

Acta Didactica Norge, 2007

Gunn Elin Heimark

Fagdidaktikk og fremmedspråksdidaktikk. Et forsøk på å plassere 2. fremmedspråk i et fagdidaktisk perspektiv.¹

*The central question is, who learns how much
of what language under what conditions?
(Spolsky 1985:269, sitert hos Simensen 1998:15)*

Sammendrag

I denne artikkelen blir først begrepet didaktikk problematisert generelt, før fremmedspråksdidaktikken som felt blir nærmere beskrevet. I den forbindelse settes søkelyset på hva som er spesielt for læring og undervisning av 2. fremmedspråk, og hvilke implikasjoner dette bør ha for 2. fremmedspråks didaktikk.

Innledning

I Stortingsmelding 30 (2003-2004), et av forarbeidene til *Kunnskapsløftet* (K06), understrekes det at "[o]pplæringen i 2. fremmedspråk må gis en mer fleksibel og praktisk tilnærming" (UFD 2003-2004: 47). Ifølge Utdannings- og forskningsdepartementet var denne praktiske tilnærmingen til undervisningen i 2. fremmedspråk nødvendig for bedre å kunne tilpasse faget til elevenes forutsetninger og behov, særlig dersom faget skulle bli obligatorisk for alle elever på ungdomstrinnet (ibid. 46-49). Selv om kunnskapsministeren har trukket tilbake fagets obligatoriske status, har man likevel valgt å holde fast ved Stortingsmeldingens krav om en praktisk tilnærming i 2. fremmedspråk ved innføringen av *Kunnskapsløftet* (jf. Arbeiderpartiet 25.10.2005: kap. 10, Kunnskapsdept. 16.02.2006 og Aftenposten 01.11.2005). Jeg velger her å bruke betegnelsen 2. fremmedspråk om språkfag som for eksempel tysk, fransk, spansk i grunnskolen. I K06 bruker man imidlertid betegnelsen *fremmedspråk* om disse språkene, mens engelsk har sin egen plan (jf. Udir. 2006-1 og 2, se nærmere drøftelser i avsnittet "2. fremmedspråks didaktikk – noen særegenheter" og i konklusjonen).

Når man snakker om en praktisk tilnærming til 2. fremmedspråk, berører man også de mer generelle rammene – eller *didaktikken* – for undervisningen av faget. Begrepet utløser nemlig umiddelbart refleksjoner rundt *hva* som skal læres, og ikke minst *hvordan* man skal jobbe med for eksempel tysk, fransk og spansk i klasserommet, spørsmålsstillinger som er viktige både innenfor fagdidaktikk generelt og innenfor fremmedspråksdidaktikken

spesielt. Men hva er så fagdidaktikk, og hvordan plassere fremmedspråksdidaktikken og 2. fremmedspråks didaktikk i forhold til hverandre? I det følgende vil jeg forsøke å gå nærmere inn på disse problemstillingene, først med utgangspunkt i generell fagdidaktisk teori, der Sjøbergs begrep *fagdebatikk*, en sammensmelting av ordene fag, debatt og didaktikk, er illustrerende for feltets "status quo" (Sjøberg 2001: 2). Deretter setter jeg større fokus på refleksjoner rundt fremmedspråksdidaktikk og hva som eventuelt skiller undervisning i og læring av 2. fremmedspråk fra for eksempel engelsk.

Fagdebatikk – eller fagdidaktikkens natur

Som blant annet Ongstad og Sjøberg antyder, er *fagdidaktikk* et forholdsvis nytt forskningsfelt og et begrep som først på 1970-tallet opptrådte i forbindelse med norsk lærerutdanning og skoledebatt (jf. f.eks. Ongstad 2006: 19-20, Sjøberg 2006: 65). Det dreier seg dessuten om et felt som har utviklet seg voldsomt de siste 10-15 årene, og som stadig er i utvikling. Tradisjonelt er fagdidaktikkbegrepet sett på som en sammensmeltning av *fag* og *pedagogikk/allmenn didaktikk* – eller som et slags "*tverrfaglig anliggende*" (ibid.: 71 og Ongstad 2006: 20 ff). Dette harmonerer godt med hvilken formell bakgrunn fagdidaktikere ofte har: Enten nærmer de seg de fagdidaktiske utfordringene i et skolefag med utgangspunkt i generell pedagogikk, eller de begynner å interessere seg for pedagogiske og fagdidaktiske problemstillinger med bakgrunn i et bestemt fag (ibid. 74). Sistnevnte profil er den aller hyppigste på fagfeltet, så også i mitt tilfelle: Interessen for fremmedspråksdidaktikk kom etter mangeårige språkstudier ved den praktisk-pedagogiske utdanningen ved Universitetet i Oslo og ett år som fransklærer ved en ungdomsskole i byen. Ifølge Sjøberg kan det være en fordel å komme denne "*faglige vei[en]*" inn i fagdidaktikken fordi "[...] *den faglige, innholdsrelaterte, komponenten er helt sentral i fagdidaktikken*" (ibid.). Dette faglige utgangspunktet for fagdidaktikken gjør også at de ulike fags didaktikker er blitt så forskjellige. Derfor kan man, som Ongstad, spørre seg om det virkelig finnes "*ett felt som kan kalles fagdidaktikk*", eller om det ikke heller dreier seg om en rekke "*fagdanninger*" eller "*fagdidaktikker*", slik som for eksempel engelskdidaktikk og norsksdidaktikk (Ongstad 2006: 19 og 41).

En nærmere illustrasjon av fagdidaktikkens tverrfaglighet finner vi hos Sjøberg, der den fremstilles som en slags "*bro mellom fag og pedagogikk*" (Sjøberg 2001: 2). Her fremgår også hvilke andre fagområder fagdidaktikken er tilknyttet, idet *pedagogikk*-sirkelen er omgitt av for eksempel læreplanteori, lærings- og motivasjonspsykologi, skolehistorie og allmenn didaktikk, mens fagets læreplan, historie, filosofi, idégrunnlag,

sosiologi og epistemologi er plassert nærmere *faget*. *Fagets didaktikk* binder de to nevnte sirkelene sammen (ibid.). Når det gjelder *fagdelen* av fagdidaktikkbegrepet, så viser dette både til vitenskaps- og skolefaget. Imidlertid har for eksempel fransk som skolefag og vitenskapsfag ”*hver sin didaktiske diskusjon*”, slik at vitenskapsfaget må tilpasses klasserommet ved at man bevisst velger hvilke kunnskaper, verdier, normer og idealer som skal formidles, samt passende metoder og arbeidsmåter (Sjøberg 2001: 8).

Hva ligger så i *didaktikk*delen eller den ”pedagogiske” delen av fagdidaktikkbegrepet? Etymologisk stammer *didaktikk* fra gresk og forklares gjerne som ”*undervisningslære*” eller ”*undervisningskunst*”, jf *didaskhein* som betyr ”å være lærer” og ”å oppdra” (Gundem 1998: 19 ff sitert hos Ongstad 2006: 21, Sjøberg 2001: 4 og Kunnskapsforlaget 29.11.2006). Didaktikken har vært utviklet i flere etapper, med bl.a. Comenius og Ratke som viktige bidragsyttere (ibid.: 4 ff og Ongstad 2006: 21). Og det gjøres stadig ”fremstøt” på europeisk plan for å spesifisere hva som egentlig ligger i fagdidaktikkbegrepet (jf. f.eks. Hudson et al.: 2006). I Norge har vi vært mest påvirket av tysk didaktikk med fokus på *Bildung* eller elevens dannelse (Imsen 2006: 245-47). Mens den tyske didaktikkvarianten oppfattes som snever, da den ikke innebærer metodikk eller praktisk tilrettelegging av undervisningen, snakket man i Norge inntil 1980-tallet snarere om *fagmetodikk* enn om fagdidaktikk. Først senere gikk man over til å plassere undervisningen i en større kontekst, for eksempel innenfor ”*skolen som organisasjon*” (Sjøberg 2001: 5).

Innenfor nordisk tradisjon, der man opererer med en vid forståelse av didaktikkbegrepet, sier man gjerne at didaktikken viser til undervisningens *hva, hvordan og hvorfor* (jf. bl.a. Engelsen 2002: 45, Sjøberg 2001:2 og 5-6 og Ongstad 2006: 22). *Hva*-spørsmålet handler her blant annet om refleksjoner rundt fagets mål og innhold, *hvorfor*-spørsmålet viser til hvordan vi begrunner de valgene vi tar i forhold til mål, innhold og metoder, samt hvordan faget legitimeres (Imsen 2002: 45, Sjøberg 2001: 5 og 2006: 80-81). Sistnevnte spørsmål blir stadig viktigere å reflektere over som lærer da elever og foreldre i stadig større grad krever begrunnelser for det som skjer i klasserommet: ”*Hvorfor skal vi lære tysk og fransk?*”, ”*Hvorfor må jeg pugge dette verbet?*” Det mer metodiske *hvordan*-spørsmålet omfatter, som indikert, fagets undervisningsformer og arbeidsmåter: Hvordan skal man tilrettelegge opplæringen slik at elevene faktisk oppnår de målene som er satt? For, som jeg selv har erfart, er det ingen automatikk i at elevene lærer det som læreren underviser (ibid.). Derfor må også de metodiske spørsmålene besvares ut ifra spørsmål om hvorfor.

I tillegg til de ovennevnte spørsmålene understreker Sjøberg og Engelsen at man i dag bør legge til det didaktiske spørsmålet *hvem-* for det har også

betydning for undervisningen ”*hvilke elever, hvilken skole og hvilket samfunn man har i tankene*” (Sjøberg 2001: 6, Engelsen 2001: 63). Hvistendahl mener dessuten man må utvide spørsmålsrekken ytterligere ved å spørre hvor, fordi man i dagens samfunn ser på læringsprosessen som noe situert, gjerne i et flerkulturelt klasserom: ”*I en erkjennelse av at læring skjer i et kollektiv og ofte i en sammensatt kontekst, bør et ”hvor” føyes til i rekken for å beskrive kulturkonteksten i klasserommet og for å kartlegge klasserommets kulturelle topografi*” (Hvistendahl 2001: 152).

Etter å ha sett på didaktikkens spørsmål, kan man så spørre seg: Hvordan definere begrepet fagdidaktikk? Sjøberg opererer med en ganske åpen definisjon som gjør at svært mange spørsmål som har med fag, undervisning, læring og skole å gjøre, faller inn under fagdidaktikken: ”*Med fagdidaktikk forstår vi overveielser knyttet til undervisning og læring i et fag, og til dette fagets situasjon i skole, utdanning og samfunn*” (Sjøberg 2001: 3 og 2006: 74, mine uthevinger). På den ene siden er kanskje definisjonen for vid, slik at det blir vanskelig å si hva som ikke hører til i fagfeltet. Dessuten ser begrepet ut til å fordre en svært fleksibel fagdidaktiker, en slags ”*tusenkunstner*”, som kan risikere å føle seg utilstrekkelig både i forhold til fagkunnskaper og pedagogiske ferdigheter (ibid. 2001: 3-4 og 2006: 74-75). På den andre siden gjør definisjonen fagdidaktikken såpass dynamisk at nye problemstillinger lett kan føyes inn under ”fagdidaktikkparaplyen”.

Ongstad og Hertzberg velger heller å sitere Lorentzens definisjon som understreker at fagdidaktikk har like mye å gjøre med det prosessuelle og potensielle, det vil si ”*det som gjøres, og det som ennå ikke er tenkt*”, som med ”*produktet*” fagdidaktikk: ”*Fagdidaktikk er alle de refleksjoner en kan knytte til et fag og undervisning i dette faget, som kan gi økt kunnskap om fagets beskaffenhet, om fagets legitimering og økt kunnskap om hvordan faget kan læres, undervises og utvikles*” (Lorentzen m.fl.1998: 7, sitert hos Ongstad 2006: 20 og Hertzberg 1999: 34). Det er altså lærerens refleksjoner rundt faget og undervisningen som står i høysetet og ikke gjennomføringen eller metodikken. Imidlertid holder det ikke at læreren eller lærerstudenten reflekterer på høyt nivå – tankene må også gi seg utslag i handlinger i klasserommet. Derfor er det fremdeles viktig å fokusere på didaktikkens *hvordan*-spørsmål i lærerutdanningen.

Noe som kan være til hjelp for læreren i forhold til fagdidaktiske refleksjoner og handlinger, er *den didaktiske relasjonsmodellen* der det legges vekt på sammenheng og samspill mellom viktige faktorer som elev, mål, rammer, arbeidsmåter, innhold og vurdering i planleggings- og undervisningssituasjonen (Bjørndal og Lieberg 1978 hos Engelsen 2002: 53). Også *den didaktiske praksistrekanten* som beskriver de ulike nivåene i det Handal og Lauvås kaller lærerens ”*praksisteori*”, kan bidra her (Dale 1986

og Løvlie 1972 sitert hos Engelsen 2002: 71-74). Lærerens praksisteori er nemlig mer enn det som kan observeres i klasserommet da den gjerne beskrives som ”*resultatet av egne erfaringer, teoretisk kunnskap og kjennskap til andres erfaringer slik de er blitt filtrert gjennom private verdier*” (Lauvås 1994: 53 ff). På P1-nivået i praksistrekanten, som viser til undervisningen ”*her og nå*”, finner vi praksis- og erfaringsbaserte begrunnelser for spørsmålene *hva* og *hvordan* (Engelsen 2002: 71 ff). P2-nivået innebærer planlegging av og etterarbeid i forbindelse med undervisning, med begrunnelser ut ifra pedagogisk og fagdidaktisk teori, mens P3-nivået har å gjøre med refleksjoner rundt hvorfor-spørsmålet, bl.a. med utgangspunkt i egen praksis, læreplan og lærebøker, ofte med tilsnitt av en etisk rettferdiggjøring av praksis. Fagdidaktikken handler altså ikke alltid om hva som er effektivt og nyttig, også tanker rundt hva som er etisk forsvarlig, bør tas med inn i planleggingen av undervisningen.

Etter disse refleksjonene rundt fagdidaktikk generelt vil jeg nå gå nærmere inn på fremmedspråksdidaktikken spesielt og se på hva som kjennetegner det didaktiske feltet rettet mot undervisning og læring av fremmedspråk.

Fremmedspråksdidaktikk – en enhetlig disiplin?

Fremmedspråksdidaktikken skiller seg klart fra andre fags didaktikker både på fag-/innholds- og didaktikksiden. Det at elevene skal lære å kommunisere på et fremmedspråk, krever nemlig helt spesielle tilnærminger i klasserommet. På den annen side kan man hevde at det er vanskelig å snakke om én generell fremmedspråksdidaktikk, både fordi det er stor forskjell på språkene som skal læres, og fordi de ulike språkene etter hvert har utviklet visse ulikheter med hensyn til undervisningstradisjon, noe som både kan ha å gjøre med den kulturelle konteksten språkene er knyttet til, og det at noen språk, for eksempel tysk, fransk og engelsk, har lengre fartstid som fag i norsk skole enn spansk, russisk og italiensk. Dessuten er man bedre rustet med språklæringserfaringer når man lærer språk nummer tre enn når man møter det første fremmedspråket, noe som også bør spille en rolle i forhold til lærerens didaktiske refleksjoner. Til tross for disse forskjellene handler, som vi skal se, de fleste verk innen fremmedspråksdidaktikk om fremmedspråksundervisning og –læring generelt.

I *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* gjenspeiles det faktum at didaktikkbegrepet brukes i de fleste europeiske språk, da både det franske *didactique des langues* og det tyske *Fremdsprachendidaktik* finnes som oppslagsord (Byram 2004: 173-75 og 223-24 og Sjøberg 2001: 5). I Frankrike, som er et foregangsland innenfor fremmedspråksdidaktikk, har termen og fagområdet eksistert siden ca. 1970

da det ble anerkjent som en autonom disiplin, atskilt fra lingvistikk og anvendt lingvistikk (ibid.). Det engelske ordet "*didactics*" finner vi imidlertid ikke da dette har en annen, mer pejorativ og normativ betydning og henspiller på en belærende, litt nedlatende og pompøs undervisningsform (jf. ibid og Oxford 2005). Derfor ser vi på engelsk heller betegnelser som for eksempel "*language pedagogy*", "*language teaching theory*", "*principles of language learning and teaching*", "*second language learning theories*" og "*approaches and methods in language teaching*" (Byram 2004: 174, Stern 1983: 1, 23 og 419, Brown 2000, Mitchell & Myles 2004, Richards & Rodgers 1986). Et unntak er Simensen som snakker om "*foreign language didactics*", riktignok sammenstilt med "*foreign language pedagogy*" (Simensen 1998: 9).

Ser vi på definisjonene og beskrivelsene av fagområdet fremmedspråksdidaktikk, ligger disse nært opptil det vi har sett i forhold til fagdidaktikk generelt. Simensen sier blant annet at det har å gjøre med å finne svar på spørsmålene *hva*, *hvordan* og *hvorfor* i forhold til fremmedspråksundervisning, mens Brown utvider spørsmålslista ved også å spørre *hvem*, *når* (lærer man fremmedspråket som barn eller i voksen alder?) og *hvor* (lærer man språket? I klasserommet eller i målspråklandet?) (ibid. og Brown 2000: 2-4). Tilsvarende reflekterer Sterns definisjon av språkundervisningsteori Sjøberg og Lorentzens definisjon av fagdidaktikk, med fokus på praksis som et gjenskinn av lærerens praksisteori:

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

Et annet viktig punkt i fremmedspråksdidaktikken er at refleksjoner rundt språkundervisning må ta utgangspunkt i tanker om læring av fremmedspråk: "*A good language teaching theory would meet the conditions and needs of learners in the best possible way*" (ibid.: 21). Dette understrekes også av Simensen og Brown som sier: "*Your theory of teaching is your theory of learning "stood on its head"*" (jf. Simensen 1998: 15 og Brown 2000: 8). Dessuten er fremmedspråksdidaktikken, som den generelle fagdidaktikken, et tverrfaglig felt, da faget på den ene side har røtter i pedagogikken, og på den andre i språkfagene, og da særlig i lingvistikk, psykolingvistikk og sosiolingvistikk (jf. Byram 2004: 223, Mitchell & Myles 2004: 3 og Stern 1983: 59 og 63). Det interdisiplinære kommer bl.a. til uttrykk i Sterns generelle modell for "*second language teaching*", der de tre nivåene *foundations*, *interlevel* og *practice* viser sammenhengen mellom for

eksempel teori og praksis, mellom språk, læring og undervisning, og hvordan fremmedspråksdidaktikken grenser opp mot disipliner som lingvistikk, språkundervisningens historie, sosiologi, antropologi, psykologi samt utdanningsteori (ibid.: 43-45).

En annen interessant fremmedspråksdidaktisk teori – eller modell – er den Richards og Rodgers trekker opp, med spesielt fokus på forholdet mellom ”*approach*” (tilnærming) og metode, hvilket berører det som nå er blant kjernepunktene for 2. fremmedspråks didaktikk, nemlig *praktisk tilnærming* (Richards & Rodgers 1986: 14-30). Deres modell for fremmedspråksundervisning består av nivåene approach, design og procedure. Approach, eller tilnærming, refererer hos dem til ”[...] *theories about the nature of language and language learning that serve as the source of practices and principles in language teaching*” (Richards & Rodgers 1986: 16.) Selv heller jeg nok mer i retning av slik *Oxford Dictionary of English* og *Oxford Thesaurus of English* definerer ”approach”, det vil si at det har like mye med hva som skjer i klasserommet å gjøre, som med lærerens tanker og teorier om undervisningen: ”a way of dealing with a situation or problem”; ”*attitude, [...] perspective, point of view, [...], line of action, method [...]*” (Oxford 2005 og 2004).

Imidlertid klarer Richards og Rodgers å lenke sin teoretiske forståelse av *approach* til *procedure* eller praksis/handling via det de kaller ”*design of an instructional system*”, det vil si det nivået i metoden der man bl.a. ser på metodens mål, læreplanen den baseres på, hvilke læringsoppgaver og – aktiviteter metoden foretrekker, samt hvilke roller elever, lærere og læringsmaterialet spiller (ibid.: 20). Modellens tredje nivå, *procedure*, innebærer hvordan metoden realiserer sin tilnærming og sitt design i klasserommet, altså beveger vi oss fra den nevnte praksistrekantens P2- og P3-nivå til dens P1-nivå: ”*Essentially, then, procedure focuses on the way a method handles the presentation, practice, and feedback phases of teaching.*” (ibid.: 26). I konklusjonen understreker imidlertid Richards og Rodgers at en metode ikke alltid utvikles i rekkefølgen presentert ovenfor, men kan ha utgangspunkt i hvilken som helst av de tre kategoriene (ibid.: 29). Et eksempel på dette kan være forskjellen på heltids- og deltidsstudentene i praktisk-pedagogisk utdanning: Siden førstnevnte gruppe ofte er helt uten undervisningserfaring, har deres metodiske utvikling ofte utgangspunkt i de teoretiske refleksjonene (eller *tilnærmingen*) de møter i fremmedspråksdidaktikken gjennom studiene, mens den andre gruppa ofte jobber i skolen parallelt med studiene og bruker egne praksiserfaringer (*procedure*) som utgangspunkt for fremmedspråksdidaktiske refleksjoner.

På sett og vis berører altså Richards og Rodgers’ modell både didaktikkens *hva, hvordan* og *hvorfor*. Og som de indikerer, bør den

gjeldende læreplanen for faget være avgjørende for hvilke svar man som lærer gir på disse spørsmålene. Imidlertid mangler *Kunnskapsløftets* "Læreplan i fremmedspråk", i motsetning til L97, noe om arbeidsmåter og innhold i faget, hvilket gjør det vanskelig å vite hvordan man skal omsette teorier til praksis, blant annet med hensyn til praktisk tilnærming (jf. KUF 1996: 279-80 og 285-86, Udir. 2006-2). Faktisk forekommer ordet "praktisk" kun to ganger i K06, og da i forbindelse med "Grunnleggende ferdigheter" og "Kompetansemål i faget": "[å] kunne lese i fremmedspråk er en del av den praktiske språkkompetansen" og elevene skal kunne "forstå og bruke tall i praktiske situasjoner" (Udir. 2006-2: 2 og 3, min utheving). Heller ikke Stortingsmelding 30 eller andre forarbeider til læreplanen presiserer hvordan *praktisk tilnærming* i 2. fremmedspråk skal forstås, hvilket i praksis innebærer en stor didaktisk frihet for lærerne innenfor det underliggende målet om at elevene skal oppnå en best mulig kommunikativ kompetanse på målspråket. Dette er i tråd med Europarådets "ikke-dogmatiske holdning" til undervisningsmetode og læring slik det fremgår av *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*:

In accordance with the basic principles of pluralist democracy, the Framework aims to be not only comprehensive, transparent and coherent, but also open, dynamic and non-dogmatic. For that reason it cannot take up a position on one side or another of current theoretical disputes on the nature of language acquisition and its relation to language learning, nor should it embody any one particular approach to language teaching to the exclusion of all others.

(Council of Europe 2001: 18. Internet 23.11.2006:

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf)

Og, som Simensen skriver, er det viktig å ta hensyn til "*ulike undervisningstradisjoner, ulike oppfatninger, ulike behov og ikke minst ulike forutsetninger i de forskjellige medlemslandene*" (Simensen 2006: 173). Imidlertid innebærer læreplanens og *Frameworks* fagdidaktiske frihet også et stort ansvar, slik at fremmedspråklærerne i ungdomsskolen står overfor en virkelig utfordring når de nå skal utforme en undervisning som imøtekommer kravene om en praktisk tilnærming.

Før vi kan avslutte drøftingen rundt fremmedspråksdidaktikken generelt, må vi også spørre hva som ligger i begrepet *fremmedspråk*. Av og til skiller det i fremmedspråksdidaktisk litteratur mellom "*second*" og "*foreign language learning and teaching*", hvor førstnevnte term brukes dersom man vil understreke at språket undervises og læres i et land der det snakkes og har offisiell status, mens "*foreign language*" brukes når språket *ikke* har offisiell status i landet det undervises og læres, hvilket er tilfelle for 2. fremmedspråk i norsk ungdomsskole (Stern 1083: 15-17). Imidlertid blir det mer og mer vanlig ikke å skille mellom disse to variantene av fremmedspråk, for

eksempel ved at man snakker om "*second language*" i vid forstand, slik at det dekker all språklæring som skjer etter tilegnelsen av morsmålet, det vil si "*the learning of languages other than the mother tongue*" (jf. Stern 1983: 2 og 9-18, Mitchell & Myles 2004: 5-6). Derfor dreier det seg oftest også om et språk som man behersker dårligere enn morsmålet (Stern 1983: 13). Andre, som for eksempel Simensen, unngår problemet ved heller å snakke om de språkene som læres etter morsmålet (L1), som L2, L3 og så videre. (jf. f.eks. Simensen 1998: 11).

Selv om *Kunnskapsløftet* anvender termen "*fremmedspråk*" om læring av og undervisning i språk nummer to etter morsmålet, og engelskspråklig litteratur ofte bruker "*andrespråklæring*" uansett hvilket språk i rekken det er snakk om, kommer jeg i det følgende til å bruke *2. fremmedspråk* eller *L3*, både for å understreke at jeg er opptatt av undervisning og læring i en norsk skolekontekst, og at elevene allerede har lært et språk, det vil si engelsk, før de kommer inn i tysk-, fransk- eller spanskklasserommet. Disse tidligere erfaringene elevene har i forhold til språk og språklæring, kommer også i fokus i det følgende når vi skal se på hvilke særegenheter det å lære seg et 2. fremmedspråk innebærer. På den annen side gjør all den uformelle påvirkningen vi i Norge opplever i forhold til engelsk, at det er diskuterbart om engelsk fortsatt er å anse som et fremmedspråk i norsk skole. Med andre ord dreier det seg om problemstillinger som kan bidra til å moderere synet på fremmedspråksdidaktikken som en enhetlig disiplin.

2. fremmedspråks didaktikk – noen særegenheter

Som nevnt er det helt klart mange likheter mellom det å lære L2, for eksempel engelsk, og L3. Blant annet er målet med all fremmedspråklæring, både på norsk og europeisk nivå, kommunikativ og interkulturell kompetanse, det vil si at man kan kommunisere på fremmedspråket i en hverdagskontekst samtidig som man utvider innsikten i og forståelsen for andres kultur og tenkemåte (Hufeisen & Neuner 2005: 24, Udir. 2006-2 og Council of Europe 2001: pkt. 2.1.2.). I og med at termen 2. fremmedspråk impliserer at elevene allerede har lært et fremmedspråk, hvilket i Norge vil si engelsk, vil jeg nå først se på situasjonen for engelskfaget, før jeg kommer nærmere inn på i hvilken grad man bør skille mellom første og annet fremmedspråks didaktikk.

I den senere tid har man diskutert i hvilken grad engelsk lenger kan kalles et fremmedspråk i norsk skole, og hvilken forskjell dette eventuelt medfører mellom det å lære engelsk og for eksempel tysk, fransk eller spansk. Simensen var inne på denne problemstillingen allerede i 1998, da engelsk i mye større grad enn tysk, fransk og spansk finnes i samfunnet rundt oss og dermed påvirker oss også på uformelt vis. Likevel ville hun ikke gå så langt

som til å kalle engelskfaget i norsk skole ”*second language*” eller ”andrespråk” (Simensen 1998: 11). I 2007 er imidlertid den engelskspråklige mediepåvirkningen så massiv at Simensen mener man ikke lenger i samme grad kan snakke om engelsk som fremmedspråk, men at betegnelser som *English as an International Language* og *English as Lingua franca* er på sin plass (Simensen 2006: 174-77). Tilsvarende åpner K06s ”Læreplan i engelsk” med: ”*Det engelske språket er i bruk overalt.*” (Udir. 2006-1: 1) Dette inntrykket understrekes også av elevutsagn som ”*English just isn't a foreign language any more*”, hentet fra Lambines masteroppgave i engelskdidaktikk fra 2005 (Lambine 2005: 91). Basert på en spørreundersøkelse blant elever i videregående skole, kommer hun her frem til at elevene snarere ser på engelsk som ”*a second mother tongue*” enn som et fremmedspråk (ibid.: 110). De andre språkene elevene møter på skolen, har langt ifra en slik *lingua franca*-status idet elevene svært sjelden møter dem utenfor klasserommets fire vegger. Derfor hevder Simensen det i opplæringen må etableres et skarpere skille enn tidligere mellom engelsk på den ene siden og de andre fremmedspråkene på den andre (Simensen 2006: 177).

Hva er - og bør - så være spesielt med didaktikken for 2. fremmedspråk? I denne forbindelse kommer jeg til å basere meg først og fremst på Britta Hufeisen og Gerhard Neuners artikkelsamling *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch* (2005), da det finnes lite spesifikk litteratur på området for generell 2. fremmedspråks didaktikk. Denne samlingen er basert på et EU-prosjekt om læring og undervisning av 2. fremmedspråk, såkalte ”*tertiärspråk*”², og som det fremgår av tittelen, er ikke Norge det eneste landet i Europa der engelsk læres etter morsmålet og før andre språk (Hufeisen & Neuner 2005: 5 og 7). Hovedgrunnen til at Hufeisen og Neuner mener det klart bør skilles mellom didaktikken for første og andre (evt. tredje, fjerde, femte...) fremmedspråk, er at elevene har utviklet et viktig språklæringspotensial gjennom L1- og L2-læring, både fordi de har opparbeidet seg kognitive forkunnskaper (for eksempel vokabular og språkstrukturer), språklæringsstrategier og emosjonelle ”*førerferinger*” (for eksempel i forhold til usikkerheten man ofte føler i møtet med et nytt språk) (ibid.: 6-9). På grunn av de nevnte forkunnskapene foreslår Hufeisen at det kan være mulig å starte undervisningen av L3 på et høyere nivå med raskere progresjon og et mer krevende innhold (ibid.: 9).

Wandruszka har hevdet i nesten 30 år at mennesket fra naturen av er flerspråklig anlagt, både på grunn av språkvarianter innenfor eget språk (dialekter, sosiolekter, ulike stilnivå, fagspråk osv.), og fordi man etter hvert kan lære seg flere språk på skolen eller i andre sammenhenger (Wandruszka 1979, sitert hos ibid.: 14-16). Mens man i behavioristisk læringsteori anså det

å blande inn andre språk i fremmedspråkundervisningen som uheldig og en potensiell feilkilde (såkalt ”*interferens*”), har man i det senere gått over til å se på andre språklæringserfaringer som noe nyttig fordi dette bedre stemmer overens med hvordan hukommelsen fungerer (ibid.: 16-18). Ord blir nemlig ikke lært isolert da langtidshukommelsen er bygget opp av et nettverk blant annet bestående av ord fra andre språk vi kan, og som ny kunnskap kan integreres og forankres i. Med andre ord går man ut ifra at det finnes én grunnleggende menneskelig språkferdighet - eller et eget nettverk for språk i hjernen, som blir stadig mer differensiert og etter hvert knyttes til andre kunnskapsnettverk. Dette gjenspeiles også i slik *Framework* presenterer en flerspråklig tilnærming til språkundervisning og -læring:

[T]he plurilingual approach emphasises the fact that as an individual person’s experience of language in its cultural contexts expands, from the language of the home to that of society at large and then to the languages of other peoples [...], he or she does not keep these languages and cultures in strictly separated mental compartments, but rather builds up a communicative competence to which all knowledge and experience of language contributes and in which languages interrelate and interact.

(Council of Europe 2001: 4. Internet 23.11.2006:

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf)

Med utgangspunkt i dette er det altså viktig at L3-læring ikke ses på som noe isolert, men som avhengig av L1- og L2-læring. Neuner foreslår derfor at man i L1- og L2-didaktikken legger til rette for senere språklæring (ibid.: 19-24). I morsmålsdidaktikken kan dette for eksempel skje ved at man diskuterer hvilke språk elevene til vanlig møter rundt seg, eller ved å leke med ord for generelt å utvikle en større språkbevissthet hos elevene, mens L2-undervisningen kan fungere som en døråpner til andre språk, for eksempel ved at elevene jobber med å sammenligne morsmålet med fremmedspråket, og ved at de reflekterer over egne språklæringserfaringer, det vil si hvordan lære et språk på en mest mulig effektiv måte, slik at grunnlaget blir lagt for livslang språklæring (ibid.: 23). Dette poenget finner man også igjen i K06s ”Læreplan for engelsk”:

Når vi er bevisst hvilke strategier som brukes for å lære fremmedspråk, og hvilke strategier som hjelper oss til å forstå og å bli forstått, blir tilegnelsen av kunnskaper og ferdigheter enklere og mer meningsfylt. [...] Å lære engelsk kan også gi oss bedre innsikt i vårt morsmål og i andre språk vi kjenner til og derfor blir en viktig del av vår personlige utvikling og et betydelig bidrag til tverrspråklighet.

(Udir. 2006-1: 1)

Går man så over til L3-didaktikken, der hovedmålene, ifølge Neuner, er utvidelse av språkkunnskaper på den ene siden, og av språkerfaringer og språklæringserfaringer på den annen, vil forkunnskapene ervervet i L1- og

L2-klasserommet være verdifulle. Derfor er det for det første viktig å fokusere på *transfer*, det vil si på likheter og kontraster mellom L3 og L1/L2 med hensyn til vokabular og syntaks, samtidig som elevene fortsetter å bruke tidligere språklæringserfaringer til å bli mer effektive i språklæringen og får utvidet repertoaret av tilgjengelige kommunikasjonsstrategier (Hufeisen & Neuner 2005: 24-26). Selv om det kan være naturlig først og fremst å trekke paralleller mellom L2 og L3, kan det ofte være flere likhetspunkter mellom L1 og L3 som gjør disse til mer naturlige sammenligningspunkter. Dette er for eksempel et poeng i forhold til norske elever som skal lære tysk, fordi likhetene mellom norsk og tysk er større enn likhetene mellom tysk og engelsk (ibid.: 25).

Basert på det ovennevnte setter Neuner opp *fem overgripende didaktiske prinsipper* som, med tilpasning til regionale og læregruppespesifikke forhold, bør gjelde i 2. fremmedspråks didaktikk (ibid.: 27-32). Prinsipp (I), *kognitiv læring*, handler, som nevnt, om en utvidelse av språk- og språklæringsbevisstheten gjennom fokus på sammenhengen mellom L3 og L1/L2 og bevisstgjøring med hensyn til egen språklæringsprosess. Det er i denne sammenheng Christ snakker om viktigheten av "[die] Kultur des lauten Denkens im Klassenzimmer", det vil si at elevene får anledning til å "tenke høyt" og diskutere med hverandre og læreren rundt disse metaperspektivene på læring (Christ 2000: 6 sitert hos ibid.: 28).

Også for prinsipp (II), *forståelse* som utgangspunkt og grunnlag for læring, vil slik "høyttenkning" i klasserommet være nyttig. Her tar Neuner igjen utgangspunkt i hvordan langtidshukommelsen fungerer. For at det skal være lettere for elevene å forstå og huske elementer i det nye språket, er det viktig at de blir oppfordret til å sammenligne disse med og lagre dem i forhold til allerede eksisterende språkkunnskap og erfaringselementer, såkalte kognitive skjemata (cf. Simensen 1998: 88-90). Metakognisjon vil også være viktig i forhold til prinsipp (IV), *tekstorientering*, der Neuner går inn for en induktiv bearbeidelse av alle mulige typer tekster (autentiske/ikke-autentiske, muntlige og skriftlige, Internett-tekster osv.) med henblikk på utvikling av elevenes språkssystem innenfor vokabular, grammatikk, uttale og rettskriving (ibid.: 31). Elevene bør dessuten gjøres bevisst på globale forståelsesstrategier i forhold til autentiske tekster, slik at de bruker forkunnskaper for eksempel om andre språk eller sjangrer, for å forstå teksten på "top-down"-vis (cf. Simensen 1998: 86-88). Når det gjelder innholdet i disse tekstene, understrekes det i prinsipp (III), *innholdsorientering*, at elevene er eldre ved L3- enn ved L2-læring, slik at de bør møte andre tema og andre tilnæringsmåter enn ved læring av L2. Samtidig bør elevene tilbys et bredspektret materiale som tar hensyn til deres interesser og verdenserfaring, samtidig som det fungerer som en døråpner

mot en ny verden som kan gi dem et nytt perspektiv på deres egen verden.

Prinsipp I-IV kan bidra til å imøtekomme prinsipp (V), nemlig *økonomisering* av læringsprosessen. Vanligvis har man færre timer til rådighet i uka til undervisning og læring av L3 enn av L1 og L2. Dessuten blir elevene utsatt for mye mindre uformell påvirkning av L3 enn av L1 og L2, i hvert fall i norsk virkelighet. Derfor er det ekstra viktig at læreren utnytter tiden med elevene godt, blant annet ved å fokusere på viktige paralleller og forskjeller mellom L1 og L3, snakke med elevene om læringsstrategier, samt bidra til at de blir i stand til å jobbe selvstendig ved hjelp av midler som ordbok, oppslagsverk, Internet og så videre. På denne måten vil eleven også bli mer selvstendig – og mer motivert - i sin språklæring, og kanskje heller føle seg som en ”aktivt handlende” person, enn som en tom flaske som skal fylles med det nye språket (ibid.: 32).

Til tross for disse prinsippene forblir hovedutfordringen for undervisningen av 2. fremmedspråk, ifølge Neuner, den samme som for alle andre fag: Hvordan tilpasse undervisningen til alle elever, inkludert de som ikke er aktive, bevisste, fleksible og motiverte? Og her kommer vi tilbake til det som var utgangspunktet for innføringen av slagordet *praktisk tilnærming* i 2. fremmedspråk i norsk ungdomsskole. Uten å gi oss noen løsning på ”gåten” konkluderer Neuner med å understreke at språklæring har like mye å gjøre med det affektive, følelsesmessige som med et ”*kognitivt fundert læringsteoretisk konsept*”, jf. Kraschens ”*affective filter hypothesis*” (ibid.: 33 og Simensen 1998: 83). Derfor må 2. fremmedspråks didaktikk, som alle andre fagdidaktikker, ta utgangspunkt i kombinasjonen ”*Verstand und Herz*” (Hufeisen & Neuner 2005: 33). Kunnskap om språket og språklæringsprosessene er ingen garanti for suksess, hjertet må være med.

Konklusjon

I dette essayet har vi sett hvordan fagdidaktikk er et mangfoldig felt i stadig utvikling. Selv om man innenfor et hvert fagdidaktisk felt kan stille de samme spørsmålene – *hva, hvorfor, hvordan, hvem og hvor*, er det vanskelig å snakke om fagdidaktikk i entall, slik Ongstad bemerker. Hvert fagdidaktiske område har sine særegenheter, særlig på grunn av forskjellen mellom de ulike undervisningsfagene. Selv innenfor fremmedspråksdidaktikken har vi sett at det er mulig – og nødvendig – å skille mellom første og annet fremmedspråks didaktikk. Som Hufeisen og Neuner bemerker, blir elevene stadig mer erfarne som språkelever etter hvert som de lærer flere språk og blir eldre, og dette er noe man må ta hensyn til når man utvikler didaktikken innenfor L3. Dessuten må man i L3-læring ofte kompensere for den manglende uformelle språklige påvirkningen i samfunnet rundt eleven. Selv om Hufeisen og Neuners tanker ikke er

revolusjonerende innenfor 2. fremmedspråksdidaktikk, er deres bidrag likevel viktig på området da de på oversiktlig og systematisk vis peker på hva som er spesielt for læring av L3, og hvilke konsekvenser dette bør få for undervisningen, og dermed for L3-didaktikken. I tillegg er det viktig å lytte til de refleksjonene lærere og elever i 2. fremmedspråk gjør seg med hensyn til faget sitt når man fortsetter utviklingen av en didaktikk for 2. fremmedspråk. Og det er ingen tvil om at dette bør være en didaktikk som bygger på elevenes tidligere språk- og språklæringserfaringer.

Noter

¹ Opprinnelsen til denne artikkelen er et paper skrevet i forbindelse med Phd.-kurset "Fagdidaktikk: teoretiske emner" i regi av Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, oktober 2006.

² "Als Tertiärsprachen bezeichnet man diejenigen Fremdsprachen, die in der zeitlichen Abfolge nach einer ersten Fremdsprache, d.h. als Zweite, Dritte, Vierte, etc. erlernt werden." (Hufeisen & Neuner 2005: 5).

Litteratur

- Aftenposten (2005) Velger bort fremmedspråk. Internett 01.11.2005: www.aftenposten.no/nyheter/iriks/politikk/article1146548.ece.
- Arbeiderpartiet (25.10.2005) Soria Moria-erklæringen. Internett 04.08.2006: <http://www.arbeiderpartiet.no/index.gan?id=46452>
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978) Nye veier i didaktikken. Oslo: Aschehoug.
- Brown, H. D. (2000) Principles of Language Learning and Teaching. 4th edition. New York: Longman.
- Byram, M. (2004) Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning. Byram, M. (ed.). London og New York: Routledge.
- Christ, H. (2000) Wie das Postulat der Erziehung zur Mehrsprachigkeit den Fremdsprachenunterricht insgesamt verändert. Fachverband Moderne Fremdsprachen, Landesverband Niedersachsen, Mitteilungsblatt 2: 2-9.
- Council of Europe (2001) Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Internett 23.11.2006: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf
- Dale, E. L. (1986) Oppdragelse fri fra "mor" og "far". Pedagogikkens grunnlag i det moderne samfunn. Oslo: Gyldendal.
- Engelsen, B. U. (2001) Er enkeltfagenes didaktikk tilstrekkelig? I: Elstad, E. (red.) Fagdidaktikkens identitet og utfordringer. Acta Didactica 5. Oslo: ILS/Unipub 59-80.
- Engelsen, B. U. (2002) Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor. Revidert utgave. Oslo: Gyldendal.
- Gundem, B. (1998) Skolens oppgave og innhold. Oslo: Universitetsforlaget.
- Heimark, G. E. (2006) Fagdidaktikk og fremmedspråksdidaktikk. Et forsøk på å plassere 2. fremmedspråk i et fagdidaktisk perspektiv. Upublisert paper skrevet i forbindelse med Phd-kurset "Fagdidaktikk: teoretiske emner" ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo, høsten 2006.
- Hertzberg, F. (1999) Å didaktisere et fag – hva er det? I: Nyström, C. og Ohlsson, M. (red.) Svenska på prov. Arton artiklar om språk, litteratur, didaktikk och prov. En vänskrift till Birgitta Garne på 60-års dagen den 24. november 1999. Uppsala Universitet.
- Hudson, B. et al. (2006) Didaktikk/Fachdidaktik as Science(-s) of the Teaching Profession? Internett 01.12.2006: http://tntee.umu.se/publications/publication2_1.html.
- Hufeisen, B. & Neuner, G. (2005) Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

- Hvistendahl, R. (2001) Fagdidaktikk og kulturell refleksjon. I: Elstad, E. (red.) Fagdidaktikkens identitet og utfordringer. Acta Didactica 5. Oslo: ILS/Unipub: 149-63.
- Imsen, G. (2006) Allmenn didaktikk og fagdidaktikk – mellom dannelse og utdanningspolitikk. I: Ongstad, S. (red.) Fag og didaktikk i lærerutdanningen. Kunnskap i grenseland. Oslo: Universitetsforlaget: 243-57.
- Kunnskapsdepartementet (16.02.2006) Rundskriv F-003-06. Innføring av Kunnskapsløftet – om ”Fremmedspråk”. Internett 13.03.2006: <http://odin.dep.no/kd/norsk/dok/regelverk/rundskriv/070081-250002/dok-bu.html>.
- Kunnskapsforlaget (2006) Ordnett.no. Kunnskapsforlagets blå språk- og ordboktjeneste. Internett 29.11.2006: <http://www.ordnett.no/ordbok.html>.
- Lambine, C. H. (2005) “English just isn’t a foreign language any more.” Central aspects of teaching and learning English in Upper Secondary Education. Masteroppgave i engelskdidaktikk. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Lauvås, P. (1994) Lærerens praksisteori. I: Wyller, K. B. (red.) Læreryrket – mellom profesjon og improvisasjon. Oslo: Aschehoug: 53-74.
- Lorentzen, S. et al. (1998) Fagdidaktikk i fagdidaktikkens forutsetninger og utvikling. Oslo: Universitetsforlaget.
- Løvlie, L. (1972) Universitetspedagogikk – eller debatten som ble vekkt. I: Mediaas, N. m. fl. (red.): Etablert pedagogikk – makt eller avmakt? Oslo: Gyldendal. 29-35.
- Mitchell, R. & Myles, F. (2004) Second Language Learning Theories. 2nd edition. New York: Hodder Arnold, Oxford University Press.
- Ongstad, S. (2006) Fag og didaktikk i lærerutdanningen. Kunnskap i grenseland. Oslo: Universitetsforlaget.
- Oxford Dictionary of English (2005) Pearshall, J., Hanks, P. et al. (ed.). 2nd edition. Oxford: Oxford University Press.
- Oxford Thesaurus of English (2004) Waite et al. (ed.) 2nd edition. Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (1986) Approaches and Methods in Language Teaching. New York: Cambridge University Press.
- Simensen, A. M. (1998) Teaching a Foreign Language. Principles and Procedures. Bergen: Fagbokforlaget.
- Simensen, A. M. (2006) Engelskdidaktikk – status og fremtidsperspektiver. I: Ongstad, S. (red.) Fag og didaktikk i lærerutdanningen. Kunnskap i grenseland. Oslo: Universitetsforlaget: 163-80.
- Sjøberg, S. (2001) Innledning: Skole, kunnskap, fag. Fagdebattikk: fagdidaktisk innføring i sentrale skolefag. Sjøberg, S. (Red.). Oslo: Gyldendal akademisk. Internett 30.11.2006: http://folk.uio.no/sveinsj/Innledning_sjoberg_fagdebattikk.htm
- Sjøberg, S. (2006) Naturfag i skole og samfunn: en tverrfaglig historie. I: Ongstad, S. (red.) Fag og didaktikk i lærerutdanningen. Kunnskap i grenseland. Oslo: Universitetsforlaget: 61-84.
- Spolsky, B. (1985) Formulating a theory of second language learning. Studies in Second Language Acquisition. 7, 3: 269-88.
- Stern, H. H. (1983) Fundamental Concepts of Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.
- Utdanningsdirektoratet (2006-1) Kunnskapsløftet. Læreplan i engelsk. Internett 14.11.2006: http://www.udir.no/templates/udir/TM_Læreplan.aspx?id=2100&laereplanid=6866
- Utdanningsdirektoratet (2006-2) Kunnskapsløftet. Læreplan i fremmedspråk. Internett 14.11.2006: http://www.udir.no/templates/udir/TM_Læreplan.aspx?id=2100&laereplanid=6878
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003-2004) St.meld. nr. 30. Kultur for læring. Oslo: Gan grafisk.
- Wandruszka, M. (1979) Die Mehrsprachigkeit des Menschen. Stuttgart: Kohlhammer.