Åsta Haukås

Førsteamanuensis ved Institut for fremmedspråk, Universitet i Bergen

Metakognisjon om språk og språklæring i et flerspråklighetsperspektiv

Sammendrag

I denne artikkelen drøfter jeg betydningen av elevers refleksjon om språk og språklæring. Artikkelens første del gir en kort introduksjon til forskningsfeltet metakognisjon. Deretter presenterer jeg to underkategorier av metakognisjon som er særlig relevante i språkundervisningen, nemlig metalingvistisk bevissthet og bevissthet om språklæringsstrategier. I artikkelens andre del introduserer jeg hovedprinsippene i flerspråklighetsdidaktikken, gir eksempler på hvordan elevene kan reflektere over språk og språklæring i språkfagene og argumenterer for at økt vekt på metakognisjon i og på tvers av språkfagene er en nøkkel til bedre språkkompetanse hos fremtidige elever. Dette krever imidlertid et sterkere samarbeid mellom språkfagene i skole, lærerutdanning og forskning.

Innledning

Læreplanene i engelsk og fremmedspråk (Kunnskapsdepartementet, 2006ab) vektlegger at elevene skal ha kunnskap om og kunne reflektere over egen språklæring. Videre skal elevene kunne se likheter og forskjeller mellom målspråket og tidligere lærte språk. Læreplanene baserer seg i stor grad på Det felles europeiske rammeverket for språk (Europarådet, 2001) og er i tråd med aktuell forskning om kriterier for god språklæring: Elever som har metakognitiv kunnskap, det vil si er bevisste på hva de lærer (språk) og hvordan de lærer, har gode forutsetninger for å lykkes med språklæringsprosessen. Selv om læreplanene inneholder krav om metakognisjon, viser eksisterende forskning at elever likevel sjelden får sjansen til å reflektere rundt språk og egen språklæring sammen med andre (Haukås, 2012a; Heimark, 2013).

I denne artikkelen drøfter jeg betydningen av elevers refleksjon om språk og språklæring. Artikkelens første del gir en kort introduksjon til forskningsfeltet metakognisjon. Deretter presenterer jeg to underkategorier av metakognisjon som er særlig relevante i språkundervisningen, nemlig metalingvistisk bevissthet og bevissthet om språklæringsstrategier. I artikkelens andre del introduserer jeg hovedprinsippene i flerspråklighetsdidaktikken og gir eksempler på hvordan elevene kan reflektere over språk og språklæring i språkfagene. Jeg argumenterer dessuten for at økt vekt på metakognisjon i og på tvers av språkfagene er en nøkkel til bedre språkkompetanse hos fremtidige elever. Dette

krever imidlertid et sterkere samarbeid mellom språkfagene i skole, lærerutdanning og forskning.

Hva er metakognisjon?

John Flavell var den første til å definere metakognisjon (1976, s. 232): “Metacognition refers to one’s knowledge concerning one’s own cognitive processes and products or anything related to them.” Flavell (1979, s. 907) identifiserte tre typer metakognitiv kunnskap: person knowledge (kunnskap om en selv og andre som tenkende individer), task knowledge (kunnskap om hva som skal til for å løse en oppgave) og strategy knowledge (kunnskap om hvilke strategier som er best egnet til å oppnå et mål). Sammen med en økende interesse for metakognisjon de siste tiårene har stadig nye definisjoner dukket opp, for eksempel kortvariantene “thinking about one’s own thoughts” (Hacker, 1998) og “reflections on cognition” (Schoenfeld, 1987), men en inndeling av metakognisjon i flere kategorier er også vanlig. Tobias og Everson (2000) definerer for eksempel metakognisjon som evnen til å reflektere over, planlegge og evaluere egen læring. Her ser vi at metakognisjon ensidig er knyttet til læring. Ofte brukte begrep i litteratur om metakognisjon er “knowledge”, “belief”, “reflection”, “thinking”, “awareness” og “cognition”, men det kommer ikke alltid tydelig frem hva som er forskjellen mellom disse. I denne artikkelen forstår jeg metakognisjon som 1) bevissthet om egen og andres kunnskap og 2) bevissthet om hva som skal til for å endre egne tanker, dvs. lære (se Tarricone, 2011 for omfattende drøfting av begrepet). Eksempel fra skolen kan være at eleven er bevisst på hva han er god og mindre god til, at eleven kan vurdere i hvilken grad han har oppnådd et kompetansemål og at han er bevisst på hvilke strategier han kan bruke for å oppnå målene han har satt seg.

Forskning om metakognisjon viser at bevissthet om egne tanker og kunnskap gjør eleven flinkere til å lære og til å endre seg: Den metakognitivt aktive eleven er bedre i stand til å vurdere hva som skal til for å mestre en læringssituasjon og til å ta i bruk strategier som er tilpasset oppgaven (Schraw, Crippen & Hartley, 2006; Wenden, 1998). Dessuten viser flere studier at elevers metakognisjon kan utvikles og forbedres gjennom undervisning. Det er med andre ord verdt å bruke tid på å utvikle elevers metakognisjon i klasserommet (Cotterall & Murray, 2009; Mevarech, Terkieltaub, Vinberger, & Nevet, 2010; Schraw, 1998). Noen forskere (for eksempel Cross, 2011; Goh, 2008; Vandergrift & Tafaghodtari, 2010) hevder for øvrig at arbeid med metakognisjon i klasserommet kan være særlig gunstig for de svakest presterende elevene. Videre dokumenterer forskning at mennesker i alle aldre kan reflektere over hva de kan og over egen læring (Larkin, 2009; Le Pichon Vorstman, De Swart, Ceginskas & Van Den Bergh, 2009; Wenden, 1998). Metakognisjon kan referere til tanker om fenomener både i og utenfor en formell læringskontekst, for eksempel om

klimakrisen, om egne prestasjoner på fotballbanen eller om matematikk i skolen. I denne artikkelen vil jeg imidlertid konsentrere meg om metakognisjon knyttet til språk (metalingvistisk bevissthet) og språklæring (språklæringsstrategier) i et flerspråklighetsperspektiv.

Metalingvistisk bevissthet

I likhet med metakognisjon finnes det også utallige definisjoner av metalingvistisk bevissthet og dessuten begreper som brukes delvis som synonymer (se James, 1999; Gnutzmann, 1997). Ifølge DeKeyser (2009, s. 122-123) bruker forskere metalingvistisk bevissthet og/eller metalingvistisk kunnskap (engelsk “metalinguistic awareness/metalinguistic knowledge”) med minst tre ulike betydninger. For det første blir metalingvistisk bevissthet brukt om det å ha en følelse for hva som er rett og galt i en skriftlig eller muntlig ytring uten nødvendigvis å vite hvorfor. For det andre blir begrepet brukt om det å ha et metaspråk for språket, for eksempel at man kan identifisere et setningsledds syntaktiske funksjon med grammatisk terminologi. For det tredje brukes begrepet som en underkategori av metakognisjon, det å ha kunnskap om og kunne reflektere over språk, inkludert en bevissthet om hva man kan og ikke kan. DeKeyser kritiserer den første bruksmåten for å være forvirrende, da “meta” for de fleste signaliserer bevissthet, mens kunnskapen det er snakk om her også gjerne kan være implisitt. De to øvrige forståelsene innebærer eksplisitt kunnskap, men den andre er mer snever enn den tredje. I denne artikkelen bruker jeg “metalingvistisk bevissthet” i den sistnevnte forståelsen, som selvsagt også kan innebære å ha et metaspråk for språket. Med Thomas (1988, s. 531) definerer jeg metalingvistisk bevissthet (metalinguistic awareness) som “an individual's ability to focus attention on language as an object in and of itself, to reflect upon language, and to evaluate it”.

Ved overgangen til en kommunikativ språkundervisning på sytti- og åttitallet ble betydningen av metaspråklig bevissthet kraftig tonet ned. Krashen (1982) var blant forskerne som hadde stor påvirkningskraft i denne perioden. Han hevdet at språklæring skjer best implisitt og at eksplisitt språkkunnskap i beste fall har en svært begrenset nytteverdi. Dessuten hevdet han at språk læres i en naturlig rekkefølge, uavhengig av elevenes førstespråk. Idealet var en språkundervisning som liknet barnets læring av morsmålet, hvor barnet får rikelig innputt som er spesialtilpasset barnets kognitive modningsnivå. Prinsippene i den kommunikative tilnærmingen, som for øvrig har mange likhetstrekk med den direkte metoden hundre år tidligere (Cummins, 2009), hadde flere konsekvenser for språkundervisningen. Språklærerne skulle for eksempel bruke målspråket mest mulig i klasserommene for å gi elevene nok innputt, mens eksplisitt grammatikkundervisning var unødvendig eller hadde en underordnet funksjon.

Den kommunikative tilnærmingen var en kritikk til den tradisjonelle grammatikk- og oversettelsesmetoden. Den ufrie tekstproduksjonen i for eksempel oversettelseoppgaver, hvor elevene skal oversette enkeltsetninger løst fra en meningsfull sammenheng, harmonerte dårlig med målsetningen i en kommunikativ språkundervisning. At dette synet på oversettelse har dominert de siste tiårene kommer tydelig til uttrykk i lærebøker i fremmedspråk, hvor oversettelsesoppgaver som regel er enten fraværende eller har en svært liten plass.

Den kommunikative tilnærmingen var også en kritikk til behaviorismens syn på språklæring som danning av riktige vaner. Med sin kontrastive analyse var behavioristene opptatt av å finne likheter og ulikheter mellom språk for å kunne forutsi hvilke strukturer elever ville ha vanskeligheter med å lære. Forskjeller mellom språkene kunne bidra til overføring av feil fra førstespråket til målspråket, og det var dermed strukturer i målspråket som skilte seg fra førstespråket lærerne konsentrerte seg om.

Forskning de siste tiårene har dokumentert at innputt på målspråket er svært viktig, men ikke tilstrekkelig for en vellykket fremmedspråksopplæring. Særlig i en fremmedspråkskontekst, hvor tilgangen til innputt er begrenset, lærer elever som får en kombinasjon av innputt (implisitt læring) og eksplisitt undervisning vanligvis bedre og mer enn elever som bare får innputt (eksempel Ellis, Loewen & Erlam, 2006; Haukås, 2011; Norris & Ortega, 2000). Dessuten viser innsikt fra kognitiv psykologi og kognitiv lingvistik, for eksempel Bransford, Brown & Cocking (2000) og Robinson & Ellis (2008), at kunnskap videreutvikles med utgangspunkt i det eleven kan fra før og at tidligere erfaringer (læring) ikke kan adskilles fra ny læring. Menneskehjernen assosierer, sammenlikner, systematiserer, kategoriserer og tolker hele tiden ny innputt med utgangspunkt i tidligere erfaringer. Dermed gir det lite mening å prøve å stenge elevenes tidligere lærte språk ute fra klasserommet. Jessner (2006) påpeker at elevenes førstespråk uansett er med elevene og at de hele tiden gjør sammenlikninger mellom språkene, både bevisst og ubevisst. Elever som har kjennskap til flere språk, har en sterkere grad av metaspråklig bevissthet enn enspråklige elever, og denne økte bevisstheten kan fremmes i klasserommet. Stadig flere forskere vektlegger derfor en undervisning hvor bevisstgjøring av likheter og forskjeller mellom språkene elevene kan og lærer står sentralt. Når elevene får reflektere over likheter og forskjeller mellom språk, kan de i større grad velge språkstrukturer basert på eksplisitt kunnskap og ikke kun på deres implisitte erfaringer. Med en kontrastiv tilnærming utvikles dessuten ikke bare elevenes metalingvistiske bevissthet i målspråket, men også i førstespråket og andre tidligere lærte språk. Det er med andre ord ikke snakk om en gjeninnføring av behaviorismens kontrastive analyse for å unngå feiloverføringer (negativ transfer). Språkkontrastering er snarere en læringsstrategi som kan hjelpe elevene til å identifisere transferbroer mellom språkene og til å bli bevisst avstanden mellom hva de kan og hva de trenger å lære (Brdar-Szabó, 2010).

Med en økt samstemthet om at bevissthet om tidligere lærte språk må ha en sentral plass i klasserommet, gis det større rom for å bruke elevenes førstespråk både som et verktøy for å snakke *om* språk og språklæring og også som et språklæringsverktøy i seg selv. I den senere tid har for eksempel stadig flere forskere tatt til orde for at oversettelse bør ha en sentral plass i undervisningen igjen, blant annet Cook (2010), Gnutzmann (2009), Hall & Cook (2012) og Källkvist (2008). Oversettelse kan utfordre elevene til å reflektere over hvordan mening uttrykkes i språket de lærer og språkene de kan fra før. Gjennom felles diskusjoner av elevenes oversettelser blir det tydelig hvordan mening kan uttrykkes på flere måter i det samme språket og at det ofte ikke finnes et 1:1-forhold mellom språkparene.

Oppsummert vil jeg påpeke at forskningsresultatene omkring en mer eksplisitt tilnærming til språk ikke er helt uproblematisk. Mye av forskningen er gjennomført blant voksne universitetsstudenter og resultatene kan og bør ikke uten videre overføres til også å gjelde for skoleelever. Det er dermed et stort behov for flere intervensjonsstudier om effekten av økt refleksjon om språk blant barn i ulike aldre i en fremmedspråkskontekst. Videre må en slik tilnærming ikke føre til mindre innputt i klasserommet og til at elevene blir passive mottakere av lærerens regelformuleringer: Det er heller snakk om at eleven i møte med rikelig innputt selv er aktivt med på å utforske likheter og forskjeller mellom språkene de kjenner.

Metakognisjon om språklæring: Språklæringsstrategier

Som en underkategori av metakognisjon refererer språklæringsstrategier i denne sammenhengen til “bevisste tanker og fremgangsmåter som brukes av den lærende for å støtte hans eller hennes læringsprosess” (Gausland & Haukås, 2011, s. 3). Dette kan være tanker om hva eleven allerede kan, om hvilke mål eleven kan sette seg for egen språklæring, om hvilke strategier eleven kan velge for å løse en oppgave, om hvordan eleven kan motivere seg for videre læring og om hvordan eleven kan evaluere egen språklæring. Videre kan det være konkrete aktiviteter eleven utfører for å nå et læringsmål, for eksempel å lytte til radio- og tv-sendinger fra målspråkslandet, lære nye ord ved hjelp av digitale ordlæringsprogrammer, revidere egne tekster etter tilbakemelding fra læreren eller å vil kunne ha nytte av dette.¹ Forskning på språklæringsstrategier er etter hvert blitt et omfattende forskningsfelt internasjonalt (se for eksempel Cohen og Macaro, 2007; Cohen, 2011; Oxford, 2011 for en oversikt) og kan deles inn i tre hovedområder:

- 1) Studier om hvilke strategier elever bruker for å tilegne seg ulike deler av målspråket (for eksempel ordlæring, lytting, lesing, skriving, tale, grammatikk).

- 2) Studier som korrelerer ulike variabler med elevers strategibruk (for eksempel språknivå).
- 3) Studier som undersøker effekten av strategiundervisning.

Kort oppsummert er det generell enighet om at elever som reflekterer omkring egen språklæring og som vet hvilke strategier som er egnet i ulike situasjoner, oppnår bedre læringsresultater enn elever som i mindre grad reflekterer over egen språklæring. Hyppig strategibruk korrelerer med andre ord positivt med høyt språknivå, selv om en skal være påpasselig med å ikke forveksle korrelasjon med kausalitet (Macaro, 2010). Dessuten dokumenterer studier at undervisningstid brukt på refleksjon om og utprøving av læringsstrategier har positiv effekt, om enn ikke en stor effekt i enkelte studier (Macaro, 2010; Plonsky, 2011). Særlig den metakognitive refleksjonen ser ut til å ha en nøkkelrolle i språklæringsprosessen (Anderson, 2002, 2008; Graham, 1997; Nyikos & Fan, 2007; Rubin, 2001). Anderson (2002, 2008) har foreslått en modell for å arbeide med elevenes metakognisjon i undervisningen. Den inneholder fem komponenter: 1) forberede og planlegge språklæringen, 2) velge og prøve ut språklæringsstrategier, 3) overvåke egen strategibruk, 4) koordinere og organisere språklæringsstrategier i ulike læringssituasjoner, og 5) evaluere egen strategibruk og språklæring. Det er sentralt at lærer og elever jevnlig reflekterer sammen over hvorfor disse komponentene er viktige i språklæringsprosessen og hvordan man kan arbeide for økt bevissthet om egen språklæring. Dessuten påpeker Anderson at læreren bør modellere ulike måter å arbeide på innenfor hver av de fem komponentene. Særlig elever som i mindre grad er bevisste på egen språklæring og hvilke læringsstrategier de kan bruke, vil kunne ha nytte av dette.

Metakognisjon i et flerspråklighetsperspektiv

Stortingmelding nr. 23 Språk bygger broer (2008) og *NOU 2010: 7 Mangfold og mestring Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet* (2010) vektlegger begge at skolen skal betrakte elevers flerspråklighet² som en ressurs. Dette gjenspeiles også i de nye lærerutdanningene, blant annet i faget Pedagogikk og elevkunnskap i grunnskolelærerutdanningen. Det ser likevel ut til at flerspråklighetsdidaktikken, å bygge på elevenes forkunnskaper om språk og språklæring, først og fremst er myntet på å støtte de minoritetsspråklige elevenes læring. Dette prinsippet er imidlertid like relevant for elever med norsk som førstespråk.

Alle elever i norsk skole kan kalles flerspråklige, da de har norsk som førstespråk (L1) og også lærer engelsk (L2). Mange behersker dessuten enda flere språk fra tidlig alder, fordi de har et annet hjemmespråk enn norsk. Når elevene starter med fransk, spansk, tysk eller andre fremmedspråk på åttende

eller ellevte trinn, har samtlige elever erfaring med minimum tre språk. Teorier om tredjespråklæring (se Jessner, 2008 for en teorioversikt) vektlegger at læring av tredjespråket (L3) er kvalitativt annerledes enn læring av det første fremmedspråket (L2), og at teorier om andrespråklæring dermed ikke uten videre er aktuell i alle sammenhenger; Når elevene er i gang med sitt tredjespråk, har de en bedre utviklet metaspråklig bevissthet enn da de startet å lære sitt andre språk. De har for eksempel en økt bevissthet om at det finnes forskjeller og likheter mellom språk, om hva som er lett og vanskelig å lære og de har ofte tilegnet seg en grammatisk terminologi de også kan bruke i tredjespråkopplæringen. Ikke minst har de brukt ulike språklæringsstrategier som de kan overføre fra læring av L2 til L3. Flerspråklighetsdidaktikken har nettopp som mål å bruke elevenes tidligere kunnskaper som en bro til å lære nye språk. Empirisk forskning om flerspråklighet dokumenterer også at flerspråklige elever har kognitive fordeler fremfor andre, blant annet større kognitiv fleksibilitet og økt metalingvistisk bevissthet (Adesope, Lavin, Thompson & Ungerleider, 2010; Bialystok, 2001; Jessner, 2008). Likevel påpeker stadig flere forskere at flerspråklighet ikke kan betraktes som en automatisk fordel (for eksempel Bono & Stratilaki, 2009; Haukås 2012b; Hufeisen & Marx, 2007; Singleton & Aronin, 2007). Moore (2006, s. 136) uttrykker det slik: “Multilingualism is not an asset per se, when children are not encouraged in the school situation to rely on their different languages and language knowledge as positive resources.” Dette har en viktig konsekvens for skolens språkundervisning: For at flerspråklighet skal være en ressurs for elevene, må elevene bli bevisste på hva de allerede kan og hvordan de kan bruke kunnskapen sin i videre språklæring. For best mulig læringsutbytte bør metakognisjon om språk og språklæring dermed foregå i alle skolens språkfag. I det følgende gir jeg eksempler på hvordan elevene kan arbeide med metakognisjon og flerspråklighet i de tre språkfagene flertallet av dem skal lære.

I flerspråklighetsdidaktikken danner førstespråket grunnlaget for hele språkundervisningen (Neuner, 2005). Det er derfor sentralt at elevenes metaspråklige bevissthet stimuleres på mange ulike måter i norskfaget, noe den gjeldende læreplanen i norsk også legger opp til (Kunnskapsdepartementet, 2006c). Elevene kan for eksempel reflektere rundt forskjeller og likheter i norske dialekter, møte skriftlige og muntlige tekster på både nynorsk og bokmål fra første skoleår, diskutere språklige registre og eksperimentere med språket i lek. Videre kan elevene bli kjent med særtrekk ved språkene til medelever med annet førstespråk enn norsk, de kan arbeide med å lage språklige selvportretter og bli bevisst hvilke andre språk norsk har hentet ord fra. Elevene kan arbeide med språket ved å vurdere korrektheten av egne og andres setninger og de kan bli bevisste på semantiske relasjoner mellom ord. Dessuten bør elevene lære grunnleggende grammatisk terminologi i norskfaget. I den reviderte versjonen av norskplanen i Kunnskapsløftet står det blant annet at elevene skal “beherske grammatiske begreper som beskriver hvordan språk er bygd opp”, og at de skal kunne “bruke

grammatiske begreper til å sammenligne nynorsk og bokmål”. Dette styrker elevenes metaspråklige bevissthet i produksjon av muntlige og skriftlige tekster på norsk, men kan også lette læringen av øvrige språk (se Horverak, 2012). Innsikt i grammatisk terminologi er dessuten nødvendig for å ha et felles språk, et metaspråk, for å kunne beskrive, analysere og klassifisere språkene elevene lærer. I norskfaget skal elevene også reflektere over egen språklæring, de skal blant annet få erfaring med ulike lese- skrive- og kommunikasjonsstrategier og de skal øve seg i å finne relevant informasjon.

I andrespråksundervisningen, engelsk i Norge, videreutvikler elevene den metaspråklige bevisstheten de har fått grunnlag i fra førstespråket. Neuner (2005) fremhever viktigheten av systematiske sammenlikninger på alle språknivåer. Han foreslår hyppig bruk av parallelltekster som en effektiv måte å bevisstgjøre elevene om likheter og forskjeller i L1 og L2. Med en oppdagende tilnærming og bruk av såkalte SOS-strategier (Samle – Ordne – Systematisere) stimuleres elevenes evne til refleksjon omkring språkene. I engelskundervisningen skal elevene dessuten videreutvikle kunnskap om egen språklæring. Elevene reflekterer blant annet over hvilke strategier fra førstespråket som også kan brukes i andrespråklæringen og drøfter hva som skiller læring av førstespråket fra andrespråket.

I tredjespråksundervisningen, vanligvis fransk, spansk eller tysk, er det snakk om å videreutvikle språkkunnskapene og språklæringserfaringene elevene har fra L1 og L2 med transfer som utgangspunkt. Elevene undersøker og reflekterer over hvilken tidligere lært kunnskap de kan nyttiggjøre seg, med andre ord hvor det finnes transferbroer. Er likhetene i for eksempel leksikon, morfologi, fonetikk, morfologi, syntaks og tekst størst mellom L1 og L3 eller mellom L2 og L3? Her viser transferforskning om tredjespråklæring (Bardel & Falk, 2007; Falk & Bardel, 2011) at elever oftere overfører språklige strukturer fra L2 enn fra L1, uavhengig av hvilke språklige konstellasjoner det er snakk om. Falk & Bardel kaller dette fenomenet “the L2 status factor”, nemlig at selve læringskonteksten for L2 og L3 har flere likhetstrekk enn for læring av førstespråket. Dette gjør at elevene både bevisst og ubevisst heller bruker strukturer fra L2. I tredjespråksundervisningen vil det være en sentral oppgave for lærerne å gjøre elevene oppmerksom på dette fenomenet, slik at elevene kan ta mer bevisste valg om overføring fra L1 eller fra L2.

Den europeiske språkpermen, som ble utviklet samtidig med Det europeiske rammeverket for språk i 2001, skulle nettopp støtte elevenes metakognisjon om språk og språklæring i et flerspråklighetsperspektiv. I arbeid med permen, som kan brukes gjennom hele opplæringsløpet, kan elevene dokumentere språkferdigheter og reflektere over egen språklæring i de ulike språkene de har lært og lærer. Språkpermen kan lastes ned gratis fra Fremmedspråksenterets sider (<http://www.fremmedspraksenteret.no/elp>), men det ser ut til at permen fremdeles både er lite kjent og lite i bruk i Norge (Larssen & Høie, 2012; Mikalsen & Sørheim, 2012).

Metakognisjon og lærerens rolle

Med innsikt fra tverrfaglig forskning om metakognisjon i ryggen kan lærere i fremtidens skole med større trygghet ikke bare bruke elevenes førstespråk, men også andre tidligere lærte språk som en ressurs. Dette krever imidlertid at lærerne har omfattende kunnskap på flere områder. I engelskspråklig faglitteratur defineres Teacher Language Awareness som “the knowledge that teachers have of the underlying system that enables them to teach effectively” (Thornbury, 1997: x). Dette innebærer at læreren må ha en profesjonell tilnærming til språk på minst tre ulike måter, som språkbruker, språkanalytiker og språkpedagog (videreutviklet fra Svalberg, 2007):

- 1) Språkbruker: Læreren må kunne beherske språket/språkene godt nok til å gi elevene tilpasset innputt og til å kunne fungere som en rollemodell for dem.
- 2) Språkanalytiker: Læreren må ha tilstrekkelig analytisk kunnskap om språk for å kunne være bevisst på egne språkvalg og for kunne gi elevene adekvate forklaringer og eksempler.
- 3) Språkpedagog: Læreren må ha kunnskap om egne og andres språklæring og må vite hvordan hun kan legge til rette for elevenes metakognisjon og språklige utvikling.

Vi vet ennå lite om norske engelsk- og fremmedspråklæreres bevissthet omkring egne roller som språkbrukere og språkanalytikere. Videre er det ikke kartlagt i hvilken grad og hvordan studenter i norsk lærerutdanning arbeider med disse temaene. Kunnskap om læreres vektlegging av metakognisjon om språk, språklæring og flerspråklig er også knapp. Oppsummert tyder eksisterende forskning på at arbeid med elevers metakognisjon ennå er sjelden kost i norske språkklasserom. Fra norskfaget rapporterer for eksempel Kulbrandstad et al. (2008) om at andre språk enn norsk i liten grad utnyttes som en ressurs for elevenes læring (men se Tonne et al., 2011 og Nergård & Bjarnø, 2012 for gode unntak). Foruten undersøkelsen til Horverak (2012) om metaspråklig bevissthet i norsk og engelsk kjenner jeg ikke til noen empiriske studier som undersøker effekten av arbeid med elevers metalingvistiske bevissthet i andre- og tredjespråksundervisningen i norsk skole. Heller ikke elevers refleksjon om, utprøving og evaluering av læringsstrategier er hyppig forekommende i engelsk- og fremmedspråksundervisningen. Resultatene fra en spørreundersøkelse blant 145 engelsk- og fremmedspråklærere i videregående skole (Haukås, 2012) viser at lærerne er positive til språklæringsstrategier. De mener blant annet at elevene trenger mer kunnskap om læringsstrategier for å kunne ta større ansvar for egen læring og for å forbedre egne språkkunnskaper. Likevel rapporterer flertallet at elevene sjelden eller aldri får sjansen til å prøve ut læringsstrategier i timene. Videre gir lærerne elevene sjelden muligheten til å sette seg egne

språklæringsmål og å evaluere egen læring. Heimark (2013) viser til liknende resultater i doktorgradsarbeidet sitt. Hun har undersøkt norske fremmedspråklæreres forståelse av praktisk tilnærming til språklæring og språkundervisning gjennom en spørreundersøkelse, intervjuer og observasjoner i klasserommet. Heimark observerer få metasamtaler om språk og språklæring og få eksempler på at lærerne trekker inn elevenes tidligere språkkunnskaper og språklæringserfaringer i undervisningen. Et forbilledlig unntak er læreren Marie, som i intervju med Heimark (2013, s. 143) formulerer selve essensen av flerspråklighetsdidaktikken, nemlig å bruke elevenes forkunnskaper og hele tiden lete etter overganger mellom ervervet og ny kunnskap:

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

Mer metakognisjon i fremtidens språkundervisning og lærerutdanning

Selv om elevers metakognisjon om språk og språklæring har vært kompetansemål i læreplanene i snart et tiår, er det nok flere grunner til at dette ennå ikke er en integrert del av fremmedspråksundervisningen. En hovedgrunn er at mange lærere mangler kunnskap om metalingvistisk bevissthet, om læringsstrategier og om flerspråklighet da dette sjelden var temaer i egen lærerutdanning og heller ikke i egen skolegang. Både i Heimarks (2013) og i Haukås (2012) undersøkelser uttaler også lærerne at de er usikre på hvordan de kan arbeide med disse kompetansemålene. I undersøkelsen til Haukås er for eksempel 61 % enig eller litt enig at de trenger å lære mer om læringsstrategier før de vil bruke tid på det i undervisningen.

Et viktig virkemiddel for en bedre språkundervisning i fremtiden vil dermed for det første være å gi disse temaene større plass i lærerutdanningen. Her kan det være verdt å se til andre lands erfaringer, for eksempel Østerrike. I Østerrike har Krumm og Reich (2011) utviklet dokumentet “Curriculum Mehrsprachigkeit”. Dokumentet inneholder forslag til hvordan elever kan arbeide med språk og språklæring i alle fag og er dermed relevant for alle lærere. Dokumentet er dessuten ment som et utgangspunkt for skoler og skoleeiere til å drøfte hvordan de kan utvikle en læringsprofil med større vekt på elevenes flerspråklighet. I perioden 2012-2014 har det østerrikske fremmedspråksenteret (Das Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum) fått i oppdrag fra Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur å utvikle en modell for hvordan Krumm og Reichs

(2011) Curriculum Mehrsprachigkeit kan implementeres i lærerutdanningene i Østerrike. Målet er at lærerstudenter i alle fag skal ha kurs i flerspråklighet som en del av utdanningen. Modellen er sendt ut til samtlige lærerutdanningsinstitusjoner og inneholder konkrete forslag til hvordan et kurs på 6 studiepoeng kan struktureres. Kurset tar utgangspunkt i studentenes egne språkkunnskaper og språklæringserfaringer og fungerer samtidig som en modell for hvordan studentene kan arbeide med egne elever i klasserommet. I møte med forskningsbasert kunnskap om flerspråklighet gis studentene rom til å reflektere kritisk over hvordan de selv har lært språk, hvordan de kan utvikle seg som språklærere og hvordan de kan støtte elevene i deres læringsprosess som flerspråklige individer. Det gjennomføres nå pilotforsøk på implementering av modellen ved utvalgte lærerutdanninger i Østerrike. Fremover blir det interessant å følge med på om Østerrike lykkes med implementeringen. Ikke minst blir det interessant å avvente om en eventuell vellykket implementering i lærerutdanningene kan ha positive effekter for elevers språklæring i skolen.

For det andre trenger vi et omfattende forsknings- og undervisningssamarbeid mellom språkfagene (L1, L2, L3 og også norsk som andrespråk) for å oppnå mer kunnskap om hva metakognisjon om språk og språklæring i og på tvers av språk kan bidra til. Forskningsmiljøet for norsk som andrespråk har for eksempel god kompetanse innen flerspråklighet, men har ennå i liten grad vendt blikket mot andre språk enn norskfaget og elevers minoritetsspråk. Likeledes kan heller ikke forskningsmiljøene i engelsk og fremmedspråk vise til særlig kontakt med hverandre og med de øvrige språkfagene. Til tross for økende oppmerksomhet om flerspråklighet både i forskningen og i samfunnet generelt, ser det altså ut til at både forskere og lærere i stor grad fortsetter som før med å holde fagene atskilt fra hverandre. I boka *The Multilingual Turn* hevder May (2014, s. 2) følgende:

Despite an increasing interest in, and engagement with, multilingualism, “mainstream” applied linguistics remains to this day largely untouched, uninterested, and unperturbed by such developments. We see this most clearly in second language acquisition (SLA), but also in much of the TESOL industry, both of which continue to treat the acquisition of an additional language (most often, English) as an ideally hermetic process uncontaminated by knowledge and use of one’s other languages.

I fremtidens språk- og didaktikkundervisning i henholdsvis skole og lærerutdanning bør vi arbeide for å endre situasjonen May beskriver. Med andre ord: For økt bevissthet om språk og språklæring trenger vi flere transferbroer i undervisning og forskning, hvor innsikt fra læring av de ulike språkene brukes til en felles utvikling av en flerspråklig skole, flerspråklige elever og en lærerutdanning med større vekt på flerspråklighet. Vi trenger mer empirisk kunnskap om hvordan en undervisning med vekt på flerspråklighet kan foregå for alle skolens elever. Vi trenger dessuten forskere som kan gjennomføre solide intervensjonsstudier i fremmedspråksklasserommene. De bør teste om effekten

av en undervisning med vekt på flerspråklighet faktisk er å foretrekke fremfor andre undervisningsformer.

Litteratur

- Adesope, O. O., Lavin, T., Thompson, T., & Ungerleider, C. (2010). A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. *Review of Educational Research*, 80(2), 207-245.
- Anderson, N. J. (2002). The Role of Metacognition in Second Language Teaching and Learning. *ERIC Digest*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics. [Online]. Lastet ned 10. mars, 2014, fra <http://www.cal.org/resources/digest/0110anderson.html>.
- Anderson, N. J. (2008). Metacognition and Good Language Learners. I C. Griffiths (Red.), *Lessons from Good Language Learners* (s. 99-110). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bardel, C., & Falk, Y. (2007). The role of the second language in third language acquisition: The case of Germanic syntax. *Second Language Research*, 23(4), 459-484.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Bono, M., & Stratilaki, S. (2009). The M-factor, a bilingual asset for plurilinguals? Learners' representations, discourse strategies and third language acquisition in institutional contexts. *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 207-227.
- Bransford, J. D., Brown, A., & Cocking, R. (2000). *How people learn: Mind, brain, experience and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Brdar-Szabó, R. (2010). Nutzen und Grenzen der kontrastiven Analyse für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. I H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Red.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (s. 518-531). Berlin: De Gruyter.
- Cohen, A. D. (2011). *Strategies in learning and using a second language*. Harlow: Longman.
- Cohen, A. D., & Macaro, E. (Red.), (2007). *Language learner strategies: Thirty years of research and practice*. Oxford: Oxford University.
- Cook, G. (2010). *Translation in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Cotterall, S., & Murray, G. (2009). Enhancing metacognitive knowledge: Structure, affordances and self. *System*, 37(1), 34-45.
- Cross, J. (2011). Metacognitive instruction for helping less-skilled listeners. *ELT journal*, 65(4), 408-416.
- Cummins, J. (2009). Bilingual and Immersion Programs. I M.H. Long & C.J. Doughty (Red.), *Handbook of language teaching*, (s. 161-181). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- DeKeyser, R. M. (2009). Cognitive-psychological processes in second language learning. I M.H. Long & C.J. Doughty (Red.), *Handbook of language teaching*, (s. 119-138.). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Ellis, R., Loewen, S., & Erlam, R. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in second language acquisition*, 28(02), 339-368.
- Europarådet (2001). *Det felles europeiske rammeverket for språk*. Strasbourg: Europarådet
- Falk, Y., & Bardel, C. (2011). Object pronouns in German L3 syntax: Evidence for the L2 status factor. *Second Language Research*, 27(1), 59-82.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. I L. B. Resnick (Red.), *The Nature of Intelligence* (s. 231-235). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), 906-911.

- Gausland, A., & Haukås, Å. (2011). Bruk av ordlæringsstrategier blant norske tyskelever. *Acta Didactica Norge*, 5(1), 1-13. [Online]. Lastet ned 12. juni, 2014, fra <http://journals.ils.uio.no/index.php/adno/article/viewArticle/173>
- Gjørven, R., & Johansen, S. (2006). Elevautonomi og språklæringsstrategier. I E. Elstad, & A. Turmo (Red.), *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis* (s. 209-226). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjørven, R., & Trebbi, T. (2008). Fremmedspråkfaget-et fag på nye veier. I P. Arneberg & LG. Briseid, (Red.), *Fag og danning: mellom individ og fellesskap* (s. 111-123). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gnutzmann, C. (1997). Language awareness: Progress in language learning and language education, or reformulation of old ideas? *Language Awareness*, 6(2-3), 65-74.
- Gnutzmann, C. (2009). Translation as Language Awareness: Overburdening or Enriching the Foreign Language Classroom? I A. Witte, T. Harden, & A. Ramos de Oliveira Harden (Red.), *Translation in second Language Learning and Teaching* (s. 53-77). Oxford: Peter Lang.
- Goh, C. (2008). Metacognitive Instruction for Second Language Listening Development Theory, Practice and Research Implications. *RELC journal*, 39(2), 188-213.
- Graham, S. (1997). *Effective Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hacker, D. J. (1998). Definitions and empirical foundations. I D.J. Hacker, J. Dunlosky, & A.C. Graesser (Red.), *Metacognition in educational theory and practice* (s. 1-23). New York: Routledge.
- Hall, G., & Cook, G. (2012). Own-language use in language teaching and learning: The state of the art. *Language teaching*, 45(3), 271-308.
- Hammarberg, B. (2010). The languages of the multilingual: Some conceptual and terminological issues. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 48(2-3), 91-104.
- Haukås, Å. (2011). *Frequenz, Transfer und/oder Grammatikunterricht? Der L2-Erwerb des deutschen hypothetischen Konditionalgefüges aus kognitiv linguistischer Sicht*. Tübingen: Stauffenburg.
- Haukås, Å. (2012a). Lærahaldningar til språklæringsstrategiar. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 2, 115-129.
- Haukås, Å. (2012b). Gewusst wie! Die zentrale Rolle der Bewusstmachung. *Fremdsprache Deutsch*, 46, 23-26.
- Heimark, G. E. (2013). *Praktisk tilnærming i teori og praksis. Ungdomsskolelæreres forståelse av en praktisk tilnærming i fremmedspråkundervisningen*. (Doktoravhandling, Universitetet i Oslo). Oslo: Universitetet i Oslo. [Online]. Lastet ned 10. mars, 2014, fra <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-38743>
- Horverak, M. O. (2012). Forbedring av skriveferdigheter og økt selvtillit gjennom grammatikkundervisning. *Nordic Journal of Modern Language Methodology*, 1(1). [Online]. Lastet ned 10. mars, 2014, fra <http://journal.uia.no/index.php/NJMLM/article/view/31>
- Hufeisen, B., & Marx, N. (2007). How can DaF/E and EuroComGerm contribute to the concept of receptive multilingualism? Theoretical and practical considerations. I J. D. ten Thije & L. Zeevaert (Red.), *Receptive Multilingualism. Linguistic analyses, language policies and didactic concepts* (ss. 307-321). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- James, C. (1999). Language awareness: Implications for the language curriculum. *Language Culture and Curriculum*, 12(1), 94-115.
- Jessner, U. (2006). *Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

- Jessner, U. (2008). Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language Teaching*, 41(01), 15-56.
- Källkvist, Marie. (2008) L1-L2 translation versus no translation. A longitudinal study of focus-on-formS within a meaning-focused curriculum. I L. Ortega & H. Byrnes (Red.), *The Longitudinal Study of Advanced L2 Capacities* (s. 182-202). New York: Routledge.
- Kemp, C. (2009). Defining multilingualism. I L. Aronin & B. Hufeisen (Red.), *The exploration of multilingualism* (s. 11-26). Amsterdam: John Benjamins.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krumm, H. J., & Reich, H. H. (2011). *Curriculum Mehrsprachigkeit*. Graz: Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum.
- Kulbrandstad, L.A., Bakke, E., Danbolt, A.M.V. & Engen, T.O. (2008). *Skolekulturer for språklæring*. Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- Kunnskapsdepartementet (2006a). *Læreplan i engelsk*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. [Online]. Lastet ned 10. mars, 2014, fra <http://www.udir.no/kl06/ENG1-03/>
- Kunnskapsdepartementet (2006b). *Læreplan i fremmedspråk*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. [Online]. Lastet ned 10. mars, 2014, fra <http://www.udir.no/kl06/FSP1-01/>
- Kunnskapsdepartementet (2006c). *Læreplan i norsk*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. [Online]. Lastet ned 10. mars, 2014, fra <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/>
- Kunnskapsdepartementet (2008). *Stortingsmelding nr. 23. Språk bygger broer. Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. [Online]. Lastet ned 10. mars, 2014, fra http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-23-2007-2008-.html?regj_oss=1&id=512449
- Kunnskapsdepartementet (2010). *NOU Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. [Online]. Lastet ned 10. mars, 2014, fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2010/NOU-2010-7.html?id=606151>
- Larkin, S. (2009). *Metacognition in young children*. New York: Routledge.
- Larssen, D. L. S., & Høie, H. (2012). Supporting and encouraging the implementation and use of the European Language Portfolio (ELP) in Norwegian classrooms. I A. Hasselgreen, Drew, & B. Sørheim (Red.), *The Young Language Learner* (s. 23-36). Bergen: Fagbokforlaget.
- Le Pichon Vorstman, E., De Swart, H., Ceginskas, V., & Van Den Bergh, H. (2009). Language learning experience in school context and metacognitive awareness of multilingual children. *International Journal of Multilingualism*, 6(3), 258-280.
- Macaro, E. (2010). The Relationship between Strategic Behaviour and Language Learning Success. I E. Macaro (Red.), *The Continuum Companion to Second Language Acquisition* (s. 268-299). London: Continuum.
- May, S. (2014). Introducing the “multilingual turn”. I S. May, (Red.), *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL, and Bilingual Education*. New York: Routledge.
- Mikalsen, M-L. & Sørheim, B. (2012). Adapted Education: teachers’ perceptions and practices and the impact of the ELP. I A. Hasselgreen, I. Drew, & B. Sørheim (Red.), *The Young Language Learner* (s. 191-205). Bergen: Fagbokforlaget.
- Mevarech, Z. R., Terkieltaub, S., Vinberger, T., & Nevet, V. (2010). The effects of meta-cognitive instruction on third and sixth graders solving word problems. *ZDM*, 42(2), 195-203.
- Moore, D. (2006). Plurilingualism and strategic competence in context. *International Journal of Multilingualism*, 3(2), 125-138.
- Nergård, M.E., & Bjarnø, V. (2012). Grammatikk og bruk av Internett i et flerspråklig

- klasserom. *Bedre skole*, 2, 60-65.
- Neuner, G. (2005), Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. I B. Hufeisen & G. Neuner (Red.), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch* (s. 13-34). Europarådet: Council of Europe Publishing.
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language learning*, 50(3), 417-528.
- Nyikos, M., & Fan, M. (2007). A Review of Vocabulary Learning Strategies: Focus on Language Proficiency and Learner Voice. I A. D. Cohen & E. Macaro (Red.), *Language Learner Strategies: 30 Years of Research and Practice* (s. 251-273). Oxford: Oxford University Press.
- Oxford, R. L. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Harlow, UK: Longman.
- Plonsky, L. (2011). The Effectiveness of Second Language Strategy Instruction: A Meta-analysis. *Language learning*, 61(4), 993-1038.
- Robinson, P., & Ellis, N. C. (Red.). (2008). *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. New York: Routledge.
- Rubin, J. (2001). Language Learner Self-Management. *Journal of Asian Pacific Communication*, 11(1), 25-37.
- Schoenfeld, A. H. (1987). What's all the fuss about metacognition? I A. H. Schoenfeld (Red.), *Cognitive science and mathematics education* (s. 189-215). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional science*, 26(1-2), 113-125.
- Schraw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K. (2006). Promoting selfregulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36, 111–139.
- Singleton, D., & Aronin, L. (2007). Multiple language learning in the light of the theory of affordances. *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 83-96.
- Svalberg, A. M. (2007). Language awareness and language learning. *Language Teaching*, 40(04), 287-308.
- Tarricone, P. (2011). *The Taxonomy of Metacognition*. Hove/New York: Psychology Press.
- Thomas, J. (1988). The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning. *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, 9(3), 235-246.
- Thornbury, S. (1997). *About language*. Ernst Klett Sprachen.
- Tobias, S. & Everson, H.T. (2000). Assessing metacognitive knowledge monitoring. I G. Schraw (Red.), *Issues in the measurement of metacognition* (s. 147–222). Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurements and Erlbaum Associates.
- Tonne, I., Nordby, A., Seljevold, K. E., Simonsen, M., & Ufs, S. (2011). Poesi og lingvistiske kontraster: språklig oppmerksomhet i klasserommet. *NOA. Norsk som andrespråk*, 27(2), 24-46.
- Trebbi, T. (1996). Hvordan kan elever ta ansvar for egen læring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 5(96), 289-298.
- Vandergrift, L., & Tafaghodtari, M. H. (2010). Teaching L2 learners how to listen does make a difference: An empirical study. *Language Learning*, 60(2), 470-497.
- Wenden, A. L. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied linguistics*, 19(4), 515-537.

¹ I fremmedspråkdidaktikken i Norge kan elevers metakognisjon omkring egen språklæring først og fremst knyttes til forskning og teorier om elevautonomi. Pionerer på feltet har i særlig grad vært Rita Gjørven, Svein Johansen og Turid Trebbi (se for eksempel Gjørven og Johansen, 2006; Gjørven og Trebbi, 2008; Trebbi, 1996).

² På dette feltet brukes begreper som flerspråklighet, multilingvalisme, plurilingvalisme og tredjespråk dels som synonymer, dels på ulike måter av ulike forskere (se Hammarberg (2010) og Kemp (2009) for presentasjon og drøfting av begrepene). I denne sammenhengen brukes flerspråklighet i betydningen “ferdigheter i mer enn ett språk”. Ferdighetsnivået i de ulike språkene kan variere.