

Berit Hope Blå

Nasjonalt senter for engelsk og fremmedspråk i opplæringen

Berit Grønn

Høgskolen i Østfold

Altijana Brkan-Masud

Høgskolen i Østfold

Anje Müller Gjesdal

Høgskolen i Østfold

DOI: <https://doi.org/10.58215/ella.59>

Å bli fremmedspråklærer: utvikling av profesjonsidentitet hos fransk-, spansk- og tyskstudenter i grunnskolelærerutdanningen

Sammendrag

Et fåtall studenter i *Grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10* (GLU) velger fremmedspråk, og det finnes få studier om denne gruppen. I denne artikkelen undersøker vi fransk-, spansk- og tyskstudenters utvikling av profesjonell identitet. Med utgangspunkt i et sosiokulturelt og livslangt perspektiv på læring, ser vi på prosessen med å skape seg en identitet som framtidig fremmedspråklærer fra et studentperspektiv. Empirien består av kvalitative intervjuer blant 16 studenter som befinner seg i spennet mellom 2. og 5. studieår, og vi tar for oss den gryende utviklingen, erfaringer og antakelser om fremmedspråkundervisning; fra studentenes skolegang, i løpet av GLU og med tanke på framtidig lærergjerning.

Berit Hope Blå

Berit Grønn

Altijana Brkan-Masud

Anje Müller Gjesdal

berit.h.bla@hiof.no

berit.gronn@hiof.no

altijana.brkan@hiof.no

anje.m.gjesdal@hiof.no

Funnene viser at tidligere og mer nærværende erfaringer med inspirerende lærere i skolen og faglærere i GLU fungerer som positive forbilder for den profesjonelle identitetsutviklingen, men vi finner også eksempler på negative opplevelser som studentene ønsker å unngå som framtidige lærere. Tidligere forskning tyder på at egen språkinteresse og erfaringer fra skolegangen er en drivkraft for fagvalg og framtidig praksisutøvelse, noe som bekreftes i vår studie. Studentene trekker fram trygghet i læringssituasjonen og varierte, praktisk-kommunikative tilnærminger som kjennetegn på god undervisningskvalitet – som de bestreber seg på å oppnå. De viser åpenhet for å utforske språk sammen med og i overensstemmelse med elevenes forutsetninger, interesser og behov. Resultatene indikerer at studentene er rede til å videreutvikle sin faglige og fagdidaktiske kompetanse og at de vil tre inn i rollen som fremmedspråklærere med et reflekterende og kritisk blikk, noe som vil komme til nytte i interaksjon med lærerkollegier i framtiden.

Nøkkelord: GLU 5-10, profesjonsidentitet, fremmedspråk, fransk, spansk, tysk, lærerrollen, praktisk-kommunikative tilnærminger

Becoming a Foreign Language Teacher: Professional Identity Development among French, Spanish, and German Students in the Teacher Education for Primary and Secondary School

Abstract

Few students in the Teacher Education for Primary and Lower Secondary School, Years 5–10 (GLU) choose foreign languages, and there is limited research on this group. This article examines the development of professional identity of students studying French, Spanish, and German. Drawing on a sociocultural and lifelong learning perspective, we explore the students' process of forming an identity as a future foreign language teacher. The empirical

data consists of qualitative interviews with 16 students between their second and fifth year of study. The interviews explore their emerging development, experiences, and assumptions about foreign language teaching and learning – from their own school experiences, through their teacher education programme, and to their future teaching careers.

The findings show that both earlier experiences with inspiring schoolteachers and recent interactions in the teacher education programme serve as positive role models for the students' professional identity development. However, we also find examples of negative experiences that students aim to avoid as future teachers. Previous research suggests that personal interest in languages and experiences from one's own schooling are key factors in subject choice and future teaching practice, a finding confirmed by our study. The students emphasise a sense of safety in the learning situation and varied, practical-communicative approaches as hallmarks of good teaching, which they strive to achieve. They demonstrate openness to exploring language together with pupils, adapting to pupils' abilities, interests, and needs. The findings indicate that these students are prepared to further develop their subject knowledge and subject didactic competence, and to enter their roles as a foreign language teacher with a reflective and critical mindset, qualities that will benefit collaboration with colleagues in the future.

Keywords: GLU 5-10; professional identity, foreign languages, French, Spanish, German, teacher role, practical-communicative approaches

1. Innledning

Denne artikkelen omhandler studenter som har valgt fransk, spansk og tysk i Grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10 (GLU). Vi vil presentere og diskutere resultatene fra en kvalitativ og eksplorativ intervjuundersøkelse som ble gjennomført i 2023 blant 16 studenter som befinner seg i spennet mellom 2. og 5. studieår i utdanningsløpet. Hovedtema er studentenes profesjonelle identitetsutvikling innen fremmedspråkfaget i det de er i ferd med å kvalifisere seg til å bli lærere i norsk skole.

Siden femårig GLU ble innført i 2017, er det få universiteter og høyskoler i Norge som tilbyr fransk, spansk og tysk, og det er et fåtall studenter som velger disse språkene i sin fagkombinasjon.¹ I en norsk kontekst er det forsket lite på GLU-studenters forberedelser til lærerrollen i fremmedspråk. Av den grunn retter vi søkelyset mot årsaker til fagvalg, erfaringer med fremmedspråklæring og -undervisning samt tanker rundt framtidig profesjonsutøvelse i valgte språk som fra studentperspektivet har vært og er av betydning.

Vår studie tar utgangspunkt i at formell utdanning utgjør en sentral del av forberedelsene på rollen som lærer, da den gir innsikt i yrkesrelevante kunnskaper og ferdigheter (Damsgaard, 2010, s. 41) og at kjernen i identitetsbegrepet er en tiltakende kobling mellom handlinger, selv- og rolleforståelse (Witteck, 2018, s. 32–33; 56). En viktig drivkraft i identitetsutvikling er følgelig refleksjoner over erfaringer man gjør seg i samhandling med andre og i indre dialog. Dette er en kontinuerlig prosess med forbindelseslinjer både bakover og framover i tid, der man ser ulike situasjoner i sammenheng med hverandre, eksempelvis minner fra fortiden, opplevelser «her og nå» og tanker om framtiden. I fremmedspråk vil identitetsdannelsen blant annet bety at studentene reflekterer over sin interesse for faget, egen språkbeherskelse og

¹ Det er to hovedårsaker til at vi konsentrerer oss om profesjonsutviklingen i fransk, spansk og tysk i GLU-studiet: de tre er de mest valgte fremmedspråkene i norsk skole (Fremmedspråksenteret, 2024) og *Læreplan i fremmedspråk* gjelder for alle fremmedspråk (Kunnskapsdepartementet, 2022).

undervisningsmetodiske tilnærminger. Studentene befinner seg altså i en pågående prosess med å danne seg et bilde av hvordan de selv vil bli som fremmedspråklærere.

På bakgrunn av dette ønsker vi å undersøke hvilke refleksjoner studentene har gjort seg så langt med hensyn til den forestående rollen som fremmedspråklærer, og stiller to spørsmål:

- Hvilke erfaringer har fransk-, spansk- og tyskstudenter opplevd som betydningsfulle i utviklingen av profesjonsidentitet i fremmedspråk?
- Hva er studentene opptatt av når det gjelder å fylle den kommende rollen som fremmedspråklærer?

Vår undersøkelse kan bidra til økt kunnskap om studentenes motiver for valg av fremmedspråk i GLU 5–10 og hva de anser som viktig i forberedelsene på lærergjerningen i fremmedspråk.

Resten av artikkelen er strukturert som følger: Vi vil først kort oppsummere studiens bakgrunn i form av utdanningspolitiske føringer og teoretisk ramme (2). Deretter følger en beskrivelse av metode (3) og en presentasjon av resultatene (4), som diskuteres i lys av teorier om profesjonell identitetsutvikling relatert til fremmedspråkopplæring, samt aktuelle styrings- og referansedokumenter (5). Til slutt konkluderer vi, kommenterer studiens begrensninger og skisserer veien videre (6).

2. Utdanningspolitiske føringer, tidligere forskning og teoretisk forankring

I de nasjonale retningslinjene for GLU 5–10 (Nasjonalt råd for lærerutdanning, 2018, s. 26–29)², inngår en egen del om fremmedspråk. Der vektlegges at studentene skal tilegne seg kunnskap om *Læreplan i fremmedspråk* (Kunnskapsdepartementet, 2022)³ og *Det felles europeiske rammeverket for språk* (Europarådet, 2022), som begge fremmer en praktisk-kommunikativ tilnærming til fremmedspråkundervisningen.⁴ Denne tilnærmingen legger premisser for hvilke kompetanser fremmedspråkstudentene i GLU skal utvikle:

«Fremmedspråk i lærerutdanningen har fokus på studentens muntlige og skriftlige språkutvikling og elevenes læring av et fremmedspråk som del av en flerspråklig utvikling og en livslang læring av språk» (NRLU, 2018, s. 26). Siden *kommunikasjon* er selve kjernen i faget, både i ovennevnte læreplan, rammeverk og retningslinjer, vil dette påvirke GLU-studentenes profesjonelle identitetsutvikling. I tillegg skal de lære å forholde seg til hele læreplanverket *Kunnskapsløftet* (LK20) og dets gjennomgående prinsipper om god undervisning, trygt læringsmiljø og tilpasset opplæring, forstått som «[...] variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet» (KD, 2017, s. 17). Med tanke på fremmedspråkfaget, fordrer dette at GLU-studentene utvikler både kommunikativ kompetanse i målspråket samt fagdidaktisk og relasjonell kompetanse, slik at de blir i stand til å variere undervisningen og møte elevene på best mulig måte.

Innen en sosiokulturell forståelse av læring og identitetsdannelse er den profesjonelle identitetsdannelsen relasjonell, faglig og personlig. Gjennom en livslang, dynamisk og kontinuerlig prosess utvikles flere identiteter. Disse er sammenvevde og kommer til uttrykk

² Heretter forkortet til NRLU.

³ Heretter forkortet til KD.

⁴ jf. «Arbeid med læreplan for skolen og dets forhold til Det felles europeiske rammeverket for språk, er en del av studiet» (NRLU, 2018, s. 26) og «Kommunikasjon er selve hovedkjernen i faget. Å lære fremmedspråk handler om å forstå og bli forstått.» (Kunnskapsdepartementet, 2022, s. 2)

gjennom ulike måter man opptrer på i konkrete situasjoner (Gee, 2000, s. 101; Holland, 2010, s. 272; Wittek, 2018, s. 16; 30). Gee (2000, s. 102–104) skiller mellom fire hovedidentiteter:

- 1) *institusjonsidentitet*, dvs. formelle roller og posisjoner som man inntar og som er definert gjennom lover, regler og tradisjoner;
- 2) *diskursidentitet*, dvs. bestemte tenke- og handlemåter i gitte sosiale kontekster, eksempelvis ulike måter å resonnere, argumentere og interagere på;
- 3) *naturidentitet*, som viser til fysiske og psykiske trekk som naturen har utrustet oss med, og som formes videre i sosiale og kulturelle kontekster; og
- 4) *interessegruppeidentitet*, som utvikles gjennom interaksjon med og tilhørighet til ulike fellesskap.⁵

Når det gjelder studentenes profesjonelle identitetsutvikling spesifikt i fremmedspråk, presenterer Henriksen et al. (2020, s. 18) to grunnleggende og likeverdige komponenter som inngår i en språklærers faglige identitet:

- *Fagkunnskap* som dekker sentrale kunnskapsområder som språk, kultur og litteratur.
- *Språkferdigheter* som omhandler kommunikative ferdigheter, medregnet støtten man besitter gjennom egen flerspråklighet⁶.

⁵ I norsk språkdrakt bruker Wittek (2018, s. 156) benevnelsene *naturidentitet*, *institusjonsidentitet*, *diskursidentitet* og *interessegruppeidentitet*, og i diskusjonsdelen benytter vi disse begrepene.

⁶ Det finnes ulike definisjoner av flerspråklighet. Ifølge Det felles europeiske rammeverket for språk innbefatter flerspråklighet evnen til å dra nytte av hele sitt språklige repertoar og kjennskap til ulike språk for å forstå og gjøre seg forstått på målspråket (Europarådet, 2022, s. 32). Andre vektlegger antall språk involvert i kommunikasjonssituasjonen og hvor godt disse beherskes (se bl.a. Lûdi & Py, 2009, s. 158).

I tillegg til denne basiskompetansen, som enhver fremmedspråklærer bør besitte og videreutvikle, utgjør den fagdidaktiske kompetansen en tredje, essensiell bestanddel i språklærerens faglige identitet:

- *Fagdidaktisk kunnskap om undervisning i faget* som innbefatter innhold og metoder for språkopplæring, samt teorier om språktilegnelse, og språk- og kultursyn.⁷

I denne artikkelen velger vi å bruke benevnelsen ‘fagdidaktisk kompetanse’ (jf. kompetansebegrepet i LK20), da den etter vårt syn er mer dekkende og understreker at det dreier seg om både å tilegne seg og anvende fagdidaktiske kunnskaper og ferdigheter og operasjonalisere dem i fremmedspråkklasserommet.

Som nevnt innledningsvis finnes det lite forskning på utvikling av profesjonsidentitet hos fremmedspråkstudenter i norske lærerutdanninger. Noen få, nyere studier fokuserer på internasjonalisering og digitalitet (Drange & Møllerup, 2022; Grønn & Belmonte, 2022; Lazareva et al., 2022) og det finnes enkelte studier om lærerstudenters og læreres forestillinger om god fremmedspråkundervisning: Haukås & Mercer (2022) undersøker norske og østerrikske lektorstudenters tanker om egen kompetanseutvikling på vei mot yrket som språklærer innen engelsk, fransk og tysk. Funnene viser at informantene har sterk tro på at didaktiske og språklige kompetanser er foranderlige og stadig kan videreutvikles gjennom innsats (Haukås & Mercer, 2022, s. 228). I de senere år er det gjennomført flere studier om flerspråklighet, både i skolesammenheng og i høyere utdanning (se bl.a. Hegna & Speitz, 2020; Myklevold, 2022; 2021). Deriblant finner Hegna og Speitz (2020) at PPU-studenter opplever å være lite forberedt på hvordan utnytte elevens flerspråklighet som læringsressurs i fag, blant annet i fremmedspråk. Fra studentperspektivet uttrykkes det positivitet til flerspråklighet, men usikkerhet når det gjelder metodiske tilnærminger i

⁷ Vår oversettelse fra dansk til norsk, hentet fra Henriksen et al. (2020, s. 18).

undervisningssituasjonen (Hegna & Speitz, 2020, s. 25). Llovet Vilà (2018) sin studie om spansk læreres forestillinger om undervisning viser at disse er preget av tidligere erfaringer fra egen skolegang og yrke, og at forestillingene til dels overstyres av lærerutdanningens påvirkning når det gjelder konkrete valg i spansk klasserommet (Llovet Vilà, 2018, s. 19).

I en norsk kontekst er det gjennomført en god del forskning på lærerstudenter og utdanningens bidrag til profesjonell utøvelse av yrket generelt sett. Her trekker vi fram Østrem's doktorgradsavhandling fra 2008, der studenter i slutten av allmennlærerutdanningen uttrykker sine tanker om lærerens viktigste oppgave. De er særlig opptatt av læreren som aktør i relasjonsarbeidet for å sikre elevens tilfredshet, trygghetsfølelse og framgang (Østrem, 2008, s. 158–159). I en studie blant ferske studenter i GLU om kjennetegn på en god lærer, finner Lund & Järnerot (2020, s. 52) at informantenes profesjonsidentitet er under gryende utvikling og at observasjonspraksis gir en bedre forståelse for lærerrollens kompleksitet. I en annen studie blant nyutdannede lærere, gjennomført av Damsgaard (2010, s. 174), oppgis relasjonen lærer-elev og det konkrete som foregår i klasserommet som det mest positive og de mange kravene i skolesystemet som det mest negative ved lærerrollen. Witteks studie blant 12 erfarne lærere fremhever en god samarbeidskultur og et kritisk og kontinuerlig reflekterende blikk på egen undervisningspraksis som helt sentralt for den profesjonelle utviklingen (Witteck, 2018, s. 82–83; 138–141).

I flere internasjonale studier om lærerstudenters profesjonelle identitetsutvikling fremkommer det at dette er en langvarig prosess der tidligere lærermodeller i stor grad påvirker oppfatningen av hva god/dårlig undervisning er (Lortie, 1975; Timmerman, 2009, s. 230). Når det gjelder fremmedspråkfagene, refererer Haukås (2020) til studier fra 1970- til 2000-tallet, som viser at erfaringer fra egen skolegang er med på å prege studenters undervisningspraksis og at gamle antakelser er vanskelige å rokke ved. Andre studier gir et mer sammensatt bilde av denne situasjonen, eksempelvis at fremmedspråkstudenter er i stand til å justere og

videreutvikle sine formodninger om språklæring og -undervisning i løpet av studietiden (Durán-Narváez et al., 2017; Haukås, 2020, s. 360–362; MacDonald et al., 2001; Nordlund, 2017; Özmen, 2012; Yongcan & Fisher, 2006).⁸

3. Metode

I planleggingen av forskningsdesignet vurderte vi ulike datainnhentingsmetoder. Vi fant spørreskjema med mer eller mindre predefinerte kategorier som noe begrensende for friere refleksjoner omkring profesjonell identitetsdannelse. Vi vurderte kvalitative intervjuer, enten individuelle eller i fokusgrupper, og anså førstnevnte som best egnet i og med at det personlige spiller en sentral rolle i den profesjonelle identitetsutviklingen. Valg av metode falt dermed på individuell intervjuform for å fange det betydningsfulle hos hver enkelt informant, og for å oppnå dybdekunnskap om subjektive opplevelser av den profesjonelle identitetsutviklingen (Kvale & Brinkmann, 2015; Merriam & Tisdell, 2016). Vi utarbeidet en intervjuguide bestående av tre hoveddeler basert på tre tidsmessige faser i kvalifiseringen til yrket: *før*; *under* og *etter* utdanning (jf. Wittek, 2018, s. 74). I vår intervjuguide henspiller *før*-fasen på minner og opplevelser fra egen skolegang, *under*-fasen sikter til erfaringer fra studietiden i GLU, både fra fremmedspråkundervisning og praksisperioder, og *etter*-fasen innbefatter tanker om og visjoner for framtiden som fremmedspråklærer (se intervjuguide i *Appendiks*). Studentenes refleksjoner i tilknytning til de tre fasene har betydning for den gryende profesjonsutviklingen da de samlet sett gir en bedre forståelse av sammenhenger på tvers av ulike situasjoner og kontekster (jf. Wittek, 2018, s. 56–57).

I rekrutteringen av informantene henvendte vi oss til GLU-studenter i fransk, spansk og tysk som befant seg i spennet 2.–5. studieår. Vi tok kontakt med 20 studenter via e-post, informerte om lydopptak av intervjuene og anonymisering av resultatene. Av de 16 som

⁸ Det er gjennomført liknende studier om engelskstudenter i lærerutdanningene. Resultatene fra disse inkluderes ikke her, siden engelskfagets situasjon og status i grunnopplæringen og høyere utdanning er annerledes enn for fremmedspråkfaget.

responderte positivt, hadde alle gjennomført 30 studiepoeng eller mer i de respektive språkemnene.⁹ Siden få studenter velger fremmedspråk i GLU nasjonalt sett, har vi ikke foretatt ytterligere avgrensninger med hensyn til hvor mange studiepoeng informantene har tatt utover 30, eller spesifikt i hvilket studieår de befinner seg. Vi har heller ikke konsentrert oss om ett av fremmedspråkene siden utvalget er relativt lite. Følgelig har vi ikke foretatt sammenligninger på tvers av studieår eller språkene, noe som ville vært mulig med et større utvalg. Informantene kommer fra tre UH-institusjoner, som alle tar del i Høgskolen i Østfolds ordning om et nasjonalt tilbud om fremmedspråk i GLU.¹⁰ Studiemodellen til institusjonene er forskjellige, noe som innebærer at studentene kan velge fremmedspråk på ulike stadier i utdanningsløpet.

Informantene gav sitt samtykke i henhold til personopplysningsloven art. 6 og 7 (2008), det vil si at deltakelsen var informert, uttrykkelig, frivillig og dokumenterbar. I gjennomføringen av intervjuene (ca. 30–45 minutter) i mai og juni 2023 benyttet vi Nettskjema-diktafon med flerkfaktoraутentisering. Vi la opptil semistrukturerte intervjuer og ba informantene utdype svar og gi relevante eksempler. I transkripsjonene inkluderte vi ikke alle detaljer, men forsøkte ellers å gjengi meningsinnholdet så presist som mulig (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 44–45).

For å kategorisere og fortolke det innhentede materialet, jobbet vi induktivt og identifiserte elementer som var relevante for forskningsspørsmålene. Vi kodet disse ved hjelp av nøkkelord og lagde et kodeskjema bestående av tre kolonner: Den første inneholdt transkriberingen, midtkolonnen en meningskondensering, og den siste en foreløpig kategorisering (jf. Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 47–49; 57). Tabell 1 viser et eksempel hentet fra informantsvar på spørsmål 3.1 i intervjuguiden (hvordan være en god språkmodell

⁹ De fire som ikke deltok, var positive til studien, men av ulike praktiske årsaker hadde de ikke mulighet til å delta.

¹⁰ I forbindelse med denne intervjuundersøkelsen hadde vi som forskere to roller: 1) vi er studentenes tidligere faglærere i GLU; 2) vi inntar et forskerblikk på tidligere studenters erfaringer med fremmedspråk i studiet.

for elevene) og et annet fra spørsmål 2.2 (kunnskaper og ferdigheter tilegnet gjennom fremmedspråkstudiet i GLU):

Tabell 1

Eksempler på innledende kategorisering

Transkripsjon	Meningskondensering	Kategorisering med nøkkelord
Eksempel 1: [...] Få dem [elevene] til å snakke spansk i klasserommet og gi drypp av språket. Vise elevene spansk fra samfunnet nå – bruke det de interesserer seg for [sosiale medier], gjøre timene veldig muntlige og la dem få være med på ting. I GLU hadde vi for eksempel om klær og penger [...] I praksis tok jeg med klesplagg i klasserommet og vi lagde «butikk». Så skulle de si at de ville kjøpe <i>denne</i>, <i>hva koster den?</i> og så måtte eleven i kassa si <i>den koster så og så mye</i>. Det lærte de masse av. Det syntes jeg selv var gøy som student [i GLU] og det syntes elevene i praksis også (LS12) Eksempel 2: [...] [I GLU] jobbet vi mye med grammatikk og muntlig uttale, noe jeg synes er veldig viktig. Jeg tar med meg noen metoder som jeg kan bruke i undervisning. Vi hadde mye om litteratur, analyse, tekststruktur og skrivning, som jeg lærte mye av, men jeg klarer ikke helt å se hvordan det kan brukes i undervisningen [i skolen]. Jeg har fått større innblikk, noe som er veldig bra for egen del, og kan formidle det videre, men det er litt for avansert for ungdomsskoleelever (LS10)	Visjon om å tilrettelegge for muntlighet og språklig input tilpasset elevgruppen; GLU-undervisningen gav nye ideer til tematikk og metoder for muntlighet; God erfaring med utprøving av muntlige simuleringer i praksis GLU-undervisningen vektla uttaleøvelser, grammatiske, analytiske og litterære tilnærminger; Nytteverdi for egen fagkompetanse; Analytiske og litterære tilnærminger med liten overføringsverdi relatert til målgruppe i framtidig profesjon	ETTER – skape muntlighet UNDER – ideer til muntlighet – utprøving av muntlighet UNDER – ideer til grammatikkundervisning og muntlighet; – styrket fagkompetanse ETTER – skape grammatikkforståelse og muntlighet

Selv om spørsmålene i intervjuguiden var inndelt i tre tydelige deler, fasene *før*, *under* og *etter*, var det naturlig for informantene å veksle i tid når de reflekterte. For lettere å kunne se utviklingen av de påfallende elementer over tid, innordnet vi dem i mer overordnede kategorier for hver enkelt fase:

Tabell 2

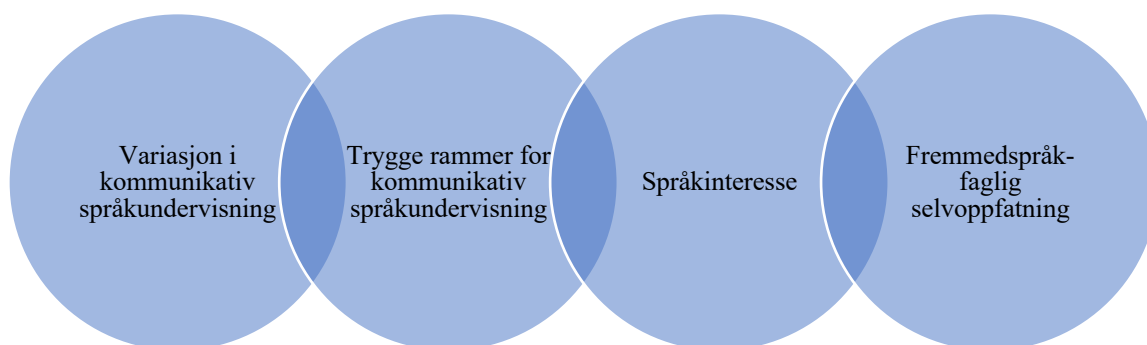
Eksempler på overordnet kategorisering fordelt på fasene før, under og etter

Faser	Eksempler på kategorier	Sum
<i>Før GLU</i>	– erfaring med god/dårlig fremmedspråklærer – innhold/metoder appellerte/appellerte ikke – persondrevet språkinteresse – osv.	12
<i>Under GLU</i>	– erfaring med god/dårlig faglærer/didaktiker i fremmedspråk – innhold/metoder appellerte/appellerte ikke – opplevd trygghet i undervisningssituasjonen – osv.	21
<i>Etter GLU</i>	– visjon om egen rolle som fremmedspråklærer – sikre elevenes trygghetsfølelse – skape språkengasjement hos elevene – osv.	11

Etter å ha laget denne oversikten, gikk vi dypere inn transkripsjonene for hver av ovennevnte kategorier og merket oss erfaringer som pekte seg ut som særdeles betydningsfulle for informantenes profesjonelle identitetsutvikling og hvorvidt de ble omtalt i positive eller negative ordelag. Vi så nærmere på utviklingen over tid når det gjelder erfaringenes innvirkning på informantenes visjoner for rollen som fremmedspråklærer. Vi endte opp med å innordne erfaringene og visjonene i fire hovedtemaer, som vist nedenfor i Figur 1:

Figur 1

Betydningsfull tematikk i informantenes profesjonelle identitetsutvikling innen fremmedspråkfaget



Temaet *Variasjon i kommunikatív språkundervisning* favner om informantenes erfaringer med undervisningsinnhold og -metoder. Her ble opplevelser med variasjon i en kommunikatív språkopplæring fremholdt som særlig positiv. Temaet *Trygge rammer for kommunikatív språkundervisning* rommer relasjonelle aspekter og andre rammebetingelser som informantene anså som viktige for profesjonell identitetsdannelse og for å skape trygghetsfølelse i en kommunikatív språkopplæring. I temaet *Språkinteresse* inngår faktorer som utmerket seg med tanke på informantenes personlige språkinteresse sett over tid. Temaet *Fremmedspråkfaglig selvoppfatning* dreier seg om informantenes egenvurdering av oppnådd faglig og didaktisk kompetanse som utgangspunkt for videre profesjonell utvikling.

Av anonymitetshensyn fremgår det ikke av resultatene hvor mange av informantene som hadde tatt henholdsvis fransk, spansk og tysk (*LS* står for 'lærerstudent'), hvilket studieår de befant seg i på intervjutidspunktet, eller totalt avlagte studiepoeng i målspråket. Intervjuene ble gjennomført etter at den formelle vurderingen var tilbakelagt i samtlige emner vi hadde fagansvar for. Dette gjorde vi for å sikre at avhengighetsforholdet til forsker er minimert og for å redusere risikoen for at informantene tilpasset svarene i henhold til antatte forventninger hos intervjueren (Haug, 2010, s. 18; Stocker, 2012, s. 65). Likevel tar vi høyde for at informantene kan ha tilpasset sine svar til en viss grad. I etterkant ser vi at det kunne vært

hensiktsmessig å kombinere den kvalitative intervjuformen med et spørreskjema, da det ville gitt større grad av anonymitet og større mulighet for å avdekke temaer vi kunne gått mer i dybden på i påfølgende intervju.

4. Resultater

I resultatdelen presenteres hovedfunnene, jf. inndelingen i fire hovedtemaer som oppgitt i *Figur 1* ovenfor. Temaene er sidestilt og påvirker hverandre gjensidig. Vi starter med temaet *Variasjon i kommunikativ språkundervisning*, deretter følger *Trygge rammer for kommunikativ språkundervisning* og *Språkinteresse*. Til slutt legger vi fram funnene relatert til temaet *Fremmedspråkfaglig selvoppfatning*.

4.1 Variasjon i kommunikativ språkundervisning

Informantene uttrykte blandede erfaringer med fremmedspråkundervisning fra egen skolegang. Vel halvparten (9 av 16) trekker fram overveiende positive opplevelser med kompetente og støttende lærere som gav ulike innfallsporner til språket. Gjennomgående eksempler på dette var lærers variasjon i undervisningsmetoder og medier, frigjøring fra læreverk og rom for praktisk språkbruk, både muntlig og skriftlig, noe som samlet sett gav et solid basisgrunnlag. Følgende uttalelser er representative:

Læreren på ungdomsskolen var flink til å ta med ulike medier inn i undervisningen [spillelister; serier]. Hen var flink til å bruke andre oppgaver enn de i boka – det ble mer spennende enn å følge boka som man har gjort i all tid (LS4)

Med ny lærer tok det ikke én time engang før jeg hadde snakket mer tysk enn resten av året (LS7)

Av mer negative minner fra skoletiden går åtte av informantsvarene ut på lite variasjon i undervisningsmetoder og lærers vektlegging av tradisjonelle, tavleorienterte og grammatikkfokuserende tilnærminger. Andre negative opplevelser var lite rom for muntlig

ferdighetstrening, manglende anerkjennelse av ervervet språkkompetanse og lærers overdrevne og uhensiktsmessige bruk av målspråket:

[Lærer] hadde ikke fornyet seg så mye. [...]. Det var veldig sånn pugging av regler og lesing av tekster. Det var nesten de to tingene vi gjorde. Sånn sett var det ganske kjedelig (LS3)

Lærerne snakket nesten bare tysk, jeg husker at vi omtrent ikke forstod noen ting (LS9)

Når det gjelder fremmedspråkundervisningen i GLU, fremhever hele 33 informantutsagn det som overveiende positivt at faglærerne kombinerte utvikling av studentenes egne språkferdigheter med didaktiske vinklinger, noe som gav ideer til god kommunikativ undervisning. Ifølge informantene fikk de prøvd ut praktiske, kreative og utforskende tilnærminger i undervisningssituasjonen, og de opplevde tilpasset muntlig ferdighetstrening som særlig nyttig:

Jeg har fått mye inspirasjon til hva jeg kan gjøre selv og hvordan jeg kan legge opp undervisningen [...], mulighetene er endeløse (LS2)

Jeg synes det er ekstremt viktig og bra at vi hadde mye muntlig aktivitet. For det kan ofte være litt skummelt når det er et fremmed språk. Terskelen for å tørre å prate kan være høy, men siden vi måtte prate hver time, falt terskelen betraktelig – det ble ikke så farlig likevel (LS11)

Det var stor takhøyde for å si feil og stoppe opp om man ikke skjønnte. Vi snakket spansk hele tiden, noe som var fint og ikke skummelt. Jeg kunne prøve meg fram selv om jeg var usikker, og vi rettet på det sammen. Det gav en trygg følelse (LS16)

Enkelte kom inn på hvordan GLU-undervisningen hadde bidratt til å styrke andre kommunikative ferdigheter som leseforståelse:

I undervisningen leste vi mye sammen. Det var veldig lærerikt, og det vil jeg også gjøre selv [med elevene]. [...] Hvis de har misforstått, kan vi snakke om det (LS15)

Videre framhever informantene positive erfaringer i GLU-undervisningen med praktiske grammatikktilnærminger og tilrettelegging for utforskning i egen språklæring gjennom taktile, visuelle, auditive og kinestetiske arbeidsmåter. Etter informantenes syn var vinklingene lett

overførbare til skolekonteksten og særlig verdifulle for videre utprøving i rollen som «lærer» i praksisperiodene:

Det var gøy å lære forskjellige måter å lære bort grammatikk på, gjennom leker og aktiviteter, uten at elevene innser helt at det er grammatikk [...] Det var kjekt at faglærer i GLU gav mange eksempler. Når man prøver ut selv, lærer man best (LS8)

I praksis prøvde jeg ut en grammatikkaktivitet fra GLU sammen med elevene hvor de var fysisk aktive. De holdt hver sin plakate med et setningsledd og skulle plassere seg slik at setningen ble korrekt. Det slo an og de syntes det var gøy å kunne lee på seg litt (LS7)

I GLU fikk vi mange eksempler på hvordan undervise og gjøre det mer interessant. Det trigget meg litt: 'åh, jeg kan faktisk ta i bruk leker og ikke det typisk tørre sitte og høre, skrive på tavla ...' [...] Jeg ble enda mer nysgjerrig på hvordan folk lærer (LS8)

Jeg har en fascinasjon for å prøve ut diverse digitale plattformer og være eksperimentell. Jeg har alltid tenkt at jeg er dyktig digitalt, men jeg hadde ikke kunnet bruke det i undervisningssettingen i dag, uten oppgavene i GLU som utfordret meg (LS6)

Kun to informanter stiller seg kritisk til komponenter i GLU-undervisningen. De mente at innholdet delvis var irrelevant, for teoretisk og for lite didaktisk rettet med tanke på målgruppen ungdomsskoleelever (se eksempelet LS10 i Tabell 1).

Med hensyn til tanker rundt framtidig lærergjerning, er det hele 30 utsagn som uttrykker ønske om å skape variasjon i fremmedspråkklasserommet, fange elevenes interesse, møte dem med forståelse og skape en god samarbeidskultur. Disse visjonene bunner hovedsakelig i tidligere erfaringer som elev og student, for eksempel nevnes smitteeffekten av fremmedspråklæreres brennende engasjement for faget. Fra informantenes ståsted har erfaringene styrket evnen til å innta elevperspektivet. Her følger tre eksempler:

Gjøre det litt mer interessant, ikke bare det klassiske, grammatiske og vanskelige tørre – som mange synes (LS8)

Jeg må kunne språket godt og være engasjert for å motivere elevene, være nysgjerrig og fleksibel, sånn at vi sammen kan utforske og lære – bruke internett, sosiale medier og mange forskjellige metoder (LS10)

Jeg liker å ose av energi og er entusiastisk. Om ikke du får oppmerksomheten til kommende generasjon, blir det vanskelig. Lage motiverende undervisning, for jeg liker å være kreativ. Bygge på mestring og legge til rette for at elevene får utfordringer (LS16)

Ifølge informantene er det attraktivt å bli fremmedspråklærer fordi fagets egenart gir mange muligheter til å variere undervisningen gjennom praktiske læringsaktiviteter. De trekker blant annet fram fordelene med at samtlige elever starter med faget på ungdomstrinnet og at det åpner for å starte på ny frisk. Informantene finner det interessant at elevene faglig sett er forholdsvis «jevnbyrdige» fra starten av:

Det er få undervisningsfag der alle elevene begynner på samme nivå i 8. klasse. I matte er allerede spredningen kjempestor. Det er noe spennende med å se progresjonen fra de kan ingenting til de kan litt, som man ikke ser så tydelig i andre fag (LS13)

Det har vært et annerledes fag med muligheter til å gjøre praktiske ting, noe jeg har trivdes med. Som restaurantsettinger, dagligdagse møter og spille opp situasjoner i klasserommet, slik at elevene får en virkelighetsoppfatning av hvordan språket fungerer (LS16)

4.2 Trygge rammer for kommunikativ språkundervisning

Informantene oppgir at gode relasjoner mellom faglærer og innlærer samt de lærende imellom har vært avgjørende for den profesjonelle identitetsdannelsen, både når de minnes skoletiden og når det tenkes på GLU-studiet. Det de tar med seg videre i framtidig profesjon er viktigheten av å skape trygge rammer i fremmedspråkklasserommet for at elevene skal kunne knytte faglige og sosiale bånd og oppleve framgang. Dette anser informantene som særdeles viktig innen fremmedspråk, gitt at det å kommunisere på et annet språk kan være skummelt.

En fordel som ble nevnt fra tiden som elev i skolen, var samarbeid elever imellom. Én informant gir eksempel på den positive innvirkningen som en morsmåltaler hadde på språkinteressen og faglig progresjon: [...] vi hadde én i klassen som kunne tysk fra før, så det å lære noen setninger og teste det på hen istedenfor læreren, var spennende (LS4). Derimot virket medelevers negative holdninger til faget demotiverende: [...] mange elever liker ikke [fremmed]språkfaget så godt, og da blir det en litt negativ holdning til det (LS10). Når

informantene tenker tilbake på relasjonen lærer-elev fra skoletiden, understreker de betydningen av egne erfaringer med faglig kompetente lærere som gav støtte og rom for spørsmål:

Hen var streng, men en lærer som kunne sitt og svarte på teite spørsmål - samme hva (LS6)

Jeg har hatt flinke, positive og støttende lærere opp igjennom, noe som har bidratt til mitt positive forhold til faget (LS16)

Fra informantenes synspunkt framstår faglærerne i GLU som gode rollemodeller ved at de tilpasser undervisningen og skaper gunstige betingelser for interaksjon studentene imellom og mellom faglærer og student. Uttalelsene vitner om at den relasjonelle kompetansen som de har opparbeidet seg gjennom ulike former for modellering i trygge læringsomgivelser i GLU, har vært verdifull for praksis – med tanke på det å etablere gode relasjoner til elevene og praksisveileder:

Før jeg begynte, var jeg redd det skulle bli vanskelig, men jeg ble positivt overrasket. Det var godt tilrettelagt på nivået vi var på (LS15)

Det jeg får av input i GLU, tar jeg til meg. Jeg har satt pris på muligheten til å gjennomføre læringsaktiviteter i rollen som elev, slik at jeg i praksis kan huske opplevelsen (LS1)

Når jeg klarer å få elevene til å knekke en kode eller sammenhenger, at du ser en aha-opplevelse, det er verdt mange timer med furtne elever som ikke liker grammatikk (LS6)

Jeg har lært mest i praksis gjennom å delta i franskundervisning. Jeg har snakket med og sett hvordan andre lærere underviser – masse gode tips og inspirasjon å få fra dem! (LS10)

Det har vært interessant å se medstudenter løste ting på en annen måte enn meg og det å observere flere lærere på flere skoler i praksis. Alle gjør ting på sin måte. Det å være en svamp i hjørnet av klasserommet, og suge til seg litt (LS6)

I informantenes framtidsvisjoner løftes en balansert bruk av målspråket i fremmedspråkklasserommet fram. Informantene har som mål å skape et læringsmiljø hvor det er rom for prøving og feiling. Svarene nedenfor kan illustrere essensen i studentuttalelsene:

Bade dem litt i språket, uten å bli som mange lærere: 'Vi skal bare snakke på målspråket!'. Jeg skjønner poenget, men man må finne en balanse i eksponeringen. Ellers ender man opp som en person det er vanskelig å forholde seg til (LS4)

Hvis det er noe jeg ikke kan, er det lurt å være ærlig om det, for da vet elevene hvor de har meg og det er lettere å spille på lag. Det er viktig at de vet at lærer ikke er ute etter å ta dem. Det finnes ingen dumme spørsmål, og det er ikke farlig å ikke vite (LS6)

Det er viktig å kunne forklare både på norsk og spansk, for at elevene skal forstå og være villige til å lære (LS12)

Så lenge det [målspråkformidlingen] ikke er på et for høyt nivå og går over hodet på elevene (LS13)

4.3 Språkinteresse

Nesten samtlige informanter (14 av 16) oppgir en genuin iboende interesse for språk som beveggrunn for deres valg om å bli fremmedspråklærer.¹¹ Dette kommer til uttrykk gjennom lovord om det konkrete fremmedspråket og et syn på seg selv som 'språkmenneske':

Alltid hatt en interesse for spansk og det høres flott ut. Det er interessant å herme etter andre og prøve ting jeg ikke kan (LS16)

Jeg elsker språk, og da jeg så tysk på planen, klarte jeg ikke å legge det fra meg (LS2)

To av informantene knytter språkinteressen eksplisitt til opplevd nytteverdi av sine hjemmespråk i egen språklæring og som et kommunikativt verktøy, og flere fremhever flerspråklighet som en ressurs i opplæringsøyemed:

Jeg har vokst opp med flere språk, og det har alltid vært en interesse. Språk er gøy og faktisk noe jeg lærer fort selv om grammatikken er på et annet nivå – å kommunisere derimot! (LS5)

¹¹ Informantene trakk også inn andre faktorer for språkinteressen og fagvalget, for eksempel mestringsfølelse på feriereise og kontakt med målspråkområdet via fritidsinteresser. Siden vi her konsentrerer oss om skolekonteksten, er det ikke rom for å inkludere ytre faktorer.

[...] sikkert på grunn av hjemmespråkene mine, da mange bokstaver har lignende bokstaver som det tyske alfabetet (LS7)

Interessen er nok iboende. Det er sammenhengene mellom språk, hvordan alt er flettet inn i hverandre, så det å gå i dybden i tysk og oppdage engelsk og norsk i det gir mening (LS2)

Selv om to informanter opplevde møtet med fremmedspråket i skolen som litt problematisk, var dette noe de maktet å overkomme. Eksempelvis sier én: *Jeg syntes det var utfordrende i starten fordi det var jo helt ny grammatikk. Men det var spennende, så da valgte jeg det igjen (LS4).*

Informantsvarene indikerer at alle har beholdt språkinteressen og lysten til å bli språklærer gjennom å studere fransk, spansk og tysk i GLU, og flere beskriver utførlig hvordan interessen har økt. Ord som *språkglede* og *engasjement* er hyppig nevnt, og informantene uttrykker tro på at de har mye å bidra med i møte med elevene og et mangfoldig klasserom:

Jeg har ikke endret mening, men har fått mer lyst til å undervise i det (LS10)

Det har endret synet mitt litt og jeg har fått et annet perspektiv på faget på en måte (LS16)

Det er et flott språk og du rekker langt i verden med spansk. [...]. Det var kjekt å lære det selv, så jeg har mye spanskglede i meg til å undervise (LS14)

Det har vært morsomt å lære språket selv. Jeg tror jeg kommer til å trives med å lære det bort sammen med elever og er motivert for å gjøre språkoppleringen morsom (LS10)

Nå er klassene mer heterogene, og mange er flerspråklige. Derfor er det fint at jeg selv har en flerspråklig bakgrunn, og at jeg kan vise dem at det er en skatt og en fordel når de skal lære et nytt språk (LS7)

4.4 Fremmedspråkfaglig selvoppfatning

Et sentralt aspekt som studentene berørte, var vurdering av fag-/språkkompetansen som de hadde tilegnet seg i GLU-studiet. Ni av studentene uttrykte økt sikkerhet for yrkesutøvelsen og formidlet større trygghet med hensyn til vokabular, lytte- og taleferdigheter, didaktikk og grammatikk. Her følger et utvalg sitateksempler:

Først og fremst har jeg fått et enormt større ordforråd, som gjør at jeg kan holde en flytende samtale i mye større grad (LS14)

Jeg fikk jo lyttet veldig mye og ble sterkere i lytteevnen (LS16)

Grammatikk er en ganske viktig del når du skal lære bort et språk: Å ikke bare kunne språket, men forstå hvorfor. Jeg har helt klart forbedret meg i grammatikk (LS7)

Tre uttrykte også usikkerhet omkring tilstrekkeligheten i egen kompetanse med tanke på framtidig stilling som fremmedspråklærer, noe som vitner om egenbevissthet og en erkjennelse av at det å kvalifisere seg til og videreutvikle seg som fremmedspråklærer inngår i et livslangt perspektiv:

Jeg synes grammatikk er vanskelig selv om jeg er ferdig med emnene. I praksis må jeg fortsatt titte i boka og lese meg opp (LS5)

Jo mer du lærer, jo mer skjønner du at du ikke vet. Det kan være litt skummelt å tenke på det med tanke på at det blir mitt ansvar at elevene klarer å lære seg fransk (LS10)

Jeg har fått utrolig mange gode tanker i GLU, men sitter igjen med en følelse [av usikkerhet] – for hvordan skal jeg klare å omsette det i den begrensede tiden ute i skolen? (LS9)

5. Diskusjon

Resultatene fra intervjuene gir oss et innblikk i hvor informantene befinner seg i sin profesjonelle identitetsutvikling og hvilke erfaringer som har vært betydningsfulle for deres gryende forståelse for hva som stimulerer til språklæring. Når det gjelder medvirkende årsaker til fagvalget i GLU og ønsket om å bli fremmedspråklærer, vektla de positive møter med målspråket tidlig i opplæringsløpet og gode lærermodeller i skolen: faglig og fagdidaktisk kompetente lærere (*hen kunne sitt*) og lærere som gode relasjonsbyggere (*positiv; støttende*). Dette gav dem erfaringer med framgang og opplevelser av tilfredshet, et funn som samsvarer med forskning som viser at opplevd mestring og meningsfullhet i opplæringssituasjoner motiverer for videre fremmedspråklæring og kan være utslagsgivende for fagvalget i lærerutdanningen (jf. Dörnyei, 2009, s. 29; Henry, 2016, s. 171). Samtidig indikerer resultatene et mer sammensatt bilde, der en personlig språkinteresse synes å ha hatt

en større betydning for fagvalget, også for dem som oppgir blandede erfaringer fra skolen. Ser vi dette i lys av betegnelsen naturidentitet (Gee, 2000), her forstått som en iboende språkinteresse, som formes i interaksjon med sosiale og kulturelle kontekster, lager ikke informantene skarpe skiller mellom hvor deres språkinteresse stammer fra, om den tilskrives oppveksten og/eller erfaringene fra skolegang. Selv om persondrevet språkinteresse fremstår som en stor drivkraft for fagvalget i GLU, reduserer ikke dette betydningen av å sørge for god kvalitet i språkopplæringen gjennom hele opplæringsløpet. I framtidige studier kunne man gå dypere inn på hvilke tiltak dagens GLU-studenter mener at må til for best å ivareta og styrke skoleelevers språkinteresse.

Studentenes erindringer fra skoletiden antyder at de allerede da var i ferd med å danne seg et visst inntrykk av ulike tendenser innen fremmedspråkundervisning. I og med at lærerne fungerte som modeller, har de dannet seg en oppfatning om hva som er god fremmedspråkundervisning. De tegner et bilde av en god fremmedspråklærer som kunnskapsrik, grundig, kommunikativ, innovativ, utforskende og støttende, noe som står i motsetning til deres bilde av en mer 'tradisjonell' lærer som tavle-, læreverk- og grammatikkorientert, og de har som ettertrykkelig mål å bli som førstnevnte. Dette vitner om at studentene oppfatter kommunikasjonens sentrale plass i fremmedspråkfaget i norsk skole som veldig viktig og at de ser behovet for å benytte undervisningsmetoder som oppfyller læreplanens intensjon (jf. Llovet Vilá, 2021, s. 111–112).

Informantene ser stor verdi av å observere og diskutere hvordan faglærerne i GLU og praksislærere legger til rette for varierte og kommunikative tilnærminger, noe som de betrakter som viktig i prosessen med å utvide og videreutvikle sitt bilde av undervisningskvalitet (jf. *svamp i hjørnet av klasserommet*). De oppgir at mye av det de har lært i GLU når det gjelder relasjonsbygging og tenke- og handlemåter, særlig i tilknytning til muntlig ferdighetstrening (simulering, bevegelsesorienterte læringsaktiviteter, o.l.), vil de ta med seg når de skal bekle rollen som fremmedspråklærer. Dette funnet bekrefter at en

bevisstgjøring av studentenes erfaringsbaserte kompetanser er med på å påvirke antakelsene om hva som karakteriserer god/dårlig undervisning (jf. Henriksen et al., 2020, s. 21).

Studentuttalelsene gjenspeiler hvordan de forholder seg til det praktisk-kommunikative paradigmet. Med henblikk på den framtidige lærergjerningen uttrykker de en intensjon om å benytte et rikholdig repertoar av læringsressurser og medier, for derigjennom å styrke elevens kommunikative språkferdigheter, utvide læringsarenaene og skape læringsopplevelser som ligger nærmere elevenes forutsetninger og interesser (jf. grunnleggende ferdigheter i fremmedspråkfaget). For å skape økt interesse og glede for språk og språklæring, jf. målsettingene for GLU 5–10 (NRLU, 2018, s. 26; 28) og fremmedspråkfagets relevans og sentrale verdier (KD, 2022) ser informantene for seg at de skal utforske språk, kulturer og medier sammen med elevene. De vil altså innta en posisjon der de skaper en mer symmetrisk struktur der både lærer og elev inngår som læringspartnere: Gjennom GLU-studiet har de fått utvidet sitt repertoar av undervisningsmetoder- og arbeidsmåter (jf. *endeløse muligheter* og *det å gjøre litt praktiske ting*).

Resultatene viser at observasjon av undervisning har gitt studentene bedre forståelse for hva det faktisk innebærer å lære selv og å lære bort et fremmedspråk (*mer nysgjerrig på hvordan folk lærer; få elever [praksis] til å knekke en kode*). Gjennom den økte bevisstheten om lærerens sentrale rolle når det gjelder å gi elevene forståelig input på målspråket og hvordan elevene kan nyttiggjøre seg denne i språklæringsprosessen, er informantenes ønske om å ta hensyn til elevens faglige progresjon og følelsestilstand blitt styrket (jf. *så lenge det [målspråkformidlingen] ikke er på et for høyt nivå og går over hodet på elevene*). Dette indikerer en posisjonering i forhold til det rådende praktisk-kommunikative paradigmet, der de stiller seg noe kritisk til mye bruk av målspråket uten at formålet er tydeliggjort overfor innlæreren på forhånd. De begrunner dette med at det kan hindre elevenes læring og relasjonsbyggingen lærer-elev (jf. *å bli en person som er litt vanskelig å forholde seg til*), og at det derfor er viktig å vurdere når det er hensiktsmessig å bruke målspråket, og ikke. Gjennom reelle erfaringer som informantene skaffet seg i praksisperiodene, oppdaget de at

det styrings- og referansedokumentene forfekter, ikke alltid stemmer helt overens med realiteten. Informantene avfeier ikke utstrakt bruk av målspråket, men er opptatt av og spør seg hvordan skape balansert bruk av målspråket som gagnar elevene, jf. utvikling av diskursidentitet (Gee, 2000).

Når det gjelder å tilrettelegge for at eleven skal ta språket i bruk, er informantene opptatt av 1) relasjonelle og affektive aspekter og 2) at de som framtidige lærere skal gå foran som en god modell ved å selv igangsette prosessen med naturlig bruk av språket. Denne tankegangen er i tråd med Langseth (2007, s. 36) og Henriksen et al. (2020, s. 69) som begge understreker at i fremmedspråk er kommunikasjon langt på vei middelet for å nå målet. I så henseende anser informantene trygghet i opplæringssituasjonen som grunnleggende for å sikre elevenes faglige progresjon, og GLU-studiet har gitt dem flere ideer til hvordan skape positive læringsopplevelser slik at elevene overkommer terskelen for å tørre å snakke på målspråket. De trekker i hovedsak fram varierte og tilpassede former for muntlig produksjon og interaksjon (stor takhøyde for spørsmål, prøving og feiling og inkludering av elevrelevant hverdagsspråk) og ser arbeidet med å trygge eleven i lys av selvopplevde erfaringer. Slik inntar de elevperspektivet ved å relatere dette 'skumle' til egen muntlig deltakelse. De har tro på at elevens blyghet eller redsel for å delta aktivt muntlig er noe forbigående og situasjonsbetinget, og at dette kan forebygges så fremt læreren sørger for en tilpasset opplæring i trygge læringsomgivelser. Dette viser at de er opptatt av fenomenet *foreign language classroom anxiety* (Gardner & McIntyre, 1993; Horwitz, 2010), særlig *speaker anxiety* (Mora et al., 2023), og hvordan dette kan overvinnes ved hjelp av lærers tilrettelegging av opplæringen på elevenes nivå.

Observasjonene av andres undervisning har også gitt informantene et nyttig innblikk i hvilke grammatikktilnærminger som er hensiktsmessige. Det at de har latt seg inspirere til funksjonell grammatikkundervisning som inkluderer utforskende, fysiske og lekpregede læringsaktiviteter *uten at elevene egentlig innser helt at de lærer seg grammatikk*, samsvarer med det handlingsorienterte språksynet som kjennetegner gjeldende læreplan for nivå I

(«bruke enkle språklige strukturer») og Det felles europeiske rammeverket for språk på nivå A1 («Mestrer [...] noen få enkle grammatiske strukturer»). Informantsvarene er nok et eksempel på at de inngår aktivt i interaksjon med det praktisk- kommunikative paradigmet, jf. *ikke bare det klassiske, grammatiske og vanskelige tørre [innholdet] – som mange synes*. Slik vi tolker denne type utsagn, betrakter ikke informantene grammatikkundervisning som uviktig, men de innser at det er nødvendig å tilby flere innganger til grammatikkforståelse for å fenge og nå en større andel elever i fremmedspråkfaget. De skisserer flere løsninger for hvordan elevene, sammen med læreren, kan oppdage språklige strukturer innenfor de gitte rammene, jf. læringsaktiviteten der elevene skulle plassere plakater med setningsledd. Vår undersøkelse er begrenset, og det kan være at informantene inntar en mer kritisk holdning til de handlingsorienterte tilnærmingene enn det som fremkommer her. En slik tematikk kan forskes videre på blant lærerstudenter, for eksempel ved å gå mer i dybden på hvilke tendenser de er kritiske til, hvilke ikke, og hvorfor.

Funn i vår undersøkelse indikerer at informantene er på linje med Henriksen et al. (2020, s. 17) når de anser flerspråklighet, uavhengig av språklig bakgrunn, som en verdifull støtte i språklæringsprosessen, jf. intensjonen om å tydeliggjøre overfor elevene fordelene med flere språk (*en skatt*) og utforskende og kontrasterende tilnærminger (*å gå i dybden i tysk og oppdage engelsk og norsk i det*). Utenom sistnevnte eksempel finner vi få konkrete forslag til operasjonaliseringer. Siden vår intervjuguide ikke inneholdt konkrete spørsmål om flerspråklighet, har vi ikke tilstrekkelige data for å sammenligne våre funn med tidligere nevnte studie av Hegna & Speitz (2020), der ett at funnene var at PPU-studenter har begrenset kjennskap til hvordan utnytte flerspråklighet i elevenes læringsprosess. Det ville vært interessant å undersøke nærmere hvordan en ny generasjon fremmedspråklærere går fram for å øke sin kunnskap om ulike framgangsmåter i arbeidet med flerspråklighet i klasserommet.

Med hensyn til hvorvidt informantene føler seg beredt til å fylle den sammensatte rollen som fremmedspråklærer, legger de vekt på sin oppnådde fagkompetanse i GLU-studiet som en nødvendig og solid base for å kunne fungere som en trygg språkmodell i klasserommet (jf.

NRLU, 2018, s. 26). Dette er i tråd med Henriksen et al. (2020, s. 27) som understreker at troen på egen faglighet ansporer til faglig og profesjonell videreutvikling, noe som igjen bidrar til positiv selvforståelse. Studentutsagnene fremhever at fagkompetansen som de har opparbeidet seg i GLU-studiet, styrket troen på at de kan iscenesette en utforskende og kommunikativ språkundervisning, jf. *holde en flytende samtale og spille opp situasjoner i klasserommet*. De tyder også på en bevissthet om egne faglige begrensninger: *Jo mer du lærer, jo mer skjønner du at du ikke vet ting og jeg [må] fortsatt titte i boka og lese meg opp*. Sistnevnte utsagn uttrykker et forbehold om egen faglighet, noe som ifølge Henriksen et al. (2020, s. 18) kan føre til usikkerhet i undervisningssituasjonen. Etter vårt syn kan denne type refleksjoner også tolkes som en styrke: Det å være ærlig om egne begrensninger, trenger ikke nødvendigvis å være noe negativt, men et tegn på forståelse for kompleksiteten i læreroppgaget og at denne vil fremstå enda tydeligere når man som nyutdannet får en mer selvstendig rolle i fremmedspråkundervisningen sammenlignet med praksisperioder (*mitt ansvar at elevene klarer å lære seg fransk*), jf. utvikling av institusjonsidentitet (Gee, 2000).

Samlet sett tyder resultatene på at informantene spesielt var opptatt av trygghet i fremmedspråkopplæringen, både for egen språklig og profesjonell identitetsutvikling, men også når det gjelder å skape trygge rammer for elevene i opplæringssituasjonen (jf. Østrem, 2008). Dette har igjen betydning for hvordan de ønsker å fremstå i forestående lærerrolle, en trygg språk- og lærermodell som skaper og ivaretar gode relasjoner og språkengasjement.

Denne studien baserer seg på et begrenset empirisk datagrunnlag og resultatene baserer seg på studentenes selvrapportering. Den gir dermed en pekepinn på hva GLU-studenter i fransk, spansk og tysk har erfart hittil i sin språklæringsprosess og praksisperioder i skolen før de går ut i læreryrket. Vi kan derfor ikke trekke generelle slutninger, men undersøkelsen kan likevel avsløre noen tendenser om hva studentene betrakter som viktig i deres valg av fag i GLU og hva de ønsker å ta med seg videre i møte med elevene i fremmedspråkfaget.

5. Konklusjon

I denne artikkelen har vi tatt for oss identitet og identitetsutvikling hos fransk-, spansk- og tyskstudenter i GLU 5–10 og har forsøkt å besvare følgende spørsmål:

- Hvilke erfaringer har fransk-, spansk- og tyskstudenter opplevd som betydningsfulle i utviklingen av profesjonsidentitet i fremmedspråk?
- Hva er studentene opptatt av når det gjelder å fylle den kommende rollen som fremmedspråklærer?

To viktige funn er 1) at lærermodeller i fremmedspråk i skolen og i GLU-sammenheng har spilt en vesentlig rolle for informantenes formeninger om hva som er god/dårlig språkundervisning, som igjen viser viktigheten av god undervisningskvalitet på alle nivåer, både for å skape språkglede hos elev/student og for å øke rekrutteringen av nye og dyktige fremmedspråklærere, 2) at informantene er på god vei til å utvikle en bevissthet om hvor de befinner seg i egen språklæringsprosess og hvordan fylle kommende rolle som fremmedspråklærer: De uttrykker egne meninger om det praktisk-kommunikative paradigmat og evner å begrunne sin skepsis til enkelte aspekter ved paradigmat. Særlig gjelder det stor vektlegging av målspråkbruk og hvorvidt det alltid er formålstjenlig. Ifølge Gee (2000, s. 101) varierer det fra en historisk periode til en annen, og fra en kultur til en annen, hvilke identiteter som fremheves og verdsettes høyest. Studentuttalelsene tyder på at de er klar over at den innovative, utadvendte og kommunikative språklæreren nærmest er å betrakte som et ideal i dagens fremmedspråkundervisning og har tro på at så lenge de varierer undervisningsmetoder og sikrer et trygt læringsmiljø, vil elevene respondere positivt og oppleve faglig progresjon. Dermed pålegger de seg selv et stort ansvar for elevens utvikling av kommunikative språkferdigheter, jf. læreplanens sentrale målsetting om å «forstå og gjøre seg forstått» (KD, 2022).

I utdanningsfasen av profesjonskvalifiseringen kan det være utfordrende å teoretisere over en enda ganske ukjent praksis, og det kan ta tid å opparbeide seg en faglig og fagdidaktisk forståelse som grunnlag for drøftinger og utvikling i et lærerkollegium. Likevel tyder våre funn på at informantene er på god vei til å tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter som gjør dem i stand til å redegjøre og argumentere for hva de anser som relevant og produktiv i undervisningssituasjonen, og som er i samsvar med elevenes forutsetninger, interesser og behov (jf. KD, 2017, s. 16–18). Informantenes evne til å sette ord på sine refleksjoner og ta kritisk stilling til ulike måter å undervise på, tyder på at de er beredt til å kunne delta aktivt i et profesjonelt fellesskap. Våre funn indikerer i liten grad hvordan informantene konkret ser for seg deltakelsen i framtidige lærer- og tolkningsfellesskap, men vi vil påstå at de utviser en vilje til å gå i interaksjon med ulike aktører, perspektiver og paradigmer for å utvide og forbedre sitt repertoar av tenke- og handlemåter (jf. Wittek, 2018, s. 68).

Funnene kan danne utgangspunkt for en oppfølgende, longitudinell studie blant informanter som er nyutdannede lærere. Da ville man ha mulighet til å finne ut hvorvidt og hvordan de videreutvikler sin profesjonelle identitet som fremmedspråklærer, herunder hvordan de forstår og tolker spillereglene i gitte skolekontekster og på hvilke måter de velger å ta del i og posisjonerer seg i et lærerkollegium (jf. Gee, 2000, s. 102; Wittek, 2018, s. 159).

Forfatteromtaler

Berit Hope Blå er høgskolelektor ved Nasjonalt senter for fremmedspråk i opplæringen, Høgskolen i Østfold. Hun har undervisningserfaring fra videregående skole og lærerutdanning, og har særlig interesse for tysk, fremmedspråksdidaktikk og læreplanforståelse.

Berit Grønn er dosent i spansk og språkdidaktikk ved Høgskolen i Østfold. Hun har publisert en rekke artikler innen fremmedspråksdidaktikk og har også forfattet lærebøker om spansk

språk. I de senere årene har Grønn rettet sin forskningsinteresse mot interkulturell læring i digitale læringsomgivelser, litteraturens plass i spanskfaget, oversettelse som pedagogisk verktøy og paratekstualitet i bildebøker og skjønnlitteratur.

Altijana Brkan-Masud er førsteamanuensis i fransk språk ved Høgskolen i Østfold, Norge, og forsker på fonetikk og fremmedspråkdidaktikk.

Anje Müller Gjesdal er førsteamanuensis i fransk språk ved Høgskolen i Østfold, Norge, og forsker på flerspråklighet og mangfold i fremmedspråkfagene.

Litteratur

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015). *Kvalitative metoder. En grundbog*. Hans Reitzels Forlag.

Damsgaard, H. L. (2010). *Den profesjonelle lærer*. Cappelen Damm Akademisk.

Dörnyei, Z. (2009). The L2 Motivational Self System. I Z. Dörnyei & E. Ushioda (Red.), *Motivation, language identity and the L2 self* (s. 9–42). Multilingual Matters.
<https://doi.org/10.21832/9781847691293-003>

Drange, E.-M. D. & Mellerup, S. E. (2022). Colaboración intercultural en la esfera digital entre estudiantes de español. *Revista redELE*, (34).
<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/redele/revistaredele/numeros-publicados/2022.html>

Durán-Narváez, N. C., Lastra Ramirez, S. P. & Morales-Vasco, A. M. (2017). Beliefs of Pre-Service Teachers about English language Teaching: Reflection and Practice. *Folios*, 45, 177–193.
<https://doi.org/10.17227/01234870.45folios177.193>

- Europarådet (2022). *Det felles europeiske rammeverket for språk: Læring, undervisning, vurdering*. Utvidet versjon. HK-dir.
<https://cdn.sanity.io/files/dc7vqrwe/production/5629d02a4e1605b4412dfc8caae65d5242301fcf.pdf?dl>
- Gardner R. C. & MacIntyre P. D. (1993). A students' contribution to second language learning. Part II: Affective variables. *Language Teaching* 26, 1–11.
<https://doi.org/10.1017/S0261444800000045>
- Gee, J. P. (2000). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, 25, 99–125.
<https://doi.org/10.3102/0091732X025001099>
- Grønn, B. & Belmonte-Martín, I. (2022). Las prácticas en línea como herramienta para mejorar las competencias interculturales comunicativas entre estudiantes en Noruega y España: el caso de Español como Lengua Extranjera (ELE) y Ciencias Políticas. *Doblele. Revista de lengua y literatura*, 5–26.
<https://doi.org/10.5565/rev/doblele.102>
- Haug, P. (2010). Kvalifisering til læreryrket. I P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 9–28). Abstrakt forlag.
- Haukås, Å. (2020). Lærerens forestillinger om språkundervisning. I C. Bjørke & Å. Haukås (Red.), *Fremmedspråksdidaktikk* (3. utg., s. 357–374). Cappelen Damm Akademisk.
- Haukås, A. & Mercer, S. (2022). Exploring pre-service language teachers' mindsets using a sorting activity. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 16(3), 221–233.
<https://doi.org/10.1080/17501229.2021.1923721>
- Hegna, J. & Speitz, H. (2020). PPU studenters- oppfatninger om elevens flerspråklighet som ressurs i alle fag. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 104(1), 18–29.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-01-03>

- Henriksen, B., Fernández, S. S., Andersen H. L. & Fristrup, D. (2020). *Hvorfor gør jeg det, jeg gør? Refleksionhåndbog for sprog læreren*. Studentlitteratur.
- Henry, A. (2016). Tredjespråksinlärning och motivation. I C. Bardel, Y. Falk & C. Lindqvist (Red.), *Tredjespråksinlärning* (s.165–188). Studentlitteratur.
- Holland, D. (2010). Symbolic worlds in time/spaces of practice: Identities and transformations. I B. Wagoner (Red.), *Symbolic transformation: The Mind in Movement Through Culture and Society* (s. 269–283). Routledge.
- Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43(2), 154–167.
<https://doi.org/10.1017/S026144480999036X>
- Kunnskapsdepartementet [KD] (2022). *Læreplan i fremmedspråk* (FSP01-03). Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/fsp01-03?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet [KD] (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Langseth, I. (2007). Muntlig språklæring. Å lære å snakke et fremmedspråk er å kle seg naken ... I H. Hestnes (Red.), *Språkfag 1* (s. 35–42). Tapir Akademisk Forlag

- Lazareva, A., Amdal, I. I.; Danielsen, K. B. & Drange, E.-M.D. (2022). Internationalization of Teacher Education during COVID-19. I M. E. Auer, H. Hortsch, O. Michler & T. Köhler (Red.), *Mobility for Smart Cities and Regional Development - Challenges for Higher Education. Proceedings of the 24th International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL2021)* (s. 311–321). Springer.
http://dx.doi.org/10.1007/978-3-030-93904-5_32
- Llovet Vilà, X. (2018). Language Teacher Cognition and Curriculum Reform in Norway: Oral Skill Development in the Spanish Classroom. *Acta Didactica Norge* 12(1), 1–25.
<http://dx.doi.org/10.5617/adno.5443>
- Llovet Vilà, X. (2021). Reflexiones sobre la idea de comunicatividad para la clase de español como lengua extranjera (ELE) en Noruega. *Nordic Journal of Language Teaching and Learning*, 9(2), 108–125.
<https://doi.org/10.46364/njltl.v9i1.815>
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.
- Lüdi, G. & Py, B. (2009). To be or not to be ... a plurilingual speaker. *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 154–167.
<https://doi.org/10.1080/14790710902846715>
- Lund, A. B. & Järnerot, A. (2020). En gryende læreridentitet. I A. Løhre & A. B. Lund (Red.), *Studenten skal bli lærer: Kunnskap, identitet og profesjonsutvikling* (s. 45–63). Cappelen Damm Akademisk.
<https://doi.org/10.23865/noasp.98>
- MacDonald, M., Badger, R. & White, G. (2001). Changing values: what use are theories of language learning and teaching? *Teaching and Teacher Education*, 17(8), 949–963.
[http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00042-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00042-7)

- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative Research. A Guide to Design and Implementation* (4. utg.). Jossey-Bass.
- Mora, J. C., Mora Plaza, I. & Bermejo Miranda, G. (2023). Speaking anxiety and task complexity effects on second language speech. *International Journal of Applied Linguistics*, 34, 292–315.
<https://doi.org/10.1111/ijal.12494>
- Myklevold, G.-A. (2021). "That is a big shift for us": Teachers's and teacher educator's perceptions of multilingualism and multilingual operationalizations. *Globe: A Journal of Language, Culture and Communication* 12, 67–82.
<https://doi.org/10.5278/ojs.globe.v12i.6499>
- Myklevold, G.-A. (2022). Operationalizing Multilingualism in a Foreign Language Classroom in Norway: Opportunities and Challenges. I A. Dahl, A. Krulatz & G. Neokleous, *Theoretical and Applied Perspectives on Teaching Foreign Languages in Multilingual Settings. Pedagogical Implications*, 320–339. Multilingual Matters.
<https://doi.org/10.21832/9781788926423-024>
- Nasjonalt råd for lærerutdanning [NRLU] (2018). Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 5–10. Vedtatt av UHR-Lærerutdanning 17.10. 2018.
https://www.uhr.no/_f/p1/iffef9b9-6786-45f5-8f31-e384b45195e4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskoleutdanning-trinn-5-10_fin.pdf
- Nasjonalt senter for engelsk og fremmedspråk i opplæringen [Fremmedspråksenteret] (2024). *Elevenes valg av fremmedspråk på ungdomsskolen 2023-2024* – Notat 01/2024.
https://www.hiof.no/fss/sprakvalg/fagvalgstatistikk/elevne-sine-valg-av-fremmedsprak-i-ungdomsskolen-23_24_endelig.pdf

- Nordlund, M. (2017). Student teacher cognition: Beliefs about foreign language learning and teaching. *Encuentro: Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Idiomas*, 26, 22–37. <http://hdl.handle.net/10017/35119>
- Özmen, K. (2012). Exploring Student Teachers' Beliefs about Language Learning and Teaching: A Longitudinal Study. *Current issues in education*, 15(1), 1–16. <https://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/819>
- Personopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger (LOV-2018-06-15-38)*. Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2018-06-15-38>
- Stocker, J. (2012). Ethical Challenges in Teacher Research: The Case of an ESP Foreign Language Course in Taiwan. *Taiwan International ESP Journal*, 3(2), 51–70. <https://doi.org/10.6706/TIESPJ.2011.3.2.3>
- Timmerman, G. (2009). Teacher educators modelling their teachers? *European Journal of Teacher Education*, 32(3), 225–238. <https://doi.org/10.1080/02619760902756020>
- Wittek, L. (2018). *Identitet som lærer*. Cappelen Damm Akademisk.
- Yongcan, L. & Fisher, L. (2006). The development patterns of modern foreign language student teachers' conceptions of self and their explanations about change: three cases. *Teacher development* 10(3), 343–360. <https://doi.org/10.1080/13664530600922203>
- Østrem, S. (2008). *En umulig utdanning til et umulig yrke? Om allmennlærerutdanning og yrkesutøvelse* [Doktorgradsavhandling]. Forskerskolen i Livslang Læring, Roskilde Universitetscenter.

Appendiks

Intervjuguide. Forskningsbasert undersøkelse.

Å bli fremmedspråklærer: Forventninger, erfaringer og utvikling av Profesjonsidentitet.

1. Om språkvalg og tidligere språklæringserfaringer

- a. Hva var de viktigste grunnene til at du valgte fransk/spansk/tysk i GLU?
- b. Hvilke tanker hadde du om fremmedspråkfaget på ungdomstrinnet før du startet på GLU-studiet?

2. Om hva du har lært i fransk/spansk/tysk i GLU-studiet

- a. Hvilken betydning har studiet hatt for ditt nåværende syn på fremmedspråkfaget på ungdomstrinnet?
- b. Hvis du tenker på hvilke kunnskaper og ferdigheter du har tilegnet det i løpet av studiet, er det noen spesielle du vil fremheve som viktige? Hvorfor?
- c. Hvilke grep har vært nyttige for deg for å egenutvikle kunnskaper og ferdigheter i fransk/spansk/tysk i løpet av studiet?
- d. Hvordan har studiet bidratt til at du har utviklet dine undervisningsmetoder i fremmedspråk?
- e. Om du var lærerutdanner i fransk/spansk/tysk i GLU, hvilke områder ville du vektlagt spesielt i studiet?
- f. Hva har hatt mest/minst betydning for deg av det du har lært på studiet?

3. Om framtiden som fremmedslærere i fransk/spansk/tysk, osv.

- a. Hvordan tenker du at du kan bidra som en god språkmodell for elevene?
- b. Hvordan tenker du at du kan legge til rette for positive erfaringer og opplevelse av mestring hos fremmedspråkelever på ungdomstrinnet?
- c. Når du blir lærer, er det noen nye arbeidsformer du har kunne tenke deg å prøve ut mer?
- d. Hvordan ser du på jobbutiktene som lærer i fransk/spansk og tysk i skolen?
- e. Tror du det er noen faktorer som vil gjøre det utfordrende å være fremmedspråklærere på ungdomstrinnet?