



Grammatikkundervisning med utgangspunkt i elevenes flerspråklighet

SOFIE EMILIE HOLMEN, HØGSKOLELEKTOR I NORSK, HØGSKULEN I VOLDA, NORGE

I denne artikkelen vil jeg vise noen funn fra det pågående forskningsprosjektet *Flerspråklighet i grammatikkundervisningen*. Dette er et aksjonsforskningsprosjekt i norsk videregående skole (tilsvarende dansk ungdomsuddannelse) der de ulike språkene elevene behersker, blir brukt som ressurs i grammatikkundervisningen i norskfaget. Det å sammenligne grammatikk på tvers av språk er en vanskelig øvelse for elevene, men samtidig kan det øke elevenes interesse for språk og grammatikk og gjøre dem mer språklig bevisste. Det kan også bidra til en mer positiv holdning til flerspråklighet i klasserommet.

“What!?! Kroatisk har ikke ‘til’! Hvordan klarer de å forklare ting da?” Dette utbrøt en elev i norsktimen i første klasse på en videregående skole (tilsvarende dansk ungdomsuddannelse) da de jobbet med grammatikkoppgaver og sammenlignet norsk grammatikk med ulike språk elevene i klassen behersket. En slik undring er et godt utgangspunkt for en samtale om grammatikk: Hva skal vi egentlig med preposisjoner? Hvorfor bøyes navn i kroatisk? Hvorfor bøyer vi ikke navn i norsk?

“What!?! Kroatisk har ikke ‘til’! Hvordan klarer de å forklare ting da?”

Språksammenligning er en spennende innfallsvinkel til grammatikkdisiplinen, og det er også et kompetansemål i læreplanen for norskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2013, 2020). Flere studier

viser at språksammenligning øker interessen og motivasjonen for å lære mer om språk (Hawkins, 1984; Tonne et al., 2011; Nergård, 2013; Fondevik & Holmen, 2015), og det kan ha positiv effekt på utviklingen av språklig bevissthet (Hertzberg, 2008; Matre, 2009; Næss, 2011; Armand, 2016). Samtidig viser klasseromsundersøkelser at det språklige mangfoldet i liten grad blir tatt i bruk i skolen, og at det er behov for mer forskning på *hvordan* mangfoldet kan brukes som ressurs (Næss, 2011; Haukås, 2014; Askland, 2019). Dette er utgangspunktet for det pågående aksjonsforskningsprosjektet *Flerspråklighet i grammatikkundervisningen*. I samarbeid med en norsklærer utforsker jeg hvordan en kan bruke de ulike språkene som elevene i klassen behersker, i arbeidet med grammatikk og språksammenligning. Skoleåret 2017-2018 gjennomførte vi første del av prosjektet i to første klasser i videregående skole der vi sammenlignet norsk morfologi og syntaks med de ulike morsmålene og fremmedspråkene som elevene behersket. I denne artikkelen vil jeg vise noen funn fra dette delprosjektet.

Språklig mangfold som ressurs

I læreplanverket er det språklige mangfoldet fremhevet som en ressurs i tråd med forskning på feltet, men dette ressursperspektivet gjenspeiles ikke alltid i skolehverdagen. Armand (2016) har laget en modell over språklige ideologier i skolen. Modellen er laget i en kanadisk kontekst, og den kan også være interessant og relevant i en skandinavisk kontekst. Hun fremhever flerspråklighet som en rikdom, ikke en hindring, men at det finnes

ulike holdninger i skolen, fra å ikke verdsette flerspråklighet, til å se på det som et problem, til å overse det, og til å verdsette flerspråkligheten i elevgruppa. Armand poengterer at flerspråklighet bør ses på som en positiv ressurs. Denne positive ressurstilnærmingen kaller hun “le plurilinguisme”: Her blir alle språk og språkbrukere sett på som likeverdige. Elevene får morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. Translanguaging – det å benytte seg av både morsmålet, andrespråket og eventuelt andre språk i innlæringen – er vanlig og regnet som en god læringsstrategi. På skolen favoriserer man en harmonisk sameksistens mellom språk og (videre-)utvikling av elevenes flerspråklighet. Dette er en beskrivelse av en idealsituasjon. Samtidig vet vi at en slik harmonisk sameksistens vi finner i plurilinguisme-tilnærmingen, i praksis er vanskelig blant annet siden det ikke er mulig å få tak i flerspråklige lærere til alle minoritetsspråklige elever i Norge. Skal en nærme seg en form for plurilingvistisk holdning i skolen, vil et viktig steg i den retningen være å anerkjenne de ulike språkene elevene behersker, som en mulig ressurs. En slik innfallsvinkel er i tråd med tilnærmingen *Awakening to languages* der en del av aktivitetene i skolen omfatter språk som det ikke blir undervist i (Candelier et al., 2004).

Skal en nærme seg en form for plurilingvistisk holdning i skolen, vil et viktig steg i den retningen være å anerkjenne de ulike språkene elevene behersker, som en mulig ressurs.

Selv om Norge er et flerspråklig samfunn, er det ulikt hvor mange elever med et annet morsmål enn norsk det er på hver skole og i hver enkelt klasse. Noen klasser har ingen minoritetsspråklige elever. Likevel kan alle elever i norsk videregående skole regnes for å være flerspråklige siden alle lærer engelsk og mange også et annet fremmedspråk i skolen. I mitt prosjekt utforsker jeg hvordan enkeltelevenes flerspråklige ressurser, både ulike morsmål og fremmedspråk, kan brukes i grammatikkundervisningen i norskfaget. Det er et aksjonsforskningsprosjekt som foregår over flere sykluser

der hver intervensjon evalueres før en planlegger og gjennomfører en ny intervensjon (Gotvassli, 2019). Gjennom klasseromsobservasjon, intervjuer, refleksjonstekster og studier av skriftlig elevarbeid undersøker jeg hva elevene og lærerne lærer og erfarer når de arbeider med grammatikk i en komparativ kontekst. Intervensjonen jeg beskriver her, er en del av første syklus der samme intervensjon ble gjennomført i to klasserom. Det var samme lærer i begge klassene, og totalt var det 48 elever som deltok. Elevene var 16 år gamle. De behersket til sammen 13 ulike språk godt nok til at de mente de kunne formulere korrekte setninger på språket. Dette innbefattet både fremmedspråk som tysk, fransk og engelsk, nabospråkene svensk og dansk og ulike morsmål som norsk, mandarin, tagalog, kroatisk, islandsk med flere. Videre vil jeg ta utgangspunkt i én av oppgavene elevene arbeidet med og beskrive arbeidet i klasserommene og hva elevene og læreren erfarte.

Eksempel på en komparativ grammatikkoppgave

Etter å ha kartlagt hvilke språk enkeltelevene kunne og identifisert hvilke språk de behersket såpass godt at de var i stand til å formulere korrekte setninger, fikk elevene i hjemmelekse å oversette noen setninger til valgfritt språk. Disse setningene brukte norsklæreren og jeg som utgangspunkt for å lage grammatikkoppgaver som elevene skulle arbeide med i klasserommet. Oppgavene var ment å skulle få elevene til å reflektere over hva vi bruker de ulike grammatiske kategoriene til. En av oppgavene lagde vi med utgangspunkt i islandsk, kroatisk og norsk.

Islandsk og kroatisk er kasuspråk som også bøyer egennavn i kasus. Elevene fikk i oppdrag å analysere setningene “Sofia ga Emina til Maria” og “Maria ga Emina til Sofia” på de ulike språkene og forsøke å forstå systemet for kasusendelsene (Emina er navnet på en dukke i disse eksempelsetningene). Til slutt skulle elevene finne ut hvordan norsk, som ikke har et slikt rikt kasusystem, klarer å uttrykke det samme uten kasus.

Norsk	Islandsk	Kroatisk
Sofia ga Emina til Maria	Sofía gaf Emínu til Maríu	Sofia je dala Eminu Mariji
Maria ga Emina til Sofia	María gaf Emínu til Sofíu	Maria je dala Eminu Sofiji

Analysér alle setningene i tabellen i verbal, subjekt, direkte objekt og indirekte objekt. Finn deretter et system for hvordan navnene Sofia, Emina og Maria er bøyd i islandsk og kroatisk. Prøv å forklare hvorfor navnene er bøyd på denne måten.

I norsk bøyer vi ikke navnene. Hvordan uttrykker vi i norsk det som man uttrykker ved å bøye navnene i kroatisk og islandsk? Hvorfor trenger vi ikke å bøye navnene?

Figur 1. Komparativ grammatikkoppgave med utgangspunkt i kroatisk, islandsk og norsk

Før elevene begynte på oppgaven, gjennomgikk læreren setningsanalyse med verbal, subjekt, direkte objekt og indirekte objekt. Det ble ikke gitt ytterligere forklaring på oppgavene, og de fikk ikke undervisning i kasus.

Opgavene går fra å være ganske lette gjøre-oppgaver (analyser setningene), til å kreve stor språklig analyse. Målet var å få elevene til å forstå at en kan uttrykke funksjon (subjekt, direkte objekt og indirekte objekt) ved hjelp av bøyningssendelser (kasus). Subjektsformen er nominativ, direkte objekt er akkusativ og indirekte objekt er dativ i både kroatisk og islandsk i disse setningene. I norsk bøyer vi ikke navn, men vi kan likevel uttrykke funksjonene. Det gjør vi med leddstilling, altså hvor i setningen leddene står, og også med preposisjoner, som her hvor det indirekte objektet er uttrykt med preposisjonen "til". Poenget er altså at der vi på norsk uttrykker subjekt og objekt syntaktisk, uttrykker man det morfologisk eller en kombinasjon av morfologi og syntaks i noen andre språk. Dette er avansert grammatikk, og vi var spente på om elevene ville klare å resonnerer seg frem til et svar.

Hva kan elevene lære av en komparativ tilnærming til grammatikk?

Vi samlet inn elevsvar før læreren gjennomgikk oppgavene i plenum. Elevsvarene og klasseromsobservasjonene viste at oppgaven var for vanskelig for flesteparten av elevene. De fleste elevene klarte å analysere setningene, men å finne systemet i kroatisk og islandsk var derimot mer komplisert, og det siste spørsmålet var det mange som ikke svarte på. Læreren sa i et intervju etter intervusjonen at elevene manglet et begrepsapparat, og at de ikke var vant til å sammenligne språkssystem. Dette kan kanskje være en grunn til at elevene klarte gjøre-oppgaven, men ikke refleksjonsoppgaven.

Selv om mange ga opp refleksjonsoppgaven, var det likevel noen elever som fikk det til. Eleven jeg siterte i innledningen, som oppdaget at kroatisk ikke har preposisjonen "til" i eksempelsetningene, fikk hjelp av en medelev som kom frem til at de ikke trenger preposisjonen fordi de bøyer egen-navnet istedenfor. Jeg observerte også elever som selv begynte å bøye sitt eget og medelevers navn etter kroatisk mønster. Det var også i arbeidet med denne oppgaven at en elev uttrykte at han endelig forsto vitsen med å analysere setninger.

Vi finner grammatisk forståelse og refleksjon i flere av elevsvarene. Her er to av flere eksempler på elever som kom frem til korrekte svar¹:

Navnene på islandsk og kroatisk blir bøyd for å vise hvem som gjør hva. På norsk må vi sette navnene i setningen i rekkefølge om den skal gi riktig betydning.

(Laura)

Vi uttrykker ikke hva som er subjekt, verbal og objekt i navnene på norsk. Vi må skjønne det ut fra ordenes sammenheng. Vi trenger derfor ikke bøye navnene. Når de gjør det, er det jo lettere å se/høre hva som er subjekt, objekt og verbal (de er nok mye flinkere til å analysere setninger enn oss). Men det er kanskje vanskeligere å lære seg språket.

(Nelly)

Disse svarene er eksempler på at elevene reflekterte over ganske avansert grammatikk, og selv om mange ikke klarte oppgavene, var det en del som gjorde det eller som forsto det under plenumsdiskusjonen etter at de hadde jobbet med oppgavene. Flere elever uttrykte at de lærte mye av å sammenligne språkssystem. Men hva lærte de?

Et av målene med denne og liknende oppgaver elevene arbeidet med, var at de i større grad skulle forstå hva vi skal med de ulike grammatiske kategoriene. Hva uttrykker vi med de ulike setningsleddene? Hvorfor analyserer vi setninger? Hva skal vi med bestemt form? Må man ha tempusform i verb for å uttrykke tidsperspektivet i en setning?

Når elevene sammenligner språk og er “detektiver” i hverandres språk, må de anvende det de kan om ordklasser, bøyningssystem og setningsanalyse. I oppgaven med kasus i kroatisk og islandsk versus det norske plassholdersystemet analyserte ikke elevene setninger kun for å lære setningsanalyse, men de måtte gå et skritt videre for å forstå hva vi skal med setningsanalyse. Setningsanalyse ble dermed et redskap for å forstå innholdet i setningsleddene subjekt, direkte objekt og indirekte objekt, og de fikk innsikt i at en kan uttrykke et slikt innhold på en annen måte enn ved hjelp av plassering i en setning eller preposisjoner, nemlig kasusendelser. Målet var ikke å lære ulike språk, men å lære litt om dem for å oppnå en bedre forståelse for grammatiske begreper og for norsk språkstruktur.

Når elevene sammenligner språk og er “detektiver” i hverandres språk, må de anvende det de kan om ordklasser, bøyningssystem og setningsanalyse.

Denne intervensjonen viser at elevene trenger å kunne grunnleggende grammatiske begreper slik som ordklasser, bøyingsformer og setningsledd, noe mange av elevene sa de ikke hadde arbeidet med siden barneskolen, og at de derfor hadde glemt det. I senere intervensjoner

vil vi justere undervisningen og oppgavene slik at flere elever kan få større læringsutbytte. Dette er i tråd med aksjonsforskningsspiralen der en prøver ut, reflekterer og prøver ut igjen (Gotvassli, 2019, s. 55).

En inkluderende arbeidsform

En interessant effekt av intervensjonen var at mange av de flerspråklige elevene ble stolte av språkene de kunne, og uavhengig av hvor mye grammatikk de lærte, er dette et viktig mål i seg selv, for det handler om identitet og selvfølelse. En elev skrev:

Jeg følte meg stolt av å kunne lese høyt en setning på et annet språk som andre ikke forsto. Når jeg hørte på andre snakke et annet språk, ble jeg imponert og fikk lyst til å lære meg å snakke andre språk også.

(Maria)

Læreren poengterte at arbeidsformen var inkluderende siden elevenes egne språk ble tatt med i undervisningen. Det er likevel viktig å være oppmerksom på at ikke alle elever er komfortable med at “deres” språk blir undersøkt i klasserommet. En elev skrev at det kan “virke overveldende for noen elever hvis læreren må tilnærme seg en enkeltelev flere ganger og spørre vanskelige spørsmål eleven muligens ikke kan svare på” (Anne). En annen elev skrev at det kan “være ubehagelig for elever som ikke ønsker eller ikke føler det er komfortabelt å dele morsmålet sitt med andre” (Lin). Læreren må altså være forsiktig med å behandle elevene som språkekspert, for elevene vet ikke nødvendigvis så mye om de ulike språkene de snakker.² Problemet kan bli mindre av at elevene får gjøre oversettelsesarbeidet hjemme slik vi gjorde det i denne intervensjonen. I tillegg må oppgavene være nøye planlagt slik at læreren selv kan forklare de grammatiske strukturene som blir eksemplifisert. Det må ikke være opp til den enkelte elev å skulle ha fasiten.

En motiverende arbeidsform

Når elevene sammenligner grammatikk på tvers av språk, kan det øke interessen for grammatikk og gjøre elevene mer språklig bevisste. Jeg lar Nelly illustrere dette:

Jeg synes det var bra fordi vi så likheter og ulikheter. Selv om mye var ulikt og på den måten også litt rart fra vårt eget språk, så jeg også at det var logisk. Det er ikke bare én måte å gjøre noe på, selv om vi er vant til en spesiell måte. Jeg kan se både fordeler og ulemper ved de ulike måtene ulike språk er bygd opp på. Jeg har hørt at en kan få økt intelligens av å lære flere språk. Det tror jeg på, fordi språk handler om å lære seg måter å bruke det på og logiske sammenhenger. Når man lærer seg flere språk, blir øynene mer åpnet og man utvider måten å tenke på.

(Nelly)

“Når man lærer seg flere språk, blir øynene mer åpnet og man utvider måten å tenke på.”

Også en del elever som tydelig uttrykte at de ikke likte grammatikk, fikk noe ut av denne måten å arbeide på. I en refleksjonstekst etter intervensjonen skrev eleven Carl at han fortsatt var negativ til grammatikk, men at temaet var litt mer interessant nå enn det han har syntes før. En annen elev skrev også at hun fremdeles ikke likte grammatikk, men at “[...] det å sammenligne norsk med språkene jeg og mine medelever kan er en ganske god idé, fordi det gjør det relativt lett å følge med fordi man blir mer engasjert når noe omhandler en man kjenner” (Susanne).

Det er ikke gitt at elevene lærer mer grammatikk ved å arbeide på denne måten enn på andre, mer tradisjonelle måter, men vi får andre effekter av en slik komparativ tilnærming. Elevene selv fremhevet at de lærte mer om hverandre, og de fleste likte at språkkompetansen deres ble verdsatt. Dessuten ble de fleste elevene mer positivt innstilt til grammatikk. Denne intervensjonen bekrefter altså det tidligere forskning har vist, at språksammenligning kan fungere som en motivasjonsfaktor til å lære om grammatikk, bidra til økt språklig bevissthet og også åpne for en mer positiv holdning til flerspråklighet i klasserommet.

Referanser

Armand, F. (2016). L'enseignement du français en contexte de diversité linguistique au Québec: idéologies linguistiques et exemples de pratique en salle de classe. I: Potvin, M., Magnan, M., & Larochelle-Audet, J. (red.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique*. Fidel éducation.

Askland, S. (2019). “Grammatikk er viktig som ein reiskap når vi treng han” Kva seier lærarar om grammatikkundervisning i norskfaget? *Norsklæreren*, 3. <https://www.norskundervisning.no>

Brøyn, T. (2019). Flerspråklighet – et fruktbart kaos. *Bedre Skole nr. 4*.

Candelier, M., Oomen-Welke, I., & Perregaux, C. (2004). Janua Linguarum – A phase in the development of the awakening to languages. I: Candelier, M. (red.), *Janua linguarum: The gateway to languages. The introduction of language awareness into the curriculum: awakening to languages*. European Centre for Modern Languages. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Fondevik, B., & Holmen, S. E. (2015). Norsk lærerrollen i en flerspråklig skole. I: Haug, P. (red.), *Elev- og lærerrolla*. Samlaget.

Gotvassli, K. A. (2019). Arbeidet med aksjonsforskning i barnehagen. I: Gotvassli, K. A. (red.), *Aksjonsforskning på mange vis*. Cappelen Damm Akademisk.

Haukås, Å. (2014). Metakognisjon om språk og språklæring i et flerspråklighetsperspektiv. *Acta Didactica Norge*, 8(2). <https://doi.org/10.5617/adno.1130>

Hawkins, E. (1984). *Awareness of language – an introduction*. Cambridge University Press.

Hertzberg, F. (2008). Grammatikk? I: Nergård, M. E., & Tonne, I. (red.), *Språkdiraktikk for norsklærere. Mangfold av språk og tekster i undervisningen*. Universitetsforlaget.

Matre, S. (2009). Språklære i skolen – grammatikkens plass og funksjon. I: Smidt, J. (red.), *Norskdidi-*

daktikk – ei grunnbok (3. utg.). Universitetsforlaget.

Nergård, M. E. (2013). Arbeid med grammatikk i det flerspråklige klasserommet. I: Bjarnø, V., Nergård, M. E., & Aarsæther, F. (red.), *Språklig mangfold og læring. Didaktikk for det flerspråklige klasserom* (s. 71-98). Gyldendal Akademisk.

Næss, Å. (2011). *Global grammatikk. Språktypologi for språklærere*. Gyldendal Akademisk.

Tonne, I., Nordby, A. R., Seljevold, K. E., Simonsen, M., & Ufs, S. (2011). Poesi og lingvistiske kontraster. Språklig oppmerksomhet i klasserommet. *NOA Norsk som andrespråk*, 27(2), 24-43.

Utdanningsdirektoratet (2020). *Læreplan i norsk* (NOR0106). <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>

Utdanningsdirektoratet (2013). *Læreplan i norsk* (NOR1-05). <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/> (utgår 2020).

Noter

- 1 Jeg har endret navnene på elevene, og jeg har skrevet om svarene til korrekt bokmål siden stavefeil og dialektbruk ikke er relevant.
- 2 Joke Dewilde argumenterer i et intervju i *Bedre skole nr. 4 2019* for at læreren må våge å legge fra seg ekspertrollen og la elevene være eksperter på sine egne språk (Brøyn, 2019). Her har Dewilde en annen innfallsvinkel til flerspråklighet og språkeksperterbegrepet enn meg som ikke handler om å sammenligne strukturer i språkene, men som handler om at elevene skal kunne benytte alle sine språklige ressurser i læringssituasjoner.