

# Norsk som andrespråk

## 1 Språksyn og språklig kompetanse

Språk er et redskap for tanke og for kommunikasjon. Gjennom språklige uttrykk kan jeg meddele deg hvordan jeg føler meg, hva jeg har lyst på, og hva jeg har opplevd. Jeg kan stille deg spørsmål om hvordan du har det, hva du har lyst på, eller hva du har opplevd. Vi mener at utgangspunktet for all kommunikasjon, er ønsket om å meddele seg, få utrettet noe eller skaffe seg informasjon. For mange voksne andrespråkinnlærere vil morsmålet alltid fylle funksjonen som redskap for tanken, mens andrespråkets rolle i stor grad blir å være kommunikasjonsmiddel. Det skal kunne brukes i ulike situasjoner og til ulike formål.

Opp gjennom historien har språklig kompetanse blitt beskrevet på ulike måter. Forskere har ment at språklig bruk er umulig å måle og beskrive, fordi den er så vanskelig å gripe og holde fast ved; den er uforutsigbar. Nettopp dette var hovedpoenget for den amerikanske språkforskeren Noam Chomsky. I 1950-årene ga han støtet til framveksten av **nativismen** som teoretisk forklaring på språkinnlæring og språkutvikling. Ifølge nativismen har mennesket en medfødt språkevne som gjør det i stand til å lage stadig nye setninger som det aldri har hørt før. Dette var et brudd med **behaviorismen**, som først og fremst var opptatt av å studere menneskets atferd. For språkopplæringen innebar behavioristenes språksyn bruk av drill og gjentaking, slik at korrekte ytringer skulle feste seg og siden kunne reproduseres.

Ifølge nativistenes språksyn er det umulig å fange alle de uttrykk et språk kan ha. Derfor må man heller konsentrere seg om de delene av språket som lar seg beskrive, og som er konstante, for eksempel grammatikken. Chomsky utviklet i forlengelsen av dette en teori om universell grammatikk, også kalt UG (universal grammar). Ifølge teorien om universell grammatikk er mennesket født med evnen til å ta i bruk enhver grammatisk mulighet, både morfologisk, syntaktisk og fonologisk. Etter hvert som et menneske utsettes for språklig innputt, vil noen muligheter aktiveres og andre vil forbli inaktive. Teorien er omstridt, særlig fordi den er vanskelig å bevise, men Chomskys lingvistiske skrifter står fremdeles sterkt, både i USA og i resten av verden.

I Europa har derimot **kognitivismens** oppfatninger av språkinnlæring fått stort gjennomslag. Kognitivismen ser språklæring som et uttrykk for ytre påvirkning og en medfødt språkevne. Dessuten fikk **språkfilosofi** større innflytelse i Europa enn i USA: Hvordan bruker vi språket? Hva kan vi uttrykke? Hva er det vi uttrykker, et uttrykk for? Hvilke uttalte og uuttalte regler finnes det for språkbruk? Hvordan fungerer kommunikasjon, og hvilke maktstrukturer finnes i språket? Antropologen og lingvisten Dell Hymes skrev i 1971 en artikkel der han framhever at et viktig trekk ved språklig kompetanse er kompetanse i kommunikasjon. Han kaller dette

**kommunikativ kompetanse**, altså å vite hva som passer å si i hvilke sammenhenger, og hva som er hensiktsmessig for å oppnå det man ønsker. Når man lærer et språk, lærer man ikke bare hva som er korrekt grammatisk, men også hva som er riktig å si i ulike situasjoner. Like mye som man lærer å bøye substantiv eller utforme korrekte setninger, lærer man altså hvilke språkhandlinger som passer eller ikke.

I nyere tid har både forskning og undervisningspraksis vært preget av **eklektisme**. Det vil si at man bruker ulike teorier og innfallsvinkler for å få best mulig resultat eller løsning på en utfordring. Vi spør altså: Selv om vi anser oss som kognitivist, finnes det noe i behavioristenes læringsteorier og metoder som kan ha noe for seg? Hvis nativistene har rett i at det finnes en universell grammatikk, hvordan kan dette eventuelt hjelpe oss når vi tilrettelegger for opplæring i et andrespråk? Svarene på slike spørsmål er gjerne at det finnes flere ulike innfallsvinkler og øvingsmetoder som kan ha noe for seg, isolert sett, og som kan hjelpe deltakerne i arbeidet med å lære et nytt språk. For eksempel bruker vi en del steder i *Norsk nå!* øvinger som er strukturelle, der deltakerne bli bedt om å produsere ett korrekt svar, én struktur, igjen og igjen, slik at strukturen læres korrekt. Slike øvinger er en arv etter behaviorismen, men erfaringsmessig viser det seg at de kan ha god funksjon når de kombineres med andre, mer kommunikativt orienterte oppgavetyper.

I *Norsk nå!* legger vi til grunn målet om kommunikativ kompetanse på målspråket, til tross for at dette ikke er uttrykt eksplisitt som mål i *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere* (VOX 2012). Men: Tanken om kommunikativ kompetanse ligger til grunn for den typen språkbeskrivelse som først kom i *Et terskelnivå for norsk* (1987, for engelsk i 1971), og som senere har blitt videreført i *Det felles europeiske rammeverket for språk* (Utdanningsdirektoratet 2011) – og som i sin tur *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere* (VOX 2005, revidert 2012) bygger på. I *Norsk nå!* arbeider vi tematisk med situasjoner som språkinnlærerne kommer til å treffe på, slik at de er bedre forberedt på disse situasjonene når de møter dem utenfor klasserommet, og kan bruke sin handlingskompetanse for å mestre dem. Vi arbeider med situasjonene ut fra et helhetlig perspektiv, noe som innebærer mindre vekt på grammatisk form og mer vekt på ord, setninger og aktuelle språkhandlinger. Vi anvender et helhetlig syn på språklig kompetanse. Helheten teller mer enn delene.

## 2 Ulike former for kompetanse

Når en innvandrere kommer til Norge, blir hun eller han umiddelbart utfordret til å forholde seg til en norsk språkvirkelighet. Dette er en helt annerledes utfordring enn den som møter en språkinnlærer som lærer et fremmedspråk. Et andrespråk snakkes utenfor klasserommet i de situasjonene språkinnlæreren møter der, og språkinnlæreren møter ofte mer norsk språk enn det hun eller han forstår. Å lære et nytt språk i en slik situasjon vil for de fleste være en stor utfordring. Det er frustrerende å ikke kunne synliggjøre egne ressurser på

grunn av at man kommer språklig til kort. Nettopp av den grunn er det viktig at både lærer og læreverk legger til rette for at deltakerne i så stor grad som mulig kan overføre kunnskap om situasjoner, **handlingskompetanse**, til den nye språksituasjonen. Vi må ta kursdeltakerne og deres medbrakte kompetanse på alvor.

Rammeverket skiller mellom generelle former for kompetanse og lingvistisk kompetanse:

Når folk skal kommunisere aktivt ved hjelp av språk, må de gjøre bruk av en rekke former for kompetanse som bygger på erfaringer de tidligere har gjort. En slik aktiv deltakelse fører igjen til at språkbrukerne videreutvikler sin kompetanse og sine språklige ferdigheter. Alle former for menneskelig erfaring bidrar til språkbrukerens evne til å kommunisere og kan derfor betraktes som sider ved den kommunikative kompetansen. Likevel kan det være nyttig å skille mellom kompetanse som ikke er direkte knyttet til språk, og språklig kompetanse i streng forstand.

(Rammeverket: 122)

## Generell kompetanse

De generelle formene for kompetanse som Rammeverket opererer med, er faktakunnskap, praktiske ferdigheter, eksistensiell kompetanse og læringsevne. På hver sine måter har disse generelle formene for kompetanse innflytelse på hvordan en språkinnlærer forholder seg til målspråket så vel som til selve læringsprosessen. Faktakunnskap innebærer kunnskap om verden, sosiokulturell kunnskap og interkulturell bevissthet, og slik kunnskap kan ha betydning for holdninger til målspråket og til målspråksbrukerne. Holdninger kan i sin tur påvirke motivasjonen hos språkinnlæreren. Motivasjon, holdninger og verdier er en del av den eksistensielle kompetansen.

Læringsevne handler om språklig og kommunikativ bevissthet, fonetisk bevissthet, studieteknikk og heuristiske ferdigheter, og alle disse delene av vår kompetanse har betydning for hvordan vi møter en ny språklig virkelighet. Ofte kan det være vanskelig å avgjøre hva som faktisk fører til at vi lykkes med læringen. Vi forklarer gjerne individuell suksess med faktorer som tilsynelatende ikke har direkte sammenheng med språklige ferdigheter.<sup>1</sup> Det finnes flere slike individuelle faktorer som kan ha påvirkning på språkinnlæring, for eksempel alder, holdninger til språk, læringsstiler, motivasjon, personlighet, sosiokulturelle faktorer, kjønn og evne til å memorere. Noen av disse faktorene har det vært forsket mye på, slik som læringsstiler, holdninger til språk og motivasjon. Mange av disse individuelle faktorene kan vi se i sammenheng med det Rammeverket sier om generell kompetanse, og forskning har også vist at slike faktorer faktisk spiller en rolle når det kommer til både innlæringstempo og måloppnåelse.

Ingen av oss vil møte en situasjon som blanke ark. Noen synes det er greit å «kaste seg utpå», mens andre ikke gjør det. Men vi vil alle ha forventninger om hvordan vi skal takle

---

<sup>1</sup> Se for eksempel oversikt i Ellis (1994) kapittel 11: Individual learner differences. (Rod Ellis (1994): *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press)

situasjonen, og vi vil i stor grad bruke de erfaringene vi har fra vårt eget språk, til å systematisere og ordne verden rundt oss. Vi bruker altså de ulike delene av vår generelle kompetanse i møtet med den oppgaven det er å lære et nytt språk.

## Kommunikativ språkkompetanse

Rammeverket deler den kommunikative språkkompetansen i *lingvistisk* kompetanse, *sosiolingvistisk* kompetanse og *pragmatisk* kompetanse, og det finnes skalaer for en del av disse delkompetansene. Ved å studere disse ulike skalaene kan man få et mer helhetlig og nyansert bilde av hva språkbruk innebærer på de ulike nivåene:

		Se Ramme- verket side: <sup>2</sup>	
Lingvistisk kompetanse	Leksikalsk kompetanse: Ordforrådets omfang og mestring	135	
	Grammatisk kompetanse: Grammatisk korrekthet (grammatiske elementer, kategorier, klasser, strukturer, prosesser og relasjoner)	137	
	Semantisk kompetanse: Forholdet mellom ord og kontekst	-	
	Fonologisk kompetanse: Enkeltlyder, stavelsesstruktur, prosodi	141	
	Ortografisk kompetanse: Små og store bokstaver, staving, tegnsetting, bruk av ulike skrifttyper og logografiske tegn	142	
	Ortoepisk kompetanse: Rettskrivingstradisjon, bruk av ordbok, tegnsetting som virkemiddel i tekst, tvetydigheter (for eksempel homonymer og syntaktisk tvetydighet)		
Sosiolingvistisk kompetanse	Riktig tilpasset språkbruk: Språklige markører, høflighetskonvensjoner, folkelig visdom og ulike stilnivå	146–147	
Pragmatisk kompetanse	<b>Diskurskompetanse:</b> Evne til å ordne setninger i riktig rekkefølge innad og i forhold til hverandre, årsak og virkning, strukturering og styring av diskurs med tanke på blant annet sammenbinding av tekst (koherens og kohesjon) og «samarbeidsprinsippet» (Grice 1975 <sup>3</sup> ), tekstutformingskompetanse	Fleksibilitet (å kunne tilpasse seg)	149
		Turtaking	150
		Tematisk utvikling	150
		Koherens og kohesjon	151
	<b>Funksjonell kompetanse:</b> - Mikrofunksjoner: Ulike former for praktisk bruk av enkle ytringer - Makrofunksjoner: Ulike former for praktisk bruk av ytringer som krever flere setninger etter hverandre - Samhandlingsmønstre, for eksempel opprette kontakt, drøfte fordeler og ulemper, bytte varer	Muntlig flyt	156
		Formuleringspresisjon	156

<sup>2</sup> Henviser til sidetall i *Det felles europeiske rammeverket for språk* (Utdanningsdirektoratet 2011)

<sup>3</sup> For Grices «samarbeidsprinsipp», se Rammeverket: 148

### 3 Mellomspråk

På veien mot målspråket vil andrespråkinnlæreren til enhver tid ha mulighet til å uttrykke seg på en målspråk*liknende* måte. Dette mellomstadiet utvikler seg ikke alltid helt fram til målspråkkompetanse hos voksne språkinnlærere. Vi kaller språket som språkinnlæreren snakker på dette mellomstadiet, for **mellomspråk**, et begrep som først ble brukt av lingvisten Larry Selinker i 1972. Selv om mellomspråket kan synes tilfeldig og fjernt fra målspråkets regler, har forskning vist at mellomspråket er ganske regelstyrt og følger en fast utviklingsvei eller **læringsløype**. Denne læringsløypa er dessuten påfallende lik uansett utgangsspråk, men for enkelte språklige utgangspunkt er den raskere og lettere enn for andre (Berggreen og Tenfjord 1999: 29ff, Ellis 1994: 43ff).

Flere faktorer påvirker mellomspråkets utvikling: morsmålet, undervisningen, strategier for læring og for kommunikasjon og språkinnlærerens bevisste eller ubevisste konstruksjon av regler for målspråket. Det viser seg for eksempel at språkinnlærere ofte kan komme til å overgeneralisere regler for målspråket.

Mellomspråket utvikler seg i *tre faser*: Først lærer man fraser og enkeltord, uten nødvendigvis å bryte ned disse formuleringene i syntaktiske og grammatiske regler. Deretter begynner man å bryte ned og analysere enhetene, både bevisst og ubevisst. Til slutt kan man nå målspråkkompetanse.

I den andre fasen av mellomspråkutviklingen vil språkinnlæreren altså utvikle regler for målspråket basert på den språklige erfaringen hun eller han har. I denne perioden vil språktrekkene i målspråket etter hvert bli **lærbare**. Når det inntreffer variasjon i bruk av en språklig regel, er dette en indikasjon på at innlæreren er i den andre fasen, og at regelen *kan være* lærbar. Når det gjelder grammatikk, viser det seg for eksempel at det har liten hensikt å undervise i et element som språkinnlæreren ikke har nådd i læringsløypa si. Å øve på bruken av presens perfektum før språkinnlæreren er «klar» for det, kan derfor ha liten hensikt. Ordstillingen i norsk er ganske komplisert, og den har vist seg å ligge langt ute i læringsløypa mot norsk målspråk. Dette innebærer at en tekst i læreboka gjerne kan inneholde presens perfektum eller inversjon i helsetninger uten at man nødvendigvis dweler ved det og gjennomgår det. Dersom trekket eller trekkene er lærbare, vil innlæreren lage en hypotese om det, og så kan læreren, ved å lytte til mellomspråket, finne ut om innlæreren har internalisert trekket. Det kan virke nedbrytende, forvirrende og mot sin hensikt å terpe på noe som språkinnlæreren ikke er klar for.

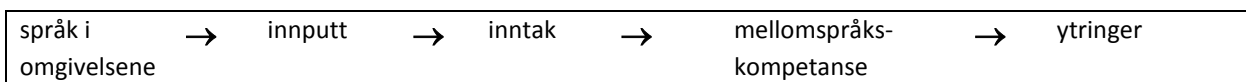
Den tredje fasen er når språkinnlæreren virkelig nærmer seg eller faktisk klarer å oppnå morsmålsliknende kompetanse på målspråket. Imidlertid vil nok få av våre voksne andrespråkinnlærere nå denne fasen. De fleste vil bli værende i den andre fasen resten av livet, men vil forhåpentligvis fortsette å bevege seg mellomspråklig. Det motsatte vil være

**fossilisering**, at et mellomspråk har stanset i sin utvikling. Det har vist seg at et mellomspråk som er fossilisert, er vanskelig (men forhåpentligvis ikke umulig) å videreutvikle igjen.

## 4 Prosessering

Teorier om språklig prosessering handler om hvordan vi forholder oss til informasjon vi mottar i en språklig situasjon. Hvordan analyserer vi situasjonen? Hvor mye av informasjonen bruker vi til å forstå situasjonen, og hvor mye av informasjonen kommer til nytte når det gjelder utvikling av den språklig kompetansen? Hvordan er informasjonen sammensatt?

Når vi befinner oss i en språklig situasjon, for eksempel på apoteket, vil vi være omgitt av både språklig og ikke-språklig informasjon. Vi ser at folk trekker kølapp og står og venter. Vi ser at kønummer vises over disken. Vi ser at medisin eller andre varer er oppstilt utenfor skrankene, og at noe tydeligvis befinner seg bak. Vi legger kanskje merke til at de som arbeider på apoteket, har litt ulik bekledning etter hvilken stilling eller utdanning de har, det vil si hvilken posisjon de har på apoteket. All slik informasjon kaller vi utenomspråklig informasjon eller **kontekstuell informasjon**. Den språklige inputten i situasjonen, både skriftlig og muntlig, kaller vi **språklig innputt**. Den samlede inputten danner grunnlag for **inntak**, det vil si det som faktisk kan komme til å gå inn i vår språklige erfaring og lagres som informasjon om denne situasjonen, både språklig og ikke-språklig. Det er hva vi klarer å faktisk ta inn (inntaket) som kan bearbeide mellomspråket, enten gjennom bekræftelse eller gjennom modifisering av antatte regler. Innputt og inntak er altså *ikke* det samme:



En modell for språklig prosessering: Etter Berggreen og Tenfjord (1999)

Som det fremgår av modellen, er inntak *det som blir igjen* etter at vi har brukt deler av innputten til å forstå og tolke situasjonen. Mye av innputten vil slik sett kunne «forsvinne» i forståelsesprosessen (Berggreen og Tenfjord 1999:85ff). Vi kan oppsummere dette med at vi ikke får med oss alt på én gang:

[...] Men på svaret «Du vet jo hvordan setningen bærer seg ad med det [å framstille noe]; det er jo ikke noe fordekt», kunne man replisere: «Ja, men alt flyter så raskt forbi, og jeg skulle gjerne se det liksom brettet ut foran meg.»

(Ludwig Wittgenstein 1993 (1953): *Filosofiske undersøkelser*, s. 132)

Et læreverks rolle er å ta språkinnlæreren steg for steg inn i den nye språklige virkeligheten, på en slik måte at denne virkeligheten blir forståelig og overkommelig. Derfor er tekstene i *Norsk nå!* illustrert med foto som samhandler med teksten, slik at språkinnlærernes arbeid med å *forstå* blir enklere, og ordene og uttrykkene knyttes til en meningsfull kontekst. Nettopp en slik synliggjøring, å vise hvordan setninger og fraser brukes, hvilke tekster man kan

støtte på, og hvordan man kan forholde seg til dem på en effektiv måte, er det viktigste norsklæreren gjør. Det er norsklærerens, og læreverkets, oppgave å «stanse tida», bryte språket ned i biter og øve på bitene sammen med språkinnlæreren. På denne måten forbereder vi innlærerne på de ulike situasjonene de kan komme ut for: De er mest mulig kjent med situasjonen og bruker lite innputt på å forstå og tolke den. Dermed kan mer av innputt brukes til inntak, eller i alle fall til å være *bedre språklig til stede* i situasjonen.

## 5 Å lære ord

Voksne språkinnlærere trenger i liten grad å tilegne seg ny begrepsforståelse, de trenger å lære nye *ord*: De trenger ikke å få vite hva noe *er*, men hva det *heter på norsk*. Først vil vi lære oss de mest frekvente ordene for ting og gjøremål samt de mest frekvente funksjonsordene. Vi vil prøve å skape mening ut fra hvilken *kontekst* ordene opptrer i, hvordan de *brukes*. Senere vil vi sortere ordene etter ordklasse og eventuelt morfologiske egenskaper. Å kunne kjenne igjen ordene og selv uttale dem på en forståelig måte, vil være det viktigste. De fleste av oss vil foretrekke å oversette de mest frekvente ordene til eget morsmål.

### Tre delprosesser

Vi kan dele ordinnlæring i tre prosesser: forståelsesprosessen, lagringsprosessen og gjenfinningsprosessen (Golden 2000:114ff). I **forståelsesprosessen** arbeider vi på forskjellige måter med å forstå ordet. Vi arbeider både kognitivt og fysisk med å finne ut av dette. Vi bruker konteksten som ordet står i til å hjelpe oss. Vi sammenlikner med andre liknende ord som vi kjenner fra før, vi bruker eventuell kunnskap om ordlagning, eller vi bruker andre morfologiske egenskaper ved ordet. Vi kan også slå opp i ei ordbok eller spørre noen. I **lagringsprosessen** bruker vi sansene våre, og vi arbeider kognitivt: Vi lager «porter» inn til ordet ved for eksempel å knytte assosiasjoner til det. Det gjør vi enten ved å assosiere ordet til situasjonen, til andre ord i såkalte ordhierarkier, skjemaer, eller ved at vi knytter sanseopplevelser som lukter, lyder eller smaker til ordet. I **gjenfinningsprosessen** dreier det seg om å klare å finne igjen ordet, slik at vi kan bruke det. Da kommer portene vi lagde i lagringsprosessen til nytte. Derfor er det bra å ha så mange porter som mulig, slik at det finnes mange veier inn til ordet.

## 6 Inndeling av ord

Vi kan dele inn ord på ulike måter. Den vanligste måten å dele inn ord på er nok *ordklasser*. Men vi kan også dele ord i *ordhierarkier*, eller vi kan dele inn ord etter hvilken stamme og dermed hvilken grunnbetydning ordet har, med andre ord en inndeling basert på etymologisk tilhørighet eller *ordfamilier*. Rammeverket deler vokabularet i *leksikalske elementer* og *grammatiske elementer*. De leksikalske elementene består av uttrykk og enkeltord som vanligvis tilhører åpne ordklasser. Disse ordene kalles også for *innholdsord*,



fordi de peker ut av teksten og har et referansepunkt utenfor teksten. De grammatiske elementene er ord som hører til lukkede ordklasser, og vi kaller dem gjerne *funksjonsord*, fordi de peker innover i teksten og forankrer ordene i teksten i forhold til hverandre.

## Ordklasser

Når man deler inn ord i ordklasser, kan man velge å definere ordklassene etter hvilken funksjon de har eller hvordan de ser ut, altså hvordan deres morfologi er. Hvis vi velger en funksjonell tilnærming, ser vi på hvilken funksjon ordklassen har i forhold til andre ord i en setning. Vi kan også forsøke å se på innholdssiden av disse ordene. Har ordenes referanser noe til felles? Og sier denne referansen noe om deres funksjon i språket?

De fleste ordklassene lar seg enkelt definere i forhold til innhold, slik som substantiv, verb, adjektiv, pronomer og adverb. Selv om noen substantiv kan være vriene å plassere ut fra en innholdsdefinisjon, vil det som regel fungere godt å forklare et substantiv med at det er *et ord som beskriver en person, et dyr, en tilstand eller en gjenstand*. Det samme gjelder for verb. Verb kan enkelt forklares med at det *er noe man gjør*. Selvfølgelig vil det også være verb som kan være vanskelig å plassere ut fra en slik definisjon, men som regel vil definisjonen være nyttig. Så kan vi gå videre og si at substantiver er ord som «(---) prototypisk fungerer som kjerneledd i konstituenten som viser til gjenstander, dvs. konstituenten som danner argumenter fra et semantisk synspunkt.» (Hagen 1998:47). Hvis vi derimot baserer definisjonen på morfologi, vil vi si at substantiver er ord som bøyes i bestemthet og tall (hvis de kan telles).

I *Norsk nå!* kombinerer vi definisjonsmulighetene alt etter hvilken vi finner mest hensiktsmessig i et *didaktisk perspektiv*. Når det gjelder substantiv og verb, skiller vi ut disse ordklassene i ordbanken som kommer først i hver leksjon. Likevel angir vi artikkel på substantivene, noe som egentlig ikke har med innhold å gjøre. Vi gjør det fordi mange språklærere opplever at det er vanskelig å huske hvilken artikkel substantivet har. I den illustrerte minigrammatikken bak i tekstboka, starter vi med en tilnærming basert på innhold ved å gi mange eksempler (bilder) på hva et substantiv kan være. Overskriftene indikerer også at vi tenker på denne måten: «Substantiv: Hva er det?», «Verb: Hva gjør du?» eller «Personlige pronomen: Hvem er det?». Så beveger vi oss over i en funksjonell tilnærming idet vi viser ulike situasjoner det er naturlig å bruke ordklassene i, og til slutt under gjennomgangen av hver ordklasse kommer bøyingsmønstre. En funksjonell tilnærming til språket ligger også til grunn for den situasjonsbaserte oversikten til slutt i tekstboka: «Hva kan du si på norsk nå?»

## Ordhierarkier

Når vi ordner ord i ordhierarkier, går vi ut fra et overbegrep, for eksempel *barn*, og knytter underord til dette ordet: *barnehage, barnevogn, småbarn, baby*. Det kan også dreie seg om



å knytte antonymer til ordet (*voksen, foreldre, osv*) eller andre ord som vi assosierer med ordet (*omsorg, fødsel, alder, oppdragelse, skole, osv*). Såkalte skjemateorier forteller oss at assosiasjonene vi har til et ord, er organisert i skjemaer som inneholder informasjon om ordet. Etter hvert som vi lærer mer om situasjonen og knytter nye ord til eksisterende skjemaer, vil disse tilpasses og eventuelt restruktureres slik at den nye kunnskapen passer inn. Dersom vi for eksempel har et skjema for *hus* som sier oss at loft har skråtak og brukes til oppbevaring, vil vi måtte justere dette skjemaet dersom vi skal få ordet «loftsleilighet» til å passe inn i skjemaet. Endring av skjemaer vil ofte involvere arbeid med de begrepene vi har, det vil si de ideene vi har om ting og handlinger rundt oss.

## Funksjonsord og innholdsord

Vi kan dele et språks ordforråd inn i *funksjonsord* og *innholdsord*. I *Norsk nå!* retter vi større oppmerksomhet mot innholdsordene enn mot funksjonsordene. Dette er fordi det er innholdsordene som gir mening til språkhandlingene våre. Funksjonsordene er selvfølgelig også viktige. De er «limet» i teksten, men de er ikke nødvendigvis avgjørende for forståelsen. Det vil også finnes innholdsord i tekstene som vi ikke fokuserer spesielt på, men som det kan være informativt for deltakerne å ha støtt på.

I leksjon 6 finnes følgende tekst:

*Vi bor i et rekkehus. Det er tre soverom i huset. Vi har også kjøkken og stue. Vi har to bad, ett i første etasje og ett i andre etasje. Vi har en liten hage. Huset er ikke så stort, men vi liker det. Vi har også en søt katt. Den liker å være ute om natta.*

Uten funksjonsordene ser teksten slik ut:

\_ bor \_ \_ rekkehus. \_ \_ tre soverom \_ huset. \_ har \_ kjøkken \_ stue. \_ \_ to bad, \_ \_ første etasje \_ \_ \_ andre etasje. \_ \_ \_ liten hage. Huset \_ \_ \_ \_ stort, \_ \_ liker \_ . \_ \_ \_ \_ søt katt. \_ liker \_ være ute \_ natta.

Teksten er selvfølgelig lettest å forstå med funksjonsordene, men ikke umulig å få noe ut av dersom funksjonsordene er fjernet. Dette viser at selv om funksjonsordene er viktige, er innholdsordene enda viktigere for forståelsen av en tekst. Derfor må vi fokusere på innholdsordene, og vi må arbeide for at de blir ordentlig forstått, slik at de kan brukes. Funksjonsordene er dessuten mer *frekvente* enn de fleste av innholdsordene, og mange av dem vil internaliseres med mindre grad av bearbeiding. Funksjonsordene forekommer hyppig i tekster, og gjerne *på de samme stedene* i en setning. De blir lettere «gratispassasjerer» enn innholdsordene. I arbeidet med nivå B1 og B2 i Læreplanen vil imidlertid arbeidet med funksjonsordene måtte systematiseres og intensiveres. Dette vil ofte kreve noe større innsats i arbeid med syntaks og en del ordklasser med mange funksjonsord (for eksempel konjunksjoner, subjunksjoner og en del av underklassene i adverb samt determinativer).

I *Norsk nå!* legger vi opp til at arbeidet med ord skal gi forståelse gjennom kontekst. Dette krever imidlertid at situasjonene er tydelige og lette å tolke. Derfor er det mange fotografier fra de ulike situasjonene. Men for å lære ordet må man også rette *oppmerksomhet* mot ordet, og man må arbeide med ulike lagringsstrategier: slå ordet opp i ei ordbok og oversette det til morsmålet, lytte til ordet og uttale ordet, lese det og bruke det i nye setninger eller nye situasjoner. Forskning viser nemlig at ord som lett forstås i en kontekst, ikke nødvendigvis læres tilsvarende lett, men at *forståelse er en forutsetning* for å kunne starte arbeidet med å lære ordet:

(...) tekster som inneholder klare signaler om hva ordet betyr – og dermed er lette å forstå – ikke nødvendigvis er de som fører til den beste ordlæringen, snarere tvert i mot. Haarup sier at det ser ut som om et ord som gjettes lett, er vanskelig å lære. Hun legger imidlertid til at dette er et altfor enkelt syn, fordi læring omfatter flere andre faktorer enn det å gjette. Et annet moment er at ord må nødvendigvis forstås for å kunne læres.  
Golden 2000:122

Følgelig vil forståelsen av ordet i sin kontekst bare være det første steget på veien mot å lære ordet, og arbeidet med ordbanken er en del av arbeidet med å løfte fram innholdsordene slik at de kan læres.

## 7 Stillasbygging

Tanken om stillasbygging kommer fra den russiske psykologen Lev Vygotskys teorier om språklæring. Han understreket at læring skjer i en sosial kontekst, og at mennesket klarer mer sammen med andre enn det klarer alene. Det mennesket kan klare sammen med andre, kalte han den proksimale (nære) *utviklingssonen*, og det var dette potensialet skolen burde vite å bruke:

Vygotsky sier: Læring sees i sammenheng med målet for læringen. Det viktigste er derfor ikke hva barna kan. Det viktigste er hva de er i stand til å gjøre dersom de får støtte. Pedagogen får en oppgave med å vurdere hvor realistisk barnets mål er. Dette gjør pedagogen nettopp ut fra barnets potensiale.  
(Mellin-Olsen 1989:14)

Selv om sitatet over gjelder barn og barns læring, er dette helt parallelt med situasjonen voksne andrespråkinnlærere står overfor. Også Læreplanen og Rammeverket skiller mellom hva språkinnlæreren kan klare å gjøre språklig henholdsvis med og uten en støttende samtalepartner. En deltaker kan altså klare flere språklige oppgaver dersom han eller hun får hjelp, enn det han eller hun kan klare alene. Å hjelpe deltakeren til å *klare oppgaver utenfor eget kompetansefelt kalles stillasbygging* (Mellin-Olsen 1989:16ff): Gjennom å arbeide med situasjoner som språkinnlærerne sannsynligvis vil komme til å få bruk for utenfor skolen, og gjennom å gjøre disse situasjonene så konkrete som mulig, bygger vi stillaser for språkinnlæringen. Stillasene hjelper språkinnlæreren til å bevege seg inn i sin *utviklingssonen* og få til ting

eller forstå ord eller situasjoner som han eller hun ikke ville ha forstått uten stillaset.<sup>4</sup> Stillasene kan være det som omgir læringsoppgaven, slik som illustrasjoner og forklaringer, eller det kan være arbeidsmåten som sådan. Stillasene kan også være læreren, meddeltakere eller andre personer som hjelper og støtter i læringsarbeidet.

Den kompetansen den voksne deltakeren selv allerede har, er også en viktig del av stillaset. Ved å trekke inn morsmålet såpass mye som det legges opp til i *Norsk nå!*, ivaretar vi nettopp dette. Språkinnlæreren får mulighet til å bruke de skjemaene hun eller han allerede har for et begrep, og gjennom konkretisering av begrepet får hun eller han bekreftet eller modifisert disse skjemaene.

*Norsk nå!* tar opp situasjoner som kursdeltakerne møter, ord som brukes i disse situasjonene, og setninger som ordene brukes i. Det er ikke alltid nødvendig å bryte ned disse setningene, så lenge språkinnlærerne behersker *bruken* av setningene. Gjennom å bruke ordene og setningene (språkfunksjonene) de har blitt kjent med i verket, vil språkinnlærerne kunne snakke norsk i situasjoner der de kan få norskspråklig input: en sosial kontekst som kan styrke eller bidra til å modifisere språkkompetansen.

## 8 Språktypologiske hensyn

Språktypologi er en del av lingvistikken. Språktypologi går ut på å sammenlikne språktyper på forskjellige måter. Én måte er å se på grammatiske og syntaktiske trekk i språk på tvers av språkfamilier og deres etymologiske likheter. Da kan vi se på hvilke fonologiske trekk et språk har, hvordan grammatiske kategorier realiseres, og hvordan språket er bygd opp syntaktisk. I slike studier viser det seg at noen trekk er vanlige i mange språk. Da sier vi at det er et **umarkert** trekk. Jo mer **markert** et trekk er, jo mindre utbredt er det altså. Ut fra dette kan vi anta noe om hva som er vanskelig å lære i et språk, og hva som kan være lettere å lære (Berggreen og Tenfjord 1999:65ff, Hagen 1998:25ff).

### Norsk fonologi

Dersom vi ser på fonologien i norsk, vil vi finne at norsk har et ganske komplisert system. Norsk har regler for rytme, trykk og intonasjon, det har et stort vokalinventar, der vokalene både kan være korte og lange, og der ord kan ha mange stavelser. Vokallengden er betydningsskillende. Dessuten har norsk to tonemer. Disse tonemene kan også være betydningsskillende (Han kjører tømmer. / Hesten har tømmer.).

---

<sup>4</sup> Se for eksempel Mellin-Olsen 1989:39

## Norsk morfologi

Det morfologiske systemet i norsk er komplisert i noen av ordklassene, men norsk er ikke av de mest bøyingsrike språkene i verden. Det finnes mange språk som har et atskillig mer komplisert bøyingsmønster enn norsk. Det som kan oppleves vanskelig, er at norsk er et **flekterende** språk. Det vil si at vokalen i ordets rot eller stamme skifter, noen ganger i tillegg til at ordet får en endelse (*bøker*), og andre ganger i stedet for at det kommer en endelse (*drakk*). Et annet trekk ved norsk morfologi er at én endelse i norsk kan inneholde flere opplysninger samtidig. For eksempel betyr endelsen *-er* i substantiv både flertall og ubestemt form. Motsatt har for eksempel tyrkisk et system der én endelse inneholder én opplysning. Det norske systemet vil dermed kunne framstå mer «rotete» og mindre gjennomskuelig enn for eksempel det tyrkiske.

## Norsk syntaks

Syntaktisk sett kan de fleste språk i verden deles inn i VSO, SOV eller SVO etter hovedregelen for plassering av subjekt, verbal og objekt i en helsetning. Språktypologiske undersøkelser har vist at språk som tilhører VSO, vil foretrekke preposisjoner, substantivet foran adjektiv, possessiver, demonstrativer og tallord, mens SOV-språk har det motsatt. SOV-språk vil altså foretrekke postposisjoner og adjektiv, possessiver, demonstrativer og tallord etter substantivet. Vi sier at VSO-språk styrer mot høyre, mens SOV-språk styrer mot venstre.

Norsk er et SVO-språk, og SVO-språk er det ikke mulig å si noe like absolutt om. SVO-språkene ligger i en mellomposisjon, der de veksler mellom å styre mot høyre og mot venstre, selv om tendensen gjerne går i retning av det ene eller det andre. Norsk har en *tendens* til å styre mot høyre (Berggreen og Tenfjord 1999:66ff). I tillegg er norsk et V2-språk. V2-språk kjennetegnes av at verbet (det som er bøydd til setningens subjekt) *alltid* står på plass 2 i setningen, eller sagt på en annen måte: Forfeltet i en norsk setning kan bare inneholde *ett ledd* om gangen. Dette språktrekket er ganske spesielt. Det finnes kun i noen språk i Europa (tysk, nederlandsk, de skandinaviske språkene og noen varianter av retoromansk) i tillegg til enkelte andre språk, for eksempel kashmiri. (Næss 2011:195)

## Å gjennomskue språktypologiske sammenhenger

For at språkinnlærere skal kunne gjennomskue språktypologiske sammenhenger på målspråket, trenger de språklig erfaring. Analyseperioden, bevisst eller ubevisst, vil foregå i den andre perioden av mellomspråkutviklingen. For eksempel vil subjektstvungen i norsk føre med seg det-setningene, og V2-regelen vil medføre inversjon. I *Norsk nå!* bruker vi noen slike konstruksjoner selv om vi ikke nødvendigvis forklarer eller gjennomgår dem eksplisitt der og da. Vi lar dem i stedet inngå som en del av språkinnlærernes språkerfaring på norsk, for på et senere stadium å ta dem opp og forklare dem. For noen deltakere vil trekket da være lærbart, og det vil være hensiktsmessig å arbeide med det. For andre kan det fremdeles være for tidlig. Da må læreren vurdere om det er bedre å vente med det eksplisitte arbeidet. For

at læreren skal kunne vite når noe er lærbart, må læreren hele tida lytte til språkinnlærerens mellomspråk, slik det kommer til uttrykk i skrift og i tale.

## 9 Handlingskompetanse

Vi kan velge mellom en systemisk eller en funksjonell tilnærming til språket. Hvis vi beskriver språket systemisk, tenker vi på *grammatikk*: morfologi, syntaks og fonologi. Hvis vi beskriver språket funksjonelt, tenker vi på *hvilke funksjoner språket har*: Vi ber om noe, vi oppfordrer andre til å gjøre noe, eller vi forteller om noe. For å gi språkfunksjonene et innhold, bruker vi begreper: *allmenne* og *spesielle* begreper. Det er de spesielle begrepene som gir språkfunksjonen et spesifikt innhold. Begrepene, enten de er allmenne eller spesielle, vil stort sett danne en basis i alle språk. Vi kan derfor ikke si at kursdeltakerne mangler begreper, men vi kan si at de mangler ord – norske ord:

For å kunne kommunisere noe som helst, må vi vite hva vi kan bruke språket til; det vil si, hva vi kan uttrykke ved hjelp av språket. Vi sier at vi uttrykker bestemte «språkfunksjoner» eller utfører bestemte «språkhandlinger». Språkfunksjoner er for eksempel «å presentere seg», «å spørre om noe» [...] Språkfunksjonene kjenner vi fra vårt morsmål. Når vi skal lære et fremmedspråk, blir dermed oppgaven å lære oss hvilke ord eller konstruksjoner fremmedspråket bruker for å uttrykke de samme språkfunksjonene.  
(Terskelnivåbeskrivelsen 1987:17)

Men vi kan også kombinere disse to måtene å beskrive språk på. Da får vi en systemisk-funksjonell språkteori<sup>5</sup>. En slik beskrivelse av språk vil være funksjonell

[---] i betydningen av at den er basert på mening, og ikke på form. Mening forklares ved å vise til hvordan språket fungerer i menneskers hverdagsliv. Den er også funksjonell i betydningen av at grammatikkanalysen er funksjonell – det vises hvordan enhver grammatisk konstruksjon utgjør en organisk sammenføyning av gjensidig funksjonelle deler, og ikke en vilkårlig streng av konstituenten som tilhører samme klasse.  
(Berge, Coppock og Maagerø (1998:5))

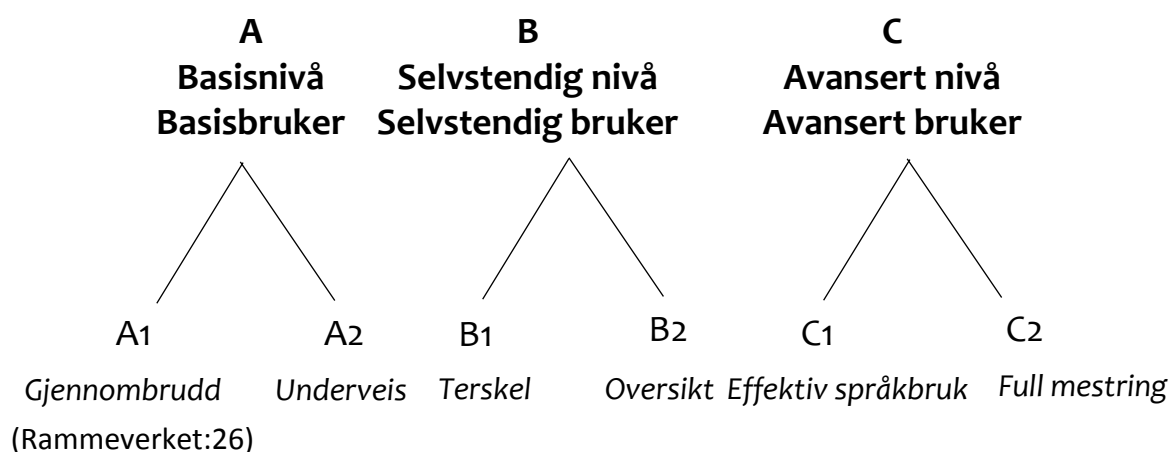
I *Norsk nå!* er vi opptatt av at språkinnlærerne skal lære ord og setninger som uttrykker forskjellige språkfunksjoner, slik at de kan utføre språkhandlinger. Samtidig mener vi at grammatikk blir meningsløs dersom den anses som bare det. Vi mener at dersom formell undervisning skal ha noe for seg, må den inneholde en oppvisning i hvordan grammatikk faktisk *uttrykker sammenhenger* i språket. Den illustrerte minigrammatikken som følger tekstboka bygger på en slik tankegang om språk. For eksempel: Hvordan bruker vi *den/denne* for å skille mellom referentens plassering, og i forhold til hva? Hvordan bruker vi modale verb for å uttrykke ulike forespørsler? Målet må være at språkinnlærerne innser på hvilken måte ulike grammatiske kategorier er *meningsbærende* i norsk.

<sup>5</sup> En slik tilnærming står i den språkfilosofiske tradisjonen til M.A.K. Halliday. Halliday (født 1925) er en britisk-australsk lingvist som utviklet den systemisk-funksjonelle språkteorien som har hatt stor innflytelse på hvordan vi tenker omkring språk, i alle fall i Europa. Se blant annet Berge, Coppock og Magerø (red.): *Å skape mening med språk – En samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan og J. R. Martin* (Cappelen 1998).

Kompetanse i å bruke språkhandlinger er ofte overførbart fra språk til språk, men ikke alltid. Likevel er såpass mye overførbart at det vil være hensiktsmessig å ta utgangspunkt i denne handlingskompetansen på de grunnleggende språknivåene A1 og A2. Videre mener vi som nevnt at det er lettere å arbeide med denne handlingskompetansen dersom konteksten hele tida er klar og tydelig, slik at situasjoner er gjenkjennbare. Da er det lettere å forstå hva ordene og setningene skal brukes til, og hvordan de skal brukes.

## 10 Nivåer, kontekst og forforståelse

Rammeverket opererer med tre referansenivåer for språkkompetanse: *basisnivå* (A), *selvstendig nivå* (B) og *avansert nivå* (C). Hvert av disse tre hovednivåene deles i to undernivåer, til sammen seks nivåer:



«De seks nivåene representerer en sterk og en svak variant av hvert av de tre klassiske nivåene begynnernivå, mellomnivå og høyere nivå.» (Rammeverket:26). Læreplanen forholder seg til de fire første nivåene, men bare i spørbeskrivelsen for spør 3 åpnes det for opplæring til nivå B2: «Opplæring til nivå B2 skal gis hvis dette nivået kan nås i løpet av de pliktfestede 600 timene.»(Rammeverket:9).

VOX har utviklet et prøvebatteri som avvikles to ganger årlig (november/desember og mai/juni), og i dette prøvebatteriet er det i skrivende stund tre prøver: A1/A2-prøven, A2/B1-prøven og B1/B2-prøven. Hver prøve tester lytteforståelse, leseforståelse, skriftlig framstilling og muntlig produksjon. Lytteforståelsen, leseforståelsen og den skriftlige framstillingen er nettbaserte.<sup>6</sup>

Nivåene A1 og A2 i Læreplanen kjennetegnes ved at kontekst alltid er tilgjengelig for språkbrukeren når hun eller han utfører språkhandlingene, situasjonen er enkel, og samtalepartneren er støttende:

<sup>6</sup> I VOX' prøvebatteri finnes det ikke i skrivende stund en prøve på B2/C1-nivå, men Test i norsk – høyere nivå måler norskkompetanse på dette nivået: Bestått = B2, Godt bestått = C1.

- Deltakeren kan klare seg i enkle og rutinepregede situasjoner med direkte utveksling av informasjon, hvis *samtalepartneren snakker langsomt og tydelig og er støttende*. (Globale mål, vår utheving)
  - Kan fortelle om mennesker, eiendeler og steder *på en enkel måte* (Snakke, vår utheving)
  - Kan delta i enkle samtaler om praktiske gjøremål og *rutinepregede* arbeidsprosesser i *kjent kontekst* (Samtale, vår utheving)
  - Kan delta i en svært kortfattet sosial utveksling, men *forstår stort sett ikke nok til å holde samtalen i gang på egen hånd* (Samtale, vår utheving)
- (Læreplanen: 16, nivåbeskrivelser for A2)

En språkbruker på A1 og A2 kalles, som det framgår i oversikten over, for en *basisbruker*. Denne betegnelsen understreker at det som kjennetegner A1- og A2-nivå, er *kontekst, tydelighet og enkelhet*. Situasjonene man skal mestre, er fremdeles på et personlig og nært område, og dreier seg om konkrete ting, som billettkjøp, enkle skjemaer, egen person og eget yrke, mat, klær og daglige gjøremål. Derfor er det fullt mulig å illustrere de ulike situasjonene med bilder og presentere replikker som viser hvordan språkhandlingene kan utføres. Så kan læreren og kursdeltakerne øve på situasjonene og tilpasse dem til deltakernes identitet. På en måten kan man forberede deltakerne på møtet med en tilsvarende situasjon utenfor skolen. Slik får språkinnlærerne en *forforståelse* av situasjonen og kan planlegge språkhandlingene sine.

## 11 Språk i bruk

I et undervisningsopplegg som er strukturert etter språkhandlinger og ordlæring heller enn etter grammatisk progresjon, vil man med nødvendighet møte enkelte grammatiske strukturer som ikke er gjennomgått, eller som ikke blir gjennomgått når man møter dem. Det gjør ikke noe. Uansett vil en andrespråkinnlærer møte grammatiske strukturer som ligger utenfor hennes eller hans lingvistiske kompetanse i språksituasjoner utenfor skolen. Derfor er det viktig å ha strategier å møte det med, slik at man ikke gir opp og resignerer. Alle trenger å trene på å hente ut informasjon fra en lyttetekst eller en skriftlig tekst til tross for at det kan være vanskelig å forstå alle tider, former og syntaktiske regler.

I stedet for å gjennomgå all grammatikken etter hvert som den presenteres i tekster, har vi valgt å ta for oss de mest overordnede bitene steg for steg. Vi mener at en språkinnlærer godt kan møte en grammatisk struktur før den blir gjennomgått og arbeidet med, men strukturen må ikke være av en slik art at den virker forstyrrende i arbeidet. Hvis strukturen derimot får bli akseptert som en del av et hele, kan den få tid til å modnes hos språkinnlæreren, og språkinnlæreren får tid til å danne seg en hypotese for hvordan denne grammatiske biten egentlig er, nemlig hvor og når den opptrer. Vi har valgt å begynne med pronomen, for deretter å arbeide med substantiv, verb og adjektiv. Dette er de ordklassene vi fokuserer på som de mest sentrale, og her bruker vi et visst metaspråk. Når det gjelder andre ordklasser, finnes metaspråket i noen grad i den illustrerte minigrammatikken, men ellers har vi valgt å tone ned dette. Vi mener at det ikke er nødvendig for språkinnlæreren å kunne alle meta-



språklige benevnelser for grammatiske fenomener. Vi går fra eksempel først til *bruk* og deretter til *system*, både i gjennomgangen i tekstboka og i oppbygningen av minigrammatikken.

## 12 Grammatikk: Ikke kjedelig i det hele tatt!

I *Norsk nå!* er grammatikken underordnet teksten, det vil si at vi først fokuserer på innhold og funksjon, og deretter ser vi på bøyning og grammatiske strukturer. Slik er presentasjonen i tekstboka bygget opp, slik er arbeidsoppgavene i arbeidsbøkene lagt opp, og slik er gjennomgangen i den illustrerte minigrammatikken lagt opp. Vi bruker induktiv metode for grammatikkgjennomgang så langt vi mener at det er mulig og nyttig.

### Øv sammen!

I en induktiv metode har vi vekt på *mengde*: Mange eksempler på en struktur hjelper hjernen til å bearbeide strukturen og utlede regelen. I undervisningen er det mulig å hope opp eksempler som deltakerne kanskje ellers ville ha brukt måneder på å høre. Vi opplever dessuten at selv om man presenterer en regel deduktivt, altså forklarer regelen først og etterpå viser den med eksempler, så er det gjennom eksempler og øving at deltakerne klarer å prosessere regelen.

Derfor skiller vi mellom oppgaver der deltakerne skal *øve* sammen, og oppgaver der de skal *snakke* sammen. I Snakk sammen-oppgavene oppfordres deltakerne til språklig kreativitet og til å ta språket i bruk. Øv sammen-oppgavene trener inn grammatiske mønstre. Slike oppgaver kan lærerne gjerne lage enda flere av enn de som finnes i arbeidsbøkene.

Øv sammen-oppgaver trener (vanligvis) ett isolert grammatisk mønster. Hensikten med å isolere ett mønster på denne måten, er å gi deltakerne mulighet til å fokusere på én ting. Grammatiske mønstre oppleves ofte som vanskelige å automatisere, og jo mer kompleks strukturen er, jo mer utfordrende blir det å automatisere den. Dette er en type øvinger som er ganske mekaniske, og derfor kan de aldri erstatte øvinger med fokus på innhold eller på språket i bruk, men de kan være *et godt supplement*: Å arbeide med overgangen *Olas bror = broren til Ola* kan gi oss en følelse for når det er riktig å bruke ubestemt eller bestemt form i akkurat denne konstruksjonen, men øvingen lærer oss ingenting om hvordan man bruker ubestemt og bestemt form i norsk for øvrig. For å tilegne seg riktig bruk av grammatiske former, trengs det språklig erfaring: eksempler, sammenhenger, kontekst og bruk. Øv sammen-oppgavene legger likevel til rette for at deltakerne får snakket norsk uten at de trenger å tenke på innhold. De kan ha fullt fokus på form, og det kan være nyttig i seg selv. De kan ta i bruk språket innenfor en fast ramme, og det kan være viktig for å komme i gang. Man skal ikke undervurdere nytten av mønstre for språkbruk, heller ikke i arbeidet med grammatisk form.

## 13 Uttale

Som vi var inne på under gjennomgangen av språktypologiske hensyn, har norsk et komplisert fonologisk system. Derfor er det viktig å arbeide med uttale helt fra begynnelsen av, og å fortsette dette arbeidet gjennom hele opplæringen på nivå A1 og nivå A2. I *Norsk nå!* gjør vi nettopp det gjennom egne avsnitt i tekstboka og arbeidsbøkene, og dessuten i alle teksttyper knyttet til temaet og funksjonene i leksjonene.<sup>7</sup> På A1-nivå vektlegger vi grunnleggende trekk ved norsk uttale: enkeltlyder og kontrastering av enkeltlyder, lydkombinasjoner, stavelsesstruktur og trykk i ord og setninger. På A2-nivå arbeides det videre med kontrastering av enkeltlyder og lydkombinasjoner, men her legger vi også større vekt på trykk og intonasjon i setninger, flyt, rytme og sammenkjeding. På begge nivåene presenterer vi dikt, sanger, rim og regler samt små tekster som er laget spesielt for å øve på de aktuelle lydene.

Kursdeltakerne møter lydene og lydkombinasjonene i ulike tekstsjangre fra dag én, og vi har valgt å bruke autentiske øvingsord og setninger i uttaledelene. Erfaringsmessig er deltakerne opptatt av hva øvingsordene betyr. Vi tror denne tilnæringsmåten kan bidra til at arbeidet med uttale ikke bare oppfattes som mekaniske øvinger, men faktisk også som viktig og meningsfull ordinnlæring.

Hvordan kan vi lære bort god uttale? Skal vi trene *mest* på enkeltlyder, eller skal vi trene *mest* prosodi? Med prosodi menes trykk eller betoning, kvantitet (vokallengde), tonem (ordmelodi) og setningsintonasjon. Mange som underviser i uttale, vil kjenne seg igjen når vi nevner eksempelet med læreren som retter på deltakeren når han eller hun sier /do/ i stedet for /du/. Til tross for gjentatte repetisjoner og nærmest uendelig terping, kan man være temmelig sikker på at deltakeren fortsatt sier /do/ i neste time. Hva gjør man da? Det er mye som tyder på at det kan være effektivt å legge like mye vekt på prosodien fra begynnelsen av som på enkeltlyder alene. Det er gjennom et samspill mellom øving på enkeltlyder/lydkombinasjoner og øving på prosodi at uttalen til slutt blir best og mest forståelig, slik at den ikke blir til hinder for kommunikasjonen.

### Trykk og rytme

Når vi sier noe, er riktig rytme viktig for å gjøre seg forstått, og trykket er det som skaper rytmen. Trykk og rytme er avgjørende for kommunikasjonen. Vi har tre former for trykk i norsk: hovedtrykk, bitrykk (halvtrykk) og trykklett stavelse. I ordet «innflytter» har *inn-* hovedtrykk, *-flytt-* bitrykk, og *-er* er trykklett/ubetont. Hver gang vi sier noe, et ord eller en setning, må vi ha et hovedtrykk. Det er vanskelig å gi en regel for plassering av hovedtrykk på norsk, men tendensen er at den faller på første stavelse i enkeltord. Det finnes imidlertid mange unntak. I enkelte dialekter på Østlandet er tendensen at nesten alle ord får trykk på første stavelse:

<sup>7</sup> I denne reviderte utgaven av *Norsk nå!* bruker vi **Uttale** som overskrift på avsnitt som tar for seg det fonetiske og fonologiske innholdet i norsk, fordi *uttale* er dekkende for hvordan man sier en lyd, et ord eller en setning. Uttale-avsnittene utgjør til sammen et kurs i norsk *lydlære*, men begrepet *lydlære* bruker vi imidlertid ikke i særlig grad lenger (se også metodisk veiledning).

**banan, appelsin, avis.** Den enkelte lærer må vurdere i hvilken grad hun eller han vil bruke talemålsvarianter i undervisningen. Andre unntak finnes også. Det norske prefikset *u-* kan ha hovedtrykket i noen ord: **u**avgjort, **u**presist. I andre ord kan det være trykklett **ulykkelig**, **umulig**. Prefiksene *be-*, *er-* og *for-* har ikke trykk. Låneord og fremmedord har varierende trykk: **assist**ent, **bakeri**, **matematikk** og **politikk** har trykk på siste stavelse, mens **studere**, **adverbiale** og **historie** har trykk på nest siste stavelse.

Det er viktig for *læreren* å kjenne skillet mellom de tre hovedtypene av trykk fordi tonemet er knyttet til hovedtrykket: Alle sammensatte ord har ett hovedtrykk og ett tonem. De fleste deltakere vil erfaringsmessig ikke høre forskjell på de to hovedtonemene i norsk før de har vært lang tid i Norge, og det har liten hensikt å ta dette opp som tema i begynneropplæringen, men det må læreren vurdere individuelt. Man blir som regel forstått selv om man ikke har riktig tonem, men *læreren* bør kjenne til hva tonem er, og hvordan det realiseres i egen dialekt, for å kunne avgjøre hvorvidt et eventuelt uttaleavvik skyldes feil tonem. Videre er det viktig for læreren å vite at mange deltakere ikke vet hva «trykk» er. En del språk, som thai, somali, panjabi, hindi, vietnamesisk, arabisk og kinesisk, har ikke trykk. Imidlertid vil de fleste deltakere, også de med morsmål uten trykk, høre at noen elementer i språket betones sterkere enn andre.

Når man arbeider med *setningstrykk*, er det viktig å være klar over at vi skiller mellom *naturlig* trykk og *emfatisk* trykk. Naturlig trykk kalles også for *rytmisk* trykk. Det naturlige trykket i norsk har jevne mellomrom og forskyver seg mot de mest innholdsrike ordene i en setning. Det emfatiske trykket bryter med det naturlige trykkmønsteret og har samme funksjon som den syntaktiske konstruksjonen utbrytning, nemlig at ett ledd framheves og vektlegges: *Per knuste ruta, ikke Ole. = Det var Per som knuste ruta, ikke Ole.*

Arbeidet med trykk i setninger vil også vise at *bare de ordene som har trykk*, kan ha lang vokal. I setninger er altså vokallengden interessant bare i ord med trykk, men i arbeidet med enkeltord vil den alltid være interessant. Et eksempel er ordet *bare*. Som enkeltord har det lang vokal, men i en setning med naturlig trykk vil dette ordet normalt ikke ha trykk, og det har dermed kort vokal: *Jeg har bare to norske venner* vil bli: /jæi har barre **to norske venner**/

## Rytme og trykk i setninger

Det naturlige trykket i setninger på norsk kommer med jevne mellomrom i talens tidsflyt:

1 – 2 – 3

1 – og 2 – og 3

1 – og så 2 – og så 3

1 – og så kommer 2 – og så kommer 3

Merk at avstanden i tid er lik mellom tallene i alle de fire linjene. En del språk, for eksempel vietnamesisk, vil ikke plassere trykket på denne måten. I vietnamesisk hopper ikke ordene seg

opp i rytmiske trykkpunkter slik som på norsk. Der vil trykket fordele seg utover i en jevnere strøm. For deltakere med språk som har en slik trykkfordeling, kan det norske trykket være vanskelig, og de kan trenge noen teknikker for å få det til. Opphopping av ord rundt trykkpunkter kan øves ved hjelp av telling som i linjene over: En del av klassen sier 1 – 2 – 3, og den andre delen sier 1 – og 2 – og 3, men tallene skal man si samtidig. Etter hvert kan man ta flere og flere ord inn mellom tallene.

Når vi bruker emfatisk trykk, ønsker vi å understreke et spesielt ledd i setningen. Det emfatiske trykket vil gjerne være sterkere enn setningstrykket. Mot slutten av nivå A1 og utover på nivå A2 kan det være en morsom øvelse å øve på å flytte dette trykket, og ikke minst på hva denne trykkendringen *betyr*:

Setningstrykk: **Anne** kjøper **mat** på **torget**.

Emfatisk trykk: Anne kjøper **mat** på **torget** (ikke Per).

**Anne** kjøper mat på **torget** (ikke klær).

**Anne** kjøper **mat** på torget (ikke i butikken).

## Rytme og trykk i ord

For å finne rytmen i norsk, både i setninger og i enkeltord, er det som nevnt viktig å få en forståelse for stavelser. Dette er også viktig i arbeidet med å kunne skille mellom lang og kort vokal. Derfor arbeider vi med dette i nesten alle leksjoner på A1-nivå. Når man skal telle stavelser, er det viktig å vite at vokalen (eller diftongen) er *kjernen* i stavelsen. Et ord vil dermed alltid ha like mange stavelser som det har vokaler (eller diftonger).

Deretter må man identifisere hvilken stavelse som har trykket i det enkelte ordet. Da kan man slå seg på lårene i den trykketunge stavelsen, og klappe de trykklette:

- a.na.nas = lår, klapp, klapp
- re.pe.ti.sjon = klapp, klapp, klapp, lår

Grunnen til at den trykketunge stavelsen skal være på låret, og de trykklette skal klappes, er at kroppen «synker» mer i et slag på låret enn ved et klapp i hendene. Dermed oppleves dette som tyngre enn klappene.

Så må man identifisere hvilket ord som har trykk i en setning. Da kan man reise seg og lese i kor. Når det kommer et ord med trykk, tar man et skritt fram, men på trykklette stavelser står man på stedet hvil. Ved å gjøre trykk-øvinger på denne måten vil kroppen bli aktivisert, og det kan føre til at trykkplasseringen prosesseres bedre enn om man sitter i ro. I lengre ytringer er det viktig at deltakerne venner seg til å bruke trykk på riktig sted. Først da kommer rytmen skikkelig fram, og en tydelig og korrekt rytme og trykkplassering vil bidra til at det blir enklere å forstå hva andrespråksbrukeren sier, selv om ikke uttalen av enkeltord er perfekt.

## Prinsippet om maksimal opptakt

Til grunn for trykkplasseringen i enkeltord har vi lagt prinsippet om maksimal opptakt, slik det er beskrevet hos Kløve og Husby i lærerveiledningen til serien *Norsk som andrespråk: undervisningsopplegg i uttale* (Kløve og Husby 2008)<sup>8</sup>. De forklarer prinsippet om maksimal opptakt slik:

Det betyr at en prøver å koble flest mulig konsonanter til stavelseskjernen som er til høyre for dem. Stavelseskjernen er som kjent vanligvis en vokal. Et ord som «lese» kan en dele som {les.e} eller {le.se} (punktum markerer grensen mellom stavelser). I {les.e} har første stavelse opptakten {l}, andre stavelse har ingen opptakt. Her består stavelsen kun av kjernen {e}. I {le.se} er opptakten i første stavelse {l}. I andre stavelse finnes opptakten {s}. Ut fra dette foretrekkes {le.se} siden en her har opptakt i andre stavelse. Etter de samme prinsippene kan ordet {lekse} deles i {leks.e} eller {lek.se}. Prinsippet om maksimal opptakt sier at {lek.se} er å foretrekke. Når den trykksterke stavelsen markeres med fet skrift, får ordene med maksimal opptakt følgende form «**lese**, **lekse**». (Kløve og Husby 2008: 56–57)

Det er likevel slik at ord med doble konsonanter ikke følger prinsippet om maksimal opptakt, heller ikke hos Kløve og Husby. Vi har, som Kløve og Husby, valgt å la den doble konsonanten være en del av stavelseskjernen til foregående vokal: **drømme**, **hoppe**, **lukke**, **kommer**, osv. Grunnen er at den doble konsonanten oppleves som ett fonem, og den høres ikke som innledning til neste stavelse.

## Lydskrift

Når man øver uttale, kan man bruke ulike hjelpemidler. Ett slikt hjelpemiddel er lydskrift. Men for at lydskrift skal være til hjelp, er det en forutsetning at innlæreren behersker den lydskriften som brukes, enten det er IPA (International Phonetic Alphabet) eller andre. På et begynnernivå kan det være forvirrende å møte samme lyd/bokstav og ord skrevet på forskjellige måter. Videre er det til dels store dialektforskjeller på norsk, også innenfor standard østnorsk. Det gjør det vanskelig å velge transkripsjon. Vi ser dessuten at mange deltakere uansett prøver å skrive hvordan bokstavene uttales, i henhold til den lydige realiseringen i eget skriftsystem eller alfabet. Det viktigste verktøyet i uttaleundervisningen er læreren selv og hennes eller hans vurderinger. Vi har derfor valgt å *ikke* bruke lydskrift. Vi har heller ikke brukt diakritiske tegn for markering av trykk og vokallengde. De oppfattes ofte som en del av skrivemåten. I stedet for streker og prikker har vi valgt å bruke variasjoner i font: Trykk i setninger og/eller enkeltord markeres med fet skrift.

## Visualisering av lyder

Mange deltakere, for eksempel fra østasiatiske land, har vanskeligheter med å skille mellom norske språklyder, både reseptivt og produktivt. For disse deltakerne kan det lette innlærin-

<sup>8</sup> Se <http://www.hf.ntnu.no/no2uttale/lererveiledning.pdf>

gen å ta i bruk andre sanser. Derfor bruker vi fonetiske illustrasjoner som kan være til hjelp når innlærerne skal utforme lydene og finne riktig produksjonssted. Vokalenes egenart oppleves tydeligere gjennom form og grad av lepperunding. Enkle modeller av leppeposisjoner er derfor også tatt med som fonetisk illustrasjon. Akustiske trekk ved bokstavlyder, slik som stemthet, luftstrøm og tungens berøringspunkt, kommer fram ved kombinasjon lyd og bilde, eller ved demonstrasjon og forklaringer fra lærerens side.

## Lytting før tale

Et viktig prinsipp i arbeidet med uttale er at *lytting må komme før tale*. Dersom man ikke kan *høre* hva som blir sagt, og ikke kan skille ut meningsbærende enheter, enten det er lyder, trykkmønstre eller intonasjon, hvordan er det da mulig å *gjengi* det riktig? For å ha full oppmerksomhet på det reseptive auditivt er det viktig at skriftbildet ikke forstyrrer denne delen av uttaletreningen.

## Lytting som motorisk ferdighet

Riktig uttale er også en motorisk ferdighet, der det trengs mye trening, dels avhengig av språkbakgrunn. Arbeid med uttale er altså både et fysisk og et kognitivt arbeid. Mange innlærere vil oppdage at de blir slitne i kjevemuskulaturen, rett og slett fordi nye lyder utfordrer muskler som de ikke er vant til å bruke. På samme måte som man kan få gangsperr i beina etter en treningsøkt, kan man få «gangsperr» i kjevemuskulaturen etter uttaletrening. Noen blir også plaget av hodepine fordi de spenner musklene i hodet. Flere små drypp over tid er som regel viktigere og bedre enn lange sammenhengende sekvenser.

# 14 De fem ferdighetene

## Lese

I følge *Lesesenteret*<sup>9</sup> i Stavanger kan vi sette opp følgende formel for lesing: *Lesing = avkodning x forståelse*. Dersom den ene av faktorene er null, vil produktet også bli null. For andre-språkinnlærere viser denne formelen at *vokabulartrening* er essensielt. Uten tilstrekkelig ordforråd vil det bli umulig å gi en tekst innhold. Det er ikke nødvendig å forstå alle ordene for å få en helhetlig forståelse, men en del av innholdsordene og de mest frekvente funksjonsordene er det viktig å kunne. Dette understreker hvor viktig arbeidet med vokabular er.

En annen ting som er viktig for å lette lesingen, er å bli kjent med de ulike typene tekster. Dersom man kjenner teksttypen man skal forholde seg til, og vet hvordan informasjonen er ordnet i denne bestemte teksttypen, er det lettere å lese den. Et eksempel kan være en annonse. Vet man *hvor* i annonsen man kan forvente den viktigste informasjonen, vet man også hvilken del av teksten man må fokusere på, og hvilken del som ikke er fullt så viktig.

---

<sup>9</sup> <http://lesesenteret.uis.no>

Derfor er det viktig at språkinnlærerne gjennom undervisningen blir kjent med mange ulike teksttyper slik at hun eller han kan gjenkjenne dem i hverdagen: reklame, annonser, brosjyrer, enkle bruksanvisninger, enkle avistekster, brev, e-post, SMS, ulike skjemaer, osv. I *Norsk nå!* vil språkinnlærerne finne eksempler på slike tekster både i tekstboka og i arbeidsbøkene. Innlæring av ord som ofte opptrer sammen, kan også bidra til å øke lesehastigheten. Det kan være for eksempel *Det er, Vi har, Jeg kan*.

For å øve opp eller vurdere leseforståelsen til en andrespråkinnlærer er det vanlig å lage spørsmål til teksten. I *Norsk nå!* bruker vi også denne metoden for å øve opp lesestrategier. I begynnelsen bruker vi fortellende setninger som er sanne eller usanne, og vi bruker spørsmål med avkrysningsalternativer i svarene. På denne måten får språkinnlæreren trene på å hente ut nøkkelsetninger fra en tekst, noe som egentlig minner om sjangeren sammendrag eller referat. Etter hvert bruker vi også spørsmål, først ja/nei-spørsmål og deretter hv-spørsmål. Det er viktig å ikke bruke hv-spørsmål for tidlig i arbeidet med leseforståelse. Gjennom arbeidet med oppgavene som har svaralternativer og fortellende setninger, får språkinnlærerne erfaring med hvordan kortinformasjon til en tekst kan se ut, og de får reseptiv trening i å lese svarformuleringer. Denne kunnskapen kan de senere anvende når de skal svare på hv-spørsmål, og det er viktig at denne kunnskapen får tid til å bli prosessert hos språkinnlærerne før man stiller krav til produksjon.

### Autentiske sjangere

Ei lærebok vil til en viss grad alltid være en statisk størrelse. Å ta med eksempler på alle tenkelige autentiske sjangre i ei slik bok ville føre altfor langt. I *Norsk nå!* har vi tatt med en del eksempler, men utvalget er naturlig nok langt fra uttømmende. En læreboktekst er vanligvis en tilrettelagt tekst, også når den er skrevet innenfor en spesifikk (autentisk) sjanger. I forbindelse med at tekstbok, arbeidsbøker eller lytteøvinger tar opp en autentisk sjanger som er gjenkjennbar fra verden utenfor klasserommet, passer det derfor gjerne å finne fram flere eksempler på samme type tekst, og da gjerne helt autentiske tekster som ikke er spesielt tilrettelagt for målgruppa. Et slikt helt autentisk og ikke tilrettelagt utvalg må den enkelte lærer gjøre ut fra klassens behov, forutsetninger, motivasjon og sammensetning.

I tekstboka til *Norsk nå!* finnes det eksempler på skjema, handleliste, meny, timeplan, oppskrifter, vaskeinstruksjon, kalender, e-post, innlegg på sosiale medier, reklame, reglement, invitasjoner og takkekort – for å nevne noe. I arbeidsbøkene følges disse tekstene opp, i tillegg til at det også finnes ytterligere eksempler på tilrettelagt autentisk tekst som ikke finnes i tekstboka, slik som kvittering og ukeplan. Utover på A2-nivå kan det for øvrig være interessant å arbeide med dagsaktuelle nyheter, både lokalt og internasjonalt. Slike nyhetssaker vil det naturlig nok ikke være mulig å ha med i et læreverk. Både deltakere og lærer kan bringe saker og artikler til torgs, og man kan arbeide med dem enten ved at deltakerne presenterer saken eller at læreren lager en leseforståelse.



## Skrive

Man kan lese og forstå mer enn man selv kan produsere skriftlig. Mange av oss bruker heller ikke skriftlig kompetanse så ofte i hverdagen, og når vi bruker den, er det vanligvis utelukkende i kommunikative situasjoner: SMS, e-post, beskjeder, melding til skolen, jobbsøknader og liknende. Derfor arbeider vi mye med skriftlig produksjon innenfor disse sjangerne i arbeidsbøkene. Vi trenger også skriftlig kompetanse for å fylle ut skjemaer.

Det er ikke alltid så lett for en språkkinnlærer å produsere en tekst. Mange har ikke så mye erfaring med å produsere egne tekster, de er kanskje heller vant til å kopiere tekster fra lærer eller lærebok. Det er mye god læring i kopiering, men det er selvsagt nødvendig å ta steget videre og prøve å stå på egne bein. Læreplanen sier likevel at når det gjelder spor 2-deltakere, skal man huske på at de kommer fra skolesystemer der kopiering og reproduksjon er vanlig. Følgelig kan det være nyttig å bruke denne tilnærmingen i arbeidet med tekstproduksjon. Også her gjelder det å bygge et stillas rundt språkkinnlæreren, slik at han eller hun blir trygg i prosessen med å lage egen tekst. Vi må vise dem hvilke *forventninger* vi har til teksten: Hvordan skal den se ut? Hvor mange setninger bør den inneholde? Hva skal den handle om, og hvilke ord trengs? For å imøtekomme dette har arbeidsbøkene til *Norsk nå!* flere oppgaver der man tar språkkinnlæreren steg for steg på veien mot den selvstendige tekstproduksjonen. Først arbeider vi med temaer, ord og setninger i tekstboka. Så bruker vi ord og språkfunksjoner muntlig i arbeidsboka. Deretter er det gjerne en eksempeltekst som følges av en skriftlig oppgave der deltakeren bare skal fylle inn egen informasjon i setninger som er gitt på forhånd. Til slutt skriver deltakeren teksten selv. Etter hvert fjernes stillaset, for de fleste forhåpentligvis i passe tid, men for noen kanskje for tidlig. Da er det viktig at læreren arbeider videre med denne tilnærmingens måten, og for eksempel skriver en eksempeltekst sammen med hele gruppa.

For skriftlige tekster innenfor de vanligste brukssjangerne vil det være nyttig og viktig å lage maler eller modeller for hvordan tekstene kan se ut. Dette gjelder for eksempel søknad, invitasjoner, CV, melding om fravær og liknende. I arbeidsbøkene til *Norsk nå!* finnes det mange eksempler på slike maler. Det er viktig å understreke at de er nettopp det: maler som kan brukes i andre sammenhenger enn den som er gitt i bøkene. Malene har *overføringsverdi*.

## Skriveferdighet og ekstra skrivetrening

For deltakere som har liten trening i å skrive med latinske bokstaver, må det i tillegg arbeides med skriftutforming, skrivehastighet, elementære skrivereregler og elementær tegnsetting. Deltakerne bør ha følgende grunnleggende skriveferdigheter for å kunne tilegne seg det skriftlige lærestoffet på A1-nivå og A2-nivå:

- Kunne skrive med akseptabel hastighet, for eksempel kunne skrive av en tekst med *minimum* 15 ord per minutt.
- Skrive tydelig, slik at det er forståelig (noenlunde riktig utforming).
- Skrive store og små bokstaver riktig.
- Bruke store og små bokstaver riktig.
- Kunne plassere bokstavene riktig på linjen.
- Kunne bruke punktum, spørsmålstegn og komma, og forstå hva anførselstegn og kolon betyr.

Læreren bør sikre at deltakerne får eller erverver seg slik kunnskap og slike ferdigheter i løpet av kurset. For deltakere som behøver ekstra øving på dette, har vi laget et skriftformingskurs som del av *Norsk nå!* læremateriellet.

### Skriftlig produksjon: tid til å tenke seg om

Man kan kanskje spørre seg hva som er *hensikten* med skriftlig arbeid. I det daglige skriver de fleste av oss kanskje ikke så mye, og i alle fall ikke særlig mye sammenhengende tekst. Vi skriver handlelapper, huskelister, beskjeder, meldinger, kanskje oppslag hvis det er noe vi vil kjøpe eller selge, korte tekster på sosiale medier og liknende. I språkundervisningen har likevel skiving en viktig plass. Vi tror at man blir *flinkere i språket av å skrive*. Enkelte forskere, for eksempel Stephen Krashen, snakker om en monitor som kobles inn når vi skal produsere ytringer.<sup>10</sup> Denne monitoren kontrollerer hvordan ytringene ser ut på bakgrunn av monitorens kompetanse om målpråket – eller med andre ord: på bakgrunn av mellomspråkskompetansen. Hvis vi kobler tanken om en slik monitor til modellen for prosessering, vil vi kunne utlede en forklaring på hvorfor lærere opplever at skiving er en aktivitet som fremmer språklæring. Skiving er en aktivitet der man har tid til å gå tilbake og revidere produktet. Man kan bevisstgjøre seg selv og justere mellomspråkskompetansen, teste hypoteser om språket og prøve ut formuleringer og strukturer man har fått med seg gjennom inntaket. Dette blir en slags omvendt kontrollert informasjonsprosessering:

Står man overfor nye oppgaver som krever mye oppmerksomhet, er det tale om kontrollert informasjonsprosessering. Oppgaver som har vært løst mange ganger, kan kreve minimalt av oppmerksomhet; da er det tale om automatisert prosessering. Utviklinga av enhver kompleks kognitiv ferdighet innebærer at en bygger opp og automatiserer et sett av effektive prosedyrer for prosessering, slik at kapasitet kan frigjøres til nye oppgaver som krever oppmerksomhet og dermed tid.

Berggreen og Tenfjord (1999: 87)

### Forberedelse til skiving

Før man går i gang med skivingen, kan det være nyttig med en forberedelsesøkt. Det finnes flere måter å lage en inngang til skivingen på. Man kan ha en muntlig oppgave som handler om temaet man skal skrive om, man kan samle ord, man kan høre en muntlig

<sup>10</sup> Se for eksempel McLaughlin 1987:19ff

modellfortelling eller lese en modelltekst, man kan lage et tankekart og deretter disponere teksten, enten sammen med andre eller alene. Før man går i gang, kan det også være nyttig å lage en sjekklister for hvilke ord eller strukturer som bør være med i teksten. Gjennom en dialog eller samtale om temaet man skal skrive om, får deltakerne sette ord på sitt forhold til temaet, og de får anledning til å bruke ord de har lært gjennom arbeid med temaet. En slik oppgave kan gjerne følges av et bilde knyttet til temaet. Særlig på A1-nivå kan bilder hjelpe deltakerne til å huske ord og strukturer knyttet til temaet. I starten av arbeidet med skriftlig produksjon kan bildene for eksempel brukes til setningsdugnad.

En lærer som er flink til å fortelle, kan gjerne selv fortelle om temaet ut fra egne erfaringer, som et eksempel på hvordan en skriftlig oppgave kan løses. I så fall er det viktig at både lærer og deltakere er oppmerksomme på at det er forskjell på muntlig og skriftlig produksjon. En fordel med en slik tilnærming, som eventuelt kan gjøres i forkant av en samtaleoppgave, er at læreren, gjennom en slik monolog, kan vise hvordan man kan strukturere en tekst og hvilke språklige hjelpemidler man kan bruke. Hvis det er en fortelling, kan læreren legge vekt på å vise kronologi og virkemidler for å få til kronologi i en fremstilling: først, så, etterpå, til slutt. Hvis det er en beskrivende tekst, kan læreren vise hvordan man kan bruke mange adjektiv for å beskrive.

I arbeidsbøkene til *Norsk nå!* finnes en god del skriftlige eksempeltekster. Særlig i starten av A1-nivået har disse tekstene form av et stillas, der deltakerne først skal fylle ut en tekst, for deretter selv å produsere teksten en gang til. Etter hvert vil dette stillaset kunne erstattes av en modelltekst, og deltakerne vil bli stadig friere i sin tekstproduksjon.

## Illustrasjoner

Mange deltakere synes det er spennende å finne illustrasjoner som passer til tekstene sine, kanskje særlig dersom de samarbeider om å skrive en tekst. Hvis man har tilgang til nett, kan man finne mange forskjellige bilder. Læreren kan også samle ukeblader og ta med i klassen, så deltakerne kan klippe ut bilder derfra. Da skjer det gjerne litt lesing samtidig som man henter bilder, og det er jo heller ikke feil.

## Tekstens utforming og en formativ arbeidsmåte

I de skriftlige oppgavene i *Norsk nå!* legges det opp til en formativ arbeidsmåte. Først arbeider deltakerne med ordforråd knyttet til temaet, deretter leser de tekster om temaet og får gjennom tekstene ideer til hvordan de selv kan formulere seg. I arbeidsbøkene er det *snakk om*-oppgaver knyttet til temaet, og til slutt skal deltakerne skrive om temaet.

Lærerens videre oppfølging av disse oppgavene anbefaler vi at også har en *formativ tilnærming*. Det innebærer at man fokuserer på én ting om gangen når det gjelder form og innhold. Begynn med innholdet: Hva vil deltakeren formidle? Hvordan har han eller hun bygd

opp teksten sin? Hvordan er informasjonen ordnet? Utover på A2-nivå bør det i stadig større grad være struktur på en tekst, men mange synes det er nyttig å arbeide med dette fra starten av. Det vanligste grepet for å illustrere hvordan tekster kan struktureres, er å bruke en illustrasjon av en fisk: Hodet er innledningen, kroppen er hoveddelen, og halen er avslutningen.

Ofte er det vanskelig å komme i gang med skrivingen. Derfor er det nyttig for deltakerne å lære noen faste formuleringer for hva som skal være med i teksten og hvordan den kan innledes.

Når det gjelder *hoveddelen*, kan det være en god idé å sette opp punkter man vil fortelle om. Først setter man opp punktene etter innfallsmetoden, og dette «hjernestormsarbeidet» kan gjerne foregå i par eller i grupper. I dette arbeidet kan deltakerne organiseres på forskjellige måter. For eksempel kan sterkere deltakere hjelpe svakere deltakere, deltakere med samme morsmål kan hjelpe hverandre og få bruke morsmålet i denne delen av arbeidet, eller deltakere som arbeider godt sammen, kan settes sammen. Deretter må deltakerne sammen eller alene organisere punktene i den rekkefølgen de vil fortelle om dem. I det videre arbeidet med teksten finnes det flere veier å gå, avhengig av hvor mye tid man har til disposisjon. Man kan for eksempel la deltakerne lese tekstene sine høyt for hverandre. Da vil de sannsynligvis få tilbakemelding fra hverandre på innhold, for erfaringsmessig viser det seg at de færreste av deltakerne våger seg utpå når det gjelder å rette hverandres formfeil. Derfor kan det være lurt å være enige om dette på forhånd: Målet med denne delen av arbeidet er å bli mottakerbevisst, altså fokusere på at mottakeren får noe ut av teksten og forstår hva man ønsker å fortelle. Så leverer deltakerne teksten til læreren for retting.

### Oppfølging av skriftlige arbeider

Oppfølging av skriftlige arbeider kan gjøres på ulike måter med ulikt formål. En formativ tilnærming til dette ligger tett opp mot det som også er kjent som *proessorientert skriving*. I en slik tilnærming er prosessen det viktigste, og det endelige produktet ses på som et resultat av en foregående læringsprosess. Læringsprosessen foregår i hele arbeidet med skrivingen, og kan dermed deles opp i ulike etapper. Både form og innhold er viktige deler av sluttproduktet, men i en formativ tilnærming er det mulig å skille disse to delene fra hverandre og arbeide med dem hver for seg. Motsatt er en summativ tilnærming, der sluttproduktet er både resultatet og målet. Tidligere ble alle arbeider en elev produserte, vurdert summativt. Det innebar at eleven selv måtte stå for den formative prosessen og kladde og revidere produktet på egen hånd. Når produktet var levert til læreren, var innleveringen endelig, og eleven fikk ikke mulighet til å revidere det videre. Summativ vurdering brukes for eksempel på eksamener og prøver. Slik vi ser det, må nødvendigvis formativ vurdering danne grunnlaget for en summativ vurdering. Gjennom en formativ arbeidsmåte letter man deltakernes forståelse av hva som kreves til et skriftlig produkt, slik

at de lettere kan skrive tekster for summativ vurdering, for eksempel på prøver. Den formative rettingen kan foregå på ulike måter. Her er to forslag:

**Fargekoder:** Ved hjelp av fargekoder viser man hvilken type feil som er gjort: skrivefeil, upassende eller feil ord, syntaksfeil, morfologiske feil. De morfologiske feilene kan også kommenteres videre: Hvilket bøyingsmønster er brutt, og hvordan skulle det ha vært. Denne typen retting egner seg særlig for deltakere som er kommet et stykke på vei i norskopplæringen. For læreren er det relativt enkelt å rette på denne måten dersom hjemmearbeidet er levert i et tekstbehandlingsprogram.

**Fokusretting:** Alle feil rettes – i den grad man mener det har en hensikt for deltakeren – men dersom én feil er særlig gjennomgående, merker man av alle feilene av denne typen med samme tall. I kommentaren til dette tallet omtaler man regelen som er brutt, og henviser til tekstbok eller minigrammatikk for flere eksempler og eventuelt mønster. Man bør ikke velge mer enn tre–fire fokusområder for hver tekst, og utvalget av slike fokusområder kan, om man har god trening i mellomspråkanalyse, gjøres på bakgrunn av følgende kriterier: Er det variasjon i deltakerens tekst når det gjelder denne feilen? Har regelen som er brutt, blitt gjennomgått og arbeidet med, eller er det egentlig en regel som deltakeren ikke kjenner til? Dersom man velger feil som oppfyller det siste kriteriet, bør man ta seg tid til å gjennomgå regelen sammen med deltakeren og eventuelt ha ekstra oppgaver i bakhånd, slik at deltakeren får mulighet til å trene på regelen. Dersom man velger feil som oppfyller det første kriteriet, vil man i henhold til mellomspråkteorien ha god mulighet til å treffe et trekk som er lærbart hos deltakeren.

Når deltakeren har fått det skriftlige arbeidet sitt tilbake, begynner neste etappe i arbeidet. Deltakeren får nå mulighet til å gjennomgå teksten sin på nytt, stille spørsmål til læreren eller meddeltakere og deretter skrive teksten på nytt. Det er viktig å bruke god tid på dette arbeidet. Ikke planlegg særlig mange aktiviteter for den timen du leverer ut igjen skriftlig arbeid! Etter disse rundene med arbeid knyttet til tekstene kan det være en god idé at deltakerne samler tekstene sine i en mappe, slik at de kan lese dem om igjen før prøver eller muntlige presentasjoner.

En måte å organisere tilbakemeldingsarbeidet på å sette av en hel skoletime til å la deltakerne få skrive teksten på nytt samtidig som du går rundt og svarer på spørsmål knyttet til rettingene. Dersom man har tilgang til datautstyr eller datarom, kan denne økten gjerne gjøres digitalt. Da får deltakerne samtidig øve seg på å skrive norsk på data (tastatortrening), de kan lære å opprette og lagre dokumenter, og de kan sende dokumenter på e-post til læreren.

## Lytte

Når vi lytter, hører vi sjelden alt som sies. Likevel klarer vi å forstå hva som blir sagt til oss. Det skyldes at vi ofte har en *forforståelse* av hva det som blir sagt til oss, gjelder. I tillegg bruker vi annen informasjon til hjelp, vanligvis visuell støtte. Vi får hjelp av kunnskap om kroppsspråk og gestikulering, stemmeleiet hos den som snakker, og stemmens modulasjon når vi skal tolke hva som sies, og hvordan det skal forstås. Å lytte uten forforståelse eller visuell støtte gjør vi sjelden eller aldri. Derfor er kunnskap om toneleie, intonasjon, mimikk og andre kulturelt betingede signaler viktig.

På A1-nivå og dels på A2-nivå er det ikke forventet at deltakerne skal mestre lytteøvinger helt uten visuell støtte, og oppgavene på A1/A2-prøven er lagt opp deretter. I *Norsk nå!* er også den visuelle støtten i lytteoppgavene naturlig nok større på A1-nivå enn utover på A2-nivå. Derfor er det viktig at deltakerne får hjelp til å se hvordan oppgaven kan skape en forforståelse til lytteøvingen, og dermed bli til hjelp for å forstå det som sies. En annen tilnærming er å repetere ord og uttrykk knyttet til temaet som lytteoppgaven dreier seg om. Vi kaller dette for *aktiv lytting*.

## Aktiv lytting

For å trene deltakerne i aktiv lytting er det nødvendig å fokusere på *strategier* knyttet til lytting. Å være en aktiv lytter vil si at man leter etter innholdsord, bruker kontekst og annen informasjon til å lage hypoteser om situasjonen og innholdet i det som blir sagt. Å øve opp strategier knyttet til lytting er minst like viktig for arbeidet i klasserommet som for møtet med verden utenfor klasserommet. Dette kan gjøres ved at lytteøvingene bearbeides i forkant av selve lyttingen: *Hva tror du at de skal snakke om? Hvor er de?* Etter at øvingen er ferdig, bearbeides den igjen: *Hvorfor svarte du at de var i butikken? Hva sa de som gjorde at du valgte dette svaret?* Så kan man lytte en gang til og finne fram til de ordene, den setningen eller den sammenhengen som gjorde at svaret ble slik.

Det kan sjelden bli nok lytteøvinger. Derfor finnes det mange lytteøvinger til hver leksjon i *Norsk nå!*, og oppgavene varierer: Det er lange og korte lyttetekster, avkrysningsoppgaver, kort svaroppgaver og muntlige sammendrag.

## Lytteforståelse

Hva er *lytteforståelse*? Det er viktig at lytteforståelse ikke blir leseforståelse. Tradisjonelt har lytteøvinger blitt ledsaget av skriftlige oppgaver som skal leses (leseforståelse) og deretter besvares skriftlig (skriftlig produksjon). Denne typen oppgaver kan være riktige og viktige når deltakeren leser og skriver norsk i et godt tempo. Man må likevel være oppmerksom på denne problematikken: Trener vi lytteforståelse, eller trener vi egentlig *noe annet*? Hvis manglende ferdigheter i lesing og skriving forstyrrer lyttingen, kan slike manglende ferdigheter gi arbeidet med lytteforståelse dårligere kvalitet enn nødvendig. Særlig er dette

viktig å ha i tankene på A1-nivå. Derfor har vi valgt å lage lytteoppgaver med stor grad av illustrasjoner. Vi har også latt spørsmålene være muntlige heller enn skriftlige. Noen ganger skal deltakerne krysse av for riktig alternativ. Spørsmålene er lest inn, slik at deltakerne blir vant til å høre også en annen stemme enn lærerens. Det er viktig at læreren, ved behov, legger inn lengre pauser i lydmaterialer enn det som er standard innspilling.

Lytteforståelse er også å kunne forstå spørsmål knyttet til egen person og svare ut fra eget liv og egen situasjon. Derfor finner du i *Norsk nå!* lytteoppgaver som åpner for dette: «Hva svarer du?» og «Og du?». I disse oppgavene opplever deltakerne hvor viktig det er å forstå et spørsmål for deretter å kunne svare på det. Uten forståelse vil svaret ikke kunne bli adekvat. Denne typen oppgaver har naturlig nok ingen fasit. I stedet kan de danne utgangspunkt for kommunikative øvinger. Igjen opplever deltakerne hvordan de muntlige ferdighetene henger sammen: For å kunne samtale må deltakerne ha både reseptive og produktive muntlige ferdigheter.

Det er viktig å gjøre lytteøvingene som lytteøvinger, ikke som prøver. Gjennom grundig forarbeid og etterarbeid med øvingene vil læringsutbyttet bli større. Vi anbefaler også å fordele lytteøvingene utover i arbeidet med leksjonene, for det kan være svært anstrengende å lytte isolert og intensivt på et annet språk enn morsmålet. Slik lytting blir fort bare støy.

## Snakke

Læreplanen skiller, i likhet med Rammeverket, mellom å snakke og å samtale. Når man samtaler, kan man bruke samtalepartneren til støtte og hjelp for å holde kommunikasjonen i gang, men det kan man ikke når man snakker eller forteller om noe på egen hånd. I praksis er det imidlertid få situasjoner man snakker helt uten støtte i en samtalepartner, snarere er det snakk om lengre eller kortere sekvenser i løpet av en samtale.

Det som er utfordrende ved å snakke alene, er at man selv må finne ord og setninger som er brukbare for det man vil fortelle om. På den annen side har man, når man snakker alene, kontroll over det som blir sagt og kontroll over bruk av vokabular. I autentiske situasjoner vil man ofte ha tid til å planlegge slike situasjoner, enten det gjelder jobbintervjuer, der man skal fortelle om seg selv og tidligere arbeidserfaring, en tale i et bryllup eller en presentasjon i klassen.

Noen personer elsker slike situasjoner og oppsøker dem, mens andre ikke utstår å stå foran en forsamling og ha alles øyne rettet mot seg. Likevel er det viktig å trene på dette, også av hensyn til testsituasjonen på muntlig prøve, uansett nivå. Men ingen forventer at språklærerne skal mestre å snakke om et ukjent tema på nivå A1 og A2. Derfor kan man først arbeide i par eller i smågrupper med et tema. Det ligger også naturligvis språklæring i dette. Dersom man gir deltakerne tid til å reflektere over hva de har lyst til å fortelle om eller be-



skrive innenfor et tema, vil man få litt av den samme reflekterende og forberedende effekten som ved forarbeidet til produksjon av egne skriftlige tekster.

## Samtale

Samtalen er en av de viktigste veiene til et kommunikativt godt fungerende norsk. Gjennom samtalen får språkkinnlærerne prøvd ut de strukturene som de har trent på i undervisningssituasjonen. Det er viktig å samtale mye, og derfor har vi laget samtaleoppgaver til alle leksjonene i arbeidsbøkene, gjerne lagt opp som forberedelse til skriftlig aktivitet om temaet. Noen av tekstene i tekstboka følges også av samtaleoppgaver.

Det foregår hele tida samtaler i norskundervisningen; dialog mellom lærer og kursdeltaker, og samarbeid mellom kursdeltakerne. I den leksjonsvise veiledningen og i avsnittet «40 metodiske tips» omtaler vi flere måter å trene samtale på.

Det finnes en rekke muntlige oppgaver i *Norsk nå!*. Vi skiller mellom oppgaver som er *inngangsporter* til samtale, altså oppgaver som øver en ny struktur eller nytt ordforråd, og oppgaver som er faktiske *samtaleoppgaver*. Det er viktig at deltakerne får god nok tid til å bruke inngangsportene før de skal gå løs på samtaleoppgavene. I slike oppgaver får deltakerne ta i bruk flere innlæringsstrategier, noe som vi mener vil øke innlærerens utbytte av oppgaven.

Samtaleoppgavene er i utgangspunktet åpne oppgaver knyttet til temaet som er gjennomgått. I begynnelsen vil slike oppgaver ofte være *for* åpne for deltakere på spor 2. Derfor trengs det hjelpespørsmål og konkretiseringer: «Snakk sammen om bolig. Her er noen spørsmål som dere kan bruke ...». Eventuelt kan man lage et tankekart over eller en liste med vokabular som det kan være aktuelt å bruke i samtalen.

Dette blir likevel en type meta-temaoppgaver som fyller funksjonen å *bruke ordforrådet* som er øvd på i forbindelse med temaet, men som ikke i like stor grad trener *handlingskompetansen* i en konkret situasjon: «Snakk om mat» gir en annen type øving enn «Du er i butikken og skal kjøpe mat». Derfor er det viktig å bruke begge oppgavetyper. Til den første typen bruker vi *samtaleoppgaver*. Dette er en type kommunikativ øving der deltakerne er seg selv, og det vil oppstå en naturlig kommunikasjonskløft fordi språkkinnlærerne har ulikt utgangspunkt for å mene noe om temaet. Til den andre typen oppgaver bruker vi *situasjonsoppgaver*. I arbeidsbøkene finnes det eksempler på begge typer oppgaver, for det er viktig å variere mellom dem.

## Litteratur og kilder:

- Berge, K.L., Coppock, P. og Maagerø, E. (red.) (1998): *Å skape mening med språk – en samling artikler av M. A.K. Halliday, R. Hasan og J.R. Martin*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU) og Cappelen Akademisk forlag
- Berggreen, H. og Tenfjord, K. (1999): *Andrespråklæring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Carlsen, C. (red.) (2012) *Norsk profil. Det felles europeiske rammeverket spesifisert for norsk. Et første steg*. Oslo: Novus forlag
- Ellis, R. (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press
- Engen, T.O. og Kulbrandstad, L.A. (1998): *Tospråklighet og minoritetsundervisning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Faarlund, J.T., Lie, S. og Vannebo, K.I. (1997): *Norsk referansegrammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Golden, A. (2000): *Ordforråd, ordbruk og ordlæring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Hagen, J.E. (1998): *Norsk grammatikk for andrespråklærere*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Helleland, H. og Manne, G. (1991): *Kommunikasjon i språkundervisningen*. Oslo: Fag og Kultur
- Husby, O. (1990): *Norske ord: ordlagingslære med arbeidsoppgaver*. Oslo: Friundervisningens forlag
- Husby, O. og Kløve, M.H. (2008): *Norsk som andrespråk: Undervisningsopplegg i uttale – lærerveiledning*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kjellin, O. (2002): *Uttalet, språket och hjärnan – teori och metodik för språkundervisningen*. Stockholm: Hallgren & Fallgren
- Lie, S. (1990): *Kontrastiv grammatikk - med norsk i sentrum*. Oslo: Novus
- McLaughlin, B. (1987, 3. opplag 1991): *Theories of Second-Language Learning*. London: Edward Arnold, a division of Hodder & Stoughton
- Mellin-Olsen, S. (1989): *Kunnskapsformidling – virksomhetsteoretiske perspektiver*. Rådal: Caspar forlag
- Næss, Å. (2011): *Global grammatikk: språktypologi for språklærere*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Papazian, E. og Helleland, B. (2005): *Norsk talemål. Lokal og sosial variasjon*. Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Sjo, T.K. (2015): *Din tur! Metodebok for aktiv norskopplæring*. Bergen: Fagbokforlaget
- Svanes, B., Hagen, J.E., Manne, G. og Svindland, A. (1987): *Et terskelnivå for norsk*. Universitetet i Bergen og Informasjonssenteret for språkundervisning, Oslo. Strasbourg: Europarådet, Rådet for kulturelt samarbeid.
- Svendsen, Bente Ailin (2009): «Flerspråklighet i teori og praksis» i Hvistendahl, R. (red.) (2009): *Flerspråklighet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Utdanningsdirektoratet (2011): *Det felles europeiske rammeverket for språk: Læring, undervisning, vurdering*. Oslo: Utdanningsdirektoratet (oversettelse til norsk: Stephanie Hazel Wold)
- VOX (2012): *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Oslo: VOX
- Vygotsky, L. (1986, 5. opplag 1991): *Thought and Language – newly revised and edited by Alex Kozulin*. Cambridge, Massachusetts / London, England: The MIT Press. Original utgave: 1934
- Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger: <http://lesesenteret.uis.no> (lest 15.06.2016)
- Skrivesenteret i Trondheim: <http://skrivesenteret.no> (lest 15.06.2016)
- Utdanningsdirektoratet – om rammeverk for grunnleggende ferdigheter: [http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplangrupper/rammeverk\\_grf\\_2012.pdf](http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplangrupper/rammeverk_grf_2012.pdf) (lest 15.06.2016)
- VOX – om digital kompetanse: <http://www.vox.no/Grunnleggende-ferdigheter/Digitale-ferdigheter/#ob=4125,5266,5268> (lest 15.06.2016)
- VOX – om profiler for basiskompetanse i arbeidslivet (BKA-profiler): <http://www.vox.no/Grunnleggende-ferdigheter/Profiler-for-basisferdigheter/> (lest 15.06.2016)
- VOX – om språkpermteori: [http://www.vox.no/contentassets/844e77fc82554e6b876346c38f4feeb9/veiledning\\_sprakperm.pdf](http://www.vox.no/contentassets/844e77fc82554e6b876346c38f4feeb9/veiledning_sprakperm.pdf) (lest 15.06.2016)
- VOX – om vurdering for læring: <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/4-prinsipper/Involving-i-vurderingsarbeidet/Involving-i-vurderingsarbeidet/> (lest 15.06.2016)