gi meg en viss innsikt i lærernes operasjonaliserte forståelse av praktisk tilnærming (op.cit., s. 199). Undersøkelsens reliabilitet og validitet ble videre styrket ved at observasjonene ble gjennomført på en fokusert og strukturert måte ved hjelp av et todelt observasjonsskjema (op.cit. s. 171, s. 312-313, s. 320-324). Den ene delen av skjemaet bestod av viktig bakgrunnsinformasjon (dato, klokkeslett/varighet for økta, klassetrinn, casenummer og særegenheter ved klassen og læreren), mens den andre delenⁱⁱ inneholdt observasjonskategorier som *tema* for undervisningen, *arbeidsstoff/læremiddel*, type *elev- og læreraktivitet*, *elevens og lærerens språkbruk* (muntlig eller skriftlig, norsk eller fransk), samt *elevorganisering* (Findreng et al. 1987, s. 139).

I tillegg opererte jeg med kategorien *praktisk tilnærming*, der jeg noterte elementer av undervisningen som, med utgangspunkt i læreplaner og de få artiklene som er skrevet om emnet, kan kategoriseres som praktisk tilnærming. Analyseenheterne i skjemaet omfattet både Stirlingmodellens *segment*, dvs. en undervisningsaktivitet på minst 30 sekunder ”som er relativt lett å avgrense”, og

det Nystrand kaller *episoder*, dvs. segmenter som tematisk hører sammen som en enhet (op.cit. s. 140, Nystrand 1997, s.35).

Både observatørens tilstedeværelse og til dels observasjonsskjemaet kan påvirke observasjonssituasjonen og dermed undersøkelsens validitet, også kalt *reactivity* eller observatøreffekt (Robson 2002, s. 311 ff). Blant annet for å avdekke en slik effekt hadde jeg samtaler både med lærerne og et utvalg elever etter første observasjonsøkt i hvert klasserom. En av lærerne nevnte da at hun kanskje hadde snakket mer fransk enn vanlig i timen fordi jeg var til stede, men i de fleste tilfeller uttrykte lærere og elever at de ikke hadde opplevd den observerte fransktimen som annerledes enn ellers. Dette tyder på at min tilstedeværelse ikke hadde svært stor påvirkning på undervisningen (Repstad 1998, s. 56). Observasjonsundersøkelsers validitet kan også trues ved at alle data, både i innsamlings- og analysefasen, på hermeneutisk vis filtreres gjennom forskerens forforståelse, dennes personlige forhistorie, samt sosiale og etniske tilhørighet (Robson 2002, s. 196-97). I mitt tilfelle var forforståelsen av praktisk tilnærming spesielt preget av egne forarbeider på feltet som studier av faglitteratur, nye og tidligere læreplaner, samt intervjuene med lærerne i forkant av observasjonene.

Praktisk tilnærming i læreplaner og styringsdokumenter

Strategiplanen *Språk åpner dører* understreker at "En praktisk tilnærming i opplæring i fremmedspråk betyr at opplæringen skal fokusere på utvikling av elevenes språkferdigheter i tråd med gjeldende læreplan for fremmedspråk" (Kunnskapsdepartementet 2007, s. 43). I LK06 *Læreplan i fremmedspråk*, nivå 1 og 2, finnes det imidlertid ingen konkrete beskrivelser av anbefalte arbeidsmåter, og av hva praktisk tilnærming skal innebære. Ordet "praktisk" forekommer kun tre ganger, og da i forbindelse med beskrivelsen av lesing som grunnleggende ferdighet samt i et av kompetansemålene: "Å kunne lese i fremmedspråk er en del av den praktiske språkkompetansen" og "[m]ål for opplæringen er at elevene skal kunne [...] forstå og bruke tall i praktiske situasjoner" (Kunnskapsdepartementet 2006a). Det kan også nevnes at det i læreplanen for fremmedspråk som gjelder for programfag i studiespesialiserende utdanningsprogram, understrekes at "Opplæringen i fremmedspråk skal tilrettelegges praktisk og ved bruk av ulike medier" (Kunnskapsdepartementet 2006b). Sistnevnte læreplan vil imidlertid ikke bli trukket inn i denne artikkelen da min undersøkelse kun gjelder fremmedspråkundervisningen i ungdomsskolen.

Den handlings- og fortolkningsfriheten lærerne får i LK06, er i tråd med Europarådets ikke-dogmatiske holdning til undervisningsmetode slik den beskrives i *Common European Framework of Reference for Languages*, heretter kalt *Rammeverket*:

In accordance with the basic principles of pluralist democracy, the Framework aims to be not only comprehensive, transparent and

coherent, but also open, dynamic and non-dogmatic. For that reason it cannot take up a position on one side or another of current theoretical disputes on the nature of language acquisition and its relation to language learning, nor should it embody any one particular approach to language teaching to the exclusion of all others.

(Council of Europe 2001, s. 18.)

Likevel gir læreplanen implisitt noen føringer for hva en praktisk tilnærming kan innebære. Blant annet skjuler den praktiske tilnærmingen seg bak kompetansemålene i læreplanen der det er fokus på bruk av språket. Også i beskrivelsen av "formål" med faget understrekes det at elevene best lærer fremmedspråk gjennom å bruke det: "Å lære et fremmedspråk dreier seg først og fremst om å bruke språket – å lese, lytte, snakke og skrive – i forskjellige sammenhenger" (Kunnskapsdepartementet 2006a). Dessuten gjenspeiles Professor Storms budskap fra 1887 i *Språk åpner dører*: "Regjeringen støtter arbeidet med å gjøre opplæring i fremmedspråk praktisk rettet, slik at elevene skal kunne bruke språket fra første time. Det er ferdigheter i språket, ikke kunnskaper om det, som skal være det viktigste" (Kunnskapsdepartementet 2007, s. 8).

Også i læreplanene for tilvalgsfagene tysk og fransk i L97 finner vi igjen fokuset på en praktisk tilnærming og på bruk av språket, i tillegg til at det finnes beskrivelser av arbeidsmåter i faget. Slik kan disse planene være en viktig kilde til å fortolke LK06 og hva som ligger i en praktisk tilnærming: "Arbeidet med språket gjøres både praktisk og teoretisk slik at elevene får oppdage og undersøke språket, ta det i bruk fra første stund [...]" (KUF 1996, s. 280, s. 286). Det understrekes til og med at "[b]ruk av språket er hovedstammen i faget. Dette utgjør både veien og målet; elevene lærer å bruke tysk[/]fransk ved å ta språket i bruk muntlig og skriftlig som lytter, leser, samtalepartner og skriver" (op.cit., s. 281, s. 287). Samtidig er det tydelig at språklæringen ikke bare skal bestå i å lære seg et instrumentelt turistspråk, språket skal også brukes til "å kommunisere på tvers av kulturforskjeller" (op.cit., s. 281, s. 287). Dessuten understrekes arbeid med autentiske tekster og bruk av digitale hjelpemidler som viktig i forhold til bruk av språket og innsikt i nye kulturer (op.cit.: 280 og 286). Et tilsvarende fokus finner vi igjen i LK06:

Kommunikative ferdigheter og kulturell innsikt kan fremme økt samhandling, forståelse og respekt mellom mennesker med ulik kulturell bakgrunn. [...] Å kunne bruke digitale verktøy [...] bidrar til å utvide læringsarenaen for faget, [...] muligheter for møte med autentisk språk og anvendelse av språket i autentiske kommunikasjonsituasjoner.

(Kunnskapsdepartementet 2006a)

I tillegg fremhever LK06 både skriftlig og muntlig produksjon som kjernepunkter i undervisningen: ”Å kunne uttrykke seg skriftlig og muntlig i fremmedspråk er sentralt i utviklingen av kompetanse i fremmedspråket [...]. Muntlige ferdigheter innebærer både å kunne lytte og å kunne tale” (op.cit.). Den siste presiseringen, samt det faktum at elevene på 10. trinn kun kan trekkes ut til en muntlig eksamen, betyr altså ikke at skriftlig produksjon nå skal komme i annen rekke. I stedet reflekterer kompetansemålene i læreplanen, slik Rita Gjørven ser det, ”en bred og praktisk kommunikativ kompetanse” tilnærmet den som presenteres i *Rammeverket* (Gjørven 2005b). Nærmere bestemt foreslås det i *Rammeverket* å anvende ”*an action-oriented approach*” i fremmedspråkundervisningen med fokus på elevene som sosiale aktører med kommunikative behov og interesser også utenfor klasserommets fire vegger (Council of Europe 2001, s. 9).

Praktisk tilnærming i et fremmedspråksdidaktisk perspektiv

Også i fremmedspråksdidaktisk litteratur produsert i Norge, er praktisk tilnærming et lite omtalt begrep. Aud Marit Simensen understreker at det er viktig å skille mellom den over 120 år gamle praktiske *målsettingen* for faget, nemlig kommunikativ kompetanse, og den praktiske *tilnærmingen*, dvs. arbeidsmåtene i faget eller utformingen av undervisningen (Simensen 2005b, s. 7). Ifølge Simensen er praktisk kunnskap noe man best tilegner seg gjennom ”*praktisk/aktiv bruk*” (op.cit.). Med andre ord understreker hun læreplanens budskap om at språk best læres gjennom praksis.

Et viktig spørsmål i denne forbindelse er om en praktisk tilnærming åpner for formaliserte øvinger og drill i fag som tysk, fransk og spansk (op.cit.). For å besvare dette spørsmålet må det tas hensyn til de to hovedforskjellene mellom det å lære et fremmedspråk og engelsk, nemlig *elevenes alder* og *tilgjengelig input på målspråket* (Simensen 2003, s. 98). Mens engelskopplæringen starter når elevene er 6 år gamle, møter de vanligvis fremmedspråkene først i ungdomsskolen. Ifølge tradisjonell språksdidaktisk forskning, som Chomskys teori om en medfødt språklæringsevne, blir det vanskeligere å lære et språk jo eldre man blir (Simensen 2007, s. 80, Simensen 2003, s. 99). Derfor må språkundervisningen på ungdomstrinnet tilrettelegges på en annen måte enn på barnetrinnet, blant annet ved at elevene tilbys formaliserte øvinger og drill (op.cit., s. 98-99). Det er også store forskjeller språkene imellom når det gjelder muligheten for input. Mens elevene i stor grad møter engelsk i samfunnet rundt seg, får de liten påvirkning fra språk som tysk, fransk og spansk utenom skoletid (op.cit., s. 100). Derfor anbefaler Simensen at elevene i fremmedspråkfagene *ikke* går direkte fra språkpåvirkning til det å utføre ”oppdrag”, men at de først gjør realistiske, kommunikative øvinger slik at automatisering kan skje (op.cit., s. 100-101).

Rita Gjørven og Turid Trebbi, på sin side, er opptatt av kulturaspektet ved fremmedspråkfaget, det vil si at praktisk tilnærming ikke kun skal handle om drill og øvelser og det å tilby elevene kurs i turistspråk, men også om elevenes

dannelse (Gjørven & Trebbi 2004, s. 85-86, Gjørven 2005a, s. 42). Arbeidet med fremmedspråket bør derfor innebære at elevene får en nyansert innsikt i egen og andres kultur slik at de kan kommunisere på tvers av kultur- og landegrensener, og dermed får det Karen Risager kaller interkulturell kompetanse (Gjørven & Trebbi 2004, s. 83, Risager 2000). Videre mener Gjørven (2005a: 42) det finnes fire hovedutfordringer for den praktiske tilnærmingen i fremmedspråkfagene: 1. tilpasset opplæring, 2. kontekstualisering av møtet med fremmedspråket i forhold til tidligere språk- og språklærings erfaringer, 3. bruk av ulike læremidler og arbeidsmåter i fremmedspråksundervisningen, og 4. fokus på kommunikativ kompetanse.

For det første er det viktig å legge til rette for tilpasset opplæring, der man unngår å drive med det Gjørven kaller ytre differensiering ved at læreren kun tilbyr en middels vanskelig tilnærming til faget eller setter opp "løyper" med ulik vanskelighetsgrad som elevene følger ut ifra sitt nivå i faget. I stedet bør undervisningen bestå av god faglig input, som elevene kan bruke til læring på sin måte, og gi rom for metasamtaler om undervisning, språklæring og bruk av språket. I denne forbindelse kan *Den europeiske språkpermen* være til nytte, da den legger opp til at elevene skal reflektere over hvordan de lærer (Utdanningsdirektoratet 2007).

Den andre hovedutfordringen for en praktisk tilnærming er at undervisningen bør legge opp til at elevene får "kontekstualisere møtet med det fremmede språket" i forhold til tidligere kunnskaper om og erfaringer med språk og språklæring (Gjørven & Trebbi 2004, s. 86, Gjørven 2005a: 42). Parallelt med å lære språket bør elevene få anledning til å utvikle nye språklæringsstrategier med læreren som veileder og fagperson (op.cit., s. 43). Skal elevene få de læringserfaringene de trenger for å utvikle egne læringsstrategier, er det for det tredje viktig at de får erfare ulike læremidler og arbeidsmåter i fremmedspråksundervisningen (op.cit.). Her er bruk av digitale verktøy spesielt viktig fordi disse kan bidra til møter med og samhandling på det autentiske fremmedspråket" i mange ulike medier og på ulike arenaer" (op.cit.). Tekstene og læremidlene bør dessuten være åpne, det vil si "stimulere[] til tolkning, opplevelse og innsikt og [...] fungere[] som døråpner til kulturen og språket", samt muliggjøre kommunikasjon av ulik art og på ulike nivå (op.cit.). Velger man kun å bruke læreboka vil læringsutbyttet i undervisningen gi i stor grad være prisgitt den læringsteoretiske forankring og undervisningserfaring den enkelte lærebokforfatter har (Simensen 2005a, s. 5). I stedet mener Gjørven lærerne bør utvikle "en didaktikk knyttet til IKT", bygget på egne og andres klasseromserfaringer, som gjør det mulig å jobbe med IKT og autentiske tekster på alle nivå (Gjørven 2005a, s. 43).

Den fjerde og siste hovedutfordringen for en praktisk tilnærming er å gi elevene mulighet til å utvikle kommunikativ kompetanse ved at de får ta språket i bruk fra første stund, i stedet for kun å snakke *om* språket og abstrahere det til enheter som ligger utenfor elevenes rekkevidde (Gjørven 2005a, s. 42, Gjørven

& Trebbi 2004, s. 86). For at elevene skal kunne bruke språket på ulike måter, er det dessuten essensielt at læreren behersker målspråket på et høyt nivå, har god didaktisk innsikt, lar elevene møte språket gjennom ulike typer tekster og bruk av IKT, skaper lærings situasjoner som utløser behov for å kommunisere, samt bringer kultur- og danningsdimensjonen i faget inn i klasserommet. Kanskje kunne man også trekke veksler på erfaringer fra bilingval undervisning, der målet er "[å] bruke fremmedspråket som redskap i læringen av fag som ikke er språkfag" (Simensen 2002: 18)? Her blir igjen lærerens kompetanse i undervisningsspråket avgjørende for kvaliteten på undervisningen (op.cit., s. 19).

Kort rapport fra en intervjuundersøkelse

I dette avsnittet vil jeg kort presentere de seks lærerintervjuene gjennomført høsten 2006. Av hensyn til personvernet bruker jeg i det følgende fiktive navn på lærerne, Marie, Anne, Kari, Julie, Lise og Gro, der Marie tilsvarende caselærer 1 osv. Sitatene er hentet fra rapporten om intervjuundersøkelsen, og man finner også igjen noen eksempler fra denne rapporten i kapitlet om observasjonsundersøkelsen (se Heimark 2008).

I intervjuene uttrykker alle de seks fransklærerne at kravet om en praktisk tilnærming ikke innebærer store forandringer i deres undervisning, kanskje bortsett fra at de i større grad enn før må fokusere på de grunnleggende ferdighetene "å kunne regne" og "å kunne bruke digitale verktøy" (Kunnskapsdepartementet 2006a). Samtidig mener de at en så "åpen" læreplan som LK06 gjør at læreboka forblir en viktig støtte for undervisningen og for fortolkningen av praktisk tilnærming. Ved en nærmere beskrivelse av praktisk tilnærming trekker flere av dem inn variasjon, lek og spill, samt konkrete "gjøringer" og øvelser der elevene også får bruke hendene og kroppen. Samtidig er nytteaspektet ved undervisningen og den praktisk-kommunikative målsettingen viktig for dem: "Jeg tenker, hva er hensiktsmessig for elevene å lære for at man skal kunne klare seg bedre i Frankrike?" (Lise). Med andre ord ligger deres hovedfokus i en praktisk tilnærming på bruk av språket og kommunikasjon, mens grammatikk og vokabular trekkes inn der det støtter opp om elevenes språkbruk.

Selv om lærerne synes språkbruk er svært viktig, opplever de at fransk ikke blir brukt nok i klasserommet, verken av lærer eller elev. Ideelt sett burde elevene trene spesielt mye på muntlig bruk av språket, både i form av forberedt og spontan produksjon, muntlig forståelse og uttale, slik det understrekes i læreplanen (Kunnskapsdepartementet 2006a). Selv om lærerne mener de forsøker å snakke så mye fransk som mulig i timene, gjerne støttet av mimikk og kroppsspråk, gjør redselen for at elevene skal "falle av lasset" at de ofte slår over til norsk (Kari). De innrømmer også at de har liten erfaring med bilingval undervisning og tverrfaglig samarbeid, men mener mangelen på tverrfaglighet primært skyldes at kolleger i andre fag ikke ser nytten i å samarbeide med fremmedspråklærerne (Marie).

Flere av lærerne nevner kultur- og dannelsesaspektet som en motiverende og viktig del av praktisk tilnærming, særlig fransk høflighet som er avgjørende for å få kommunikasjonen til å gli (Gro). Et annet tema som er relevant for elevenes dannelse og for lærernes forståelse av praktisk tilnærming, er ”Språklæring”, som er et eget hovedområde i læreplanen. For dersom elevene blir mer bevisst på hvordan de selv best lærer språket, blir de kanskje også ”mer til stede i læringssituasjonen” (Anne og Gro). Imidlertid kan det synes som om lærerne har et visst utviklingspotensial på dette området, da de ikke jobber systematisk med at elevene skal sette seg egne mål, velge arbeidsmåter og til slutt vurdere arbeidsprosessen og måloppnåelsen. Ofte stopper det hele opp ved at elevene enten får velge mål eller arbeidsmåte, og kun to av lærerne nevner *Den europeiske språkpermen* som et viktig verktøy i dette arbeidet.

Praktisk tilnærming i praksis – en observasjonsundersøkelse

Observasjoner fra seks franskklasserom

I begge Maries timer forteller hun 9. klassingene en liten historie på morsmålet sitt, fransk, etterfulgt av en metasamtale på norsk der elevenes forståelse av teksten samt lyttestrategier diskuteres. Første gang jeg observerer Marie, arbeider dessuten elevene med transparente ord, blant annet gjennom oppgaver i arbeidsboka, og det franske alfabetet. I forbindelse med sistnevnte tema har de aktiviteter som høytlesning i kor og en alfabetlek der elevene skal reise seg når de sier en vokal og sette seg ved konsonanter. Andre gang, som starter med at læreren spør elevene på fransk om hvordan de har hatt det i vinterferien, har menneskekroppen som hovedtema. Aktivitetene består for eksempel i en gymnastikklek der elevene skal bevege ulike kroppsdeler i samsvar med lærerens instruksjoner på fransk, i at elevene tegner et hode og plasserer franske ord for deler av hodet på tegningen, og i at elevene i par spør hverandre på fransk om navnene på ulike deler av hodet. Begge timene avsluttes med en metasamtale der elevene forteller hva de har lært i løpet av timen.

Annes første økt har to hovedtema: uttale av franske lyder, med aktiviteter som kortale og arbeid med oppgaveark, samt *Den europeiske språkpermen*, der de sju 8. klassingene, i samtale med lærer, vurderer sine språkkunnskaper i henhold til ulike ”jeg kan”-utsagn og *Rammeverkets* beskrivelser av ulike nivåer for språkbeherskelse (Council of Europe 2001, s. 24). Anne har valgt å jobbe uten lærebok dette første halvåret. Andre gang hun blir observert, bruker hun imidlertid den nye utgaven av læreverket *Chouette* (Jorand 2006, 2007 og 2008). Da ser hun og elevene på elevproduserte filmer der elevene forteller om egne og andres fritidsaktiviteter, etterfulgt av en samtale på fransk om filmenes innhold, samt en repetisjon av vokabular og verbkonstruksjoner med relevans for temaet. Avslutningsvis vurderer elevene og læreren i fellesskap i hvilken grad de har nådd målene i lærebokkapitlet, noe som resulterer i en repetisjon av årstidene og

månedene, før de starter på et nytt kapittel i læreboka ved at to elever leser høyt en tekst om fransk skolehverdag.

Fransk skolehverdag er også tema hos Kari og hennes 9. klassinger første gang jeg observerer henne. Hun forteller først litt på fransk om sin skoledag med påfølgende metasamtale med elevene på norsk om hva de har forstått, og der hun ber dem foreslå ord de trenger å lære for å kunne fortelle om skoledagen sin. Deretter lytter klassen til en læreboktekst med samme tema, før elevene arbeider videre med temaet skolestart på valgfrie måter. Samtidig har læreren en samtale med elevene på fransk i smågrupper om lærebokteksten og temaet skole. Til slutt repeteres vokabularet for timen ved at læreren, ord for ord, visker ut vokabularet hun har skrevet på tavla i løpet av økta, mens hun sier den norske oversettelsen av ordet og ber elevene oversette tilbake til fransk. Andre økt hos Kari arbeider elevene med å finne informasjon og skrive noen setninger på pc om en berømt fransktalende personlighet (*une personne célèbre*) basert på tekster fra Internett (Wikipedia). Avslutningsvis leser hver elev en egenprodusert setning på fransk for de andre.

Franske Julie bruker første økt til å introdusere 9. klassingene sine for det nye temaet hus og hjem ved at hun leser en tekst fra læreboka høyt, før elevene arbeider videre med teksten via oppgaver i arbeidsboka. Arbeidet blir bare avbrutt av at Julie forklarer hvordan man stiller spørsmål på fransk, etter oppfordring fra en elev. Den andre økta Julie observeres, spør hun elevene på fransk om påskeferien deres, forteller på fransk om sin egen ferie og ber elevene svare på hva de har forstått etter hver nye informasjon. Timens hovedtema er det nye temaet vennskap, der elevene blant annet lytter til at Julie leser småtekster fra læreboka, samt at de fyller ut gloseark der hun har skrevet ned viktige ord fra teksten som skal oversettes fra fransk til norsk.

Lises første time starter med at elevene har en skriftlig gloseprøve og en muntlig prøve i bøyningen av verbet *avoir* (å ha), før klokka repeteres ved at Lise skriftlig og muntlig kommenterer en klokke hun har tegnet på tavla, og ved at elevene svarer muntlig på fransk hvor mye klokka er. Til slutt jobber elevene i par med en informasjonskløftoppgave, der de skal be naboen om informasjon de mangler på en timeplan, før ukedagene og skolefagene repeteres muntlig gjennom kortale. Andre økt hos Lise brukes hovedsakelig på at to elevpar fremfører rollespill med tittelen "Au restaurant/Au café", med påfølgende kommentarer fra lærer til uttale og vokabular. Deretter gjør elevene skriftlige arbeidsoppgaver og en lytteprøve om franske matvaner.

Hos den siste læreren, Gro, er hovedtemaet for første observasjonsøkt høflighet. Hun hilser på hver av de ni 8. klassingene på høflig fransk og forklarer på norsk om emnet, før elevene gjør skriftlige og muntlige oppgaver i arbeidsboka med høflig hilsing som tema. Til slutt repeteres tallene fra 1-10 på fransk gjennom en lek som går ut på at hver elev på fransk skal si hvilket nummer han eller hun sitter som ved bordet. I andre observasjonsøkt ligger hovedfokuset på muntlig repetisjon av kjent vokabular, slik som ukedagene,

hvordan været er og klokka, samt innføring av nytt vokabular, i form av småord og bindeord som er nyttige for å kunne uttrykke seg på fransk. Her får hver elev komme med et forslag til et slikt lite ord, som de skriver på et farget papirark, med den norske versjonen på den ene siden og den franske på den andre, for så å presentere ordet sitt muntlig for de andre. Til slutt diskuterer lærer og elever de franske presidentkandidatene med utgangspunkt i artikler fra *VG Nett*. Hjemme skal de skrive et fiktivt intervju på norsk med en av presidentkandidatene med utgangspunkt i disse artiklene.

Praktisk tilnærming – praksis vs. teori?

Som observasjonene viser, var innholdet og aktivitetene i de seks fransklærernes timer svært ulike, slik at man innledningsvis kan konkludere med at det finnes mange mulige fortolkninger av praktisk tilnærming og måter å nå læreplanens mål på. I tillegg er mange av aktivitetene velkjente fra fremmedspråksundervisningen også før K06, slik som høytlesning og arbeid med lese- og lytteforståelse.

Tilpasset opplæring og ”Språklæring”

Når det gjelder tilpasset opplæring, var det få eksempler på den ytre differensieringen Gjørven (2005a, s. 42) advarer mot. I stedet besto undervisningen av såkalte selvdifferensierende aktiviteter som alle elevene deltok i, det vil si aktiviteter som kan gjøres på ulike nivåer ut ifra elevenes ferdigheter i språket. Når det gjelder individuell tilpassning og elevenes mulighet for å påvirke undervisningens struktur og innhold, varierte den delvis med gruppestørrelsen. I Annes lille gruppe på sju elever var det elevene som hadde tatt initiativ til uttale som tema. Men også hos Julie, som hadde nesten 20 elever, ble det brukt en del tid på å følge opp elevspørsmål og initiativer utenfor programmet.

Observasjonsundersøkelsen bekrefter også inntrykket fra intervjuene om at lærerne har et stykke igjen å gå før de har inkludert LK06' hovedområde ”Språklæring” i den praktiske tilnærmingen (Gjørven 2005a, s. 42-43). I stedet for å ha et helhetlig fokus på språklæring som en del av tilpasset opplæring der elevene får sette seg egne læringsmål, velge arbeidsmåter og vurdere arbeidsprosess og resultat, fokuseres det kun på deler av denne prosessen. Elevene fikk for eksempel velge mellom ulike arbeidsmåter (jf. Karis elever), og de deltok i samtaler om språkbruks- og læringsstrategier. Unntaket er kanskje Anne som aktivt inkluderer arbeid med den *Den europeiske språkpermen* i undervisningen.

Bruk av språket

Lærerne uttalte i intervjuene, i samsvar med læreplanene og faglitteratur, at de så på bruk av målspråket som selve basen i en praktisk tilnærming. Fremstod det imidlertid slik i praksis? Ser vi først på lærerens bruk av språket, kunne en kanskje forvente at de to franskspråklige lærerne, Marie og Julie, var blant de

mest aktive, særlig når det gjaldt muntlig produksjon. Det var imidlertid forskjeller mellom de to. Marie, på den ene side, så ut til å ha et svært bevisst forhold til valg av språk og brukte, som hun uttalte under intervjuet, fransk i de fleste sammenhenger, både muntlig og skriftlig, bortsett fra under mer kompliserte forklaringer og instruksjoner og i metasamtaler med elevene. For å styrke elevenes muntlige forståelse benyttet hun gjerne illustrerende kroppsspråk og illustrasjoner på tavla. Og i samtalen etter første observasjonsøkt trakk hun også frem sekvensen der hun hadde fortalt elevene en historie på fransk, med påfølgende diskusjon av forståelsesstrategier, som et godt eksempel på praktisk tilnærming. Julie, på den annen side, brukte mye norsk i timene, særlig første gang jeg observerte henne, og fransk kun i kortere sekvenser, som for å opplyse om oppgavenummer og sidetall. Og de gangene hun brukte fransk i lengre sekvenser, fremstod språkbruken som mindre autentisk da den ofte bestod i høytlesning fra læreboka, eller i at hun stoppet opp for hver ny informasjon for å høre hva elevene hadde forstått dersom hun fortalte en historie på fransk.

Også flere av de andre lærerne brukte mye norsk i timene, selv til introduksjon, opprop og enkel *smalltalk*, hvilket fraviker fra intervjuene der flertallet av lærerne sa at det nettopp var i slike situasjoner de hadde muligheten til å bruke språket. Bekymringen for at elevene ikke skulle greie å følge med, som Kari nevner under intervjuet, synes altså til en viss grad å manifestere seg i klasserommet. Det er mer forståelig at lærerne bruker norsk når undervisningen befinner seg på et metanivå, som når Anne og elevene diskuterer *Den europeiske språkpermen* eller når Gro forteller elevene om franske høflighetskonvensjoner. Men det finnes eksempler på bruk av fransk muntlig, også hos de norskspråklige lærerne. I tillegg til å fortelle små historier på fransk snakker Kari fransk med elevene når hun går rundt og veileder dem. Gro gir de fleste oppgave- og aktivitetsinstruksjonene på fransk samt stiller elevene ofte enkle spørsmål om ords betydning, vær og vind og klokka. Dessuten bruker flere av lærerne cd-en tilhørende læreboka som kilde til muntlig fransk. Skriftlig består lærernes språkbruk mest i å notere enkeltord og -uttrykk på tavla.

I et fag som fransk er som nevnt læreren ofte den viktigste kilden til input, slik at elevenes bruk av språket er svært avhengig av lærerens bruk av språket. Marie, Kari og til dels Gros elever synes derfor å få god trening i å lytte til og forstå fransk, hvilket støtter opp om intervjuuttalelser om at arbeid med lytteforståelse er svært viktig i autentiske kommunikasjonssituasjoner og dermed i en praktisk tilnærming. Av samme grunn uttalte flere av lærerne at det er viktig at elevene jobber med uttale og automatisering av brokker av språket, noe som kom spesielt godt til uttrykk i timene til Marie, Lise, Anne og Gro der kortale, arbeid med uttaleregler, og muntlig og skriftlig arbeid med ukedagene, klokkeslett og kroppen, var blant aktivitetene. Og ifølge Simensen (2003, s. 99-101) er en slik øvings- og automatiseringsfase som forberedelse til ekte kommunikasjon en viktig del av en praktisk tilnærming i fremmedspråkene.

Det er færre eksempler på at elevene deltok i spontan muntlig produksjon, som er blant målene i læreplanen. Blant unntakene finner vi samtalene Kari hadde på fransk med elevene i smågrupper, og til dels informasjonskløftopp-gaven Lises elever gjennomførte. Dermed synes dette aspektet ved praktisk tilnærming å være lite til stede i de seks franskklasserommene til tross for at det ble fremhevet som svært viktig under intervjuene i forkant. I stedet dreier den muntlige interaksjonen seg mye om ja- og nei-spørsmål fra lærer til elev og om skriftlig forberedt muntlig produksjon. Kafédialogene Lises elever fremfører og Gros fokus på høflighetsfraser kan ses på som eksempler på det turistspråket Gjørven og Trebbi (2004, s. 86) advarer mot. Men de gjenspeiler like gjerne det nytteaspektet lærerne fremhevet som så viktig under intervjuene, altså den typen språkbruk elevene trenger å beherske i en autentisk fransktalende kontekst.

Observasjonene bekrefter altså inntrykket fra intervjuene om at muntlig produksjon er en spesielt viktig del av praktisk tilnærming. Tilsvarende finnes det få eksempler på sammenhengende skriftlig produksjon i observasjonsmaterialet, med unntak av tekstene Karis elever skriver på fransk om fransktalende berømtheter. I stedet består den skriftlige aktiviteten gjerne i å trene opp bestemte elementer i språket eller i å forberede muntlig aktivitet. Mer omfattende skriveoppgaver egner seg nok bedre til hjemmearbeid, slik at andelen skriftlig produksjon totalt kan være større enn det jeg fikk inntrykk av i løpet av observasjonene mine.

Fordi fransklærernes forståelse av praktisk tilnærming ser ut til å være nært knyttet til bruk av språket, viser svært få observasjonssekvenser at lærerne fokuserer på kunnskaper om språket eller driver eksplisitt grammatikkundervisning. Et unntak er den nevnte sekvensen der Julie på initiativ fra en elev forklarer hvordan man stiller spørsmål på fransk. I stedet jobber de ”temabasert”, som Gro sier i intervjuet, og tar for seg strukturer og brokker av språket i mer kommunikative sammenhenger.

Vokabular

Fokuset på bruk av språket forklarer nok også hvorfor vokabularet synes å være en så viktig del av lærernes praktisering av praktisk tilnærming. Som Kari sier under intervjuet, ”du må ha ord” for å kunne kommunisere. Dette synes å gjenspeile seg i de seks lærernes undervisning, for uten unntak fokuseres det mye på vokabular. Karis elever samler ord og uttrykk som de trenger for å kunne fortelle om egen skolehverdag på fransk. Gros elever lager en liste over franske småord som de mener er viktige for å kunne kommunisere sammenhengende på fransk, og flere av lærerne avslutter timene med at elevene forteller hvilke ord de har lært i løpet av timen. Både Julie og Lises elever har dessuten ofte gloseprøver. Slik følger flere av lærerne opp intervjuuttalelsene om at gloseprøver og pugging av ord og uttrykk er en naturlig del av en praktisk tilnærming. Med unntak av pappklokkene som brukes i Gros timer, og illustrasjonene Marie tegner på tavla, gjenspeiler observasjonene i liten grad

lærernes uttalelser om at man kan bruke konkreter, Internett-sider samt software tilhørende læreboka som hjelpemidler for at elevene lettere skal kunne lære seg vokabular. Altså synes undervisningen forholdsvis tradisjonell når det gjelder vokabular.

Ulike arbeidsmåter i fransk

Som vi har sett, har ulike arbeidsmåter vært i bruk i timene jeg har observert, mange med utgangspunkt i læreverket. Læreboka fremstår altså både i teori og i praksis som en svært viktig komponent i lærernes undervisning og i deres fortolkning av praktisk tilnærming. Samtidig består undervisningen også av andre aktiviteter, slik at franskundervisningen og lærernes praktiske tilnærming ikke kun er prisgitt læreboka (Simensen 2005a, s. 5). Lærerne forteller små historier på fransk som elevene skal forstå, elevene filmer seg selv og hverandre mens de snakker fransk, og de fremfører egenproduserte kafédialoger. Dessuten finnes det flere eksempler som støtter opp om at ulike gjøringer er viktig i lærernes forståelse av en praktisk tilnærming: Gros elever øver på klokka ved hjelp av pappurskiver og lærer om hilsing ved at læreren faktisk hilser på dem og demonstrerer ekte franske *bisous* (dvs. tre-fire kyss på vekselvis høyre og venstre kinn), mens Maries elever synger og leker for å lære alfabetet. Ved å dele undervisningsøktene opp i flere ulike episoder og segmenter, indikerer lærerne også at praktisk tilnærming er ensbetydende med variasjon.

Under intervjuet nevnte alle lærerne digitale verktøy som en viktig del av en praktisk tilnærming. Imidlertid var det få innslag av IKT i de to øktene jeg observert hver av lærerne. Men innslagene jeg fikk se, bekreftet IKT-bruken nevnt under intervjuene. Den omfattet Internett som informasjonskilde og kilde til autentiske tekster, elevproduserte filmopptak, samt bruk av software tilhørende læreboka for å gjøre grammatikkoppgaver. Altså syntes digitale verktøy av og til å fungere som et nyttig supplement til og som en god erstatning for tradisjonell, lærebokstyrt klasseromsundervisning, såkalt *blended learning*: “Blended learning is the combination of different training ”media”[,] technologies, activities, and types of events to create an optimum training program for a specific audience” (Alvarez 2008). En konklusjon er at lærerne har et utviklingspotensial også når det gjelder bruk av digitale verktøy i en praktisk tilnærming. Noe av forklaringen ligger kanskje i de logistiske og didaktiske forberedelsene som kreves av læreren for å bruke IKT, slik som å reservere og kontrollere rom og utstyr og å finne passende Internettsider på forhånd.

Kultur- og dannelsesaspektet

Som nevnt, kan Internett gi elevene kunnskaper om målspråklandenes kultur gjennom tekst og bilder, det vil si bidra til å utvikle det Risager kaller den kognitive dimensjonen av elevenes interkulturelle kompetanse (Risager 2000). Lærerne var under intervjuet spesielt opptatt av høflighet som en viktig del av en

praktisk tilnærming. Dette kom spesielt til uttrykk i Gros klasserom, der et av hovedtemaene i den første observasjonsøkta bestod i å snakke om og praktisere franske høflighetsnormer. Slik fikk elevene også jobbe med handlingsdimensjonen i interkulturell kompetanse, mens vi muligens så et eksempel på kulturkompetansens affektive dimensjon da Gro og elevene diskuterte de franske presidentkandidatene og sammenlignet disse med norske politikere. Risager (2000) understreker at interkulturell kompetanse ikke bare må oppfattes som "tokulturell", men også bør reflektere at de ulike land og samfunn er preget av en kulturell kompleksitet med forskjellige subkulturer og submiljøer. Dette ble ikke problematisert i franskklasserommene jeg observerte, der eksemplene stammet fra Frankrike, og ikke berørte andre franskspråklige samfunn.

Totalt sett manifesterte kulturen seg som små drypp i undervisningen hos flertallet av lærerne, gjerne etter initiativ eller spørsmål fra elevene, og ofte i forbindelse med etymologiske eller andre typer ordforklaringer som gjerne ledet inn på temaer som mat, geografi og historie. Elevene virket imidlertid svært engasjert og interessert i temaet kultur, slik at kulturaspektet synes å være en motiverende del av en praktisk tilnærming, noe som også ble nevnt under intervjuene.

Bilingval undervisning

Kulturaspektet av fremmedspråksfagene kan åpne for tverrfaglig samarbeid. Et slikt samarbeid kan skje gjennom tilnæringsmåter kjent fra såkalt bilingval undervisning, der man bruker fremmedspråket til å undervise i et ikke-språklig emne (Simensen 2002, s. 18). Under intervjuene uttrykker lærerne at de har svært liten erfaring med og anser det som vanskelig å bedrive en slik tilnærming til språkopplæringen, og dette gjenspeiles i observasjonene der mange av de viktigste innholdskomponentene, som fransk kultur og franske høflighetskonvensjoner, kommenteres på norsk. Det er også svært få eksempler på tverrfaglig undervisning. Altså taler både intervjuene og observasjonene for at tverrfaglig samarbeid og bilingval undervisning ikke er en naturlig del av disse lærernes forståelse av en praktisk tilnærming. Og kanskje ligger noe av forklaringen i det at lærere i andre fag i liten grad synes interessert i et samarbeid med fransklærerne, slik Marie hevder i intervjuet. Dessuten er det ingen tvil om at bilingval undervisning stiller store krav til lærerens språkkompetanse og didaktiske kompetanse dersom elevene skal ha utbytte av en slik undervisning, kanskje særlig i et fag som fransk der det er begrenset hvor mye elevene lærer på ungdomsskolen.

Konklusjon

Med utgangspunkt primært i observasjonene av, men også i intervjuene med seks fransklærere, kan vi konkludere med at det ikke synes å være noe skarpt skille mellom den praktiske tilnærmingen som ligger til grunn for *Læreplan i fremmedspråk*, LK06, og hvordan man på ungdomstrinnet underviste i tilvalgs-

språkene tysk og fransk etter L97. Eller man kan snu på det og si at det også i L97, med sine beskrivelser av arbeidsmåter, finnes tydelige spor av en praktisk tilnærming, slik at det kanskje ikke fantes noe behov for fremmedspråklærerne for å snu opp ned på undervisningen i møtet med den nye læreplanen. Symptomatisk nok bruker fem av de seks lærerne samme lærebok som da de underviste etter L97. Selv om læreboka ser ut til å ha en stor innflytelse på lærernes undervisning, suppleres den også av andre aktiviteter og tekster, slik at deres forståelse av praktisk tilnærming er påvirket av didaktiske refleksjoner utover det å følge læreboka.

I tillegg sier alle lærerne at bruk av målspråket i fransktimene, særlig muntlig, er kjernekomponenten i en praktisk tilnærming. Problemet for enkelte er imidlertid å følge dette opp i praksis. Om lag halvparten av lærerne bruker det norske språket i situasjoner der de under intervjuet uttalte at de burde bruke fransk. Dessuten foregikk de fleste spontane samtaler på fransk mellom lærer og elev og få elevene imellom. I de eksemplene der språket ble brukt, var det mest fokus på at elevene skulle lytte og forstå eller snakke med utgangspunkt i et fast mønster i språket. Skriftlige aktiviteter bestod gjerne i å støtte opp om eller forberede den muntlige bruken av språket. Tilsvarende ble bruk av digitale verktøy nevnt som en viktig del av den praktiske tilnærmingen under intervjuene, mens det var få IKT-innslag i praksis.

Selv om jeg observerte liten bruk av autentiske tekster og lite autentisk kommunikasjon på fransk, syntes likevel undervisningen i stor grad å være fokusert på å forberede elevene på ekte kommunikasjon i den fransktalende verden. Det skjedde uten at undervisningen bar preg av å være turistorientert i for stor grad (Gjørven & Trebbi 2004, s. 86). Grammatikkopplæringen var derimot mindre synlig. Men dette er i tråd med læreplanen der grammatikken ser ut til å skulle bakes inn i kommunikasjonen eller språkbruken. Blant kompetansemålene for hovedområdet *Kommunikasjon* uttrykkes det nemlig at elevene skal kunne ”bruke grunnleggende språklige strukturer og former for tekstbinding” (Kunnskapsdepartementet 2006a).

Når det gjelder læreplanens hovedområde ”Språklæring” gav så vel intervjuer som observasjoner inntrykk av at lærerne fortsatt har et visst utviklingspotensial. En videreutvikling på dette området er viktig fordi det at elevene får mulighet til å få bedre innsikt i egen språklæringsprosess og bruk av læringsstrategier er en essensiell del av en god tilpasset opplæring, og dermed også av en praktisk tilnærming. Selv om det i undervisningen delvis ble fokusert på at elevene skulle få innsikt i egen læringsprosess i form av temavalg, valg av arbeidsmåter og metasamtaler om forståelsesstrategier, viste observasjonene få eksempler på at elevene fikk være med på hele prosessen fra å selv sette seg mål og velge arbeidsmåter til å vurdere arbeidsprosesser og resultat (Gjørven & Johansen 2006, s. 215 ff).

Oppsummert synes altså lærernes refleksjoner rundt praktisk tilnærming stort sett å gjenspeiles i klasserommet. Samtidig ser lærerne i ganske stor grad ut til å

tenke og handle i overensstemmelse med det som direkte eller indirekte uttrykkes om praktisk tilnærming i politiske dokumenter og fremmedspråksdidaktisk teori. Utfordringen består i å tilrettelegge undervisningen slik at den i større grad bidrar til at elevene får bedre innsikt i egen språklæring og til økt bruk av digitale verktøy. For at bruken av målspråket i klasserommet skal øke, blir det viktig at man i grunnutdanning og etter- og videreutdanning fokuserer på hvordan og hvorfor man som lærer skal bruke fremmedspråket i klasserommet, samtidig med at lærerne får mulighet til å styrke sin egen kompetanse på fremmedspråket der det er nødvendig. Om denne konklusjonen kan trekkes på vegne av fremmedspråklærere i Norge generelt, vil jeg først kunne se når jeg har analysert resultatene fra den landsomfattende spørreundersøkelsen som ble gjennomført i januar 2008.

Litteratur

- Allwright, D., & Bailey, K. M. 1991. *Focus on the Language Classroom. An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge, New York, Port Chester: Cambridge University Press.
- Alvarez, S. (red.) 2008. *The Encyclopedia of Educational Technology*. San Diego: San Diego State University, Department of Educational Technology. Internett 03.06.2008: <http://coe.sdsu.edu/eet/articles/blendedlearning/index.htm>
- Atkinson, P., & Hammersley, M. 1998. Ethnography and Participant Observation. I: K. D. Denzin & Y. S. Lincoln (red.) *Strategies of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications, 110-136.
- Bruhn Jensen, K. 2002. *A Handbook of Media and Communication Research*. London: Routledge.
- Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Internett 03.06.2008: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. 2005. *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3. utg.). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF) 1996. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Nasjonalt læremiddelsenter.
- Findreng, Å., Fløttum, K., & Sand, K. G. 1987. *Fransk og tysk som fremmedspråk i grunnskolen og den videregående skole. Sluttrapport*. Oslo: Prosjektgruppa for NAVF-prosjektet "Fransk og tysk som fremmedspråk", Den allmennvitenskapelige høgskolen ved Universitetet i Trondheim, Rådet for humanistisk forskning, NAVF.
- Gjørven, R. 2005a. 2. fremmedspråk som et obligatorisk fag på ungdomstrinnet - utfordringer og fallgruver. I: *Språk og språkundervisning, 1*, 41-43.
- Gjørven, R. 2005b. "Hva betyr praktisk tilnærming i praksis?" Foredrag holdt på etter- og videreutdanningskurs for fremmedspråklærere i Hedmark og Akershus.
- Gjørven, R. & Johansen, S. 2006. Elevautonomi og språklæringsstrategier. I: Elstad, E. og Turmo, A. (red.) *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget, 209-226.
- Gjørven, R. & Trebbi, T. 2004. Annet fremmedspråk i grunnskolen - fra stygg andunge til svane? I: *Bedre skole, 2*, 80-88.

- Heimark, G. E. 2007. Hvordan forstå ”praktisk tilnærming” i 2. fremmedspråk? Noen betraktninger fra fagdidaktikk- og praksisfeltet. I: *Språk og språkundervisning* 2, 8-16.
- Heimark, G. E. 2008. Praktisk tilnærming i fremmedspråkundervisningen. I: *Fokus på språk* nr. 10. Halden: Fremmedspråksenteret.
- Henriksen, T. 2004. *Begynnerbøker i fransk fra 1896 til 1974. A. Trampe Bødtker og Sigurd Høst, Lærebog i fransk for begyndere og dens arvtagere. Innhold, tekststrategier og iscenesettelser*. Dr.philos-avhandling. Universitetet i Oslo.
- Jorand, V. 1997, 1998 og 1999. *Chouette Nouvelle 1, 2, 3. Tekstbok og arbeidsbok*. Oslo: Gyldendal undervisning.
- Jorand, V. 2006, 2007 og 2008. *C'est chouette 1, 2 og 3. Textes et exercices*. Oslo: Gyldendal undervisning.
- Kunnskapsdepartementet. 2006a. *Læreplan i fremmedspråk*. Utdanningsdirektoratet. Internett 03.06.2008:
http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/Grunnskole_og_gjennomgaende/fremmedsprak.rtf
- Kunnskapsdepartementet. 2006b. *Læreplan i fremmedspråk – programfag i studiespesialiserende utdanningsprogram*. Utdanningsdirektoratet. Internett 03.06.2008:
http://www.udir.no/templates/udir/TM_L%C3%A6replan.aspx?id=2100&laereplanid=215159
- Kunnskapsdepartementet. 2007. *Strategiplan. Språk åpner dører. Strategi for styrking av fremmedspråk i grunnsopplæringen 2005-2009*. Kunnskapsdepartementet.
- Nystrand, M. 1997. Opening Dialogue. I: Gamoran, A., Kachur, R. & Prendergast, C. (red.) *Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. New York, London: Teachers College Press.
- Repstad, P. 1998. *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Risager, K. 2000. Lærers interkulturelle kompetence. I: *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpedagogik*, 16, 14-20. Internett 10.09.2008:
<http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/spr18/risager.html>
- Robson, C. 2002. *Real World Research* (2. utg.). Malden, Oxford, Victoria: Blackwell Publishing.
- Simensen, A. M. 2002. To fluer i en smekk: Historie på tysk, heimkunnskap på engelsk, musikk på fransk? I: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 1(2002).
- Simensen, A. M. 2003. Fremmedspråkopplæringen ved et veiskille. I: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift. Fag, didaktikk og pedagogikk*, 3-4, 97-103.
- Simensen, A. M. 2005a. Fremmedspråklærers nye rolle: Frigjort og med større faglig og undervisningsmetodisk myndighet ved målstyring? I: *Språk og språkundervisning*, 2, 4-7.
- Simensen, A. M. 2005b. Obligatorisk 2. fremmedspråk: En kjempeutfordring. I: *Uniped*, 1(28), 4-9.
- Simensen, A. M. 2007 *Teaching a Foreign Language. Principles and Procedures* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Speitz, H. og Lindemann, B. 2002. ”Jeg valgte tysk fordi hele familien min ville det, men jeg angrer”: status for 2. fremmedspråk i norsk ungdomsskole. Rapport 2002/03. Notodden: Telemarksforskning.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. 2003. *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Thousand Oaks, USA: Sage Publications.

Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD) (2003-2004). *Stortingsmelding. nr. 30.*

Kultur for læring. Internett 03.06.2008:

<http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/030/PDFS/STM200320040030000DDD/PDFS.pdf>

Utdanningsdirektoratet. 2007. *Europeisk språkperm 13-18*. Utkast før godkjenning i

Europarådet. Utdanningsdirektoratet. Internett 03.06.2008:

<http://www.fremmedspraksenteret.no/index.php?ID=14807>

ⁱ Lærerne i utvalget hadde mellom halvannet og 20 års erfaring som fransklærere.

ⁱⁱ Den andre delen av observasjonsskjemaet var inspirert av en modell for klasseromsobservasjon utarbeidet ved Universitetet i Stirling, Skottland, en modell som også ble brukt i undersøkelsen *Fransk og tysk som fremmedspråk i grunnskolen og den videregående skole* utarbeidet av prosjektgruppa for NAVF-prosjektet "Fransk og tysk som fremmedspråk" i 1987 (Findreng et al. 1987).