



FREMMEDSPRÅKSENTERET

FOKUS PÅ SPRÅK

NR 12 / FEBRUAR 2008

Fra fransklærerstudent til fransklærer

En undersøkelse av seks nyutdannede fransklæreres
praksis gjennom deres tre første arbeidsår

Rita Gjørven

FOKUS PÅ SPRÅK

Fra fransklærerstudent til fransklærer

En undersøkelse av seks nyutdannede fransklæreres praksis gjennom deres tre første arbeidsår

Nettutgave (.pdf)

Redaktør av denne utgaven: Beate Trandem

Utgivelsessted: Halden

Det må ikke kopieres fra rapporten i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Fremmedspråksenteret har en godkjenningsordning for publikasjoner som skal gis ut i serien FOKUS PÅ SPRÅK.



FOKUS PÅ SPRÅK 12/2008

© Rita Gjørven / Fremmedspråksenteret 2008

ISBN: 978-82-8195-022-1 (trykket) 978-82-8195-023-8 (på nett)

ISSN: 1890-3622

Innholdsfortegnelse

<i>Presentasjon av undersøkelsen</i>	4
Begrunnelser	4
Organisering og datainnsamling	5
<i>Konteksten for undersøkelsen</i>	6
Fagets status	6
Læreplanen for tilvalgsspråk i L97	8
Innsikt i læring og tilpasset opplæring	9
<i>Den praktisk-pedagogiske utdanningen i fransk fagdidaktikk ved ILS / UiO</i>	10
Lærergruppens vurdering av utdanningen i fransk fagdidaktikk	11
Lærergruppens vurdering av egen kompetanse etter endt praktisk- pedagogisk utdanning i fransk	12
<i>Fransklærer i praksis</i>	14
Tilpasset opplæring gjennom å legge til rette for at elevene kan utvikle innsikt i læring	14
Utvikling av elevenes muntlige språkkompetanse	17
IKT som verktøy og læringsressurs	18
Fransk som kultur- og danningsfag	20
Skolenes organisering av faglig planlegging og differensiering.	21
<i>Skolenes veiledning og oppfølging</i>	22
Fransklærerkollegers veiledning	23
Rektors tilrettelegging	24
<i>Lærergruppens vurdering av nettverket</i>	24
<i>Oppsummering</i>	25
<i>Litteraturliste</i>	28

Presentasjon av undersøkelsen

Begrunnelser

I denne undersøkelsen følger vi seks nyutdannede fransklærere (heretter kalt lærergruppen) fra de tok eksamen ved den praktisk-pedagogiske utdanningen ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS) på Universitetet i Oslo i 2002 og gjennom tre år som lærere i fransk tilvalgsspråk på ungdomstrinnet.

Undersøkelsen har et tosidig siktemål. Hovedsiktemålet er å få kunnskap om hvilke utfordringer nyutdannede fransklærere møter de første årene av sin yrkespraksis, og hvordan de tilrettelegger sin undervisning for å møte disse utfordringene. Et annet siktemål er å finne ut noe om i hvilken grad studiet i fransk fagdidaktikk (i dette tilfellet fransk fagdidaktikk ved ILS) gir en yrkesutdanning som gjør læreren i stand til å møte utfordringene for faget og til å utforme en adekvat lærerrolle og en innovativ og reflektert praksis

Vi vet at de første praksisårene har stor betydning for utformingen av læreres praksisteori og undervisningsmåter. Ingen systematiske studier av læreres første praksisår er, så vidt vi kjenner til, blitt gjennomført i Norge. Når det gjelder undervisningen i fremmedspråk, ser vi at undervisningspraksis har endret seg lite de siste 20 årene. Selv om læreplanene (M87, L97 og nå K06) legger vekt på kommunikativ kompetanse og legitimerer faget som et danningsfag, domineres undervisningen fremdeles i stor grad av reproduserende språkaktiviteter og læreboka som læringsressurs (Gjørven & Trebbi 1988, Lindemann & Speitz 2002). En hypotese for undersøkelsen vil derfor være at den etablerte undervisningspraksis i faget bare i liten grad lar seg påvirke av den fagdidaktiske kompetansen nyutdannede lærere innehar, og at de nyutdannede lærerne i de første praksisårene går inn i en mester-/svenn-rolle mer enn som en kollega på like fot, og ikke makter å medvirke til endring og nytenkning i den grad de måtte ønske.

Tilpasset opplæring er et overordnet krav for undervisningen, ikke bare i fremmedspråk, men i alle fag. Fordi fremmedspråk har hatt status som valgfag, har det heller ikke vært obligatorisk for elevene å fullføre kurset. De kunne slutte av egen vilje, eller de kunne bli rådet til å slutte av lærer, rådgiver eller andre. Det er først med innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 at det slås fast at elevene i prinsippet skal fullføre et påbegynt språkvalg. I fremmedspråkfaget har man altså kunnet kreve at elevene skulle være motiverte for å få velge faget og helst også "ha lett for" teori. Det kan være en årsak til at en del lærere har vært mindre fokusert på å legge til rette for tilpasset opplæring i tilvalgsspråk enn i de obligatoriske fagene. Med L97 fikk vi en læreplan for tilvalgsspråk som bygger på et konstruktivistisk læringssyn der læring ses på som differensierte prosesser og som legger til grunn for undervisningen at elevene har ulike måter å lære på, og at de lærer ulike ting til ulik tid. En slik forståelse av læring vil kunne gi rom for utforming av en lærerrolle der læreren ikke alene vet best

hvilke læremidler og læringsaktiviteter elevene lærer av, men åpner opp for at elevene får mulighet til å velge og reflektere over sine valg i forhold til målene hun har satt seg, og til å bidra til å utforme gode lærings situasjoner for den enkelte (Holec 1981 og Little 1991). Målet kommunikativ kompetanse fordrer at læreren utformer en franskundervisning som innebærer at elevene får møte og bruke språket i ulike sammenhenger og får tilgang til adekvate læringsressurser. Dagens fransklærer må derfor ha en språklig, kulturell og didaktisk innsikt som gjør henne i stand til å utforme en språkundervisning som er i pakt med læreplanens kompetansemål og elevenes behov.

I det følgende vil vi drøfte to problemstillinger:

- 1) Hvordan bidrar yrkesutdanningen (PPU i fransk ved ILS) til å utdanne fransklærere som kan møte utfordringene i faget og utforme en reflektert lærerrolle og en innovativ praksis?
- 2) Hvordan utformer nyutdannede lærere sin praksis med basis i denne utdanningen og med støtte i et nettverk knyttet opp til denne utdanningen?

Fagets tradisjon og historie gjør at fremmedspråk står overfor store utfordringer. Vi håper at denne undersøkelsen kan bidra til å kaste lys over hvordan en praksis med vekt på tilpasset opplæring og praktisk tilnærming kan utformes. Selv om denne undersøkelsen gjelder fransk og den gjeldende læreplan var læreplan for tilvalgsfag fransk i L97, bør den kunne ha stor overføringsverdi til andre fremmedspråk som utgjør tilbudet i fremmedspråk på ungdomstrinnet fra 2006 (skolene må tilby minst ett av språkene fransk, russisk, spansk eller tysk, men kan i tillegg tilby andre språk) og til undervisning etter læreplan for fremmedspråk i Kunnskapsløftet 2006.

Organisering og datainnsamling

Tidsperiode for undersøkelsen

Fra 2002 til 2005. Den startet da studentene avsluttet praktisk-pedagogisk utdanning våren 2002 og ble avsluttet i 2005.

Lærergruppen

Den besto av seks nyutdannede fransklærerne som tok eksamen ved ILS vårsemesteret 2002 og som begynte som fransklærere i ungdomsskolen høsten samme år. Vi gir lærerne de fiktive navnene Annette, Karine, Ingrid, Siri, Sofie og Maren. De var i alderen 25 til 30 år da undersøkelsen startet. Alle arbeidet som fransklærere på ungdomsskoler i Østlandsområdet.

Lærerne har drevet undervisning i sine respektive klasser uten føringer eller ekstraressurser.

Nettverket

Lærergruppen har vært organisert i et nettverk som har hatt kontakt på e-post og samlinger. Nettverket var en utvidelse av et allerede eksisterende nettverk som fire av de deltakende lærerne etablerte under studiet for å kunne ha et forum for erfaringsdeling og refleksjon med medstudenter. Etter avsluttede studier var de fire lærerne interessert i å opprettholde nettverket for å få mulighet til fortsatt erfaringsdeling. Nettverket ble utvidet med to lærere fra samme studiegruppe. Som deres lærer i fransk fagdidaktikk gikk jeg inn som organisator og veileder for nettverket.

Data for undersøkelsen

Data utgjøres av styrte og åpne intervjuer med lærerne som ble gjort etter endt utdanning på PPU og i løpet av undersøkelsesperioden, (individuellt og i gruppe), fellessamtaler i nettverket med utgangspunkt i problemstillinger fra lærernes praksis, noe observasjon av lærernes undervisning, intervju med eller spørreskjema til noen av rektorene og fransklærerkolleger på skolene der lærerne var ansatt.

Min forskerrolle

Undersøkelsen starter høsten 2002 etter at lærerne hadde begynt i sin første jobb og nettverket med seks deltakere var etablert. Alle medlemmene i nettverket ble intervjuet om hvordan de hadde opplevd undervisningen i fransk fagdidaktikk mht. egen læring, innhold og arbeidsmåter og hvilken kompetanse de nå mente de hadde for å utøve sitt yrke som fransklærer. Det kan selvfølgelig være mange feilkilder knyttet til den type intervjuer der intervjueren er tidligere lærer og ansvarlig for den utdanningen de skal vurdere. Men slik som studiet i fransk fagdidaktikk har vært lagt opp, med kontinuerlig dialog om undervisningen og åpne diskusjoner om læring og faglige problemstillinger, velger jeg å ha tillit til at det er studentenes egne meninger som kommer frem i intervjuet. I nettverket har jeg fungert som organisator, dvs. innkalt til møter, og veiledet på problemstillinger knyttet til deltakernes praksis. Mitt fokus som forsker er her å løfte frem problemstillingene lærerne reiser og drøfte dem i et felles forum.

Konteksten for undersøkelsen

Fagets status

Franskfaget har, som ett av språkene innenfor fagkategorien 2. fremmedspråk (fra 2006 heter det bare fremmedspråk), vært et valgfag fra 1974. I perioden 1974-1997 var 2. fremmedspråk et valgfag på linje med mange andre valgfag. Fagtilbudet varierende fra skole til skole; en del skoler tilbød fransk og tysk som 2. fremmedspråk, mens andre skoler bare tilbød tysk. Valgfagtilbudet utenom 2. fremmedspråk kunne omfatte idretts- og friluftsliv, motor- og mopedopplæring, foto og film og drama foruten andre mer hobbypregete aktiviteter. I tidsrommet 1997-2006 kunne elevene velge mellom tilvalgsspråk, som var fransk, tysk eller, på noen skoler, finsk, eller fordypning i

engelsk eller norsk eller praktisk prosjektarbeid. Fra 2006 ble valgfagstilbudet redusert til fremmedspråk, eller fordypning i norsk, engelsk eller samisk. Et viktig intermezzo for fagets status fikk vi mellom 2004 og 2006. I juni 2004 vedtok Stortinget at 2. fremmedspråk skulle være obligatorisk på grunnskolens ungdomstrinn fra 2006 som et praktisk fag. "Departementet vil gjøre 2. fremmedspråk obligatorisk som et praktisk fag på ungdomstrinnet" (St.meld. 30 *Kultur for læring*: 49). "Opplæringen i 2. fremmedspråk må gis en mer fleksibel og praktisk tilnærming" (ibid: 47), og "målene i faget legger vekt på en praktisk tilnærming og ferdigheter i kommunikasjon av ulik art på ulike nivåer" (ibid: 48). I oktober 2006 ble vedtaket om et obligatorisk 2.fremmedspråk reversert av regjeringen Stoltenberg, og fremmedspråk forble et fag man kunne velge å ta eller ikke, men med karakter som skulle være tellende ved opptak til videregående skole.

Bakgrunnen for vedtaket om et obligatorisk 2. fremmedspråk var en økende frustrasjon over faget som valgfag og tilvalgspråk blant elever, foreldre, lærere, skoleeiere og politikere. Færre og færre elever valgte et 2. fremmedspråk, en stadig økende andel av de som valgte faget, fullførte ikke kurset, og elever som hadde valgt faget, nedprioriterte i stor grad å arbeide med det fordi det ikke var kompetansegivende ved inntak til videregående skole. Lærere fikk lite tilbud om etterutdanning i faget og hadde jevnt over dårlige rammebetingelser for å utvikle fagets praksis.

Plasseringen av faget innenfor valgfagkategorien skapte problem fordi faget ikke passet inn i det ideologiske fundamentet valgfagene var basert på. Det ble et "annerledesvalgfag" som ofte ble fremstilt som teoretisk og arbeidskrevende for flinke elever, noe som bidro til å legitimere en teoretisk og abstrakt undervisning i faget. Elever som ikke var teoretisk anlagt, ble ofte frarådet å velge et fremmedspråk, og det var mulig å slutte med valgfaget fremmedspråk når de selv måtte ønske det. En vanlig praksis var at lærere anbefalte de elevene som ikke fulgte en ønsket læringsprogresjon, å slutte med faget.

Allerede i 1988 nedsatte det daværende Grunnskolerådet en arbeidsgruppe for å legge frem en handlingsplan for å styrke 2. fremmedspråk i grunnskolen. Den gang som i dag ble det pekt på tre hovedgrunner til fagets svake stilling: Fagets status som valgfag, for lavt timetall og forestillingen om faget som et overveiende teoretisk og "vanskelig" fag som skulle forbeholdes de flinke elevene (*Styrking av det andre fremmedspråket i grunnskolen*, Grunnskolerådet 1988). Handlingsplanen førte ikke til endring i rammebetingelser og heller ikke til store endringer i undervisningspraksis.

En undersøkelse fra 2002 (Lindemann & Speitz 2002) viste at lærerne i 2. fremmedspråk i liten grad tok i bruk læremidler og arbeidsmåter som L97 anbefalte, og at et stort flertall av lærerne mente at faget ikke var for alle elever, men for de teoretisk sterke elevene. Motstanderne av et obligatorisk 2. fremmedspråk på ungdomstrinnet hevder at 2. fremmedspråk som et obligatorisk fag vil føre til en ytterligere teoretise-

ring av ungdomsskolen og skape flere skoletapere. I Stortingsmelding nr. 30 tilbakeviser man dette synet:

Argumentet mot obligatorisk 2. fremmedspråk har bakgrunn i hvordan opplæringen i faget ofte skjer, og i en oppfatning av at språkfag er et teorifag som er tilpasset elever med særlig gode forutsetninger og interesser. Departementet vil vise til at det ikke er forskningsmessig belegg for å hevde at noen fag i seg selv er mer teoretisk enn andre. Ethvert fag i grunnopplæringen kan gjøres mer eller mindre teoretisk eller praktisk (St.meld. 30: 47).

Det kan se ut til at departementet sterkt ønsker å fjerne merkelappen *teoretisk* fra faget for å endre undervisningen i en mer kommunikativ og praktisk retning der språket brukes i klasserommet.

Hvorvidt man vil lykkes i dette er ikke tema for denne undersøkelsen, men vi slår fast at i dagens Norge finner vi to motstridende syn på faget fremmedspråk på ungdomstrinnet. Det ene synet baserer seg på en oppfatning av faget som et fag for elever som er ”teoristerke” og ”skoleflinke” og en forestilling om at fremmedspråkfaget er et ”tungt” og ”teoretisk” pugg- og grammatikkfag som kan innebære en belastning for mange elever. ”En del barn vil ha bedre utbytte av å lære seg bedre engelsk enn å lære seg både engelsk og et annet fremmedspråk,” uttaler Jens Stoltenberg til bladet *Utdanning* (Nilssen 2005). En slik oppfatning av faget har ført til at fremmedspråk ikke innlemmes i de obligatoriske, allmenndannende fagene fordi det kan velges bort. Den andre oppfatningen av faget er at det er et allmenndannende fag som gir elevene verdifull språkkompetanse som kan gi innsikt i og forståelse av både den fremmede kulturen og deres egen. En slik forståelse medfører at faget må være obligatorisk for alle elevene, og at undervisningen må gjøre det mulig for alle elever å lære.

Læreplanen for tilvalgsspråk i L97

I læreplan for tilvalgsspråk fransk L97 (*Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen KUF 1996*) som var den gjeldende læreplanen for lærergruppen i undersøkelsen, fremheves det kommunikative og praktiske aspektet i språklæringen. To av hovedmålene lyder slik:

- Utvikle elevens evne til å bruke fransk muntlig og skriftlig og stimulere til samhandling med mennesker fra fransk-språklige kulturer;
- Fremme elevens innsikt i det å lære fransk og ta hånd om egen språklæring (L97: 282).

Faget fremstår tydelig som et danningsfag både gjennom legitimeringen av faget, gjennom målene for faget og gjennom forslag til arbeidsmåter. I planen omtales eksplisitt hvilke vilkår for læring elevene skal kunne få i undervisningen. I kapitlet om fagets plass i skolen, leser vi: ”Morsmåls- og fremmedspråkfagene legger til grunn et felles språksyn der språkopplæringen ikke bare innebærer ferdighetstrening, men også dreier seg om dannelse, sosialisering og utvikling av språk- og kulturbevissthet” (L97: 285). Det understrekes at: ”Kunnskaper i flere språk er også nødvendig for at en bedre skal bli i stand til å orientere seg i informasjonssamfunnet og til å bruke informasjon på en uavhengig og kritisk måte” (ibid: 285). I omtale av arbeidsmåter kommer tilpasset opplæring tydelig frem: ”Arbeidsmåtene i faget tar sikte på å gjøre faget tilgjengelig for alle elever” (ibid: 285). Det legges vekt på at elevene skal få ta i bruk mange sider av seg selv og lære på sin egen måte. Undervisningen skal legge vekt på en tilnærming der språket skal tas i bruk slik at elevene får anledning til å prøve ut, oppdage og systematisere. Å lære et fremmedspråk skal kunne ”stimulere til å samhandle med mennesker fra franskspråklige og andre kulturer [...] utvikle [*elevenes*] perspektiv både på den fremmede og på egen kultur [...] fremme elevenes innsikt i det å lære fransk og deres evne til å ta hånd om egen fransklæring slik at alle elever får gode muligheter til å lære språket” (ibid: 288). Viktigheten av å utvikle et sosiokulturelt læringsmiljø med samhandling, erfaringsdeling og refleksjon understrekes.

Læreplanen er tydelig på at faget skal ha en praktisk tilnærming. Det anbefales at elevene får mulighet til å møte fransk fra første time, ta språket i bruk og realisere sin språklæring på ulike måter. Lærerens undervisning i vid forstand blir avgjørende for om elevene blir motivert og vil lykkes (Gjørven 2005: 41 og Gjørven & Trebbi 2004: 85). Elevene må få anledning til å arbeide med språket gjennom ulike tekster, medier og sjangre, og bruke digitale medier til kommunikasjon og læring. Kommunikasjon forstås som utvikling av ferdighet, men også av danning, språk- og kulturbevissthet.

Etter at denne undersøkelsen ble avsluttet, ble Kunnskapsløftet innført med nye læreplaner fra 2006. Den nye læreplanen for fremmedspråk (K06) er en rammeplan som består av korte beskrivelser av de tre områdene *språklæring*, *kommunikasjon* og *språk, kultur og samfunn* og kompetansemål knyttet til disse. Områdene i læreplan for fremmedspråk i K06 skiller seg ikke ut fra L97, men K06 er en rammeplan som inneholder kun kompetansemål uten veiledning om læremidler eller arbeidsmåter som kan brukes i undervisningen. Det nærmeste planen kommer en beskrivelse av en tilnæringsmåte, finner vi under kapitlet ”Formål med faget”. Der står det at å ”lære et fremmedspråk dreier seg først og fremst om å bruke språket – å lese, lytte, snakke og skrive – i forskjellige sammenhenger” (K06: 97).

Innsikt i læring og tilpasset opplæring

I L97 er innsikt i læring løftet frem til ett av tre fellesmål for faget: Målet for faget er ”å fremme elevenes innsikt i det å lære fransk/tysk og deres evne til å ta hånd om egen

fransklæring, slik at alle elever får gode muligheter til å lære språket og får et grunnlag for videre læring av fransk/tysk og andre språk” (Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, tilvalgsspråk fransk: 288). Et gjennomgående hovedmoment heter ”Kunnskap om fransk språk, kultur og læring” og ser således det å utvikle læringsstrategier, kulturkompetanse, kommunikasjonsstrategier og refleksjon over egen læring som flere sider av samme sak. I L97 gis det også veiledning om hvordan arbeidet med hovedmomentene kan skje: ”Elevene skal være med å utforme gode lærings-situasjoner og arbeidsformer i opplæringen, gjøre egne valg, samtale om arbeidet sitt med å lære språket og drøfte hva som kan gi hele elevgruppen gode vilkår for å lære fransk” (ibid: 289). For eleven handler det her altså om å få mulighet til lære språket gjennom å bruke det, få mulighet til å lære på sin egen måte og reflektere over læringserfaringene sine sammen med medelever og lærer. L97 definerer en lærer- og elevrolle i et sosiokulturelt perspektiv med et klart konstruktivistisk syn på læring: Elevene får ta i bruk mange sider ved seg selv og lære på sin egen måte. Elevene kan tilegne seg språklige elementer i ulik rekkefølge, og de kan også tilegne seg forskjellige kunnskaper i språket. Gjennom samarbeid med lærere og medelever får elevene erfaring med å utforme sin egen språklæring (ibid: 286). At elevers læringskompetanse har blitt et mål i læreplanene for fremmedspråk i Norge, har blant annet sin bakgrunn i forskning ved Centre de Recherche et d’Applications Pédagogiques en Langues, Universitetet II i Nancy i Frankrike, under ledelse av Henri Holec. Denne forskningen fikk en sentral plass i utformingen av Europarådets språkundervisningsprogram fra slutten av 1970-årene, et program som fikk stor innflytelse på utformingen av norske læreplaner i fremmedspråk. Vi kan si at fra å legge vekten i fremmedspråkundervisningen på undervisningsmetoder flyttet man oppmerksomheten mot det å undersøke forholdet mellom undervisning og læring og hvordan man kan legge til rette for at elevene kan utvikle bevissthet om språk, kommunikasjon og læring gjennom å lære et fremmedspråk.

Den praktisk-pedagogiske utdanningen i fransk fagdidaktikk ved ILS / UiO

Ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved Universitet i Oslo omfatter studiet *Fremmedspråk fagdidaktikk* fagene fransk, spansk og tysk. I studieplanen ses både engelsk og fremmedspråk under ett, mens undervisningsplanene er knyttet til hvert språks egenart. I studieplanen for fremmedspråk heter det blant annet:

Undervisningen skal gjøre det mulig for studentene å erverve kunnskaper, gjøre praktiske erfaringer og utvikle evnen til refleksjon knyttet til språkdidaktiske spørsmål i fremmedspråk i skole og opplæring, erverve kunnskaper, gjøre praktiske erfaringer og utvikle evnen til refleksjon knyttet til språkdidaktiske spørsmål i fremmedspråk i skole og opplæring.

Det fagdidaktiske innholdet omfatter fagets legitimering, språklæringsteorier og tilrettelegging for læring gjennom undervisning og veiledning. Arbeidsmåtene i studiet i fransk fagdidaktikk tar utgangspunkt i studentenes egne erfaringer og forestillinger om undervisning og læring og knytter dem opp til drøfting av ulike didaktiske problemstillinger. Studentenes tidligere erfaringer, forforståelse og forestillinger er et viktig utgangspunkt for å utvikle teoriforståelse og praktisk kompetanse. Dette skjer gjennom eksempler fra klasserommet (videoopptak, lydopptak/elevtekster/logger), lesning og tolkning av studielitteratur, diskusjoner og oppgaveskriving. Studentene får erfaring med prosessorienterte arbeidsmåter. Dette er arbeidsmåter som lærerne vil kunne anvende i egen undervisning og som tar sikte på å utfordre og ansvarliggjøre studenter og lærere. Det er således mangfoldet av forestillinger og tolkninger som utgjør basis i de fagdidaktiske drøftingene.

Studentene har til sammen tolv ukers praksis i skolen i løpet av studiet, fordelt på to praksisperioder på henholdsvis fire og åtte uker. En utfordring er å få de to delene av studiet til å virke integrerte for studentene. I de senere år har ILS inngått avtaler med praksisskoler, såkalte partnerskoler. Hensikten med en slik ordning er først og fremst å integrere fagdidaktikk og praksis. Studentene har praksis på den samme skolen og forholder seg til de samme veilederne i begge praksisperiodene. Det faglige samarbeidet mellom ILS og partnerskolene er formalisert gjennom avtaler og gjensidige forpliktelser. Et mål er å styrke veilederens veiledningskompetanse.

Lærergruppens vurdering av utdanningen i fransk fagdidaktikk

Alle i lærergruppen ble høsten 2002 intervjuet om hvordan de vurderte PPU-utdanningen i fransk og hvordan de vurderte sin egen kompetanse etter endt utdanning. Alle i lærergruppen opplevde at studiet hadde vært utfordrende og annerledes enn de fagstudiene de hadde vært igjennom tidligere. Samtlige av dem uttalte at de bare var delvis forberedt på denne arbeidsformen selv om den sto godt beskrevet i studieplanen. ”Det er veldig vanskelig å forestille seg en arbeidsform som du ikke har erfart” (Karine). Den første tiden var det mye frustrasjon over ikke å se en sammenheng og helhet og måtte ”by så mye på seg selv og involvere seg i andre” (Sofie) og begynne å skrive utkast til oppgaver uten å ha oversikt over studielitteraturen ”nesten som i et kaos” (Maren). Samtidig opplevde de at undervisningen hadde struktur og retning. Det at forholdet mellom undervisning og læring ble satt i fokus og problematisert, og at læreren brukte referanser til egne erfaringer fra franskundervisning i skolen i drøftingene, opplevde de som positivt.

Det skjedde utrolig mye med meg. Jeg hadde alltid tenkt at god undervisning førte til læring. At vi er så forskjellige mht. å lære hadde jeg aldri tenkt over. Min tolkning var at de som ikke lærte slik progresjonen var lagt opp, var litt dumme eller late. Veldig mye om læring i skolen er jo tradisjonelt knyttet opp til god arbeidsmoral. Da blir du belønnet med læring. (Ingrid)

Måten å se elevers læring på, endret seg mye under studiet.
(Karine)

Vi ble egentlig rystet i grunnvollene, men festet oss igjen på en ny måte. (Maren)

I 2. semester falt mye på plass for studentene. De opplevde at de fikk bedre oversikt over studielitteraturen, så fordelene ved arbeidsformen og opplevde hvor verdifullt det var å få frem ulike erfaringer og meninger for å skape fruktbare diskusjoner og for å komme frem til mulige løsninger på problem. De lærte mye av skolepraksis og av å skrive oppgaver der de fikk respons både fra medstudenter og faglærer på tekstutkastene sine.

Vurderingen lærergruppen ga, må kunne forstås dit hen at de mente studiet hadde gitt dem nyttige læringserfaringer og et godt teoretisk og praktisk fundament for å utvikle egen undervisning og støtte elevers læringsprosesser. Gjennom studiet erfarte de at de som studenter, akkurat som elever, lærte på ulike måter, at det å dele læringserfaringer og synliggjøre forestillinger om læring ga viktig innsikt for alle, og at læring ofte starter i et kaos som student og lærer sammen oftest finner veier ut av. Lærergruppen opplevde at de forestillinger de hadde om yrket og undervisning endret seg gjennom dialog og kommunikasjon i studiet, og at det var viktig at de endret seg. At grunnvullen rystes, ble en konstruktiv opplevelse.

Lærergruppens vurdering av egen kompetanse etter endt praktisk-pedagogisk utdanning i fransk

I intervjuet etter endt PPU-studium ble lærergruppen spurt om hvilken kompetanse de nå mente de hadde i forhold til å utøve sitt forestående yrke som fransklærer. Vi har trukket frem sider ved kompetansen som én eller flere i gruppen har nevnt som viktige og kommenterer dem i forhold til mål og arbeidsmåter i studiet.

Jeg følte at jeg hadde fått god innsikt i kommunikativ kompetanse, hva som lå i begrepet/målet, og hvordan man kunne komme dit. (Siri)

Kommunikativ kompetanse er et svært sentralt begrep og er både veien og målet for undervisningen. Studentene har i starten av studiet ofte en vag og snever oppfatning av hva som ligger i begrepet og ser det mest i et pragmatisk perspektiv og mindre i et kulturelt og i et dannelsesperspektiv. En av bærebjelkene i studiet er knyttet til kommunikativ kompetanse som mål for franskopplæringen i skolen, som innhold og som tilnæringsmåte. Det er et komplekst begrep som må gjennomgripe både den praktiske og teoretiske delen studiet.

Jeg forsto at læring var en prosess og at alle lærer forskjellig. Det ser jeg på som en viktig innsikt selv om jeg ikke helt har klart for meg hvordan jeg skal realisere det i undervisningen. Jeg ser også at det er viktig å kjenne igjen frustrasjon når jeg ser det hos elevene, det hjelper meg til bedre veiledningskompetanse. (Karine)

Et sentralt felt i studiet er å undersøke hvordan elever og lærer kan utvikle innsikt i læringsprosesser og bli bevisste elever og lærere. Hvordan kan fransklæreren få innsikt i hvordan elevene lærer fransk? Hvordan kan hun legge til rette for at alle elevene kan få lære på en måte som passer dem, slik at de får optimale muligheter til å lære? Hvordan kan hun veilede og støtte den enkelte elev i hennes læringsprosess? Disse didaktiske spørsmålene drøftes gjennom hele studiet, og drøftingene knyttes i størst mulig grad opp til studentenes egne erfaringer med å lære fransk fagdidaktikk og til deres praksiserfaringer i skolen. Lærergruppen hadde mange av de samme erfaringene som elevene ofte har; opplevelse av kaos, mangel på oversikt, frustrasjon, men også mulighet til å utforske, finne ut, ha en stemme, en mening, få veiledning på tekstene de skrev og få faglig undervisning som hjalp dem videre. Å kunne sette seg i elevens sted, er utgangspunktet for å forstå og realisere et sosialkonstruktivistisk læringssyn i egen undervisning i skolen.

Jeg ser på innholdet i kontrollbegrepet på en annen måte enn før, kan ikke ha kontroll over alt det [elevene] lærer. (Ingrid)

Å være lærer forbindes ofte med å ha kontroll og ”disiplin” i en tradisjon der læreren setter klare mål for elevers læring, bestemmer hva og hvordan de skal lære og kontrollerer om de har lært det de skal på den måten læreren har bestemt. I fransk fagdidaktikk drøftes hvordan man kan legge til rette for et sosiokulturelt læringsmiljø innenfor de rammene faget setter (antall undervisningstimer, fysisk miljø, tilgang til læremidler, læreplan, eksamen og vurdering) der kontroll ikke først og fremst forbindes med måling av læringsresultat, men med tilrettelegging for gode læringsprosesser hos den enkelte elev gjennom undervisning, samarbeid med medelever og lærer, og veiledning som kan bidra til å utvikle elevens innsikt i faget og elevenes læringskompetanse.

Jeg hadde fått en bra kompetanse innenfor IKT, både gjennom å lage hjemmeside med ressurser, gjennom å bruke læringsplattform i studiet og gjennom å bruke IKT i klasserommet blant annet i praksiscaset. (Sofie)

Et mål for utdanningen i fransk fagdidaktikk er at den skal integrere IKT i undervisningen slik at lærerne får et didaktisk perspektiv på bruk av IKT i fransk gjennom erfaringer og ferdigheter de utvikler under studiet. I dag er det svært viktig at en

fransklærer ser utfordringene og mulighetene som ligger i IKT som verktøy for kommunikasjon og læring. Gjennom å utvikle og gjennomføre et undervisningsopplegg knyttet til bruk av IKT, som de drøfter i en oppgave som inngår i vurderingsmappen til eksamen; gjennom å bruke IKT på ulike måter i studiet (læringsplattform, Internett, kommunikasjon med studenter i Frankrike, utvikling av hjemmeside) og gjennom studielitteratur og forelesninger søker vi å legge til rette for å utvikle en bredest mulig IKT-kompetanse hos studenten.

*Jeg mente at jeg var bra rustet til jobben og hadde masse ideer.
Jeg følte meg trygg, har fått masse input og lyst til å prøve meg
alene. (Maren)*

Fransklærer i praksis

I det følgende legger vi frem eksempler på faglige og didaktiske utfordringer som var felles for lærergruppen og viser hvordan de møtte disse utfordringene i sin undervisningspraksis. Lærergruppens erfaringer kan kategoriseres innenfor følgende områder: Tilpasset opplæring gjennom å legge til rette for at elevene kan utvikle innsikt i læring, utvikling av elevenes muntlige kompetanse, IKT som læringsressurs, fransk som kultur- og dannelsesfag og skolenes organisering av faglig planlegging og differensiering.

Tilpasset opplæring gjennom å legge til rette for at elevene kan utvikle innsikt i læring

I ett av fellesmålene for faget fransk i L97 heter det: ”Opplæringen i faget har som mål å fremme elevenes innsikt i det å lære fransk og deres evne til å ta hånd om egen språklæring, slik at alle elever får gode muligheter til å lære språket og får et grunnlag for videre læring av fransk og andre språk” (Læreplan for den 10 årige grunnskolen: 288).

Samtlige lærere i gruppen var opptatt av å legge til rette for kommunikasjon om læring for å gi elevene mulighet til å utvikle innsikt i det å lære gjennom å lære fransk. De ønsket å utvikle gode klasseromsprosedyrer for evaluering og metasamtale og ville gi elevene mulighet til å sette egne mål, foreta valg av læringsressurser og aktiviteter og være med på å evaluere prosess og læringsresultat. Dette var noe de var blitt svært opptatt av gjennom PPU-studiet, og som de opplevde som utfordrende å få til i praksis.

Alle lærerne i gruppen brukte eller hadde brukt logg med elevene sine, men de hadde vanskelig for å finne en form og en klar prosedyre og hensikt med loggskrivningen. Ingen av dem hadde brukt den systematisk i lære-å-lære-arbeidet, men mer som en

dialog mellom lærer og elev på et mer generelt plan enn spesifikt knyttet til læring og undervisning i faget fransk. Gruppen uttrykte også en viss skepsis til om elever var helt ærlige i skriftlige vurderinger: Kanskje sa de det de trodde at læreren ville at de skal si. En slik holdning mente de kunne ha sammenheng med egne erfaringer som elev. Dette at man skal gjøre som læreren vil, ikke diskutere med læreren, drive en slags selvsensur på egne meninger dersom man tror de ikke passer inn, satt dypt i dem.

Muntlige samtaler om undervisning og læring både mht. planlegging og det å sette mål for læringen, bruk av læremidler og arbeidsmåter og vurdering av læringsprosess og læringsutbytte ble brukt nokså systematisk av alle lærerne i gruppen. De fleste ville ønsket å utvikle enda bedre prosedyrer for slike samtaler. De hadde stor tro på metasamtalen, men så også noen problem knyttet til den: *”En del elever tør ikke si noe muntlig, og slett ikke noe som har med egne meninger å gjøre. Dessuten kan en slik samtale bli for mye styrt av lærer”* (Maren).

Samtaler med elevene om fransk og fransklæring med utgangspunkt i læreplanen hadde flere god erfaring med. På Ingrid skole syntes de andre fransklærerne at dette var en god arbeidsform, og alle fransklærerne der drøftet læreplanen med elevene etter at Ingrid hadde foreslått dette.

Alle lærerne i gruppen hadde et klart ønske om å integrere metasamtalen i sin undervisning for å legge til rette for at elevene skulle få mulighet til å utvikle innsikt i hvordan de lærer og hvordan de kan bruke de ulike læringsressursene de har til rådighet. Lærergruppen prøvde seg fram med logg, muntlige samtaler i plenum og individuelle elevsamtaler. De la opp til at elevene kunne få legge frem sine lærings erfaringer og diskutere dem med medelever. De ga rom for individuelle valg av læringsaktiviteter og læremidler, og de så dette arbeidet som en viktig del av det å tilrettelegge for læring og støtte læringsprosesser og som om en helt grunnleggende kompetanse for læreren.

Sofie sa det slik:

Jeg har for tiden fått tilbakemeldinger på at enkelte føler de trenger et fastere opplegg, med mer ”tradisjonell” undervisning. Og jeg ser at jeg må endre på noe for at elevene, og jeg, skal bli mer fornøyd med lærings situasjonen.

Jeg ser at det kan være en fordel for enkelte med et fastere opplegg enn det vi har hatt hittil. Spesielt fordi det har vært vanskelig for meg å bli ”frigjort” når elevene driver individuelt, så lenge verken de eller jeg ikke mestrer helt arbeidsmåten ennå, og mange trenger veiledning. Flere elever har ikke klart å takle dette med frihet og har vært mindre effektive i timer og med hjemmearbeid. Disse har også valgt bort arbeid

med fransk i arbeidsplantimer. Disse elevene etterspør det faste og det kjente fremfor den litt "usikre" måten å lære på. Da er det min jobb å gjøre dem mer sikre og veilede dem. Det må jeg bli flinkere til. Jeg mener at noe undervisning helt klart må være felles og gjennomgås for alle. Samtidig føler jeg at de fleste elevene med litt mer felles gjennomgang kan fortsette å arbeide med egne planer. Kanskje må jeg starte med å gi enkle valg, for så å gi litt mer valg etter hvert, og samtidig hjelpe elevene til å få mer innsikt i egen læring.

Å utvikle innsikt i læring innebærer at læreren gjennom sin undervisning gir elevene mulighet til å utvikle innsikt i fransk og hvordan man kan lære det. Det innebærer en klar lærerstyring av klasseromsprosedyrer og evalueringsprosedyrer og muligheter for elevene til å ta mer hånd om læringsaktivitetene og læremidler (Dam 1995, Gjørven & Johansen 2006, Gjørven & Trebbi 1997, Holec & Huttonen 1997 og Trebbi 1996). En slik tilnæringsmåte bryter med tradisjonelle forestillinger om elev- og lærerrollen og med en utbredt undervisningspraksis. Et felles trekk for lærergruppen er at de ønsket å utvikle en praksis der elevene fikk mulighet til å utvikle innsikt i læring og optimale læringsstrategier gjennom undervisningen, og de vurderte metasamtalen og evaluering av læringsprosesser som essensielle elementer i en slik praksis. De mente at de gjennom studiet i fransk fagdidaktikk hadde erfart at det å dele læringserfaringer og reflektere over dem, hadde bidratt til at de ble mer motivert til å lære og bedre i stand til å utvikle gode læringsstrategier.

I lærergruppen understreket alle hvor viktig det var at foreldrene ble informert om hvordan læringsmiljøet var organisert, og hvilke fagdidaktiske begrunnelser som lå til grunn for lærerens undervisning. Lærerne i gruppen var opptatt av å kommunisere med foreldrene, men opplevde i mange tilfelle at foreldre hadde en oppfatning av språklæring som var preget av egne erfaringer der grammatikkpugg, gloseprøver og krav til korrekthet dominerte, og de møtte i liten grad foreldre som hadde egne skoleerfaringer fra en kommunikativ tilnærming. Noen lærere i gruppen hadde gode erfaringer med at det å diskutere læreplan og fagets innhold og metoder med foreldre, bidro til at foreldrene fikk bedre innsikt i læreplanens mål og målenes implikasjoner for arbeidsmåter og læremidler, mens andre støtte på fordommer og arroganse når de la frem tanker om læring og undervisning som ikke stemte overens med foreldrenes forestillinger. Nyutdannede lærere er sårbare og ikke så erfarne med å kommunisere med foreldre. Karine fortalte om en opplevelse fra et foreldremøte:

Det var en mor som tok opp spørsmål i forhold til fremmedspråkundervisning, foran alle foreldrene – myntet på meg. Jeg har sønnen i 8. kl. og datteren i 10. kl. Hun lurte på om det ikke fantes én metode i frskundervisningen. Jeg sa at jeg i 8. kl. satser mye på muntlig fransk, motivasjon og språkglede og at vi i 9. og 10. kl. jobbet mye med forståelse av tekst. Jeg sa jeg ikke

var så opptatt av gloseprøver, da jeg mener de lærer mer fransk/franske ord gjennom å jobbe med tekster – se det i sammenheng. Moren lo litt oppgitt og ga uttrykk for at gloseprøver etter hennes mening var tingen. Akkurat som hun tenkte at: – aha, der ligger årsaken til at mitt barn ikke er flink. "Floskelen" "ansvar for egen læring" ble også tatt opp av foreldrene på en måte som tydelig fortalte at de syntes det var noe tull. Disiplin, lekser og prøver var tingen! Jeg ble litt slått ut, men heldigvis var min engasjerte medstudent fra PPU der, og vi støttet hverandre i diskusjonen. Jeg fikk ikke nevneverdig støtte fra andre kolleger.

Flere andre i lærergruppen kjente seg igjen i situasjonen. De følte ofte at de ikke hadde autoritet eller erfaring nok til å legge sitt syn på undervisning frem for foreldre og kunne risikere å komme i konflikt i stedet for i dialog. De klarte ikke helt å få frem at de er eksperten på undervisning, og at de gjerne vil diskutere med foreldre, men ikke miste sin profesjonelle integritet. Alle lærerne i gruppen mente at det var viktig å forberede slike møter sammen med kolleger og få god veiledning og støtte og opptre enhetlig utad.

Utvikling av elevenes muntlige språkkompetanse

En annen stor utfordring for lærergruppen var å legge til rette for at elevene fikk mulighet til å utvikle god muntlig spontankompetanse i fransk.

Alle elevene sier de helst vil lære å snakke. De synes det er så gøy når de kan si ting på fransk. Hvordan holde denne motivasjonen oppe? (Siri)

Jeg prøver å bruke mye fransk i timene, men mer og mer tid går til arbeid med skriftlige tekster etter hvert som de får mer oversikt over grammatikken. (Annette)

Tenker litt ut fra hvordan jeg selv lærer, jeg husker bedre når jeg ser ordbildet, men jeg vet at det sikkert ikke er slik for alle. (Sofie)

Det er lettere å finne gode lyttetekster enn gode aktiviteter for å snakke. Situasjonene blir ofte kunstige. Det må være noe de virkelig kan diskutere. (Ingrid)

Noen ganger spør jeg sånne spørsmål om været og datoen og hva de gjorde i går for å få dem til å si noe, men det er sikkert litt kjedelig og blir veldig fort sånn skoleaktig og automatisk. Det er viktig at det ikke blir skoleaktig, da mister elevene interessen. (Maren)

Det er veldig skummelt å snakke i plenum for de fleste, bortsett fra å leke, for da glemmer de det. (Karine)

Spill og leker er veldig fint. Det er uforberedt, og de føler om de har et ordforråd eller ikke. (Maren)

Sånn forberedt muntlig framføring er det vanskeligste, det blir opplesning. (Sofie)

Lærerne var svært bevisste mht. selv å bruke muntlig fransk i klasserommet og tok i bruk rollespill, leker og dramatiseringer for at elevene skulle få anledning til å høre og selv bruke det muntlige språket. Samtidig så de som et problem at elevene samhandlet og snakket med norske medelever som lærte fransk, og de savnet den stimulansen mennesker med fransk som morsmål ville kunne gi elevene. De opplevde at øvings-situasjonene kunne virke kunstige og ikke gi nok språklig input til elevene, og den største utfordringen var å sette elevene i kommunikasjonssituasjoner der de ble engasjert og opplevde behov for å lære mer språk. Minste motstands vei ble ofte at elevenes muntlige kommunikasjon ble redusert til å svare på spørsmål fra læreren til et gitt innhold (for eksempel teksten i læreboken) eller om ”vær og vind”: – Hvilken dag er det i dag? – Hvor mange er klokka? De så frem til at IKT-verktøyet ble utviklet slik at lydfiler og muntlig kommunikasjon via Internett ble mulig.

Lærerne hadde derimot ingen problem med å finne autentisk lyttmateriale som engasjerte elevene og bidro til å utvikle deres evne til å forstå og tolke muntlige tekster. De brukte mye små lærerfortellinger, sanger, innleste eventyr, film og radio-/tv-sendinger fra Internett. For dem alle var det å høre mye fransk og sette fokus på å utvikle gode lyttestrategier svært viktig for utvikling av elevenes innsikt i fransk og for deres kommunikative kompetanse. De mente også at de lyktes godt med dette i undervisningen. Elevene deres ble gode til å forstå fransk dagligtale.

IKT som verktøy og læringsressurs

Alle lærerne i gruppen ønsket å bruke mer IKT i undervisningen og så det som en viktig læringsressurs og kommunikasjonsmiddel, men de så en del utfordringer knyttet både til rammebetingelsene på skolen og til den didaktiske tilretteleggingen. Sofie sa det slik:

Jeg bruker IKT over alt i min egen hverdag og ser mange muligheter i franskundervisningen. I et opplegg fikk elevene velge helt fritt innenfor turisme. Vi startet med å vise masse privatbilder fra lærere som hadde vært på sykkeltur i Provence. Elevene ble inspirert og alle presenterte sitt tema / sin region med powerpoint og bilder. Det var morsomt for alle gruppene å se de andres presentasjoner. Jeg er ikke så redd for å somle

bort tid på Internett, men det kan være bra å ha sett på noen lenker selv og eventuelt foreslå noen bra. Men det må ikke bli slik at læreren styrer hele tiden. Når elever bruker Internett, ber jeg dem lage en logg, en slags kritikk av nettsiden slik at andre elever og lærere kan ha nytte av det.

Hun registrerte at hennes hjemmeside ble brukt en del av elevene, men at hennes kolleger i svært liten grad hadde vist interesse for den. Etter hennes mening brukte fremmedspråklærerne IKT i altfor liten grad. Hun mente årsaken til dette kunne ligge i relativt dårlige rammebetingelser, men også i det faktumet at mange lærere var svært bundet til læreboken og betraktet den som et pensum som alle måtte igjennom. Lærebøkene som ble brukt da undersøkelsen fant sted, integrerte i svært liten grad bruk av IKT. Mange lærere som tok i bruk IKT, ble ofte demotiverte fordi de opplevde at elevene ble ustrukturerte og surfet rundt på Internett og skrev privat e-post i stedet for å lære fransk. De så tilrettelegging som en for stor utfordring og opplevde å miste kontrollen over undervisningen og å kaste bort tid.

En av Siris klasser hadde begynt å maile med en klasse i Borås i Sverige på fransk.

De synes det er morsomt, men den kulturelle dimensjonen faller jo litt ut siden svensk og norsk er mye likt. De er veldig ivrige, vil ha hjelp til språket og bruker oversettelsesprogrammer. Det kommer det jo mye rart ut av. Kanskje vi skulle begynne å maile med en klasse i Polen i stedet. Jeg tenker på om jeg skulle gi dem oppgaver og ting de kunne skrive. Men da legger jeg jo bånd på noe som skulle være fritt og morsomt.

Både Sofie og Siri stiller noen grunnleggende spørsmål om bruk av IKT som kommunikasjons- og informasjonsverktøy i franskundervisningen: – Hvilke rammer bør læreren legge, hvor mye av kommunikasjonen bør lærere styre? – Hvilke muligheter åpner seg for kommunikasjon, språklæring og tilpasset opplæring ved bruk av IKT? (Gjørven 2004: 41, Heimark 2005: 18, Jorand 2002: 19).

De fleste i lærergruppen hadde god digital kompetanse, og alle var vant til å bruke IKT som et verktøy og et kommunikasjonsmiddel i studier og privat. Det var derfor naturlig for dem å ta IKT i bruk i franskundervisningen. De var forberedt på å prøve og feile, men alle var overbevist om at IKT kunne tilføre faget noe verdifullt gjennom å kunne gi elevene tilgang til autentiske tekster, til informasjon om kultur- og samfunnsliv og mulighet for direkte kommunikasjon med mennesker som har fransk som sitt morsmål eller er i ferd med å lære det. De hadde som regel mer innsikt i og erfaring med bruk av IKT enn sine kolleger med lengre undervisningserfaring. To av lærerne opplevde at kolleger så på denne innsikten som viktig, og som noe de kunne lære av, mens de fire andre møtte liten interesse blant kolleger for sitt arbeid med å ta i bruk IKT. De så kanskje heller en tendens til at kolleger definerte bruk av IKT som

tidsspille, eller i beste fall en måte å variere undervisningen på, mer enn som et læringsverktøy med en egenverdi som kunne integreres med andre læremidler i undervisningen.

Fransk som kultur- og dannelsesfag

Lærergruppen så det som sin oppgave å skape et fransk miljø i klasserommet. Vi ser i hvilken grad det anglosaksiske preger vårt samfunn, noe som bidrar til at engelsk språk blir lett tilgjengelig for elevene, og mange elever sier at de møter og lærer mye engelsk utenfor skolen i hverdagen (Ibsen 2004). Slik forholder det seg ikke med fremmedspråk utenom engelsk. Disse språkene møter elevene svært lite i massemedia og ungdomskulturen, og lærergruppen la derfor opp til språkmøter i undervisningen gjennom musikk, film og litteratur. Fordi de selv hadde et nært forhold til samtidskulturen i Frankrike og de fransktalende områder, falt det dem naturlig å gi elevene muligheten til kulturelle opplevelser gjennom undervisningen.

Lærergruppen var opptatt av at franskundervisningen skulle bidra til å utvikle elevenes kulturforståelse forstått som bevissthet om egen kultur og den fremmede kulturen. De ønsket å utvikle en språkundervisning som var levende og kulturell i den forstand at undervisningen skulle sette fransk språk og kultur inn i en sammenheng. De la derfor stor vekt på å få til kulturmøter gjennom tekstene som ble brukt i klasserommet. Bruk av Internett, sangtekster, dikt og eventyr er noen eksempler, mailkontakt med elever som lærer fransk eller har fransk som morsmål er et annet.

Begge årene har jeg begynt den første fransktimen i 8. klasse med å spille litt fra Rødhetten på fransk og spørre hva slags tekst dette er og hvordan de synes det franske språk lyder og hva de legger merke til. Så får de et ark med små tekster på 12 ulike språk der de skal forsøke å plukke ut den franske teksten og begrunne valget sitt. De klarer alltid å finne den franske teksten! (Siri)

Jeg ser det å bruke fransk samtidsmusikk som for eksempel rap som en unik inngang til å forstå hva av deler av fransk ungdom i dag er opptatt av og hva den aktuelle, franske samfunnsdebatten handler om. Dessuten bidrar for eksempel afrikanske artister som synger på fransk til å øke forståelsen av andre deler av den frankofone verden enn Frankrike. (Ingrid)

Vi prøver å ha kontakt med fransk gjennom selv å reise fordi vi tror det er veldig viktig å kjenne fransk kultur gjennom egne erfaringer og opplevelser. Elevene skal oppleve at læreren ikke forholder seg likegyldig til samfunns og kulturspørsmål, men har meninger og erfaringer som hun vil dele med elevene. Elevene vil forstå at det ikke dreier seg om å gi et objektivt bilde av en kultur eller et samfunn, men at fransk brukes i mange land

og er uttrykk for ulike samfunnsmessige og kulturelle forståelser av ulike kulturer, at språk brukes til å si noe om en selv og det samfunnet vi er en del av. Men det må være et oppdatert bilde, der det dynamiske kommer frem. (Annette)

Felles for læremidlene de brukte, var at de ikke var didaktiserte, og at de kunne brukes på ulike måter. De brukte musikk og film, barnebøker og eventyr, spill, leker og simuleringer og tekster fra Internett og viste stor grad av selvstendighet i valg av lærestoff og arbeidsmåter. Det kunne se ut som de var mindre bundet av læreboken enn sine mer erfarne kolleger. Da vi diskuterte lærebok og læremidler under fransk fagdidaktikkstudiet, ga mange av studentene uttrykk for at de trodde de ville bli ganske avhengig av læreboken den første tiden fordi de mente den ville gi dem en trygghet som lærer. Det viste seg imidlertid at da de fikk egne klasser i fransk, fikk de behov for å bruke tekster og arbeidsmåter utenom det læreboken la opp til. De syntes også at det å finne frem til gode tekster og lage egne didaktiske opplegg var svært utviklende faglig og didaktisk.

Skolenes organisering av faglig planlegging og differensiering.

Alle skolene lærergruppen arbeidet på, var organisert slik at elevene hadde studietid på skolen der alle de obligatoriske fagene avga tid. Noen av skolene praktiserte en form for nivå-differensiering der elevene kunne velge mellom tre vanskelighetsgrader på oppgavene. Arbeidsplanene elevene brukte, ble i all hovedsak utarbeidet av lærerne.

Lærergruppen så disse strukturelle endringene i skolen som endringer som ikke alltid hadde noen synlig forankring i fag- eller læringssyn. De stilte spørsmål om slike organiseringsformer og slike differensieringsmodeller ga elevene mulighet til å utvikle innsikt i læring. Den frie arbeidstiden for elevene hadde etter lærergruppens mening ofte preg av lekseverksteder med lærere til stede som noen ganger kunne gi faglig veiledning, andre ganger ikke. Lærerne syntes å se en viss nedprioritering av den faglig undervisningen som ble erstattet av "elevens eget arbeid" etter arbeidsplan. Det å legge opp til evaluering av arbeidsprosesser og utvikling av læringsstrategier og innsikt i læring syntes ikke å være en del av målsettingen for organisering av elevenes frie arbeidstid. Enkelte i lærergruppen mente at langsiktig planlegging (måned- / årsplaner) kunne hindre en dynamisk undervisning og en god læringsutvikling for elevene, og at enhver undervisning først og fremst måtte utvikles med utgangspunkt i den læring som fant sted og de behov som læreren så, eller elevene til enhver tid måtte ha.

Lærergruppen var overrasket over hvor liten grunnlagsdiskusjon det var om strukturelle endringer blant kolleger på den enkelte skole.

Ideene kommer fra ett eller annet sted, og så skal plutselig alle gjøre slik for å være moderne. Tror det hadde vært bedre om det til enhver tid hadde vært bedre kontakt mellom pedagogiske / didaktiske forskningsmiljøer og skolen slik at man kunne utvikle prosjekt sammen og få et større mangfold i utviklingsarbeidet i skolen. (Maren)

Det kan virke som evnen til langsiktig planlegging er kvaliteten over alle kvaliteter i skolen. Planleggingskompetanse! Jeg synes det er veldig vanskelig å kunne se rundt neste sving, men det forventer de visst at jeg skal! (Ingrid)

Det virker ikke som disse endringene er basert på noen dypere forståelse eller noen didaktiske diskusjoner, evalueringer. Man hopper over prosessen, bare forandrer på overflaten. (Siri)

I dagens skoledebatt er det mange lærere som peker på at så mye av deres tid går med til å lage arbeidsplaner og skrive rapporter at det blir liten tid igjen til fagdidaktisk utviklingsarbeid, noe som kan få negative følger for undervisningen. Mange lærere gir uttrykk for at de savner grunnlagsdebatter om skolen, og at endringer skjer for fort. I de senere år har også internasjonale kunnskapsundersøkelser der norske elever scorer under middels, bidratt til at skoler hopper på pedagogiske "supermetoder" uten å ha en dypere forståelse av hva som blir implikasjonene for klasserommet. Resultatet kan bli overflateendringer som ikke gagnar skolen og som ikke fører til bedre undervisning og læring.

Skolenes veiledning og oppfølging

For at nyutdannede lærere skal trives og utvikle seg, er det av stor betydning hvordan skolen møter og støtter dem. I det følgende vil vi på den ene siden se på hvordan lærergruppen opplevde å komme inn i et nytt miljø, og på den andre siden hvordan rektor og kolleger ønsket å ta imot nye kolleger.

Alle lærerne i gruppen opplevde kolleger i faget som velmenende, rede til å gi råd og til å dele undervisningsopplegg. De møtte imidlertid ikke alltid like mye velvilje hvis de stilte spørsmål ved vedtatte forestillinger og arbeidsmåter. Det faktum at de nye lærerne kom rett fra et PPU-studium, syntes i liten grad å gi seg utslag i at kolleger kom til dem for å søke råd eller høre deres mening eller spørre om hva de gjorde eller tenkte.

Det er liksom vi som skal lære av dem og ikke omvendt. Jeg kunne godt tenke meg å si litt om elevautonomi til de andre på et morgenmøte. Det ble jeg imidlertid ikke spurt om, og da tenkte jeg at jeg fikk holde meg litt i bakgrunnen. Og uansett

har vi en rolle å spille som nye lærere. Vi kan snakke med elever om at lærere ser ting på ulike måter, men det er vanskeligere å komme i dialog med lærerkolleger om det samme!
(Sofie)

Karine fortalte om en lignende erfaring. En kollega som virket svært erfaren og flink, kom stadig med opplegg som så flotte ut, men som ”vår” lærer ikke opplevde som sine egne og heller ikke syntes passet inn i sin måte å undervise på. Hun hadde litt problemer med å la være å bruke dem av frykt for å virke for selvsikker eller utaknemlig, men valgte likevel å gjøre tingene på sin måte. Hun ville gjerne ha gått inn i en faglig diskusjon med sin kollega om dette. Kollegaen ble ikke fornærmet over at oppleggene ikke ble brukt, men virket heller ikke interessert i å vite noe om hvorfor oppleggene ikke ble brukt eller hvordan den nye lærerkollegaen la opp sin undervisning.

Å bli mottatt med velvillighet og bli støttet og hjulpet til rette, men uten selv å bli brukt som ressurs eller ha noe tyngde i faglige diskusjoner på grunn av manglende erfaringer, opplevdes tidvis som vanskelig av gruppen:

Jeg prøver å dra det faglige mer inn i pedagogiske møter og trinnmøter, men det går mye på struktur fordi vi er en ny skole. Veldig synd at vi ikke får diskutert ting som er viktige og som det egentlig dreier seg om. (Siri)

Man blir litt revet mellom flere hensyn. Det gjelder å tenke i sitt stille sinn at jeg er på rett vei, min tid kommer nok. (Maren)

Fransklærerkollegers veiledning

En kollega av en av lærerne i lærergruppen sa det slik:

Erfarne kolleger på skolene må bli mer opptatt av å dele ideer, opplegg og få til et strukturert samarbeid. De må ikke minst spørre hvordan det går og tilkjennegi at de synes den/de nyutdannede gjør en god jobb.

En annen sa det slik:

Det er viktig å være åpen omkring problemer av alle slag og dele det som er bra med de nyutdannede. Å inkludere de nye lærerne må ikke bli et krafttak i starten for så å glemmes, det siste blir ofte tilfelle ved vår skole fordi vi er så travle i avdelingssamarbeidet vårt.

Alle kollegene som ble spurt, var helt tydelige på at de ønsket å være en kollega som aksepterte, hjalp og støttet den nyutdannede læreren i det daglige arbeidet, men at tidsklemma ofte rammet de gode intensjonene. Det er nok fremdeles en utfordring for mange skoler å innlemme den nyutdannede læreren som fagperson, å få fram den fagdidaktiske kompetansen i et faglig samarbeid slik at den nyutdannede læreren ikke bare blir den som mottar råd, men også kan bidra faglig. Å oppleve seg som en faglig ressurs er viktig for på den ene siden å kunne utvikle sin egen praksisteori og på den andre å kunne medvirke til å kunne skape dynamisk fagmiljø på skolen.

Rektors tilrettelegging

Rektorene var alle opptatt av at de nyutdannede lærerne skulle trives og integreres. Det var viktig for dem at de nye lærerne skulle føle seg som likeverdige kolleger med tilgang til ekstra veiledning i en startfase. En skole hadde en fadderordning som rektor mente kunne utvikles slik at fadderens oppgaver også kunne omfatte faglig veiledning, gjerne kollegabasert. På denne skolen var det også viktig for rektor at de nyutdannede lærerne kom raskt inn som veiledere for nye studenter som medlem av veilederteam. Denne rektoren så de nyutdannede lærerne som en ressurs, og hun var bevisst på å stimulere de nyutdannede lærerne til å gå inn i et konstruktivt samarbeid med de erfarne lærerne slik at de nyutdannede lærerne fikk større mulighet til å påvirke og bidra til endringer. Hun så også muligheten for de skolene som var partnerskoler til å utvikle team bestående av nyutdannet lærer, lærer i fagdidaktikk på ILS og veiledere og faglige kolleger på skolen som både ville kunne bidra til god oppfølging av de nyutdannede lærerne og til faglig utviklingsarbeid i faggruppen og det øvrige kollegiet.

En annen rektor mente at de nyutdannede lærerne ble godt fulgt opp, og at integreringen skjedde gjennom teamarbeid. Hun så også for seg at en mer formalisert tutorordning kunne være til støtte for de nyutdannede lærerne. De nye lærerne ble oppfordret til å søke råd og hjelp, men hun så at det kunne være vanskelig for nye lærere å ta slike initiativ.

Generelt var det stor tro på at teammodellen og tutorordning fanget opp og integrerte de nye lærerne. Det kan se ut til at majoriteten av rektorene er opptatt av veiledning knyttet til de generelle lærerfunksjonene mer enn til faglig veiledning.

Lærergruppens vurdering av nettverket

De senere årene har det vært fokusert på viktigheten av å opprette nettverk for nyutdannede lærere, og flere modeller er under utprøving. Det kan se ut som om man har vært mest opptatt av de mer pedagogiske og undervisningstekniske sidene ved læreryrket som klasseledelse, samarbeid hjem/skole, hvordan orientere seg i skolebyråkratiet osv. Vårt nettverk har hatt fokus på fagdidaktisk veiledning og utvikling.

Gjennom studiet opplevde studentene fagdidaktiske diskusjoner som viktige for å utvikle sin kompetanse og innsikt. Slike diskusjoner savnet mange i skolehverdagen. Fire av gruppens lærere dannet sitt eget nettverk mens de ennå var i praksis i studiet.

I praksisperioden ved ILS møtte vi andre holdninger hos en del lærere enn de vi hadde utviklet i studiet. Det var derfor viktig for oss å ha en gruppe der vi kunne diskutere og tenke. Da vi begynte i jobben, ble noen av oss enige om å holde den faglige kontakten som selvsagt også var sosial. (Siri)

De møttes eller hadde kontakt på SMS, mail eller telefon hvis de hadde behov for å dele erfaringer og få råd og ideer fra hverandre.

Det er jo ikke en dag uten at vi snakker om hva som kan brukes i klassen. (Annette)

Når det gjaldt oppfølging og veiledning av nyutdannede lærere, var lærergruppen helt samstemmig. De ønsket at veiledningen skulle knyttes til undervisningen i faget. De fleste av dem arbeidet i team der samarbeidet fokuserte på mer generelle pedagogiske spørsmål og tverrfaglige prosjekt med mindre fokus på og tid til samarbeid om fag. Lærergruppen mente derfor at nettverk for oppfølging av nyutdannede lærere burde ha et sterkt fokus på faglig samarbeid og veiledning der faglige og fagdidaktiske drøftinger og problemstillinger ble knyttet opp til lærernes egne erfaringer fra undervisningen, og at utdanningsinstitusjon og skole burde samarbeide om å etablere nettverk og gi veiledning. En del av lærerne i gruppen mente at deltakelse i slikt nettverk burde være obligatorisk for nyutdannede lærere, og at lærerutdanningsinstitusjonene burde etablere slike nettverk som en del av sin virksomhet.

Gruppen understreket også det viktige i godt samarbeid med fagkolleger på skolen og ønsket at dette samarbeidet kunne få en mer faglig profil der også nyutdannede lærere kunne bidra mer. Den så opprettelsen av fagfora / fagnettverk der lærere fra flere skoler deltok, og der klasseromserfaringer / caser ble diskutert og kommentert av både erfarne lærere og nyutdannede, som et viktig tiltak for å styrke innovasjon og samarbeid i faget.

Oppsummering

Lærergruppens vurdering av lærerutdanningen de har fått, bekrefter viktigheten av at PPU i fremmedspråk må gi studentene muligheter til å utvikle refleksjon over egen læring. Studentenes tidligere erfaringer som elever og studenter, deres forforståelse av og forestillinger om undervisning og læring må være et viktig utgangspunkt for å

utvikle teoriforståelse og praktisk lærerkompetanse. Studentenes erfaringer med lærestoffet gjennom caser, egne aktiviteter og undervisningsplanlegging, undervisning av fagdidaktiker og lesing av studielitteratur gir grunnlag for refleksjon og mulighet for å utvikle hensiktsmessige læringsstrategier for studentene. Disse arbeidsformene vil studentene da kunne overføre til undervisningen i fremmedspråk i skolen gjennom å la elevene få møte ulike arbeidsformer og læringsressurser og legge til rette for at de får mulighet til å utvikle hensiktsmessige læringsstrategier gjennom refleksjon og vurdering. Parallellitet mellom elevs og lærers arbeid i klassen og studentenes læringsprosess er viktig, både med hensyn til språklæring og bevissthet om egen læring og læringsstrategier.

I sin praksis etter avsluttede studier var lærergruppen opptatt av å legge til rette for at elevene skulle få møte og bruke fransk gjennom kommunikasjon i en kulturell kontekst. Derfor tok de i bruk digitale læringsverktøy og autentiske tekster og tilstrebet å være gode språkmodeller og språkbrukere i klasserommet og inspirere elevene til å bruke språket og utforske språklandets kultur. De brukte mye tid på å finne gode tekster og utvikle undervisningsopplegg, og innså at en slik måte å arbeide på, var svært tidkrevende. Samtidig mente de at det var svært faglig og didaktisk utviklende og et lystbetonet arbeid som smittet over på elevene. Når det gjaldt å legge til rette for at alle elever skulle få optimale betingelser for læring, følte de seg ofte usikre på hvordan de skulle gå frem, men de aksepterte sin egen usikkerhet som en drivkraft for å komme videre. De eksperimenterte med arbeidsmåter og læremidler som forskere i eget klasserom og opplevde stor faglig frihet på sine respektive skoler, noe de så på som fruktbart for egen utvikling. Vis à vis sine mer etablerte og erfarne kolleger møtte de en aksepterende holdning til egne ideer og undervisningsopplegg, men kunne også erfare at disse kollegene kunne virke mer opptatt av å gi råd enn å gå inn i faglige diskusjoner. De fleste opplevde derfor en viss usikkerhet mht. faglig samarbeid og roller og kunne finne det vanskelig å ta initiativ og legge frem egne faglige ideer av frykt for å virke for ”flinke” eller for å ha for liten respekt for erfaring.

De ble raskt integrert i skolens pedagogiske prosjekt gjennom teamarbeid og ansvar for egne elevgrupper og følte seg svært velkomne og verdsatte på skolene. Alle ga imidlertid uttrykk for at de savnet et faglig forum for fagdidaktisk innovasjon og drøfting. Tidsklemma opplevdes sterkt med det resultat at den faglige planleggingen oftest ble rammet.

Faglig samarbeid og utviklingsarbeid hadde, etter deres mening, en tendens til å gå på bekostning av generell organisering, teamarbeid og utarbeiding av planer. De opplevde at mye av forandringen i skolen gikk på å endre strukturer (oppløsning av klasser, regelmessige elevsamtaler, arbeidstid for elevene i skoletiden, leksehjelp) og mindre på faglig nytenkning.

Alle var udelt positive til faglig utviklingsarbeid og aksjonsforskning, der læreren er forsker i sitt eget klasserom og gjør systematiske undersøker for å utvikle en stadig bedre praksis. Problemstillinger som hvordan og hvorfor bruke IKT i undervisningen, hvordan bruke autentiske tekster, hvordan legge til rette for kommunikasjon om læring og undervisning, er aspekter ved undervisningen disse lærerne har hatt fokus på. De så et faglig nettverk som viktig for egen faglige kompetanseutvikling og som en mulighet for å få i gang en fagdidaktisk debatt på bred basis og dermed mer innovasjon og forskning knyttet til klasserommet.

Vi avslutter med en kommentar fra Sofie:

Det er vanskelig å holde fast ved ideene man har når man møter hindringer, praktiske eller fysiske, og den største utfordringen av alle: å få tid! Tid til å tenke, planlegge, gjennomføre, veilede elever og evaluere sitt arbeid. Samtidig er det viktig å ikke miste motet, men samle erfaringer og tenke på at neste time kan det bli enda bedre. Det tar tid å utvikle elevautonomi for lærer og elever!

Litteraturliste

- Dam, L. (1995). *Learner Autonomy, from Theory to Classroom Practice*. Dublin: Authentic.
- Gjørven, R. (2005). "2. fremmedspråk som et obligatorisk fag på ungdomstrinnet – utfordringer og fallgruver" i *Språk og språkundervisning* 1/2005.
- Gjørven, R. (2004). "Digitale læringsomgivelser i fremmedspråk. Noen betraktninger" i *Språk og språkundervisning* 2/2004.
- Gjørven, R. & S. Johansen (2006). "Elevautonomi og språklæringsstrategier" i E. Elstad & A. Turmo (red.) *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjørven, R. & T. Trebbi (2004). "2. fremmedspråk i grunnskolen – fra stygg andunge til svane" i *Bedre skole* 2/2004.
- Gjørven, R. & T. Trebbi (1997). "Apprendre à apprendre une langue en contexte institutionnel: deux exemples norvégiens" i H. Holec & I. Huttonen (red.) *L'autonomie de l'apprenant en langues vivantes / Learner Autonomy in Modern Languages*, 191-207. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.
- Gjørven, R. & T. Trebbi (1988). *Styrking av annet fremmedspråk i grunnskolen, Innstilling fra en arbeidsgruppe*. Oslo: Grunnskolerådet.
- Holec, H. (1992). "Apprendre à apprendre et apprentissage hétérodirigé" i *Le français dans le monde*. Paris: Hachette.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon
- Ibsen, E. (2002). "Engelsk i Europa" i *Acta didactica* 3/2002, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Jorand V (2002). "På Datarommet i fransktimen" i *Språk og språkundervisning* 4/2002.
- Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet (1996). *Læreplanverk for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: KUF.
- Little, David (1991). *Learner Autonomy I: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Lindemann, B. & H. Speitz (2002). *Status for 2. fremmedspråk i norsk ungdomsskole. Rapport 03/02*. Notodden: Telemarksforskning.
- Læringscenteret (2002). *Veiledning L97 Fransk og tysk som tilvalgsspråk*. Oslo.

Nilssen, Fred Harald (2005). "Kontant nei til 2. fremmedspråk." *Utdanning* i <http://www.utoanning.ws/teplates/ufd> (lastet ned 10.05.2007).

Stortingsmelding nr. 30 (2003–2004) Kultur for læring. Oslo: Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement.

Trebbi T. (2005). "Det andre fremmedspråket: fra elitefag til et fag for alle" i K. Børhaug, A. B. Fenner & L. Aase (red.) *Fagenes begrunnelse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Trebbi T. (1996). "Hvordan kan elever ta ansvar for egen læring?" i *Norsk pedagogisk tidsskrift* 5/1996.

Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplan i fremmedspråk: Læreplaner for Kunnskapsløftet*. Midlertidig trykt utgave. Oslo.



Publikasjoner i serien FOKUS PÅ SPRÅK

- 1/2007 Kåre Solfjeld: *Andre fremmedspråk på ungdomstrinnet – med praktisk tilnærming. Rapport fra en intervjuundersøkelse.*
- 2/2007 Magne Dypedahl: *Interkulturell kompetanse og kravet til språklæreren.*
- 3/2007 Glenn Ole Hellekjær: *Fremmedspråk i norsk næringsliv – engelsk er ikke nok!*
- 4/2007 (spesialutgave) Andre Avias, Line Engstrøm og Rolf Tobiassen: *Fransk i verden.*
- 5/2007 (spesialutgave) Atle Grønn: *Russisk i verden.*
- 6/2008 (spesialutgave) Godrun Gaarder: *Hvorfor lære tysk?*
- 7/2008 (spesialutgave) Øyunn Rishøi Hedemann: *Spansk i verden.*
- 8/2008 (spesialutgave) Kathrine Antonsen Vadøy: *Tysk i verden.*
- 9/2008 (spesialutgave) Aud Marit Simensen: *Engelsk i verden.*
- 10/2008 Gunn Elin Heimark: *Praktisk tilnærming i fremmedspråkundervisningen. Rapport fra en intervjuundersøkelse.*
- 11/2008 Beate Lindemann: *Læring av fremmedspråk og motivasjon for språklæring etter innføringen av Kunnskapsløftet.*
- 12/2008 Rita Gjørven: *Fra fransklærerstudent til fransklærer. En undersøkelse av seks nyutdannede fransklæreres praksis gjennom deres tre første arbeidsår.*

Retningslinjer for manus til FOKUS PÅ SPRÅK
ligger ute på www.fremmedspraksenteret.no

For bestilling kontakt:

Fremmedspraksenteret

Høgskolen i Østfold, 1757 Halden

Telefon: 69 21 58 30 Telefaks: 69 21 58 31

E-post: info@fremmedspraksenteret.no

Fokus på språk. 12/2008

© Rita Gjørven / Universitetet i Oslo / Fremmedspråksenteret 2008

ISBN: 978-82-8195-022-1 (trykket) 978-82-8195-023-8 (på nett)

ISSN: 1890-3622



www.fremmedspraksenteret.no

Fra fransklærerstudent til fransklærer

Rita Gjørven, universitetslektor i fransk fagdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved Universitetet i Oslo, presenterer her en undersøkelse der hun følger seks nyutdannede fransklærere gjennom deres tre første yrkseaktive år. Vi får vite hvilke hovedutfordringer de seks står overfor i møte med det etablerte lærerfellesskapet ved ungdomsskolene, og i møte med elever og foreldre. Gjørven argumenterer for at en lærerutdanning der studentene kontinuerlig utfordres til å tenke over og debattere egne læringsstrategier, gir et godt grunnlag når rollene senere skifter, og studentene blir lærere. Et bevisst forhold til hvordan de selv lærer noe, er til stor hjelp når de nye lærerne skal fremme refleksjon over egen læring hos elevene.