Eva Thue Vold

*Førsteamanuensis ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning,
Universitetet i Oslo*

Instrumentelt turistspråk eller interkulturell dannelselse? Om fremmedspråkfagets formål i dag og frem mot 2030

Sammendrag

Fremmedspråkfaget har lenge hatt et todelt formål: Det skal ha en nytteverdi, først og fremst i form av kommunikative ferdigheter, og det skal ha en allmenndannende funksjon, bl.a. gjennom tilegnelse av kunnskap om kultur og samfunn i målspråksområdet. Fra og med læreplanen for fremmedspråk i Kunnskapsløftet (2006) er det også tydelig uttrykt at dannelsesdimensjonen omfatter utvikling av interkulturell kompetanse. Denne artikkelen drøfter hvordan fagets todelte formål vil kunne forstås og realiseres i fremmedspråkundervisningen fram mot 2030. Drøftingen tar utgangspunkt i en analyse av dagens situasjon, der trenden med å stykke opp lærestoffet i håndterbare enheter og å vektlegge sterkest det som kan måles mest presist, kan gjøre at ikke-målbar kompetanse som interkulturell dannelselse får en relativt svak posisjon. Det argumenteres for at pågående endringer i samfunnsutviklingen og i europeisk utdanningspolitikk vil kunne åpne for en jevnere balanse mellom nytte- og dannelsesperspektivet i faget i fremtiden. Blant disse endringene er 1) en dreining mot et mer holistisk kunnskapssyn, 2) en stadig økende heterogenitet i elevmassen, 3) større bredde i fremmedspråkstilbudet og 4) et økt fokus på flerspråklighet. Artikkelen ser nærmere på disse fire endringsprosessene og diskuterer på hvilken måte de kan og bør påvirke fortolkningen av fremmedspråkfagets todelte formål i årene som kommer.

Innledning

Skolefagenes begrunnelser er ofte knyttet til enten danning eller nytte eller begge deler (Aase, 2005, s. 15). Når det gjelder fremmedspråkfaget, har begrunnelsen for eller formålet med faget lenge vært knyttet til begge disse perspektivene: Faget skal gjøre elevene i stand til å kommunisere på passende måte med andre brukere av språket i forskjellige situasjoner (nytteperspektivet), og det skal gi elevene innsikt i eget og andres kulturelle ståsted, og således bidra til økt forståelse og respekt mellom folk med ulik kulturbakgrunn (dannelsesperspektivet). Det todelte formålet kommer tydelig til uttrykk i dagens læreplan (LK06):

I en verden med økende mobilitet og digital samhandling er kompetanse i flere språk og interkulturell kompetanse en forutsetning for kommunikasjon og deltakelse på mange områder. Å lære et fremmedspråk dreier seg først og fremst om å bruke språket – å lese, lytte, snakke og skrive – i forskjellige sammenhenger. I tillegg innebærer det kommunikasjon om og innsikt i andres levemåter, livssyn, verdier og kulturer, noe som kan føre til større bevissthet om egen kultur og nye muligheter til opplevelser. Opplevelse av og innsikt i kulturelle forhold er en kilde til personlig vekst og dannelse og kan gi større muligheter i utdanning, arbeidsliv og fritid. (Kunnskapsdepartementet 2006. Fra avsnittet «Formål med faget»)

Fagets formål er en viktig del av fagets didaktikk, og et fags didaktikk er i stadig endring, ettersom innhold, form og formål hele tiden må justeres og revurderes i takt med skiftende utdanningspolitiske prioriteringer og samfunnskonteksten forøvrig (se Ongstad, 2012, s. 31 og s. 317-318). Mange har beskrevet fremmedspråkfagets utvikling opp igjennom historien, men slike endringsprosesser analyseres nesten alltid i retrospekt. Det er sjelden man tar seg tid til å løfte blikket og forsøke å forstå de endringene en selv står midt oppe i. Det skulle man kanskje gjøre oftere, ettersom en slik faglig perspektivering av samtidige utviklingstendenser kan gi et mer reflektert syn på utviklingen i eget fag, og det kan øke bevissthetsen rundt de valgene vi gjør i vår fagformidling og undervisning. I denne artikkelen skal jeg derfor forsøke å se framover. Jeg skal begrense diskusjonen til den delen av didaktikken som handler om fagets formål, og forsøke å svare på følgende spørsmål: Hvordan vil fagets todelte formål fortolkes i framtidens fremmedspråkundervisning? Hvordan vil balansen mellom nytteperspektivet og dannelsesperspektivet utvikle seg og hvorfor? Og hvordan vil dannelsesdimensjonen kunne realiseres i undervisningen?

Utgangspunktet for disse spørsmålene er en analyse av situasjonen for dagens fremmedspråkundervisning og de betingelsene dette todelte formålet har for å realiseres med dagens rammer. Artikkelen følger en tredelt inndeling. I del 1 beskrives fremmedspråkfagets formål og dannelsesperspektivet fram til i dag. Her gis et overblikk over hvordan fagets formål har utviklet seg gjennom de siste tiårene samt en redegjørelse for hva som ligger i begreper som interkulturell kompetanse og interkulturell dannelse. I del 2 beskrives dagens situasjon og hvilken plass dannelsesperspektivet har i undervisningen i dag. Del 3 tar for seg balansen med nytteperspektivet framover, og her presenteres noen tanker om hvilken plass dannelsesdimensjonen kan få i framtidens fremmedspråksklasserom og hvorfor.

Fremmedspråkfagets formål og interkulturell dannelse

Det kan være nyttig å ta et raskt tilbakeblikk for å se hvordan fremmedspråkfagets formål har utviklet seg gjennom de siste tiårene. I en analyse av læreplaner for fremmedspråk i perioden 1974 og til i dag (læreplaner for

Kunnskapsløftet 2006), ser Gjørven og Johansen bl.a. på utviklingen i fagets todelte formål. Om nytteperspektivet sier de at kommunikasjonsaspektet har vært klart i alle læreplanene siden 1974, men at man fra 1980-tallet og utover gradvis knytter praktiske språkferdigheter opp mot det mer omfattende begrepet kommunikativ kompetanse (Gjørven & Johansen, 2009, s. 330-331). Om det allmenndannende perspektivet konkluderer de med at læreplanene har beveget seg «fra det å ha kunnskap om noe og noen til det å tilegne seg og bruke sin interkulturelle kompetanse» (Gjørven & Johansen, 2009, s. 332). Mens hovedfokuset i læreplanene fra 1970- og 1980-tallet er å få informasjon om og komme i kontakt med andre folk og kulturer, ser man i følge Gjørven og Johansen i læreplaner fra 1990-tallet en gryende bevissthet rundt det interkulturelle perspektivet i det at sosiokulturell kompetanse og samspillet mellom kulturer trekkes frem. Utviklingen videreføres i læreplan for Kunnskapsløftet, der også selve begrepet interkulturell kompetanse brukes (Gjørven & Johansen, 2009, s. 331-332.). Elevene skal nå ikke bare lære om kulturer i målspråksområdet, men de skal også bruke denne kunnskapen til å reflektere over eget og andres kulturelle ståsted.

Tar man utgangspunkt i et styringsdokument som læreplanen for faget, finner man altså at fagets formål har holdt seg relativt stabilt over en nokså lang periode. Det todelte formålet har vært der lenge, men begge perspektivene har fått tilført nye elementer som gjør dem mer komplekse. I en viss forstand kan man si at det todelte formålet gjenspeiler seg i en todeling av fagets innhold: Faget har en uttrykksside, som omfatter kommunikative ferdigheter som å kunne lese, lytte, snakke og skrive, og en innholdsside som omfatter kunnskap om for eksempel kultur, litteratur og samfunn. Denne todelingen har eksistert i faget lenge, og læreplanen for Kunnskapsløftet viderefører dette ved å dele faget inn i et hovedområde *Kommunikasjon* og et hovedområde *Språk, kultur & samfunn*. Samtidig vet vi at disse områdene gjensidig påvirker hverandre, slik at det blir for enkelt å sette opp noe én-til-én-forhold mellom kommunikasjon og nytte på den ene siden, og mellom kulturkunnskap og dannelse på den andre. Når det gjelder innhold, skiller LK06 seg fra tidligere læreplaner ved å innføre *Språklæring* som et eget hovedområde. Dette handler i stor grad om å utvikle evnen til å lære å lære. Trebbi knytter dette hovedområdet til dannelsesperspektivet, fordi det legger grunnlag for innsikt og selvstendighet (Trebbi, 2005, s. 109).

Med innføring av hovedområdet *Språklæring* og dimensjonen interkulturell kompetanse i hovedområdet *Språk, kultur & samfunn* skulle man anta at dannelsesdimensjonen har større plass i dag enn tidligere. Samtidig vet vi at endringer i læreplanen ikke nødvendigvis gjenspeiler seg i klasserommet. Endringer og justeringer i et fags didaktikk får som oftest innpass i styringsdokumenter og på teorifeltet langt fortere enn på praksisfeltet. For eksempel er det en kjent sak at det på 1970- og 1980-tallet var kunnskap om språkets oppbygging som stod i fokus, på tross av at læreplanen allerede i 1974 vektla

kommunikative ferdigheter og praktisk bruk av språket (Gjørven & Johansen, 2009, s. 333). I dag er det bred enighet om at ferdigheter i språket er viktigere enn kunnskaper om språket, og vi har sett store endringer i praksis på dette feltet de siste tiårene. På samme måte kan det også ta tid før endringene knyttet til dannelsesdimensjonen av faget for alvor gjenspeiler seg i klasserommet.

Der undervisningen på uttrykkssiden tidligere altså stoppet ved kunnskaper om språket, er slike kunnskaper i dag ansett som et middel i å oppnå det egentlige målet, som er gode kommunikative ferdigheter. Nytteperspektivet og uttrykkssiden ved faget har kommet betydelig mer i fokus. Det samme kan tvisomt sies om dannelsesperspektivet. Forskning tyder på at undervisningen i kultur og samfunn fortsatt ofte stopper opp ved kunnskaper om kultur og samfunn (se nedenfor) og ikke ses i tilstrekkelig grad som et middel i oppnå det virkelige målet, som er å legge grobunn for utvikling av god interkulturell kompetanse. I en tid da elevmassen på mange skoler består av individer med ulike morsmål og med ulik kulturell bakgrunn, samtidig som fjerntliggende språk er på full fart inn i fagtilbudet, er det på tide å vektlegge denne delen av fagets formål mer. Før jeg diskuterer hvilke mulige endringer man kan se for seg på dette området, er det nødvendig å se nærmere på hva en moderne forståelse av begrepet dannelses egentlig betyr i fremmedspråksfaget, og hvilken plass dette perspektivet har i dagens fremmedspråksundervisning.

Hva er interkulturell dannelses?

Når vi snakker om dannelses i dag tenker vi ikke først og fremst på den klassiske dannelsen der kjennskap til store litterære verker, viktige historiske hendelser og god etikette stod i sentrum. I en moderne forståelse av begrepet viser dannelses til verdier, bevissthetsutvikling, være- og tenkemåter basert på kunnskap og forståelse (Aase, 2005, s.16). Det handler om erkjennelse, refleksjon og kulturell innsikt (Gregersen, 2009,s.80), og om utdannelses til demokratisk medborgerskap (Byram, 2008). I dagens globaliserte verden er det også mer og mer vanlig å bruke begreper som *interkulturell dannelses* eller *global dannelses*. Mens begrepet *global dannelses* synes å være vanligere i samfunnsfagene (se for eksempel Eriksen, 2011 om global dannelses i historiefaget), er det gjerne *interkulturell dannelses* eller *interkulturell forståelse* som brukes i fremmedspråksdidaktikken. I begge tilfeller handler det om å få utvidet sitt perspektiv på verden, og forstå og erkjenne at eget kulturelt ståsted ikke er det eneste rette. Interkulturell dannelses er altså noe man kan og bør jobbe med i mange fag, og ikke bare i fremmedspråksundervisningen (Gregersen, 2009).

I fremmedspråksfaget knyttes dannelsesdimensjonen som nevnt først og fremst til fagets innholdsside, men omfatter likevel langt mer enn den tradisjonelle kulturundervisningen som fokuserer på faktakunnskap om kultur- og samfunnsliv i målspåksområdet. Begreper som interkulturell dannelses eller interkulturell forståelse har svært mye til felles med det hyppigere brukte *interkulturell kompetanse*, men enkelte forskere foretrekker de førstnevnte for å

unngå det noe vagt definerte kompetansebegrepet og for å vektlegge at det er snakk om en prosess og ikke et produkt eller et resultat (jf. Gregersen, 2009, s. 74). Interkulturell kompetanse defineres av Bøhn & Dypedahl (2009, s. 152) som ”evnen til å kommunisere hensiktsmessig og passende med mennesker som har en annen kulturell bakgrunn”. De presiserer videre at denne evnen hviler på *kunnskaper, ferdigheter og holdninger*.

Kunnskapene kan være både kulturspesifikke (som for eksempel kunnskap om historie og geografiske forhold eller kunnskap om når det er vanlig å spise middag, hvordan det er vanlig å hilse på hverandre osv.) og kulturgenerelle. Kulturgenerelle kunnskaper er kunnskap om faktorer som er involvert i og som påvirker interkulturell kommunikasjon (Byram, Gribkova & Starkey, 2002, s. 12), for eksempel etnosentrisme, ulike verdier (individuell vs. kollektivistisk kultur, oppfatning av tid), betydning av ikke-verbal kommunikasjon osv. (se for eksempel Dypedahl & Eschenbach, 2014 for flere eksempler). Mens de kulturspesifikke kunnskapene lenge har hatt sin plass i fremmedspråksundervisningen, har det ikke vært tradisjon for å innlemme kulturgenerelle kunnskaper. Langseth illustrerer dette ved å peke på paradokset i at vi lærer elevene å spørre hva klokka er, men vi lærer dem ikke om ulike kulturers oppfatning av hva tid er (Langseth, 2007, s. 39).

Ferdigheter handler om evne til å sammenligne kulturer, evne til å ta en annens perspektiv og evne til å opptre passende i interkulturelle møter m.m. (Byram, Gribkova & Starkey, 2002, s. 12-13). Mens kommunikative ferdigheter bygger på lingvistisk kompetanse (vokabular og grammatikk), bygger interkulturelle ferdigheter på kulturspesifikke og kulturgenerelle kunnskaper, men også i høy grad på hvilke holdninger man har. Holdninger er selve grunnfjellet i interkulturell kompetanse og handler om nysgjerrighet, åpenhet, interesse og respekt (Byram, Gribkova & Starkey, 2002, s. 11-12; Dypedahl & Eschenbach, 2014, s. 159).

I fremmedspråksklasserommet kan utvikling av interkulturell kompetanse skje ved at man forsøker å utvikle holdninger og ferdigheter for eksempel gjennom refleksjon over personlige erfaringer med interkulturelle møter eller gjennom sammenligning av ulike kulturer. Målet er at elevene skal opparbeide seg en evne til å relativisere forestillinger om andres og egen kultur. Neuner formulerer det slik: «*Tekstene og undervisningen bør fungere som døråpner mot en ny verden som kan sette elevenes egen verden i et nytt perspektiv*» (Neuner, 2005; oversatt og gjengitt i Heimark, 2013, s. 207). Det handler altså om at elevene skal bli i stand til å se at eget ståsted er kulturgitt og ikke naturgitt (Byram, 2000) – med andre ord skal de bringes ut av, eller i alle fall bevisstgjøres på, en etnosentrisk tankegang.

Selv om interkulturell dannelselse kan knyttes nokså tett opp mot innholdsdelen av faget, er det på sin plass å understreke at det ikke er likhetstegn mellom dannelselse og innholdssiden, og ferdighetsdelen og dannelsesdelen av faget står ikke i noe motsetningsforhold til hverandre. Snarere går de hånd i hånd, eller har

i alle fall potensiale til å gjøre det. Det å ha kunnskap om kulturelle forhold (innholdssiden) påvirker de kommunikative ferdighetene positivt. Og det å kunne si noe på et fremmedspråk kan i seg selv bidra til dannelsen. I Morgenbladets leder om global dannelsen fra 2009 trekkes nettopp det å kunne si noen fraser på et fremmedspråk fram som et bidrag til global dannelsen:

[«Global dannelsen»] [...] er et kosmopolitisk ideal og en grunnleggende empatisk livsinnstilling. Å ha innsikt i andres følelser og tenkemåter. Utdannelsen kan til en viss grad produsere en slik dannelsen, for eksempel i språkundervisningen. Å kunne noen få fraser på kinesisk, arabisk eller russisk vil gi helt nye møter med mennesker. (Hagen, 2009).

En slik kobling mellom ferdigheter og dannelsen skjer imidlertid ikke automatisk. Med et rent språkkursperspektiv får man i liten grad utnyttet dette potensialet. Kinesisklærer Kjetil Chieh-Ting Lin formidler dette litt humoristisk når han hevder at det å lære et språk uten samtidig å lære om kultur bare er en mer effektiv måte å lære å fornærme folk på (Lin, 2012). Skal utviklingen av dannelsen skje gjennom ferdighetsutviklingen, må man altså arbeide med kulturelle faktorer parallelt.

Men en kobling mellom kulturkunnskapsdelen og interkulturell dannelsen skjer heller ikke automatisk. Å lære en del faktakunnskap om målspråksområdet fører ikke i seg selv til bedre forståelse av egen og andres kultur. I kulturkunnskapsundervisningen må man altså legge til et nivå av refleksjon til de vante oppgavene (se Lund, 2014, s. 175). Det er her LK06 skiller seg fra læreplanene fra 1970- og 1980-tallet, ved å tilføye mål som retter seg spesifikt mot interkulturell kompetanse. Selv om læreplanen slik innfører et nytt element, sier den lite om hvordan dette skal realiseres i undervisningen. Det er derfor en viss risiko for at de målene som er direkte knyttet til interkulturell kompetanse overses eller i liten grad blir jobbet systematisk med (Dypedahl, 2007, s. 6).

Dannelsesdimensjonens plass i dagens fremmedspråkundervisning

Hvilke betingelser har fremmedspråkundervisningen i dag for å realisere dannelsesdimensjonen, og hva vet vi om hvordan den faktisk realiseres? For å svare på disse spørsmålene skal jeg først se på hvilke prinsipper og føringer som ligger til grunn for dagens fremmedspråkundervisning, og deretter skal jeg kort se på hva nyere forskning sier om undervisning og læremateriell i kulturdelen av faget.

Sjekkliste, kjennetegn og målbar kompetanse

Europarådets språkavdeling har lenge vært en svært viktig premissleverandør for språkpolitikken og fremmedspråkundervisningen i mange europeiske land, deriblant Norge. Europarådets innflytelse på språkopplæringspolitikken har økt

ytterligere etter at Det felles europeiske rammeverket for språk (heretter kalt Rammeverket) ble utgitt i 2001. Selv om norske læreplaner ikke eksplisitt viser til Rammeverket (i motsetning til hva mange andre lands læreplaner i språk gjør), er det velkjent i fagmiljøene at læreplanen er inspirert av og bygger på dette omfattende dokumentet (se for eksempel Gulbrandsen, 2009).

Skal man beskrive hva som kjennetegner fremmedspråkundervisningen i dag, er derfor Rammeverket et godt sted å begynne. Selv om Rammeverket hevder å være metodisk uavhengig og ikke vil favorisere noen metoder framfor andre, legges det likevel et metodisk perspektiv til grunn, nemlig det som kalles for en handlingsorientert tilnærming (*action-oriented approach*), der oppgavebasert språkundervisning (*task-based language teaching*) står sentralt.

I en handlingsorientert tilnærming er det fortsatt kommunikativ kompetanse som er målet for fremmedspråkundervisningen, men elevene skal ikke bare kommunisere, de skal også *handle*. Språkinnlærerne ses først og fremst som sosiale aktører, som skal fungere som medborgere i et internasjonalt samfunn. Man søker derfor å bygge kommunikativ kompetanse og *handlingskompetanse* gjennom å gi elevene oppgaver eller oppdrag (*tasks*) som de skal utføre. De skal altså ikke bare kommunisere, men også *gjøre noe* på fremmedspråket. Mens tradisjonell kommunikativ undervisning bruker mye simuleringer og rollespill, er det i en handlingsorientert tilnærming større vekt på autentisitet og det å utføre reelle oppdrag, ofte i form av prosjektarbeid.

I Rammeverket defineres oppgaver, eller *tasks*, som «enhver målrettet handling for å oppnå et visst resultat i en kontekst der et problem skal løses, en forpliktelse overholdes eller en målsetting oppnås» (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 11). Det kan for eksempel være å gjennomføre et intervju med en bruker av språket, innhente informasjon om en bestemt region for å kunne presentere den etterpå, eller lignende. Oppgavene skal løses ved hjelp av autentisk kommunikasjon, dvs. kommunikasjon som har et "ordentlig" formål – et formål utover det å bare tilfredsstille lærerens krav.

Den franske språkdidaktikeren Christian Puren (2006) mener at en handlingsorientert tilnærming skiller seg fra tradisjonell kommunikativ språkundervisning bl.a. ved at kommunikasjonssituasjonene som elevene settes i er annerledes. Mens situasjonene i kommunikativ språkundervisning ofte begrenset seg til typiske turistsituasjoner (*på café, i billettluke, spørre etter veien osv.*), ser man i et handlingsorientert perspektiv ikke lenger eleven som en framtidig turist eller gjest, men som en demokratisk borger som skal delta i et globalisert og internasjonalt samfunn. Turismefokuset i kommunikativ språkundervisning er velkjent også i Norge. Eide (2013, s. 11) hevder for eksempel at lærebøker i spansk domineres av turismeperspektivet, og Gjørven (2005) advarer mot å tolke og realisere begrepet *praktisk tilnærming*, som ble lansert i St. meld. 30 og som har visse fellestrekk med Rammeverkets handlingsorienterte tilnærming¹, dithen at det skulle handle utelukkende om et instrumentelt turistspråk. I den forstand skulle det være et mer solid grunnlag for

dannelsesperspektivet i en handlingsorientert tilnærming enn det som er tilfellet i mer tradisjonell kommunikativ undervisning. Man kan likevel ikke unngå å legge merke til at det i Rammeverket er et sterkt fokus på det å oppnå noe – et resultat –, noe som gjenspeiler et instrumentelt og til tider utilitaristisk syn på språklæring. Flere fagfolk har påpekt at dannelsesdimensjonen og fokuset på interkulturell kompetanse omtales overraskende kort og overfladisk i Rammeverket, særlig når man ser det i forhold til hvilket fokus de rent kommunikative ferdighetene får (se for eksempel Risager, 2004 og Tornberg, 2013).

Parallelt med det sterke fokuset på kommunikative ferdigheter, finner vi et sterkt fokus på delmål, sjekklister og såkalte deskriptorer. Rammeverket inneholder svært detaljerte beskrivelser av språkkompetanse på ulike nivåer når det gjelder ulike ferdigheter og i ulike situasjoner. Tankegangen følges opp i den europeiske språkpermen, der elevene kan krysse av på sjekklister etter hvert som de oppnår sine svært konkrete og til dels oppstykkede læringsmål. Ideen med dette i Språkpermen er at det skaper mestringsfølelse og bevissthet omkring egen kompetanse, opplevelse av progresjon og at motivasjonen dermed styrkes.

Dette fokuset på deskriptorer og sjekklister sammenfaller med den generelle trenden i skolen for øvrig med å bruke delmål og detaljerte beskrivelser av hva som kjennetegner kompetanse på ulike nivåer (*kjennetegn på måloppnåelse*). Det er ingen tvil om at konkrete mål og tydelige kriterier kan hjelpe elevene til å oppleve mestringsfølelse, motivasjon og progresjon, hvis de brukes fornuftig. Samtidig kan det være på sin plass å spørre seg med hvilke øyne ettertiden vil se på denne nærmest skjematiskerte språkundervisningen. Sjekklister kan gi inntrykk av at man bygger kompetanse i et språk ved å lære å utføre flere og flere handlinger, og at når man har satt alle kryss er man ”ferdig”. Slik kan sjekklister bidra til en illusjon om at når man er ferdig og har krysset av, så mestrer man det aktuelle punktet mer eller mindre for alltid. Vi vet selvsagt at det ikke er slik det fungerer. Det vi kan kalle «spiraleffekten» i fremmedspråklæring, der man stadig må vende tilbake til de samme temaer og kommunikasjonssituasjoner, men med mer bakgrunnskunnskap og bedre utviklede ferdigheter for hver gang, forsvinner litt ut av syne, og man gir i stedet inntrykk av at språk kan læres utelukkende ved en steg-for steg-tilnærming.

Det har vært gjort et stort og svært viktig arbeid knyttet til tydelige mål og kriterier i norsk skole de senere årene, inkludert i fremmedspråkfaget. Samtidig ser vi en gryende bevissthet om faren ved overdreven bruk eller misbruk av slike oppstykkede elementer. Langseth (2012, s. 18) hevder at det er en risiko for at de gode prinsippene skal reduseres til noe mekanisk som i liten grad er kompetanseutviklende – med mindre det følges opp med tilstrekkelig grad av refleksjon. Flere eksempler på denne problematikken kom fram i lyset høsten 2013 da det raste en mediedebatt om temaet. Bl.a. kunne man lese leserbrev fra fortvilte foreldre som hadde over 40 mer eller mindre uforståelige mål på barnas ukeplan å forholde seg til (Risan, 2013). Vi ser altså at et verktøy som skulle

være nyttig og praktisk, i stedet kan ende opp med å true eller komme i veien for et mer overordnet og helhetlig perspektiv.

I fremmedspråksfaget er faren at vi i vår iver etter å stykke opp faginnholdet i håndterbare enheter videreformidler et instrumentelt språksyn og overser mer generell kompetanse. For å balansere dette er det viktig, som Langseth (2012) påpeker, å sørge for en betydelig grad av refleksjon i alle ledd. I tillegg er det viktig å ha et sterkt fokus også på den delen av faget som ikke lar seg så lett måle eller stykkes opp i vurderingskriterier – nemlig dannelsesdimensjonen av faget.

Med det fokuset som er på måling og konkrete enheter, er betingelsene for dannelsesdimensjonen imidlertid ikke spesielt gode. Dannelsesdimensjonen passer ikke inn i dette systemet. Den lar seg ikke stykke opp i sjekklister. Den lar seg vanskelig stykke opp i konkrete læringsmål. Den lar seg vanskelig måle. Selv om den er nevnt i Rammeverket, overskygges den totalt av det tunge fokuset på ferdigheter og målbar kompetanse. I sin artikkel fra 2013 retter Tornberg et kritisk blikk mot hva som egentlig teller som kompetanse i fremmedspråksfaget i dag, og hun advarer mot å innsnevre kunnskapssynet til å omfatte kun det som kan måles (Tornberg, 2013). Dessverre er det slik at i en undervisning der praktisk og umiddelbar nytte, ferdigheter og måling av progresjon står så sterkt, kommer den interkulturelle dannelsesdimensjonen lett i skyggen av ferdighetsaspektet og nytteperspektivet.

Kulturkomponenten i faget

Vi vet ikke så mye om hvilken plass kultur- eller dannelseskomponenten får i fremmedspråksklasserom rundt omkring i landet. Grunnlagsdokumenter som Rammeverket og læreplanen sier ingenting om hva som foregår i praksis. Det lille som finnes av forskning på hvordan dimensjonen realiseres underbygger imidlertid at dette er et tema som får liten plass. Etter å ha observert seks fransklæreres undervisning i ungdomsskolen, konkluderer Heimark om kulturundervisning at: «... kulturdimensjonen av franskfaget [er] mest til stede som små drypp» og at det finnes kun «et fåtalls eksempler på diskusjoner og sammenligninger mellom norsk og fransk kultur». Enkelte av lærerne uttalte også at de syns det var en utfordring å få innlemmet tilstrekkelig med kulturstoff i timene. Man skal være forsiktig med å tillegge disse funnene stor vekt, ettersom det kun var seks lærere som ble observert. Vi vet ikke om de er representative for fransklærere flest eller om perioden de ble observert i var representativ for hvilket kulturfokus som vanligvis fant sted.

Analysen av lærebøker peker imidlertid i samme retning. Eide har analysert lærebøker i spansk, og hvordan latin-amerikansk kultur er representert der. Hun konkluderer med følgende:

Lærebøkene kommer generelt] til kort når det gjelder læreplanens vektlegging av aspekter som demokratisk engasjement, interesse, forståelse og toleranse. Ved å

fokusere på turisme og populærkultur inntar lærebokforfatterne en harmonisøkende tilnærming til lærestoffet – en tilnærming preget av overfladiskhet, og som reduserer elevenes rolle til passive observatører. (Eide, 2013, s. 13)

I den grad disse funnene stemmer, er det ikke noe særnorsk fenomen. I en analyse av svenske fransklærebøker og hvordan de framstiller Frankrike og fransk kultur, fant Vajta (2012) at bøkene var preget av ”banal nasjonalisme” (jf. Billig, 1995), og at de tegnet et bilde av et stereotypet fantasisamfunn som på ingen måte kunne bidra til å utvikle interkulturell kompetanse hos elevene. Både Claes (2003, s. 4) og East (2012, s. 56-57, 58, 63) hevder at den interkulturelle dimensjonen av kommunikativ kompetanse ofte neglisjeres i fremmedspråksundervisning, og gjerne har form av et slags tillegg som stort sett består av fakta om målspråksområdet.

Det er altså mye som tyder på at det er et mangelfullt fokus på interkulturell dannelse i fremmedspråksfaget i dag. Selv om det formidles mye kulturstoff, tyder disse funnene på at den interkulturelle dimensjonen der man sammenligner og reflekterer over ulike kulturer, savnes. I neste avsnitt skal vi se på om det er grunn til å tro at dette vil bli annerledes i framtiden, og i så fall hvorfor og hvordan en slik utvikling kan skje.

Dannelsesdimensjonens plass i fremtidens fremmedspråksundervisning

På teorifeltet har man helt siden slutten av 1990-tallet understreket behovet for å gå utover kulturstoffet som et tillegg bestående av faktakunnskaper til å fokusere på sammenligning mellom kulturer og kritisk refleksjon over verdier, oppfatninger og adferd i egen og andres kultur (se for eksempel Byram, 1997). Det er naturlig å anta at dette med tiden vil få større innpass også på praksisfeltet. Det fins etter hvert mange gode metodiske tips for hvordan man kan jobbe med interkulturell dannelse (se for eksempel Gregersen, 2009; Dypedahl & Eschenbach, 2014 eller Lund, 2014), og dette stoffet finner vei inn i språklærerutdanningene. Det er derfor ikke urealistisk å se for seg et sterkere fokus på dannelsesdimensjonen i fremtidens språkundervisning. Som nevnt kan vi også registrere en tiltagende kritisk innstilling til overdreven oppstyking av mål og kjennetegn. Dessuten har det vært og er en del endringsprosesser på gang i samfunnsutviklingen og i europeisk utdanningspolitikk som vil bidra til at det kan tvinge seg fram et sterkere fokus på dannelsesdimensjonen i faget. Nedenfor vil vi kommentere nærmere enkelte av disse endringene.

Et mer holistisk kunnskapssyn

Det europeiske nettverket [KeyCoNet](#) arbeider med å identifisere nøkkelkompetanser som skal integreres i grunnutdanningen i europeiske skoler. Målet er at disse nøkkelkompetansene skal integreres i nasjonale læreplaner over hele Europa. Blant de åtte nøkkelkompetansene som nettverket har valgt ut, finner vi både trening i ulike typer ferdigheter (bl.a. språkferdigheter) og mer generelle kompetanseområder som «sosial og samfunnsmessig kompetanse» og «kulturell bevissthet og kulturelle uttrykk». I kjølvannet av arbeidet følger det derfor i europeisk utdanningspolitikk en debatt om hva slags kunnskapssyn som skal ligge til grunn: Er det nyttetenkning i form av tekniske ferdigheter som gjelder, eller er det dannelse i form av mer generelle kompetanser? Vi kjenner her igjen spenningen i fremmedspråkfaget mellom språkspesifikke kommunikative ferdigheter på den ene siden og interkulturell kompetanse og språklæringskompetanse på den andre. Vi kjenner også igjen Tornbergs diskusjon av hva som teller som kompetanse i fremmedspråkfagene i dag (Tornberg, 2013). Underliggende for hele debatten er spørsmålet om hva slags kunnskap elevene trenger for å møte en fremtid verken de eller vi kjenner. Vi vet for eksempel ikke hvilke språk det vil være størst behov for i framtiden. I dette perspektivet er det ikke så viktig akkurat hvilket språk elevene lærer – det viktigste er at de får erfaring med det å lære et språk, at de lærer å lære og at de får etablert et godt grunnlag for å videreutvikle sin interkulturelle kompetanse.

Vi vet imidlertid at nyttetenkningen står sterkt på mange områder av samfunnet. For å styrke fremmedspråkfagene og øke rekrutteringen, har det de siste årene vært gjennomført kampanjer og arrangementer der man understreker overfor elevene nytten av språkkunnskaper, for eksempel ved å vise til næringslivets behov for ansatte med tyskferdigheter til forhandlinger og handel med bedriftspartnere. Det er prisverdig at det tas slike initiativ og at elevene får konkrete eksempler på hva de kan «bruke språkkunnskapene til». Men et for sterkt fokus på mer eller mindre umiddelbar nytteverdi er heller ikke helt uproblematisk. Etter å ha hatt tysk i tre-fem år på skolen har ikke elevene ferdigheter på et slikt nivå at de kan inngå i forhandlingssituasjoner på målspråket. Å bruke språket på denne måten forutsetter at elevene fortsetter med språkfaget, enten gjennom høyere utdanning eller gjennom opphold i målspråksområdet. De fleste elever fortsetter ikke med språkfaget sitt. Vi trenger derfor et fokus på de andre aspektene ved språkfaget og på hva annet man lærer, i tillegg til de konkrete, målbare kommunikative ferdighetene.

Ifølge direktør for Kunnskapssenteret for utdanning, Sølvi Lillejord, skjer det for tiden en utvikling både i OECD-landene og i USA der man beveger seg mot et mer holistisk kunnskapssyn – bl.a. fordi utviklingen i samfunnet går så fort at vi ikke vet hva slags verden vi utdanner elevene våre til.² For eksempel går den teknologiske utviklingen rivende raskt. Oversetterprogrammer blir bedre og bedre dag for dag, og talegjenkjenningsprogrammer med innebygd automatisk oversettelse er også i stadig utvikling. Instrumentelle og utilitaristisk orienterte

språkkurs kan kanskje om noen tiår erstattes med apper og dataprogrammer. Men kontakten man oppnår og respekten man viser ved å bruke samtalepartnerens språk kan ikke erstattes. Og dannelsesdimensjonen av faget kan aldri realiseres gjennom noe annet enn menneskelige refleksjoner og relasjoner.

En mer heterogen elevmasse

En annen endring vi ser i samfunnsutviklingen, er at lærerne, som følge av økt global migrasjon og økt kontakt på tvers av land og kulturer, forholder seg til en stadig mer heterogen elevmasse, språklig og kulturelt sett. Dette åpner for et økt fokus på flerspråklighet og muligheter for å bruke elevenes ulike språklige og kulturelle bakgrunn som ressurs i undervisningen. I en slik heterogen elevgruppe ligger forholdene godt til rette for å jobbe med hovedområdet språklæring og kompetansemål som «undersøke likheter og ulikheter mellom morsmålet og det nye språket» og «utnytte egne erfaringer med språklæring i læring av det nye språket» (Kunnskapsdepartementet, 2006). Forholdene ligger også godt til rette for å jobbe med hovedområdet språk, kultur og samfunn i form av sammenligning mellom kulturer og relativisering av eget kulturelt ståsted. Begge disse aspektene har som nevnt å gjøre med dannelsesdimensjonen i faget. Det er ingen grunn til å redusere sammenligningen mellom språk til en sammenligning av norsk pluss eventuelt engelsk og målspråket. Og det er i alle fall ingen grunn til å redusere sammenligning av kulturer til en sammenligning av kultur i Norge og kultur i målspråksområdet. Begge disse består uansett av et mangfold av kulturer.

Dessverre er det i praksis slik at elevenes språklige og kulturelle bakgrunn vies lite oppmerksomhet i opplæringen, i stedet for å utnyttes som ressurs (Hvistendahl, 2009). Men hvis man skal ta på alvor det pedagogiske prinsipp om å ta hensyn til elevenes bakgrunn og forutsetninger i læringssituasjonen, får man uunngåelig et større fokus på flerspråklighet i klassen når elevene har ulike morsmål og kan ulike språk. Å spille på og slippe til elevenes samlede språklige ressurser vil være givende for alle og føre til økt generell språklig bevissthet, og det er altså helt i tråd med læreplanen i faget.

Større bredde i fagtilbudet

Det er ikke bare elevmassen som har blitt mer heterogen – selve fagtilbudet har også blitt mer mangfoldig. Vi har den senere tid sett en betydelig utvidelse av fremmedspråktilbudet i norsk skole. Mest merkbart var spanskens inntog på begynnelsen av 2000-tallet, men utover 2000-tallet har det dukket opp stadig flere tilbud i bl.a. kinesisk, japansk og arabisk. Spesielt kinesisk har spredt seg fort – elever kan nå ta kinesisk både i Øst-, Sør-, Vest- og Midt-Norge. Utvalget og utbredelsen av de språk som tilbys vil hele tiden være i endring og utvikling. I dagens globaliserte verden vil flere og flere språk kunne bli aktuelle for det

norske samfunn. Det er ikke noe mål i dag at alle elever skal lære det samme fremmedspråket.

Bredden i faget gir seg utslag i ulike undervisningspraksiser og ulike mål. Selv om alle språkene forholder seg til de samme læreplanmålene, må disse fortolkes på ulik måte. Det er en kjensgjerning at man ikke når like langt i praktiske ferdigheter i kinesisk som i tysk. Mange spør om det er noen vits at elever begynner å lære slike "vanskelige" språk, når nivået på den kommunikative kompetansen ikke kan bli særlig høyt i løpet av de få timene de har. Det er viktig å huske på at det er en enorm forskjell på det å kunne litt og det å kunne ingenting. Et annet poeng er at et slikt spørsmål unektelig er farget av synet på fremmedspråksfaget som et praktisk ferdighetsfag, der språket utelukkende er et verktøy for kommunikasjon for å oppnå visse mål. For om kinesiskelevene ikke oppnår like høye praktiske ferdigheter i kinesisk som tyskelevene gjør i tysk, så betyr ikke det at kinesiskelevene lærer mindre enn tyskelevene. Det kan imidlertid bety at de lærer på noe ulike felt. For eksempel kan det å bli kjent med et annet språk i seg selv være en god øvelse i inter-kulturell kompetanse, men dette gjelder spesielt for fremmedspråk som språklig sett ligger fjernt fra elevenes morsmål. Å stifte bekjentskap med et språk som er svært ulikt ens eget, gir større potensial for å utvide sitt perspektiv og lære å se ting fra ulike sider. For eksempel vil arabiskelevene lære at det er like naturlig å lese fra høyre mot venstre som omvendt. De vil også lære at alle arabiske ord har en kjerne bestående av et sett med konsonanter som uttrykker en viss grunnbetydning, og at man kan skape ulike betydningsnyanser ved å velge forskjellige vokaler (Maktabi, 2010, s.15-16). Systemet er helt ulikt ord-danningssystemet i norsk, men gjør at man kan gjette seg fram til en omtrentlig betydning av ord man ikke kan. Kinesiskelevene vil lære at ord kan bygges opp ved å kombinere forskjellige meningsbærende stavelser, noe som for eksempel gjør at helikopter logisk nok heter *rett-stige-maskin* (Børke, 2010, s.15). Poenget er at slik lærdom i seg selv bidrar til relativisering og innsikt i at den måten «vi» gjør ting på kun er én mulig måte av mange – det fins andre like naturlige og like hensiktsmessige måter å se ting på. Elevene med «fjerne» fremmedspråk har derfor god mulighet til å få erfare at det går an å anskue ting fra ulike perspektiver og strukturere ting på ulike måter. Slik sett medfører de fjerne fremmedspråkenes inntog i seg selv et økt fokus på interkulturell kompetanse og på dannelsesdimensjonen.

Flerspråklighet i fokus

Både den økte bredden i faget og i elevmassen gjenspeiler fokuset på flerspråklighet som har stått sterkt i europeisk utdanningspolitikk de siste årene. Europarådet definerer flerspråklighet som en persons samlede repertoar av språklig kompetanse. Det handler altså ikke om det å mestre flere språk flytende. I stedet regnes alt av kompetanse med og verdsettes, enten det er kun reseptive ferdigheter, kun muntlige ferdigheter eller lignende. I stedet for å ha fokus på

perfeksjonering av ett og ett språk, tenker man at det er verdifullt å stifte bekjentskap med flere ulike språk, uten nødvendigvis å gå i dybden på dem alle. Fokuset på flerspråklighet rimer godt med tanken om at språklæring er mer enn de rent praktiske ferdighetene – det handler også om å få utvidet sitt perspektiv, å lære å se ting på ulike måter og å oppøve evnen til å lære enda flere språk. Mange steder i Europa, for eksempel i Frankrike, har det vært og er ulike *Language Awareness*-prosjekter, der elevene skal bevisstgjøres på og stifte bekjentskap med de mange ulike språk som finnes i samfunnet rundt dem. I norsk kontekst finner vi en beslektet type prosjekt i den norske introduksjonsmodellen, som var en av to modeller for forsøket med fremmedspråk på barne-trinnet (se Mordal, Aaslid, Lindemann & Jernsberg, 2013 for mer om prosjektet). I denne modellen ble elevene introdusert for både fransk, spansk og tysk, dels for at de skulle bli kjent med ulike språk, dels for å gi elevene bedre forutsetninger for å velge det språkfaget som passet for dem på ungdomstrinnet.

Generelt synes det å være lite fokus på og lite bevissthet om flerspråklighet i ordinær undervisning i norsk skole (se Dewilde, 2013; Hvistendahl, 2009). Dette gjelder nok også i organiseringen av fremmedspråksundervisningen. Når elevene for eksempel skal velge språk, skjer det som oftest uten at de får noen innføring i noen av språkene i forkant. Noen ganger får de heller ingen informasjon om språkene i forkant (Doetjes & Vold, 2012). Mange steder er det lite samarbeid mellom de ulike språklærerne og språkgruppene, og fremmedspråkene oppleves ofte som konkurrenter til hverandre. Man kan spørre seg om de skarpe barrierene mellom ulike språkfag er et hinder for samarbeid. Fremmedspråkfagene kunne hatt mye å tjene på et mer holistisk perspektiv på språklæring, der morsmål, annetspråk, fremmedspråk og tospråklig opplæring samarbeidet mer på tvers. Den franske språkdidaktikeren Nicole Poteaux (2012) setter søkelyset på dette spørsmålet i en artikkel der hun diskuterer språksituasjonen i Alsace og den tilhørende debatten om det skal undervises i engelsk eller tysk som første fremmedspråk. Poteaux mener debatten er feilslått og spør om det ene nødvendigvis må ekskludere det andre, spesielt når det er to språk som hører til samme språkfamilie.

Når det gjelder flerspråklighet og det å benytte seg av elevenes tidligere språklæringserfaringer, er den europeiske språkpermen et nyttig verktøy. I den kan eleven få oversikt over og dokumentere kompetanse de har på ulike språk, og se sammenhenger mellom språk. En slik måte å bruke permen på kan være mer konstruktiv enn en skjematisk utfylling av sjekklister som beskrevet ovenfor.

For å oppsummere kan vi si at den økte heterogeniteten i elevgruppa medfører eller burde medføre et større fokus på flerspråklighet og interkulturell dannelse i det at gruppa i seg selv er mer interkulturell. I tillegg kommer bredden i fagtilbudet, der ulikhetene i oppnåelig ferdighetsnivå fører med seg et større fokus på alle de andre verdifulle kompetansene man utvikler gjennom å jobbe med å lære seg et fremmedspråk. Sett i sammenheng med en dreining mot

et mer holistisk kunnskapssyn og et sterkt fokus på flerspråklighet i europeisk utdanningspolitikk, åpner disse faktorene for en sterkere vektlegging av den interkulturelle dannelsesdimensjonen i faget. Mens det kanskje er nytteperspektivet som står mest sentralt i dag, kan altså den generelle samfunnsutviklingen og endringer vi ser i europeisk språkutdanningspolitikk tyde på at vi etter hvert vil få en jevnere balanse mellom de to perspektivene.

Sluttord

Hvordan kan organiseringen av et fremmedspråksfag der dannelsesdimensjonen står sentralt gjennom hele opplæringsløpet, se ut i 2030? Først må det understrekes at et økt fokus på interkulturell dannelsesdimensjon ikke må forstås dithen at kommunikative ferdigheter skal bli mindre viktig. Som nevnt er kommunikative ferdigheter i seg selv ett av mange ledd i en interkulturell dannelsesdimensjon. De ulike komponentene og perspektivene i faget henger tett sammen og bør ikke ses som konkurrenter til hverandre. Spørsmålet er heller hvordan man kan få til en god balanse mellom de to ulike begrunnelsene for faget, og ikke minst, hvordan man bedre kan utnytte det potensialet som ligger i fremmedspråksfaget når det gjelder å jobbe med interkulturell dannelsesdimensjon, som bør være et mål for opplæringen generelt og ikke bare for fremmedspråksfaget.

La oss tenke oss at vi har den samme bredden i fagtilbudet som i dag, eventuelt noe større. Bredden i fagtilbudet gir i seg selv et signal om verdsetting av flerspråklighet og kjennskap til ulike kulturer. Før elevene velger ett av flere mulige språk, forberedes de i barneskolen med språk-karusell eller intro-modell, der flerspråklighet og verdsetting av ferdigheter elevene allerede har i andre språk står sentralt. Eventuelt (eller i tillegg) kan man velge en *language awareness*-modell – det vil være spesielt relevant i språklig sett svært heterogene miljøer.

Når elevene har valgt sitt språk, fortsetter de å fordype seg i dette oppover i ungdomsskolen og eventuelt videre i videregående skole. Nytteperspektivet står fortsatt sterkt, og kommunikative ferdigheter oppøves mer effektivt enn i dag ved hjelp av en utstrakt og selvsagt bruk av teknologi og ved hjelp av læringsfremmende vurderingspraksiser. Kulturell kompetanse og kommunikative ferdigheter knyttes sammen gjennom oppgavebasert språkundervisning, der elevene må tilpasse sin språkbruk etter situasjonen de er i. Når det gjelder innholdsdelen av faget, følges formidling av kulturstoff systematisk opp av diskusjons- og refleksjonsoppgaver om forskjeller og likheter og andre oppgaver som bidrar til relativisering av eget ståsted.

I utgangspunktet kan det virke lite hensiktsmessig å argumentere for mer av en komponent i et fag som allerede har få timer – særlig når det er en komponent som også rettmessig hører hjemme i andre fag. Men med tidligere start, mer effektiv oppøving av kommunikative ferdigheter ved hjelp av

kommunikasjonsteknologi, og aktiviteter som systematisk integrerer dannelsesperspektivet med ferdighetsøving og kulturundervisning, er dette et mulig framtidsscenario. Vi kan derfor håpe på at vi i 2030 har et fremmedspråksfag der det er stort rom for diskusjoner og refleksjoner rundt kulturforskjeller og -likheter, stereotypier, kategoriseringer og personlige erfaringer – et fag som gjennom reelle og virtuelle språk- og kulturmøter utfordrer elevenes vante tankegang. På denne måten spiller faget en nøkkelrolle når det gjelder arbeidet med utviklingen av en så viktig kompetanse som interkulturell dannelse.

Litteratur

- Aase, L. (2005). Skolefagenes ulike formål – danning og nytte. I K. Børhaug, A.-B. Fenner & L. Aase (red.) *Fagenes begrunnelser* (s. 15-29). Bergen: Fagbokforlaget.
- Billig, M. (1995). *Banal nationalism*. London: Sage Publications.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2000). Assessing intercultural competence in language teaching. *Sprogforum* 6(18), 8-13.
- Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Europarådet.
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bøhn, H. & Dypedahl, M. (2009). *Veien til interkulturell kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Børke, S.M. (2010). *Kinesisk i verden* (Fokus på språk, 20). Halden: Fremmedspråksenteret.
- Claes, M.-T. (2003). La dimension interculturelle dans l'enseignement du français langue de spécialité. *Dialogues & cultures* 47, 39-49.
- Dewilde, J. (2013). *Ambulating teachers. A case study of bilingual teachers and teacher collaboration*. (Doktoravhandling, Universitetet i Oslo). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Doetjes, G. & Vold, E.T. (2012). *Valg av fremmedspråk i videregående opplæring - en kartlegging* (Fokus på språk, 29). Halden: Fremmedspråksenteret.
- Dypedahl, M. (2007). *Interkulturell kompetanse og kravet til språklæreren* (Fokus på språk, 2). Halden: Fremmedspråksenteret.
- Dypedahl, M. & Eschenbach, J. (2014). Interkulturell kompetanse i språkundervisningen. Bjørke, C., Dypedahl, M. & Myklevold, G.-A. (red.). *Fremmedspråksdidaktikk* (s. 157-168). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- East, M. (2012). Addressing the intercultural via task-based language teaching: Possibility or problem? *Language and Intercultural Communication* 12(1), 56-73.
- Eide, L. (2013). Forestillinger om spanskfaget: et kritisk blikk på lærebøker i spansk. *Acta Didactica Norge* 7(1), (art. 4, 17 sider).
- Eriksen, T.L. (2011). Fra eurosentrisme til global dannelse. I B. Hagtvedt & Ognjenovic, G. (red.) *Dannelse. Tenkning, modning, refleksjon* (s. 536-556). Oslo: Dreyer.
- Gjørven, R. (2005). 2. fremmedspråk som et obligatorisk fag på ungdomstrinnet – utfordringer og fallgruver. *Språk og språkundervisning* (1), 41-43.
- Gjørven, R. & Johansen, S. (2009). Fremmedspråk – til glede og nytte for alle elever. I R. Mikkelsen & Fladmoe, H. (red.) *Lektor – adjunkt – lærer. Artikler for studiet i praktisk-pedagogisk utdanning*. (2. utg., s. 327-347). Oslo: Universitetsforlaget.

- Gregersen, A. (2009). Den kulturelle dimension i sprogfagene – kulturundervisning i et transnationalt perspektiv. I A. Gregersen m.fl. (red.) *Sprogfag i forandring* (s. 55-85). Frederiksberg C.: Samfundslitteratur.
- Guldbrandsen, K. (2009). Det europeiske rammeverket og læreplanen for fremmedspråk. *Språk og språkundervisning* (4), 26-28.
- Hagen, A. (2009, 29.05.09.) Global dannelse. *Morgenbladet*. Sist lastet ned fra http://morgenbladet.no/leder/2009/global_dannelse#.UxyEa_ldV8E.
- Heimark, G. (2013). *Praktisk tilnærming i teori og praksis. Ungdomsskolelæreres forståelse av en praktisk tilnærming i fremmedspråkundervisningen*. (Doktoravhandling, Universitetet i Oslo). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Hvistendahl, R. (2009). Flerspråklighet i skolen – innledning og oversikt. I R. Hvistendahl (red.). *Flerspråklighet i skolen* (s. 13-30). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Læreplan i fremmedspråk*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Langseth, I. (2007). Muntlig språklæring. Å lære å snakke et fremmedspråk er å kle seg naken. I H. Hestnes (red.) *Språkfag 1. Idéhefter for lærere* (s. 35-42). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Langseth, I. (2012). Literacy i språkfagene: Erfaringer fra et kompetanseutviklingsprosjekt. *Nordic Journal of Modern Language Methodology*(1)
- Lin, C.-T. (2012). *Teaching Chinese in Norway*. Innlegg på UiOs studiekvalitetsseminar 16.10. 2012, Oslo: Universitetet i Oslo.
- Lund, R. (2014). Kulturkunnskap og språkopplæring. I C. Bjørke, Dypedahl, M. & Myklevold, G.-A. (red.). *Fremmedspråksdidaktikk* (s. 168-180). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Maktabi, R. (2010). *Arabisk i verden* (Fokus på språk, 22). Halden: Fremmedspråksenteret.
- Mordal, S., Aaslid, B.-E., Lindemann, B. & Jernsberg, H. (2013). *To år med fremmedspråk - erfaringer og betraktninger: sluttrapport i evalueringen av forsøk med fremmedspråk som felles fag på 6.-7. trinn i perioden 2010-2012*. Trondheim: SINTEF.
- Neuner, G. (2005). Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. I B. Hufeisen & Neuner, G. (red.). *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachlernern – Deutsch nach Englisch*. (s. 13-35). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Ongstad, S. (2012). *Nordisk morsmålsdidaktikk. Forskning, felt og fag*. Oslo: Novus forlag.
- Poteaux, N. (2012). Autonomie et plurilinguisme: une même aventure ? *Arena Romanistica*, 138-152.
- Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le français dans le monde* (347), 37-40.
- Risager, K. (2004). [Den fælles europæiske referenceramme for sprog: Et værktøj med begrænsninger](#). *Sprogforum* 10(31), 24-27.
- Risan, L. (2013, 4.12.13). Målstyrt ungdom. *Klassekampen*. Sist lastet ned fra <http://klassekampen.no/article/20131204/ARTICLE/131209987/1008>.
- Tornberg, U. (2013). What counts as "knowledge" in foreign language teaching and learning practices today? Foreign language pedagogy as a mirror of its time. *Nordic Journal of Modern Language Methodology*
- Trebbi, T. (2005). Det andre fremmedspråket: fra elitefag til et fag for alle? I K. Børhaug, Fenner, A.B. & Aase, L. (red.) *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv* (s. 103-115). Bergen: Fagbokforlaget.
- Trebbi, T. & Gjörven, R. (2004). Annet fremmedspråk i grunnskolen – fra stygg andunge til svane? *Bedre skole* (2), 80-89.
- Utdanningsdirektoratet (2011). *Det felles europeiske rammeverket for språk*. Norsk oversettelse. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Vajta, K. (2012). Le manuel de FLE suédois, véhicule d'un discours sur la France, communauté imaginaire. I E. Ahlstedt m.fl. (red.) *Actes du XVIIIe congrès des romanistes scandinaves. Romanica Gothoburgensia* 69 (s. 747-764). Göteborg: Göteborgs universitet.

¹ Se Heimark 2013 for en grundig diskusjon av begrepet *praktisk tilnærming*.

² Kommentar fra Sølvi Lillejord i debatt 10.10.2013 i regi av Kunnskap i skolen: *Fremtidens nøkkelkompetanser – mer enn de fem grunnleggende ferdighetene?* Universitetet i Oslo.