

Læringsstrategier og lærebok.

På hvilken måte imøtekommer læreboka

Vidas 1

kompetansemålene for

språklæring

i Kunnskapsløftet (K06)?

Institutt for litteratur, områdestudier og europeiske språk (ILOS),

Det humanistiske fakultet (HF),

Universitetet i Oslo

SPA4191 Masteroppgave i spansk, lektor- og adjunktprogrammet, høsten 2008

Hilde Motrøen

Veileder: Turid Henriksen

FORORD:

Først og fremst vil jeg takke min veileder Turid Henriksen ved Universitetet i Oslo for god og grundig veiledning underveis i skriveprosessen.

Jeg vil også takke min samboer Øystein for uvurderlig datateknisk hjelp samt støtte og oppmuntring underveis, og min medstudent Gro, som har jobbet med en lignende oppgave, for gode råd og tips underveis.

Forøvrig har min datter Mia på 8 år utvist stor tålmodighet mens hun har ventet på at mamma skulle bli ferdig med studiejobbing i helger og skoleferier.

Til slutt vil jeg rette en stor takk til mine barns besteforeldre som velvillig har stilt opp som barnevakt for min datter i skoleferier, og ikke minst som barnevakt for lille Ørjan på 10 måneder i innspurten før innlevering av oppgaven.

Gimse, høsten 2008

Hilde Motrøen

INNHOLDSFORTEGNELSE:

1	INNLEDNING	1
2	FREMMEDSPRÅKLÆRING I HISTORISK PERSPEKTIV OG I NYERE TID	2
2.1	INNLEDNING	2
2.2	FREMME D SPRÅKLÆRING	2
2.3.1	<i>Kunnskapssyn og språkundervisning i et historisk perspektiv</i>	3
2.3.1.1	Reformbevegelsen og direkte m etoden.....	3
2.3.1.2	Strukturalisme, den muntlige tilnærming og den audiolingv a le metode.....	5
2.3.2	<i>Oppsummering</i>	7
2.3.3	<i>Moderne syn på språklæring; Kommunikativ språklæring i Rammeverket</i>	7
2.3.3.1	Generelle kompetanser i Rammeverket.....	9
2.3.3.1.1	Å kunne å lære	10
2.3.3.2	Språklige kommunikative kompetanser i Rammeverket	11
2.3.3.2.1	Lingvistisk kompetanse.....	11
2.3.3.2.2	Sosiolingvistisk kompetanse	13
2.3.3.2.3	Pragmatisk kompetanse.....	15
2.3.4	<i>Oppsummering</i>	16
3	LÆRING OG SPRÅKLÆRING I NORSKE STYRINGSDOKUMENTER (BL.A. LÆREPLAN) OG LÆRINGSSTRATEGIER	18
3.1	INNLEDNING OG LÆREPLANTEORI.....	18
3.2	STORTINGS M ELDINGEN KULTUR FOR LÆRING	20
3.3	LÆREPLAN FOR FREMME D SPRÅK NIVÅ I OG HOVEDOMRÅDET SPRÅKLÆRING	22
3.4	SPRÅKLÆRING (Å LÆRE Å LÆRE) OG SPRÅK P ERMEN	25
3.4.1	<i>Språklæring i språkundervisningen</i>	26
3.5	LÆRINGSSTRATEGIER	28
3.5.1	<i>Rebecca Oxfords direkte strategier</i>	29
3.5.2	<i>Rebecca Oxfords indirekte strategier</i>	31
3.5.3	Carol Santa og lesestrategier i Prosjekt CRISS.....	34
3.6	OPPSUMMERING.....	35
4	METODE	37
4.1	INNLEDNING	37
4.2	LÆREVERKET <i>VIDAS I</i>	37
4.3	SKJEMA OG KATEGORISERING AV TEKST- OG ØVINGS B OKA	39
4.3.1	<i>Fremgangsmåte ved utfylling av skjemaet til tekstboka</i>	41
4.3.2	<i>Fremgangsmåte ved utfylling av skjemaet til øvingsboka</i>	44
5	ANALYSE	49
5.1	AKTIVERING AV FORKUNNSKAPER	51
5.1.1	<i>Beskrivelse og analyse av funn i tekstboka</i>	51
5.1.2	<i>Beskrivelse og analyse av funn i øvingsboka</i>	53
5.1.3	<i>Oppsummering</i>	53
5.2	GRAMMATIKK- OG TEKSTREFLEKSJON.....	53
5.2.1	<i>Beskrivelse og analyse av funn i tekstboka</i>	53
5.2.2	<i>Beskrivelse og analyse av funn i øvingsboka</i>	56
5.2.3	<i>Oppsummering</i>	58
5.3	SAMMENLIGNING MED ANDRE SPRÅK	59
5.3.1	<i>Beskrivelse og analyse av funn i tekstboka</i>	59
5.3.2	<i>Beskrivelse og analyse av funn i øvingsboka</i>	60
5.3.3	<i>Oppsummering</i>	61
5.4	SAMARBEID MED ANDRE.....	62
5.4.1	<i>Beskrivelse og analyse av funn i tekstboka</i>	62
5.4.2	<i>Beskrivelse og analyse av funn i øvingsboka</i>	64
5.4.3	<i>Oppsummering</i>	67
5.5	BRUK AV GJETTE- OG KOMPENSASJONS S TRATEGIER.....	68
5.5.1	<i>Beskrivelse og analyse av funn i tekstboka</i>	68

5.5.2	<i>Beskrivelse og analyse av funn i øvingsboka</i>	69
5.5.3	<i>Oppsummering</i>	70
5.6	REPETERE OG KATEGORISERE	70
5.6.1	<i>Beskrivelse og analyse av funn i tekstboka</i>	70
5.6.2	<i>Beskrivelse og analyse av funn i øvingsboka</i>	71
5.6.3	<i>Oppsummering</i>	73
5.7	BRUK AV DIGITALE VERKTØY OG ANDRE HJELPEMIDLER	73
5.7.1	<i>Beskrivelse og analyse av funn i tekstboka</i>	73
5.7.2	<i>Beskrivelse og analyse av funn i øvingsboka</i>	74
5.7.3	<i>Oppsummering</i>	75
5.8	LYTTEFORSTÅELSE	76
5.8.1	<i>Beskrivelse og analyse av funn i tekstboka</i>	76
5.8.2	<i>Beskrivelse og analyse av funn i øvingsboka</i>	76
5.8.3	<i>Oppsummering</i>	77
5.9	FRI SKRIFTLIG TEKSTPRODUKSJON	78
5.9.1	<i>Beskrivelse og analyse av funn i tekstboka</i>	78
5.9.2	<i>Beskrivelse og analyse av funn i øvingsboka</i>	78
5.9.3	<i>Oppsummering</i>	79
5.10	PLANLEGG EGEN LÆRING OG BESKRIVE OG VURDERE EGET LÆRINGSARBEID	80
5.10.1	<i>Beskrivelse og analyse av funn i tekstboka</i>	80
5.10.2	<i>Beskrivelse og analyse av funn i øvingsboka</i>	80
5.10.3	<i>Oppsummering</i>	82
6	AVSLUTNING	84
7	BIBLIOGRAFI	90

1 Innledning

Med Kunnskapsløftet (K06) har vi fått nye læreplaner i grunnskolen og i videregående opplæring. Mens de to siste reformene i skoleverket (R94 og L97) gjaldt for hvert sitt skoleslag (henholdsvis for videregående opplæring og for 10-årig grunnskole), er Kunnskapsløftet en gjennomgående reform som gjelder begge skoleslag.

Den nye læreplanen for fremmedspråk gjelder for fagene tysk, fransk, spansk, italiensk, russisk og andre europeiske og ikke-europeiske språk bortsett fra engelsk, som har egen læreplan. I denne oppgaven ser jeg på kompetansemålene til ett av planens tre hovedområder på nivå I. Nivå I angir kompetansemål etter to års begynneropplæring i den videregående, eller etter 10. årstrinn i ungdomsskolen for elever som starter med fremmedspråket i 8. klasse. Begynneropplæringen i fremmedspråk i videregående opplæring følger med andre ord samme læreplan som fremmedspråkopplæringen i ungdomsskolen.

Læreplan for fremmedspråk har tre hovedområder; *språklæring, kommunikasjon og språk, kultur og samfunn*. Når det gjelder *språklæring*, handler kompetansemålene her om å få innsikt i egen måte å lære på, blant annet gjennom å bruke ulike læringsstrategier som passer for hver enkelt elev. Det er nytt etter K06 at dette inkluderes som et fagspesifikt mål i læreplanen. I Reform-94 var det ”å kunne planlegge, gjennomføre og vurdere eget språklæringsarbeid” ett av fellesmålene for 2. og 3. fremmedspråk, mens det nå altså er en del av læreplanen for hvert enkelt fag. Dette gjør at lærebokforfattere må integrere *språklæringsmål* i lærebøkene i mye større grad for å oppfylle læreplanmålene.

I denne oppgaven vil jeg ta for meg kompetansemålene i læreplanens hovedområde *språklæring*, og se hvordan læreboka *Vidas 1*, utgitt av forfatterne Liv Kristiane Bugge, Svein Halvorsen og Silva Rovira på Cappelen forlag i 2006, imøtekommer disse målene. *Vidas 1* er en begynnerbok for elever på Vg1 (1. årstrinn på videregående skole).

Jeg vil verken vurdere læreboka på en helhetlig måte eller sammenligne den nye utgaven med den tidligere utgaven av *Vidas 1*, men jeg vil derimot kartlegge i hvor stor grad læreboka fra 2006 imøtekommer kompetansemålene for hovedområdet *språklæring*.

2 Fremmedspråklæring i historisk perspektiv og i nyere tid

2.1 Innledning

Synet på hvordan læring foregår, har endret seg gjennom tidene. Behavioristene definerte læring som ”etablering og styrking av assosiasjoner mellom observerbare stimuli og responser” (Jensen 2004: 14). På den måten betraktet behavioristene menneskene som en slags ”maskin, som reagerer automatisk på ytre stimuli (Jensen 2004: 14). Ifølge Ivar Bråten, professor ved Pedagogisk forskningsinstitutt ved Universitetet i Oslo, var den kognitive psykologien på fremmarsj for 30-40 år siden som et alternativ til behaviorismen (Jensen 2004: 14). Tilhengere av kognitiv psykologi betrakter mennesket som ”et aktivt vesen som tolker og vurderer den ytre stimuleringen på et selvstendig grunnlag før det handler” (Jensen 2004: 14).

I dette teorikapitlet vil jeg ta for meg noen teorier om fremmedspråklæring. Først betrakter jeg kunnskapssyn og språkundervisning i et historisk perspektiv, før jeg behandler moderne teorier om læring av fremmedspråk. Her vil jeg se på kommunikativ språklæring slik det er beskrevet i det europeiske rammeverket for språk, jfr. 2.3.3.

2.2 Fremmedspråklæring

I denne delen vil jeg først se på kunnskapssyn og språkundervisning i et historisk perspektiv. Jeg tar utgangspunkt i tendenser i Europa, som jeg senere relaterer til Norge. Dette gjør jeg for å forsøke å vise en sammenheng med dagens språkundervisning. Selv om mange av disse teoriene er foreldet og erstattet med nye teorier, danner de grunnlaget for dagens metoder i språkundervisningen. I tillegg er en del av prinsippene fra sist på 1800-tallet og tidlig på 1900-tallet fortsatt brukbare på en del områder.

Etter den historiske delen om språkundervisning, vil jeg ta for meg den moderne teorien om fremmedspråklæring som har hatt størst innflytelse på norske læreplaner i fremmedspråk, nemlig kommunikativ språklæring. Her vil jeg ta utgangspunkt i teoriene i det felles europeiske rammeverket for språk.

2.3.1 Kunnskapssyn og språkundervisning i et historisk perspektiv

2.3.1.1 Reformbevegelsen og direktemetoden

Mot slutten av 1800-tallet ble det gjort en del forsøk på å reformere språkundervisningen, blant annet i Frankrike, England, Tyskland og Danmark. Dette innebar at man nå la vekt på det *talte* språket på bekostning av grammatikk og oversettelse. For å få til dette, brukte man fonetiske beskrivelser av de ulike språklydene. Den internasjonale fonetikkassosiasjonen, IPA, ble dannet i 1886. Språkundervisningen tok nå sikte på å foregå på grunnlag av vitenskapelige metoder. Tre aspekter var spesielt viktige i forhold til senere utvikling av lingvistisk teori og undervisningsmetoder:

- anerkjennelse av hvor viktig *tale* er
- en vitenskapelig tilnærming til *dagens/den aktuelle* språkbruk(en), og
- utviklingen av *et internasjonalt fonetisk alfabet* som kunne brukes i beskrivelsen av et hvilket som helst språk (Simensen 1998: 25-26).

I Norge ble arbeidet med å reformere språkundervisningen blandet sammen med en politisk kamp om de klassiske språk og embetskulturen på den ene siden og en kamp for norsk språk og "allmennhetens" kultur på den andre. I 1869 kom "lov om offentlige Skoler for den høiere Almendannelse", og med den ble den videregående utdanning delt i en middelskole og et påfølgende gymnas (KD-NOU 1995:18, vedlegg 3, pkt. 8). Gymnaset ble delt i to separate utdanninger: ett realgymnasium uten latin med undervisning i realfag og moderne språk, og ett latingymnasium (Henriksen 2005: 98). Dermed ble de moderne fagene sidestilt med klassisk dannelse. De klassiske språks endelige skjebne ble avgjort i 1896, da "Lov om høiere almenskoler" trådte i kraft. Nå forsvinner latingymnaset, og latin faller også ut fra middelskolen. Gresk forsvinner helt. Gymnaset får nå to linjer, en reallinje og en sproglig-historisk linje med eller uten latin (Henriksen 2005: 98).

Fonetikeren Johan Storm fikk stor betydning for språkundervisningen i Norge i reformperioden. Han var professor ved universitetet mellom 1873 og 1912 (Henriksen 2005: 102), og han var med på å modernisere lærerutdanningen. Storm mente at

språkundervisningen i skolene i for stor grad basert på å kjenne til grammatiske regler, og han ønsket en mer praktisk språkundervisning som tok utgangspunkt i det levende talespråk:

”For at kunne et sprog maa man kunne tale det; først talesproget er det virkelige sprog; først naar man kan danne riktige, sammenhengende og idiomatiske sætninger, har man en levende kundskab i sproget” (Storm 1887a: 168, via Henriksen 2005: 105)

Denne utviklingen må sees i sammenheng med utviklingen ellers i samfunnet. Norge er nå i en omfattende industrialiseringsprosess, og det foregår en økt satsing på samferdsel. Dette gjorde at kontakten over landegrensene økte og man fikk dermed et større behov for å kunne kommunisere på fremmedspråkene.

For å få til den nye praktiske vinklingen på språkundervisningen, anbefalte Storm at man jobbet med samtaler, små scener, komedier, fortellinger fra hverdagslivet, fabler og eventyr (Henriksen 2005: 106). Han sto for en moderat linje når det gjaldt bruk av lydskrift. *Imitasjon* og *utstrakt lesning* var ellers grunnprinsipper i hans metodikk. Man burde heller etterligne gode mønstre enn å jobbe med regler, og han mente at utenat læren ville spille en stor rolle i fremtiden. Han snakker for øvrig varmt om litteraturlæsning, spesielt dialogene i litteraturen:

”Næsten alle de, som kan mange sprog, har fra først aflært dem af bøger [...]” (Storm 1887a: 182, via Henriksen 2005: 109).

Direktemetoden er et resultat av arbeidet i Reformbevegelsen. Carl Knap, rektor ved Pedagogisk Seminar fra 1923 til 1937, fikk stor betydning for direktemetodens utbredelse i Norge, blant annet gjennom sin bok *Den direkte metode i sprogundervisningen*, som kom ut i 1916 (Henriksen 2005: 166). Det er spesielt begynneropplæringen som fremheves i forbindelse med denne metoden. I direktemetoden er lydlære, repetisjon, induktiv grammatikkundervisning samt samtale- og anskuelsesundervisning viktige ingredienser.

Både grammatiske momenter og gloseinnlæring skulle foregå ved hjelp av samtalen, som ble en meget viktig aktivitet i klasserommet. Prinsippet om *den konsentriske sirkels system* er en grunnidé for Knap (Henriksen 2005: 170) når det gjelder grammatikkundervisning. Det innebærer at man tar utgangspunkt i en begrenset sirkel som kun inneholder de grammatiske momenter man trenger til å gjennomføre samtaleøvingene, men som senere utvides etter hvert som man trenger flere grammatiske momenter til samtalen. Man tar altså utgangspunkt i praktiske behov i ”det virkelige livet”, noe som samsvarer helt med direktemetodens idealer. For begynnerundervisningen fremhever Knap det å svare med hele setninger som et viktig didaktisk prinsipp, selv om det ikke er naturlig i livet utenfor klasserommet.

Ifølge anskuelserundervisningen skulle man bruke kroppsspråk, miming, objekter og ting til å forklare og illustrere. Man kunne for eksempel vise de konkrete tingene for substantivene, imitere bevegelser eller mime handlinger for verbene og bruk av bilder for å illustrere. Ideelt sett skulle undervisningen foregå på målspråket. Dramatisering ble et middel til å øve inn grammatiske strukturer som f.eks. personlig pronomen. Verbbøying kunne være en utfordring i denne metoden, men de kunne øves inn ved hjelp av hele setninger, noe som ble sett på som mer virkelighetsnært enn å ”pugge” formene.

2.3.1.2 Strukturalisme, den muntlige tilnærming og den audiolingviale metode

Man søkte stadig å finne fram til mer systematiske og vitenskapelig baserte innlæringsmåter når det gjaldt fremmedspråk, og engelske og amerikanske strukturalister fikk stor betydning fra 1920-tallet og frem til midt på 1970-tallet når det gjaldt ideer om fremmedspråkundervisning.

Utvalg og gradering var to prinsipper til noen britiske vitenskapsmenn som søkte å videreføre direktemetodens prinsipper (Simensen 1998: 36). Det innebar at man for det første at man i fremmedspråkundervisningen valgte ut og jobbet med de ordene og strukturene som forekom hyppigst i målspråket, og repeterte disse mye. Videre jobbet man ved at man graderte fra det kjente til det ukjente, man beveget seg fra mindre strukturelle enheter til større og man konstruerte alle setninger på grunnlag av mindre enheter. Britiske vitenskapsmenn gjorde et pionerarbeid når det gjaldt bruk av setningsmønster og erstatningstabeller, som kort fortalt innebærer at man går ut fra en setning eller tekst som viser et aktuelt setningsmønster og deretter bytter ut sekvenser eller deler av den slik at nye meningsfulle setninger dannes.

Strukturalismen bygde på behaviorismen fordi den betraktet læring som danning av vaner, og den britiske vitenskapsmannen Harold Palmer mente at ingen fremmedspråklige ord eller form eller kombinasjon av disse er ”kjent” eller ”lært” før vi kan bruke dem automatisk og knytte dem til sin mening uten bevisst å analysere dem først (Simensen 1998: 38). På samme tid definerte det danske medlemmet av Reformbevegelsen Otto Jespersen språk som ”Ingenting annet enn et sett av menneskelige vaner” (Simensen 1998: 38).

Den muntlige tilnærming (Simensen 1998: 38 og note 8:41) karakteriseres ved at den vektlegger *system* og *kontroll*. Dette innebærer fremfor alt et system for utvelgelse av lærestoff, blant annet etter prinsippet om hyppighet, samt at man har kontrollerte måter å behandle det utvalgte lærestoffet på. I den muntlige tilnærming foretrekkes ettspråklig metodikk. Bruk av diktat var en av mange aktiviteter som skulle brukes i språkundervisningen, som var meget lærerstyrt. Repetisjon var et sentralt prinsipp i metoden. Introduksjoner og oppgaver skulle i prinsippet først foregå i et muntlig medium, og skriftlig bruk av språket skulle komme senere i læreprosessen. Målene til den muntlige tilnæringsmetoden er å utvikle ferdigheter i å lytte, snakke, lese og skrive.

Den audiolingvale metode karakteriseres også ved hjelp av system og kontroll. I tillegg til at man systematisk velger ut lærestoffet, som man graderer og repeterer, kontrollerer man læreprogresjonen og bruker kontrastive analyser systematisk. Som navnet indikerer, spiller *lyden* en nøkkelrolle i denne metoden, og nytt språkmateriale skulle ideelt sett forekomme i dialoger, fortrinnsvis gjennom lydmateriale som elevene hører på, imiterer og lærer utenat. Man brukte ellers øvinger der man drillet grammatiske strukturer og setningsmønstre. Transformasjon er et eksempel på en slik øving. Her bytter man ut elementer i en setningsstruktur og man kan dermed forandre for eksempel et utsagn til et spørsmål, en setning i presens endres til preteritum eller man gjør en setning nektende. Slike øvinger skulle ideelt sett gjøre grammatikkforklaringer overflødige. Ellers brukte man drill- og mønsterøvelser som var basert på kontrastene mellom morsmålet og målspråket. De muntlige eller audiolingvale ferdighetene lytting og snakking, anses som viktigere enn skriveferdighetene lesing og skriving.

Når det gjelder språkundervisningen i Norge ca 1950- 1975, ble det i offentlige retningslinjer eksplisitt referert både til den muntlige tilnærming og til den audiolingvale metode. Man ønsket for eksempel å tilstrebe prinsippene om utvalg, gradering og repetisjon av glosser. Grammatikkundervisning ble beskrevet som undervisning av strukturer, mønstre, setningsmønstre samt bruk av erstatningstabeller og ulike typer drilloppgaver. Det ble også referert til bruk av kontrastive analyser.

Undervisning *om* språket skulle holdes på et minimum, og dialoger ble anbefalt som undervisningsmateriell. Denne tiden var imidlertid også preget av forvirring og turbulens i forhold til språkundervisningen. Det ble gitt en rekke offisielle anbefalinger og tester som raskt kunne bli skiftet ut og erstattet av nye.

2.3.2 Oppsummering

Jeg har nå gjort rede for noen prinsipper for språkundervisningen fra slutten av 1800-tallet og begynnelsen av 1900-tallet, fordi flere av disse prinsippene har vært med på å påvirke dagens språkundervisning. Fra og med reformperioden får man et nytt utgangspunkt og en ny begrunnelse for språkundervisningen. Det talte språket og det å kunne bruke språket i kommunikasjon, blir nå stadig viktigere, noe som er helt i tråd med dagens prinsipper om kommunikativ språklæring. Grammatikkens plass i undervisningen skulle da som nå bestemmes ut fra praktiske behov i ”det virkelige liv”.

Ellers er det flere av prinsippene fra datidens språkundervisning som fortsatt er like aktuelle i moderne fremmedspråkundervisning, for eksempel prinsippene om interaktivitet og bruk av samtaler i klasserommet, samt visualisering og momenter fra anskuelserundervisningen.

Carl Knap og direktemetodens idealer om å svare på spørsmål med hele setninger, har imidlertid blitt erstattet med prinsippet om autensitet i klasserommet. Svar i hele setninger på spørsmål er ikke naturlig utenfor klasserommet, og det er dermed ikke autentisk bruk av språket. Vi finner imidlertid eksempler på at man også i nyere øvingsbøker på begynnernivå, til tider ønsker at elevene skal svare med hele setninger på spørsmål, noe som vi kan tenke oss har nøyaktig samme begrunnelse som Carl Knap hadde tidlig på 1900-tallet.

2.3.3 Moderne syn på språklæring; Kommunikativ språklæring i Rammeverket

Her vil jeg ta for meg kommunikativ språklæring, fordi kommunikativ kompetanse fremheves både i læreplanen og andre offentlige styringsdokumenter som den viktigste kompetanse når det gjelder fremmedspråk, noe jeg kommer tilbake til i neste kapittel.

Som beskrevet tidligere, ble det allerede på slutten av 1800-tallet fremhevet at språk dreier seg om mer enn å beherske grammatikk og lingvistiske strukturer. Det å kunne bruke fremmedspråk til kommunikasjon med andre mennesker var et mål allerede for reformistene på slutten av 1800-tallet.

I nyere tid beskrev blant annet Dell Hymes på 1970-tallet begrepet kommunikativ kompetanse i forbindelse med språk. Kommunikativ kompetanse innebærer, i tillegg til lingvistisk kompetanse, også å ha ferdigheter på andre områder enn de rent språklige. Vi må blant annet kunne avgjøre om utsagnene våre passer inn i den sammenhengen de ytres, og vi må kunne avpasse språket i forhold til ulike situasjoner og personer. Kommunikasjon mellom mennesker krever i tillegg at vi har kulturkunnskap samt en del kunnskap om verden omkring oss.

Europarådet ga i 2001 ut ”Det felles europeiske rammeverket for språk”. Rammeverket, som har et omfang på rundt 200 sider, tar blant annet sikte på å fremme vektlegging av kommunikativ kompetanse og flerspråklighet hos den enkelte europeer samt å sikre at kompetanse i fremmedspråk vurderes etter samme skala i alle europeiske land. Rammeverket deler kompetansene inn i vurderingsskalaer, hvor man beskriver hva man må beherske på de ulike nivåene. Disse nivåene kaller man A1, A2, B1, B2, C1 og C2, der A1 er det laveste nivå og C2 det høyeste.

Som et praktisk hjelpemiddel for å iverksette momentene man finner beskrevet i Rammeverket, har man utviklet den europeiske språkpermen. Denne består av tre deler: et *språkpass* som blant annet gir en oversikt over den undervisning og praksis man har hatt i ulike språk, *en språkbiografi* med sjekklister hvor eleven selv fyller inn hva han/hun behersker på fremmedspråket, hvordan eleven lærer og hva han/hun har planer om å lære, og endelig inneholder språkpermen en *språkmappe* hvor elevene kan legge et utvalg av skriftlige arbeider samt videoopptak og lignende.

Her vil jeg ta for meg rammeverkets klassifisering av språklig kommunikativ kompetanse, som deles inn i tre deler: lingvistisk -, sosiolingvistisk - og pragmatisk kompetanse. Hver av disse tre har igjen en del underpunkter. I tillegg til de språklige kompetansene, definerer rammeverket noen såkalte generelle kompetanser, som også er ganske omfattende. Jeg har brukt den engelske og spanske utgaven av rammeverket som grunnlag for hele denne delen om kommunikativ språklæring.

2.3.3.1 Generelle kompetanser i Rammeverket

Rammeverket beskriver som nevnt ovenfor, noen *generelle kompetanser* som er med og bidrar i kommunikasjonen mellom mennesker. Disse kompetansene deles inn i fire områder: *viten og faktakunnskaper, ferdigheter, væremåte* samt *å kunne å lære*. De tre første omtaler jeg samlet, mens jeg tar for meg det fjerde, å kunne å lære, som et eget underpunkt. Dette gjør jeg både fordi kunnskap om å lære utgjør en viktig del av området *språklæring* i læreplan for fremmedspråk, noe jeg kommer tilbake til senere i oppgaven, men også fordi denne kompetansen skiller seg litt ut i forhold til de andre kompetansene.

Når det gjelder det første området av de generelle kompetansene, **viten og faktakunnskaper**, er dette delt i tre underpunkter. Det første er å ha *kunnskap om verden* i form av å kjenne til private, offentlige, profesjonelle og utdanningsrelaterte steder, institusjoner, personer, ting, hendelser, handlinger og skriftlig materiale. I dette inngår det å ha kjennskap til og kunnskap om hva som finnes og hva som skjer i vår egen verden og i verden omkring oss. Det andre punktet i denne kategorien er *sosiokulturell kunnskap*, hvor blant annet det å ha kunnskap om relasjoner mellom mennesker, verdier, sosiale konvensjoner og rituelle handlinger inngår. Til slutt innlemmes *interkulturell bevissthet* som en del av området *viten og faktakunnskaper*. Det innebærer blant annet å kjenne til og forstå ulikheter mellom egen kultur og kulturen i målspråkområdet samt å kunne heve seg over stereotype oppfatninger. Det fremheves også her at den interkulturelle bevisstheten berikes av at man har kjennskap også til andre kulturer enn de i morsmåls- og målspråksområdet.

Området ”**ferdigheter**” deles inn i to deler: *praktiske ferdigheter og kunnskaper* (i sosiale sammenhenger, i dagliglivet, i det profesjonelle livet og i fritiden) samt *interkulturelle ferdigheter og kunnskaper*. Det første inkluderer blant annet det å kunne oppføre seg som forventet i forhold til sosiale og kulturelle konvensjoner, kunne utføre handlinger i forhold til plikter i arbeidslivet, samt å ha praktiske ferdigheter i kunst, håndverk og sport, mens *interkulturelle ferdigheter og kunnskaper* omfatter blant annet det å kunne bruke ulike strategier for å oppnå kontakt med personer fra ulike kulturer samt å håndtere interkulturelle misforståelser og konfliktsituasjoner på en effektiv måte.

Når det gjelder **væremåte** eller ”*eksistensiell*” *kompetanse*, inkluderer det personlige holdninger (overfor mennesker og kulturer), motivasjon, verdier, tro (religiøs, ideologisk og

filosofisk), kognitiv stil og personlighet i møte med andre mennesker. Dette er med andre ord en meget omfattende kompetanse som man betrakter som grunnleggende i forhold til kommunikasjon mellom mennesker.

Det må vel sies at ikke alle disse generelle kompetansene bidrar like sterkt i alle typer kommunikasjon mellom mennesker. Praktiske ferdigheter i fritiden samt ens personlige tro, for eksempel, har nok ikke like stor betydning i alle kommunikasjonssituasjoner.

2.3.3.1.1 **Å kunne å lære**

Rammeverket tar også med det *å kunne å lære* som en generell kompetanse. Det å kunne å lære defineres her som ”kapasiteten til å observere og til å delta i nye opplevelser, samt å innlemme ny kunnskap i eksisterende kunnskap og modifisere denne der det er nødvendig” (Marco de referencia, 5.1.4, min oversettelse). Kunnskap om språklæring utvikles etter hvert som man får egne erfaringer i hvordan man lærer. Disse erfaringene setter språkeleven i stand til jobbe mer effektivt og uavhengig med nye utfordringer i språklæringen.

Å kunne å lære består, ifølge Rammeverket, av komponenter som *språk- og kommunikasjonsbevissthet, generell fonetisk bevissthet, studieferdigheter og heuristiske ferdigheter*. Når det gjelder den første, **språk- og kommunikasjonsbevissthet**, innebærer dette kunnskap om og forståelse for språkbruk og språkets prinsipper. Denne kunnskapen gjør at man lettere kan forstå og bruke nye språk.

Generell fonetisk bevissthet beskrives blant annet som å ha evne til å oppfatte og sette sammen sekvenser av ukjente lyder, samt som lytter å ha evne til å dele en kontinuerlig strøm av lyd inn i en meningsfull og strukturert kjede av fonologiske elementer.

Det neste punktet, **studieferdigheter**, defineres i rammeverket som evne til å utnytte læringsmulighetene på en effektiv måte i undervisnings- og læringssituasjonene. Momenter her er evnen til å være konsentrert når man får presentert informasjon, å forstå intensjonen med oppgaver, å kunne samarbeide godt i par - eller gruppearbeid, å bruke det språket man har lært tidlig og ofte, samt å ha evne til å bruke og organisere tilgjengelig material når man jobber alene. I tillegg nevnes det å være klar over egne styrker og svakheter som språkelev samt å kunne identifisere og definere hva man trenger å jobbe med og egne mål. Ellers tar

rammeverket med elevenes evne til å organisere og benytte seg av strategier og fremgangsmåter som passer den enkelte for å oppnå målene.

Heuristiske ferdigheter, som er det siste momentet rammeverket nevner under den generelle kompetansen kunnskap om læring, innebærer å være i stand til å utforske og lære ting på egen hånd. Her inngår blant annet det å tilpasse ny kunnskap til andre situasjoner samt det å kunne benytte seg av ny teknologi (for eksempel søke informasjon i databaser og hypertekster).

Disse fire komponentene, og spesielt de to siste (studieferdigheter og heuristiske ferdigheter) har vært viktige grunnlag for kompetansemålet ”språklæring” i læreplan for fremmedspråk.

2.3.3.2 Språklige kommunikative kompetanser i Rammeverket

2.3.3.2.1 *Lingvistisk kompetanse*

Den første språklige kommunikative kompetansen rammeverket nevner, er lingvistisk kompetanse. Denne innebærer å ha kjennskap til et språks formelle strukturer og bestanddeler samt å ha ferdighet til å bruke dem. Det har blitt hevdet at kommunikativ språklæring har tonet ned betydningen av lingvistisk kompetanse, men i rammeverket stiller altså Europarådet denne kompetansen på lik linje med andre kompetansene.

Språk er komplekse systemer, og ingen har klart å lage en komplett og uttømmende beskrivelse av språk som et formelt system av meningsuttrykk. Forsøk på å finne én universell måte å beskrive alle språk på, har aldri blitt allment anerkjent. Likevel finnes det måter å klassifisere språk på som et formelt system. Rammeverket deler den lingvistiske kompetanse i seks deler: leksikalsk -, grammatisk -, semantisk -, fonologisk -, ortografisk - og ortoepisk kompetanse.

Her kan det være verdt å merke seg at Rammeverket, i motsetning til mange tidligere teorier (jfr. 2.3.1), ikke tar stilling til valg av metode/beskrivelse. På hvilken måte man oppnår kompetansene, er helt opp til lærer og elev. Dette gjenspeiler seg også i de norske planene, som jeg kommer tilbake til i neste kapittel.

Leksikalsk og grammatisk kompetanse

Leksikalsk kompetanse innebærer å ha kjennskap til vokabular og uttrykksmåter på målspråket samt kapasitet til å bruke dem. I leksikalsk kompetanse inngår leksikalske og grammatiske elementer. Leksikalske elementer innebærer flere ord man bruker og forstår som en enhet. Til denne kategorien hører for eksempel faste uttrykk man bruker for å hilse (*encantado de conocerle, buenos días*). De grammatiske elementer kan for eksempel være artikler (un, una, el, la, los, las), konjunksjoner og subjunksjoner (y, pero, aunque, que, como, cual, quién ...) og pekeord (*éste, ésta, éstos...*).

Grammatisk kompetanse kan defineres som kjennskap til et språks grammatiske prinsipper og kapasiteten/ferdigheten til å bruke dem. Et språks grammatikk kan bli sett på som det sett av prinsipper som styrer en samling av elementer til meningsfulle setninger. Grammatisk kompetanse er ferdigheten i å forstå og uttrykke mening ved å kjenne igjen og produsere velformulerte setninger i samsvar med disse prinsippene (Marco de referencia, 5.2.1.2). Man skiller tradisjonelt mellom morfologi og syntaks når det gjelder grammatikk: morfologien tar for seg ordenes interne organisering (for eksempel orddannelsesaffikser (re-, -mente, -dad) og bøyingsaffikser (-o, -as, -a, -aba, -abas ...)). Morfologien beskjeftiger seg i tillegg med måter å modifisere/ endre ordenes form på. Eksempler på dette er vokalendring (poder/puedo), konsonantendring (coger/cojo), uregelrette former av ord (tener/tuve), bøyinger (tomo, tomas, toma, tomamos, tomáis, toman) og uforanderlige former (crisis/crisis (entall og flertall)).

Syntaksen på sin side, tar for seg ordenes organisering i setninger når det gjelder kategorier, elementer, strukturer, prosesser og gjensidige relasjoner, ofte presentert gjennom et sett av regler. Et språks syntaks er svært komplekst, og hos en morsmålstaler er kunnskapen om språkets syntaks for en stor del ubevisst. Ferdigheten i å konstruere setninger som gir mening er et fundamentalt aspekt ved kommunikativ kompetanse.

Semantisk og fonologisk kompetanse

Semantisk kompetanse omfatter elevens bevissthet og kontroll på hvordan han/hun skaper mening i lærestoffet. I denne kompetansen inngår for eksempel forhold mellom enkeltord og sammenhengen det står i. Naturlig nok er spørsmålet om mening helt grunnleggende for kommunikasjonen.

Fonologisk kompetanse handler blant annet om kompetanse i å oppfatte og produsere enheter av lyd (fonem) samt de distinktive trekk som skiller fonem fra hverandre (for eksempel stemthet/ ustemthet, lukkelyder og nasale lyder). Det handler også om å ha korrekt uttale, setningsrytme og intonasjon

Ortografisk og ortoepisk kompetanse

Ortografisk kompetanse handler om å forstå og kunne bruke språkets symboler, tegn og bokstaver i skriftlig materiale. Her inngår for eksempel riktig staving av ord, samt regler for bruk av komma og punktum. Ortoepisk kompetanse har å gjøre med forholdet mellom ortografi og fonetikk: hvordan skrives ord som uttales på den og den måten.

2.3.3.2.2 *Sosiolingvistisk kompetanse*

Sosiolingvistisk kompetanse handler om kunnskaper og ferdigheter som kreves når det gjelder den sosiale dimensjonen av språkbruk. Til forskjell fra sosiokulturell kunnskap, som betraktes som en generell kompetanse og som for en stor del handler om menneskekunnskap og kulturforståelse (jfr. 2.3.2.1), handler sosiolingvistisk kompetanse om språklige elementer og konvensjoner i ulike sosiale sammenhenger. I rammeverket inngår følgende momenter i denne kompetanse: *språklige markører i sosiale relasjoner, regler og normer for høflighet, livsvisdom og folkelige uttrykksmåter, registervariasjoner samt dialekt, sosiolekt og aksent.*

Språklige markører i sosiale relasjoner og registervariasjoner

Jeg behandler disse to momentene under samme punkt, fordi jeg anser dem som nært knyttet til hverandre. De språklige markører varierer i ulike språk og kulturer og avhenger også av en rekke faktorer som status, nærhet i relasjonen og hvilken type samtale det dreier seg om. Her tar jeg med noen eksempler fra spansk:

- Bruk og valg av hilsen (ved ankomst, for eksempel: *Hola, buenos días*, ved presentasjoner, for eksempel: *Encantado, ¿cómo estás?*, ved avskjed, for eksempel: *Adiós, hasta luego, nos vemos*).
- Bruk og valg av tiltaleform (høytidelig: *Su ilustrísima*, formell: *Señor, señora, señorita* + etternavn/ *doctor, profesor* + etternavn, uformell: *Pedro, Susana* (bare fornavn), familiær: *Cariño, amor, mi vida*, bestemt/ resolutt, for eksempel kun

etternavn: *¡Sanches!*, *¡tú, aquí!*, rituell fornærmelse (*idiota, tonto* - brukes på spansk ofte i en kjærlig betydning)

- Konvensjoner i forhold til det å ta ordet (også rekkefølge for når man bør snakke)
- Bruk og valg av (uttrykk med) interjeksjoner (*¡Dios mío!*, *¡Venga ya!*, *¡Hay que ver!*)

Når det gjelder momentet registervariasjoner, defineres ”register” her som systematiske forskjeller i språkbruk i ulike situasjoner og sammenhenger. Det kan for eksempel være hvordan man kommuniserer i forbindelse med arbeidslivet (profesjonell kommunikasjon) og i forhold til i personlig kommunikasjon (blant annet å fortelle om seg selv og sine interesser), eller det kan handle om ulike intensjoner med kommunikasjonen (om det er argumentasjon, fortelling, overtalelse, kritikk etc.). I tillegg kan det gjelde hvor formell man er i kommunikasjonen, noe som blant annet kommer til uttrykk i eksemplene over.

Regler og normer for høflighet

Disse varierer også fra kultur til kultur og er en hyppig kilde til interetniske misforståelser, spesielt når de høflige frasene tolkes bokstavelig. Rammeverket deler dette punktet inn i fire deler: ”positiv” høflighet, ”negativ” høflighet, hensiktsmessig bruk av ”por favor”, ”gracias” etc. samt uhøflighet.

- ”Positiv” høflighet, for eksempel å vise interesse for en persons ve og vel, å dele erfaringer og bekymringer, uttrykke beundring, hengivenhet og takknemlighet, og det å være gjestfri og tilby gaver og fremtidige tjenester
- ”Negativ” høflighet. Med dette menes å unngå ”truende” oppførsel (dogmatisme, direkte ordre etc.), å uttrykke anger og beklage denne type oppførsel (korreksjoner, motsigelser, forbud etc.) samt å bruke forsiktige eller unnvikende uttalelser (*Creo que... etc.*)
- Hensiktsmessig bruk av ”por favor”, ”gracias” etc.
- Uhøflighet. Dette innebærer at man med overlegg bryter høflighetsnormene gjennom for eksempel å være brysk, likefrem, ved å uttrykke forakt, sinne og/eller utålmodighet, ved å klage og ved å uttrykke egen overlegenhet.

Livsvisdom og folkelige uttryksmåter

Disse er med på å befeste og forsterke generelle holdninger, og de bidrar sterkt til populærkulturen. Uttrykkene/ visdomsordene anses for å være kjent for alle, og de brukes ofte i for eksempel avisoverskrifter. De utgjør ifølge Rammeverket en betydelig del av det lingvistiske aspektet i sosiokulturell kompetanse. Eksempler i denne kategorien er *ordspråk og regler* (som ”Más vale poco que nada”), *idiomatiske uttrykk* (”Hay que tener **estómago** para ver esas imágenes comiendo”) og *uttrykk for generelle antakelser*, for eksempel om været (”En abril, aguas mil”) og *uttrykk for verdier* (”Eso no es juego limpio”). Denne måten å uttrykke seg på finner man ofte i grafitti, slagord på T-skjorter, TV-overskrifter og plakater.

Dialekt, sosiolekt og aksent

Det understrekes i Rammeverket at sosiolingvistisk kompetanse også innebærer å kunne gjenkjenne språklige variasjoner i forhold til sosial klasse, regional og nasjonal opprinnelse og etnisk, profesjonell og utdanningsmessig tilhørighet. Ikke noe språksamfunn er fullstendig homogent, og Rammeverket fremhever det å ha kjennskap til dialektvariasjoner som viktig, blant annet fordi de som lærer språket etter hvert vil komme i kontakt med mennesker med ulik geografisk opprinnelse.

Når det gjelder sosiokulturell kompetanse har det, ifølge Rammeverket, vist seg vanskelig å gradere de tilhørende momentene på de ulike språknivåene (A1-C2), og på de nederste trinn inngår kun moment i forhold til sosiale relasjoner og (hverdagslige) høflighetskonvensjoner. Først på nivå B2 er språkeleven, ifølge Rammeverket, i stand til å uttrykke seg tilfredsstillende i forhold til situasjon og involverte personer fra et sosiolingvistisk synspunkt. På dette nivået begynner språkeleven å mestre variasjoner i uttryksmåter i tillegg til at han eller hun har større register- og idiomatisk kontroll.

2.3.3.2.3 *Pragmatisk kompetanse*

Rammeverket beskriver pragmatisk kompetanse som språkelevens kunnskap om hvordan ulike beskjeder organiseres og struktureres (diskurskompetanse) og om hvordan disse brukes for å oppnå en hensikt eller kommunikativ funksjon (språkfunksjonskompetanse).

Diskurskompetanse

Denne kompetansen handler blant annet om hvordan en samtale eller tekst bygges opp for at den skal ha flyt og innholdsmessig sammenheng. Dette kan være å ha en logisk oppbygging og rekkefølge på ting samt å organisere tema på en hensiktsmessig måte. Det å unngå tvetydigheter og irrelevante opplysninger hører også med til denne kompetansen. Ellers handler det om hvordan man presenterer ulike teksttyper som historier, anekdoter, vitser og liknende samt hvordan man bygger opp og binder sammen skriftlige tekster som lederartikler, leserinnlegg, formelle brev og liknende.

Språkfunksjonskompetanse

Denne kompetansen gjelder bruk av språkfunksjoner i muntlige samtaler og skriftlige kommunikative tekster. Deltakerne i en kommunikasjonssituasjon er i en gjensidig interaksjon med hverandre, og hvert initiativ produserer et svar og driver samtalen frem mot en konklusjon. Ferdigheter i forbindelse med dette kan være å kunne:

- å uttrykke vurderinger og holdninger (enighet/uenighet, tvil, tillatelse, ønske, glede/misnøye, overraskelse, interesse, håp, redsel, medlidenhet, anger, unnskyldning etc.)
- overtale (komme med forslag, krav, råd, bønn om hjelp, invitasjoner etc.)
- å hilse, ta avskjed, presentere seg, tiltrekke seg oppmerksomhet etc.

Språkfunksjonskompetanse gjelder også for sekvenser av setninger (makrofunksjoner) som for eksempel fortellinger, instruksjoner og kritiske fortolkninger. I tillegg tar Rammeverket med kompetanse i å uttrykke seg i forhold til noen modeller for sosial interaksjon som uttrykkes ved hjelp av ulike ”interaksjonspår” som *spørsmål* → *svar*, *påstand* → *enighet/ uenighet* og *bønn, tilbud, unnskyldning* → *aksept/ ikke aksept*.

2.3.4 Oppsummering

Det europeiske rammeverket deler språklig kommunikativ kompetanse inn i tre deler: lingvistisk -, sosiolingvistisk - og pragmatisk kompetanse. Lingvistisk kompetanse omhandler et språks formelle bestanddeler og strukturer, blant annet grammatisk kompetanse, mens sosiolingvistisk kompetanse handler om kunnskaper og ferdigheter som kreves når det gjelder den sosiale dimensjonen av språkbruk (blant annet regler og normer for høflighet). Pragmatisk kompetanse beskrives i Rammeverket som språkelevens kunnskap om hvordan ulike

beskjeder organiseres og struktureres, samt hvordan disse brukes i en bestemt hensikt eller kommunikativ funksjon. Dette kan være kunnskap om hvordan tekster og samtaler bindes sammen og bygges opp, samt ferdigheter i å hilse, tiltrekke seg oppmerksomhet og uttrykke glede og overraskelse med mer. I tillegg til de språklige kompetansene inkluderes en rekke generelle kompetanser i begrepet, noe som gjør at kommunikativ kompetanse fremstår som en svært kompleks og sammensatt kompetanse.

Når det gjelder de generelle kommunikative kompetansene, favner de et meget vidt spekter innholdsmessig. De inkluderer en del viten og faktakunnskaper om verden og ulike kulturer, praktiske ferdigheter og kunnskaper, som det å kunne oppføre seg ”korrekt” i forhold til sosiale og kulturelle konvensjoner, og de inkluderer interkulturell ferdigheter og kunnskaper, som innebærer å kunne omgås mennesker fra andre kulturer enn vår egen, inkludert det å kunne håndtere interkulturelle misforståelser og konfliktsituasjoner. Som en generell kommunikativ kompetanse tar man også med væremåte eller ”eksistensiell” kompetanse. Dette er en dypereliggende kompetanse som inkluderer personlige holdninger, tro, verdier, personlighet og kognitiv stil i møte med andre mennesker.

Den kompetansen som har mest betydning i forhold til kompetansemålet ”språklæring” i læreplan for fremmedspråk, er imidlertid kompetansen ”å kunne å lære”. Målet med denne kompetansen er altså at elevene skal bli autonome i forhold til å lære språket, men også i forhold til å lære andre ting. Det kan være en av grunnene til at kompetansen er klassifisert som en generell kompetanse og ikke som en språklig kommunikativ kompetanse.

Det europeiske rammeverket fremhever betydningen av elevautonomi (eller ”å kunne å lære”). Med språkpermen kan elevene få hjelp til å vurdere seg selv og sette seg realistiske læringsmål, noe som er sentralt i utviklingen av elevautonomi.

I neste kapittel vil jeg se nærmere på den norske læreplanen for fremmedspråk etter Kunnskapsløftet K-06, og spesielt på kompetansemålet ”språklæring”. Jeg vil også se på Stortingsmelding nr 30, Kultur for læring, som har hatt meget stor betydning i forhold til innføringen av K-06 i den norske skole. Etter at jeg har tatt for meg læreplan og stortingsmelding, vil jeg se på noen teorier for lærings- og lesestrategier før jeg avslutter kapitlet med noen eksempler på hvordan man kan jobbe med språklæring eller autonomi i klasserommet.

3 Læring og språklæring i norske styringsdokumenter (bl.a. læreplan) og læringsstrategier

3.1 Innledning og læreplanteori

Læreplaner er statlige styringsdokumenter. Norske myndigheter søker å endre eller reformere norsk skole gjennom å revidere læreplaner. Læreplanene brukes som et middel til blant annet å nå målet om at alle elever skal få et likeverdig skoletilbud, uansett hvor i landet de befinner seg og uansett sosial bakgrunn.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet (K06) inneholder generell del av læreplanen, Prinsipper for opplæringen samt fagspesifikke læreplaner. Generell del av læreplanen har sin opprinnelse fra Reform-94, mens Prinsipper for opplæringen og læreplaner for de ulike fagene er reviderte og nye dokumenter til innføringen av Kunnskapsløftet i 2006.

I de siste reformene i norsk skole har man gjennom læreplanene lagt vekt på prinsippet om ”målstyring”. Den generelle delen av læreplanen viser overordnede mål for undervisningen i grunnskole, videregående opplæring, fagopplæring i arbeidslivet, voksenopplæring og folkehøgskoler. For å nå disse overordnede målene har man kommet frem til seks ulike mennesketyper man søker å stimulere og (videre)utvikle gjennom opplæringen: *det meningsøkende, det skapende, det arbeidende, det allmenndannede, det samarbeidende og det miljøbevisste mennesket*. Disse mennesketypene smeltes sammen til *det integrerte mennesket*.

”Prinsipper for opplæringen” sammenfatter og utdyper bestemmelsene i opplæringsloven og lovens forskrifter, inkludert læreplanverket. Dokumentet inkluderer den såkalte Læringsplakaten som inneholder 11 punkter om hvilke forpliktelser skolen og lærebedriften har når det gjelder å legge til rette for elevenes og lærlingenes arbeidsmiljø og læring.

På fagnivå har hvert skolefag sin egen læreplan. I denne oppgaven skal jeg se nærmere på hovedområdet *språklæring* i læreplan for fremmedspråk. Med fremmedspråk menes her språkfag som tysk, fransk, spansk, italiensk og russisk. Alle disse fagene, i tillegg til andre europeiske og ikke-europeiske språk, men med unntak av engelsk, har felles læreplan. Engelsk omfattes ikke av begrepet fremmedspråk og har egen læreplan. Hovedområdet

språklæring handler, ifølge læreplan for fremmedspråk, i stor grad om å få innsikt i hvordan man lærer språk, og læringsstrategier er en viktig del av språklæringsmålet. Dette begrepet finner man også igjen i Læringsplakaten, hvor det heter at ”skolen skal stimulere elevene og lærlingene/ lære kandidatene til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning”. I tillegg står det der at skolen skal fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter.

Som nevnt tidligere er læreplanene statlige styringsdokumenter, og i disse kan vi lese hva myndighetene anser som viktig kunnskap. Synet på hva som er viktig kunnskap endrer seg over tid og vil også være forskjellig i ulike kulturer.

Når det gjelder språkfagene, vil læreplanene blant annet gi uttrykk for hvilken rolle man mener språkkunnskaper har i samfunnet og hvilke behov samfunnet har for denne typen kunnskap. I en tid preget av internasjonalisering, legges det i språkfagene stor vekt på kommunikativ kompetanse og kulturell innsikt. Kunnskapsløftets Læreplan i fremmedspråk (L06) sier blant annet at ”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”. (Læreplan i fremmedspråk, formål med faget). Som følge av denne internasjonaliseringen og på grunn av tettere samarbeid mellom landene på stadig flere områder, har de norske læreplanene også blitt preget av internasjonale retningslinjer og planer. For læreplanene i fremmedspråk gjelder dette spesielt arbeidet fra Europarådet med et felles europeisk rammeverk for språkfag.

Vi lever ellers i en verden der ting stadig endres, og vi har stor tilgang på stadig ny informasjon. I et slikt samfunn blir det viktig å kunne oppdatere seg og lære nye ting. Læreplanene i L06 fremhever viktigheten av å skaffe seg innsikt i egen måte å lære på, slik at man kan bruke dette til å lære noe også utenfor skolen og etter avsluttet skolegang. Læringsstrategier og metakognisjon blir dermed en viktig oppgave for skolen.

I tillegg til at læreplanene sier noe om samfunnets syn på hva som er viktig å kunnskap i språkfagene, vil de også være påvirket av gjeldende teorier om hvordan mennesker lærer generelt samt hvordan vi lærer fremmedspråk spesielt.

Generell del av læreplanen og prinsipper for opplæringen sier noe om overordnede mål og lover og regler som gjelder for alle skolefag, mens de fagspesifikke læreplanene blant annet

lister opp fagenes rammebetingelser som timetall og vurderingsformer samt fagenes formål og kompetansemål. Til tross for at målene omtales som kompetansemål, sier de i mange tilfeller (minst) like mye om prosessen underveis (og kan dermed omtales som prosessmål) som om hvilken kompetanse eller hvilke ferdigheter og kunnskaper elevene skal ha etter endt utdanning.

Uansett hvilken type mål læreplanene inneholder, skal de ligge til grunn for og være styrende for lærernes undervisning. Planene i Kunnskapsløftet er imidlertid åpne i den forstand at de verken gir retningslinjer om bruk av bestemte arbeidsmåter eller utvelgelse av det konkrete innholdet i fagene. I Utdanningsforbundets magasin Utdanning nr 17 rettes søkelyset på Kunnskapsløftet, og det refereres her at mange lærere er misfornøyde med at skoler og lærere er overlatt til seg selv med å utarbeide lokale læreplaner samt å velge innhold, metoder og vurderingskriterier. Professor Britt Ulstrup Engelsen ved Pedagogisk forskningsinstitutt ved Universitetet i Oslo har forfattet en evalueringsrapport om hvordan Kunnskapsløftet er innført i skolen, og i rapporten konkluderes det med at reformen er innført uten at lærerne får veiledning og støtte i å tolke og gi innhold til den nye læreplanen (Utdanning nr 17, s. 15).

Den samme Engelsen påpeker i sin bok "Kan læring planlegges?" at de åpne læreplanene i praksis vil bety at lærebokforfatterne vil kunne få ganske stor makt over innholdsvalget – særlig hvis lærerne ikke tar sitt ansvar for valg av innhold på alvor (Engelsen 2006, s. 81). Hun refererer også til en del undersøkelser som viser at lærebøkene har hatt og fortsatt har en sentral plass i opplæringen, og at læreboken ofte blir en erstatning for læreplanen (Engelsen 2006, s. 81).

Videre i dette kapitlet vil jeg for det første vise hvordan Stortingsmelding nr 30 (2003-2004)-*Kultur for læring*, har vært med på å danne grunnlaget for målet "språklæring" i læreplan for fremmedspråk nivå 1. Deretter vil jeg se litt nærmere på dette målet i læreplanen, før jeg til slutt i kapitlet tar jeg for meg læringsstrategier, noe som er en del av læreplanens språklæringsmål.

3.2 Stortingsmeldingen Kultur for læring

Stortingsmelding nr 30 (2003-2004), *Kultur for læring*, er det viktigste bakgrunnsdokumentet for innføringen av Kunnskapsløftet skoleåret 2006/07. I introduksjonen til meldingen

fremheves betydningen av å verdsette og håndtere ulikheter og mangfold hos elevene og at hver skole må forsøke å strekke seg etter idealet om å gi alle elever tilpasset og differensiert opplæring ut fra deres egne forutsetninger og behov. For å oppnå dette, ønsker man å tillate større mangfold i arbeidsmåter og gi skolene og lærerne mer frihet til å ta ansvar. Det påpekes at selv om elevene er likeverdige, er de ikke like, og at vi ved å behandle alle likt, ikke skaper større likhet, men derimot større ulikhet mellom elevene. (Kultur for læring, *En skole for mangfold og likeverd*). I læreplanverkets generelle del samt i opplæringslovens § 1-2 kan man lese at skolen og lærebedriften skal stimulere elevene og lærlingene/lærekandidatene til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning. Alt dette setter enkelteleven og hans/hennes læring i sentrum.

Stortingsmeldingen *Kultur for læring* fastslår at målsettingen om at elevene i videregående opplæring skal lære å ta ansvar for egen læring, har gitt seg ulike utslag i pedagogisk praksis hos lærerne. Det hevdes i meldingen at enkelte lærere tolker begrepet på den måten at en autonom elevrolle innebærer at læreren overlater ansvaret for læringen til eleven selv og ikke blander seg i prosessen. Videre sies det at dette kreves en sterk egenmotivasjon hos elevene om denne strategien skal lykkes, noe som ikke alltid er til stede. Det har derimot vist seg at ansvar for egen læring har positiv effekt når læreren opptrer som leder i samspill med eleven og fremmer kontroll og valg tilpasset den enkelte elev. Ifølge meldingen kreves det en lærerrolle og en opplæring som fremmer deltakelse, aktivitet og samspill for å oppnå en best mulig læringseffekt (Kultur for læring, 2.2.2). Læreren må med andre ord hjelpe elevene med å bli autonome. Selv om målet er at eleven skal ta del i og være aktiv i planlegging, gjennomføring og vurdering av egen læring, må elevmedvirkningen være styrt av læreren (Kultur for læring, 5.4).

Kapittel 3 (Skolen i en ny tid) i *Kultur for læring*, sier blant annet at den økte tilgangen på kunnskap innebærer at den enkelte får et kontinuerlig behov for å oppdatere seg og tilegne seg ny kunnskap. Begrepet livslang læring fremheves som svært viktig for hver enkelts livskvalitet og for at vedkommende skal kunne delta i kunnskapssamfunnet, i tillegg til at det sies at skolen må være i stand til å forandre seg og legge til rette for kontinuerlig læring (Kultur for læring, 3.1 og 3.3.3). Dette innebærer at det ikke bare er arbeid med skolefagene som er viktig på skolen, men også det å lære elevene måter å tilegne seg annen kunnskap på utenfor skolen og etter avsluttet skolegang.

Noe av denne tankegangen kommer man også tilbake til i kapittel 4, der det blant annet defineres noen grunnleggende ferdigheter som man, på tvers av alle fagene, mener er sentrale for å kunne ta del i kunnskapssamfunnet. Ifølge Departementet skal disse integreres i alle læreplaner for fag- på fagets premisser. Her har man kommet frem til at de fem grunnleggende ferdigheter er:

- å kunne uttrykke seg muntlig
- å kunne lese
- å kunne uttrykke seg skriftlig
- å kunne regne
- å kunne bruke digitale verktøy

(Kultur for læring, 4.2).

Disse ferdighetene kan man også nyttiggjøre seg utenfor skolen og etter at man har sluttet på skolen. De grunnleggende ferdighetene inkluderes som en del av den generelle delen av læreplanen i fremmedspråk. Ferdigheten ”å kunne bruke digitale verktøy” er i også integrert i kompetansemålet ”Språklæring” i planens nivå I som jeg ser spesielt på i denne oppgaven. I Stortingsmeldingen defineres denne ferdigheten som å kunne bruke og hente frem, lagre, skape, presentere, vurdere og utveksle informasjon (Kultur for læring, 4.2).

3.3 Læreplan for fremmedspråk nivå I og hovedområdet språklæring

Den norske læreplanen i fremmedspråk er delt inn i tre hovedområder som hvert har ulike kompetansemål. Disse hovedområdene er *språklæring*, *kommunikasjon* og *tilslutt språk, kultur og samfunn*. ”Fremmedspråk” tilsvarer et 2. fremmedspråk etter den nye læreplanen, og engelsk inkluderes ikke i planen. Tysk, fransk, spansk, italiensk og russisk er eksempler på språk som regnes som fremmedspråk etter læreplanen, men skoler kan også tilby andre fremmedspråk, blant annet ikke-europeiske språk, som da følger samme læreplan.

Læreplanen i fremmedspråk som fellesfag er ellers delt opp i to ulike nivå, nivå I og nivå II. Målene på nivå I gjelder etter 10. årstrinn på ungdomsskolen og etter Vg2 (2. årstrinn) i studieforberedende utdanningsprogram i vgo dersom elevene ikke har hatt språket på ungdomsskolen. Nivå II gjelder etter Vg2 i vgo for de elevene som fortsetter med språket fra

ungdomsskolen og etter Vg3 (3. årstrinn) for de som ikke har hatt språket på ungdomsskolen. Læreplanen er en gjennomgående plan for grunnskole og vgo, og elevene som starter med et nytt fremmedspråk skal jobbe etter de samme målene enten de går på ungdomsskolen eller i vgo. Hvis elevene fortsetter med språket de hadde på ungdomsskolen, dvs. starter på nivå II i vgo, bygger målene de møter der på de målene de hadde på nivå I på ungdomsskolen. Det er imidlertid en forskjell når det gjelder sluttvurdering i de to skoleslagene: på nivå I i ungdomsskolen kan elevene kun trekkes ut til muntlig eksamen, mens de på nivå I i vgo kan trekkes ut til skriftlig og/eller muntlig eksamen. Elevene skal ha standpunktkarakter i faget både på ungdomsskolen og i vgo.

Læreplanen innleder med å beskrive formålet med faget, dvs. hva som anses som viktig når man skal lære seg et annet språk, og hvilket syn læreplanen har på fremmedspråklæring og språkundervisning. ”Formål med faget” gjelder både for nivå I og nivå II. Her kan man blant annet lese at ”språk åpner dører. Når vi lærer andre språk, får vi mulighet til å komme i kontakt med andre mennesker og kulturer [...]. Språkkompetanse gir mulighet for deltakelse i internasjonale sammenhenger [...]. 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. Kommunikative ferdigheter og kulturell innsikt kan fremme økt samhandling, forståelse og respekt mellom mennesker med ulik kulturbakgrunn.”

Vi ser her at det legges stor vekt på kommunikasjon og praktisk bruk av språket, og dermed på kommunikativ kompetanse. Det handler om, ved hjelp av fremmedspråk, å kunne komme i kontakt med andre mennesker med en annen kulturbakgrunn enn oss selv, å kunne delta i internasjonale sammenhenger samt å kunne bruke fremmedspråket skriftlig og muntlig i ulike sammenhenger. Det er jo nettopp dette teorien om kommunikativ språklæring handler om, og vi ser her at den norske læreplanen er helt i tråd med Rammeverkets prinsipper og intensjoner på det området.

Når det gjelder hovedområdet *språklæring* på nivå I, som jeg skal se spesielt på i denne oppgaven, har det følgende kompetansemål:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- utnytte egne erfaringer med språklæring i læring av det nye språket
- undersøke likheter og ulikheter mellom morsmålet og det nye språket og kunne utnytte dette i egen språklæring
- bruke digitale verktøy og andre hjelpemidler
- beskrive og vurdere eget arbeid med å lære det nye språket

Selv om målene omtales som kompetansemål, er språklæringsmålene like mye preget av å være prosessmål. De sier minst like mye om arbeidet underveis som om hvilken kompetanse elevene skal ha etter endt utdanning. *Språklæring* forklares ellers i læreplanen med å ha innsikt i egen språklæring og språkbruk. Det sies videre at ”Å utvikle evnen til å bruke hensiktsmessige læringsstrategier, som å definere egne læringsbehov, formulere mål, velge arbeidsmåter, bruke hjelpemidler og vurdere arbeidsprosess og måloppnåelse individuelt og i samarbeid med andre, vil kunne øke læringsutbyttet i faget” (Læreplan for fremmedspråk, hovedområder i faget).

Under ”Formål med faget” står det ellers å lese at ”Det er også viktig å sette seg mål for læringen, finne ut hvordan disse kan nås og vurdere egen språkbruk. Det å utvikle evnen til å lære et fremmedspråk kan føre til bedre innsikt også i morsmålet og blir derfor en viktig del av den enkeltes personlige utvikling. Kompetanse i fremmedspråk skal (...) bidra til flerspråklighet og gi et viktig grunnlag for livslang læring (Læreplan i fremmedspråk, formål med faget). ”Språklæring” innebærer i stor grad at elevene selv skal ta hånd om og styre sin læring av fremmedspråket. Måten de skal gjøre det på, er blant annet å tenke etter og prøve å bli bevisst hvordan de jobbet og hva som gjorde at de lærte når de lærte (og lærer) andre fremmedspråk. De skal selv definere hva de ønsker å lære på fremmedspråket samt hvordan de tenker å jobbe for å oppnå det. De skal ellers kunne beskrive og vurdere eget arbeid med å lære det nye språket. Ellers ser vi ut fra kompetansemålene at elevene skal undersøke likheter og ulikheter mellom morsmålet og det nye språket. Her kunne man kanskje ha tatt med en sammenligning også med andre språk enn morsmålet. Spansk har for eksempel en del likheter med engelsk som det er mulig å utnytte i språklæringen.

Språklæringsmålene er ambisiøse mål, og det er ikke alltid like lett for en 16-åring å definere egne læringsbehov og beskrive og vurdere eget arbeid med å lære det nye språket. Men som det sies i den norske utgaven av lærerhåndboken til Språkpermen, er dette noe man må lære

elevene, og det krever mye tilrettelegging fra lærer spesielt i startfasen. En annen ting er at det også er nytt og uvant for mange lærere, som også i stor grad må lære seg å instruere elevene i autonomi.

Begrepet flerspråklighet, som nevnes som et formål med faget, trenger en nærmere forklaring. Flerspråklighet innebærer å ha kompetanse i flere ulike fremmedspråk. Det å lære språk er noe man kan gjøre hele livet, også utenfor skolen. Mange lærer seg språk på fritiden og på kurs i og reiser til andre land, og dette er også en del av flerspråkligheten. Hvis vi ser på mulighetene for flerspråklighet i skolen, kan vi tenke oss at elevene kan lære flere språk parallelt her. Dette vil innebære at man må senke kravene noe og at man ikke kan forvente at man lærer alle språkene helt ”perfekt”. I et flerspråklig samfunn vil innbyggerne ha ulik kompetanse i ulike fremmedspråk.

Kompetansemålet ”Å kunne bruke digitale verktøy” er også karakterisert som en grunnleggende ferdighet som kan være med å bidra til livslang læring. Den utdypes ved at det sies at denne ferdigheten bidrar til å utvide læringsarenaen for faget og tilfører læringsprosessen verdifulle dimensjoner gjennom muligheter for møte med autentisk språk og anvendelse av språket i autentiske kommunikasjonssituasjoner. De fleste læreverker i språk har nå internettsider med lenker og oppgaver hvor det er mulighet for interaktivitet i den forstand at de får umiddelbar respons på svarene sine. Autentisk kommunikasjon kan innebære at elevene har kontakt med spanskspråklige eller med andre der man bruker spansk som felles språk. Når det gjelder ”andre hjelpemidler” som det står i læreplanen, er dette begrepet ikke spesifisert eller beskrevet nærmere. Det er opp til den enkelte lærer (og elev og lærebokforfatter) å bestemme hva som skal legges i begrepet.

3.4 Språklæring (å lære å lære) og språkpermen

Torill Simonsen og Heike Speitz har laget en lærerhåndbok til språkpermen beregnet på norske forhold. Hvis vi ser på intensjonene med Språkpermen, ser vi at disse i meget stor grad samsvarer med målene i Språklæring i de norske læreplanene for fremmedspråk:

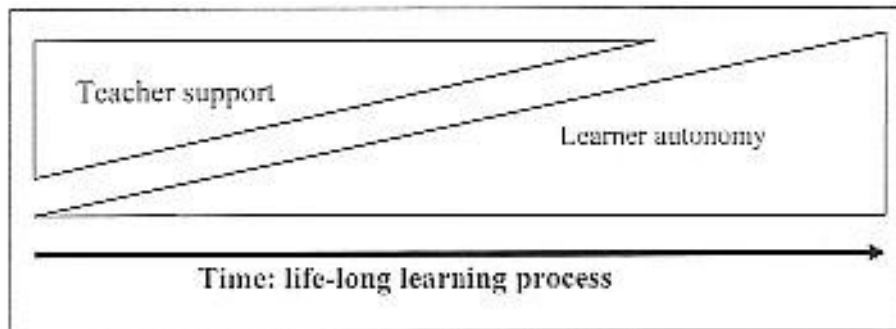
Språkpermen skal blant annet

- stimulere til refleksjon om egen læring
- stimulere til refleksjon omkring interkulturelle aspekter

- stimulere til utvikling og bevisst utnyttelse av flerspråklighet
- stimulere til elevautonomi og livslang læring i språk

(Europeisk Språkperm, Lærerhåndbok)

Når det gjelder elevautonomi, illustrerer tabellen nedenfor hvilken rolle læreren bør spille i utviklingen av den autonome eleven:



Figur 1: Europeisk språkperm, lærerhåndbok, s. 11

Læreren spiller altså en viktig rolle i utviklingen av elevautonomi. Spesielt i starten av prosessen må læreren styre mye av arbeidet. Etter hvert er tanken at elevene blir så godt kjent med prosessen at de i stor grad kan styre seg selv og sin egen læring. Hvis elevene skal velge aktivitet, må læreren blant annet klargjøre rammene for arbeidet, de må sørge for at elevene kan velge mellom konkrete aktiviteter som de kjenner godt samt at de må holde oversikt over de ulike elevene som jobber med ulike mål og oppgaver.

3.4.1 Språklæring i språkundervisningen

David Little sier i en artikkel at det er vanskelig finne en presis definisjon på språklæring eller autonomi, og at det ofte blir sammenblandet med selvstudium (self-instruction). Han sier videre at det imidlertid er stor enighet om at autonome elever eksplisitt godtar at de har ansvar for sin egen læring, at de deltar i fastsettelsen av læringsmål, at de tar initiativ til å planlegge og utføre læringsaktiviteter samt at de jevnlig vurderer sin egen læring og evaluerer dens effektivitet ¹.

¹ Fra artikkelen: Learner autonomy and second/foreign language learning (<http://www.lang.ltsn.ac.uk/resources/goodpractice.aspx?resourceid=1409>)

For å utvikle språklæringskompetanse, bør man, ifølge Rita Gjørven ved Universitetet i Oslo, synliggjøre for elevene forestillinger om læring og undervisning samt rammebetingelser for faget. I tillegg må man som lærer legge til rette for at elevene kan gjøre egne valg av læringsaktiviteter og synliggjøre læringsprosesser og evaluere systematisk prosess og resultat (Gjørven 2006).

Hun foreslår at elevene deltar i kommunikative aktiviteter (lese, lytte, snakke, skrive) der de tar språket i bruk, og at de gjennom disse aktivitetene erfarer ulike behov for å undersøke og lære. De arbeider så med valgte læringsaktiviteter knyttet til egne behov, og de deltar så i nye kommunikative situasjoner for å evaluere om ”treningsprogrammet” har hatt effekt (Gjørven 2006). For å synliggjøre læringsprosesser og vurdering foreslår Gjørven bruk av logg eller dagbok til individuell refleksjon, evalueringssamtaler som er integrert i undervisningen, bruk av skriftlig evaluering, samt at lærer organiserer metasamtaler i plenum, gruppe eller individuelt.

En annen som har beskrevet hvordan man kan gjennomføre elevautonomi i klasserommet, er Leni Dam, pedagogisk konsulent ved CVU (Center for Videregående Uddannelse) København og Nordsjælland. Hun sier i en artikkel at for henne innebærer det å utvikle elevautonomi en konstant dialog mellom lærer og elever i det hun kaller et ”læringsstyrt rom” (Dam: 46). Her forventes det at læreren gir elevene mulighet til å bli bevisst engasjert i sin egen læring samt at læreren støtter elevene i deres læring. Av elevene forventes det at de er bevisst engasjert i sin egen læring, slik at de blir bevisste de ulike elementer som er involvert når de lærer. Denne bevisstheten, sier hun, er noe de også kan bruke i andre sammenhenger. For å få til dette kreves at læreren er villig til å ”gi slipp” og at elevene er villige til ”å ta fatt”. Videre forutsetter et læringsstyrt rom en atmosfære av trygghet, respekt og aksept samt at både lærer og elever har en bevissthet om hva man gjør hvordan og hvorfor. Når det gjelder den praktiske omformingen av klasserommet til et læringsstyrt rom, forteller Leni Dam om 4 områder hvor hun har endret praksis:

- For det første har hun endret **organiseringen av klasserommet**, som har fått en gruppeoppstilling som, ifølge henne, flytter fokus fra underviseren til elevene. Dette, sier hun, er et meget viktig aspekt når det gjelder utvikling av elevautonomi.
- Videre handler det om **undervisningsøktenes struktur**. Øktene gjennomføres etter et tredelt mønster som består av en *innledning*, der læreren kan komme med et opplegg,

en *arbeidsperiode* med elevstyrte initiativer og aktiviteter og en *felles avslutning* som blant annet inneholder en evaluering av dagens arbeid.

- **Kommunikasjonen i klasserommet** er en autentisk kommunikasjon både mellom lærer og elever og mellom elevene innbyrdes. Denne kommunikasjonen handler i stor grad om hva man gjør og lærer, samt hvordan man lærer.
- Når det gjelder **aktivitetstypene**, tar disse utgangspunkt i elevenes ferdigheter, noe som gir dem den selvtillit som er nødvendig for å ta ansvar for egen læring.

Evalueringen er også en viktig og egen aktivitet i arbeidet med elevautonomi.

Mot slutten av artikkelen fremhever hun bruk av loggbok som det mest verdifulle redskap i utviklingen av elevautonomi i tillegg til at hun sier at det ikke er noen tvil om at elevautonomi i språkundervisningen øker elevenes språklige utbytte. Hun understøtter dette blant annet ved hjelp av to av sine egne niendeklassingers utdrag fra egne loggbøker.

Ikke alle i skoleverket er imidlertid like begeistret for den økte satsingen på elevautonomi i skolen. Norsk Lektorlag har i en rekke artikler uttalt seg negativt om denne utviklingen. De mener at skolens idealer som blant annet ”elevstyring” og ”elevens valg” vil føre til en svekkelse av kunnskapsnivået og undergrave lærerens faglige kunnskap og autoritet².

3.5 Læringsstrategier

I læreplan for fremmedspråk har vi sett at bruk av læringsstrategier er viktig når det gjelder kompetansemålet språklæring. Som eksempler på læringsstrategier nevner læreplanen det å definere egne læringsbehov, formulere mål, velge arbeidsmåter samt å bruke hjelpemidler og vurdere arbeidsprosess og måloppnåelse individuelt og i samarbeid med andre. Jeg vil også påpeke at et par av momentene i læreplanen under hovedmomentet ”Kommunikasjon” også har å gjøre med læringsstrategier. Spesielt gjelder det punktet om at eleven skal kunne ”bruke lytte-, tale-, lese- og skrivestrategier tilpasset formålet”, men også det at eleven skal kunne ”bruke kommunikasjonsteknologi til samarbeid og møte med autentisk språk” kan sies å være en læringsstrategi.

² Fra artikkelen: Om elevautonomi og informasjonsteknologi og annet feiltenkt hokuspokuseri (<http://www.norsklektorlag.no/viewarticle.php?id=22>)

Ulike teoretikere har ulike måter å definere læringsstrategier på. Flere av disse teoriene har imidlertid betydelige likhetstrekk med hverandre. I denne oppgaven tar jeg hovedsakelig for meg Rebecca L. Oxfords (1990) læringsstrategier fra nesten 20 år tilbake, som imidlertid er meget aktuelle også i dag. Hun deler læringsstrategiene inn i direkte og indirekte strategier, som hun igjen deler i tre strategier hver, slik at det til sammen blir seks typer læringsstrategier. De direkte strategiene deles inn i memoreringsstrategier, kognitive strategier og kompensasjonsstrategier, mens de indirekte strategiene grupperes i henholdsvis metakognitive, affektive og sosiale strategier (Oxford 1990:16).

I tillegg til Oxfords direkte og indirekte læringsstrategier, tar jeg i oppgaven også med noen lesestrategier fra Prosjekt CRISS (Creating Independence through Student-owned Strategies) som først ble utviklet i 1979 av Dr. Carol Santa og en gruppe lærere i Montana, USA. Formålet med disse strategiene er å skape gode, uavhengige lesere som skal bli bevisst hvordan de lærer og ta aktiv del i sin egen læring. Dette samsvarer i høy grad intensjonene med ”språklæring” i læreplanen for fremmedspråk.

3.5.1 Rebecca Oxfords direkte strategier

I gruppen av direkte strategier inngår som nevnt memoreringsstrategier, kognitive strategier og kompensasjonsstrategier.

Memoreringsstrategiene, som absolutt ikke er noe nytt didaktisk fenomen, gjenspeiler enkle prinsipper som å sette ting i rekkefølge, lage seg assosiasjoner og se over eller repetere noe. Oxford deler disse strategiene inn i fire underpunkter, hvorav det første er å skape mentale forbindelser. Dette innebærer blant annet å gruppere ord eller språklige enheter i meningsfulle kategorier som for eksempel type ord (verb, substantiv osv.), emne (klesplagg etc.), lingvistisk funksjon (klage, unnskyldning osv.), synonymer (kald, kjølig osv.) og antonymer (kald/varm osv.). Videre innebærer det å assosiere eller forbinde en type informasjon med en annen, for eksempel to ord (smør og brød) eller ved å lage emnetankekart. For det tredje handler mentale forbindelser om å plassere nye ord inn i en sammenheng (en setning e.l.) for å huske det.

Det andre underpunktet innebærer å anvende bilder og lyder som assosiasjon for å huske ting.

Reviewing Well, som er Oxfords tredje underpunkt, innebærer å se over eller repetere noe. Det er velkjent at ting må repeteres for at man skal huske det, og målet her er overlæring, eller at informasjonen skal bli så kjent at den tilslutt blir automatisk.

Det siste underpunktet blant memoreringsstrategiene er å utføre ulike handlinger for å lære ting. Dette kan for eksempel være å fysisk gjennomføre nye uttrykk som ”å gå ut gjennom døra” for å lære uttrykket.

Ifølge Oxford er de kognitive strategier helt essensielle når det gjelder å lære et nytt språk (Oxford 1990: 43). Også disse strategiene deler Oxford inn i fire typer strategier. Den første, å praktisere, er en svært viktig kognitiv strategi. Å praktisere innebærer å repetere (si/ gjøre noe flere ganger, imitere), å jobbe med lyder og skriftlig produksjon, å gjenkjenne og bruke standardformuleringer, fylle ut manglende ord eller fraser i et setningsmønster samt kombinere ulike elementer for å lage lengre setninger. Her inngår også å praktisere det nye språket i naturlige og realistiske settinger, som å delta i en samtale, lese en bok eller artikkel, høre på et foredrag eller skrive et brev på det nye språket.

Den neste kognitive strategien i Oxfords inndeling er å motta og sende beskjeder. Én strategi for å motta beskjeder er å skimme over for å få med seg hovedideene samt å scanne for å finne spesielle detaljer. Denne strategien hjelper elevene til raskt å forstå det de hører eller leser på det nye språket. Strategien suppleres ofte av spørsmål i forkant av teksten. En annen strategi er å benytte seg av ulike typer kilder for å forstå eller sende beskjeder.

Kognitiv strategi nummer tre består av å analysere og resonnerer. Denne inneholder fem strategier der den første er å resonnerer deduktivt. Her benytter elevene generelle regler som de overfører til nye språksituasjoner. Videre er analyse av uttrykk en kognitiv strategi hvor elevene bryter ned uttrykket og bruker sin forståelse av enkeltdelene til å forstå hele uttrykket. Kontrastiv analyse er en annen kognitiv strategi. Her sammenligner elevene lyder, vokabular og grammatikk med sitt eget språk for å bestemme likheter og ulikheter. Oversettelse til og fra målspråket er en velkjent kognitiv strategi, mens overføring i form av å bruke kunnskap om ord eller strukturer fra ett språk for å forstå eller produsere et uttrykk på det nye språket utgjør den siste strategien når det gjelder å analysere og resonnerer.

Den siste typen av kognitive strategier er å lage strukturer for forståelse og for språklig produksjon. Her inngår det å ta notater, lage sammendrag samt å fremheve viktig informasjon blant annet ved hjelp av understreking eller fargekoding.

Kompensasjonsstrategier er den siste av de direkte strategiene i Oxfords inndeling. Disse strategiene hjelper elevene til å forstå eller produsere det nye språket på tross av begrensede kunnskaper i språket. Oxford deler strategiene inn i to hovedpunkter; intelligent gjetting (i lytting og lesing) samt overvinnelse av språklige begrensninger (i snakking og skriving). Det første hovedpunktet har to kategorier, mens det andre har åtte. Gjettestrategiene brukes til å gjette betydningen når elevene ikke kan alle ordene. Strategiene deles opp i bruk av lingvistiske og ikke-lingvistiske ledetråder. Lingvistiske ledetråder handler om å bruke eget og andre språk for å gjette betydning på det nye språket, mens eksempler på ikke-lingvistiske ledetråder er å gjette betydning ut fra sammenheng, tekststruktur, emne eller ”generell kunnskap om verden”.

Overvinnelse av språklige begrensninger kan handle om å bruke morsmålet til ord man ikke kan på det nye språket, spørre om hjelp, mime eller bruke kroppsspråk for å uttrykke noe, unngå visse emner i en kommunikasjonssituasjon, forenkle eller tilpasse en beskjed ut fra eget ordforråd eller forklare noe med synonymer eller forklaringer.

3.5.2 Rebecca Oxfords indirekte strategier

De indirekte strategiene deles i Oxfords klassifisering inn i tre hovedkategorier: metakognitive strategier, affektive strategier og sosiale strategier.

De metakognitive strategiene foregår utenom eller på siden av de kognitive strategiene, og disse muliggjør for elevene å (koordinere og) ta hånd om sin egen læringsprosess. Ifølge Oxford er disse strategiene svært viktig, selv om hun sier at forskning har vist at elever kun bruker dem sporadisk og uten særlig tanke på hvor viktige de er (Oxford 1990: 137-138). Tidligere i oppgaven har vi sett at slike strategier nå er innlemmet i den norske læreplanen i fremmedspråk. Oxford deler de metakognitive strategiene i tre: sentrering av egen læring, planlegging av egen læring og evaluering av egen læring. Når det gjelder den første, sentrering av egen læring, handler det blant annet om å være bevisst på å skaffe seg et overblikk over hovedideene samt knytte disse til det man allerede kan. Det å bestemme seg

for å vie oppmerksomhet til språklæringsaktiviteter og unngå distraherende faktorer hører også til denne kategorien, sammen med å vie oppmerksomhet til visse språklige aspekter (selektiv oppmerksomhet). Det siste punktet angående sentrering av egen læring er å fokusere på lytting fremfor snakking til forståelsen av det nye språket er bedre utviklet.

Den neste metakognitive strategien, planlegging av egen læring, består i Oxfords inndeling av seks underpunkter. Disse strategiene favner et bredt spekter: finne ut noe om språklæring, organisere sin egen læring, sette seg mål, tenke over hensikten med ulike oppgaver, planlegge oppgaver samt finne muligheter til å praktisere språket. Når det gjelder å finne ut noe om språklæring, kan dette blant annet gjøres ved å diskutere med andre om emnet, for så å bruke dette i egen læring av språket. Å organisere egen læring innebærer å sette opp en tidsplan, organisere notatbøker til det nye språket samt organisere optimale fysiske omgivelser for læringen. Det å sette seg mål for læringen inkluderer både kortsiktige og langsiktige mål, som for eksempel å lese ferdig en novelle innen fredag (kortsiktig) og være i stand til å gjennomføre en uformell samtale på målspråket ved skoleårets slutt (langsiktig). Å tenke over hensikten med ulike oppgaver handler om oppgaver i de fire ferdighetene lytte, snakke, lese og skrive. Hvis man hører på radioen, kan hensikten være å få med seg de siste nyheter, mens det å snakke med en billettør kan ha til hensikt å kjøpe en togbillett. Å skrive et brev kan for eksempel ha til hensikt å påvirke eller overtale noen til å gjøre noe. Planlegging av oppgaver innebærer å beskrive oppgaven, bestemme hva som trengs for å løse den, undersøke egne språklige ferdigheter samt bestemme eventuelle andre elementer som trengs for å løse den. Eksempler på muligheter til å praktisere språket i naturlige omgivelser kan være å gå på kino og se filmer på målspråket samt å delta på tilstelninger hvor språket vil bli snakket. Bevisst tenking på det nye språket inngår også her.

Den siste metakognitive strategien i Oxfords inndeling er evaluering av egen læring. Hun nevner her to strategier, hvor den ene innebærer å merke seg og lære av egne feil, mens den andre innebærer å merke seg fremskritt i egen læring av språket. Det å lære av egne feil innebærer også å kunne bestemme alvorligheten av egne feil og for eksempel kunne plukke ut kommunikasjonsforstyrrende feil samt å prøve å unngå disse feilene senere.

De affektive strategiene har å gjøre med faktorer som selvtillit, engstelse, hemninger, holdninger, motivasjon og verdier, noe som kan ha stor betydning når det gjelder å lykkes med fremmedspråklæringen. Oxford nevner i sin inndeling tre typer affektive strategier:

reduksjon av engstelse, oppmuntring av seg selv og måling av emosjonell temperatur. Den første strategien handler blant annet om avslapningsstrategier som meditasjon, bruk av (klassisk) musikk og bruk av latter gjennom for eksempel komedier eller lignende. Å oppmuntre seg selv blir ofte glemte av elevene, og dette kan innebære å si eller skrive positive erklæringer til seg selv, å overtale seg selv til å ta (moderate) risikoer samt å belønne seg selv for gode prestasjoner og for god innsats i det nye språket. Å måle sin egen emosjonelle temperatur innebærer å lytte til kroppens signaler, oppdage følelser, holdninger og motivasjon i forhold til språklæring og ulike språklige oppgaver i tillegg til å skrive språklæringsdagbok og diskutere med andre sine følelser i forhold til språklæringen.

Sosiale strategier er de siste i rekken av indirekte strategier. Disse er meget viktig i læringen av et nytt språk, fordi språk er sosial interaksjon i form av kommunikasjon. De sosiale strategiene inkluderer tre sett med strategier som igjen består av to strategier hver. De tre hovedstrategiene er å stille spørsmål, å samarbeide med andre og ha empati med andre. Det å stille spørsmål hjelper elevene med å komme nærmere det de vil uttrykke, noe som vil bedre forståelsen for språket. Spørsmålene kan hjelpe elevene å få klarhet i noe de ikke forstår eller for å få bekreftet eller avkreftet noe de lurer på om de har forstått riktig. Man kan for eksempel spørre noen om å gjenta noe, snakke saktere, be om eksempler på noe eller man kan spørre om en setning er riktig eller ikke.

Samarbeid med andre innebærer å jobbe sammen med én eller flere andre for å forbedre egne språkkunnskaper. De to strategiene Oxford nevner her er å jobbe parvis eller i små grupper med andre som også er i ferd med å lære språket samt å samarbeide med innfødte eller andre dyktige brukere av det nye språket. Denne strategien foregår vanligvis utenfor klasserommet.

Den siste sosiale strategien, å ha empati med andre, innebærer for det første å utvikle kulturell forståelse gjennom å lære om kulturen, i tillegg til å bli oppmerksom på andre menneskers tanker og følelser gjennom observasjon og eventuelt spørsmål.

3.5.3 Carol Santa og lesestrategier i Prosjekt CRISS

Carol Santa og gruppen hennes opererer med 9 nøkkelp prinsipper som ligger til grunn for CRISS-prosjektet³:

- 1 **Bakgrunnskunnskaper** er viktige for leseforståelsen.
- 2 Gode lesere prøver **aktivt** å få mening ut av det de leser.
- 3 Elevene trenger mange anledninger til å **snakke med hverandre** om hva de lærer.
- 4 Gode lesere er **metakognitive**. De er målrettet, og de vet hvordan man skal angripe tekstene for å få mening ut av dem.
- 5 Elevene trenger mange anledninger til å **skrive** om hva de lærer.
- 6 Gode lesere og skrivere har en intuitiv forståelse av **forfatterens håndverk**.
- 7 Gode lesere kan **organisere** opplysninger på mange måter for å lære.
- 8 Elevene lærer å tenke strategisk når lærerne lærer dem disse prosessene direkte ved å **forklare og modellere**.
- 9 Elevene lærer å forstå ved å utføre **mange forskjellige tankekrevende aktiviteter** med et emne.

Ut fra disse prinsippene har medarbeiderne i CRISS-prosjektet utarbeidet en del strategier eller metoder man kan bruke i undervisningen og som altså har som mål at elevene skal lære bedre. Her tar jeg med fire strategier: høyttenking i par, tankekart, uformell skriving og fri-respons-notater.

Høyttenking i par

Denne strategien eller metoden, som er et alternativ til felles idédugnad, kan brukes både for å aktivisere bakgrunnskunnskaper, som en problemløsningsstrategi og som en oppsummeringsaktivitet. Når det gjelder å aktivisere bakgrunnskunnskaper, kan den for eksempel brukes før man starter å jobbe med en tekst i en lærebok eller til å forberede elevene på en skrive-/stiloppgave. Læreren introduserer temaet i teksten eller skriveoppgaven, og hver elev skriver ned det han/hun vet om temaet. Deretter deler eleven ideene sine med en annen elev eller med en liten gruppe elever. Tilslutt diskuteres det elevene har kommet fram til i hele klassen.

³ Santa (1996) s. 1

Tankekart (CRISS)

Tankekart kan brukes til å aktivere bakgrunnskunnskaper, til å omforme tekster, til å skape forståelse og til diskusjoner i klassen/grupper. De kan hjelpe elever til å visualisere sin forståelse og ordne og systematisere kunnskapen. Man velger her et hovedord/tema som skrives i midten og lager forgreininger på ett eller flere nivåer ut fra det. Etter at man har diskutert med andre og jobbet med teksten, supplerer man med de nye opplysningene på tankekartet. For mange elever kan et tankekart være til hjelp for eksempel på muntlig eksamen.

Uformell skriving: lærelogger

Ett av prinsippene for CRISS-strategiene er at elevene bør få mange muligheter til å skrive. Å innføre loggskriving er en måte å gi elevene mulighet til det. Hva elevene skriver i loggbøkene kan variere veldig. De kan for eksempel skrive kommentarer og/eller spørsmål til en tekst de har lest, referat fra en skoletime, spørsmål om eller forklaringer på vanskelige ord, egne meninger om innholdet i en tekst, kommentarer til bilder, reaksjoner på nyhetssendinger eller avisartikler og mye mer.

Fri respons-notater brukes når elevene etter å ha lest, hørt eller sett noe, skriver ned tankene sine uten fokus på innhold. I en skoletime kan man for eksempel la elevene skrive i 5-10 minutter etter lesing av en tekst, gjennomgang av nytt stoff eller etter å ha sett en nyhetssending eller et bilde.

3.6 Oppsummering

Som det fremgår av punktene over, er den norske læreplanen i fremmedspråk i meget stor grad et produkt av Det europeiske rammeverket. Et par eksempler på dette er friheten til selv å velge metode og arbeidsmåter samt fremheving av kontinuerlig læring. Ellers har vi sett at læreplan i fremmedspråk blant annet beskriver ”språklæring” som bruk av hensiktsmessige læringsstrategier (som å definere læringsbehov, formulere mål, velge arbeidsmåter og vurdere arbeidsprosess). Dette er også helt i tråd med det vi finner i Rammeverket og Språkpermen.

Rebecca Oxford deler læringsstrategier inn i direkte og indirekte strategier. De direkte strategiene deles inn i *memoreringsstrategier*, som blant annet innebærer å sette ting i rekkefølge, lage seg assosiasjoner og repetere, *kognitive strategier*, som blant annet handler

om å praktisere samt å analysere og resonnerer, og tilslutt *kompensasjonsstrategier*, som hjelper elevene til å forstå eller produsere noe på det nye språket på tross av begrensede kunnskaper.

Etter at jeg nå har sett på hva det europeiske rammeverket og norske styringsdokumenter sier om læring og språklæring, sett på noen tips fra pedagoger om hvordan man kan jobbe med språklæring i klasserommet, samt fått et teoretisk grunnlag når det gjelder læringsstrategier, vil jeg i neste del av oppgaven se på hvordan lærebokverket *Vidas I* imøtekommer kompetansemålene under ”språklæring” på nivå I. I hvor stor grad fremmer bøkene ulike læringsstrategier, og gir de elevene mulighet til å bli mer autonome?

4 Metode

4.1 Innledning

4.2 Læreverket *Vidas 1*

Spanskverket *Vidas 1* ble utgitt første gang i 2003. For å imøtekomme den nye læreplanen i fremmedspråk etter Kunnskapsløftet, ble *Vidas 1* revidert til skoleåret 2006/07. Læreverket, som består av tekstbok, øvingsbok, elev-cd, lærer-cd og internettside, er utgitt på Cappelen forlag av forfatterne Liv Kristiane Bugge, Svein Halvorsen og Silvia Rovira. *Vidas 1* er for nybegynnere (Vg1, nivå I), og den er sammen med *Vidas 2* ment å dekke kompetansemålene for Fremmedspråk nivå 1.

I denne oppgaven har jeg valgt å se på tekstbok og øvingsbok i forhold til språklæringsmålene i læreplan for fremmedspråk.

Vidas 1 er inndelt i 4 temaer hvorav hvert tema består av 6 kapitler. Temaene er: presentasjon (la presentación), dagligliv (la vida cotidiana), ”smak og behag” (gustos y disgustos) og den spansktalende verden (el mundo hispanohablante).

Tekstboka har en til tre tekster per kapittel, og i forhold til tidligere utgaver er både antall tekster og mengde tekst redusert i den reviderte utgaven. Det er lagt større vekt på illustrasjoner i den nye utgaven, og hvert kapittel inneholder en eller flere fordypningstekster som er ment å tjene til differensiering blant elevene. Når det ellers gjelder tekstbokas struktur innledes hvert kapittel med førlesingsoppgaver (antes de leer). Disse er delvis ment for å forberede elevene på tekstenes innhold og delvis for å aktivere de forkunnskapene elevene allerede har om temaene i teksten. Andre momenter i boka er ”Además” (for øvrig) som inneholder faktakunnskaper (på norsk), ordtak, dikt og sanger, ¡ojo! (”se her”) som inneholder viktige grammatiske momenter og ”Resumen” (sammendrag) til tekstene på spansk. Disse momentene finner man ikke til hvert kapittel. Hvert kapittel inneholder for øvrig ”tareas” (oppgaver) som er knyttet til tekstene og som kan være spørsmål til disse eller (som oftest muntlige) samarbeidsoppgaver som kan gjøres i små grupper eller i plenum. Selv om tekstene og bilder/ illustrasjoner selvfølgelig også kan bidra til å nå språklæringsmålene i læreplanen,

har jeg i min analyse av boka konsentrert meg om førlesingsoppgavene (antes de leer) og om oppgavene (tareas).

Når det gjelder øvingsboka, innledes hvert tema her med et tankekart som er ment å gi oversikt over lærestoffet. Før hver tekst har boka en gloseoversikt, hvor forfatterne har uthevet de glosene de mener er viktigst å lære seg. Før det første tema har øvingsboka en oversikt over uttale og uttaleregler på spansk. Etter gloseoversikten har man i aktuelle kapitler *Comentarios* (kommentarer) som forklarer og eksemplifiserer ny grammatikk i det aktuelle kapitlet og som også henviser til grammatikkdelen bakerst i tekstboka. Når det gjelder øvingene, viser man delvis til arbeidsmåter i form av symboler for henholdsvis pararbeid, skriveøving og lytteøving. Som forfatterne skriver i forordet, er det mange øvinger, og de påpeker at de fleste sannsynligvis ikke vil rekke å gjøre alle. De utdyper at dette har sammenheng med at elevene (selvstendig eller i samarbeid med lærer) skal kunne velge den type øvinger som den enkelte har behov for. Dette kan man se i sammenheng med målet språklæring i læreplanen og intensjonen om at elevene skal planlegge og bli bevisst sin egen språklæring samt hvordan (og med hva) man skal arbeide for å nå de mål man har satt seg.

Nytt i den reviderte utgaven er også at elever og lærere kan velge øvinger ut fra vanskelighetsgrad eller nivå. Øvingene er inndelt i tre ulike nivåer: lett (básico), middels vanskelig (intermedio) og avansert (avanzado). Det har tidligere generelt ikke vært vanlig å nivåinndelegge tekster og/eller oppgaver i spanske lærebøker utgitt på norske forlag. Forfatterne påpeker at det er viktig at eleven er bevisst på hvilke øvinger han eller hun velger å legge vekt på, noe som også har sammenheng med målet om språklæring hvor målet er at man skal kunne ta hånd om sin egen læring.

For øvrig finner man repetisjonsoppgaver samt et skjema hvor elevene skal krysse av for måloppnåelse (selvevalueringsskjema) etter hvert tredje kapittel i øvingsboka. Både repetisjonsoppgavene og selvevalueringen er viktig når det gjelder språklæring og læringsstrategier, og selvevaluering er nevnt spesifikt i læreplanen. I min analyse av øvingsboka i forhold til målene om ”språklæring”, har jeg tatt for meg øvingsoppgavene (ejercicios), repetisjonsoppgavene og selvevalueringen.

4.3 Skjema og kategorisering av tekst- og øvingsboka

Jeg har brukt samme kategorier i analyseskjemaene for tekst- og øvingsbok. Ved utarbeidelsen av kategoriene til analyseskjemaene (vedlegg 1 og 2) tok jeg utgangspunkt i kompetansemålene til ”språklæring” i læreplanen. Ett av språklæringsmålene lot seg imidlertid vanskelig registrere direkte i skjemaet, og i tillegg valgte jeg å inkludere noen flere kategorier enn de som står nevnt direkte i læreplanen.

Det språklæringsmålet jeg fant det vanskelig å lage en egen kategori for, var målet om at eleven skal kunne ”utnytte egne erfaringer med språklæring i læring av det nye språket”. På hvilken måte elever har lært og lærer andre fremmedspråk er individuelt og inkluderer blant annet ulike læringsstrategier, noe jeg behandlet i 3.4. Jeg har imidlertid, som nevnt ovenfor, tatt med flere typer av læringsstrategier i analyseskjemaene.

Når det gjelder målet om å ”undersøke likheter og ulikheter mellom morsmålet og det nye språket [...]” gjorde jeg om det i skjemaet til ”*Sammenligning med andre språk*” fordi man på spansk oftere kan sammenligne med engelsk enn norsk for å finne betydningen av ulike ord og uttrykk. Å sammenligne med andre språk er også en del av Rebecca Oxfords kognitive strategi ”analysere og resonnere”. Ellers hentet jeg kategoriene ”*Bruk av digitale verktøy og andre hjelpemidler*”, ”*Planlegge egen læring*” og ”*Beskrive og vurdere eget læringsarbeid*” fra kompetansemålet ”språklæring” i læreplanen. Bruk av digitale verktøy er i tillegg en del av den generelle kompetansen ”heuristiske ferdigheter” i Rammeverket, mens planlegging, beskrivelse og vurdering av eget læringsarbeid også inngår i Rebecca Oxfords metakognitive (indirekte) strategier, jfr. 3.4.2 samt i Rammeverkets *studieferdigheter*, som er en del av den generelle kompetansen *å kunne å lære*.

For øvrig fant jeg at to av kompetansemålene til hovedområdet ”kommunikasjon” delvis overlapper språklæringsmålene, og jeg har også valgt å inkludere noe fra disse målene i analyseskjemaet. Dette gjelder målene om at elevene skal kunne ”bruke lytte-, tale-, lese- og skrivestrategier tilpasset formålet” og at de skal kunne ”bruke kommunikasjonsteknologi til samarbeid og møte med autentisk språk”. I læreplanens ”Hovedområder i faget” står språklæring beskrevet som å kunne utvikle evnen til å bruke hensiktsmessige læringsstrategier (som å definere egne læringsbehov, formulere mål, velge arbeidsmåter, bruke hjelpemidler og vurdere arbeidsprosess og måloppnåelse individuelt og i samarbeid med andre [...]). Lytte-,

tale-, lese- og skrivestrategier inngår imidlertid også i læringsstrategier. Jeg har valgt å inkludere følgende 11 læringsstrategier i analyseskjemaet:

- *Aktivering av forkunnskaper.* Dette er en lesestrategi fra Carol Santa og memoreringsstrategi (direkte strategi) fra Rebecca Oxford.
- *Grammatikk- og tekstrefleksjon* er en del av Oxfords kognitive strategi ”analysere og resonnere” (direkte strategi) i tillegg til at det er en lingvistisk kompetanse i Rammeverket. Tekstrefleksjon er ellers et nøkkelp prinsipp i Carol Santas CRISS-prosjekt.
- *Sammenligning med andre språk* (beskrevet ovenfor).
- *Samarbeid med andre.* Denne strategien er en del av ”studieferdigheter” fra Rammeverkets kompetanse ”kunnskap om språklæring” i tillegg til at den inngår i Oxfords sosiale strategier. Vi finner også strategien i Carol Santas CRISS-prosjekt (elevene trenger å snakke med hverandre om hva de lærer).
- *Bruk av gjettestrategier* stammer fra Oxfords kompensasjonsstrategier (direkte strategi).
- *Repetere og kategorisere* er en memorerings- og en kognitiv strategi (praktisere) fra Rebecca Oxford samt at den utgjør en viktig del av Carol Santas CRISS-prosjekt (blant annet at elevene må skrive om det de lærer og organisere opplysninger på mange måter).
- *Bruk av digitale verktøy og andre hjelpemidler* (beskrevet nærmere ovenfor).
- *Lytteforståelse.* Her inngår Rebecca Oxfords kognitive strategi ”motta og sende beskjeder” som blant annet består av å skimme over for å få med seg hovedideene samt å scanne for å finne spesielle detaljer.
- *Fri skriftlig tekstproduksjon.* Her inngår flere læringsstrategier. I oppgavene i øvingsboka der elevene skal skrive egne tekster, handler det ofte om å repetere ord, uttrykk og grammatiske momenter fra det aktuelle kapitlet, men det innebærer også å bygge opp, binde sammen og skrive en egenprodusert tekst, noe som inngår i diskurskompetanse (en pragmatisk kompetanse) i Rammeverket.
- *Planlegge egen læring* (beskrevet ovenfor).
- *Beskrive og vurdere eget læringsarbeid* (beskrevet ovenfor).

4.3.1 Fremgangsmåte ved utfylling av skjemaet til tekstboka

Som tidligere nevnt har jeg tatt for meg førlesingsoppgaver (antes de leer) og oppgaver (tareas) i analyseskjemaet til tekstboka. For å skille mellom disse i skjemaet, har jeg kalt førlesingsoppgavene for *F* og oppgavene for *O*, slik at F1 betyr at det dreier seg om oppgave 1 og at denne er en førlesingsoppgave. I tillegg har jeg brukt fet skrift på det jeg mener er hovedkategorien, mens jeg har brukt vanlig skrift på eventuelle underkategorier. **O3** betyr dermed oppgave nummer 3 og at det dreier seg om en hovedkategori.

I kapittel 4 er O1-5 registrert som én oppgave, og på samme måte er O1-7 i kapittel 6 registrert som én oppgave. I disse kapitlene er det henholdsvis 5 og 7 spørsmål til teksten. De andre oppgavene har stort sett også flere spørsmål, men her er ikke hvert spørsmål nummerert.

Jeg vil nå kommentere kategoriseringen av noen av oppgavene i tekstboka ved å gi eksempler på hvordan jeg har tenkt når jeg har plassert oppgavene i kategoriene. Jeg vil også nevne noen av oppgavene som jeg har plassert under flere kategorier samt at jeg vil beskrive de oppgavene jeg fant det vanskelig å kategorisere.

Først vil jeg ta for meg en oppgave jeg har plassert under flere kategorier. Oppgave 1 i ”Antes de leer” i kapittel 1 lyder slik:

Tenk på ord som du allerede kan eller har hørt på spansk. Skriv ei liste og sammenlikn med en medelev. Kan dere de samme ordene? Vet dere hva de betyr? Hvordan uttales de? Har de bokstaver/ lyder som ikke finnes på norsk?

Her anser jeg ”Aktivering av forkunnskaper” (tenke på ord man allerede har hørt) som hovedkategorien, mens ”Samarbeid med andre” (sammenlikn med medelev), ”Sammenligning med andre språk” (bokstaver/lyder som ikke finnes på norsk) og ”Bruk av gjettestrategier”(det kan for eksempel hende noen gjetter betydningen av ord de har hørt på spansk) som underkategorier.

Førlesningsoppgavene 1 og 2 i kapittel 3 er eksempler på oppgaver jeg har plassert under ”grammatikk- og tekstrefleksjon”. I disse tilfellene dreier det seg om grammatikkrefleksjon, og i oppgave 1 blir elevene bedt om å tenke over forskjellene på formene *gutt*, *gutten*, *gutter* og *guttene*. De skal videre oversette formene til engelsk samt tenke over hva som skiller den

norske og engelske bøyningen av ordene. I oppgave 2 får elevene spørsmål om hvordan en som lærer norsk kan finne ut hvilket kjønn et ord har. De oppgavene jeg har karakterisert som tekstrefleksjon, er stort sett oppgaver med spørsmål til tekstene som elevene har lest.

I noen av førlesingsoppgavene får elevene spørsmål om hva de tror ulike spanske ord betyr (for eksempel yrker som *músico*, *ingeniero*, *chofer* og *policía* i kapittel 4 (oppgave 1) og fritidsinteresser som *cine*, *esquí*, *fútbol* og *literatura* i kapittel 6 (oppgave 2)). I slike tilfeller kan man tenke seg at ”bruk av gjettestrategier” er det viktigste, men jeg har i disse tilfeller krysset av for ”sammenligning med andre språk” som hovedkategorien. Dette fordi jeg tror at man her først og fremst sammenligner med tilsvarende ord på engelsk og/eller norsk for å finne betydningen av de spanske ordene.

Førlesingsoppgave 1 i kapittel 7 går ut på å studere et slektstre og se om man forstår betydningen av noen slektsord uten å se i gloselista. Denne har jeg gitt som hovedkategori ”bruk av gjette- og kompensasjonsstrategier” i tillegg til at jeg har satt ”sammenligning med andre språk” som underkategori. Her kan man tenke seg at illustrasjonen av slekstreet er med og bidrar til at elevene skjønner betydningen av slektsordene, og at man dermed bruker en kompensasjonsstrategi for å finne betydningen. Imidlertid synes jeg illustrasjonen var såpass uoversiktlig at jeg heller tror elevene bruker gjettestrategier for å finne ut hva ordene betyr. Noen få (*padre*, *madre* og muligens *marido*) kan man skjønne ut fra å sammenligne med andre språk, og jeg har dermed vurdert ”sammenligning med andre språk” som en underkategori her.

I oppgave 2 i kapittel 10 skal elevene skrive (egen) handleliste over matvarer man vil kjøpe samt finne ut og si hvor mye det koster. Her har jeg vurdert ”repetere og kategorisere” som hovedkategorien, mens jeg har satt ”samarbeid med andre og muntlig bruk av språket” som en underkategori. Dette gjorde jeg fordi jeg anser arbeidet med å skrive handlelisten som det viktigste i oppgaven og den muntlige delen av sekundær betydning. Man kan imidlertid også tenke seg at den muntlige delen av oppgaven er den viktigste, og dermed bytte om på hoved- og underkategori.

Når det gjelder punktet ”andre hjelpemidler” i kategorien ”bruk av digitale verktøy og andre hjelpemidler”, har jeg vurdert at det dreier seg om bruk av ulike oppslagsverk for å svare på

oppgavene. Dette kan være ordbok, grammatikkregler, gloseliste, kart, tabeller og illustrasjoner.

Ett typisk eksempel på en oppgave jeg har kategorisert under ”samarbeid med andre”, er oppgave 2 i kapittel 1. Her skal elevenes sitte sammen to og to og presentere seg for hverandre. Noen oppgaver kan tolkes både som samarbeidsoppgaver og som individuelle oppgaver. I oppgave 3 i kapittel 7 har jeg kategorisert oppgaven under ”samarbeid med andre”, selv om det ikke står i teksten at det er en samarbeidsoppgave. Her skal elevene svare på et spørsmål om hvor mange søsken Clara har og hva de heter ut fra å se på slektstreet hennes. Oppgaven kan gjøres som en muntlig samarbeidsoppgave, men også som en skriftlig, individuell oppgave. På samme måte har jeg kategorisert oppgave 2 i kapittel 13 under ”samarbeid med andre”. Også her kan oppgaven forstås både som en samarbeidsoppgave og som en individuell oppgave: elevene har lest en tekst der de får innblikk i to jenters ulike klesstil, og i oppgaven får de spørsmålet om hvilken stil de foretrekker, og om hva de synes om klærne den ene jenta til slutt kjøper. Det står ikke nevnt noe spesifikt om hvordan oppgaven skal løses, og den kan både løses som en individuell, skriftlig oppgave og som en muntlig samarbeidsoppgave, eller eventuelt som en kombinasjon av begge. Jeg har altså tolket den som en muntlig samarbeidsoppgave.

I noen tilfeller fant jeg det vanskelig å bestemme hva som var hovedkategorien og hva som var underkategorien(e). I oppgave 1 kapittel 11 skal man for eksempel lage en plantegning over huset/ leiligheten der man bor og skrive inn spanske navn på rom og møbler. Deretter skal man spørre hverandre på spansk hvilke rom og møbler som fins der. Her har jeg sagt at ”repetere og kategorisere” er hovedkategorien, mens ”muntlig bruk av språket” er en underkategori, men man kan godt tenke seg at det er motsatt, d.v.s. at det muntlige er viktigst mens kategoriseringen av ord er av sekundær betydning.

I førlesningsoppgave 3 i kapittel 12 skal man tenke over hvordan man sier klokkeslett og datoer på andre språk man har lært og vurdere om det likner på hvordan vi sier det på norsk. Her har jeg sagt at ”grammatikk- og tekstrefleksjon” er hovedkategorien, mens ”sammenligning med andre språk” er en underkategori. Én av grunnene til at jeg ikke valgte ”sammenligning med andre språk” som hovedkategori, er at det her dreier seg om en sammenligning mellom norsk og andre fremmedspråk enn spansk, fordi elevene ennå ikke har lært å si datoer og klokkeslett på spansk.

4.3.2 Fremgangsmåte ved utfylling av skjemaet til øvingsboka

Jeg har også her brukt oppgavenummer i kategoriseringen av øvingsoppgavene. På samme måte som i tekstboka kan også mange av oppgavene i øvingsboka kategoriseres under flere punkter. I disse tilfellene har jeg brukt fet skrift på den kategorien jeg mener er hovedkategorien, og ordinær skrift på de kategoriene jeg mener er underkategorier. Jeg har i tillegg registrert vanskelighetsgrad på oppgavene i skjemaet (L= lett, M= middels vanskelig og A= avansert), slik at for eksempel **M 12** viser at det dreier seg om en hovedkategorioppgave, at det er øvingsoppgave 12 og at den er klassifisert som middels vanskelig.

Ett eksempel på en oppgave jeg har plassert under flere kategorier, er øving 12 i kapittel 2. Dette er en avansert oppgave som har tittelen ”Presentación”:

12 **Presentación** Presentasjon

Repetér det du har lært i kapittel 1 og 2.

- Lag et rollekort der du dikter opp en person. Du bør inkludere følgende opplysninger:

navn

hvor hun/ han kommer fra

hvor hun/ han bor

om hun/ han jobber eller studerer

om hun/han snakker engelsk, tysk eller andre språk

om hun/ han spiller et instrument

- Bland så rollekortene for hele klassen og velg et rollekort selv
- Gå rundt i klassen og snakk med fem elever for å finne ut hvem de er, hvor de bor, hvor de er fra og hvilke språk de snakker, om de jobber eller om de studerer. Fyll inn opplysningene i tabellen. Husk å hilse pent når dere begynner og avslutter samtalen.

¿Quién es?				
¿De dónde es?				
¿Dónde vive?				
¿Trabaja o estudia?				
¿Qué idiomas habla?				
¿Qué instrumentos toca?				

- Til slutt: Fortell din medelev hva du har funnet ut.

Ejemplo:

Marta es de México pero vive en España. Trabaja. Habla inglés pero no habla alemán. Toca la guitarra.

Som det framgår av skjemaet, har jeg vurdert ”Samarbeid med andre” som det viktigste i denne oppgaven. Oppgaven inneholder imidlertid også en del repetisjon og kategorisering, og

man kan også tenke seg dette som hovedkategorien. Jeg har imidlertid vurdert den muntlige samhandlingen (både det at man snakker med de fem elevene først og at man har en samtale med en medelev til slutt) som viktigst i oppgaven. Øvingsoppgaven inneholder også grammatikk- og tekstrefleksjon (dersom elevene jobber med tekstene for å lage rollekort).

Tittelen på øvingsoppgave 14 i kapittel 4 (en ”avansert” oppgave) er ”Entrevista” (intervju). Her skal elevene lese en egenpresentasjon skrevet av en skuespiller for deretter å lage et intervju med henne i høflig form (skriftlig). Det sies i oppgaveteksten at de kanskje må slå opp noen ord. De skal etter hvert presentere intervjuet muntlig i klassen.

Her synes jeg ikke det var så lett å bestemme hva som var hovedkategorien, men jeg vurderte at ”grammatikk- og tekstrefleksjon” var det viktigste i oppgaven (arbeid med teksten), og at den også innebærer ”sammenligning med andre språk” (actriz-actress), ”samarbeid med andre”, ”bruk av gjetting- og kompensasjonsstrategier” (for å gjette betydningen av ord i teksten), ”repetere og kategorisere” (blant annet verbformer i høflig form) samt ”bruk av digitale verktøy og andre hjelpemidler” (ordbok).

Kategorien ”sammenligning med andre språk” kan egentlig romme de fleste språklige aktiviteter. Når elevene leser en tekst eller gjør en oppgave, sammenligner de ofte ord og uttrykk på fremmedspråket med tilsvarende ord og uttrykk på sitt eget språk. Jeg har i denne kategorien valgt å begrense utvalget til å gjelde oppgaver med oversettelse til og fra spansk samt oppgaver med tekster eller lignende som har ord og uttrykk hvor betydningen av disse lett kan overføres til andre språk.

Når det gjelder ”andre hjelpemidler” i kategorien ”bruk av digitale verktøy og andre hjelpemidler”, har jeg blant annet plassert flere typer av oppslagsverk her. Et opplagt hjelpemiddel når det gjelder språkfag er ordbok. I øvingsboka er det flere oppgaver som innebærer bruk av ordbok eller å slå opp i ordlista som befinner seg bakerst i tekstboka. Mange av disse oppgavene handler om å bruke oppslagsverket for å finne betydningen av ord og uttrykk. I noen av disse oppgavene står det i oppgaveteksten at man kan eller antakelig må bruke oppslagsverk, men det er generelt vanskelig å vurdere når elevene bruker ordbok eller ordliste for å finne betydningen av ord. Dette er helt individuelt for hver elev, og mens noen bruker ordbok svært ofte, gjetter andre ofte betydningen og/ eller spør andre. Noen elever vil gjerne skjønne alt i oppgaveteksten, mens andre nøyer seg med å finne ut det de (tror de) må

vite for å løse oppgavene. Her har jeg gjort en subjektiv vurdering av når jeg tror elevene må bruke oppslagsverk for å løse oppgavene. Dette gjelder blant annet for oppgaver som innebærer å produsere egen tekst. Ellers har jeg tatt med kalkulator som hjelpemiddel i oppgaver som innebærer å regne med valuta (for eksempel gjøre om norske kroner til euro eller lage regnestykker for hverandre).

I tre av øvingsoppgavene (oppg. 12 kap. 8 (avansert), oppg. 7 kap. 15 (middels vanskelig) og oppg. 9 kap. 20 (avansert)) er utdrag fra ordboka kopiert inn i øvingsboka. I disse tilfellene har jeg også kategorisert oppgavene under bruk av ”andre hjelpemidler”.

I oppgave 3 i kapittel 6 har jeg satt at hovedkategorien er ”samarbeid med andre”. Oppgaveteksten sier at man skal svare muntlig og/eller skriftlig på noen spørsmål, og jeg vurderer det slik at om man gjør oppgaven muntlig i par eller smågrupper, er samarbeid med andre viktigst. Hvis man derimot gjør oppgaven skriftlig, kan man tenke seg at hovedkategorien er ”repetere og kategorisere”, men jeg valgte altså å plassere oppgaven under hovedkategorien ”samarbeid med andre”.

Jeg vil ellers kommentere hvordan jeg har vurdert forskjellen mellom ”grammatikkrefleksjon” og ”repetere og kategorisere”. I de tilfellene hvor det handler om innfyllingsoppgaver med verb der infinitiven er oppgitt, har jeg plassert oppgaven i kategorien ”repetere og kategorisere”. Hvis elevene derimot må velge mellom ulike verb for så å bøye dem før de fyller dem inn i lukene, har jeg vurdert at denne typen oppgaver handler om ”grammatikkrefleksjon”. Et eksempel med ”repetere og kategorisere” er oppgave M9 i kapittel 6:

- 9 Rellena** Fyll ut
Fyll ut med riktig form av verbet *tener*:
Yo una hermana. Mi hermana diecinueve años.
Mi hermana y yo un gato. El gato tres años.
Mis padres muchos amigos. ¿Cuántos años tú?

Et tilsvarende eksempel hvor jeg har vurdert at det handler om grammatikkrefleksjon, finner vi i oppgave A14 i kapittel 9:

- 14 Completa** Fyll ut
Fyll ut med verbene *hay*, *estar* og *ser*. Husk å bøye *ser* og *estar*!
- 1 En España muchas playas.
 - 2 Aquí las preguntas.
 - 3 Elena y María de Sevilla.
 - 4 En Sevilla casi un millón de habitantes.
 - 5 La catedral y la Giralda monumentos históricos.
 - 6 En Sevilla muchas discotecas.
 - 7 El flamenco un baile de España.

Når det gjelder oppgave 5 i kapittel 24, som er en lett oppgave, har jeg vurdert ”aktivering av forkunnskaper” som hovedkategorien. Her er det ramset opp en rekke matvarer, dyr, kjente personer, steder og ting på spansk med spørsmål om hvilke spanskspråklige land man assosierer med disse. Elevene blir også spurt om hvilke andre ting eller personer de forbinder med Latin-Amerika. Oppgaven kunne ha blitt kategorisert med ”aktivering av forkunnskaper” som en underkategori, fordi mange av produktene og personene som er nevnt i oppgaven også nevnes i teksten som hører til i tekstboka, som handler om Argentina, samt i oppgave 1-4 i øvingsboka. I dette tilfellet kunne jeg ha valgt ”Repetere og kategorisere” som hovedkategorien. Når jeg likevel har valgt ”aktivering av forkunnskaper” som hovedkategorien, er det fordi oppgaven handler om å assosiere produkter og mennesker med mer med flere land enn Argentina og fordi det siste spørsmålet i oppgaven (Hvilke andre ting eller personer forbinder du med Latin-Amerika?) er et spørsmål som etter min vurdering helt klart har ”aktivering av forkunnskaper” som hovedkategori.

I to av kapitlene i øvingsboka mangler det henholdsvis en og to oppgaver. I kapittel 6 finnes det ingen oppgave 8, mens kapittel 9 mangler oppgave 6 og 7. Dette er grunnen til at disse oppgavene ikke er kategorisert i analyseskjemaet.

I kapittel 11 og kapittel 16 er det oppgaver knyttet til to ulike tekster i tekstboka, hvorav hver tekst har sine lette, middels vanskelige og avanserte oppgaver. Oppgavebetegnelse i kapittel 11 er for eksempel slik: L1-4, M5-8, A9, L10, M11-14, A15-17. Dette innebærer at oppgave 1-9 tilhører den første teksten, mens oppgave 10-17 hører til den andre teksten i tekstboka.

I kategorien ”planlegge egen læring” har jeg registrert 24 funn. Disse er knyttet til et skjema der man for hvert kapittel skal skrive inn hva man synes er vanskelig og krysse av hva man skal gjøre for å lære det. Jeg har registrert ett funn for hvert kapittel i boka. Skjemaet er vist nedenfor:

Plan for å lære det som er vanskelig			
Kap.	Hva?	Hvordan?	Utført dato
1		<ul style="list-style-type: none"> • Gjøre flere oppgaver, også på nettet • Bruke minigrammatikken • Stille spørsmål og være aktiv i timene • Repetere • Annet 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Figur 2: Plan for å lære det som er vanskelig i *Vidas 1*, øvingsbok

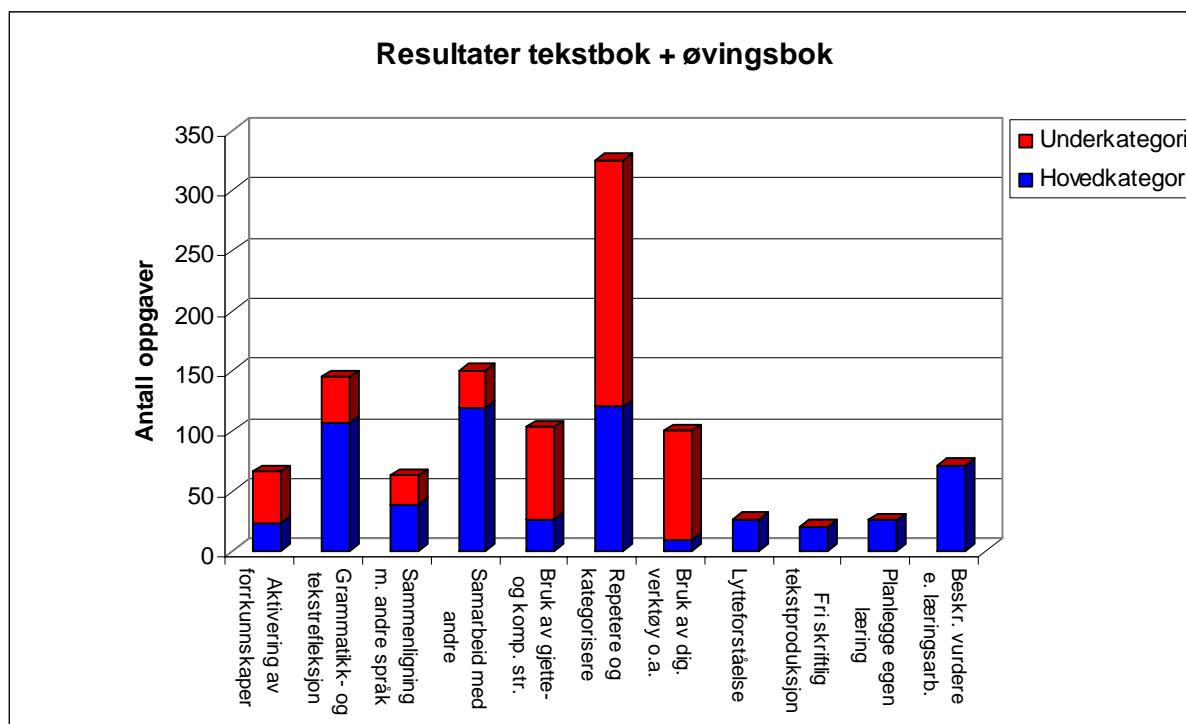
Funnene fra kategorien ”beskrive og vurdere eget læringsarbeid” har sitt utgangspunkt i selvevalueringsskjemaer som vist nedenfor. I disse skjemaene er det listet opp ulike kompetansemål for hvert kapittel i forhold til tre områder; *kommunikasjon og kultur*, *grammatikk* og *vokabular*. Jeg har registrert 3 funn for hvert kapittel i denne kategorien, d.v.s. til sammen 74 funn i lærebokas 24 kapitler.

TEMA 1: LA PRESENTACIÓN / 1-3			
Skjema for selvevaluering			
Kapittel I	svært bra	bra	nokså bra
Kommunikasjon og kultur			
• Jeg kan hilse og presentere meg selv.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Jeg kan stille spørsmål om en annen person.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Jeg kan spørre hvor en annen person kommer fra.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Jeg kjenner til hvor det snakkes spansk.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Jeg kan hilse på andre mennesker.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grammatikk			
• Jeg kan bøye verbet <i>ser</i> i entall.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Jeg kan bruke spørreordene <i>quién</i> og <i>de dónde</i> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Jeg kan uttale de fleste spanske lydene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vokabular			
• Jeg kan navnene på de spanskspråklige landene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figur 3: Skjema for selvevaluering i *Vidas 1*, øvingsbok

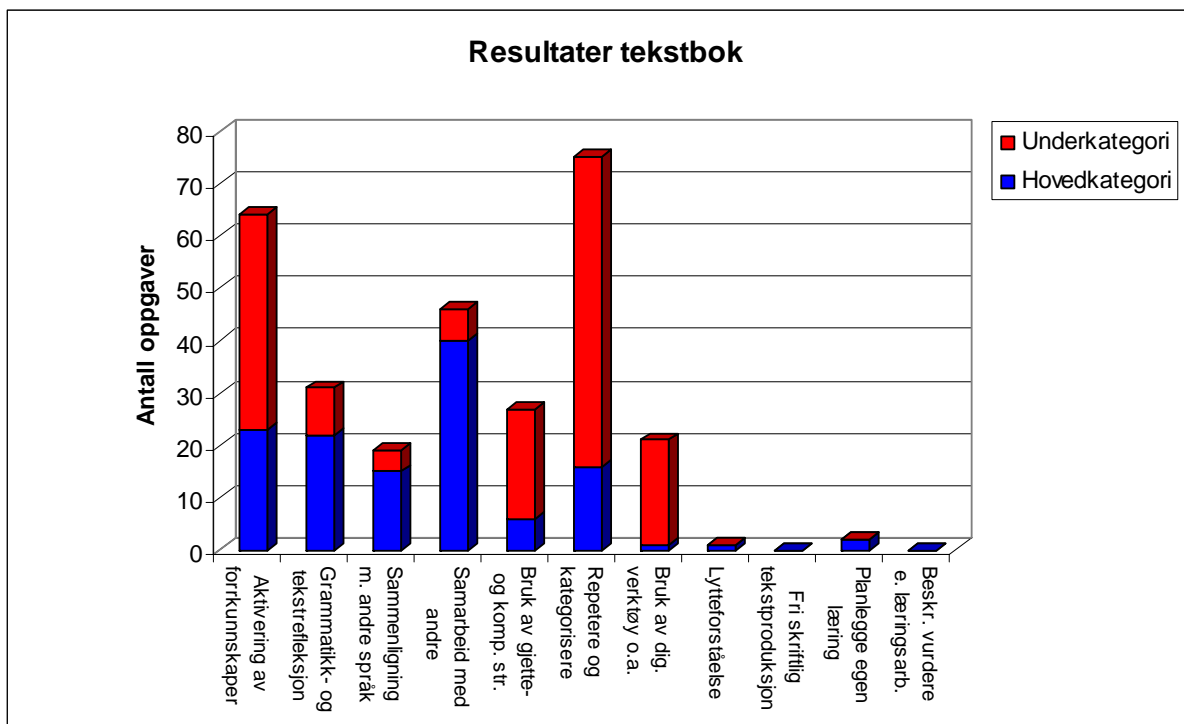
5 Analyse

I dette kapitlet vil jeg presentere resultatene fra registreringen av språklæringsrelaterte oppgaver og øvelser i tekst- og øvingsboka til *Vidas 1* (vedlegg 1 og 2). Først vil jeg vise en oversikt over resultatene ved hjelp av noen figurer, før jeg tar for meg hver enkelt kategori og kommenterer resultatene for disse i egne underkapitler.



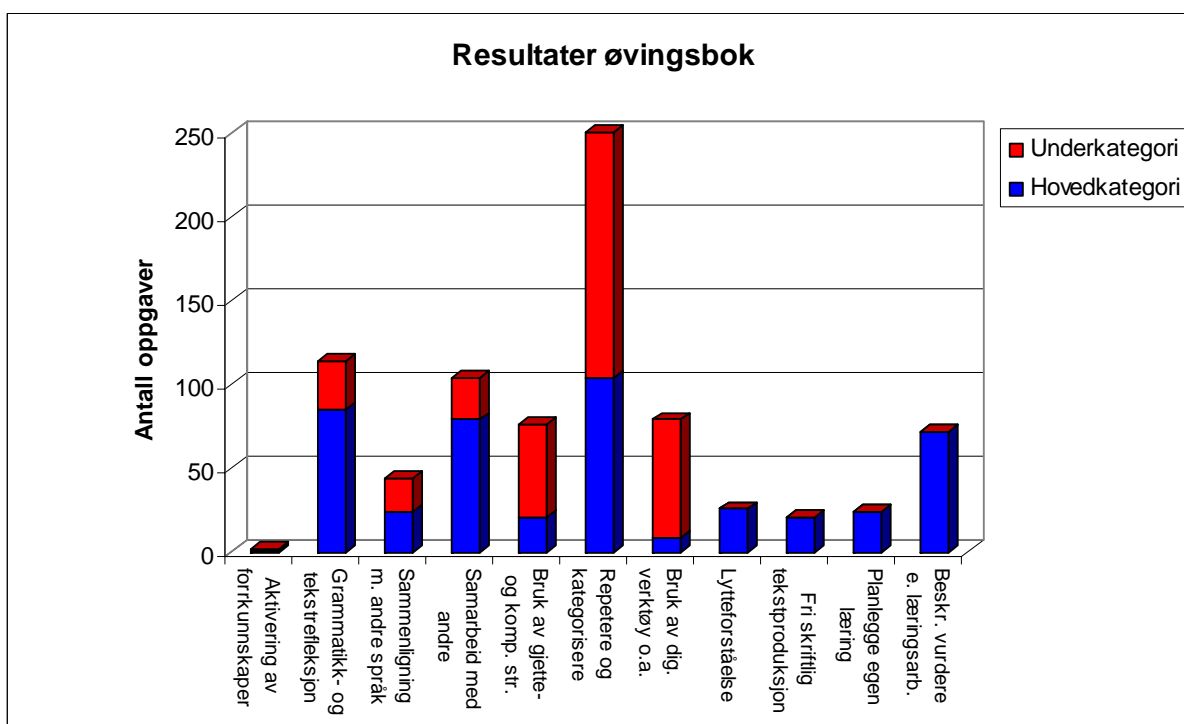
Figur 4: Språklæringsrelaterte oppgaver og øvelser i *Vidas 1*, tekstbok + øvingsbok

Figur 4 viser samlet resultat av kategoriseringen for tekstbok og øvingsbok. Vi ser her at ”repetere og kategorisere” er den klart største kategorien når det gjelder antall registrerte oppgaver. Med sine 325 registrerte oppgaver har denne kategorien over dobbelt så mange oppgaver som den nest største kategorien, som er ”samarbeid med andre” med 150 registrerte oppgaver. Tabellen viser imidlertid også at flertallet av oppgavene i kategorien ”repetere og kategorisere” ikke har denne kategorien som sin hovedkategori. Hvis vi sammenligner hovedkategorioppgavene, ser vi at kategorien ”samarbeid med andre” er jevnstor med ”repetere og kategorisere” (de har henholdsvis 121 og 118 oppgaver).



Figur 5: Språklæringsrelaterte oppgaver og øvelser i *Vidas 1*, tekstbok

Vi ser av figurene her at ”repetere og kategorisere” er store kategorier både i tekstboka og i øvingsboka. De har henholdsvis 75 og 250 oppgaver. ”Aktivering av forkunnskaper” er ellers en stor kategori i tekstboka med 65 registrerte oppgaver. Forøvrig ser vi at den største kategorien når det gjelder hovedkategorioppgaver i tekstboka, er ”samarbeid med andre”.



Figur 6: Språklæringsrelaterte oppgaver og øvelser i *Vidas 1*, øvingsbok

5.1 Aktivering av forkunnskaper

5.1.1 Beskrivelse og analyse av funn i tekstboka

Alle kapitlene i tekstboka har oppgaver som innebærer ”Aktivering av forkunnskaper”. I de 24 kapitlene i tekstboka fant jeg til sammen 64 oppgaver som inngår i denne kategorien, hvorav 23 har ”aktivering av forkunnskaper” som hovedkategori. Ett av Carol Santas 9 nøkkelprensipp i forhold til lesestrategier er at aktivering av bakgrunnskunnskaper er viktig for leseforståelsen. Det er ingen overraskelse at det i alle tilfellene handler om førlesningsoppgaver; det å aktivere forkunnskaper handler jo nettopp om å finne frem til den kunnskapen man har om et emne samt å gi en forsmak på emnet før man begynner å arbeide med det.

Elevenes første møtet med spansk i tekstboka handler da også om å aktivere forkunnskaper (førlesningsoppgave 1 og 2 i kapittel 1). Her skal elevene, før de begynner å jobbe med sin første tekst på spansk, tenke etter om de kan noen spanske ord, og om de vet hvordan ordene uttales og/eller skrives.

Jeg fant ellers at de 64 oppgavene i tekstboka til *Vidas 1* som innebærer å aktivere forkunnskaper, kan deles i fire ulike typer av oppgaver.

Den oppgavetyper som omfatter flest oppgaver handler om hva elevene kan fra før av ord og uttrykk på spansk samt hva de vet om ulike emner som geografi (spanske og latinamerikanske byer samt latinamerikanske land) og kultur (blant annet hva de vet om spansk mat og musikk og hva de forbinder med ulike land i den spansktalende verden). I tillegg handler noen av disse oppgavene om elevenes egne preferanser og erfaringer i forhold til emnet som introduseres, blant annet om hvilke plikter de har hjemme, hvilken musikk de liker og hvor de foretrekker å feriere (strand, storby eller fjellet). 23 av de 64 oppgavene i kategorien ”Aktivering av forkunnskaper” inngår her, og alle disse oppgavene har ”Aktivering av forkunnskaper” som sin hovedkategori.

En annen oppgavetype som aktiverer forkunnskaper er oppgaver der elevene blir spurt om hva de tror ulike gloser betyr samt hva de tror om ulike tema. I 12 oppgaver får elevene presentert

en rekke spanske ord og uttrykk med spørsmål om hva de tror disse betyr, mens de i 2 oppgaver blir spurt om hva de tror spansktalende vet om Norge og forstår av norske ord. Den siste oppgaven jeg vil plassere her, er et spørsmål om hvilke forskjeller elevene tror det er mellom å bo i Norge og i Ecuador. Alle disse 15 oppgavene har ”Aktivering av forkunnskaper” som en underkategori. Hovedkategoriene for de 15 oppgavene er henholdsvis ”Sammenligning med andre språk” (10 oppgaver) og ”Bruk av gjetting- og kompensasjonsstrategier” (5 oppgaver).

Den tredje typen av oppgaver som inngår i kategorien ”Aktivering av forkunnskaper” er oppgaver der elevene blir spurt om de husker ulike ord og uttrykk på spansk. Alle disse ordene og uttrykkene har elevene lært i et tidligere kapittel, og hovedkategorien for alle oppgavene er ”Repetere og kategorisere”. Men siden det i disse tilfellene handler om oppgaver elevene gjør som en introduksjon til et nytt kapittel (førlesningsoppgaver), har jeg også kategorisert dem som aktivering av forkunnskaper. Totalt finnes det ni førlesningsoppgaver av denne typen.

Den fjerde og siste oppgavetypen som inngår i ”Aktivering av forkunnskaper” er førlesningsoppgaver som innebærer grammatisk refleksjon. Ingen av de 17 oppgavene som inngår her har ”Aktivering av forkunnskaper” som sin hovedkategori. I 10 av oppgavene er ”Grammatikk- og tekstrefleksjon” hovedkategorien, mens fem av oppgavene har ”Sammenligning med andre språk” som sin hovedkategori, og i to er ”Repetere og kategorisere” hovedkategorien. I disse oppgavene handler det delvis om å bevisstgjøre elevene om grammatiske begreper og uttrykksmåter på norsk før man skal lære de tilsvarende uttrykkene på spansk, men også om å sammenligne uttrykk og bøyningens mønster fortrinnsvis på norsk og engelsk (én oppgave går på å sammenligne norsk med andre språk man har lært (utenom spansk)). Som nevnt tidligere har spansk en del likhetstrekk med engelsk, og ved å hente frem elevenes kunnskaper om engelske uttrykk og tale-/ skrivemåter, kan de senere sammenligne disse med tilsvarende spanske uttrykk som de skal lære og jobbe med i de aktuelle kapitlene. Til slutt handler førlesningsoppgavene som innebærer grammatisk refleksjon om å gi en forsmak på spanske grammatiske momenter som kommer i kapitlet, delvis med spørsmål om hva man tror ulike spanske uttrykk betyr. Jeg vil beskrive de ulike oppgavetyperne nærmere under de punktene hvor de er registrert som hovedkategori.

5.1.2 Beskrivelse og analyse av funn i øvingsboka

I øvingsboka har jeg bare registrert én oppgave som inngår i kategorien ”aktivering av forkunnskaper”. I denne oppgaven, oppgave 5 kapittel 24 (lett oppgave), har jeg vurdert ”Aktivering av forkunnskaper” som hovedkategori. Her handler det om å assosiere en rekke opplistede produkter, personer og ting med ulike land i Latin-Amerika.

5.1.3 Oppsummering

Carol Santa fremhever at det er viktig for leseforståelsen å aktivere bakgrunnskunnskaper. Oppgaver som omhandler ”aktivering av forkunnskaper”, som jeg har kalt kategorien, forekommer nesten utelukkende i tekstboka. De 64 oppgavene i tekstboka som kan plasseres her, er alle førlesningsoppgaver. De handler blant annet om å aktivere kunnskap om ulike emner, ord og uttrykk som elevene kan fra før på spansk, og om å gjette betydningen av ulike gloser. Ellers finnes det også oppgaver som handler om å aktivere elevenes bevissthet om ulike grammatiske emner. I øvingsboka har jeg bare registrert én oppgave som inngår i denne kategorien. Den handler om å assosiere ting og personer med ulike land i Latin-Amerika.

5.2 Grammatikk- og tekstrefleksjon

5.2.1 Beskrivelse og analyse av funn i tekstboka

Jeg har registrert totalt 31 oppgaver i tekstboka i kategorien ”Grammatikk- og tekstrefleksjon”. Når det gjelder fordelingen mellom disse, har jeg funnet at 19 oppgaver innebærer grammatikkrefleksjon og 12 oppgaver handler om tekstrefleksjon.

Av oppgavene med grammatikkrefleksjon er 17 av 19 oppgaver førlesningsoppgaver som også er kategorisert under ”Aktivering av forkunnskaper”. De siste to er oppgaver som følger etter tekster i tekstboka. 11 av de 19 oppgavene har grammatikkrefleksjon som sin hovedkategori, mens de andre har henholdsvis ”Sammenligning med andre språk” (5 oppgaver), ”Repetere og kategorisere” (2 oppgaver) og ”Bruk av gjette- og kompensasjonsstrategier” (1 oppgave) som sine hovedkategorier.

De 19 oppgavene med grammatikkrefleksjon handler blant annet om å forklare grammatiske begreper og komme med eksempler på disse på norsk. Elevene får blant annet spørsmål om

hva et adjektiv er samt om de kan komme med eksempler på adjektiv på norsk (F2, kapittel 8) eller de får spørsmål om de kan ramse opp noen preposisjoner på norsk (F1, kapittel 9). Andre ting de blir spurt om er hvordan en som lærer norsk kan finne ut hvilket kjønn et ord har (F2, kapittel 3), når de bruker *jeg* og når de bruker *meg* på norsk (F2, kapittel 18) og de får spørsmål om når de bruker ordet *seg* på norsk og om de finner eksempler på verb +seg (F1, kapittel 11).

Som nevnt i 5.1.1 er hensikten med disse oppgavene å bevisstgjøre elevene om grammatiske begreper før de skal jobbe med grammatikken på spansk samt å legge til rette for at de kan sammenligne uttrykksmåter på norsk og spansk. Som nevnt i 2.3.3.2.1 (om Rammeverket) kan et språks grammatikk sees på som det sett av prinsipper som styrer en samling av elementer til meningsfulle setninger, og grammatisk kompetanse er et fundamentalt aspekt ved kommunikativ kompetanse.

En annen ting som tekstbokas oppgaver med grammatikkrefleksjon handler om, er å sammenligne uttrykk på norsk og engelsk (og andre språk). Elevene får blant annet i oppgave å oversette *gutt* og *gutten* til engelsk og fortelle hva som skiller den norske og engelske formen (F1, kapittel 3), de får spørsmål om hva den engelske setningen *Next weekend I am going to read a book* betyr (F3, kapittel 14), og de blir spurt om hvordan man sier *det finnes* på engelsk og andre språk de kan (F3, kapittel 9). I tillegg blir de bedt om å tenke over hvordan man forteller om klokkeslett og datoer på andre språk samt spørsmål om de ligner på norsk (F3, kapittel 12). Den siste oppgaven av denne typen er at elevene skal sammenligne setningene *Jeg har spist* med den engelske *I have eaten* (F1, kapittel 20).

Den tredje og siste oppgavetyper når det gjelder grammatikkrefleksjon er å reflektere over spansk grammatikk og spanske uttrykksmåter. Som et oppfølgingsspørsmål til at elevene skal ramse opp de preposisjonene de kan på norsk, blir de spurt om de allerede kan noen spanske preposisjoner (F1, kapittel 9). Etter at de har sammenlignet *Jeg har spist* med det engelske *I have eaten*, får de vite at den spanske tilsvarende setningen er *He comido*, og de får spørsmål om de ser noen fellestrekk mellom språkene (F2, kapittel 20). Et annet spørsmål de får er hva det spanske *amigo* betyr og hvordan man sier *venninne*, *venner* og *venninner* på spansk (F1, kapittel 8). Ellers handler to av oppgavene om verbet *å være* (F2, kapittel 9 og F3, kapittel 11):

- 2 På spansk har man to verb for å være: *ser* og *estar*. Verbet *ser* har du sett allerede. Verbet *estar* er nytt i dette kapitlet. Hva tror du disse spanske setningene betyr: *Somos de Sevilla. / Estamos en Sevilla.?*
- 3 I kapittel 9 lærte du om verbet *estar* i forbindelse med beliggenhet. I dette kapitlet skal du lære hvordan *estar* brukes om tilstander som lett kan forandre seg. Hvilke av følgende adjektiver tror du ofte kombineres med *estar*: syk, snill, fornøyd, sint, trist, lykkelig?

I den første oppgaven ser vi at elevene skal forsøke å finne ut når vi bruker verbet *estar* i motsetning til når vi bruker *ser* for det norske verbet *å være*. I den andre oppgaven får de vite om en ny betydning av verbet *estar*, og de skal forsøke å finne ut i hvilke konkrete sammenhenger verbet brukes.

Det å sammenligne uttrykk på norsk og engelsk samt reflektere over spansk grammatikk og spanske uttrykksmåter samsvarer med to av Rebecca Oxfords strategier, nemlig ”kontrastiv analyse” og ”overføring”. Kontrastiv analyse innebærer at elevene sammenligner lyder, vokabular og grammatikk med sitt eget språk for å finne likheter og ulikheter, mens ”overføring” handler om å bruke kunnskap om ord eller strukturer fra ett språk til å forstå eller produsere uttrykk på det nye språket. Det er jo nettopp det elevene gjør når de sammenligner engelske og norske uttrykksmåter med spansk og når de tenker over grammatiske begreper og finner eksempler på norsk som de senere kan bruke når de jobber med tilsvarende grammatikk og uttrykksmåter på spansk.

De to oppgavene som jeg har kategorisert som grammatikkrefleksjon og som ikke er førlesningsoppgaver, handler også om refleksjon i forhold til spansk grammatikk og spanske uttrykksmåter. I den ene oppgaven får elevene, etter å ha sett en liste over en gutts plikter, spørsmål om hvordan verbene *å burde* og *å måtte* kan uttrykkes på spansk. Den andre handler om å lete etter og streke under de ordene i en tekst som elevene tror er adjektiver samt å fortelle hva de betyr.

Av de 12 oppgavene som handler om tekstrefleksjon, har 11 dette som sin hovedkategori. 8 av de 12 oppgavene handler om å svare på spørsmål ut fra lærebokas tekster. Én oppgave (oppgave 2, kapittel 2) handler om å bestemme om 6 påstander fra teksten er fleip eller fakta, mens en annen (oppgave 2 kapittel 23) handler om å fortelle en medelev hva Carlitos, som har skrevet en e-post om en ferietur, har gjort i ferien. Denne oppgaven er den eneste som ikke har tekstrefleksjon som hovedkategori. De to siste oppgavene handler om å finne

opplysninger i to ulike tekster om henholdsvis Guatemala (oppgave 1 kapittel 22) og Argentina (oppgave 1 kapittel 24).

5.2.2 Beskrivelse og analyse av funn i øvingsboka

Jeg har til sammen registrert 114 oppgaver i øvingsboka som omhandler grammatikk- og tekstrefleksjon, hvorav 85 har denne kategorien som hovedkategori. Når det gjelder fordelingen mellom grammatikk- og tekstrefleksjon, har jeg funnet ut at 49 oppgaver innebærer grammatikkrefleksjon, mens 65 oppgaver handler om tekstrefleksjon.

Av de 49 registrerte oppgavene med grammatikkrefleksjon, har 44 dette som sin hovedkategori. Fem av oppgavene med grammatikkrefleksjon handler om å tenke over verbbygning eller valg av ord og uttrykk på spansk, spesielt i tilfeller der man har flere spanske ord å velge mellom for de tilsvarende norske ordene. En vanlig feil mange gjør i spansk (og andre fremmedspråk) er å velge et substantiv der man skulle ha brukt et adjektiv eller omvendt. Oppgave 12 i kapittel 8 er et eksempel på en slik oppgave. Her handler det om en avansert oppgave:

- 12 Dicionario Ordbok**
- a Hvordan vet du hvilket spansk ord du skal bruke for å oversette *lys* i setningen:
Ana er spansk, men hun er veldig *lys*.
 - b Oversett setningen ovenfor til spansk.
 - c Hva har du gjort galt hvis du skriver *Ana es española, pero es muy luz?*

I denne oppgaven er et utdrag fra ordboka kopiert inn i øvingsboka. Tre ulike betydninger av det norske ordet *lys* nevnes her; i to av disse fungerer ordet som et substantiv og i én er ordet et adjektiv.

I en annen oppgave (oppgave 5, kapittel 14, middels vanskelig), får elevene spørsmål om hva man gjør feil hvis man skriver eller sier *voy a escuchar música* eller *voy a estudiar* i stedet for *voy a escuchar música* og *voy a estudiar*. Elevene blir ofte veldig fokusert på å bøye verb i person og tall etter at de har jobbet en del med det, og mange bøyer både hjelpeverb og hovedverb der det er snakk om sammensatte uttrykk, i dette tilfellet i form av å uttrykke en fremtidig handling (jeg skal høre på musikk/ jeg skal studere).

I to av oppgavene handler det om å avgjøre hvilken bøyingsform av verbet man trenger når det er snakk om bestemte personer. I oppgave 2, kapittel 5 (en lett oppgave) skal elevene

kryse av for hvilken flertallsform av verbet som samsvarer med ”Rachid y Javier”, ”Javier y yo”, ”Javier y tú”, ”Clara y Eva”, ”Tú y Eva” og ”Tú y yo”.

Sju av oppgavene om grammatikkrefleksjon handler om å velge riktig verb på spansk for *å være* samt fylle inn riktig form av verbet. Her handler det om å velge mellom henholdsvis *estar* og *hay* (3 oppgaver), *ser* og *estar* (2 oppgaver), og *ser*, *estar* og *hay* (2 oppgaver).

Den største gruppen med oppgaver i kategorien grammatikkrefleksjon handler om å gjøre om setninger når det gjelder person eller tid (fra en person til en annen eller fra en verbtid til en annen). 14 oppgaver er av denne typen. Ellers handler 13 oppgaver om direkte og indirekte objektspronomen. Eksempler på dette er oppgaver der elevene skal erstatte substantiv med direkte objektspronomen og personer/ personlige pronomener med indirekte objektspronomen samt oversette setninger med indirekte objektspronomen til norsk. I én oppgave skal elevene svare bekræftende på spørsmål som inneholder indirekte objektspronomen (eksempel: ¿**Me** compras el billete? → Sí, te compro el billete). Her må elevene endre både objektspronomen og verbform. Av de sju resterende oppgavene i denne kategorien, handler 3 oppgaver om å fylle inn riktig preposisjon samt eventuelt bestemt/ubestemt artikkel i en tekst, mens 2 oppgaver handler om gradbøying av adjektiv der elevene må bøye både i kjønn, tall og grad. Ellers handler én oppgave om uttrykk for klokka på spansk, mens den siste oppgaven som går på grammatikkrefleksjon handler om å lage meningsfulle setninger ved hjelp av å kombinere ord og uttrykk fra tre ulike ”sekker”.

Av tekstrefleksjonsoppgavene (65 oppgaver) handler 14 stk om å svare på spørsmål til en tekst, eller å avgjøre om diverse påstander om en tekst er riktig eller galt. 21 oppgaver handler om å finne ut eller gjette noe ut fra en tekst. Dette kan være å gjenfortelle eller lage sammendrag på norsk om tema som omhandles i ulike tekster (6 oppgaver). I oppgave 12, kapittel 6 (avansert oppgave), skal man skrive en stikkordsliste om det man får vite om Cuba i kapitlet, og her kan man velge om man vil skrive på norsk eller spansk. Noen oppgaver omhandler dikt eller sanger der elevene skal si hva de forstår, mens én oppgave (oppgave 11 kapittel 15) er en oppskrift hvor elevene skal gjette betydningen av noen ”matlagingsverb” (skrelle, kutte, vispe, blande og vende) ut fra sammenhengen de står i. I 4 av oppgavene av denne typen leser elevene presentasjoner av personer eller steder og skal gjette hvem det handler om, hvor vedkommende er fra eller hvilke steder det dreier seg om.

17 av tekstrefleksjonsoppgavene handler om å bruke opplysninger i en tekst til å lage noe annet, for eksempel et intervju, en samtale eller en presentasjon. I alle disse oppgavene er tekstrefleksjon registrert som en underkategori.

2 av oppgavene er å lage spørsmål og svar ut fra en tekst (blant annet til en konkurranse i grupper), mens 6 av oppgavene går ut på å plassere et antall oppgitte ord på riktig sted i en tekst. De siste 5 oppgavene i kategorien tekstrefleksjon handler om å lage spørsmål til oppgitte svar.

5.2.3 Oppsummering

Alt i alt finnes det et forholdsvis stort og variert utvalg av oppgaver som inneholder grammatikk- og tekstrefleksjon i tekst- og øvingsboka. I øvingsboka finnes det ifølge mine registreringer i gjennomsnitt litt i overkant av 2 oppgaver (2,04) med grammatikkrefleksjon, mens tekstboka med sine 19 grammatikkrefleksjonsoppgaver, har litt i underkant av én oppgave (0,79) per kapittel av denne kategorien.

Grammatikkrefleksjon handler blant annet om å sammenligne uttrykksmåter på ulike språk for å finne likheter og ulikheter. Mange av oppgavene i *Vidasbøkene* samsvarer med Rebecca Oxfords to læringsstrategier ”kontrastiv analyse” og ”overføring”. Her handler det henholdsvis om å sammenligne lyder, vokabular og grammatikk på fremmedspråket med sitt eget språk for å finne likheter og ulikheter og å bruke kunnskap om ord eller strukturer fra ett språk til å forstå eller produsere uttrykk på det nye språket.

Når det gjelder tekstrefleksjon, har tekstboka og øvingsboka til sammen gjennomsnittlig litt i overkant av 3 oppgaver per kapittel av denne kategorien (de har henholdsvis 12 og 65 oppgaver som innebærer dette).

5.3 Sammenligning med andre språk

5.3.1 Beskrivelse og analyse av funn i tekstboka

I tekstboka har jeg funnet 19 oppgaver i kategorien ”sammenligning med andre språk”, hvorav 15 er registrert som hovedkategori. De 4 oppgavene som ikke har denne kategorien som sin hovedkategori, har henholdsvis ”grammatikk- og tekstrefleksjon” (2 oppgaver) og ”bruk av gjette- og kompensasjonsstrategier” (2 oppgaver) som sine hovedkategorier.

Oppgavene som inngår i strategien ”sammenligning med andre språk” kan deles inn i to typer av oppgaver. Den oppgavetypen som favner flest oppgaver (13 oppgaver), handler om ord og uttrykk som ligner hverandre på ulike språk og hvor man derfor kan overføre betydningen av ord fra ett språk til et annet. Denne typen oppgaver omfattes både av Rebecca Oxfords læringsstrategi ”kontrastiv analyse” og læreplanmålet om at elevene skal ”undersøke likheter og ulikheter mellom morsmålet og det nye språket og utnytte dette i egen språklæring”. I 12 av de 13 oppgavene i tekstboka med såkalte transparente ord og uttrykk, handler det om førlesningsoppgaver, og ofte er det snakk om ord og uttrykk i forbindelse med et tema før dette temaet behandles i det aktuelle kapitlet. Førlesningsoppgave 1 til kapittel 4 (F1, kapittel 4) handler for eksempel om transparente ord for yrker på spansk (som *músico*, *ingeniero* og *biólogo*), mens oppgave F2, kapittel 6 handler om ord for fritidsinteresser (for eksempel *cine*, *esquí*, *literatura* og *fútbol*). I oppgave F1 og F2, kapittel 14, utvider man ordene for fritidsinteresser til uttrykk (*ir a la discoteca*, *ver la televisión*, *estar con amigos*, *chatear por Internet*, *ir de excursión* og *tocar un instrumento*). Ellers handler det om ord for matvarer i oppgave F2, kapittel 10 (*tomates*, *patatas*, *fruta*, *café* med mer), om skolefag (*biología*, *historia*, *matemáticas*, *contabilidad*, *geografía*, *química* med mer) i oppgave F1, kapittel 12, og om ord i forbindelse med reiser (*salida*, *entrada*, *billete*, *pasaporte*, *autobús* med mer) i oppgave F3, kapittel 18.

I kapittel 8 skal elevene jobbe med adjektiv på spansk for første gang, og oppgave F3 introduserer noen adjektiv for elevene med spørsmål om hva de tror disse adjektivene betyr (*interesante*, *serio*, *raro*, *simpático*). I oppgave F3, kapittel 2, handler det om sammenligning med språk den andre veien: her blir elevene spurt om hvilke norske ord de tror spansktalende kan forstå. Den oppgaven med transparente ord som ikke er førlesningsoppgave, er en oppgave med spørsmål til en tekst (oppgave 1, kapittel 21). Denne tilhører hovedkategorien ”grammatikk- og tekstrefleksjon”. Det ene av spørsmålene her, ¿Qué significan las palabras

patata, hamaca y huracán?, gjorde at jeg også plasserte denne oppgaven i kategorien “sammenligning med andre språk”.

Den andre typen oppgaver i denne kategorien, som inkluderer seks oppgaver, handler om å sammenligne ord og uttrykk fortrinnsvis på norsk og engelsk, men også på andre fremmedspråk. Denne oppgavetypen har jeg kommentert i 5.2.1 der det handler om grammatikkrefleksjon.

5.3.2 Beskrivelse og analyse av funn i øvingsboka

I øvingsboka har jeg registrert 44 oppgaver i kategorien ”sammenligning med andre språk”, hvorav 24 har denne kategorien som sin hovedkategori. Alle de 24 oppgavene som har ”sammenligning med andre språk” som hovedkategori, omhandler oversettelse mellom norsk og spansk. Oversettelse er en av Rebecca Oxfords kognitive strategier. I tre av oversettelsesoppgavene (L3 og M10 i kapittel 4 og L4 i kapittel 24) er det én rad med setninger på norsk og én med tilsvarende setninger på spansk (men i ulik rekkefølge), og elevene skal kombinere disse slik at den norske setningen finner sin tilsvarende oversettelse på spansk. Av de resterende 20 oversettelsesoppgavene er 8 definert som vanskelig, 4 defineres som middels vanskelig og 2 som lett. De 7 siste oversettelsene er repetisjonsoppgaver, og de har dermed ikke registrert vanskelighetsgrad. 18 oppgaver består av oversettelse fra norsk til spansk, mens 2 oppgaver er oversettelse fra spansk til norsk. Én oppgave omhandler oversettelse begge veier. Oversettelsesoppgavene handler om ord, uttrykk, temaer og grammatiske momenter som er behandlet i de aktuelle kapitlene.

Oppgave A13, kapittel 4, handler for eksempel om sammensatte ord, mens oppgave A13, kapittel 8, handler om adjektiver som beskriver personer. Repetisjonsoppgave 1 og 5, kapittel 19-21 omhandler henholdsvis uttrykk for været og setninger i presens perfektum. I noen av oversettelsene er enkelte norske eller spanske ord som elevene får beskjed om å tenke spesielt på når de oversetter, skrevet med fet skrift. Dette er for eksempel tilfelle i oppgave 13, kapittel 9 (en avansert oppgave):

13 Traduce Oversett

Oversett setningene nedenfor til spansk. Husk å tenke gjennom om du skal bruke *estar*, *hay* eller *ser* for de uthevede ordene.

- 1 **Det er** 16 jenter i klassen.
- 2 **Det er** også ei jente fra Norge i klassen.
- 3 Sevilla **ligger** i Spania.
- 4 Hovedstaden i Andalucía **er** Sevilla.
- 5 I Sevilla **finnes det** mange restauranter.
- 6 I dag **er** jenta fra Norge hjemme.

17 av de 20 oppgavene i denne kategorien som ikke er oversettelser, handler om oppgaver med ulike tekster som har noen transparente ord eller uttrykk, mens de tre siste (A14, kapittel 8, A11, kapittel 21 og A12, kapittel 24) er henholdsvis et dikt og to sanger hvor man skal jobbe med innhold, eventuelt gjette betydning og sammenligne med de norske oversettelsene i boka. Disse 20 oppgavene omtales nærmere der hvor de har sin hovedkategori.

5.3.3 Oppsummering

I tekstboka er det 19 oppgaver som omhandler ”sammenligning med andre språk”, mens øvingsboka har 44 oppgaver i denne kategorien. Totalt finnes det altså 63 oppgaver i denne kategorien.

Ett av målene i læreplanen at elevene skal ”undersøke likheter og ulikheter mellom morsmålet og det nye språket og utnytte dette i egen språklæring”. Oppgavene i *Vidasbøkene* gir gode muligheter til å få til dette, både i form av oversettelser mellom norsk og spansk (24 oppgaver) og i form av å sammenligne såkalte transparente ord og uttrykksmåter på språkene (13 oppgaver i tekstboka og 17 i øvingsboka, til sammen 30 oppgaver). Tre av oppgavene i øvingsboka handler dessuten om å se på og sammenligne henholdsvis et dikt og to sanger på spansk med de tilsvarende norske oversettelsene.

Noen av oppgavene i denne kategorien er ellers av en slik art at elevene kan sammenligne ulike grammatiske momenter i ulike språk, inkludert engelsk. Disse oppgavene har jeg behandlet i punkt 5.2.

5.4 Samarbeid med andre

5.4.1 Beskrivelse og analyse av funn i tekstboka

Jeg har registrert 46 oppgaver i tekstboka som impliserer samarbeid med andre. 40 av disse har denne kategorien som sin hovedkategori.

I de seks oppgavene hvor ”samarbeid med andre” er registrert som underkategori, skal elevene enten skrive lister om ulike temaer (spanske ord, spansktalende land, adjektiv på norsk, matvarer man vil kjøpe, stikkord om Guatemala), eller (i én oppgave) tegne et slektstre over egen familie. Man skal deretter sammenligne listene med andre eller fortelle en medelev hva man har skrevet eller tegnet. Jeg har her vurdert det individuelle arbeidet som viktigst i oppgavene, og dermed plassert dem under andre hovedkategorier.

I to av de 40 oppgavene som har ”samarbeid med andre” som sin hovedkategori, står det ikke nevnt spesifikt at oppgavene skal gjøres som samarbeidsoppgaver, men jeg har likevel tolket dem til å være det. Det ene tilfellet gjelder oppgave 1, kapittel 20. Her skal elevene velge det av tre bilder fra ulike steder i Spania som de liker best, og beskrive hva de ser på bildet. De får hjelp til å starte beskrivelsen (Me gusta esta foto. En la foto hay una playa...). Her har jeg altså tolket oppgaven slik at elevene jobber sammen og beskriver bildene muntlig for hverandre. I oppgave 1 i kapittel 13 er det ingen tvil om at oppgaven er en samarbeidsoppgave, fordi det står i oppgaveteksten at elevene skal beskrive *for en medelev* hvilke klær han/hun har på i dag. Den andre oppgaven hvor det ikke står nevnt spesifikt at det handler om en samarbeidsoppgave, er oppgave 3 i kapittel 7. Denne oppgaven, som handler om å svare på et spørsmål ut fra en tegning av et slektstre, har jeg beskrevet nærmere i 4.3.1.

For øvrig handler det om *muntlige* samarbeidsoppgaver i de aller fleste oppgavene, og alle de 40 oppgavene som har ”samarbeid med andre” som sin hovedkategori, *kan* gjøres muntlig. I fire av oppgavene er det ikke nevnt spesifikt om oppgavene skal gjøres muntlig eller skriftlig (oppgave 3 i kapittel 7, oppgave 1 i kapittel 14, oppgave 2 i kapittel 16 og oppgave 2 i kapittel 13), mens oppgaveteksten i de resterende 36 oppgavene impliserer at det her handler om muntlige oppgaver. Oppgaveteksten i 28 av disse oppgavene inneholder ett av følgende uttrykk: *spør hverandre, still hverandre spørsmål, spør og svar, formidle muntlig til en medelev, fortell en medelev* eller *beskriv for en medelev*. Elevene får vist eksempler på hvilke

spørsmål de kan stille eller hvordan de kan starte samtalen i 29 av de muntlige samarbeidsoppgavene.

Samarbeidsoppgavene gir elevene mulighet til å praktisere muntlig spansk og bruke det lærer i de ulike kapitlene. Elevene får i løpet av de fire første kapitlene i boka blant annet trening i å presentere seg for hverandre (oppgave 2, kapittel 1), i å spørre hverandre om de snakker ulike språk (oppgave 1, kapittel 2) samt spørre og fortelle hverandre om de jobber, studerer og/eller spiller et instrument (oppgave 2 s.24, kapittel 4). De får også trening i å spørre hverandre på spansk hva ulike gloser betyr og hvordan man sier norske ord på spansk (oppgave 1 og 2, kapittel 3). Et annet eksempel på oppgaver hvor elevene får glosetrening er oppgave 1 i kapittel 11:

- 1 Lag en enkel plantegning over huset/leiligheten der du bor med spanske navn på rom og møbler. Vis deretter tegning og gloser til en medelev. Spør hverandre hvilke rom og møbler som finnes i husene/leilighetene deres.

Ejemplo: ¿Cuántas habitaciones hay en tu casa?
¿Qué muebles hay en tu cuarto?

Her får de trening i å bruke gloser og et nytt og nyttig verbuttrykk (det finnes). Gloser kombinert med et nyttig verb får de også trening i å bruke i oppgave 3 i kapittel 10, hvor elevene skal spørre hverandre hvilke av matvarene som er nevnt i kapitlet de liker eller ikke liker.

I noen samarbeidsoppgaver trener elevene på tallene på spansk. I oppgave 2, kapittel 5 skal de for eksempel lese tallene på en husrekke ut fra en tegning i boka, og i oppgave 3 i samme kapittel skal de si telefonnummeret sitt til hverandre samt noen telefonnummer de har lagret på sin mobiltelefon. Ellers er det en oppgave som går på å spørre hverandre om hvor mye klokka er ut fra en del klokkeslett elevene har skrevet ned (oppgave 1 s.71, kapittel 12) og to oppgaver hvor man skal spørre hvor mye en rekke (opplistede) matvarer eller ting fra en meny koster (oppgave 1, kapittel 10 og oppgave 1 kapittel 15). I oppgave 2, s. 74 i kapittel 12 blir elevene bedt om å spørre hverandre når de har bursdag og i oppgave 1, s. 74 i kapittel 12 skal elevene ut fra timeplanen til en gutt, spørre hverandre hvilke fag gutten har de ulike dagene og til hvilke tider. Disse oppgavene gir elevene mulighet til å bruke tall (og andre gloser) i ulike kommunikative situasjoner.

Mange av samarbeidsoppgavene handler om at elevene skal bruke grammatiske momenter fra de ulike kapitlene i muntlige oppgaver. I oppgave 2, kapittel 14, skal elevene spørre hverandre hva de skal gjøre i helgen (fremtid) og i oppgave 2, kapittel 20, skal de velge ut ett av tre postkort de har lest og fortelle en medelev hva personen som har skrevet kortet har gjort i ferien (presens perfektum).

Jeg vil også her si litt om samarbeidsoppgavene i kapittel 18. Kapitlet handler om å reise med tog, og foruten en tekst om ei jente som bestiller billett og reiser med tog fra Sevilla til Madrid, er det i boka en togtabell og en tegning fra en togstasjon med mennesker og ting som befinner seg på stasjonen. Her er de tre oppgavene til kapitlet:

- 1 Arbeid med en medelev. Studer togtabellen og spør og svar.
Ejemplos: ¿Cuándo sale el tren número 0914? Sale a las 07.30.
 ¿Cuándo llega a Madrid? Llega a las 10.05.
 ¿Cuánto cuesta el billete de ida y vuelta en clase turista?
 ¿Sale todos los días?
- 2 Se på tegningen fra togstasjonen side 99 sammen med en medelev. Spør og svar om togtider og om hva som finnes på stasjonen.
- 3 Gå sammen med en medelev. Bruk tekster og illustrasjoner fra dette kapitlet, og dramatiser et billettkjøp.

Dette er oppgaver som gir elevene nyttige glosser og trening i å samtale om praktiske situasjoner i tillegg til at de gir elevene praktisk trening i å finne informasjon ut fra tabeller.

5.4.2 Beskrivelse og analyse av funn i øvingsboka

Samarbeid med andre er en utbredt oppgaveform i øvingsboka, og jeg har registrert 104 samarbeidsoppgaver i denne boka. Av disse har jeg registrert at 79 oppgaver har ”samarbeid med andre” som sin hovedkategori.

Majoriteten av samarbeidsoppgavene i øvingsboka er, i likhet med de i tekstboka, *muntlige* samarbeidsoppgaver. Jeg har funnet at 50 av oppgavene er reine muntlige oppgaver, mens 4 oppgaver *kan* gjøres som reine muntlige oppgaver (L3, kapittel 6, A11, kapittel 7, M8, kapittel 19 og L2, kapittel 20). Ellers har jeg registrert at bare 9 av oppgavene er reine skriftlige samarbeidsoppgaver (alle disse har samarbeid med andre som underkategori). De resterende 41 oppgavene i denne kategorien er en kombinasjon av skriftlige og muntlige oppgaver. De fleste oppgavene skal gjøres i små grupper, og i 46 av de muntlige og

kombinerte muntlige og skriftlige oppgavene sier oppgaveteksten at oppgavene skal gjøres parvis. Ellers er det noen oppgaver hvor det ikke står spesifisert hvor mange som samarbeide om dem. Noen gjøres i små grupper, og sju av oppgavene er spørreundersøkelser hvor elevene spør flere elever eller hele gruppa.

Når det gjelder oppgavene som er reine skriftlige oppgaver, handler seks av disse om at elevene skal skrive dagbok eller stikkord/ sammendrag om ulike tema for deretter å sammenligne det de har skrevet med én eller flere medelever (i én av oppgavene, A11, kapittel 22, skal de også rette hverandres tekster).

På samme måte som oppgavene i tekstboka, gir også de muntlige samarbeidsoppgavene i øvingsboka elevene muntlig trening i å bruke det de lærer i kapitlene, både når det gjelder gløser/tema og grammatiske momenter. De muntlige samarbeidsoppgavene som skal gjøres parvis eller i små grupper handler blant annet om å spørre og fortelle hverandre om ulike ting, ofte med utgangspunkt i tegninger, bilder eller tabeller. Eksempler på dette er oppgave M7, kapittel 2, der elevene skal fortelle om resultater av en spørreundersøkelse, oppgave M7, kapittel 4, der elevene skal spørre og fortelle hva noen jobber med ut fra tegninger og oppgave L3, kapittel 9 der elevene skal spørre og svare på hva som finnes i Sevilla. Andre eksempler er oppgaver der elevene skal spørre og svare på spørsmål om hvilke farger ulike ting har (L3 og M6, kapittel 10) og spørre hvor byer og land ligger ut fra kart og hvor ting befinner seg (L2, kapittel 19 og M12, kapittel 16).

De kombinerte muntlige og skriftlige oppgavene handler stort sett om å forberede noe skriftlig som deretter presenteres muntlig. Oppgave M10 i kapittel 23 er et gruppeprosjekt om ulike turistmål i Perú og Bolivia:

- 10** **Proyecto sobre más destinos turísticos** Prosjekt om flere turistmål
Finn informasjon om turistmål i Perú og Bolivia på nettsiden til *Vidas*: Lima, Iquitos, Lago Titicaca, La Paz og Potosí. Arbeid i grupper og presenter dem i klassen som korte foredrag eller som plakater, på norsk eller spansk.

Ellers finnes det i øvingsboka oppgaver som innebærer å lage rollespill der man enten skal spille oppdiktete personer eller guide og turister, og det finnes rollespill der oppgaven er å lage butikk eller bestille på kafé (A12 i kapittel 2, A15 i kapittel 13, L1 i kapittel 15, M5 i kapittel 15 og A12 i kapittel 23). I noen oppgaver skal elevene lage dialoger (A13 i kapittel

13, M9 i kapittel 14 og M6 i kapittel 18), mens de i andre skal lage intervju og samtaler ut fra ulike tekster (A12 i kapittel 4, A14 i kapittel 4 og M9 i kapittel 23). Rollespillet i oppgave A12 i kapittel 23 er beskrevet nærmere nedenfor:

12 Eres guía Du er guide

Forestill deg at du arbeider som guide i din by/bygd. Velg et historisk monument, en bydel, et museum eller en annen severdighet og skriv først ned det viktigste av det du vil si. Forbered deretter en muntlig presentasjon av severdigheten for to eller tre av dine medelever. Gå sammen i grupper og spill guider og turister. De som er turister, stiller guiden spørsmål.

I denne oppgaven, som er karakterisert som en avansert oppgave, skal turistmålet presenteres muntlig og individuelt. Noe som for øvrig er interessant med oppgaven, er at tilhørerne til presentasjonen ikke bare skal være passive tilhørere, men delta aktivt og reagere på den informasjonen de får. Oppgaven blir som et rollespill, og intensjonen er at det skal foregå en (delvis) spontan samtale mellom guiden og turistene i gruppa. En slik type oppgaver imøtekommer i stor grad rammeverkets språklige kommunikative kompetanser, både når det gjelder lingvistisk kompetanse (eks. vokabular og uttrykksmåter på fremmedspråket), sociolingvistisk kompetanse (eks. valg av hilsen, tiltaleform, regler og normer for høflighet) og pragmatisk kompetanse (inkluderer språkfunksjonskompetanse som blant annet innebærer å uttrykke enighet/uenighet, interesse og det at hvert initiativ i samtalen drives mot en konklusjon). Den inkluderer også flere læringsstrategier fra Rebecca Oxford, blant annet den indirekte sosiale strategien *samarbeid med andre*. Den innebærer å jobbe parvis eller i små grupper med andre som også er i ferd med å lære språket. Oppgaven samsvarer også med den direkte kognitive strategien å *praktisere*, som utdypes med å praktisere det nye språket i naturlige og realistiske settinger blant annet gjennom samtaler. En av utfordringene når det gjelder språkfag er å bruke språket i *naturlige og realistiske* settinger. Klasserommet blir nok aldri en 100 % naturlig og realistisk arena for en samtale på et fremmedspråk, men det er opp til lærer og elever og lage en så naturlig ramme som mulig rundt samtalesituasjonen.

I de sju oppgavene der elevene skal foreta spørreundersøkelser, skal de kartlegge hvilke språk medelevene snakker (L3, kapittel 2), hvilke fritidsinteresser og matvaner medelever har (M7, kapittel 6 og A10, kapittel 10), hva medelevene skal gjøre i helga (L2, kapittel 14), hva de har lyst til å gjøre etter videregående skole (L1, kapittel 18) og de skal undersøke hvem medelevene bor sammen med og hva de liker og ikke liker ved å bo sammen med vedkommende (A17, kapittel 16). I tre av disse oppgavene bruker de skjema for å krysse av.

Ellers er det seks gjettekonkurranser blant samarbeidsoppgavene i øvingsboka. Her skal elevene gjette hvem det er snakk om ut fra beskrivelser av elevene eller ut fra hvilke klær de har på (M10, kapittel 8 og L2, kapittel 13). I oppgavene M7 i kapittel 17, M7 i kapittel 21 og M9 i kapittel 22 skal de gjette land, byer, musikere og sanger. I den siste gjettekonkurransen jobber elevene to og to. Hver elev finner på ulike aktiviteter som de påstår at de har gjort. Medeleven tipper om det er sant eller ikke at eleven har gjort disse aktivitetene (A10, kapittel 20).

For øvrig er det verdt å merke seg at øvingsboka har noen samarbeidsoppgaver som innebærer regning, hovedsakelig med kroner og euro. Blant oppgavene finnes det rollespill hvor elevene enten skal bestille og betale på kafé (L1, kapittel 15 og M5, kapittel 15), lage butikk hvor de kjøper og betaler (A15, kapittel 13) eller rollespill hvor de skal selge og kjøpe mat (A12, kapittel 10). I tillegg finnes det to samarbeidsoppgaver hvor elevene skal lese regnestykker for hverandre (samt lage egne regnestykker til hverandre i den ene av oppgavene) (L2, kapittel 17 og A13, kapittel 17). Det er ellers en skriftlig oppgave som ikke er karakterisert som en samarbeidsoppgave, M5 i kapittel 13, som handler om å regne om ulike valutasorter i norske kroner, i tillegg til en oppgave (A9, kapittel 15) der elevene skal regne om priser på en meny fra norske kroner til euro. Denne typen oppgaver trener den grunnleggende ferdigheten å *kunne regne*, som jeg har omtalt i 3.2.

5.4.3 Oppsummering

Det finnes et stort utvalg av samarbeidsoppgaver i tekst- og øvingsboka til *Vidas I*. Av de 150 samarbeidsoppgavene i tekst- og øvingsbok (henholdsvis 46 og 104 oppgaver), har 118 oppgaver ”samarbeid med andre” som sin hovedkategori. Oppgavene er varierte, og de gir elevene trening i å bruke språket i mange sammenhenger. De aller fleste samarbeidsoppgavene er muntlige oppgaver, og 41 av samarbeidsoppgavene i øvingsboka er kombinerte muntlige og skriftlige oppgaver.

De fleste samarbeidsoppgavene i tekst- øvingsboka skal gjøres parvis eller i små grupper. Én av de sosiale læringsstrategiene til Rebecca Oxford, beskrevet i 3.4.2, er å jobbe parvis eller i små grupper med andre som også er i ferd med å lære språket. Ifølge henne er de sosiale strategiene meget viktig i læringen av et nytt språk, fordi språk er sosial interaksjon i form av

kommunikasjon. I tillegg til de sosiale strategiene til Rebecca Oxford, som er indirekte strategier, inngår samarbeidsoppgavene i *Vidas 1* også i hennes direkte, kognitive strategi *å praktisere*, som blant annet innebærer å delta i en samtale.

5.5 Bruk av gjette- og kompensasjonsstrategier

5.5.1 Beskrivelse og analyse av funn i tekstboka

Jeg har registrert 27 oppgaver i tekstboka i kategorien bruk av gjette- og kompensasjonsstrategier, hvorav 6 oppgaver har dette som sin hovedkategori. De oppgavene som har kategorien som underkategori handler blant annet om transparente ord (10 oppgaver) og om hvordan elevene tror ord uttales.

Her vil jeg beskrive nærmere de 6 oppgavene som har ”bruk av gjette- og kompensasjonsstrategier” som sin hovedkategori.

I tre oppgaver, F3 i kapittel 2, F2 i kapittel 11 og F3 i kapittel 19, får elevene spørsmål om hvilke norske ord de tror spansktalende forstår, om hva de tror en spanjol vet om Norge og om hvilke forskjeller de tror det er mellom å bo i Ecuador og Norge. I en oppgave (F2, kapittel 5) får elevene vite at tallet 30 på spansk heter *treinta*. Videre får de spørsmål om hva de tror *treinta y cinco* betyr og hva de tror trettiåtte heter på spansk. I oppgave F1 i kapittel 7 skal elevene ut fra en tegning av et slekstre prøve å gjette hva ulike slektsord betyr, og i den siste oppgaven, O1 i kapittel 8, skal elevene streke under alle ordene i en tekst de tror er adjektiver. De får også spørsmål om hva de tror disse adjektivene betyr.

Ifølge Rebecca Oxfords beskrivelse av kompensasjonsstrategier, kan elevene bruke lingvistiske eller ikke-lingvistiske ledetråder for å finne betydning på det nye språket. Når elevene bruker lingvistiske ledetråder som en kompensasjonsstrategi, bruker de sitt eget eller andre språk for å gjette betydning på det nye språket. De bruker ellers ikke-lingvistiske ledetråder når de gjetter betydning ut fra sammenheng, tekststruktur, emne eller ”generell kunnskap om verden”. Når elevene løser oppgavene beskrevet her, kan de bruke begge disse strategiene.

5.5.2 Beskrivelse og analyse av funn i øvingsboka

I øvingsboka har jeg registrert 76 oppgaver som innebærer bruk av gjette- og kompensasjonsstrategier, hvorav 21 har denne kategorien som sin hovedkategori.

Ni av de 55 oppgavene som ikke har kategorien som hovedkategori, handler om å gjette hvilke personer, steder eller land det snakkes om ut fra presentasjoner eller i form av konkurranser. Ellers handler noen av oppgavene om å velge og fylle inn riktig ord i en tekst ut fra en del oppgitte gloser eller å kombinere riktig en rekke oppgitte ord som passer sammen. I noen av oppgavene som er kategorisert her skal elevene svare på spørsmål eller skrive noe ut fra tekster hvor man kan gjette betydningen av ord og uttrykk ut fra sammenhengen, ut fra illustrasjoner til tekstene eller ut fra transparente ord. Fire av oppgavene handler om å krysse av i et skjema for riktig uttale.

Når det gjelder de 21 oppgavene hvor jeg har registrert ”bruk av gjette- og kompensasjonsstrategier” som hovedkategori, handler noen av dem om tekster der man kan bruke ulike gjettestrategier for å forstå innholdet. Oppgave A14 i kapittel 3 er et eksempel på en tekst hvor elevene skal prøve å forstå hovedinnholdet og fortelle hverandre på norsk hva teksten handler om. Her kan elevene gjette betydningen av noen ord ved hjelp av transparente ord samt ved å se i hvilke omgivelser ordene forekommer, d.v.s. ved hjelp av både lingvistiske og ikke-lingvistiske ledetråder i følge Rebecca Oxfords terminologi. I oppgave A11, kapittel 15 finner man en oppskrift på tortilla eller spansk omelett. Her får elevene spørsmål om de kan gjette betydningen av noen uthevede ord i oppskriften. Disse ordene er ”matlagingsverb” som skrelle, kutte, piske og blande, og elevene kan få hjelp til å forstå verbene ut fra ordene rundt og illustrasjoner til oppskriften, eller ikke-lingvistiske ledetråder i følge Rebecca Oxford (ut fra sammenheng og tekststruktur). Oppgave L3, kapittel 14 inneholder tre tekster der tre unge gutter presenterer seg. Elevene skal gjette hvem som er hvem ved å kombinere tekstene med riktig illustrasjon av guttene. I oppgave A11 i kapittel 10 er det et bilde av et klistremerke med symbolet til Amnesty og med teksten ”El mundo no es de color de rosa”. I denne oppgaven skal elevene blant annet forsøke å oversette dette til norsk.

Ellers handler noen oppgaver om å finne ulike typer av ord som skjuler seg vannrett, loddrett og på skrå i bokstavrutenett som på spansk kalles ”Sopa de letras” (”bokstavsuppe”). Dette

gjelder ord for interesser (L2, kapittel 6), ord knyttet til skolen (M7, kapittel 12), verb som diftongerer (M6, kapittel 11) og perfektum partisipper (L2, kapittel 22).

5.5.3 Oppsummering

I *Vidasbøkene* finnes det 103 oppgaver (27 i tekstboka og 76 i øvingsboka) som inngår i kategorien ”bruk av gjetting- og kompensasjonsstrategier”. I disse oppgavene kan elevene bruke ledetråder, både lingvistiske og ikke-lingvistiske, for å finne betydningen av ord og uttrykk på spansk. I oppgaver der elevene bruker norsk eller engelsk for å forstå ord og uttrykk på spansk (for eksempel der det er snakk om transparente ord), bruker de lingvistiske ledetråder som en kompensasjonsstrategi, mens de bruker ikke-lingvistiske ledetråder i de tilfellene hvor de forstår spanske ord og uttrykk ved hjelp av sammenhengen ordene opptrer i eller ved hjelp av tekststruktur eller emne.

Flertallet av oppgavene (76 oppgaver) i kategorien ”bruk av gjetting- og kompensasjonsstrategier” har ikke denne strategien som sin hovedstrategi. Disse oppgavene har sine hovedkategorier i ”aktivering av forkunnskaper”, ”grammatikk- og tekstrefleksjon”, sammenligning med andre språk”, ”samarbeid med andre” og ”repetere og kategorisere”.

5.6 Repetere og kategorisere

5.6.1 Beskrivelse og analyse av funn i tekstboka

I tekstboka fant jeg 75 oppgaver som innebærer å repetere og kategorisere, men bare 16 av disse har denne kategorien som sin hovedkategori. Av de 59 oppgavene som har ”repetere og kategorisere” som underkategorier, er 34 oppgaver muntlige eller kombinerte muntlige og skriftlige oppgaver hvor elevene samarbeider om å repetere glosser, uttrykk og grammatiske momenter fra de ulike kapitlene. Ni av oppgavene er spørsmål til tekstene, mens 12 er tekstrefleksjonsoppgaver eller oppgaver som aktiverer forkunnskaper i forhold til ulike tema som Spania, spanske byer, latinamerikanske land og spansk og latinamerikansk musikk og musikere. Disse oppgavetyperne er behandlet nærmere der hvor de er registrert som hovedkategori.

Når det gjelder de 16 oppgavene som har ”repetere og kategorisere” som sin hovedkategori, er 12 førlesningsoppgaver i form av repetisjonsspørsmål. Av disse inneholder ni oppgaver spørsmålet ”husker du”, og elevene blir her blant annet spurt om de husker hvordan man teller fra 1 til 10 på spansk (F1, kapittel 5), om de husker noen av tallene fra 11 til 100 (F1, kapittel 6), og om de husker navn på noen farger (F3, kapittel 13) og rom og møbler (F3, kapittel 16). Ellers får de spørsmål om de husker hvordan de sier at de liker noe (F3, kapittel 17) og om de husker hva ordet *que* betyr (F3, kapittel 7). Andre oppgaver elevene får er å lage seg handlelister over frukt og grønnsaker de vil kjøpe (O2, kapittel 10) samt å sammenligne land i tema 4 (Spania, Latin-Amerika generelt, Guatemala, Peru, Bolivia, Venezuela, Chile og Argentina: O3, kapittel 24). I én oppgave, O3 i kapittel 1, er uttaletrening det viktigste (her skal man bruke kart over Latin-Amerika og trene på å uttale landene).

Å *repetere* inngår i Rebecca Oxfords strategi *praktisere*, og er en meget viktig kognitiv strategi. Oppgavene i tekstboka er varierte og gir mange muligheter for repetisjon av grammatiske momenter, ord og uttrykk og kategorisering i ulike tema.

5.6.2 Beskrivelse og analyse av funn i øvingsboka

”Repetere og kategorisere” er den klart største kategorien i øvingsboka med sine 250 oppgaver. Flertallet av disse, 146 oppgaver, har imidlertid ikke ”repetere og kategorisere” som sin hovedkategori. 50 av oppgavene har for eksempel ”samarbeid med andre” som hovedkategori, mens i 42 oppgaver er ”grammatikk- og tekstrefleksjon” hovedkategorien. Her vil jeg imidlertid beskrive nærmere en del av de 104 oppgavene som har denne kategorien som sin hovedkategori.

Mange av repetisjonsoppgavene handler om verb. I tre repetisjonsoppgaver (oppg. 1 i kapittel 4-6, oppg. 3 i kapittel 10-12 og oppg. 5 i kapittel 13-15) skal elevene fylle inn manglende verbformer i et skjema, og i 19 av oppgavene får elevene oppgitt verb i infinitiv som de skal bøye i person og tall og fylle inn i luker i en tekst. Denne oppgavetyper har jeg gitt et eksempel på i 4.3.2. I fire av oppgavene får elevene oppgitt en rekke med ulike personer og en rekke med bøyde verbformer på spansk, og de skal her kombinere personene med riktig bøyingsform av verbet (Rep.oppg. 2, kapittel 1-3, L1 og L4 i kapittel 9 og L1, kapittel 14). På tilsvarende måte skal elevene i én oppgave (oppgave L1, kapittel 11) kombinere refleksivt

pronomen med riktig form av hovedverbet. Her viser jeg oppgave L1 i kapittel 14 som et eksempel på denne oppgavetypen:

1 Relaciona Kombiner

Kombiner personene med riktige setninger.

Mi padre	voy a ver la televisión
Luis y tú	vamos a hacer deporte
Tú	van a leer libros
Yo	va a ir de excursión
Elena y Eva	vas a jugar con el ordenador
Sara y yo	vais a tocar un instrumento

Åtte av oppgavene som har ”repetere og kategorisere” som hovedkategori, handler om uttale. Når det gjelder gloseinnlæring, har jeg registrert 6 kryssordoppgaver med ulike tema som familieord, skoleord, sang og musikk, reiseord, Latin-Amerika og ord i forbindelse med naturen (M6 i kapittel 7, rep.oppg. 4 i kapittel 10-12, L1 i kapittel 17, rep.oppg. 5 i kapittel 16-18, L5 i kapittel 21 og L3 i kapittel 23).

I to av oppgavene (M7, kapittel 1 og M8, kapittel 11) skal elevene repetere og kategorisere grupper av ord gjennom å spille *hangman*. Her skal elevene bruke henholdsvis navn på spansktalende land og ord for møbler og rom i spillet. På samme måte som eksemplet vist ovenfor hvor elevene skal kombinere person med verbform, skal elevene i noen oppgaver kombinere ord som passer sammen fra to ulike kolonner. Repetisjonsoppgave 2, kapittel 22-24 er et eksempel på en oppgave av denne typen:

2 Kombiner ord som hører sammen

pobre	bueno
rico	pobreza
viejo	hay
amable	pampa
existe	riqueza
atravesar	cruzar
cordillera	felicidades
selva	antiguo
enhorabuena	sierra
llanura	bosque

Det finnes et stort antall oppgaver i øvingsboka som inngår i kategorien ”repetere og kategorisere”. Av de 104 oppgavene som har denne kategorien som hovedkategori, finnes det blant annet innfyllingsoppgaver med verb, oppgaver hvor elevene skal kombinere ord og

grupper av ord som hører sammen og kryssord. Å fylle ut manglende ord eller fraser i et setningsmønster er en av understrategiene til Rebecca Oxfords læringsstrategi å praktisere.

5.6.3 Oppsummering

”Repetere og kategorisere” er den klart største kategorien i tekst- og øvingsboka. Med sine 325 oppgaver til sammen, har kategorien over dobbelt så mange oppgaver som den nest største kategorien, ”samarbeid med andre”, som til sammen har 150 oppgaver. Det finnes mange og varierte oppgaver i denne kategorien, for eksempel gloseinnlæringsoppgaver og oppgaver hvor elevene repeterer grammatiske momenter fra kapitlene. Mange av disse oppgavene er muntlige samarbeidsoppgaver. Av individuelle repetisjonsoppgaver finnes det blant annet innfyllingsoppgaver og kryssordoppgaver, samt oppgaver hvor elevene skal kombinere ord og fraser som passer sammen.

Oppgavene som innebærer repetisjon og kategorisering samsvarer både Rebecca Oxfords memoreringsstrategi *Reviewing Well* og den kognitive strategien repetere (direkte strategier). *Reviewing Well* innebærer å se over eller repetere noe slik at denne informasjonen tilslutt blir automatisk. *Repetere* er en del av den kognitive strategien *praktisere*, som er en svært viktig strategi ifølge Oxford. Som nevnt finnes det mange og varierte oppgaver i *Vidas* som omhandler repetisjon og kategorisering, og bøkene gir mange muligheter for å jobbe med oppgaver i denne læringsstrategien.

5.7 Bruk av digitale verktøy og andre hjelpemidler

5.7.1 Beskrivelse og analyse av funn i tekstboka

Digitale verktøy og hjelpemidler som ordbok, gloselister, kart og lignende blir ofte brukt som hjelp til å utføre andre typer oppgaver, d.v.s. at disse hjelpemidlene som regel ikke er det viktigste i seg selv. Dette er årsaken til at en så liten andel av oppgavene som er kategorisert her, ikke har dette som sin hovedkategori.

I tekstboka har jeg registrert 21 oppgaver i kategorien ”bruk og digitale verktøy og andre hjelpemidler”, hvorav bare én oppgave har denne kategorien som hovedkategori.

Når det gjelder fordelingen mellom digitale verktøy og andre hjelpemidler, er det ingen av de 21 oppgavene i tekstboka som forutsetter bruk av digitale verktøy. De hjelpemidler elevene bruker for å løse disse oppgavene, er ordbok, gloseliste eller andre gloseoversikter i tekstboka (for eksempel oversikt over farger), kart eller værkart og bilder eller illustrasjoner.

I oppgave F2, kapittel 7, hvor kategorien er hovedkategori, skal elevene sjekke gloselista for å se om de hadde rett når det gjaldt noen gloser de skulle gjette betydningen av, mens de i de andre oppgavene bruker oppslagsverkene, tabellene eller bildene blant annet for å gjøre muntlige samarbeidsoppgaver. Ett eksempel på dette er oppgave O1, kapittel 2 hvor man skal spørre en medelev om hun eller han snakker ulike språk som er oppgitt i boka.

5.7.2 Beskrivelse og analyse av funn i øvingsboka

Jeg har registrert 79 oppgaver der elevene skal bruke digitale verktøy eller hjelpemidler som ordbok, ordliste og kart. Ni av disse oppgavene har denne kategorien som sin hovedkategori.

Når det gjelder digitale verktøy, er det fire eller fem oppgaver i øvingsboka som forutsetter dette. Med digitale verktøy menes her internettsider. Disse oppgavene kommer langt uti boka (kapittel 19, 22 og 23) og handler stort sett om å presentere en by, et turistmål eller et land muntlig og/ eller skriftlig. I tre av oppgavene står det at man skal bruk nettsiden til Vidas for å finne informasjon, mens det i én oppgave står at man både kan bruke denne og andre nettsider. I oppgave 12 i kapittel 23 står det ikke nevnt at man skal bruke digitale hjelpemidler, men jeg tror at mange elever vil bruke internett for å løse den. Oppgaven går ut på å presentere en severdighet fra egen by/bygd.

I de fire oppgavene der elevene skal bruke nettsidene til Vidas som kilde, skal man presentere byer, regioner eller turistmål i Spania og Latin-Amerika eller land i Latin-Amerika. I én av oppgavene skal presentasjonen være skriftlig, mens en annen skal presenteres som en veggavis eller powerpoint-presentasjon. I den tredje oppgaven står det at elevene skal lage en kort presentasjon for klassen, mens presentasjonen i den siste, som er et gruppearbeid, skal være et kort foredrag eller plakater på norsk eller spansk.

De ni oppgavene som har ”bruk av digitale verktøy og andre hjelpemidler” som sin hovedkategori, er oppgaver hvor jeg har vurdert at det å slå opp i ordboka eller ordlista, eller i én oppgave, bruk av kalkulator, er det viktigste i oppgaven. Noen av oppgavene som innebærer bruk av ordbok dreier seg om opplæring i å slå opp i ordbok samt å unngå typiske ”ordbokfeller”. De av disse oppgavene som har grammatisk refleksjon som sin hovedkategori, har jeg kommentert under 5.2.2. Én oppgave hvor jeg har vurdert at bruken av ordbok er det viktigste, er oppgave M5 i kapittel 2:

5 Diccionario Ordbok
Finner du ordene *comprendo, hablas, vive* i gloselista?
Hvilke former bør du slå opp på i stedet?

Her har forfatterne tydeligvis tatt konsekvensen av at mange elever, når de bruker ordbok i starten av spanskstudiet, slår opp på de personbøyde verbformene slik de finner dem i tekstene i stedet for å slå opp på infinitivene. Slike oppgaver er svært nyttige, og de bidrar forhåpentligvis til å oppklare misforståelser og gjør det lettere å bruke et så viktig hjelpemiddel som ordboka er i tilegnelsen av et nytt språk. De kan med andre ord være med på å gjøre elevene mer selvhjulpne, og de kan bruke det de lærer både til å tilegne seg mer spansk og andre språk. Dette er også en viktig intensjon med dette kompetansemålet, som også er karakterisert som en grunnleggende ferdighet. Ellers er det noen av oppgavene hvor ”bruk av digitale verktøy og andre hjelpemidler” er hovedkategori, som handler om å finne ord, ordenes kjønn eller plassering i ordboka (L4 i kapittel 2, M7 i kapittel 13, L11 i kapittel 16, M11 i kapittel 24 og repetisjonsoppgave 5, kapittel 22-24).

5.7.3 Oppsummering

Kategorien ”bruk av digitale verktøy og andre hjelpemidler” er hentet fra ”språklæring” i læreplanen. Noe av intensjonen med dette målet er at det skal danne grunnlag for læring også utenom klasserommet. Når det gjelder digitale verktøy, er det bare 4 eller 5 oppgaver i øvingsboka som forutsetter bruk av det. Her får elevene mulighet til å bruke autentisk materiale for å finne informasjon de skal bruke i ulike presentasjoner. Ellers gir nettsidene til *Vidas*, som jeg ikke kommer inn på i denne oppgaven, elevene gode muligheter for økt læring på egenhånd, først og fremst fordi de der får umiddelbar respons på de oppgavene man gjør.

I forhold til ”andre hjelpemidler”, som jeg blant annet har tolket som ordbok, ordlister, gloselister, kart og flaggoversikter, er det 21 oppgaver i tekstboka og i overkant av 70 oppgaver i øvingsboka som innebærer bruk av dette. I noen av ordbokoppgavene i øvingsboka får elevene opplæring i ordbokbruk, noe som er nyttig også med tanke på å lære seg å bruke ordbøker generelt. Alt i alt gir bøkene gode muligheter for bruk av ”andre hjelpemidler”, mens det er nettsiden til *Vidas* som er den viktigste kilden i forhold til ”bruk av digitale verktøy”.

5.8 Lytteforståelse

5.8.1 Beskrivelse og analyse av funn i tekstboka

I tekstboka har jeg registrert bare én oppgave i kategorien ”lytteforståelse” (oppgave 2, kapittel 17). Her skal elevene høre på sangen *Me gustas tú* av Manu Chao, og fylle inn ord som mangler i sangteksten. Denne oppgaven gir elevene mulighet til å lytte for å finne detaljer, dvs. å scanne i Rebecca Oxfords terminologi, jfr. 3.5.1.

5.8.2 Beskrivelse og analyse av funn i øvingsboka

Jeg har i øvingsboka registrert 26 oppgaver i kategorien ”lytteforståelse”. Disse oppgavene er alle lytteoppgaver hvor elevene ikke har den skrevne teksten, men kun hører på cd. I forhold til vanskelighetsgrad, finnes det 7 lette, 16 middels vanskelige og 3 avanserte lytteøvinger.

Lytteoppgavene handler om ting elevene har jobbet med i de ulike kapitlene, og de er jevnt fordelt utover i kapitlene. Den første lytteoppgaven kommer allerede i kapittel 1 (M10, kapittel 1). Her er det fire personer som presenterer seg, og elevene skal krysse av for hvor de er fra. I lytteoppgave M8 i kapittel 2 skal elevene krysse av (ja eller nei) for om ei jente er fra Madrid, om hun jobber, om hun studerer, om hun snakker engelsk og om hun snakker fransk. I kapittel 3 har elevene jobbet med gloser for ulike ting samt med tallene fra 1 til 10. I lytteoppgave M13 i dette kapitlet forteller en lærer hvor mange av ulike ting som befinner seg i klasserommet, og elevene skal krysse av for riktig antall. Et annet eksempel på lytteøvinger er oppgave M9 i kapittel 8. I dette kapitlet har elevene startet med adjektiv, og i lytteoppgave M9 er det ei jente som beskriver utseende og egenskaper til noen familiemedlemmer. Elevene skal her krysse av for hvilke beskrivelser som passer til de ulike familiemedlemmene.

I alle de lytteoppgavene jeg har beskrevet til nå, skal elevene krysser av for riktig svar i et skjema. Lytteoppgave M12 i kapittel 12 er et eksempel på en oppgave der elevene må skrive svarene selv. Her handler det om en gutt som forteller om sine daglige gjøremål, og elevene skal skrive hva han gjør alle dager fra mandag til søndag, hvor han drar de ulike dagene, hvilket fremkomstmiddel han bruker for å dra til de ulike stedene og hvilket klokkeslett han drar dit. Ellers handler det om et kafé- eller restaurantbesøk i oppgave L2, kapittel 15, hvor elevene skal forsøke å skrive ned bestillingen og finne ut hvor mye gjestene betaler. I kapittel 18, *Reise*, er det en avansert lytteoppgave (A10, kapittel 18) som handler om bestilling av en togbillett. Her skal elevene forsøke å få med seg hvor damen i samtalen ønsker å dra, hvilken dag hun har tenkt å reise, når på dagen hun vil dra, hvilken dag og hvilket klokkeslett hun ønsker retur, samt pris på billetten.

Det siste oppgaveeksemplet jeg vil nevne her, er lytteoppgave M10 i kapittel 21. I de fem siste kapitlene i boka jobber elevene med presens perfektum, og i oppgave M10 skal elevene lytte til en telefonsamtale mellom en gutt og ei jente som begge nettopp har kommet hjem etter å ha vært ute og reist. Elevene skal skrive ned hvor de to har vært og hva de har gjort.

5.8.3 Oppsummering

Det finnes én lytteoppgave i tekstboka og 26 i øvingsboka. Lytteøvingen i tekstboka er en sang elevene skal høre på for å finne ord i sangteksten som mangler i den teksten de har. De fleste av de 26 lytteoppgavene i øvingsboka har middels vanskelighetsgrad (16 er middels vanskelige, 7 er lette og 3 er avanserte), og lytteøvingene tar for seg emner og grammatiske momenter elevene har jobbet med i de ulike kapitlene. En strategi fra Rebecca Oxford som elevene kan bruke når det gjelder lytteoppgaver, er å skumme over for å få med seg hovedideene samt å scanne for å finne detaljer. Hvis vi overfører dette til lytteøvingene i øvingsboka, kan vi tenke oss at elevene først hører på lytteoppgaven en gang for å prøve å finne ut hva det handler om, mens de hører én eller to ganger til for å finne de svarene eller de detaljene de blir bedt om å finne.

Elevene får brukbar trening i lytteforståelse gjennom lytteoppgavene i øvingsboka hvis de gjør de fleste oppgavene. De fleste oppgavene gir elevene trening i forhold til de temaer eller grammatiske momenter de har jobbet med i de ulike kapitlene. Ellers skal elevene i de fleste

lytteoppgavene finne svar på spesielle ting, og de får dermed trening i å scanne for å finne detaljer. Det finnes imidlertid ikke så mange lytteoppgaver hvor elevene skal finne ut hva lytteteksten handler om, eller hvor de skal gjenfortelle innholdet. Forøvrig kunne det ha vært flere lytteoppgaver på hvert nivå, slik at elevene kunne få velge oppgaver ut fra det nivået de ønsker eller som passer dem.

5.9 Fri skriftlig tekstproduksjon

5.9.1 Beskrivelse og analyse av funn i tekstboka

Det finnes ingen oppgaver i denne kategorien i tekstboka.

5.9.2 Beskrivelse og analyse av funn i øvingsboka

I øvingsboka har jeg registrert 21 oppgaver som omhandler ”fri skriftlig tekstproduksjon”. Alle disse har kategorien som sin hovedkategori. I forhold til vanskelighetsgrad, er det én lett oppgave, 9 middels vanskelige og 11 avanserte oppgaver. Den første oppgaven i kategorien kommer i kapittel 6, og etter det er tekstproduksjonsoppgavene fordelt utover kapitlene med en topp når det gjelder antall i kapittel 22 og 23. I begge disse kapitlene er fire oppgaver som inngår i ”fri skriftlig tekstproduksjon”.

I oppgavene skal elevene skrive korte tekster, e-poster, brev, postkort, dagbok eller lage et intervju, en nettside, veggavis eller powerpointpresentasjon. I den første oppgaven, A11 i kapittel 6, skal elevene skrive en e-post der de presenterer seg selv, mens de i oppgave A8 i kapittel 7 skal skrive en e-post til en brevvenn der de presenterer familiemedlemmene sine med navn, alder, yrke osv. Etter at elevene har jobbet med adjektiv i kapittel 8, skal de i oppgave M11 skrive et brev der de beskriver noen av medelevene og spansklæreren sin. Av andre oppgaver i kategorien, kan jeg nevne oppgave M13 i kapittel 12, der elevene får i oppgave å skrive en kort tekst om skolehverdagen sin, fra de står opp og til de kommer hjem. Her blir de bedt om å bruke ord og uttrykk fra kapitlet. I oppgave M7, kapittel 14, skal elevene skrive en kort tekst der de forteller hva de skal gjøre til helgen, mens de i oppgave M7 i kapittel 20 skal skrive et kort der de forteller hva de har gjort i ferien.

I kapittel 19 er det to avanserte oppgaver som omhandler skriftlig tekstproduksjon. I oppgave A11 skal elevene bruke en fiktiv nettside om Spania fra tekstboka som mal, og lage en nettside der de presenterer Norge for spansktalende. I oppgave A13 i samme kapittel, skal elevene gå på nettsiden til *Vidas* og finne opplysninger om en by, et sted eller en region i Spania. Ut fra dette skal de lage en veggavis eller en powerpointpresentasjon fra det stedet de har valgt.

Oppgavene som omhandler skriftlig tekstproduksjon i øvingsboka, er varierte både når det gjelder innhold og form. I disse oppgavene får elevene blant annet skrive e-poster og dagbok eller de får lage intervju, veggavis eller powerpointpresentasjon. Her får de trening i å skrive ut fra de temaene og grammatiske emnene de har jobbet med i de ulike kapitlene, i tillegg til at de får nyttig trening i å bygge opp og binde sammen tekster.

5.9.3 Oppsummering

Kategorien “fri skriftlig tekstproduksjon” omfattes av flere læringsstrategier. I oppgavene som er registrert i denne kategorien, får elevene repetisjon i forhold til de ord, uttrykksmåter og grammatiske momenter som de har jobbet med i kapitlene, i tillegg til at de skal bygge opp og binde sammen en tekst, noe som inngår i den pragmatiske kompetansen *diskurskompetanse* i Rammeverket. Oppgavene i kategorien ”fri skriftlig tekstproduksjon” omfattes også av Carol Santas nøkkelprikk om at ”elevene trenger mange anledninger til å *skrive* om det de lærer”.

Alle de 21 oppgavene jeg har registrert i denne kategorien finnes i øvingsboka, og flertallet av disse er avanserte oppgaver. Dette betyr at oppgavene også kan gi utfordringer til de ”flinke” elevene. For øvrig er slike tekstproduksjonsoppgaver godt egnet til differensiering fordi elevene enten kan skrive tekstene med et minimum av opplysninger, eller de kan ”briljere” med lange og innholdsrike tekster. De fleste av oppgavene innebærer å skrive kort tekster, e-poster, brev eller postkort, men de skal også skrive dagbok, lage intervju, lage nettsider og lage veggavis eller powerpointpresentasjon.

5.10 Planlegge egen læring og beskrive og vurdere eget læringsarbeid

Jeg har her valgt å slå sammen kategoriene ”planlegge egen læring” og ”vurdere eget læringsarbeid”.

5.10.1 Beskrivelse og analyse av funn i tekstboka

I tekstboka har jeg funnet to oppgaver i kategorien ”planlegge egen læring”, mens det i denne boka ikke er noen oppgaver i kategorien ”beskrive og vurdere eget læringsarbeid”. De to oppgavene i kategorien ”planlegge egen læring” er begge førlesningsoppgaver som har denne kategorien som sin hovedkategori. I oppgave F2 i kapittel 12 skal elevene tenke over hvilke ord og uttrykk de trenger for å kunne fortelle om skolehverdagen sin på spansk, mens de i oppgave F1, kapittel 13, får spørsmål om hva de tror er viktig å vite eller kunne når de skal handle klær i Spania. I disse oppgavene skal elevene planlegge egen læring i den forstand at de skal tenke over hva de tror de får bruk for å kunne i forbindelse med to ulike emner. Hovedtyngden av funn i disse to kategoriene er imidlertid i øvingsboka, noe som vil framgå av neste punkt.

5.10.2 Beskrivelse og analyse av funn i øvingsboka

I øvingsboka har jeg registrert 24 funn i kategorien ”planlegge egen læring” og 72 funn i kategorien ”beskrive og vurdere eget læringsarbeid”. Alle disse funnene har sitt utgangspunkt i ”skjema for selvevaluering” og ”plan for å lære det som er vanskelig” som finnes i øvingsboka etter hvert tredje kapittel. Figur 2 og 3 i avsnitt 4.3.2 viser et utdrag fra slike skjema.

Skjemaet ”plan for å lære det som er vanskelig” er identisk for alle kapitler. Her skal elevene skrive inn hva de synes er vanskelig i de ulike kapitlene samt krysse av for noen alternativer for hvordan de vil jobbe for å lære dette. Disse alternativene er følgende:

- Gjøre flere oppgaver, også på nettet
- Bruke minigrammatikken
- Stille spørsmål og være aktiv i timene
- Repetere

- Annet

De skal også skrive inn dato for når de har utført disse tingene. Skjemaet ”plan for å lære det som er vanskelig” følger rett etter et selvevalueringsskjema for tre og tre kapitler. I selvevalueringsskjemaene skal elevene krysse av for hvor godt de behersker ulike mål (jfr. figur 3). Elevene får dermed mulighet til å finne ut hva de trenger å jobbe mer med, samt å planlegge hvordan de kan jobbe for å lære dette.

Når det gjelder selvevalueringsskjemaene, er disse inndelt i områdene *kommunikasjon og kultur*, *grammatikk* og *vokabular*. Noen av målene elevene skal krysse av for om de behersker, kan imidlertid bli litt abstrakte og vanskelige å forstå for elevene, og dette gjør at både selvevalueringsskjemaet og skjemaet ”plan for å lære det som er vanskelig” mister noe av sin betydning når det gjelder å hjelpe elevene til å identifisere og definere hva de trenger å jobbe med. Nedenfor følger noen eksempler på mål som kan virke noe abstrakte eller vanskelige å forstå:

- Jeg kan stille spørsmål om en annen person (fra *kommunikasjon og kultur*, kapittel 1)
- Jeg kan omtale flere personer (fra *kommunikasjon og kultur*, kapittel 5)
- Jeg kan spørre og fortelle om måltider (fra *kommunikasjon og kultur*, kapittel 10)
- Jeg kan spørre og fortelle om vaner i dagliglivet (fra *kommunikasjon og kultur*, kapittel 11)
- Jeg kan sammenligne størrelser (fra *kommunikasjon og kultur*, kapittel 13)
- Jeg kan oppfordre andre til å gjøre ting (fra *kommunikasjon og kultur*, kapittel 16)

For å gjøre disse målene tydeligere, kunne man ha brukt eksempler på norsk slik at elevene lettere skjønner hva som menes med målene. Ellers kunne man etter noen av målene ha henvist til oppgaver i boka eller på nettsiden eller eventuelt ha satt av litt plass under målene slik at elevene kunne skrive egne eksempler. Dette kunne ha gjort det lettere for elevene å bli klar over hva de behersker og få hjelp til å jobbe med det de ikke behersker så bra.

Ellers er det noen elever som strever litt med å forstå grammatiske begreper (selv etter at man har jobbet med dette i språktimene). Hvis man hadde gitt eksempler på norsk i målene nedenfor hadde det vært lettere for dem å forstå hva det handler om (i tillegg til dette ville ha klargjort hvilke nye verb eller partisipper det handler om i kapittel 20, 22, 23 og 24):

- Jeg kan bruke eiendomsord i entall (fra *grammatikk*, kapittel 7)
- Jeg kan noen stedspreposisjoner (fra *vokabular*, kapittel 9)

- Jeg kan bruke presens perfektum (fra *grammatikk*, kapittel 20)
- Jeg kan bruke flere verb i presens perfektum (fra *grammatikk*, kapittel 20)
- Jeg kan bruke presens perfektum og flere uregelrette partisipper (fra *grammatikk*, kapittel 22, 23 og 24)

Det å evaluere egen læring og bli klar over egne styrker og svakheter er nyttig i elevenes språklæring. Foruten at dette er en viktig del av *språklæring* i læreplan for fremmedspråk, er det en del av *studieferdigheter* i Rammeverket, og dessuten er *planlegging og evaluering av egen læring* to av Rebecca Oxfords metakognitive læringsstrategier. Øvingsboka gir elevene god mulighet til å bli bevisst på hva de kan og hva de trenger å jobbe mer med av de målene som forfatterne har valgt ut. Boka gir gode muligheter til å ”beskrive og vurdere eget læringsarbeid” ut fra disse målene. For øvrig kan noen av begrepene som brukes i boka være litt vanskelige å forstå for elevene, noe som kan gjøre det vanskeligere for en del elever å bli bevisst egne styrker og svakheter i spansk.

Når det gjelder kategorien ”planlegge egen læring”, får elevene i øvingsboka mulighet til å skrive ned ting de synes er vanskelig, samt å krysse av for hvordan de skal jobbe for å lære dette. Her kunne det kanskje ha vært satt av litt plass for elevene å skrive ned hvilke konkrete oppgaver de har gjort eller hva de har lest i minigrammatikken, og/eller eventuelt for lærer til å skrive ned forslag til elevene hvilke oppgaver de kan gjøre eller hva de kan lese i minigrammatikken eller i andre kilder.

5.10.3 Oppsummering

De to kategoriene ”planlegge egen læring” og ”beskrive og vurdere eget læringsarbeid” inngår både i læreplanens ”språklæring”, i Rebecca Oxfords metakognitive læringsstrategier og i Rammeverkets generelle kompetansemål ”å kunne å lære”.

Tekstboka har to oppgaver som inngår i kategorien ”planlegge egen læring”, mens ingen av oppgavene i tekstboka passer inn under kategorien ”beskrive og vurdere eget læringsarbeid”. Stort sett alle funnene for disse to kategoriene har sine utgangspunkt i øvingsboka, i form av ”skjema for selvevaluering” og ”plan for å lære det som er vanskelig”. Begge disse skjemaene finnes i øvingsboka etter hvert tredje kapittel. Når det gjelder kategorien ”planlegge egen læring”, gir skjemaet ”plan for å lære det som er vanskelig” elevene mulighet til å liste opp de tingene de må jobbe mer med samt hvordan de kan jobbe med dette. I forhold til det som sies

i innledningen til læreplanen om at elevene selv skal definere hva de ønsker å lære på fremmedspråket, imøtegår boka dette i liten grad.

Når det gjelder kategorien ”beskrive og vurdere eget læringsarbeid”, skal elevene i øvingsboka krysse av for hvor godt de behersker ulike mål innen de tre områdene *kommunikasjon og kultur, grammatikk og vokabular*. Dette gir elevene gode muligheter til å bli bevisst hva de behersker og hva de bør jobbe mer med, selv om noen av målene kan virke noe abstrakt på elevene og det dermed kan være vanskelig for dem å vurdere måloppnåelse i alle målene.

For å få til å oppnå autonomi eller språklæringskompetanse hos elevene, er det imidlertid også viktig hvordan man som lærer organiserer klasserommet og undervisningen, jfr. punkt 3.6.

6 Avslutning

På hvilken måte imøtekommer *Vidas 1* kompetansemålene for *språklæring* i læreplan for fremmedspråk, nivå 1? I denne oppgaven har jeg først sett på språkundervisning i et historisk perspektiv for å gi et grunnlag for dagens syn på språklæring, representert ved kommunikativ språklæring slik det er beskrevet i ”Det felles europeiske rammeverket for språk”. Deretter har jeg tatt for meg Stortingsmelding nr 30, *Kultur for læring*, og læreplan for fremmedspråk, nivå 1, for å finne ut hva disse styringsdokumentene sier om ”språklæring”. Videre i oppgaven har jeg beskrevet noen læringsstrategier, som er en viktig del av ”språklæring” i læreplanen. På grunnlag av disse læringsstrategiene, språklæringsmålene i læreplanen og kompetansene i Rammeverket, har jeg utarbeidet et kategoriseringsskjema for å registrere hvilke læringsstrategier de ulike oppgavene i tekst- og øvingsboka til *Vidas 1* imøtekommer.

Jeg kom frem til 11 ulike kategorier, som alle er læringsstrategier, hvor jeg fikk plassert alle oppgavene og øvingene i tekst- og øvingsboka. Tabellen nedenfor gir en oversikt over de 11 kategoriene i tillegg til at den viser resultatet for registreringen av antall funn fra *Vidas*bøkene i hver enkelt kategori.

Totalt	Aktivering av forkunnskaper	Grammatikk- og tekstrefleksjon	Sammenligning med andre språk	Samarbeid med andre	Bruk av gjettede og kompensasjonsstrategier
Totalt	65	145	63	150	103
Hovedk.	24	107	39	119	27
Underkat.	41	38	24	31	76

Totalt	Repetere og kategorisere	Bruk av digitale verktøy og andre hjelpemidler	Lytteløst forståelse	Fri skriftlig tekstproduksjon	Planlegge egen læring	Beskrive og vurdere eget læringsarbeid
Totalt	325	100	27	21	26	72
Hovedkat.	120	10	27	21	26	72
Underkat.	205	90	0	0	0	0

Figur 7: Resultat av kategorisering, tekst- og øvingsbok

Vi ser av tabellen at kategorien ”repetere og kategorisere” er den klart største kategorien i forhold til antall registrerte oppgaver. I denne kategorien har jeg registrert over dobbelt så mange oppgaver som i kategorien ”samarbeid med andre” som er den nest største kategorien når det gjelder antall oppgaver.

For øvrig har jeg hentet fire av de 11 kategoriene i analyseskjemaet direkte fra læreplanen, som har følgende kompetansemål for hovedområdet *språklæring*:

Mål for opplæringen er at elevene skal kunne

- utnytte egne erfaringer med språklæring i læring av det nye språket
- undersøke likheter og ulikheter mellom morsmålet og det nye språket og utnytte dette i egen språklæring
- bruke digitale verktøy og andre hjelpemidler
- beskrive og vurdere eget arbeid med å lære det nye språket

Jeg vil videre her kommentere resultatene for de fire kategoriene jeg hentet direkte fra kompetansemålene i læreplanen ("sammenligning med andre språk", "bruk av digitale verktøy og andre hjelpemidler", "planlegge egen læring" og "beskrive og vurdere eget læringsarbeid"), og prøve å gi svar på hvordan *Vidas* imøtekommer disse målene. De fire nevnte kategoriene er meget viktige når det gjelder utviklingen av autonomi eller språklæringskompetanse hos elevene.

Ut fra figur 7 ser vi det i "bruk av digitale verktøy og andre hjelpemidler" er registrert 100 funn i tekst- og øvingsbok. Det er øvingsboka som har de fleste av disse oppgavene (79 oppgaver), og 74 av disse oppgavene handler om bruk av "andre hjelpemidler". Når det gjelder bruk av digitale verktøy, er det fire eller fem av oppgavene i øvingsboka som forutsetter det, og her skal elevene bruke internettsider (hovedsakelig fra nettstedet til *Vidas*) for å finne informasjon de skal bruke i ulike presentasjoner. For øvrig gir *Vidas* sitt nettsted elevene gode muligheter for å jobbe selvstendig med spansklæringen sin, spesielt fordi det finnes mange oppgaver her som gir elevene umiddelbar respons når de svarer på oppgavene. Vurdering av nettstedet er imidlertid ikke en del av denne oppgaven.

De "andre hjelpemidlene" det er snakk om i oppgavene, er hovedsakelig ordbok og ordlister, men elevene bruker også kart, flaggoversikter, tabeller og illustrasjoner når de løser disse oppgavene. Dette skal elevene blant annet bruke i muntlige oppgaver, i oppgaver der de skal skrive egne tekster og i oppgaver der de skal forstå og fortelle hva ulike tekster handler om. Av ordbokoppgaver vil jeg spesielt nevne to (M5, kapittel 2 og A12, kapittel 8) som kan gi elevene hjelp til å lære seg å bruke ordbøker riktig:

- 5 **Diccionario** Ordbok
Finner du ordene *comprendo, hablas, vive* i gloselista?
Hvilke former bør du slå opp på i stedet?

- 12 **Diccionario** Ordbok
- a Hvordan vet du hvilket spansk ord du skal bruke for å oversette *lys* i setningen:
Ana er spansk, men hun er veldig *lys*.
 - b Oversett setningen ovenfor til spansk.
 - c Hva har du gjort galt hvis du skriver *Ana es española, pero es muy luz*?

I den første oppgaven handler det om å lære seg at man må slå opp på infinitivformene av verbene i ordbøker, mens det i den andre handler om å skille mellom adjektiv og substantiv når man skal oversette og lage setninger på fremmedspråket. Slike oppgaver kan være med å bidra til at elevene kan jobbe mer selvstendig med sin språklæring, noe som er en av intensjonene til kompetansemålene for *språklæring* i læreplanen. På grunnlag av oppgaver som dette, og fordi det finnes mange og varierte oppgavetyper hvor elevene skal bruke hjelpemidler som ordbok, kart, flaggoversikter og illustrasjoner, vil jeg si at *Vidas I*-bøkene imøtekommer målet om ”bruk av hjelpemidler” på en god måte. Når det gjelder målet om digitale verktøy, må man i tillegg til læreboka, også vurdere nettstedet, noe som ikke er en del av denne oppgaven.

I kategorien ”sammenligning med andre språk” fant jeg til sammen 63 oppgaver i tekst- og øvingsboka. 36 av disse handler om såkalte transparente ord og uttrykk, dvs. ord og uttrykk man kan forstå ved hjelp av å sammenligne betydningen av tilsvarende ord og uttrykk på andre språk. Ellers handler 24 av oppgavene om oversettelser mellom norsk og spansk. Alle disse oppgavene gir elevene god trening i å sammenligne ord og uttrykk på ulike språk. Her må det nevnes at målet i læreplanen sier at elevene skal ”undersøke likheter og ulikheter mellom *morsmålet* og det nye språket”, mens i en del av oppgavene i *Vidas I* som handler om transparente ord og uttrykk, foregår språksammenligningen mellom *engelsk* og spansk, fordi man oftere kan sammenligne spansk med engelsk enn med norsk for å finne betydningen av ulike ord.

Det å bli bevisst sine styrker og svakheter som språkelev og sette seg mål for opplæringen, fremheves som meget viktig for å utvikle autonomi eller språklæringskompetanse.

Studieferdigheter beskrives i Rammeverket som en generell kommunikativ kompetanse, som blant annet innebærer å være klar over egne styrker og svakheter som språkelev samt definere egne mål og hva man trenger å jobbe med. I Rebecca Oxfords terminologi er disse

kategoriene metakognitive strategier, og dette er ifølge Oxford svært viktige strategier som setter elevene i stand til å ta hånd om sin egen læringsprosess. Funnene i kategoriene ”planlegge egen læring” og ”beskrive og vurdere eget læringsarbeid” har stort sett sine utgangspunkt i skjema for selvevaluering samt skjemaet ”plan for å lære det som er vanskelig” som finnes i øvingsboka etter hvert tredje kapittel. Selvevalueringsskjemaene er inndelt i tre hovedområder, *kommunikasjon og kultur*, *grammatikk* og *vokabular*. Innenfor disse områdene skal elevene krysse av for om de behersker ulike mål *svært bra*, *bra* eller *nokså bra*. Dette gir elevene gode muligheter til å finne ut hva de trenger å jobbe mer med. Imidlertid kan det være litt vanskelig å forstå hva forfatterne mener med noen av målene, og dette gjør at selvevalueringsskjemaet mister noe av sin betydning når det gjelder å hjelpe elevene med å bli bevisst hva de behersker og hva de trenger å jobbe mer med. En del av målene kan bli litt abstrakte for elevene, og de kunne ha trengt eksempler på norsk slik at det ikke er noe tvil om hva som menes med dem. Når det gjelder grammatiske termer, er det også en del elever som strever litt med å forstå dem. Noen av målene jeg mener kunne ha trengt noen eksempler på norsk, er følgende:

- Jeg kan stille spørsmål om en annen person (fra *kommunikasjon og kultur*, kapittel 1)
- Jeg kan spørre og fortelle om måltider (fra *kommunikasjon og kultur*, kapittel 10)
- Jeg kan spørre og fortelle om vaner i dagliglivet (fra *kommunikasjon og kultur*, kapittel 11)
- Jeg kan sammenligne størrelser (fra *kommunikasjon og kultur*, kapittel 13)
- Jeg kan oppfordre andre til å gjøre ting (fra *kommunikasjon og kultur*, kapittel 16)
- Jeg kan noen stedspreposisjoner (fra *vokabular*, kapittel 9)
- Jeg kan bruke presens perfektum (fra *grammatikk*, kapittel 20)
- Jeg kan bruke presens perfektum og flere uregelrette partisipper (fra *grammatikk*, kapittel 22, 23 og 24)

Ellers kunne bevisstheten hos elevene om egne styrker og svakheter muligens ha blitt enda større om de hadde fått muligheten til å skrive sine egne eksempler til en del av målene.

Etter å ha fylt ut skjema for selvevaluering skal elevene i skjemaet ”plan for å lære det som er vanskelig”, skrive ned hva de synes er vanskelig i de ulike kapitlene og krysse av for hvordan de skal jobbe med dette ut fra alternativer som *gjøre flere oppgaver* og *bruke minigrammatikken*. Jeg synes imidlertid at skjemaet hadde vært litt mer ”forpliktende” og informativt hvis det hadde vært plass for elevene å skrive ned hvilke konkrete oppgaver de har gjort eller hvilke sider de har lest i minigrammatikken eller i andre kilder, og eventuelt en kolonne for læreren til å foreslå oppgaver eller annet elevene kan jobbe med for å lære det de synes er vanskelig. I forhold til antall funn, gir boka elevene bra mulighet til å beskrive og

vurdere eget læringsarbeid samt til å planlegge egen læring. Det jeg stiller spørsmålsteget med, er imidlertid om skjemaene, som er grunnlaget for funnene, kunne ha vært utformet på en annen måte for å gi elevene enda bedre muligheter til å beskrive og vurdere eget læringsarbeid og til å planlegge egen læring. For øvrig må det sies at lærerens organisering av undervisningen også er viktig for å utvikle elever som er i stand til å ta hånd om sin egen læringsprosess, jfr. 3.4.1.

Av de kategoriene som ikke er hentet direkte fra læreplanen, er ”repetere og kategorisere” den største (den er for øvrig den klart største av alle kategoriene). I denne kategorien har jeg plassert 325 oppgaver fra tekst- og øvingsboka. Elevene får i disse oppgavene svært gode muligheter til å repetere det de har lært i form av et stort antall og varierte oppgaver. Noe av *Vidas*bøkens styrke er nettopp at de har såpass mange øvinger at elevene kan velge øvinger både ut fra type øving og ut fra nivå på øvingene. Dette gir også læreren gode muligheter til å differensiere undervisningen.

”Samarbeid med andre” er også en stor kategori når det gjelder antall funn. Her har jeg registrert 150 oppgaver til sammen i tekst- og øvingsbok. Sosiale strategier er ifølge Rebecca Oxford svært viktige når det gjelder å lære et nytt språk, fordi språk er sosial interaksjon i form av kommunikasjon. Én av hennes sosiale læringsstrategier er å jobbe parvis eller i små grupper med andre som også er i ferd med å lære språket. 40 av de 46 samarbeidsoppgavene som finnes i tekstboka, skal gjøres muntlig parvis eller i små grupper, mens 50 av samarbeidsoppgavene i øvingsboka skal gjøres muntlig, de fleste av dem i små grupper eller parvis. Ellers finnes det i øvingsboka 41 samarbeidsoppgaver hvor elevene skal forberede noe skriftlig som senere skal presenteres muntlig. Det finnes et stort utvalg av muntlige samarbeidsoppgaver der elevene får trening i å praktisere det de har lært, og *Vidas*bøkene gir gode muligheter for samarbeid gjennom sine øvinger.

For øvrig finnes det totalt 145 oppgaver i kategorien ”grammatikk- og tekstrefleksjon”, 103 oppgaver der elevene kan bruke ulike ”gjettestrategier og kompensasjonsstrategier”, 65 oppgaver hvor de kan bruke strategien ”aktivering av forkunnskaper”, 27 oppgaver i kategorien ”lytteforståelse” og tilslutt 21 oppgaver i kategorien ”fri skriftlig produksjon”.

På grunnlag av min undersøkelse vil jeg hevde at *Vidas 1* i stor grad imøtekommer kompetansemålene for *språklæring* i læreplan for fremmedspråk ved å legge til rette for

mange ulike læringsstrategier. Ett punkt hvor jeg mener at forbedringer kan gjøres, er for målet om at elevene skal kunne ”beskrive og vurdere eget arbeid med å lære det nye språket”.

7 Bibliografi

- Bugge, Liv Kristiane m.fl. 2006. *Vidas I* Tekstbok. Oslo: Cappelen.
- Bugge, Liv Kristiane m.fl. 2006. *Vidas I* Øvingsbok. Oslo: Cappelen.
- Council for Cultural Cooperation, Education Committee, 2001. *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg.
- Dam, Leni 2004. 30 års utvikling af elevautonomi i sprogundervisningen- hvordan og med hvilket resultat? i *Sprogforum* nr. 31. S. 43-50
- Det kongelige utdannings- og forskningsdepartementet, Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004), *Kultur for læring*, Oslo
- Engelsen, Britt Ulstrup. 2006. *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner- Hva, hvordan, hvorfor?* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hedge, Tricia. 2002. *Teaching and learning in the Language Classroom*, Oxford: Oxford University Press.
- Gjørven, Rita. 2006. Å utvikle innsikt i læring og undervisning gjennom å undervise i og lære et fremmedspråk. Hvordan kan man arbeide i klasserommet? Oslo: Universitetet i Oslo, ILS (Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling).
- Henriksen, Turid L. 2005. *Begynnerbøker i fransk fra 1896 til 1974*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Jensen, Ruth 2004. *Å mestre mangfoldet. En bok om læringsstiler*. Oslo: Damm & Søn.
- Læreplan i fremmedspråk* 2006. Utdanningsdirektoratet. Oslo
- Lyngsnes, Kitt og Rismark, Marit 1999. *Didaktisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2002. *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid.
- Oxford, Rebecca L. 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- Santa, Carol M. 2003. *Prosjekt CRISS, Lære å lære*. Bryne: Stiftelsen Dysleksiforskning
- Simensen, Aud Marit 1998. *Teaching a foreign language. Principles and procedures*. Bergen: Fagbokforlaget
- Simonsen, Torill og Speitz, Heike 2006. *Europeisk Språkperm, Lærerhåndbok*. Notodden: Telemarksforskning

Vedlegg 1: Språklæringsrelaterte oppgaver og øvelser i Vidas 1, Tekstbok

Kapittel	Aktivering av forkunnskaper <i>(Santa, Oxford)</i>	Grammatikk- og tekstrefleksjon <i>(Rammeverket, Oxford, Santa)</i>	Sammenligning m andre språk <i>(Læreplan, Oxford)</i>	Samarbeid med andre <i>(Rammeverket, Oxford, Santa)</i>	Bruk av gjette- og kompensasjonsstrategier <i>(Oxford)</i>	Repetere og kategorisere <i>(Oxford, Santa)</i>	Bruk av digitale verktøy og andre hjelpemidler <i>(Læreplan, Rammeverket)</i>	Lytteforståelse <i>(Oxford)</i>	Fri skriftlig tekstproduksjon <i>(Rammeverket)</i>	Planlegge egen læring <i>(Rammeverket, Oxford, Læreplan)</i>	Beskrive og vurdere eget læringsarbeid <i>(Rammeverket, Læreplan, Oxford)</i>
1: Hei	F1, F2			F1, F2, O1, O2	F1, O1, O3	O3	F2, O3				
2: Snakker du spansk?	F1, F2, F3	O2	F1, F2, F3	O1	F1, F2, F3	O2	O1				
3: Hva er det?	F1, F2	F1, F2	F1	O1, O2, O3		O1, O2, O3					
4: Hva gjør du?	F1, F2, F3	O1-5 s.27	F1	O1+ O2 s.24	F1	F3, O1+ O2 s.24 O1-5 s.27					
5: Hva heter du?	F1, F2	O1		O2, O3	F2	F1, F3, O1, O2, O3					
6: Fire ungd.	F1, F2, F3	O1-7	F2		F2	O1-7, F1,F3					
7: Min familie	F1, F3		F1	O1, O2, O3	F1	F3, O1, O2, O3	F2, F3, O1, O2, O3				
8: Mine venner	F1, F2, F3	F1, F2, O1, O2	F3	F2	F3, O1	F1, O2					
9: Min bydel	F1, F2, F3	F1, F2, F3, O1	F3	O2	F2	O1, O2					
10: Min favorittmat	F1, F2, F3		F2	O1, O2, O3	F2	F2, O1, O2, O3					
11: Mitt hus	F1, F2, F3	F1, F3		O1, O2, O3	F2, F3	F2, O1, O2, O3					
12: Mine studier	F1, F3	F3, O2 s. 71	F1, F3	O1 s. 71, O1, O2 s 74	F1	O1+O2s. 71, O1+O2 s. 74				F2	
13: På handletur	F2, F3			O1, O2		O1, F2, F3	O1			F1	

Kapittel	Aktivering av forkunnskaper <i>(Santa, Oxford)</i>	Grammatikk- og tekstrefleksjon <i>(Rammeverket, Oxford, Santa)</i>	Sammenligning m andre språk <i>(Læreplan, Oxford)</i>	Samarbeid med andre <i>(Rammeverket, Oxford, Santa)</i>	Bruk av gjette- og kompensasjonsstrategier <i>(Oxford)</i>	Repetere og kategorisere <i>(Oxford, Santa)</i>	Bruk av digitale verktøy og andre hjelpemidler <i>(Læreplan, Rammeverket)</i>	Lytteforståelse	Fri skriftlig tekstproduksjon	Planlegge egen læring <i>(Rammeverket, Oxford, Læreplan, Santa)</i>	Beskrive og vurdere eget læringsarbeid <i>(Rammeverket, Læreplan, Oxford, Santa)</i>
14: Fritid	F1, F2, F3	F3	F1, F2, F3	O1, O2	F1, F2	O2	F2				
15: På kafé	F1, F2, F3	F2, F3		O1, O2		F1, F2, F3 , O1, O2					
16: Mine plikter	F1, F2, F3	F2, O3		O1, O2		F3 , O1, O2	F3				
17: Min favorittmusikk	F1, F2, F3					F2, F3, O1		O2			
18: Reise	F1, F2, F3	F2	F3	O1, O2, O3	F3	F1 , O1, O2, O3	O1, O2, O3				
19: Spania	F1, F2, F3			O1, O2	F1, F2, F3	F1, F2, O1, O2	O1, O2				
20: Ferie i Spania	F1, F2, F3	F1, F2	F1, F2	O1, O2		O1, O2	O1, O2				
21: Latin-Amerika	F1, F2, F3	O1	O1	O2	O1	F2, O1, O2	O2				
22: Guatemala	F1, F2, F3	O1		O1, O2	F2	F1, F2, F3	F2, O2				
23: Andesfjellene	F1, F2	O1, O2		O2	F2	F1, O1, O2					
24: Argentina	F1, F2	O1		O2	F2	F1, O1, O2, O3					

F= Førlesningsoppgave (Antes de leer)

O= Oppgave (tarea)

Vedlegg 2: Språklæringsrelaterte oppgaver og øvelser i Vidas 1, øvingsbok

Kapittel	Aktivering av forkunnskaper <i>(Santa, Oxford)</i>	Grammatikk- og tekstrefleksjon <i>(Rammeverket, Oxford, Santa)</i>	Sammenligning m andre språk <i>(Læreplan, Oxford)</i>	Samarbeid med andre <i>(Rammeverket, Oxford, Santa)</i>	Bruk av gjette- og kompensasjonsstrategier <i>(Oxford)</i>	Repetere og kategorisere <i>(Oxford, Santa)</i>	Bruk av digitale verktøy og andre hjelpemidler <i>(Læreplan, Rammeverket)</i>	Lytteforståelse <i>(Oxford)</i>	Fri skriftlig tekstproduksjon <i>(Rammeverket)</i>	Planlegge egen læring <i>(Rammeverket, Oxford, Læreplan)</i>	Beskrive og vurdere eget læringsarbeid <i>(Rammeverket, Læreplan, Oxford)</i>
1: Hei		L5, A11	A13	L2, L4, M7, M8	L3	L1, L6, M7, M8, M9, A12, A13	A12	M10			
2: Snakker du spansk?		M5, M6, M9, A10, A11, A12	L2	L3, M7, M9, A12	A10	L1, L2, M9, A12	L4, M5	M8			
3: Hva er det?		M12, A14, A15	M11, A14	L1, L3, L4, M8, M10, A14	M12, A14	L2, L3, L4, L5, L6, L7, M8, M9, M10, M11, M12, A15	L1, L6, L7, M8, M10, A15	M13			
<i>1-3: rep. og selvevaluering</i>		Rep.oppg. 1a			Rep.oppg. 6, 7	Repetisjonsoppg. 1b-8				Plan for å lære det som er vanskelig	Skjema for selvevaluering
4: Hva gjør du?		L5, M9, A12, A14	L1, L3, M10, A13, A14	L1, M7, A12, A14, A15	L1,L3, L6, M10, A14	L1, L2, L4, L5, L6, M7, M8, M9, M10, A12, A13, A14	M7, A14	M11			
5: Hva heter du?		L1, L2, M8, M9, A13	M8	M9, M10, A12	L1, A13	L3, L4, L5, L7, M8, A11, A12	L7, M10	L6			
6: Fire ungdommer		M6, A12	M7	L3, M7, A10, A12	L2, L4, M7	L1, L2, L3, L4, M9, A10, A11, A12		L5	A11		

4-6: rep. og selvevaluering		Rep.oppg 2, 5, 8	Rep.oppg. 3			Repetisjonsoppg. 1, 4, 6, 7 Rep.oppg. 2, 3, 5, 8				Plan for å lære ...	Skjema for selvevaluering
7: Min familie		L1, A9, A11	A10	M5, A11	L1, L2, L4	L2, L3, L4, M5, M6, A8, A10		M7	A8		
8: Mine venner		A12, A14	A13, A14	L4, M10	L2, A14	L1, L3, L4, L5, M6, M7, M8, M10, M11, A13	L2, L4, M6, M8	M9	M11		
9: Min bydel		M5, M11, M12, A14	A13	L3, M8, M9,		L1, L2, L4, M8, M9, M10, M11, A13	L3, M10	A15	M10		
7-9: rep. og selvevaluering		Rep.oppg. 3, 4, 6	Rep.oppg. 5			Repetisjonsoppg. 1, 2 Rep.oppg. 3, 4, 5, 6	Rep.oppg 3			Plan for å lære ...	Skjema for selvevaluering
10: Min favorittmat		L5, A12		L1, L2, L3, L4, M6, M8, A10, A12, A13	L1, A11	L1, L2, L3, L4, L5, M6, M7, M8, A10	L3, L5, M6, M8	M9			
11: Mitt hus		M12, A15, A16		M8, A9, L10, M11	M6	L1, L2, L3, L4, M5, M6, M7, M8, M13, A16		M14, A17	M13		
12: Mine studier		L1, M9, M11, A14		L2, M5, M6, M8	M7, M10	L3, L4, M5, M8, M10, M13, A14	L3, M6	M12	M13		
10-12: rep. og selvevaluering		Rep.oppg. 8			Rep.oppg. 7	Repetisjonsoppg. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8				Plan for å lære ...	Skjema for selvevaluering
13: På handletur		M8, M9	A14	L2, L4, M6, M10, A13, A15	L1, L4, M11	L1, L2, L3, L4, M6, M8, M9, M10, A13, A14, A15	L5, M7, M9, M11, A13	M12			
14: Fritid		M5, M6		L2, M6, M9, A10	L3	L1, M6, M7, M8, A11	M9	L4	M7		

15: På kafé		L3, L4, M5, M6, M7, A10, A11	L1	L1, M5, A9	L1, A11	L3, L4, M6, M8	L3, M5, M7, A9	L2			
<i>13-15: rep. og selvevaluering</i>		Rep.opp. 4, 6	Rep.opp. 2, 7		Rep.opp. 1	Rep.opp. 1, 3, 5 Rep.opp. 2, 4, 6, 7				Plan for å lære ...	Skjema for selvevaluering
16: Mine plikter		L1, L2, M3, M5, L8, A16	A16	M5, L9, M12, M13, A15, A16, A17	L2, M3, M5, M12, A15, A16	L1, M4, M5, M6, A7, L9, L10, M12, M13, A15, A17	L9, L11, M12	M14	A7		
17: Min favorittmusikk		L3, M4, M6, M9, M10, A12, A13	A12	L2, M4, M6, M7, A12	L3, M4, M7, A12	L1, L2, M4, M5, M6, M8	M5, M8, M9, M10, A12, A13	M11	M8, A13		
18: Reise		L2, L3, L4, A9, A11	L2, A9	L1, L3, M5, M6	M7	L1, M5, M7	M5, M6	M8, A10			
<i>16-18: rep. og selvevaluering</i>		Repetisjonsopp. 1, 4, 6	Rep.opp. 6			Repetisjonsopp. 2, 5, rep.opp. 1, 4				Plan for å lære ...	Skjema for selvevaluering
19: Spania		M8, A11, A12, A13	L1, L5, M8, M10	L1, L2, L3, M7, M8, M9	L5, M6, M8	L1, L3, M7, M8, M9, M10, A11, A12, A13	L1, L2, A11, A13	L4	A11, A13		
20: Ferie i Spania		L1, A9	L1	L2, L3, L5, A10	L1, L5, M6	L1, L2, L3, L4, L5, M6, M7	M7, A10	M8	M7		
21: Latin-Amerika		L1, M6, M7, A11, A12	L1, M6, M7, M9, A11, A12	L2, L4, M6, M7, A11	L1, M6, M7, A11, A12	L2, L3, L4, L5, M6, M7, M8, M9, A12	L1, L2, L4, M7, A11, A12	M10			
<i>19-21: rep. og selvevaluering</i>		Rep.opp. 3	Rep.opp. 1, 5		Rep.opp. 2, Rep.o. 3	Repetisjonsopp. 4 Rep.opp. 1, 2, 3, 5				Plan for å lære ...	Skjema for selvevaluering

22: Guatemala		L1, L3, M8, A11, A12, A13		M9, A11	L1, L2, L3, L4, M8, M9	L1, L2, L5, M6, M7, M8, M9, A11, A12, A13	L4, L5, M9, A13	M10	L5, A11, A12, A13		
23: Andes-fjellene		L4, M9, M10, A13, A14, A15	M9	L1, M6, M7, M9, M10, A12	M7, M8, M9, A15	L1, L2, L3, L4, M6, M7, M8, M9, M10, A11, A12, A14	L3, M6, M7, M8, M9, M10, A11, A12, A15	L5	M7, M8, A11, A15		
24: Argentina	L5	L1, L2, M9, M10, A12, A13, A14	L4, M8, A12, A14	M10, A13	L1, L2, L3, L5, M9	L1, L3, L4, L5, M7, M8, M10, A13	L1, L2, L5, M10, M11, A14	L6			
22-24: rep. og selvevaluering		Rep.oppg 3			Rep.oppg 4, 5, 7	Repetisjonsoppg. 1, 2, 4, 6, 7 Rep.oppg 3, 5	Rep.oppg 5			Plan for å lære ...	Skjema for selvevaluering