



FREMMEDSPRÅKSENTERET

FOKUS PÅ SPRÅK

NR 14 / JANUAR 2009

Grammatikken i spanskfaget

Rapport frå ei kvalitativ undersøking

Ingunn Hansejordet

FOKUS PÅ SPRÅK

Grammatikken i spanskfaget

Rapport frå ei kvalitativ undersøking

Nettversjon (.pdf)

Redaktør: Gerard Doetjes

Ansvarlig redaktør: Johanne Ostad

Utgivelsessted: Halden

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

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



FREMMEDSPRÅKSENTERET

FOKUS PÅ SPRÅK 14/2009

© Ingunn Hansejordet / Fremmedspråksenteret 2009

ISBN: 978-82-8195-026-9 (trykket) 978-82-8195-027-6 (på nett)

ISSN: 1890-3622

Innhald

1	Innleiing	4
2	Bakgrunn og teori	5
2.1	Kva er grammatikk?	9
2.2	Kva er forholdet mellom grammatikk og framandspråklæring?	12
3	Metode	19
4	Resultat	26
4.1	Metaperspektiv og metaspråk	31
4.2	Spesielle problem I: Gustar	37
4.3	Spesielle problem II: Samsvar	44
4.4	Spesielle problem III: Finitte og infinitte verbformer	46
4.5	Spesielle problem IV: Pronomen og objektsfunksjonar	50
4.6	Strategiar	58
5	Lærarintervjua	73
6	Konklusjon	81
7	Referansar	84
	Intervjuguide til samtale med lærarane	87

1 Innleiing

Føremålet med denne analysen er å skaffe meir kunnskap om kva plass grammatikken har og bør ha i spanskfaget i den norske skulen. Denne problemstillinga har særleg relevans for spansk, som er eit nytt språkfag ved dei fleste ungdomsskular og ved mange vidaregåande skular. Undersøkinga har overføringsverdi også til andre framandspråk. Problematikken har lenge stått sentralt i framandspråksdidaktikken, og heng saman med syn på språk og språklæring generelt. Undersøkinga er likevel avgrensa til nokre sentrale forskingsspørsmål:

Korleis arbeider norske elevar i ungdomsskulen og den vidaregåande skulen med grammatikken? På kva måte lærer dei den grammatikken det blir undervist i, og korleis og i kva grad brukar dei kunnskap om grammatikk i arbeidet med språket? Hugsar dei paradigme og grammatiske reglar, og klarer dei å omsetje dei i bruk? Kan dei nytte grammatikk-kunnskapar i vurdering av eigen og andres språklege produksjon? Nyttar dei grammatiske termar som metaspråk?

I samband med desse spørsmåla er det også interessant å undersøkje korleis lærarane ser på grammatikken sin plass. Kva form og omfang bør grammatikken ha i språkundervisninga? Kva ser lærarane som særlege utfordringar? Gjennom denne undersøkinga ønskjer eg å få innblikk i korleis elevane lærer spansk, kva medvitne strategiar dei nyttar, og kva tilnærmingar og arbeidsmåtar dei nyttar umedvite. Følgjande hypotesar er med på å danne utgangspunktet for undersøkinga:

Negative haldningar til grammatikk som noko keisamt og/eller vanskeleg er utbreidde blant elevane. Variasjonen i grammatikk-unnskapar er stor mellom elevane. Det er vanskeleg for dei fleste å tenkje grammatisk, dvs. å nytte paradigme og reglar i eigen produksjon og i vurdering av tekstar. Formaspektet vil ofte måtte vike for fokus på innhald og meining. Grammatikken blir eit teoretisk fenomen for seg sjølv, som mange elevar har problem med å integrere og bruke i spanskfaget. Dette syner seg mellom anna i manglande metaspråk og problem med å abstrahere eller sjå strukturar.

For den delen av undersøkinga som gjeld lærarane, ligg følgjande hypotesar til grunn:

Grammatikken sin plass i faget er problematisk og skaper mange dilemma. Mange lærarar meiner grammatikk er viktig, men finn det vanskeleg å skape relevans for elevane, å finne gode arbeidsmåtar der grammatikken blir ein integrert del av faget. Rammefaktorane syner seg ved at store klassar gjer det vanskeleg å drive meir kommunikativ og mindre lærarstyrt undervisning. Slik kan grammatikkundervisning styrt frå tavla bli eit verkemiddel for å skape disiplin, og helst i samband med

skriftlege aktivitetar. Skilnader i mogning og dugleik mellom elevane gjer samstundes ei slik tilnærming problematisk.

Dei nemnte forskingsspørsmåla og hypotesane er omfattande og komplekse. Denne undersøkinga siktar mot å gje stikkprøver; glimt av innsikt i eit stort felt som det trengst fleire og grundigare undersøkingar av. Ei eksplorativ undersøking som denne vil truleg peike på fleire spørsmål enn svar, og kan dermed fungere som innspel til vidare forskning og utvikling på eit område der vi treng meir kunnskap. I beste fall kan undersøkinga seie noko om korleis elevar tenkjer og arbeider med ulike område av språket, og på den måten gje grunnlag for meir fokusert og fruktbar undervisning.

Denne rapporten har blitt til med praktisk og økonomisk støtte frå Nasjonalt senter for framandspråk i opplæringa i Halden. Eg vil rette ei stor takk til dei 19 elevane som har stilt opp som informantar, og til dei tre lærarane som eg har fått intervjuet, og som velvillig har lagt til rette for kontakten med elevane og for den praktiske gjennomføringa. For nyttige innspel undervegs i skriveprosessen vil eg gjerne takke stipendiatane Liv Eide ved Universitetet i Bergen og Ole Våge ved Norges Handelshøyskole, og FoU-koordinator Gerard Doetjes ved Framandspråksenteret. Det faglege ansvaret for undersøkinga og for innhaldet i rapporten er likevel mitt eige.

2 Bakgrunn og teori

Bakgrunnen for prosjektet er den nye situasjonen for språk i skulen etter Kunnskapsløftet, den nye skulereforma som har gitt nye læreplanar og ny fag- og timestruktur frå hausten 2006.¹ Særleg for spansk er situasjonen no prega av endring og vekst. For alle språk gjeld nye rammer på ungdomstrinnet, der elevane no anten må velje fordjuping i eitt av dei obligatoriske språka (norsk eller engelsk) eller eit framandspråk (alle skular må tilby minst eitt av desse fire: spansk, fransk, tysk eller russisk). Med denne reforma følgjer også at språkvalet får konsekvensar i form av ein karakter som blir teljande ved opptak til vidaregåande skule. Spansk kjem dei fleste stader inn som eit nytt fag i ungdomsskulen i samband med Kunnskapsløftet. Mange stader er det også det største språkfaget og det mest populære valet blant elevane.² Etterspurnaden etter spansklærarar er for tida større enn tilbodet, og mange har nettopp fullført eller er i gang med vidareutdanning i regi av universitet og høgskular over heile landet.³ Dette inneber at det meste er nytt for spansken sin del. I tillegg til at

¹ Sjå læreplannettsida til Utdanningsdirektoratet (GREP).

² Tal for 2007 frå Grunnskolen Informasjonssystem (GSI) syner at på 8. årstrinn har om lag 21300 elevar spansk, 15700 tysk, og 9500 fransk. Mange stader er det fleire elevar som vel spansk enn det er kapasitet til. Ein viktig faktor for utviklinga er den knappe tilgangen på spansklærarar, og behovet for å sysselsetje tysk- og fransklærarar.

³ Frå 2005 til 2008 har truleg mellom 600 og 800 lærarar, om ikkje fleire, gått i gang med vidareutdanning i spansk for å skaffe seg undervisningskompetanse. (Dette talet er eit overslag basert på min kjennskap til dei ulike tilboda ved universitet og høgskular over heile landet.)

faget for første gong systematisk blir tilbode i ungdomsskulen og læreplanen er ny, møter mange elevar ein lærar som for første gong underviser i spansk, og som ofte sjølv er nybyrjar i språket.

Grammatikk og kommunikasjon i Kunnskapsløftet

Grammatikken i spanskfaget er fokus for denne undersøkinga. Kva seier så den nye læreplanen om grammatikk? Eksplisitt seier planen ingenting. Eit søk på ordet *grammatikk* i planen for det gjennomgåande faget framandspråk⁴ gir ingen resultat. Som funn er dette i seg sjølv interessant. Kvifor er ikkje ordet grammatikk nemnt i læreplanen for framandspråk, når grammatikk er noko av det første mange assosierer med språkundervisning? Inneber dette fråveret av termen at også fenomenet grammatikk skal vere fråverande i språkopplæringa? Meiningane om dette spørsmålet har variert gjennom språkfagas metodehistorie, og heng sjølvstamt saman med kva ein legg i ordet grammatikk. Dette kjem vi tilbake til i neste kapittel.

På den andre sida framhevar læreplanen kommunikativ kompetanse som det overordna målet for språklæringa. Opplistinga av kompetansemål ligg nær Den europeiske språkpermen⁵ og det øvrige arbeidet i Europarådet for å definere kommunikativ kompetanse. Slik kompetanse er langt meir enn det mange tenkjer på som å kunne eit språk: å kunne bruke grammatikk, vokabular, uttale og rettskriving. Denne lingvistiske kompetansen er berre ein av fleire delkompetansar.

Den språkdiraktiske utviklinga dei siste drøyt hundre åra har nærast arta seg som ei metodisk pendling mellom kommunikasjon på den eine sida og grammatikk på den andre. Nyare forskning viser at språklæring ikkje er eit spørsmål om anten kommunikasjon eller grammatikk, og læreplanen kan difor ikkje tolkast som at grammatikk er unødvendig eller skadeleg for språklæringa. Det ein framleis veit for lite om, er likevel korleis elevar lærer å kommunisere på framande språk, og kva rolle grammatikken kan eller bør spele i denne prosessen. Grammatikk er ikkje eit mål for opplæringa, men kan vere eitt av midla.

Tradisjonen frå tysk og fransk valfag

Når termen *grammatikk* ikkje er nemnt i læreplanen, kan dette lesast som eit metodisk og innholdsmessig signal til lærarar og elevar. Det nye språkfaget skal ikkje vere som dei tradisjonelle valfaga tysk eller fransk i ungdomsskulen, av mange rekna som teoretiske og krevjande fag, eigna som overskotstiltak for teoristerke elevar, og prega av grammatikkteori og mekaniske aktivitetar (Trebbi 2005:106). Den innholdsmessige og metodiske utviklinga i skulen for øvrig, som m.a. har nedfelt seg i at engelskfaget har fått stadig tidlegare start og ei utprega praktisk tilnærming, har ikkje i same grad prega framandspråk. Desse språkfaga har til dels ført vidare arven frå latinfaget med

⁴ Ein gjennomgåande plan omfattar faget i grunnskulen og vidaregåande skule, med kompetansemål ved slutten av kvart skuleslag. For framandspråk vil dette seie etter 10. trinn og etter Vg2 eller Vg3 i studieførebuande utdanningsprogram.

⁵ Norsk versjon ligg på Framandspråksenteret sine nettsider: <http://www.fremmedspraksenteret.no/elp>.

vekt på lesing, grammatikk og omsetjing, og har mange stader hatt eit omdømme som elitistiske og ekskluderande. Slik kunne det vere i og med valfagsmekanismen: vart tysk for krevjande for elevane, var det mogleg å slutte og heller velje eit praktisk eller estetisk fag.

På den andre sida har andre språkfag enn engelsk, nettopp fordi dei ikkje var obligatoriske, blitt lågt prioriterte i samband med økonomiske ressursar, tilgang til spesialrom, plassering på timeplanen, høve til etter- og vidareutdanning for lærarane osv. Dei siste åra før Kunnskapsløftet var tysk og fransk tilvalsfag som ikkje gav noka form for utteljing ved opptak til vidaregåande skule, og den låge statusen til faga uroa mange lærarar og styresmaktene. Gjennomføringsprosenten har vore om lag 55 % av årskulla samla sett, men bak dette talet gøymer det seg eit stort fråfall, og ikkje minst store variasjonar i samband med geografi og sosioøkonomiske forhold (Lindemann & Speitz 2002). Språkopplæringa i den norske skulen har altså medført mange nederlagsopplevingar, både for elevar som har slutta med tysk eller fransk, og for dei som har blitt rådd til å ikkje velje språkleg valfag av lærarar, foreldre eller andre. Framandspråk utanom engelsk har blitt rekna som vanskelege, teoretiske og spesielle fag for dei utvalde.

Praktisk tilnærming

Metodisk fridom og opne kompetansemål pregar læreplanane i Kunnskapsløftet. Måla er ikkje definerte i form av grammatiske strukturar med aukande kompleksitet, men som språkhandlingar elevane skal kunne utføre: ”eleven skal kunne gi uttrykk for egne meninger og følelser”, eller som grunnleggjande sider ved dei ulike dugleikane: ”kommunisere med forståelig uttale”, ”bruke grunnleggende språklige strukturer og former for tekstbinding” (døme på kompetansemål i hovudområdet Kommunikasjon, nivå I). Såleis blir det opp til lokale læreplangrupper, læreverk, sentralt gitte eksamenar og enkeltlærarar å operasjonalisere måla og synleggjere kva grammatiske (og leksikalske, fonetiske, kulturelle osv.) delkompetansar som trengst for å nå dei. For framandspråka inneber læreplanen likevel ei metodisk føring: ”å lære et fremmedspråk dreier seg først og fremst om å **bruke** språket – å lese, lytte, snakke og skrive – i forskjellige sammenhenger” (frå Formål med faget; mi utheving).

Språket skal brukast frå første stund. Stortingsmelding 30 (2003-2004) *Kultur for læring* peikar i same retning med den mykje siterte formuleringa om ”praktisk tilnærming” til språklæringa: ”opplæringen i 2. fremmedspråk må gis en mer fleksibel og praktisk tilnærming [...]” (s. 47). Desse føringane har vore til stades i debatten kring innføringa av framandspråk på ungdomstrinnet. For tilhengjarar av obligatorisk framandspråk er *praktisk tilnærming* eit argument for at alle kan lære seg språk og ein lovnad om betre og meir inkluderande språkundervisning. Motstandarar ser slagordet derimot som eit forsøk på å sikre ein bitter pille: meir teori i skulen og mindre spelerom for kreative og praktiske evner.

Kva som ligg i omgrepet praktisk tilnærming, og i kva grad denne profilen skil seg frå tidlegare pedagogisk praksis, er likevel ikkje eintydig. Solfjeld (2007) peikar på behovet for å presisere praktisk tilnærming. Rapporten frå intervju med 15 språklærarar om korleis dei tolkar omgrepet, syner m.a. at mange vil leggje meir vekt på munnlege dugleikar. Sjølv om strategiplanen *Språk åpner dører* (2007) er knapp med definisjonane, ser det ut til at praktisk tilnærming er meint som noko meir enn vekt på munnleg språkbruk: ”en praktisk tilnærming i opplæring i fremmedspråk betyr at opplæringen skal fokusere på utvikling av elevenes språkferdighet i tråd med gjeldende læreplan” (s. 43). Tilløpet til redundans i denne første definisjonen gjer at den neste framstår nærast som ei presisering: ”en praktisk tilnærming i opplæringen i fremmedspråk betyr at elevene lærer å kommunisere på ulike måter og språknivåer, blant annet ved hjelp av digitale medier” (s. 43). Solfjeld peikar i denne samanhengen på det nære forholdet mellom digital og skriftleg kompetanse: ”det er ikke sikkert at man i en internett- og IKT-verden kan eller skal bli stående fast ved tolkningen av praktisk som muntlig – selv om det muntlige helt sikkert er en viktig og naturlig komponent i praktisk tilnærming” (Solfjeld 2007:14).

Dei seks fransklærarane Heimark (2007) har intervjuja, tolkar også praktisk tilnærming som eit fokus på munnleg aktivitet. Lærarane grunngir vekta på munnleg med behovet for å lære god uttale, og med elevane sitt behov for å klare seg i Frankrike og kunne ta del i spontane samtalar med fransktalande. Dei fleste av lærarane syner til den teoritunge tradisjonen for framandspråk, og ser praktisk tilnærming i samband med at språkfaget no skal vere for alle eller for flest mogleg, i motsetnad til tidlegare. Faget i seg sjølv er verken teoretisk eller praktisk, meiner dei, men undervisningsmetodane som tidlegare har vore brukt, har vore for teoretiske (Heimark 2007:11-12). Grammatikken blir ikkje sett som ein motsetnad til kommunikasjon, men ei mogleg støtte. ”Teorien skal hjelpe dem [elevane] til å bli bedre praktikere, de må bli gitt [...] nok verktøy til å kunne forstå det språkssystemet de lærer” seier ein lærar i Heimarks undersøking (2007:12). Heimark syner i denne samanhengen til eit prinsipp framheva av Rita Gjørven, nemleg at ”praksis genererer teori”; tema- eller behovsbasert undervisning gjer at elevane oppdagar behovet for å lære grammatikk for å kunne bruke språket (Heimark 2007:12).

Som ein førebels konklusjon kan vi seie at verken læreplanen eller strategiplanen gir noko svar på kva forholdet bør vere mellom grammatikk og kommunikasjon/språkbruk i undervisninga. Dokumenta gir ingen særleg peikepinn på kva rolle kunnskap om grammatikk spelar for dei som skal utvikle sin kommunikative kompetanse i framandspråket. Kva grammatikk er, får ein heller ikkje noko svar på ved å lese desse dokumenta. Så langt har eg nytta omgrepet utan å drøfte eller definere det nærare, men i neste kapittel vil eg sjå på omgrepet *grammatikk* frå ulike perspektiv.

2.1 Kva er grammatikk?

Omgrepet grammatikk er vidt, og må avgrensast for å utgjere ein handterleg kategori i ei undersøking som denne. Fleire sider av det vi kan forstå med *grammatikk*, er relevante for prosjektet, og må drøftast her.

Grammatikk som bok

I daglegtale vil *ein grammatikk* ofte vise til ei bok, i skulesamanheng ei lærebok. I ei grammatikkbok finn ein eit oversyn over korleis eit språk er bygd opp, kva former av orda som er moglege å danne, og korleis orda blir sette saman til setningar. Grammatikkbøker har vore sentrale i språkundervisninga, og om dei ikkje er så mykje brukt av elevar i dag som tidlegare, er dei truleg framleis viktige reiskapar for lærarane.

I første omgang er det nyttig å skilje mellom *deskriptiv* (skildrande) og *preskriptiv* (normativ) grammatikk, og ein grei tommelfingerregel, i følgje Hedström (2001), er at ”ju mer omfattande en grammatik är, desto större är sannolikheten att den är deskriptiv” (s. 69). Han minner også om at ein deskriptiv grammatikk kan vere implisitt preskriptiv ved å utelate visse typar eller variantar av språket (2001:69), dvs. at ein oftast finn skriftspråk og dei talespråksvariantane som har høgast sosiokulturell status. For spansk kan to døme tene til å illustrere skilnaden: *Gyldendals spanske lommegrammatikk* (Salkjelsvik & Pitloun 2007) er eit døme på ein relativt liten, preskriptiv grammatikk med sine 224 sider. Den nyss fullførte *Nueva gramática de la lengua española* (Real Academia Española 2007) ligg føre i to versjonar, ein kortare og meir didaktisk for eit generelt publikum, og ein lengre, forskingsorientert med vitskaplege artiklar om fleire aspekt ved det spanske språket.

I skulesamanheng har grammatikken ofte vore kontrastiv, altså bygd opp kring skilnader og likskapar mellom målspråket og eit anna språk. Som vi skal kome tilbake til, er det kontrastive perspektivet på grammatikk (som på andre sider av språket) nyttig i samband med å gjere elevane medvitne om korleis målspråket fungerer. Dei kontrastive lærebøkene har her ein føremon framfor dei eittspråklege.

Grammatikk som modell for språk

Til grunn for ei grammatikkbok ligg ein eller fleire grammatiske teoriar eller modellar for språk, forklaringar på korleis språket er bygd opp og fungerer, eller ”læren om, hvorledes sproget er skruet sammen”, som Nølke formulerer det i sin *Fransk grammatik og sprogproduktion* (1996; sitert i Hedström 2001). Grammatikken utgjer såleis eit metaspråk, ein reiskap for å snakke om språk generelt, eller om eitt språk spesielt. Mykje grammatisk terminologi kan såleis nyttast om fleire språk, noko som gjer kontrastiv grammatikk mogleg, som det å samanlikne løysingar i ulike språk på same ”problem”, t.d. å skilje mellom subjekt og objekt.

Tradisjonell grammatisk teori tek føre seg morfologi (formverk) og syntaks (kombinasjon av ord i setningar), medan tendensen i nyare grammatikk går i retning

av å inkludere fleire perspektiv som fonetikk/fonologi (lydlære), pragmatikk (læra om bruken av språket, bortanfor systemet) og ei vidare forståing av trekk ved tekstar og diskursar (Martín Peris 2004:469). Ei slik utviding av forskingsfeltet for grammatisk teori må sjåast i samanheng med den aukande presiseringa av omgrepet *kommunikativ kompetanse*, med definisjonen av delkompetansar som sosial kompetanse og diskurskompetanse, som m.a. Det europeiske rammeverket representerer. Grammatisk teori har sjølvstendig heller ikkje tidlegare vore eit eintydig fenomen, men i denne samanhengen går eg ikkje nærare inn på ulike teoriar som strukturalisme, funksjonalisme osv. Teorien om ein universell grammatikk er derimot relevant for denne undersøkinga.

Grammatikk som mentalt system

Grammatikk kan forståast som ei evne, i følge Chomsky ei medfødd, naturleg evne som er felles for alle menneske og såleis utgjer ein universell grammatikk som blir realisert på ulike måtar i ulike språk. Det er denne evna som gjer oss i stand til å lære oss morsmålet med sine strukturar, og ikkje det at vi imiterer omgjevnadene. Det banebrytande i dette perspektivet, og for vårt føremål det mest fruktbare, er knytta til det skiljet Chomsky trekkjer mellom *kompetanse* og *performanse*. Kompetansen er evna til å avgjere kva setningar som er grammatisk korrekte (t.d. når det gjeld ordstilling), medan performansen står for korleis den talande sjølv brukar språket. (Jamfør skiljet mellom system og bruk som eg tidlegare har vore inne på.) Den medfødde språkevna gjer barn i stand til å utvikle fullgod kompetanse, sjølv om dei er omgjevne av mangelfull performanse.⁶ Utvikling av nye system som kreolske språk og teiknspråk vert også tekne til inntekt for den universelle grammatikken. Derimot er det meir diskutabelt i kva grad ei slik medfødd språkevne er styrande, eller i det heile til hjelp, for å lære andrespråk og framandspråk.⁷ Chomskys eigne teoriar handlar om morsmålsføring, og mange faktorar gjer at denne skil seg frå framandspråklæringa. Ideen om ei medfødd språkevne er heller ikkje universelt akseptert, slik Papazian (2007) viser i gjennomgangen av motsetnadene mellom *nativistar* og *empiristar*.

Grammatikk som mellomspråk

Dette punktet er analogt med det førre, idet mange forskarar snakkar om eit eige mentalt system hos dei som lærer eit andre- eller framandspråk. Ideen om eit slikt mellomspråk byggjer på konstruktivistisk læringsteori og forklarar språklæring som ei stadig formulering og utprøving av hypotesar om strukturane i målspråket (Tornberg 2000, Baralo Ottonello 2004). Mellomspråksgrammatikken er såleis dynamisk, ein arena for prøving og feiling, og individuell. Å oppfatte det språket som elevane har lært seg, som eit eige system med sin eigen logikk, er eit fundamentalt anna perspektiv enn å sjå det som eit mangelfullt målspråk fullt av feil. Kontrasten er stor til behaviorismens tru på imitasjon og repetisjon og redsla for at feil skulle "setje seg".

⁶ Denne framstillinga byggjer på Tornberg (2000), Papazian (2007) og Martín Peris (2004).

⁷ Eg følgjer her ein utbreidd distinksjon mellom andrespråk (språket til storsamfunnet der ein lever i ein minoritetssituasjon) og framandspråk (språk ein lærer i tillegg til morsmålet, men oftast gjennom formell opplæring, og utan å leve som språkleg minoritet).

Ideen om eit mellomspråk har implikasjonar for korleis ein skal undervise t.d. i grammatikk og for korleis ein ser på feil i det språket elevane produserer.

Grammatikk og språkundervisning

Som nemnt har tradisjonell grammatikk handsama språket som eit system bygd opp av ei rekkje former som fungerer etter ein indre logikk, medan pragmatikken søkjer å skildre og forklare bruken av språket, bortanfor systemet. Dei to fagfelte kan samstundes representere dei to, ofte motstridande, hovudprinsippa for språkundervisning som har prega metodehistoria: den formalt orienterte, grammatikkdominerte undervisninga på den eine sida og den bruksorienterte, kommunikasjonsdominerte på den andre. Når forskning og undervisning i den seinare tida gjerne orienterer seg både mot formelt system og faktisk bruk, heng det altså saman med det som ein av "grunnleggjarane" av kommunikativ kompetanse, Dell Hymes, formulerer slik: "there are rules of use without which the rules of grammar would be useless" (Hymes 1971; sitert i Martín Peris 2004:469). For å fungere kommunikativt i ein gitt samanheng må ytringa ikkje berre vere grammatisk, men også sosialt akseptabel.

Metodehistoria viser at forholdet mellom form/system og bruk/kommunikasjon i språkdidaktikken har svinga, idet grammatikken sin plass har veksla mellom dominerande og underordna. Såleis kan vi skissere ein skala med grammatikkbasert, teoriorientert undervisning i den eine enden, der språk blir forstått som eit formelt system av grammatikk, fonetikk og semantikk. Slik undervisning er gjerne prega av ei deduktiv tilnærming til grammatikken. Formverk og reglar blir først presenterte som system, og deretter møter elevane døma i form av tekstar og øvingar. I den andre enden av skalaen finn vi kommunikasjonsbasert undervisning, gjerne orientert etter språkfunksjonar (presentere seg, be om hjelp, gje instruksar osv.) eller semantiske område (butikk, arbeidsliv, familie osv.). Vekta ligg på bruken av språket og utvikling av dei ulike dugleikane, i mange tilfelle primært dei munnlege. I slik undervisning blir grammatikk ofte enten ikkje omtalt eksplisitt, eller undervist induktivt. Elevane møter døme i form av tekstar av ulike slag, og skal så prøve å utleie ein regel eller identifisere eit formverk ut frå døma. Denne skalaen er ikkje å forstå som ein tidsakse, men snarare som ei line trekt opp av stadige pendelsvingingar (Giovannini m. fl. 1996, Tornberg 2000).

I dei fleste vestlege land er målet for språkopplæringa i dag kommunikativ kompetanse, eit omgrep som femner langt vidare enn lingvistisk kompetanse, som er språkkompetanse i snever tyding (vokabular, uttale, morfologi, syntaks). I kommunikativ kompetanse slik Europarådet definerer det, inngår delkompetansar som sosiolingvistisk, kulturell, sosial og diskursmessig kompetanse (Europarådet 1996). Utan at det europeiske rammeverket er nemnt i den norske læreplanen for framandspråk kan ein likevel kjenne igjen denne holistiske forståinga av kva det vil seie å kunne eit språk: Det er ikkje tilstrekkeleg å kunne formsystemet, ein må også kunne bruke det adekvat i ulike sosiale samanhengar.

Grammatikk som forskingskategori. Kva er grammatikk i denne studien?

I det empiriske materialet som eg vil samle inn til denne undersøkinga, vil truleg grammatikk i dei fleste avskygningar dukke opp. For å kunne hanskast med dokumentasjonen, er det likevel nødvendig å gjere nokre avgrensingar, for å gjere det klart kva eg ser etter og korleis eg vil analysere materialet. Sidan eg er interessert i å finne ut kva forholdet er mellom tradisjonell grammatikk (morfologi og syntaks) og kommunikasjon (språkbruk) i undervisninga og fagforståinga til elevar og lærarar, vil eg operere med ein definisjon av grammatikk som utelukkar relaterte, men meir omfattande fagfelt som diskursanalyse eller kunnskap om sosiokulturelle forhold. Slik vil eg t.d. gje elevane setningar til vurdering der det er feil i morfologi eller syntaks, men ikkje i leksis, ortografi, pragmatikk eller anna. Setningane vil stå i ein kontekst der dei er innhaldsmessig og formmessig adekvate og sosialt akseptable, men ein del av dei vil innehalde feil på område som er ”klassisk skulegrammatikk”, som samsvar, tempus, morfologi, ordstilling osv. Sameleis vil eg i analysen av elevsamtalane undersøkje i kva grad dei nyttar tradisjonelle omgrep som ordklassar og syntaktiske funksjonar, nemningar for verbtider og andre former for metaspråk.

2.2 Kva er forholdet mellom grammatikk og framandspråklæring?

Dette spørsmålet har fått mange ulike svar, i tråd med dei metodiske svingingane vi tidlegare har vore innom. Debatten har gått kring grammatisk omgrep (t.d. ordklassar og syntaktiske funksjonar), morfologiske oversyn (som verbparadigme, substantivformer, preposisjonsramser, gradbøygde adjektiv) og grammatisk reglar (t.d. ”dativ fleirtal alltid *-n*”, ”3. person eintal ender på *-s*”, ”*ser* + eigenskap, *estar* + tilstand”). Er kunnskap om slike element ein føresetnad, ei hindring eller ei hjelp til å lære eit framandspråk? I dag meiner truleg dei fleste at medvit og kunnskap om grammatikk kan vere ei hjelp til å lære eit framandspråk i skulesamanheng, men spørsmålet er på kva måte, i kva omfang og på kva stadium i læringsløpet. I det følgjande vil eg gjere greie for ein del sentrale teoriar og omgrep, og referere til ein del empiri på området. Spørsmåla om korleis ein lærer framandspråk, og kva rolle grammatikken evt. spelar for læringa, har ingen eintydige svar. Det ville også vore underleg (og for elevar og lærarar, vedunderleg!) om det fanst éin generell teori som dekte alle former for læring av alle språk under alle slags tilhøve og, ikkje minst, for alle elevar eller lærande individ.

Har alder noko å seie?

At små barn har ei eineståande evne til å plukke opp og ta i bruk eit nytt språk viss dei kjem i eit anna språkmiljø, kan alle observere. At evna til å lære nye språk likeeins ser ut til å bli svekt med alderen, har mange opplevd i samband med etterutdanning eller andre forsøk på å lære språk. Ein snakkar gjerne om ein kritisk alder for språklæring. For morsmålet ser det ut til at dei fleste barn har lært seg dei fleste grammatisk strukturar ved om lag fem års alder, sjølv om både grammatisk kompleksitet og ikkje minst vokabular held fram med å utvikle seg. Denne læringa skjer i ein naturleg samanheng og gjennom stadig bruk av språket – ein del barn lærer endåtil fleire språk

samstundes på denne måten. Evna til å lære framandspråk på same måte, dvs. ved naturmetoden, ser ut til å vere avgrensa til to særleg kjenslevare periodar, slik Papazian oppsummerer forskinga. Den kjenslevare perioden for fonologi (evna til å lære å snakke utan framand aksent) sluttar truleg tidlegare (ein stad mellom 6 og 12 års alder) enn den tilsvarande perioden for grammatikk, som fleire meiner strekkjer seg til puberteten (Papazian 2007:39-40).

På den andre sida ser evna til å gjere seg nytte av grammatikkforklaringar ut til å følgje ei motsett kurve, i takt med den aukande evna til abstrakt tenking. Grammatikk som abstraksjon blir meir tilgjengeleg ettersom hjernen utviklar seg gjennom puberteten, men denne utviklinga er svært individuelt betinga. Prosjektet STRIMS (som står for *Strategier vid inläring av moderna språk*) har undersøkt ei rekkje sider ved språklæringa hos elevar i engelsk, tysk, fransk og spansk over fleire år. Eitt av dei interessante funna i rapporten frå prosjektet, *I huvudet på en elev* (Malmberg 2000), er at svært få av elevane i 6. klasse tek til seg grammatiske reglar og har nytte av dei. For å vurdere setningar som grammatisk korrekte eller ukorrekte viser dei fleste til korleis det høyrer ut, utan å bruke grammatiske termar eller forklaringar (s. 49). Oppsummert kan ein seie at evna til å lære ulike aspekt av framandspråk ikkje er stabil hos individet over tid, men som alle lærarar veit, heller ikkje jamnt fordelt mellom individa.

Engelskfaget i skulen har på mange måtar tatt konsekvensane av desse innsiktene. Tilnærminga til språket er dei første åra svært praktisk på den måten at elevane tek engelsken i bruk gjennom songar, regler og interaksjon. Hedström (2001) argumenterer for ein gradvis, alderstilpassa introduksjon av grammatikk i språkundervisninga. På dei lågare årstrinna må elevane sjølv få oppdage formene, medan det på ungdomstrinnet er nyttig å lære seg basisomgrep som ordklassar. Differensiert, avansert grammatikk er naudsynt og fruktbart på vidaregåande trinn, men neppe før. Hedström viser både til den intellektuelle utviklinga hos elevane, som ikkje gjer det meningsfullt å undervise i abstrakt grammatikk når dei er yngre, og til alt det andre ein kan fyller engelsktimane med, og som grammatikken ville ta tid frå (Hedström 2001:74-75). Fransklæraren Sundell er inne på det same når ho argumenterer for å arbeide med grammatikk utan å leggje vekt på terminologi:

Ett problem är att den traditionella grammatiken kräver en ganska stor intellektuell mognad, en abstraktionsförmåga som framför allt yngre inlärare ännu inte uppnått. Därför måste vi hitta nya vägar att förklara för dem hur språket är uppbyggt. [...] De flesta kan mycket väl förstå hur språket fungerar och arbeta upp en fin språkkänsla trots att alla kanske inte kan verbalisera detta i grammatiska termer (Sundell 2001:43-44).

Spørsmålet om behovet for teori og/eller terminologi blir eit emne for undersøkinga både i intervju med lærarane og i analysen av samtalane mellom elevane.

Språklæring i eit vakuum? Skilnaden på engelsk og framandspråk

Hedström representerer engelskfaget, og situasjonen er ein annan for framandspråk. Engelsk er til stades i samfunnet på dei fleste område, det er det dominerande (framand)språket i dei fleste land norske elevar kjem i kontakt med, og mange elevar nyttar mykje fritid til engelskspråkleg film, musikk, dataspel og internett. Elevane får omfattande input og har rike høve til autentisk kommunikasjon i engelsk. Sidan engelsk har status som det dominerande verdsspråket, i alle fall i vår kulturkrins, herskar det konsensus om at språket er viktig å lære seg for alle. I kva grad engelsk grammatikk eller standard språkbruk har same status blant ungdom som storbyslang, er eit anna spørsmål, men motivasjonen for å lære å kommunisere på engelsk er nok jamnt over stor. Mange elevar har dessutan eit stort reseptivt ordforråd og brukbare kommunikative dugleikar som dei får utteljing for i klasseromsaktivitetar.

I framandspråk er situasjonen ganske annleis. For mange elevar er klasserommet den einaste konteksten for språket, og læraren den einaste kjelda til munnleg input. Dette gir få og avgrensa høve til å kommunisere på målspråket. Sidan språket gjer sitt inntog først på ungdomsskulen (i sjeldne tilfelle dei siste åra på barneskulen), er læringsløpet kortare og læringskurva må vere brattare for å nå kompetansemåla. Evna til abstrakt tenking er som vi har sett meir utvikla hos mange i denne aldersgruppa, noko som kan legitimere eit større innslag av teori eller kunnskap *om* språket, ut frå håpet om at dette kan gjere læringsprosessen meir effektiv. Mellom engelsk og framandspråk er det altså store skilnader når det gjeld konteksten undervisninga går føre seg i. Samstundes er det skilnader mellom språka med omsyn til formvariasjon og syntaks. Engelsk har ”lite grammatikk”, i tydinga liten formvariasjon, medan dei nemnde framandspråka har ”mykje grammatikk”, dvs. kompliserte mønster for verb-bøying, substantivbøying (kasus i tysk og russisk) og samsvarskrav. Framandspråk kan ta lærdom av engelskfagets leikande, ”hopp i det”-tilnærming, men spørsmålet er om avgrensa språkpåverknad eller *exposure* gjer det nødvendig å arbeide med formelle strukturar og snakke meir *om* språket, og om slik metadiskurs krev grammatiske termar og teoretiske omgrep.

Dei magre tilhøva for *input/exposure* i framandspråk gjer at meir ”gamaldags” undervisning i form av drill og formaliserte øvingar kan vere nødvendig for å oppnå automatisering av strukturar, meiner Simensen (2003:101). Sjølv om idealet er mest mogleg autentiske språkbruksaktivitetar, kan steget direkte frå språkleg input til eigen produksjon i form av opne oppgåver eller oppdrag (på spansk *tareas*, på engelsk *tasks*) bli for stort for elevane. Formaliserte øvingar som t.d. dialogar med innebygde faste uttrykk blir ein ”snarveg” til språklæring, men må gå hand i hand med mest mogleg realistiske kommunikasjonsaktivitetar. ”Det overordnede spørsmålet må hele tiden være hvordan vi kan oppnå *automatisering* i språkbruken til elevene våre i 2. fremmedspråk når to så viktige forutsetninger [alder og språkpåverknad] for tilegnelse på en uformell måte mangler” (Simensen 2003:101).

Grammatikk versus kommunikasjon?

På 1980-talet trudde mange språkfolk og lærarar at grammatikkundervisninga var død, då Krashen publiserte sin såkalla *monitorhypotese*. I korte trekk gjekk denne ut på at ein berre kan lære å kommunisere på framandspråket gjennom nettopp kommunikasjon, der læringa er ein umedviten tileigningsprosess, *acquisition*. Medviten læring, *learning*, gir ei heilt anna form for kunnskap, utan overføringsverdi til det tileigna språket. Berre under særleg gunstige vilkår, når språkeleven har god tid og konsentrerer seg om form, ikkje berre om innhald, kan den medvitne språkkunnskapen brukast til å korrigere (altså *monitor*) eigen språkbruk. For mange blei konklusjonen at grammatikkundervisning var meningslaust for å lære å bruke språket (Tornberg 2000).

Eit diametralt forskjellig syn på grammatikkens funksjon kjem til uttrykk t.d. hos forfattaren av *Fransk grammatik og sprogproduktion* (1996), Henning Nølke. I ein artikkel målber han eit presumptivt generelt elevønske om meir grammatikk i språkundervisninga. For å kome forbi det primitive "Mallorca-spansk" treng ein språkleg presisjon: "og sproglig præcision bygger primært på grammatisk viden, viden om syntaks og morfologi" (Nølke 1996:45). I grammatikkboka seier Nølke sameleis at "sætningsanalysen er helt nødvendig for indlæringen af grammatik" (sitert i Hedström 2001:71). Krashen og Nølke eksemplifiserer at spennet er stort i språkdiraktikken med omsyn til synet på grammatikk. Sjølv om seinare forskning har vist at Krashens hypotese ikkje held; det er ikkje vasstette skott mellom det tileigna umedvite og det som er lært medvite, tyder ikkje dette at posisjonen til Nølke er meir fruktbar. Hans grammatikkomgrep er problematisk fordi det er unyansert og ikkje tek opp i seg den fagdidaktiske forskinga og utviklinga som har funne stad sidan 80-talet. Tilsynelatande set Nølke likskapsteikn mellom den deskriptive grammatikken som lærebøker og lærar formidlar, og den mentale grammatikken elevane byggjer opp gjennom læringsprosessen. Han skil dermed ikkje mellom grammatikk for resepsjon (forståing av tekst) og for produksjon (eigne ytringar). Det kognitive systemet hos kvar enkelt elev veit vi lite om, påpeikar Wagner (1997) i svar til Nølke, men det er dét som ligg til grunn for språkbruk og kommunikasjon.

Deklarativ og prosedural kunnskap

Ulike former for språkkunnskap kjem til uttrykk i to termar frå kognitivistisk læringsforskning. *Deklarativ kunnskap* er den kunnskapen vi har om reglane i språket og korleis språket er bygd opp, ein kunnskap vi kan setje ord på. *Prosedural kunnskap* viser til språkbruken i kommunikasjon, eller kva vi kan gjere med språket, og jo meir automatisert språkbruken blir gjennom praksis, jo vanskelegare blir det å setje ord på denne kunnskapen. Termene inngår i språklæringsmodellen til Anderson, framstilt m.a. i Ellis (1994:388-389). Mykje tradisjonell språkundervisning har sytt for grundig deklarativ kunnskap og tatt for gitt at denne også vil føre til kommunikativ dugleik, utan å gje elevane høve til å prøve han ut i mange nok ulike kommunikasjons-

samanhengar til at dei får automatisert kunnskapen, og utan å forvise seg om at dei verkeleg har skjøna poenget eller problemstillinga.

Malmberg (2000) gir mange døme på manglande samsvar mellom det elevane veit om språket, og det dei kan gjere med det. Ikkje minst syner rapporten at grammatikkundervisning ofte går over (og ikkje inn i) hovudet på eleven: at elevane nyttar få termar eller nyttar dei feil (som når ein elev trur at "å vere" ikkje er eit verb, fordi det ikkje viser til ei handling), at dei overgeneraliserer eller misforstår grammatiske reglar (som t.d. å setje -s til slutt i alle verbtider i 3. person på engelsk), og at dei generelt har problem med å fokusere på forma framfor innhaldet. Når dei prøver, stør dei fleste seg på ei vag språkkjensle og ikkje på grammatikken.

Forskinga til m.a. Pienemann (omtalt i Lightbown & Spada 2006) og Ellis (1994) syner at forholdet mellom deklarativ og prosedural kunnskap er slik at kjennskap til ein regel eller eit formsett ikkje er tilstrekkeleg til å kunne bruke det rett i kommunikasjon. Undervisninga i grammatikk må treffe eleven på det stadiet der han eller ho er i si språkutvikling – eleven må vere mogen for å ta til seg regelen. Han eller ho må skjøne medvite korleis regelen fungerer, og deretter ha bruk for han, mange gonger, i kommunikasjonen. Etter kvart kan regelen slik bli automatisert og innlemma i mellomspråket til eleven. Berre via ein slik medviten prosess kan deler av *input* bli til *intake*, dvs. det som eleven legg merke til og tek til seg av input (sjå Ellis 1994).

Deklarativ kunnskap er med andre ord verdifull og nyttig. Slik teoretisk kunnskap om språket kan bidra til å gjere eleven merksam på språkfenomen, bli medviten om former, og gje ei omgrepsmessig ramme for å forstå tekstar som ligg på eit språkleg høgare nivå enn der eleven sjølv er. Slik vi skil mellom aktivt (eller produktivt) og såkalla passivt (eller reseptivt) ordforråd, kan ein også skilje mellom den grammatikken eleven treng for å forstå ein tekst, og den grammatikken han eller ho treng for å produsere eigne språklege ytringar.⁸ Språkstudentar på høgare nivå har ofte eit langt større repertoar innan deklarativ kunnskap enn innan den prosedurale. Når studenten så kjem til målspråkslandet og blir omgjeven av språkbruk, vil han eller ho i byrjinga ofte ha kjensla av å ikkje kunne noko som helst. Etter ei stund losnar det gjerne, og studenten får stadige aha-opplevingar og rask utvikling i eigen språkbruk.

Som vi har sett, er det mykje forking som framhevar språkleg medvit som eit godt hjelpemiddel til språklæring, altså at medviten kunnskap om strukturane i språket er ei hjelp til å utvikle språklege dupleikar. Tornberg (2000) viser mange døme på korleis eit slikt fokus på form kan kombinerast med utprøvande, elevaktiv undervisning gjennom ei induktiv tilnærming til grammatikken. Når elevane sjølve får oppdage og observere det grammatiske fenomenet i bruk, når dei må prøve å formulere ein regel

⁸ I denne samanhengen blir det dermed viktig å lære strategiar for å lese og lytte, slik at eleven klarer å få noko ut av tekstar som grammatisk (og/eller leksikalsk) ligg på eit høgare nivå enn hans/hennar eigen produksjon.

ut frå døma, aktiviserer dei forkunnskapar og arbeider mentalt med stoffet på ein grundigare måte enn når ei ny og ukjend form blir presentert ”ut av det blå”.

Teachability hypothesis og mellomspråk

Kan ein undervise i kva grammatikk som helst, når som helst? I følgje forskinga til m.a. Pienemann er elevane berre i stand til å bruke dei grammatiske reglane dei sjølve er mogne for, som dermed er *teachable*, og desse reglane blir lærte inn i ei rekkjefølgje av aukande kompleksitet som er fast for ulike språk, ei rekkjefølgje som undervisninga ikkje kan endre (Ellis 1994:655-656). Til dømes går dei fleste gjennom dei same trinna når dei lærer å bruke negasjonar i engelsk, frå det primitive ”no understand” til stadig meir avanserte omskrivingar med ”to do” (Nunan 1995, sitert i Tornberg 2000). På den andre sida finst det lite empiri på området og vi veit følgjeleg lite om andre strukturar og om ”naturleg rekkjefølgje” i andre språk.

Like nyttig som å følgje progresjonen i læreverket vil det difor vere å analysere den frie produksjonen til elevane for å finne ut kva stadium mellomspråket deira er på. I ei slik tilnærming ser ein det haltande framandspråket til elevane som eit system, basert på hypotesar om reglar og strukturar, og ikkje berre som eit framandspråk hemma av feil. Ellis (1994) rår lærarane til å sjå etter område der eleven viser variasjon, dvs språkfenomen han eller ho nokre gonger brukar rett, andre gonger feil. Slik variasjon viser at mellomspråket til eleven er moge for grammatiske forklaringar og at eleven kan gjere seg nytte av slik teori.

Eit døme på korleis læreverkprogresjon og naturleg, kommunikasjonsbasert rekkjefølgje kan kome i motstrid med kvarandre, er konjunktiv i spansk. I dei fleste læreverk der grammatikken definerer progresjonen, blir konjunktiv introdusert etter dei vanlege fortids- og framtidsformene i indikativ, sidan konjunktiv representerer eit nytt sett av verbformer å lære seg i ulike verbtider. Konjunktiv blir dessutan hovudsakleg nytta i leddsetningar, og heng såleis saman med meir komplisert syntaks. Sett frå eit funksjonelt, kommunikativt perspektiv er konjunktiv likevel nødvendig for grunnleggjande språkhandlingar som å uttrykkje tvil (*no creo que...*; eg trur ikkje at...), ønske (*quiero que...*; eg vil at...) eller vurdering (*es importantel/divertidol/triste que...*; det er viktig/vittig/trist at...). Med tilgang til autentiske tekstar vil elevane truleg møte desse strukturane lenge før læreverket finn det forsvarleg å introdusere dei, og til eigen produksjon vil dei også tidleg få bruk for dei.

Kontrastiv grammatikk og interferens

Spørsmålet om påverknad eller støtte frå førstespråket har vore tilbakevendande i språkdidaktikken. Den direkte metoden proklamerte utelukkande bruk av framandspråket frå første stund, der ideen var at elevane skulle skjøne ord og strukturar ved å sjå dei presenterte i handling. Under den audiolingvale metoden var ein redd at grammatiske strukturar i morsmålet ville få eleven til å gjere feil på målspråket, og

slike feil måtte unngåast då dei elles kunne ”feste seg”. Tiltaket mot slik smitte var stadig gjentaking av korrekte strukturar.

Seinare forskning på kva som er *teachable*, viser at førstespråket kan ha innverknad på kva strukturar elevane er mogne for. T.d. viser Lightbown og Spada (2006) korleis fransk ordstilling i spørsmål, som er avhengig av om subjektet er eit pronomen eller eit substantiv, påverkar kva dei franske elevane fangar opp og klarer å produsere på målspråket engelsk. Studien viser kor viktig det er å kjenne strukturar i morsmålet og ha nemningar for elementa i språket, for å bli merksam på og kunne analysere slike problem. Kontrastiv grammatikk som samanliknar målspråket med andre språk, gjerne morsmålet, blir slik nyttig. Som vi har sett, går innlæringa av engelsk kanskje via visse stadium som undervisninga ikkje kan endre. Sjølv om elevane klarar nytte meir avanserte strukturar i klasserommet, vil ikkje desse bli integrerte i mellom-språket før elevane har passert gjennom dei føregåande stadia. Både Tornberg (2000) og Lightbown & Spada (2006) er inne på den førebels mangelfulle kunnskapen vi har om ”naturleg rekkjefølgje”, og slik forskning ser dessutan ut til i hovudsak å ta for seg innlæring av engelsk. Mange andre faktorar verkar også inn på kva område av språket ein bør fokusere på. Som Lightbown og Spada seier, ”the ’teach what is teachable’ research is important primarily for helping teachers understand why students don’t always learn what they are taught – at least not immediately” (2006:165). Om forskinga ikkje kan forklare alt om korleis elevane lærer, kan ho i alle fall seie noko om kvifor dei *ikkje* lærer, noko som også har sin funksjon.

Kva med hovudpersonane?

Forskinga ser altså ut til å vise at ingen av dei metodiske ytterpunkta er fruktbare. Undervisning med berre kommunikative aktivitetar kan bringe mange elevar til eit visst språkleg nivå, men berre for dei aller yngste kan slik undervisning vere tilstrekkeleg til å føre dei til meir avansert språkbruk. Grammatikkbasert undervisning der formverket blir forklart del for del, fører heller ikkje til at elevane lærer å kommunisere på framandspråket. Lightbown & Spada (2006:176) oppsummerer ein gjennomgang av klasseromsforskning på framandspråklæring slik: ”approaches that integrate attention to form within communicative and content-based interaction receive the most support from classroom research”. Tilhøvet mellom grammatikk og kommunikasjon i språklæringa bør ikkje vere enten-eller, men både-og.

Mange interessante og viktige spørsmål gjenstår likevel. Kva gjer elevane når dei lærer språk? Korleis tenkjer dei? Korleis arbeider dei språkelevane som lukkast godt? Og korleis arbeider dei som ikkje lukkast noko særleg? Kva skjønar dei, og på kva måte, av den input dei får? Dei fleste lærarar har vel ønska seg å kunne sjå kva som går føre seg i hovudet på elevane, eller få nærare kjennskap til korleis dei skapar det som Gudmundsdottir (1998:111) med Ricoeur kallar *tertiære tekstar*: refleksjonar, vurderingar og individuelle tolkingar av den sekundære teksten, som er den teksten lærar og elevar saman skapar i undervisningstimen, basert på dei primære tekstane

(læreverk, læreplan, anna materiale) læraren har valt ut. Dei tre tekstplana minner om at vegen er lang og kronglete frå opprinneleg tekst eller lærestoff, t.d. ein grammatisk regel, til eleven si tolking og bruk av den same, og mange endringar kan kome til undervegs. Elevane si forståing av det som blir undervist, kjem (delvis) til syne på prøver, i skriftlege og munnlege oppgåver og øvingar, men tankane som ligg bak, er oftast skjult. Kva arbeidsmåtar har eleven nytta? Kva strategiar brukar han når han står fast? Korleis har ho tenkt for å kome til dette resultatet? Slike spørsmål får læraren sjeldan svar på.

Inger Bergström, ein av lærarane bak prosjektet STRIMS, kommenterer ein elev som er fagleg svært usikker, som gjettar både rett og feil svar på oppgåver, men sjeldan veit kvifor ho landar på det svaret ho gjer. I den grad ho nyttar referansar til språklege reglar eller anna form for metaspråk, har ho ofte misforstått regelen, eller viser til ein regel som ikkje er relevant for det aktuelle problemet. Når det gjeld slike elevar, ville mykje vore vunne, seier Bergström, ”om vi visste lite mer om hur elever tänker kring språket för att kunna utgå från de föreställningar eleven har om språk og låta dessa bilda utgångspunkt og underlag för undervisningen” (Malmberg 2000:48). Slike spørsmål var utgangspunktet for STRIMS, noko tittelen på rapporten vitnar om: *I huvudet på en elev*. Rapporten viser også at det er verdt å undersøkje korleis dei tenkjer, dei elevane som klarer seg bra, sidan det syner seg at mange lit på språkkjensla heller enn å bruke kunnskapar om grammatikk. Eit korrekt produkt kan vere resultatet av ein tvilsam prosess eller direkte feilslutningar, men dét vil ikkje gå fram av prøver eller andre prestasjonar der berre sluttresultatet kjem til syne.

Viss det stemmer, som Sundell (2001:43) hevdar, at ”[g]rammatik är den verkliga vattendelaren i språkundervisningen, både bland elever och lärare. Det finns de elever som älskar och de som hatar; det finns de som förstår och de som inte förstår”, då er det all mogleg grunn til å undersøkje korleis elevar og lærarar har det med grammatikken.

3 Metode

Studien er kvalitativ og avgrensa i omfang til 19 elevar frå tre ulike skular, og dei tre lærarane deira. Undersøkinga må difor oppfattast som eksplorativ og er meint å gje eit bilete av haldningar og kunnskapar hos lærarar og elevar i spansk i Noreg. Utvalet av elevar er så breitt at det bør tilleggast ei viss vekt, og dei fordeler seg i alder frå 14 til 18 år. Av praktiske omsyn er den geografiske spreinga avgrensa til tre skular på Vestlandet. Dette kan sjåast som eit svakt trekk ved utvalet. På den andre sida er både ungdomsskule og vidaregåande skule representert, og blant lærarane finn vi erfarne lærarar og ein nyutdanna. Som spansklærarar har alle kortare fartstid. I ei undersøking der lærarane var meir i fokus, måtte ein ha komplettert utvalet med fleire og meir

erfarne spansk lærarar. I denne samanhengen er det elevane som er hovudpersonane, og intervju med lærarane bidreg til å fylle ut biletet. Som i andre kvalitative undersøkingar av denne typen er det tvilsamt i kva grad ein kan generalisere statistisk ut frå utvalet. Det er heller ikkje føremålet med undersøkinga. I staden prøver eg gjennom ulike tilnærmingar og gjennom ei ”djupboring” i temaet og i materialet å oppnå ein analytisk kompleksitet som kvantitative undersøkingar ofte manglar. Som Gentikow (2005) seier, kan ei eksplorativ undersøking vere ein inngang til eit ukjent landskap der ein må gå inn med opne auge og øyrer for å oppdage noko nytt, og der ei kvantitativ undersøking med lukka kategoriar ikkje ville ha fanga opp dei forholda som er mest interessante.

Undersøkinga

Metodane eg nytta i denne studien, fell i to hovudkategoriar: opptak av elevar som arbeider med å vurdere og korrigere setningar (kapittel 4) og intervju med lærarar (kapittel 5). Elevane arbeidde i par med ukjende, spanske setningar, og diskusjonen mellom dei, som gjekk føre seg på norsk, blei spelt inn og analysert. Lærarane blei intervjuet individuelt på norsk. Alle har norsk som morsmål. Føremålet med å spele inn arbeidsøktene til elevane er å få kjennskap til korleis dei tenkjer og resonnerer kring konkrete språkproblem, kva metaspråk dei nyttar og i kva grad dei har auge for formaspektet. Føremålet med lærarintervjuet er å få kjennskap til erfaringar, haldningar og refleksjonar om grammatikken si rolle i spanskfaget. Ein slik metode sikrar fokuserte og grundige data om problemstillingane.

Eit atterhald i bruken av omgrepet data og datainnsamling: kvalitative undersøkingar som denne samlar ikkje inn eller registrerer informasjon som alt finst ”der ute”. Tvert i mot oppstår informasjonen undervegs, i og med at undersøkinga finn stad:

I stedet blir data til mens forskeren kommuniserer med informantene [og informantane med kvarandre; min kommentar]; de er altså et produkt av denne kommunikative prosessen, og er per definisjon konstruksjoner, noe som blir desto tydeligere når dataene bearbeides (Gentikow 2005:83).

Om utval av lærarar

Lærarane er rekrutterte ved hjelp av den såkalla snøballmetoden (Gentikow 2005), som inneber å kontakte nokon ein kjenner til på det aktuelle feltet, som igjen set forskaren i kontakt med andre informantar. Utvalet blir dermed ikkje tilfeldig eller representativt i statistisk tyding, men prega av kjennskap og interesse. For ei eksplorativ undersøking av denne typen kan slik rekruttering vere nyttig, sidan ho kan gje tilgang til informantar med interesse for emnet og som har verdifulle erfaringar og refleksjonar å dele med forskaren.

Om utval av elevar

Elevane er valde ut av lærarane, ut frå visse kriterium som eg har sett: spreing i fagleg nivå og velfungerande arbeidspar. Dei utvalde elevane representerer ulike nivå

av karakterskalaen, og dei er vande med å arbeide saman som par. Dermed får dei diskutere oppgåvene med nokon dei kjenner og ser ut til å gå godt saman med, og treng ikkje bruke mykje mental energi på sjølve relasjonen seg i mellom. Det er både fagleg jamne og ujamne par med.

Relasjonar mellom elevar er kompliserte forhold, og det kan sjølvsagt skjule seg mykje i eit tilsynelatande velfungerande arbeidspar. Det fell utanfor rammene av denne undersøkinga å gå inn på forhold som dominans og underordning, konflikthar eller misnøye med samarbeidet. Forskarane bak STRIMS-prosjektet åtvarar mot å la grupper eller arbeidspar bli sementerte, og minner om at ein må vere merksam på indre rangordning i slike relasjonar (Malmberg 2000:61). Å nytte elevpar som informantar har altså ein potensiell ulempe i det at elevane kanskje ikkje gir uttrykk for alt dei tenkjer om oppgåvene, eller at den eine eleven dominerer og styrer arbeidet i ei retning som den andre ikkje ville valt om han var åleine. Fordelen med pararbeid er på den andre sida at elevane samtalar og diskuterer fag med ein på nokolunde same nivå som seg sjølve, i motsetnad til ein "allvitande" lærar eller forskar. Å la eleven samtale med læraren ville kunne føre til feilkjelder i form av elevar som er redde for å gjere feil, som uroar seg for karakteren i faget eller har eit dårleg forhold til læraren frå før. I informasjonsskrivet til elevane la eg difor vekt på at undersøkinga ikkje ville få nokon faglege eller karaktermessige konsekvensar for dei, og at læraren ikkje ville få tilgang til materialet. Forskaren er på den andre sida ein ukjend person som elevane kan vere skeptiske til å blottstille seg for. Eg vurderte det difor slik at det gir mest relevant informasjon å la elevane samtale med ein klassekamerat dei kjenner, og er vande med å arbeide fagleg saman med.

Om lærarintervjuet

Føremålet med undersøkinga er å få ei rikare forståing for grammatikken i spansk-faget og for korleis viktige aktørar opplever dette forholdet. Såleis ville eg la lærarane kome til orde med sine egne oppfatningar og erfaringar. Samtalane tok utgangspunkt i ein del spørsmål eg ønskte svar på, men vart gjennomført som halvstrukturerte intervju. Slik kunne informantane kome med emne og problemstillingar eg ikkje hadde tenkt på å spørje om, formulere sine egne synspunkt og trekkje linjer mellom fenomen dei såg i samband med kvarandre.

For å signalisere at intervjuaren er ute etter informantens egne ord og opplevingar, rår Gentikow (2005) til å ikkje innleie med demografiske spørsmål (namn, alder osv.). Resonnementet går ut på at spørsmål som har konsise faktasvar, kan signalisere at resten av intervjuet skal følgje same bane, og dermed hindre informanten i å gje uttrykk for egne synspunkt (Gentikow 2005:94). Innleiingsvis ba eg difor informanten tenkje høgt om kva grammatikk inneber for han/henne, for å vise at her er det ingen fasitsvar, og i håp om å få eit interessant materiale, både i form av det som blir nemnt og det som ikkje blir nemnt. Samtalen fekk deretter flyte relativt fritt, samtidig som intervjuguiden (sjå s. 87) var ein raud tråd for meg og ei hjelp til å kome

vidare i temaet. Intervjuguiden er ei operasjonalisering av problemstillingane til konkrete spørsmål. Desse spørsmåla må i størst mogleg grad vere opne, fri for lada uttrykk og leiande formuleringar, og inkluderande på den måten at dei ikkje inneheld faguttrykk, framandord eller lange konstruksjonar og innskot.

Lærarane er ei rik kjelde til kunnskap om læring hos eigne elevar, sjølv om lærarane aldri kan vite i detalj korleis den enkelte elev tenkjer og lærer. Lærarane får mange prøver på kva elevane veit om og kan gjere med språket. Dei observerer i klasserommet, høyrer elevane snakke, les tekstar og rettar prøver. Lærarar reflekterer også mykje over korleis elevane lærer og over korleis dei best kan leggje stoffet til rette. Utanom den kollegiale praten på lærarrommet har dei få arenaer der dei kan gje uttrykk for slike observasjonar og refleksjonar, mellom anna er det få tilbod om etter- og vidareutdanning for dei som er kvalifiserte spansk lærarar. Med eit slikt ope intervju håpa eg å få innblikk i den kunnskapen og dei erfaringane lærarane har utvikla. Språklærarar har ulike syn på kor viktig grammatikk er i språkundervisninga, og ulike grunngevingar for å arbeide som dei gjer med faget. Alle desse vurderingane er det interessant å få djupare kjennskap til.

Om arbeidsøktene til elevpara

Alle elevpara fekk eit ark med om lag 22 spanske setningar, eit fleirtal av dei med grammatiske feil. Elevane fekk vite at mange av setningane, men ikkje alle, inneheldt feil. Eg bad elevane diskutere kvar setning for seg, streke under feila og forklare dei munnleg, og skrive rettinga på eit eige ark. Setningar dei ikkje fann feil i, skulle dei skrive *sí* (ja) attmed. Instruksane stod på norsk over dei spanske setningane, og eg forklarte i tillegg framgangsmåten munnleg for kvart par ved oppstart. Då framheva eg særleg at eg var interessert i korleis dei snakka om setningane, og ba dei prøve å forklare for kvarandre korleis dei tenkte og grunngi dei endringane dei gjorde.

Elevpara arbeidde for det meste uforstyrra i kvart sitt grupperom, med unntak av eitt par som sat i eit ope vringleareal. Resten av klassa hadde vanleg spanskundervisning, og testelevane skulle gå tilbake til klasserommet når dei var ferdige med samtalen om setningane. Denne vart spelt inn på ein Mp3-spelar, medan eg var tilgjengeleg i gangen utanfor grupperomma. Slik ville eg leggje til rette for at elevane i størst mogleg grad skulle gløyme at dei var ”under observasjon”, og unngå at dei såg etter stadfesting eller anna tilbakemelding på arbeidet undervegs.

For å gjere materialet meir handterleg og vilkåra mest mogleg like, skulle ingen av elevane i utgangspunktet få bruke hjelpemiddel av noko slag. Etter å ha gjennomført opptak med ungdomsskulen og den første vidaregåande skulen, kom eg til at elevane frå den andre vidaregåande skulen skulle få ei kort liste over nokre av dei spanske orda frå teksten, med norsk omsetjing. Det synt seg nemleg at ein del av elevane frå dei to første skulane var ukjende med fleire ord, og dette førte gjerne til at dei gav opp å kommentere setninga grammatisk fordi dei ikkje skjønna innhaldet. Eg vurderte det

derfor slik at ei liste med gloser kunne hjelpe den siste gruppa av informantar over ein del kneiker og gjere at dei kjende seg i stand til å kommentere fleire setningar, noko som ville gje eit rikare materiale for dei aktuelle problemstillingane. I ei undersøking av denne typen meiner eg at ei slik endring av vilkåra kan gjennomførast utan at det sår tvil om verdien av resultatane.

Om setningane

Setningane utforma eg som typiske lærebokdialogar. Ungdomsskuleelevane fekk ein samtale mellom to ungdommar som nyss er blitt naboar, samt ein samtale på kafé mellom tre vener og kelneren. Elevane i vidaregåande skule fekk ein tekst om eit par på ferie i Madrid, og samtalen mellom dei på ein restaurant. Setningane danna såleis ein meningsfylt heilskap og inngjekk i ein kontekst som teksten gjorde greie for. For ungdomsskuleelevane forklarte eg konteksten på norsk både skriftleg og munnleg. Vokabular og grammatiske strukturar henta eg frå det læreverket kvar klasse brukar: *Amigos uno* (Riquelme m. fl. 2004), *Mundos nuevos I* (Groth m. fl. 2006) og *Vidas I* (Bugge m. fl. 2003). Elevane frå dei tre skulane fekk difor tre ulike oppgåver.

Tid og organisering

I utgangspunktet var planen å gjennomføre fleire arbeidsøkter med elevane og la dei gjere ulike typar av oppgåver. Etter éi økt med elevar frå éin skule kom eg imidlertid til at ein slik plan var for krevjande og at materialet ville bli for omfattande. Berre det å få avtalt tid som høvde for både læraren og meg, og som passa inn med undervisningsopplegget for øvrig, var vanskeleg. Fleire avtalar måtte gjerast om pga. uforutsette hendingar som skidag, øving til framføringar eller andre avvik frå timeplanen. Undersøkinga gav såleis eit innblikk i kor mange endringar lærarar og elevar stadig er utsette for i skulekvardagen. Elevdiskusjonane om setningane varte om lag 12-30 minutt, og gav tre til sju siders transkripsjonar. Etter å ha transkribert tre samtalar såg eg at dette materialet åleine ville gje omfattande data om korleis elevane snakkar om språket, om kva sider av grammatikken dei slit med, og om strategiar dei nyttar i arbeidet. Med sikte på å få eit endå breiare og meir djuptloddande materiale ville det vore interessant å utforske andre typar elevarbeid, som fri skrivning, omsetjing, samtale på spansk, kamerat-undervisning (*peer teaching*), bruk av hjelpemiddel som ordbok eller grammatikk osv. Slike aktivitetar var det altså ikkje rom for innafor rammene av dette prosjektet. Elevarbeid og lærarintervju vart gjennomførte i løpet av våren 2008 på ein ungdomsskule og to vidaregåande skular på Vestlandet.

Registrering av informasjon

Arbeidsøktene tok eg opp, og transkriberte i etterkant. Fordelane med å ta opp lyden er at ein får høve til å gjengi så godt som all verbal kommunikasjon viss kvaliteten er god. I dette tilfellet fungerte teknikken greitt, og det er få tilfelle der lyden er så utydeleg at eg ikkje har fått tak i alle orda. For å få tak i alle forslag og variantar av spansk, og alle kommentarane elevane har til setningane og eigne forslag, var det nødvendig å lytte mange gonger til alle replikkane. Sidan eg transkriberte alt sjølv, fekk eg eit nært forhold til materialet og kunne notere moment til analysen undervegs.

Intervjua med lærarane gjennomførte eg som samtalar der eg noterte stikkord og halve setningar på PC undervegs. I ettertid fylte eg ut og reinskreiv intervjuet. Denne metoden valde eg for å spare tid, sidan transkripsjon av lydopptak krev mykje tid og mange gjennomhøyringar. Det viste seg at eg noterte raskt nok til at samtalen kunne flyte nokolunde naturleg, og når eg innimellom måtte be informanten om å ta ein pause eller gjenta noko, tente dette ofte som høve til refleksjon eller omformulering av eit poeng. Det at eg stadig noterte, gav meg også høve til å merke meg moment eg kunne be informanten utdjupe og slik unngå at samtalen fekk for mykje karakter av uforpliktande prat mellom to spansklærarar.

Eit mogleg alternativ til lydopptak, både for intervju og arbeidsøkter, var videoopptak. Den store føremonen med dette er at ein også registrerer non-verbal kommunikasjon som gestar, mimikk og andre signal om korleis det verbale skal tolkast. Som Bjørndal seier, gir video ”større muligheter til å oppfatte kompleksiteten i kommunikasjon” (Bjørndal 2002:75). Som innvendingar mot video-opptak veg det tungt at transkripsjon og analyse av desse er tilsvarande komplekst. I dette tilfellet der grammatikk står i fokus i små grupper, verkar det tilstrekkeleg å fange opp verbal kommunikasjon og lydmessige forhold som latter, markerte tonefall o.l. Dersom problemstillinga derimot dreidde seg om samarbeidsklima eller kommunikasjon i klasserommet, ville video vore langt meir aktuelt nettopp for å få eit breiare bilete av samhandlinga.

Dilemma ved observasjon

Ein observatør eller gjest påverkar kan hende den aktiviteten han eller ho er ute etter å observere. Dette problemet reflekterer vitenskapar som antropologien og pedagogikken stadig over. Særleg er den potensielle påverknaden stor når ein som observatør trer inn i eit klasserom eller annan undervisningssituasjon der aktørane er vande med å vere for seg sjølve, og har ein etablert samhandlingspraksis. Ein observatør med opptaksutstyr og notatblokk kan gjere aktørane svært medvitne om seg sjølve og om korleis dei framstår, og dermed hindre naturleg åtferd.

Dette prosjektet har truleg ein fordel samanlikna med vanleg klasseromsobservasjon, idet eg ikkje går inn i undervisninga. I staden inviterer eg lærarar og elevar ut, og ber dei om å gjennomføre handlingar (intervju og arbeidsøkter) som dei ikkje driv med til vanleg, eller i ein uvanleg kontekst. Gjennom intervjuet inviterer eg lærarane til å reflektere over sin eigen praksis, og gjennom høggttenking i arbeidsøktene ber eg elevane setje ord på og dermed kanskje reflektere over eige arbeid. Slik refleksjon verkar inn på praksis, og dermed har forskaren ein effekt på det eg vil studere. Slik påverknad er ikkje nødvendigvis av det vonde, i følgje Vedeler (2000). Tvert i mot, viss observatøren påverkar aktiviteten slik at dette gir betre data i høve til dei forskingsspørsmåla ein stiller, kan påverknaden vere ein fordel (Vedeler 2000:60). Resonnementet er i tråd med Gentikows forsvar for kvalitative metodar, som ofte blir skulda for å vere utvitskaplege idet forskaren påverkar informantane og ikkje observerer dei ”nøytralt”:

Men forskerens påvirkning betyr ikke nødvendigvis at forskeren får informanten til å si noe som hun/han ikke mener. Den viktigste påvirkning er at forskeren får informanten til å reflektere over, og å ytre seg om, aspekter ved fenomenet som hun/han ikke bevisst har tenkt på før (Gentikow 2005:48).

Påverknaden frå forskaren må inngå i den stadige sjølvrefleksjonen og drøftinga av metodiske veikskapar i undersøkinga. Slik kan ein søkje å gjere greie for og identifisere ei mogleg feilkjelde. I denne samanhengen er det naturleg å nemne at ein av lærarane i utvalet har vore student hos meg, og at ein annan er ein gamal ven. Desse forholda har også medverka til at eg har valt vekk klasseromsobservasjon som metode. Forhold mellom elev og lærar, mellom student og førelesar/rettleiar, er asymmetriske forhold som alltid vil innehalde ein dimensjon av makt, respekt, ulike interesser eller andre element som hindrar ein likeverdig relasjon. Som universitets-tilsett kan eg bli sett på som ein ekspert som sit med dei rette svara og veit korleis ein skal undervise i grammatikk på "korrekt", moderne vis. For studievenen kan det vere forstyrrende å ha ein person frå privatsfæren til å observere korleis ho gjer jobben sin. Ved å intervjuje lærarane i staden for å observere dei, ville eg unngå at dei skulle kjenne seg overvaka. I staden prøvde eg å formidle at dei sit på verdifull kunnskap og refleksjonar om faget i praksis frå arbeidet i klasserommet, og at dei dermed har ei "realitetsorientering" som fagfolk frå universitets- og høgskulesektoren ofte blir skulda for å mangle.

Analyse av materialet

Etter transkripsjon av lydopptaka har eg eit omfattande tekstmateriale på 41 sider. Lærarintervjua utgjer til saman 13 sider. For å få oversyn over og skape struktur i eit slikt materiale, har eg sett det inn i datamatriser. Dette er skjema der ein sorterar sitat eller samandrag av transkripsjonane i ulike kategoriar, og som kan ordnast tematisk eller etter person. Slike matriser er eit steg i retning av ein analyse av materialet. For dette føremålet verkar ein deskriptiv analyse slik Gentikow framstiller han, veileigna. I ein deskriptiv analyse kan ein bruke kategoriane frå datamatriken som overskrifter, sitere frå informantane og kommentere sitata. Gjennom kommentarane kan forskaren samanlikne, vise fram skilnader og likskapar, trekkje fram særleg interessante utsegner osv. Ei slik framstilling er såleis både skildring og tolking i form av kommentarar. I tråd med ideala for den kvalitative metoden gir framstillinga rom for informantanes eigne ord og opplevingar av fenomenet som blir undersøkt:

Analysens viktigste funksjon i forhold til et slikt materiale kan nettopp være å skape en presentasjon av utsagn som får synliggjort informantenes egen beskrivelse og fortolkning av et fenomen fra deres livsverden. En slik presentasjon er fremfor alt en nennsom redegjørelse for informantenes selvforståelse (Gentikow 2005:138).

Ein slik analyse er veileigna til formidling, nettopp fordi han kan gi eit levande bilete av temaet for undersøkinga. Deskriptiv analyse gir også rom for motsetnader,

tilsynelatande inkonsekvensar og andre nyansar i materialet, alt saman trekk som gir eit komplekst og dermed meir eksakt bilete av fenomenet.

4 Resultat

Dette kapitlet gjer greie for funn i elevarbeida (arka med rettingar) og samtalanene. Innleiingsvis blir elevane og lærarane presenterte og kjønnsdimensjonen kommentert. Setningane som elevane har arbeidd med, er gjengitt slik elevane fekk dei, og eg gir eit kort oversyn over kva typar feil elevane oppdagrar eller overser. Resten av kapitlet har følgjande innhald: Korleis snakkar elevane om språket? (4.1); Kva område av grammatikken viser seg særleg problematiske eller interessante? (4.2 til 4.5); Kva strategiar brukar elevane, og korleis er utbyttet? (4.6) For å kaste lys over desse spørsmåla viser eg innimellom til lærarintervjua, som blir analyserte samla i kapittel 5. Kwart underkapittel har ei oppsummering til slutt.

Informantane

Av dei 19 elevane som var med, er sju gutar og tolv jenter. Dei har spansk på nivå I og fordeler seg i par som vist i tabellen under. Dei sju ungdomsskuleelevane fordeler seg på eit reint jentepar, eit reint gutepar, og ei blanda gruppe på to gutar og ei jente. Elevane frå vidaregåande skule held seg alle til sitt eige kjønn. Dei tre lærarane er kvinner. Alle namn på personar er oppdikta.

Ungdomsskulen, 9. trinn (to år med spansk)

Lærer: Anne er i femtiåra, har vore i yrket i ca. 30 år, to år som spansklærer.

Gutepar: Lars og Eivind

Jentepar: Linda og Kathrine

Blanda gruppe: Mari, Simen og Joakim

Første vidaregåande skule, Vg2 (to år med spansk)

Lærer: Grete er i førtiåra, har vore i yrket i ca. 20 år, tre år som spansklærer.

Gutepar: Jon og Finn

Jentepar: Brita og Helene; Marta og Karoline

Andre vidaregåande skule, Vg1 (eitt år med spansk)

Lærer: Ellen er i trettiåra, har vore i yrket i to år, heile tida som spansklærer.

Gutepar: Espen og Kjetil

Jentepar: Iselin og Hilde; Gry og Lene

Materialet

Til saman utgjer materialet frå kvart par eitt ark med setningar (sjå lenger nede) der elevane har streka under feil, og eitt ark der dei har skrive rettingar. Det viktigaste materialet er samtalane: til saman 200 minutt, fordelt på ni samtalar frå 12 til ca. 30 minutt. Transkripsjonane er frå tre til sju sider. Pausar og utanomsnakk på meir enn eit par replikkar har eg utelate frå transkripsjonane, slik at Espen og Kjetil, som brukte suverent lengst tid med mange pausar, berre har ein tre siders transkripsjon.

Kjønn og språk – moglege problemstillingar

Som nemnt er undersøkinga basert på 19 informantar, eit tal som er for lågt til å generalisere om tendensar, også om kjønn. Når eg likevel vel å trekkje fram kjønnsdimensjonen, er det fordi resultata i stor grad avspeglar gjengse, tradisjonelle førestellingar om kjønn og språkfag, og om kjønn og skulekultur. Utan å konkludere i denne omgang vil eg peike på moglege problemstillingar for seinare undersøkingar.

Gjennomgangen av samtalane viser at jentene jamnt over gjer ein grundigare jobb med setningane. Både fagleg sterke og svake jenter brukar fleire ulike strategiar enn gutane. Jentene prøver meir iherdig og gir ikkje så fort opp når dei står fast. Transkripsjonane av samtalane mellom gutane er blant dei kortaste (to på tre sider og ein på fire-fem sider), medan vi blant jentene finn dei som seier mest om setningane (frå tre til sju sider). Alle dei tre gutepara tok seg likevel god tid, snakka om andre ting, tok pausar eller vart sitjande etter at dei var ferdige, eit par av dei med det uttalte målet å sleppe å gå tilbake til spansktimen. Når utanomsnakket er utelate, blir gute-transkripsjonane likevel dei kortaste. Gutane er også er dei som får dei svakaste resultata, med andre ord identifiserer og rettar færrest feil. Materialet gir ingen svar på kvifor det er slik, men ein kan formulere nokre spørsmål om relevante faktorar og årsaksforhold. Speglar resultata generelle skilnader i prestasjon og innsats mellom gutar og jenter, eller er det tilfeldige utslag av eit lite utval? Stiller desse gutane svakare fordi dei ikkje finn seg så godt til rette som jentene i språkundervisninga eller på skulen i det heile? Har dei mindre å fare med fagleg fordi dei tek skulearbeidet mindre alvorleg, eller fordi dei har noko å stri med som gjer skulearbeid vanskeleg? Er det noko i sjølve undersøkingsforma som apellerer mindre til gutane, t.d. det å tenkje høgt eller prate lenge om noko ein ikkje har sikre oppfatningar om?

I eit materiale av dette omfanget kan sjølvstilt tilfeldige, individuelle variasjonar slå ut med stor effekt, men eg vel å trekkje inn desse spørsmåla mellom anna for å grunnge ei kjønnsmessig slagside i rapporten. Her er langt fleire sitat frå jenter enn frå gutar. Dette kan forklarast med at fleire jenter var med (tolv mot sju), og med at jentene snakkar meir om setningane. Dei elevane som arbeider best og mest iherdig, er jenter. Også blant dei svakaste elevane er det jentene som handsamar setningane mest inngående. Dei tenkjer høgt, tek opp att tråden og gir rom for assosiasjonar hos kvarandre. Gutane snakkar mindre om kvar setning, anten fordi dei har mindre å seie, eller fordi dei legg mindre innsats i oppgåva. Gutane framstår også som dei minst

konsentrerte, dei hoppar raskare vidare til neste setning utan å konkludere, og har dei minst oversiktlege forslaga til løysing, eller inga løysing. Dermed blir det også vanskeleg å sjå korleis dei tenkjer eller kvifor dei gir opp, som er nettopp dei forholda undersøkinga skal kaste lys over.

Setningane

For å gjere stoffet tilgjengeleg også for dei som ikkje kan spansk, vil eg i resten av teksten markere ukorrekte setningar med stjerne (*), oppgje rett uttrykk på spansk og setje om til norsk. Her gjengir eg først setningane slik elevane fekk dei presenterte, utan stjerner eller kommentarar. På arka til elevane var alle replikkar og kvar setning i den spanske innleiinga nummererte.

Oppgåva til ungdomsskuleelevane

Spanske setningar med feil

Her er to samtalar på spansk der mange av setningane inneheld språklege feil. Eg vil at de skal diskutere kvar setning for seg, medan Mp3-spelaren står på heile tida. Prøv å bli einige om setninga er rett eller feil. Viss setninga er rett, skriv de OK attmed. Viss de meiner noko er feil, skal de prøve å forklare kva det er. Skriv korleis setninga skal vere. Bruk den tida de treng. Lykke til! ☺

Samtale mellom Isabel og den nye naboen, María

María Hola. ¿Cómo te llamas?
Isabel Me llama Isabel. Y tú ¿cómo llamas te?
María Llamo me María.
Isabel ¿Cuántos⁹ años tienes?
María Soy dieciséis años. ¿Y tú?
Isabel Estoy quince.
María ¿Tú tener hermanos?
Isabel Sí. Tengo dos hermano y una hermana.
 Mi hermana vivir en Barcelona y mis hermanos viven aquí.
María ¿Dónde está tus padres?
Isabel Ahora mi madre estar en el trabajo. Mi padre vive en Salamanca.
María Bueno, yo tengo que trabajo. ¡Adiós!
Isabel Y yo voy visitar a una amiga. ¡Hasta luego!

Tre vener på kafé

Ana ¿Qué queréis? Yo voy a tomo un café.
Pedro Yo quieres una Coca-cola.
Victoria Y yo voy a tomar una Fanta.
El camarero ¿Algo más?
Pedro No, gracias. Mis amigos y yo vamos al cine a las ocho.

Takk for hjelpa! Helsing Ingunn ☺

⁹ *Quántos* er ei utilsikta feilstaving. Det rette er *cuántos*, noko eitt av para kommenterer.

Setningane til elevane frå den første vidaregåande skulen

¿Correcto o no?

I desse spanske setningane er det ein del språkfeil. Eg vil at de skal diskutere kvar setning for seg. Ser og høyrst det rett ut? Kvifor/kvifor ikkje? Kva kan vere feil? Prøv å setje ord på korleis de tenkjer. Ta opp alt de seier med Mp3-spelaren. Viss de meiner setninga er korrekt, skriv de "sí" attmed. Viss de meiner at noko er feil, strekar de under feilen her, og skriv korleis de meiner det skal vere på det andre arket. Setningane dannar ei samanhengande historie med dialog. Lykke til ☺

Ana y Pablo viven en Bilbao, pero ahora están a Madrid de vacaciones.

Pablo has comprado mucha ropa y ocho libros.

Ana ha comprado nada, porque no le gustan las tiendas.

Una noche salen para cenar en un bar del centro.

En el bar

Pablo ¿Qué queréis comer? ¿Carne o pescado?

Ana No sé. No me gustan el pescado frito.

Pablo No, mí tampoco me gusta. Voy a comer pollo con patatas fritas.

Ana Las patatas fritas tienen mucha grasa.

Pablo Sí, es verdad. Las patatas cocidas es más sanas.

Ana y Pablo comen y beben

Ana Bueno, nos vamos, ¿no? Mañana quiero levantarse temprano.

Pablo ¡Tranquila, mujer! ¡Normalmente te despiertas a las siete!

Ana Sí, pero todavía hemos no visto el Museo del Prado, la Plaza Mayor, el Parque del Retiro...

Pablo Y además tenemos comprar regalos para tus padres.

Ana A mi madre la doy un libro sobre Picasso.

Padre Y a tu padre le voy a comprar unos discos de flamenco.

Ana ¡Perfecto! Se gusta mucho el flamenco.

Tusen takk for hjelpa! Helsing Ingunn

Elevane ved den andre vidaregåande skulen fekk same instruksane og ein del av dei same setningane som elevane frå den første, men med nokre små skilnader i verbtid i første del og større skilnader i grammatikk og vokabular frå andre del og ut. Denne siste gruppa av elevar fekk som nemt ei kort ordliste som vedlegg (sjå kapittel 3).

Setningane til den andre vidaregåande skulen

Ana y Pablo viven en Bilbao, pero ahora están de vacaciones a Madrid.

Pablo compra mucha ropa, libros y vino de la región.

Ana compra nada, porque no le gustan las tiendas.

Una noche salen para cenar en un bar del centro.

En el bar

Pablo ¿Qué queréis comer? ¿Carne o pescado?

Ana	No sé. No me gustan el pescado frito.
Pablo	No, mí tampoco me gusta. Voy a comer pollo con una ensalada de tomates.
Ana	Yo quiero bacalao. El pescado es más sanos que el pollo.
<i>Ana y Pablo comen y beben</i>	
Ana	Este bacalao es muy rico, ¿quieres lo probar?
Pablo	Sí. Es verdad, es más rico que el pollo. Pero estos tomates son malos, no quiero comerlas.
Ana	Bueno, nos vamos, ¿no? Mañana quiero levantarse temprano.
Pablo	¡Tranquila, mujer! ¡Normalmente te despiertas a las siete!
Ana	Sí, pero mañana quiero visito el Museo del Prado, la Plaza Mayor, el Parque del Retiro...
Pablo	Y además tenemos comprar regalos para tus padres.
Ana	A mi madre la voy a dar un libro sobre Picasso.
Padre	Y a tu padre le vamos a comprar unos discos de flamenco.
Ana	¡Perfecto! Se gusta mucho el flamenco.

Oppsummering av elevarbeida i tal

Spennet er stort mellom på den eine sida to av para i ungdomsskulen, som identifiserer 14 av 14 feil og rettar alle korrekt, og på den andre sida to par i vidaregåande som klarer høvesvis éi og to korrekte rettingar. Desse siste para markerer seks og åtte feil (av 14 eller 15), men har heile fire falske feil kvar, dvs at dei markerer som feil noko som eigentleg er rett.

Kva typar feil oppdagar ungdomsskuleelevane?

Sju elevar var med, fordelt på tre par. Alle markerer samsvarsfeilen **me llama Isabel*, og rettar til *me llamo...* (eg heiter Isabel). Sameleis identifiserer og rettar dei andre samsvarsfeil, både i verb: **yo quieres* til *yo quiero* (eg vil/ønskjer) og i substantiv: **dos hermano* til *dos hermanos* (to brør). Feil ordstilling i **cómo llamas te* og **llamo me* blir markerte og korrigererte til *cómo te llamas* (kva heiter du) og *me llamo* (eg heiter) av samtlege. Eitt tilfelle av infinitt verb blir oppdaga og bøygd korrekt av alle: **tú tener hermanos* (skal vere *tú tienes...*) (har du søsken), medan dei to andre: **mi hermana vivir* (skal vere *mi hermana vive*) (søster mi bur) og **mi madre estar* (skal vere *mi madre está*) (mor mi er) blir korrigerert av to av para.

To av para klarer som nemnt alt, medan eitt par klarer sju korrekte rettingar. Ut frå samtalanane mellom elevane synest det klart at dersom det einaste blanda ”paret” (som bestod av to gutar og ei jente) ikkje hadde hatt med Mari, som har kjennskap til språket gjennom familiemedlemmer og ferieopphald, ville resultatet blitt eit heilt anna. Det er Mari som fører ordet og kjem med løysingane, sjølv om ho innimellom prøver å få dei to andre til å bidra. Tilsynelatande er resultatata frå ungdomsskulen altså svært jamne, men samtalanane viser at dei faglege skilnadene mellom elevane er større enn svararka tyder på. Guteparet bommar på to av tre feil med finitt/infinit verb i perifrastiske uttrykk: **voy a tomo* (skal vere *voy a tomar*) (eg skal ha/drikke) og

**tengo que trabajo* (skal vere *tengo que trabajar*) (eg må arbeide). Dei klarer heller ikkje dei to feila i uttrykk for alder: **soy 16 años* og **estoy 15* (skal vere *tengo 16/15...*) (eg er 16/15 år).

Kva typar feil oppdagar elevane i den vidaregåande skulen?

Berre éin feil blir korrigert av alle som får han presentert, dvs. dei tre para frå den første vidaregåande skulen: samsvarsfeilen **Pablo has comprado* (skal vere *Pablo ha...*) (Pablo har kjøpt). Elevane frå den andre vidaregåande skulen har ikkje hatt undervisning om perfektum, og skal i staden kommentere ein tilsvarande samsvarsfeil i presens: **Pablo compras*, men berre eitt av para rettar denne til *Pablo compra* (Pablo kjøper). Den andre feilen i verbsamsvar er meir subtil. Den følgjande replikken blir feil når han fell i ein samtale mellom to personar som her, men ville vere grammatisk korrekt i ein samanheng med tre eller fleire personar: **¿qué queréis?* (kva vil de ha?). Her må det vere *...quieres* (kva vil **du** ha?). Fem av seks par oppdagar feilen, og tre av dei rettar han. Andre samsvarsfeil i verb, adjektiv og pronomen blir oppdaga av svært få.

Av andre feil i vidaregåande-materialet ligg **no me gustan el pescado* (skal vere *no me gusta...*) (eg likar ikkje fisk) høgt på tabellen, med identifisering og korrigering frå fire av dei seks para. Derimot får **se gusta* få treff. Ingen frå den første og berre eitt par frå den andre vidaregåande skulen korrigerer til *le gusta* (han likar). Verbet *gustar* er vanskeleg for mange spanskelevar, noko analysen av samtalane viser. Her kjem det m.a. fram at dei einaste som korrigerer *se gusta* til *le gusta*, tilsynelatande vel rett pronomen i blinde.

Ingen reagerer på manglande nekting i **Ana compra nada/ha comprado nada* (ei nekting, t.d. *no*, må stå mellom *Ana* og verbet) (*Ana* kjøper ikkje/har ikkje kjøpt noko). Eit anna tilfelle av nekting skaper ein del diskusjon, men mest kring pronomenet og ordstillinga: **mí tampoco me gusta* (skal vere *a mí tampoco me gusta*) (eg likar det heller ikkje). Feilen i perifrassen **tenemos comprar* der partikkelen *que* manglar mellom hjelpeverb og hovudverb (eg må kjøpe), blir berre oppdaga av eitt par. Dei andre vgs.-elevane fekk i tillegg ein liknande feil i verbuttrykket **quiero visito* der begge verba er bøygde (skal vere *quiero visitar*) (eg vil besøke – med hovudverbet i infinitiv), som berre eitt av para retta.

Gjennomgangen som følgjer vil gje eit meir detaljert og levande bilete av korleis elevane arbeider med og snakkar om desse språkfenomena.

4.1 Metaperspektiv og metaspråk

Det mest påfallande i materialet er det nesten fullstendige fråveret av grammatiske faguttrykk eller terminologi. I løpet av ni samtalar på til saman ca. 200 minutt¹⁰ om

¹⁰ Her er det trekt frå ein god del minutt frå dei para som brukte mykje tid på utanomsnakk og pausar.

spanske setningar og grammatiske feil er det svært få grammatiske uttrykk å høyre. Dette hindrar likevel ikkje at elevane snakkar om språket, til dels med stor grad av språkleg medvit, og ofte med korrekte, spanske setningar som resultat. Ofte fungerer daglegtalen greitt, sidan samtalepartnerane har setningane framføre seg og er innforståtte med referansar til undervisning, reglar eller språklege fenomen. I andre tilfelle er presisjonsnivået lågt og elevane kjem ikkje fram til noko. Dette skuldast truleg ein kombinasjon av sviktande kunnskapar om språket, manglande kjennskap til terminologien og ikkje minst manglande forståing for dei abstrakte fenomena det er tale om.

Grammatisk terminologi og presisjon

Berre eitt par snakkar om *subjekt* (Gry og Lene frå den andre vgs., to gonger), og ingen nemner *objekt*, *pronomén* eller *preposisjon*, sjølv om feila i fleire av setningane er feil i desse funksjonane eller ordklassene, t.d. samsvarsfeil i verbet, feil pronomen i objektsfunksjon, feil eller manglande preposisjon. For å snakke om spanske verb er *bøying* og verbet *å bøye* svært relevante ord, og eit søk på ”bøy”, som fangar opp alle variantane, viser at alle para unntatt eitt brukar eitt eller fleire av desse orda, frå ein til ni gonger. Berre eitt par brukar derimot nemninga *infinitiv* (Linda og Kathrine frå ungdomsskulen, tre gonger), medan eitt par brukar *refleksiv* (Gry og Lene frå den andre vgs., éin gong). Nemningar som *eintal* og *fleirtal* brukar litt over halvparten ein gong eller to. Dette kan verke underleg sidan fleire av setningane manglar samsvar i tilknytning til verb eller substantiv. Det viser seg likevel at mange fangar opp desse feila og snakkar om dei, men utan å nytte dei grammatiske nemningane. Kommunikasjonen flyt like greitt når elevane viser til setninga utan å abstrahere:

Jon Eeehhh, *Pablo has comprado*...det er feil! *Pablo has*, det skal jo vere *ha* der. *Pablo*.

Mari Det er tre venner, ja, *qué queréis*.

Dette kvardagsspråket gir seg også utslag i at enkelte omtalar skilnaden på *está* og *están* som eit spørsmål om bokstavar, og ikkje om eintal eller fleirtal:

Mari *Dónde está tus padres*, de må setje ein *-n* bakom, så det blir *Dónde están tus padres*.

Elevane brukar svært få nemningar på ordklasser: *substantiv* blir nemnt to gonger og *adjektiv* éin gong, utan at nokon av dei er oppklarande, som neste replikkveksling viser. Elevane stussar på verbet *doy* i setninga **a mi madre la doy un libro sobre Picasso* (skal vere *a mi madre le doy*...) (til mor mi gir eg ei bok om Picasso):

Brita *Doy!*? Har du høyrte det?

Helene Det kan ikkje vere at vi skal gi? Nei. Skal eg gi. Nei. Nei, eg veit ikkje.

Brita Ja, kanskje? Skal eg gi.

Helene Men det er jo *la doy*. Då må det vere... substantiv.

Det kan sjå ut som om Helene blir villeia av pronomenet *la* som står føre *doy*, og feiltolkar det som hokjønnsartikkelen føre eit substantiv som i ubunden form ville ha heitt *una doy*. Ingen av jentene følgjer opp denne tolkinga.

Karoline og Marta lurar på kva *tampoco* tyder i setninga **mí tampoco me gusta* (skal vere *a mí tampoco...* (eg likar det heller ikkje).

Karoline Ja, kanskje. *Tampoco*, viss det er litt, så er jo det eit adjektiv, og det skal jo alltid stå bak.
Marta *Me gustan tampoco?*
Karoline *No, a mí...*
Marta *...me gusta tampoco.*

Her overgeneraliserer Karoline. Ho refererer til den generelle regelen for plassering av adjektiv i høve til substantiv, men bommar både på ordklasse (*tampoco* er adverb) og på konteksten, sidan setninga manglar substantiv. Dømet viser kor mykje som må stemme før elevane har utbytte av slike teoretiske reglar om grammatikk.

Det er fullt mogleg å handtere kompliserte grammatiske problem utan bruk av terminologi, som vi ser av samtalen mellom Brita og Helene om **sí, pero todavía hemos no visto el Museo del Prado...* (skal vere *...todavía no hemos visto...*) (ja, men vi har endå ikkje sett Prado-museet...).

Helene *Hemos...*
Brita Ja?
Helene Er ikkje det berre sånn som vi set foran...
Brita *Hemos. He, has, ha...*
Helene ...når vi skal skrive noko i fortid?
Brita Ja? Dei har ikkje besøkt *...el museo...*
Helene Men det blir vel feil. Vi plar skrive *hemos...* og mmm *...viví*, nei.
Brita *Hemos visto...*
Helene Ja, men *no visto*, det skal ikkje kome før, dei skal henge i lag.
Brita *No hemos visto*, okei.

Forklaringa til Helene er upresis, men Brita skjønner kva ho vil fram til og omformulerer setninga korrekt. Jentene kommuniserer her problemfritt utan uttrykk som *hjelpeverb*, *partisipp* eller *nekting*. Dei kan mykje spansk, men nyttar lite faguttrykk.

Språkkjensle og grammatikkreglar

Brita og Helene viser at dei er opptekne av form, og at dei har kjennskap til ein del grammatiske reglar i spansk, men dei klarer ikkje bruke alle rett. Det korrekte uttrykket *mucha ropa* (mykje kle) får dei til å stusse:

Brita Ja. Er ikkje det *muchas ropas*? Nei.
Helene Er ikkje det sånn... eintalsord, heldt eg på å seie.
Brita Masse... mykje kle?
Helene Ja.

- Brita Men vi veit i allfall pengar, det er ikkje *muchas*, det er *mucha*.
 Helene *Mucha*, kanskje det er det med kle også... *ocho libros* [”åtte bøker” i same setning], der er det fleirtal. Eller... *ropas* ...
- Brita Ja.
 Helene Men kanskje...
 Brita *Muchas ropas*, er det ikkje det? For då blir det jo...
 Helene Mange kle.
 Brita Eg trudde det var *muchas ropas*, men eg veit ikkje [skriv ”*muchas ropas*”]. Det blir feil med *mucha ropa*.

Jentene brukar omgrepet *eintalsord* og samanliknar med pengar, som blir brukt i eintal på spansk: *mucho dinero*. Denne relevante samanlikninga kolliderer tydelegvis med det dei opplever som ei betre omsetjing til norsk, **muchas ropas* (mange kle), og dei konkluderer med å skrive uttrykket om til fleirtal, utan at dei eigentleg argumenterer tydeleg for dette. Dei same jentene opplever ein klar motsetnad mellom språkkjensle og regel i møte med *una noche* (ein kveld/ei natt):

- Brita *Una noche* er jo feil. *Un*.
 Helene Okei.
 Brita Det er ikkje *una noche* når det er *-e* på slutten.
 Helene Nei, det er sant.
 [...]

 Brita *Una noche*... [ler]
 Helene Men då blir det kanskje ... det er *una* og *un*?
 Brita Ja. Men det høyrdest så rart ut, liksom, på spansk. *Un noche*. [...]

Brita har rett i at det høyrdest rart ut, truleg fordi ho har høyrte *una noche* og andre kombinasjonar som *la noche*, *buenas noches* (kvelden/natta, god kveld/natt) osv. fleire gonger. Ho har også rett i at substantiv som endar på *-e*, i følgje hovudregelen er hankjønn, men regelen har fleire unntak som ho kanskje også kjenner, som *la madre* og *la tarde*. I dette tilfellet sigrar tiltrua til regelen der jentene heller skulle ha lytta til språkkjensla. Replikkevekslinga om *una noche* er også eit godt døme på korleis elevane ofte snakkar om grammatikk utan bruk av uttrykk som *hankjønn* og *hokjønn*. Når Helene spør ”det er *una* og *un*?” siktar ho kanskje til om det finst to grammatiske kjønn på spansk, og ikkje tre som på norsk.

Med blick for strukturar

Eit interessant par er Linda og Kathrine. Gjennom samtalen syner det seg at dei stiller svært ulikt fagleg. Det er Linda som kjem med dei aller fleste løysingane, medan Kathrine spør kva ord tyder, blandar ulike formsystem, svarer feil eller seier ”veit ikkje.” Ved fleire tilfelle viser ho brokkar av grammatisk kunnskap, men brukt på feil måte. Setninga **me llama Isabel* (skal vere *me llamo*...) (eg heiter Isabel) gir denne utvekslinga:

- Linda [...] *Me llama Isabel*.
 Kathrine M-hm. Ja. Ikkje *llamo*, i alle fall.
 Linda Hmm? Sikker på det?

Kathrine Er ho ikkje jente, då?

Noko liknande skjer når dei tek for seg **y tú ¿cómo llamas te?* (skal vere ...*cómo te llamas*) (kva heiter du?) Her må Linda først forklare at *te* tyder ”deg”.

Linda Men det skal vere foran, *te llamas*.

Kathrine Men skal ikkje, *llamas*, skal det ikkje... *llam*... det er jo ikkje fleirtal?

Kathrine ser ut til å blande to morfologiske system, og brukar reglar for danning av substantivformer i kjønn og tal på verbformene. Her ser dei grammatiske reglane ut til å verke meir forvirrande enn oppklarande for henne. Linda på si side har godt oversyn, og er den einaste av dei 19 testelevane som nyttar ein term som *infinitiv*, attpåtil fleire gonger. Ho viser til reglar, ramsar opp paradigme og skil mellom dei tre gruppene av verb med *-ar*, *-er* og *-ir*-ending. Ho prøver også å forklare ein del strukturar for Kathrine. Feilen i setninga **¿cómo llamas te?* forklarar Linda slik: ”nei, men dei spør ’kva heiter du?’, men der står det ’kva du heiter’, det er feil ordstilling, eller i forhold til norsk...”.

Linda turnerer eit abstrakt omgrep som *ordstilling* heilt naturleg og ser straks korleis feilen kan gjenskapast på norsk. Dette er eit grep ho nyttar fleire gongar for å gjere problemet tydeleg for venninna. Dei to jentene har følgd same undervisning og har vore med, i større eller mindre grad, på å skape det Gudmundsdottir (1998:110) kallar den sekundære teksten i klasserommet (sjå kapittel 2.2). Likevel opererer dei to jentene med heilt ulike tertiære tekstar, der Linda sin ser ut til å vere nærast den opprinnelege primærtteksten, medan Kathrine sin er prega av mistydingar og samanblanding.

Abstraksjon og forvirring

At elevane er ulike både i prosedural kunnskap (kva dei kan gjere med språket) og i deklarativ kunnskap (kva dei kan seie om språket), kjem til uttrykk gjennom heile materialet. Dette utdraget med Mari og Simen illustrerer ulikskap i begge typane kunnskap. Eg hadde nettopp skaffa dei eit viskelær, og var difor til stades då desse replikkane fall.

Mari *Yo quieres una coca-cola*, det er feil.

Simen *Yo quieres una coca-cola*, er det feil?

Mari Ja. Då skal vi bøye denne her, det går ikkje an å skrive *yo quieres*, det er *yo quiero una coca-cola*.

Simen *Yo...*

Mari *Quiero*.

Ingunn Kan du seie kvifor?

Mari Det er liksom, *quieres*, det er når du skal spørje nokon andre om det.

Simen Du må bøye det i...

Mari *Yo quiero*, det er liksom det eg skal ha. Eg veit ikkje korleis eg skal forklare det.

Mari høyrer straks at setninga er feil, medan Simen ikkje verkar sikker. Derimot byrjar han på ei løfterik forklaring om verbøyning, men blir avbroten av Mari, som kan setje om korrekt, men ikkje forklare. Kunnskapen hennar er automatisert og truleg innlært uformelt gjennom bruk, noko som kanskje forklarar kvifor ho ikkje klarer setje ord på han, jf. kap. 2.2. Kontrasten er stor til Linda sine forklaringar i førre avsnitt. Framhaldet av samtalen gir oss ein peikepinn om kor abstrakt personbøying av verb er, og kor vanskeleg dette er å setje ord på, også for elevar med erfaring berre frå klasseromsspansk:

- Mari *Yo quiero una coca-cola.* Okei, vi må fortelje kvifor er det feil.
Kvifor, Simen, er det feil å skrive *yo quieres una coca-cola.*
- Simen Fordi at når du spør nokon, må du seie *quiero, quieres*, det er...
- Mari *Quieres*, det er viss **du** skal...
- Simen Viss **du** skal noko anna...
- Mari Ja, *quieres*, det er viss du skal spørje, for eksempel vil du ha coca-cola.
- Simen Mhm.
- Mari Men no seier eg at **eg** skal, då seier eg *yo quiero*.
- Simen Ja, *quiero*, det er når det er **du**.
- Mari **Eg** skal.
- Simen Ja, altså, **eg**.
- Mari Og *quieres*, det er viss **du** skal ha noko.

Simen går i surr i dei grammatisk personane og viser kor komplisert det er med dei skiftande referansane til *pro*-ord som pronomen, der tydinga av ordet "eg" skiftar med kven som seier det. Ein kan spørje seg om det ikkje ville vore lettare for desse elevane å forklare bruken av *quiero/quieres* ved hjelp av termar som 1. person og 2. person eintal, men føresetnaden er sjølv sagt at dei skjønar prinsippet som termene set ord på.

Oppsummering

Når elevane snakkar om språket, nyttar dei i all hovudsak daglegspråket sitt utan fagtermar. For å vurdere grammatikaliteten i setningane viser dei i stor grad til korleis det høyrer ut, eller dei stør seg på ei u-uttalt språkkjensle. Dei svarer utan å grunngi svaret, eller med grunngivingar som "det skal vere slik". Ein del elevar viser til grammatisk reglar, men mistydingar og overgeneraliseringar er utbreidde.

Når elevane snakkar om grammatikk, gjeld det ikkje syntaktisk funksjonar (med unntak av det eine paret som nemner subjekt), og knapt nokon snakkar om ordklasser. Unntaket er verb, som nesten halvparten av para nemner. Dei grammatisk fenomen elevane snakkar om, er morfologisk trekk som eintal/fleirtal, kjønn og verbendingar. Å kunne ordklasser er avgjerande for å skjønne grammatisk reglar, men testelevane baserer seg mykje på språkkjensle og omsetjing for å forklare og korrigere setningane. Vi ser også at dei for det meste held seg på nivå med den konkrete setninga og seier t.d. "no må stå foran *hemos*" i staden for å generalisere til ein regel om at nektingsadverb må stå foran hjelpeverbet. Dette tyder på at elevane, slik m.a. Sundell

(2000) hevdar, kan ha forståing for dei grammatiske fenomena og opparbeide ei trygg språkkjensle sjølv om dei ikkje klarar å verbalisere dette (sjå kapittel 2.2).

Ordklasser er stabile kategoriar, og den som slår opp eit ord i ordboka, vil oftast kunne finne rett ordklasse (med atterhald om bøyingsformer av verb). Nokre sentrale problemord her er dei personlege pronomena *él*, *los*, *la* og *las*, som er identiske med bunden artikkel, eintal og fleirtal, i han- og hokjønn.¹¹ Vi har sett at denne likskapen forvirrar, som når Helene tolkar *la doy* som eit substantiv. Den syntaktiske funksjonen til eit ord er derimot relativ og avhengig av kva samanheng ordet står i. Å finne dei syntaktiske funksjonane i ei setning krev blick for den abstrakte, grammatiske strukturen i ein konkret kombinasjon av ord. Nokre svært få elevar viser at dei har dette blikket, som ungdomsskuleeleven Linda, og Marta og Karoline i vidaregåande, men fleirtalet er ikkje i nærleiken av å snakke om funksjonar, sjølv ikkje når dei ser problem i pronombruken (sjå kapittel 4.5).

I sin eigen språklege produksjon nyttar elevane altså få faguttrykk, men undersøkinga fortel ikkje i kva grad dei skjønar metaspråket når dei les om grammatikk eller får han forklart i klasserommet. Alle lærarane seier at dei nyttar grammatisk terminologi, men at dei må forklare orda på ny for kvar gong. Ungdomsskulelæraren Anne formulerer det slik:

Du må starte på botnen kvar gong du skal forklare noko grammatikk.
Grammatikken deira er fattig, dei har ikkje vokabular for det.

Det same gjeld for syntaktiske funksjonar, som lærarane forklarar kvar gong dei brukar uttrykka, t.d. i samband med bruk av pronom som direkte og indirekte objekt. Lærarane er opptekne av metaspråk og grammatiske kategoriar som reiskapar til språklæring, og meiner dei treng eit fagspråk for å snakke om språket. Dette materialet tyder på at elevane ikkje kjenner det same behovet, i alle fall ikkje så lenge dei har konkrete setningar framføre seg.

Forskarane bak STRIMS manar til varsemnd i bruk av grammatisk terminologi: ”även om den grammatiska företeelsen i sig är fattbar för eleverna, kan alltså den terminologi som används i förklaringarna vara så svår att eleverna inte förstår vad som menas” (Malmberg 2000:6). Viss elevane sitt reseptive ordtilfang for grammatikk er like svakt som det produktive i dette materialet, vil det faglege utbyttet av grammatikkundervisning truleg vere lågt for mange.

4.2 Spesielle problem I: Gustar

Verbet *gustar* kan kallast ei hard nøtt i spanskopplæringa. Til liks med ein del andre verb på spansk (som t.d. *apetecer* – tiltale, gje lyst på; *doler* – smerte, gjere vondt) har

¹¹ Med unntak av aksenten over pronomenet *él*, som ikkje finst over artikkelen.

gustar ein konstruksjon med dativsobjekt som kan verke ulogisk for norsktalande. Setninga *me gusta el café* kan omsetjast til ”eg likar kaffi”, men det som på norsk er subjektet (eg), blir på spansk indirekte objekt (*me*). Tilsvarande er ”det ein likar” på norsk direkte objekt (kaffi), medan det på spansk er subjekt (*el café*). Det tyske *gefallen* og det franske *plaire* følgjer same prinsipp. Det som kompliserer saka for elevane, er altså at verbet på spansk skal bøyast i samsvar med det ein likar, og ikkje med den som likar noko. Den som likar noko i fleirtal, seier t.d. *me gustan las uvas* (eg likar druer). Desse 3. personsformene (eintal og fleirtal) er dei mest brukte i dei fleste læreverk, gjerne i samband med emne som fritidsaktivitetar, kle og mat. Likevel kan verbet sjølvstøtt bøyast i alle grammatiske personar, slik ein del av elevane prøver, med vekslande hell.

Alle elevane frå dei vidaregåande skulane i undersøkinga har fått undervisning om *gustar*, og setningane med dette verbet er dei same for alle. Oppsummert i tal viser materialet at berre eitt par rettar pronomenfeilen i **se gusta* til *le gusta*, medan fire rettar verbsamsvar i **me gustan el pescado* til *me gusta...* (eg likar fisk). To par endrar også verbform, frå eintal til fleirtal eller omvendt, der dette i utgangspunktet var korrekt. Utdraga frå samtalan illustrerer kor ulikt elevane handsamar fenomenet, og gir interessante døme på bruk av ulike strategiar, på språkleg medvit av varierende grad, og på forholdet mellom prosess og produkt.

Tilfeldig prosess, rett produkt

Iselin og Hilde frå den andre vidaregåande skulen er dei einaste som greier å rette feil pronomen i **se gusta mucho el flamenco* til *le gusta...* (han likar godt flamenco). Ei produktbasert tilnærming der ein berre ser på svaret, kunne difor gje inntrykk av at desse jentene har god kontroll på *gustar*, sidan dei også korrigerer manglande verbsamsvar i **no me gustan el pescado frito* (skal vere *no me gusta...*) (eg likar ikkje steikt fisk). Samtalen mellom dei to syner imidlertid noko anna. Vi går inn der dei møter problemverbet første gong: **Ana compra nada porque no le gustan las tiendas* (skal vere t.d. *Ana no compra nada...*) (Ana kjøper ingenting, for ho likar ikkje butikkar/butikkane). Her er det ingen feil i samband med *gustar*, men det manglar nekting føre *compra nada*.

- | | |
|--------|--|
| Hilde | Okei. <i>Le gustan. Ana</i> , det er ein. <i>Le gusta</i> . Er det ikkje eitt eller anna, <i>me gusta. Me gustas tú...</i> |
| Iselin | [ler] Det er den songen. |
| Hilde | Likar. |
| Iselin | Er det ikkje <i>gustamos</i> . |
| Hilde | Ho? |
| Iselin | Ja? <i>Gusta. Le</i> . Sjå då. <i>Gustá, gustar...</i> nei. <i>Gustán</i> . Det er riktig, faen. [fnising] |
| Iselin | Alltid skal eg rote med det der! <i>Ana compra nada...</i> |
| Hilde | Det høyrerst jo feil ut, då, <i>no le gusta</i> . |
| Iselin | Skal vi kunne dei? <i>El gusta. La gusta</i> . |
| Hilde | Okei, skal vi hoppe til den? |

[Dei hoppar til **No me gustan el pescado frito*]
 Hilde Ehm, *no me gustan el ...* Ho likar det ikkje.
 Iselin *Me gusta!*
 Hilde Ja. På 6. Skal vi begynne der?
 Iselin Så skriv vi *no me gusta* i staden?
 Hilde Ja.

Samtalen er springande, og ingenting tyder på at jentene har noko klart bilete av kvifor det skal vere *gusta* eller *gustan* i det eine eller andre tilfellet, langt mindre omgrep for å analysere eller forklare det. I tilfellet over kjem den eine på det rette svaret (*me gusta*) tilsynelatande heilt ut av det blå, utan å setje det i samanheng med uttrykket som følgjer (*el pescado frito*).

Mot slutten av oppgåva kjem desse to setningane: *y a tu padre le vamos a comprar unos discos de flamenco* (og til far din skal vi kjøpe nokre flamenco-plater) og *¡perfecto! *se gusta mucho el flamenco* (perfekt, han likar godt flamenco!). Her ser vi igjen eit døme på korleis Hilde og Iselin arbeider med *gustar*.

Hilde *Se gusta*. Det er feil, er det ikkje? *Me gusta*. Eller?
 Iselin Nei, fordi... *Se, tu padre*, far din, bla-bla, altså han likar flamenco.
 Hilde Ja, *se*? Ja, men då skal det ikkje vere *gusta*, skal det?
 Iselin Nei?
 Hilde Du, *me gusta*. Det er *me gust...o*.
 Iselin Nei... *me gusto...*
 Hilde Og så *se gusta*?
 Iselin Det er *gus...ta*.
 Hilde *Gustá*. Nei, det er *gustas*.
 Iselin *Me gusto. Me gus...tar. Gustar, me gusto.*
 [...]
 Iselin Okei. *Perfecto. Se gusta...* vi byrjar nederst, det er mykje enklare.
 [...]
 Hilde *Me gusta. Me gustas tú*. Då er sikkert *se gusta* feil.
 Iselin *Me gustas tú. Se gustas*. Skriv det. Nei *se*, er det ikkje, ”du” liksom, ”han, ho, det”. Då blir det...
 Hilde *Te*.
 Iselin *Te gusto. Te gustas*. Nei, eg har ikkje peiling.

Dei ender opp med å rette *se gusta* til *le gusta*, men utan at det går fram av samtalen kvifor. Det verkar snarare tilfeldig at dei fall ned på dette pronomenet, og ikkje eit av dei andre dei er innom. Dei nemner ulike personbøyingar av verbet (*gusto, gustas* osv.), men er ikkje i nærleiken av å setje ord på kva som tilseier den forma som er brukt her (*gusta*). Når dei nemner kombinasjonar som *me gusto* og *te gustas* kan det sjå ut som dei oppfattar *gustar* som eit refleksivt verb, men i same rennet nemner dei *gustar* i andre former og kombinasjonar, til dels grammatisk og semantisk umoglege, som *se gustas*. Hovudinstrykket er at dei ikkje har utvikla nokon mental struktur for dette verbet, men at dei minnest brokkar av setningar og hugsar at det var eitt eller

anna spesielt med *gustar*. Dei ramsar opp pronomen: ”du liksom, han, ho, det,” men ser ikkje ut til å vite kva dei skal gjere med dei. Desse jentene nemner aldri det som er subjekta i setninga, og ser ikkje ut til å ta desse orda med i vurderinga i det heile.

Dei to para som ikkje rettar **no me gustan el pescado*, er begge gutepar. Dei viser lite interesse for *gustar* og stoppar sjeldan opp ved dette verbet slik jentene gjer, men i den siste setninga, **se gusta...*, gjer Jon og Finn ei endring:

Finn Okey, og så den siste. Perfekt. *Se gusta... se gustan*. Skriv det opp.
Jon Ja, eg trur det er same om det er *gusta* eller *gustan* der .
Finn Nei, det skal vere *gustan*, skriv det, nr. 16. *Se gustan mucho el flamenco*.

Ingen av dei gir noko argument, ikkje eingong Jon, som hevdar det originale synspunktet at det er det same om verbet står i eintal eller fleirtal. Finn får gjennomslag for å rette det korrekte *gusta* til det ukorrekte *gustan*, men han fortel heller ikkje kvifor.

Omsetjing som hjelpemiddel

Eit anna par gjer fleire forsøk på å setje ord på fenomenet *gustar*. Helene og Brita tek oppgåva alvorleg, dei finn til saman fem reelle feil og fire eigne, som alle vitnar om ein viss teft for grammatikk. Det er tydeleg at dei veit det er noko spesielt med *gustar*, og i den første setninga ser dei både på pronomen og verbform, som altså er korrekte: **Ana compra nada porque no le gustan las tiendas*.

Helene ...*no le gustan... le...* blir det rett, det? *Le?*
Brita *No te...* nei...
Helene *Gustan*. De? Nei [ler].
Brita *Gustan*. Er det ikkje det som skal stå?
Helene Det er Ana, sant? Og ho er jente. *Gusta*.
Brita Mhm. *Gusta*, ikkje *gustan*. Jamen... Det er jo *dei tinga* ho ikkje likte, heldt eg på å seie.
Helene [mumlar] *no le gustan las tiendas ... gusta, gustan...* det blir berre, ho likte ikkje dei tinga eller butikkane
Brita Ja, okei, men Grete [læraren] har sagt eitt eller anna om det der. Men det er sikkert det. *Le gusta* [skriv *le gusta*].

Brita minnest at dette har vore tema for undervisning, men kan ikkje setje ord på korleis. Ho ser ut til å ville trekkje inn *las tiendas* som forklaring: ”det er jo *dei tinga* ho ikkje likte, heldt eg på å seie”, men går med på å endre til eintalsform av verbet. Hos Helene kan vi ane same type samanblanding som vi har sett døme på før, når ho trekkjer inn kjønn som variabel: ”Det er Ana, sant? Og ho er jente. *Gusta*.”

Ved det neste tilfellet prøver dei å få has på uttrykket ved å setje om til norsk:

Brita *No sé, no me gustan el pescado frito*.
Helene Eg veit ikkje, eg ...meg behager ikke... *pescado...*

- Brita .. *frito*
 Helene Fisk, er det ikkje?
 Brita Den er rett, er den ikkje?
 Helene *Mi gustan...* Få sjå... eg...
 Brita ...*me gusto... me gusto...* [utdeleg] Når det er meg [?] så er det
 alltid ord bak. Er det ikkje *me gusta*, har vi ikkje alltid sagt det?
Me gusta...
 Helene *Me gusto.*
 Brita *Gusto, gusta, gustas... gustáis...* nei, det blir feil.
 Helene ...meg behager...
 Brita *Te gusta, me gusta.*
 Helene Meg...? Det blei heilt feil.
 Brita *Me gustan.* Ja, kva står det her då? [går tilbake i teksten, les 3]
gustan las tiendas.
 Helene Ja, vi ventar litt med den, då.
 Brita Det **er** *me gusta*, for der står det *me gusta* [les 7]. *No, mí tampoco*
me gusta.
 Helene Ja, det er sant.
 Brita Men den setningen der er jo litt feil, eller? [skriv "6: *me gusta*"]

Jentene nyttar omsetjinga til "meg behager", som grammatisk er parallell til den spanske konstruksjonen. Omsetjinga ser likevel ikkje ut til å føre heilt fram, sidan dei ikkje ser ut til å ta omsyn til det grammatiske subjektet. Dei diskuterer ikkje kva *el pescado frito* kan ha å seie for verbforma. Dei prøver også å samanlikne med andre setningar på arket, men utan å setje ord på kva dei ulike utgåvene av *gustar* kan skuldast. Konklusjonen ser ut til å byggje på ei samanlikning med den neste setninga, noko som i prinsippet er fornuftig. Subjektet er det same, sjølv om det i setning 7 er underforstått. På den andre sida får vi ingen teikn på at jentene veit kvifor setning 7 er rett og setning 6 er feil. Brita spør: "er det ikkje *me gusta*, har vi ikkje alltid sagt det?" Det kan verke som ho meiner at berre eintalsforma av *gustar* kan kombinerast med *me*. Ein kan også merke seg at jentene her tilsynelatande har gløymt at dei nettopp har endra verbforma i *no le gustan las tiendas*, som dei her brukar som døme, uendra. Samtalen dei fører om den siste setninga (med **se gusta*), er gjengitt i kapitlet om pronomen (4.5), og viser at dei slit med å få orden på elementa. Desse jentene er nok eit døme på at eit rett resultat ikkje nødvendigvis er resultatet av ein fagleg god prosess eller ei verkeleg forståing av fenomenet.

Grammatiske tilnærmingar

Gry og Lene er av dei få som nyttar grammatiske termar når dei vurderer setningane med *gustar*:

- Gry *No sé. No me gustan el pescado frito.*
 Lene Hmm...
 Gry Eg trur det er den. For *gustan*, plar ikke det vere når det er fleire ting?
 Lene Jo, men så var det noko med subjektet i setninga, når det var hankjønn eller eitt eller anna sånt.

Gry Åja, nei, det har ikkje eg fått med meg.
 Lene Eg veit ikkje kva som er subjekt, eg skjønner det ikkje.
 Gry Ja men... nei, eg er ikkje heilt sikker på det, eg heller.
 Lene Men eg trur eigentleg det skal vere *gusta*.
 Gry Ja, for av og til når vi har hatt det, så har det vore sånn at du
 bøyer det etter eintal og fleirtal, trur eg.
 Lene Ja, det er det. For eg skreiv på den innleveringa at det var *gustan*
 når det var fleirtal, og det sa Ellen [læraren] etterpå.
 Gry Mhm.
 [Lene skriv *gusta*]

Sjølv om dei gir uttrykk for å ikkje heilt skjønne fenomenet "subjekt", og Lene blandar inn spørsmålet om kjønn, har dei fått tak i poenget, at "det var *gustan* når det var fleirtal", og dei har læraren å stø seg på. Dei to andre døma med *gustar* konstaterer dei raskt er korrekte, sjølv om dei diskuterer litt kring pronomenet i det eine (sjå 4.5).

Marta og Karoline er det paret som driv den mest gjennomførte grammatiske kontrollen av setningane, og slik handsamar dei *gustar*:

Marta [kviskrar] *Ana ha comprado nada, porque no le gustan las tiendas.*
 Karoline Den trur eg er rett.
 [i munnen på kvarandre, skiftevis:]
 Marta Ana har kjøpt ingenting, fordi...
 Karoline Der er det *ha* fordi det er ho...
 Marta ...ho likar ikkje butikkar.
 Karoline Og det er *gustan* med *-n* fordi *tiendas* er fleirtal.
 Marta Mhm.
 Karoline Og *le*.
 Marta Er du sikker på at det er *le gustan*?
 Karoline Hm? *Le gustan*? Ja, er det ikkje *le* når det er "han, ho, det"?
 Marta Jo, det er sikkert det. Då skal vi skrive *sí* attmed.
 [...]
 Karoline *No sé.* Eg veit ikkje. *No me gustan el pescado frito.*
 Marta Der trur eg ikkje det er *gust-an, el pescado*, det er eintal.
 Karoline Nei, det er berre *gusta*.
 Marta Men kva er *frito*? Frityrsteikt eller noko?
 Karoline Har ikkje peiling [skriv "6: no me gusta"]

Jentene har eit skarpt blikk for grammatikk, som når dei slår fast at *ha* (verbet) samsvarer med "ho" (3. person eintal), og dei veit at eintal og fleirtal er avgjerande for *gusta/gustan*. Dei lèt seg heller ikkje avspore av at dei ikkje veit kva *frito* tyder. Når dei kjem til det siste tilfellet av *gustar*, er jentene framleis på vakt, men overser bruken av feil pronomenet, og fokuserer i staden på verbet.

Karoline Men den siste der, då? [les] *Se gusta mucho el flamenco. Flamenco.*
 Marta *El flamenco*... det er jo ikkje fleire "flamencoar", sånn sett, så det er sikkert rett.

Oppsummering

Som vi ser av samtalan handsamar elevane det same problemet på svært ulike måtar, og med ulik grad av suksess. Det er også stor skilnad på det språklege medvitte elevane gir til kjenne. Gutane ser berre éin feil og har tilsynelatande ikkje blikk for dei potensielle problema ved *gustar*. Når Jon og Finn endrar verbforma, skjer det som vanleg utan grunngiving eller refleksjon. Av dei som prøver hardare, står Hilde og Iselin for den minst systematiske og minst reflekterte tilnærminga. Dei nemner eksisterande og ikkje-eksisterande former og kombinasjonar i fleng, men utan mønster eller logikk. Ironisk nok er det desse som får begge *gustar*-setningane rett, men samtalen gir grunn til å frykte at dei ved neste høve like gjerne kan få feil svar sidan dei ikkje kjenner strukturen som ligg til grunn.

Brita og Helene er også merksame på at *gustar* kan vere eit problem, og nyttar omsetjing til norsk som reiskap. Dei kan altså gjengi strukturen på norsk, men ser ikkje ut til å ta omsyn til kva som styrer eintal eller fleirtal av verbet på spansk, det som for norsktalande er det mest sentrale. Ein kan mistenkje dei for å ha plukka opp at *gustar* kan setjast om til ”å behage”, utan at dei veit kva dette er godt for.

Gry og Lene viser forståing for kva som styrer verbforma og har namn på dette, sjølv om dei er usikre på kva dette ”subjektet” eigentleg er. Samtalen mellom Marta og Karoline vitnar om ei trygg, grammatisk forståing for typiske problemområde, som dei handsamar utan bruk av grammatiske termar. Dei ser ut til å ta utgangspunkt i ein klar, mental struktur, og ikkje basere seg på overflatisk innlærte termar eller fraser. Dette hindrar likevel ikkje at dei overser feilen i pronomenet. Verken desse to eller Gry og Lene ser pronomenfeilen i **se gusta*, kanskje fordi dei er så innstilte på at problemet ligg i verbet.

I rettingane som elevane føreslår, er det fleire endringar i verbform (eintal/fleirtal) enn i pronomen. Dette kan tyde på at dei fleste er meir merksame på kravet om samsvar i verbet enn på kva former av pronomen som kan følgje med. Kapittel 4.5 om pronomen viser også at desse småorda er problematiske for alle.

Grete, læraren frå den første vidaregåande skulen, nemner pronomen som eit særleg vanskeleg område og meiner dessutan at verbet *gustar* bør introduserast seint fordi det er så komplisert. Ho vel difor å forenkla stoffet:

Eg unngår dei vanskelegaste tinga. Som *gustar* – ein må godta at vi berre brukar *gusta* og *gustan*. Men så har vi jo den der ”Me gustas tú” [ein song ved Manu Chao], men den føler eg berre forvirrar.

Fleire av elevane nemner uttrykket *me gustas tú* (eg likar deg) i løpet av samtalan og det er utarbeidd mange didaktiske opplegg kring songen, som består av ei oppramsing av likt og ulikt som det lyriske eg-et likar, med setninga *me gustas tú* som rytmisk tilbakevendande punchline. I kapittel 4.5 om pronomen ser vi døme på korleis ein

frase eller ”nøkkelsetning” kan setje seg og vere til hjelp, i dét tilfellet *te amo*. Når det gjeld *gustar*, derimot, er strukturen kanskje så komplisert at ei enkel nøkkelsetning ikkje er nok.

Samtalane om *gustar* gir ikkje grunnlag for å konkludere om kor detaljert og/eller teknisk ein bør arbeide med dette verbet i undervisninga. Derimot viser dei kor ulikt elevane tek til seg forklaringar og døme, og kor stor variasjonen er i måten dei tenkjer omkring og arbeider med eit grammatisk fenomen. Eit anna poeng som kjem tydeleg til uttrykk her, og som alt har vist seg i kapitlet om metaspråk, er kor ofte det skjer at former og reglar blir blanda saman og skaper forvirring heller enn forståing. Hos ein del elevar ser ein spor av undervisning i form av brokkar av reglar og lausrivne pronomen eller verbformer. Så lenge elevane sjølve ikkje klarer å kombinere elementa på rett måte, anten fordi dei ikkje skjønar regelen eller kva han handlar om, eller fordi dei ikkje har opparbeidd noka kjensle for språket gjennom stadig eksponering, er slik fragmentarisk kunnskap til lite hjelp.

4.3 Spesielle problem II: Samsvar

I spansk er samsvar (eller *kongruens*) i verbsystemet svært viktig for kommunikasjonen. Engelsk, som er betre kjent for dei fleste norske elevar, har langt enklare verbbøying med sin 3. persons *-s*. Fransk, tysk og spansk har alle kompliserte verbparadigme, men spansk skil seg frå dei to første ved at subjektet ofte blir utelate. All informasjon om kven som utfører den omtalte handlinga, kan derfor liggje i verbforma. Elevane i undersøkinga ser ut til å ha fått med seg dette poenget, og mange ramsar opp paradigme. Enkelte finn lett den rette forma, medan andre blandar personar og er usikre på morfologien.

Utanom verbsystemet er samsvar aktuelt for adjektiv (som skal samsvare med substantiv) og for pronomen. Desse områda er kanskje meir gjenkjennelege for elevar med norsk morsmål, men materialet viser at færre er merksame på slike feil. Det er rimeleg å tru at fokus i undervisninga ligg på verbsystemet, sidan dette er så ulikt norsk, og sidan så mykje meining ligg i verbformene. Ein samsvarsfeil som **patatas fritos* (skal vere *patatas fritas*) (friterte poteter) er langt mindre kommunikasjonsforstyrrende enn **¿dónde está tus padres?* (skal vere *...están...*) (kvar er foreldra dine?) sidan dette er til forveksling likt på *¿dónde está tu padre?* (kvar er far din?). Samsvarsfeil med eit menneskeleg, lett identifiserbart subjekt blir i stor grad oppdaga og retta. I kapitlet om metaspråk har vi sett ein del døme på korleis ungdomsskuleelevane handsamar samsvarsfeil ved verb. Her er nok eit døme på korleis ein del elementære feil blir handsama kort og kontant, utan forklaring eller diskusjon. Dette er dessutan den første replikken i lydopptaket, der Lars går rett på omsetjing utan å lese høgt først:

Lars María: Hei, kva heiter du? *Me llama Isabel*, skal det ikkje vere *llamo*?
Eivind Jau, eg trur det.

Lars *Me llamas? Det er llam-o.*
Eivind Ja.

Denne samanstillinga av verb og pronomen (*me llamo...*) (eg heiter...) er truleg eit av dei mest frekvente uttrykka i den inputen gutane har fått hittil, og dei rettar feilen umiddelbart.

Blant testsetningane til elevane i vidaregåande skule er det også ein del samsvarsfeil, både i verb og adjektiv, der det styrande ordet ikkje er menneskeleg: fisk, poteter, tomatar. I desse setningane var avstanden gjerne større til det ordet som skulle samsvare, og dei fleste oversåg feila. Brita og Helene, som arbeider samvitsfullt og nøye, stoppar ikkje opp verken ved adjektivfeilen i **patatas fritos* eller verbfeilen i **las patatas cocidas es más sanas* (skal vere ...*son más sanas*) (kokte poteter er sunnare). Finn og Jon finn eigne feil i setningane, men ser ikkje samsvarsfeila. Ein av dei vil skrive *patatas de fritos* og fjerne aksenten over *más*, men får berre gjennomslag for det siste. Marta og Karoline, som utmerkar seg med ei grundig, grammatisk handsaming av dei fleste setningane, oppdagar den første av desse feila:

Karoline ...*fritos*?! Det er jo *-as*.
Marta Det er *-a*. For der skal jo óg vere *-as*. Altså, *patatas fritas*.

Dei sjekkar også neste setning, men overser verbet:

Karoline *Las patatas co...* er mykje sunnare, men kva er *kokidas*?
Marta Altså, kanskje det er poteter som ikkje er frityrsteikte.
Karoline Ja. Men ellers så den rett ut. Det blir *-as, -as, -as*.
Marta *Sanas*. Eg veit ikkje om det ...eg har liksom skrive *sano* mange gonger, som "sunt", liksom.
Karoline *Sano*, ja, eg veit ikkje, kanskje det er *sano...* den såg eigentleg rett ut, viss *sanas* er rett. Vi kan skrive spørjeteikn på den. Vi kan skrive *sí* og så kan vi skrive *sanas* spørjeteikn. Og så *sano*? [skriv "*Sanas? Sano?*"]

Det er interessant å sjå korleis dei konstaterer at endingane harmonerer, *-as, -as, -as*, utan at dette fokuset på samsvar gjer dei overtudde om at *sanas* er den rette forma av eit ord dei kjenner i grunnforma *sano*. Dette utdraget er eitt av få døme på at jentene ikkje les heile setninga høgt på spansk først, og dermed ikkje lyttar til alle orda. Før dei avsluttar, ser dei over alle setningane minst éin gong til og diskuterer gradbøyinga av *sanas*, men ser framleis ikkje feilen i verbet. Kanskje tek dei ukjende adjektiva merksemda vekk frå verbet.

Elevane frå den første vidaregåande skulen får ikkje "potet-setningane", men ein annan feil i adjektiv, **el pescado es más sanos que el pollo* (skal vere ...*sano...*) (fisk er sunnare enn kylling), og éin i pronomen, **pero estos tomates son malos, no quiero comerlos* (skal vere ...*comerlos*) (men desse tomatane er dårlege, eg vil ikkje ete dei).

Hilde og Iselin gjettar på innhaldet, men ser ikkje på forma. Dei andre para oppdagar heller ikkje feila. Gry og Lene syner seg likevel som sjølvstendige og godt orienterte språkelevar. Dei stryk det uttalte subjektet i *yo quiero bacalao* (eg vil ha klippfisk):

Gry For det tyder jo ”eg”, så eg trur ikkje det *yo* skal vere med.
Lene Nei, seier du *quiero* så treng du ikkje...

I testsetninga er *yo* med for å framheve subjektet og kontrasten til den andre: ”eg vil ha klippfisk (i motsetnad til deg, som skal ha kylling)”. Vedkomande held fram: ”fisk er sunnare enn kylling.” Denne kontrasterande effekten er jentene kanskje ikkje kjende med. Dei resonnerer på same måte kring *nos vamos* (vi går vår veg/la oss gå), presens av *irse*:

Gry Den der òg, skal det stå *nos* foran der?
Lene Det treng jo egentleg ikkje. *Vamos* tyder jo ”vi”. Du treng ikkje seie ”vi” to gongar, egentleg.

Her fjernar dei det perfekte aspektet som ligg i den refleksive forma *irse* (å gå sin veg) som framhevar oppbruddet, til skilnad frå den intransitive *ir* (å gå, reise), noko som gjer setninga i beste fall mindre idiomatisk. Jentene forvekslar truleg det refleksive pronomenet *nos* med det tilsvarende subjektspronomenet *nosotros*, som ganske riktig ville vore overflødig her. Trass i forvekslinga viser dei at dei tenkjer grammatisk, og at dei har innarbeidd eit karakteristisk trekk ved spansk, nemleg at når subjektet går fram av samanhengen, er det oftast utelate. Mellomspråket deira har integrert ein generell regel, men er framleis på eit stadium der nyansar og finessar manglar. Sidan jentene er merksame på regelen og observerer brot med han, har dei eit godt utgangspunkt for å leggje merke til liknande tilfelle også i korrekte tekstar, og slik etter kvart tileigne seg detaljane eller brota på hovudregelen.

4.4 Spesielle problem III: Finitte og infinitte verbformer

Feil i verbsystemet av typen **mi hermana vivir* (skal vere *mi hermana vive*) (søster mi bur) og **voy a tomo* (skal vere *voy a tomar*) (eg skal ha/drikke) var det i hovudsak ungdomsskuleelevane som fekk. I desse setningane er det brukt infinitt verb (her: infinitiv) der det skal vere finitt (presens), eller omvendt. Det er igjen Lars og Eivind som skil seg ut ved å berre avsløre eitt av tre tilfelle der verbet står i infinitiv i staden for presens. Truleg ville også Joakim og Simen fått dårlegare resultat viss dei skulle klart seg utan Mari. Ho viser igjen ei stø språkkjensle og veit kva svaret skal vere, men har problem med å setje ord på det. Eit typisk døme er følgjande replikkveksling om setninga **ahora mi madre estar en el trabajo* (skal vere ...*mi madre está...*) (mor mi er på arbeid no.)

Joakim [avbryt] *Estar*, er det feil bøygd?
Mari Ja, det har vi retta, okei, bøy det de.
Simen *Estar, están...*

Joakim *Estoy, está, estamos...*
 Simen *Estoy...*
 Mari Det er ikkje fleirtal, det er liksom...
 Simen Nei, er det ikkje ho?
 Mari Jo.
 Simen Ja, då blir det *estamos*.
 Mari Det er fleirtal.
 Simen Okei, då veit ikkje eg!
 Mari *Ahora mi madre está en el trabajo.*

Gutane prøver å ramse opp paradigmet, men lykkast dårleg. Dei har mange former, men ikkje rett rekkjefølgje. Mari er heller ikkje til særleg hjelp før ho kjem med fasiten. Den forvirrande bruken av verbet ”å bøye” går igjen hos desse elevane, som når dei diskuterer **voy a tomo un café* (skal vere *voy a tomar...* med hovud verbet i infinitiv) (eg skal ha ein kaffi).

Mari [...] *Voy a tomo un café*, det er feil.
 Simen Ja, *tomo*.
 Mari *Tomo*, de må bøye, det der må vi bøye.
 Simen *Tomo, tomo*.
 Mari Ja, kva blir det?
 Joakim Er det fleirtal, *tomes*?
 Mari Nei.
 Joakim *Toméis, tomemos*?
 Mari Nei. Du, når eg skal gjere ein ting, då skal vi skifte til [utydeleg] *...ar*, og då blir det
 Simen *Tomar*?
 Mari Ja.

Joakim gjer som Mari seier og prøver å bøye verbet, medan Simen ser ut til å sjå kvar feilen ligg, sidan han tek opp att *tomo*, men han kjem med det rette svaret først når Mari har gitt han sporet.

Feilen i den første av desse setningane er at verbet *estar* ikkje er bøygd, men elevane seier det er feil bøygd. I den andre setninga er verbet *tomo* bøygd, det skulle stått i infinitiv, og elevane seier det må bøyast. Fleire døme i samtalaner tyder også på at dei oppfattar all endring i eit verb som bøyging. Problemet er kanskje ikkje alvorleg, men det ligg langt frå den forståinga av strukturen som Linda prøver å formidle til Kathrine. Linda nyttar ein teknikk med å setje om ordrett og med tilsvarende strukturfeil i norsk fleire gonger, som her når Kathrine har lese setninga **mi hermana vivir en Barcelona y mis hermanos viven aquí* (skal vere *mi hermana vive...*) (søster mi bur i Barcelona og brørne mine bur her):

Linda Søster mi **å bu** i Barcelona og brødrene mine bur her.
 Kathrine Åja.
 Linda Så då blir det... *vivir...*

Kathrine Bøye verbet?
 Linda Ja.
 Kathrine [prøvande] *yo voy...* nei, det var feil.
 Linda [ler] Nei, det var feil verb. *Vivo*, sant?
 Kathrine [svært lågt og prøvande] *Vivo, vive, vivís, vivimos, viví...*
 Linda *Vivir*, det er *vivo, vives, vive, vivimos...*
 Kathrine Jah.
 Linda *Vivís, viven*. Så då blir det *vive*, ja.

Linda gir verbet i infinitiv, og når Kathrine føreslår 1. personsforma av feil verb (*voy*, av *ir*), kjem Linda med tilsvarende form av det rette verbet (*vivo*). Kathrine kan ein del verbformer, men har dei ikkje i rett rekkjefølgje, og då er paradigmet til lite hjelp. Linda kan derimot alle på rams, og vel straks den rette. Ho syner ein grammatisk tenkjemåte som må kunne kallast deduktiv, idet ho hentar fram paradigme og reglar frå minnet og konstruerer setningar ut frå dei.

Elevane i vidaregåande skule fekk færre feil av denne typen, men det ville vore interessant å høyre korleis dei hadde handsama fleire setningar med slike feil. Den eine setninga med feil i finitt/infinitiv verb var **y además tenemos comprar regalos para tus padres* (skal vere *...tenemos que comprar...*) (og dessutan må vi kjøpe gåver til foreldra dine). Her manglar partikkelen *que* mellom det bøygde hjelpeverket *tenemos* og hovudverket i infinitiv *comprar* (vi må kjøpe). Berre eitt av seks par identifiserer og rettar denne feilen.

Finn og Jon kjenner ikkje tydinga av *además* eller *regalos*, men meiner setninga er rett etter ein kjapp, grammatisk sjekk:

Finn Han kjøper i alle fall eitt eller anna. Dei. Dei kjøper noko.
 Jon Då er det *-mos*, då.

Jon er medviten om verbbøying og veit truleg at subjektet ”vi” skal ha verbendinga *-mos* (sjølv om gutane snur perspektivet og seier ”dei” og ikkje ”vi”). Gutane stiller derimot ikkje spørsmål ved kombinasjonen av verba her, men set om til presens. Brita og Helene finn også setninga korrekt, men får ei anna verbtid i omsetjinga enn gutane:

Brita [...] Pablo: *Y además tenemos comprar regalos para tus padres.*
Además, kva tyder det?
 Helene Veit ikkje... vi kjøpte pakkar... for dine foreldre.
 Brita Mhm... dine foreldre. Er ikkje den rett?
 Helene Jo.

Det kan sjå ut som jentene tolkar setninga som fortid, og kanskje er det tydinga av *tenemos* (infinitiv: *tener* – å ha) som skaper denne mistydinga gjennom ei samanblanding med ”vi har kjøpt”. Marta og Karoline er innoom noko liknande, men konkluderer korrekt.

- Marta Og... i tillegg ...
- Karoline *Tenemos comprar regalos para...* å kjøpe pakkar til...
- Marta I tillegg har... nei, dette blir feil, sjå då. I tillegg, fordi at viss det er at dei må kjøpe pakkar, så er det jo *tenemos que*.
- Karoline Det kan jo vere "har vi kjøpt"?
- Marta Ja, men då er det *hemos...* eh...
- Karoline *Comprado*, ja. Ja, det er jo det Grete [læraren] seier heile tida, alle dei som skriv, som brukar *tener*. Skal vi skrive *hemos... comprar?*
- Marta Nei vent no, no må eg tenkje. Kva er det...
- Karoline Og i tillegg har vi kjøpt... nei, då hadde det jo blitt *-ado* der.
- Marta Ja, sant? Ja, det er det eg tenkjer på.
- Karoline Men det er jo "vi har", sant? Altså, dei to.
- Marta Ja, i tillegg *hemos comprado*, det hadde det vore viss dei **har** kjøpt pakkane, men viss det er **må**, då er det *tenemos que comprar*.
- Karoline Ja.
- Marta Så eg veit ikkje kva det er meininga at den setninga skal vere, men det er sikkert må.
- Karoline Ja, at dei må. Det er *tenemos que comprar*. [skriv *tenemos que*]

Jentene drøftar to ulike tydingar med ulike implikasjonar for verbuttrykket. Dei er merksame på at *tener* vanlegvis tyder "å ha", men at det saman med *que* og infinitiv tyder "å måtte". Replikkvekslinga er interessant som nok eit døme på fråveret av grammatiske termar. Dei nemner verken hovudverb, hjelpeverb, infinitiv eller partisipp, men går gjennom dei moglege variantane med kvardagsspråket sitt og uttrykk som *-ado*.

Hilde og Iselin arbeider så usystematisk at det er vanskeleg å følgje med på kva setning dei snakkar om, men her gjeld det truleg den før nemnte **y además tenemos comprar regalos para tus padres* og den påfølgjande **a mi madre la voy a dar un libro sobre Picasso* (skal vere *a mi madre le voy a dar...*) (til mor mi skal eg gje ei bok om Picasso). Dei skjønar nokre av orda i setninga, men tek ikkje stilling til det aktuelle uttrykket, verken i innhald eller form:

- Iselin *Regalos*, gåve. [les på arket med ordforklaringar]
- Hilde Eller ...*voy* der òg? Er ikkje det feil? Det er liksom, kva gir du foreldra dine i presang, eller eitt eller anna, og så berre gir ei bok om Picasso. Eller, eg dreg ei bok [fniser].

Elevane frå den første vidaregåande skulen fekk ein ekstra feil av typen finitt/infinitt verb i **pero mañana quiero visito el Museo del Prado, la Plaza Mayor, el Parque del Retiro...* (skal vere ...*quiero visitar...*) (men i morgon vil eg besøke Prado-museet, Plaza Mayor, Retiro-parken...). Det eine paret reagerer umiddelbart, og Lene bryt ut:

Der er det feil! Der er det bøyd to verb etter kvarandre, *quiero* og *visito*.
Det er *visitar*.

I løpet av samtalen refererer Gry og Lene fleire gonger til at ein ikkje kan bøye to verb etter kvarandre, og her brukar dei regelen med godt resultat. Dei viser igjen at dei både hugsar og skjønar ein regel, og at dei har nok kunnskap om ordklassar og morfologi til å ha utbytte av denne teorien i møte med konkrete språkdøme. Dei andre to para som fekk denne setninga, la ikkje merke til noko gale.

Oppsummering

Igjen er det slåande kor stor avstanden er mellom elevane si tilnærming. På den eine sida har vi den systematiske handsaminga av setningane som ungdomsskuleeleven Linda står for, der ho snakkar nesten som ei lærebok i kontrastiv grammatikk. På den andre sida ser vi omtrentlege omsetjingar utan blick for verbformer eller -tider. For Linda og for nokre av jentene frå vidaregåande fungerer kunnskapen om grammatikk som metaspråklege briller å sjå med – dei er merksame på verbformene og legg merke til morfologiske detaljar i tillegg til meiningsinnhaldet eller tydinga.

I denne undersøkinga var det ungdomsskuleelevene som fekk flest feil av typen infinitt/finitt verb. Dei hadde nettopp arbeidd med uttrykka *tener que* + infinitiv og *ir a* + infinitiv ("å måtte" og "å skulle"). I desse uttrykka vert "vanlege" verb nytta som hjelpeverb, og mistar dermed det meste av den opphavelege tydinga (*tener* – å ha; *ir* – å gå, dra). Som vi har sett, kan denne meiningsforskyvinga verke forvirrande. Elevane frå den første vidaregåande skulen fekk berre éin slik feil, medan dei frå den andre fekk to. Det er tydeleg at fleire av elevane frå vidaregåande har problem på dette feltet: dei overser feila, eller dei let seg villeie av den opprinnelege tydinga til hjelpeverba. Det er berre nokre få som ser at setningane formmessig ikkje går opp.

4.5 Spesielle problem IV: Pronomen og objektsfunksjonar

Setningane til elevane i vidaregåande skule inneheldt ulike typar feil i pronomen, både personlege og refleksive. Det spanske pronomensystemet kan verke uoversiktleg på grunn av samanfallande former i visse funksjonar og personar, og fleire alternative former i andre tilfelle. For å følgje framstillinga av diskusjonane om pronomen skal det ikkje vere nødvendig å kjenne desse detaljane, men tabellen under er meint å tilby eit systematisk oversyn som ein kan referere til ved behov under lesinga.

Forvirring oppstår gjerne ved konstruksjonar der ein må velje mellom refleksive eller personlege objektspronomen. Det heiter *me levanto* og *me gusta* ("eg reiser meg" og "eg likar") med same pronomenform, men forvirrande nok *se levanta* og *le gusta* ("han/ho reiser seg" og "han/ho likar") med ulike former. Skilnaden på direkte og indirekte objekt er òg uklar for mange, og blir ikkje klarare av at formene er dei same i 1. og i 2. person, men til dels ulike i 3. person – berre *le/les* i dativ, men ei rekkje alternativ i akkusativ, mellom dei *le/les*. Til overmål er nokre av pronomena identiske med artikkelar, noko vi har sett skape forvirring for Helene som tolkar *la doy* som eit hokjønns substantiv (sjå kapittel 4.1 om metaspråk).

		Subjekt og preposisjonsform	Direkte objekt (akkusativ)	Indirekte objekt (dativ)	Refleksivt pronomen
Eintal	1	yo <i>etter preposisjon: mí</i>	me		me
	2	tú <i>etter preposisjon: ti</i>	te		te
	3	él ella usted	lo/le	le	se
			la	le	se
			le/lo/la	le	se
	Fleirtal	1	nosotros/-as	nos	
2		vosotros/-as	os		os
3		ellos ellas ustedes	los/les	les	se
			las	les	se
			les/los/las	les	se

Tabell 1. Spanske personlege og refleksive pronomen i ulike funksjonar.

Ungdomsskuleelevane har ikkje arbeidd eksplisitt med pronomen i objektsform, sjølv om dei ser ut til å ha lært seg standardfrasene *¿cómo te llamas?* (kva heiter du?) og *me llamo...* (eg heiter...), og er i stand til å korrigere ordstillinga. Det er difor berre elevane frå vidaregåande skule som har fått setningar der det er brukt feil pronomen som direkte eller indirekte objekt, eller der eit pronomen i 3. person er feilplassert (**quieres lo probar* til den andre vidaregåande skulen).

Pronomen høyrer til dei såkalla *pro*-orda, som hentar tydinga si frå konteksten eller situasjonen (Faarlund m. fl. 1997:21), i motsetnad til dei *leksikalske* orda, som refererer til noko i verda og som gir mening ”i seg sjølv”.¹² Leksikalske ord (som substantiv, adjektiv og verb) kan ein spanskelev ofte finne i ordboka og slik kome seg vidare i forståinga av teksten, medan ord som pronomen gir mening først når dei blir forståtte i samanhengen. Denne kan vere tekstleg, som i testsetninga **pero estos tomates son malos, no quiero comerlas* (skal vere ...*comerlos*) (men desse tomatane er dårlege, eg vil ikkje ete dei). Hokjønnspronomenet *las* er feil, sidan det viser tilbake til hankjønnsordet *tomates*. For å oppdage feilen må elevane sjå kva kjønn pronomenet har, vite kva ord det viser til, og sjå kva kjønn ordet har (t.d. frå bestemmeord som *estos* eller adjektivet *malos*, som begge samsvarer). Ingen av elevane i undersøkinga kommenterer denne setninga.

Meininga til pronomenet kan også liggje i talesituasjonen, slik tydinga av ”eg” er avhengig av kven som seier det. Slike flyktige referansar gjer det vanskeleg å snakke om språket, slik vi alt har sett:

¹² Den tredje gruppa av ord er *grammatiske* ord, som berre refererer til språket sjølv, som t.d. ”at”, jf. Faarlund m. fl. 1997:21

Mari Men no seier eg at eg skal, då seier eg *yo quiero*.
 Simen Ja, *quiero*, det er når det er du.
 Mari Eg skal.
 Simen Ja, altså, eg.

Som begge døma viser, representerer pronomena eit heller abstrakt felt av språket der det er mange faktorar å ta omsyn til for å velje det rette ordet. Det er såleis illustrerande at det er få av elevane som i det heile legg merke til pronomena og diskuterer dei, med unntak av dei som følgjer med *gustar*. Grovt sett er det dei same elevane som presterer best i denne undersøkinga og som kommenterer bruken av pronomena og diskuterer moglege feil. Igjen viser det seg at samtalanane gir langt meir innsikt i kunnskapen til elevane enn berre svararka. På arka har to par (av seks) markert feil i *la doy/la voy a dar un libro* (skal vere *le doy/le voy a dar...*) (eg gir/eg skal gi henne; dei to vidaregåande skulane fekk kvar sin variant), og berre eitt av para har retta pronomenet. I samtalanane er det langt fleire som undrar seg og prøver ut ulike versjonar, men få konkluderer. Samtalanane tyder på at elevane veit det er noko spesielt eller vanskeleg med desse orda, utan at dei kjenner seg sikre på korleis dei skal brukast.

Personleg eller refleksivt, hankjønn eller hokjønn, dativ eller akkusativ

Som samtalanane om *gustar* har vist, blandar mange elevar saman pronomena som følgjer *gustar*, altså dei personlege pronomena i dativsform (*me, te, le* osv.), og dei refleksive pronomena som følgjer refleksive verb (*me, te, se* osv.; sjå tabellen over). Både *gustar* og refleksive verb "aktiviserer" slike småord, og som vi har sett, er det rikelege høve til forvirring og samanblanding. Det er difor ikkje overraskande at elevane går i surr i desse konstruksjonane og har problem med å sjå kva 3. persons pronomena som skal nyttast i kva samanheng. Den lange diskusjonen mellom Brita og Helene om setninga **se gusta mucho el flamenco* (skal vere *le gusta...*) (han likar godt flamenco) er illustrerande i så måte:

Brita *Se gusta mucho el flamenco*, kva tyder det?
 Helene Mmm, han likar veldig godt flamenco? Men då... han, det er jo... [nølande] *l-l-l-e*? Nei, kva...
 Brita Er det ikkje *se*?
 Helene Er det *se*?
 Brita Ja, er det ikkje det? Jo, fordi slutten på sånne... nei, det er det ikkje. *Te le*? Nei.
 Helene *Te le*? *Le*?
 Brita *Le gusta*?
 Helene Det er i alle fall **ho** likar.
 Brita [ler] *Lo gusta. Lo gusto*. Er du sikker på at ikkje... kva er *se* då?
 Helene Når du spør liksom kva dei heiter: ¿*Cómo le llaman*? liksom, det blir jo heilt feil.
 Brita ¿*Cómo se llaman*? *Cómo se llama*. Kva heiter han.
 Helene Kva heiter **du**, blir det .
 Brita Nei, det er *cómo te*. Nei, *te* er deg. *Te amo*, eg elsker deg. *Te amo*, eg deg elsker.

Helene Ja.
 Brita Då er det ...*se*, er det ikkje det, då.
 Helene Eg har ikkje peiling.
 Brita *Se gusta*, eg trur det er det. Ja.
 Helene Kva er **eg** likar, då? *Me gusta*?
 Brita Mmm.
 Helene *Te gusta*? Og...
 Brita ...*se gusta* [ler].
 Helene *Se gusta*... og... eh...
 Brita *Vamos!* Nei [ler].
 Helene *Son gusto*?
 Brita [ler] Nei, *son* er jo noko anna.
 Helene *Nos*?
 Brita *Nos gusta*? Eg er så dårleg på det, æh!

Enden på visa blir at jentene ikkje føreslår noka endring av setninga, og samtalen viser at dei har store problem med å skilje ulike konstruksjonar med objektsformer av pronomen. Dei ser ut til å blande *gustar* og refleksive verb når dei trekkjer inn det refleksive *llamarse* som døme, og Helene slår fast at ”¿*cómo le llaman*? liksom, det blir jo heilt feil,” ein påstand som verken er rett eller eigentleg relevant. Kanskje er det biletet av dei refleksive verba i infinitiv med etterhengt pronomen (som *llamarse* eller *levantarse*) (å kalle seg eller å reise seg) som spøkjer i bakgrunnen når Brita meiner det skal vere *se* ”fordi slutten på sånne...”, men ho fullfører ikkje tanken.

Jentene ser ut til å prøve å få tak på eit mønster eller paradigme over ulike konstruksjonar med *gustar*. Dei nemner *me gusta*, *te gusta*, *se gusta* (om enn nølande), og etter nokre omvegar (*vamos* og det meiningslause *son gusto*) kjem dei fram til *nos gusta*, og gir seg med dét. Ein lang diskusjon, som innleiingsvis er innom det korrekte pronomenet *le*, fører altså ikkje til noka avklaring. Vi kan også merke oss at Brita viser til setninga *te amo* som døme på kva *te* tyder. Læraren til desse jentene, Grete, nemner spesielt denne setninga som døme på det ho kallar *nøkkelseiningar*, representative grammatikkdøme som i dette tilfellet tener som hjelp til å hugse at trykklette pronomen (objektsformene) skal stå føre det bøygde verbet. Ei slik setning til å henge grammatikkunnskapen på krev ikkje nødvendigvis at elevane har taket på grammatisk terminologi eller abstrakte reglar – å hugse *te amo* kan for mange vere tilstrekkeleg til å plassere pronomenet rett i liknande tilfelle. For Brita og Helene hjelper rett nok ikkje hugseregelen i dette tilfellet, og jentene ser ut til å la seg forvirre av at spansk nyttar refleksivt *te* medan norsk brukar subjeksforma ”du” for å spørje nokon kva dei heiter.

Forvirrande kriterium

Gry og Lene er to elevar som nyttar ein del grammatiske uttrykk, og dei viser i fleire tilfelle ein grammatisk tenkjemåte som ofte fører fram. I samband med setningar med pronomen prøver dei å nytte kunnskap om grammatikk, men dei ser ut til å mangle eit systematisk oversyn. Dei opererer med kriterium som kjønn og menneskeleg versus

ikkje menneskeleg, men brukar kriteria i feil samanhengar, der dei ikkje er relevante. Eit døme er kommentaren til **este bacalao es muy rico, ¿quieres lo probar?* (skal vere ...¿quieres probarlo? eller ¿lo quieres probar?) (denne klippfisken er veldig god, vil du smake han?). Lene set hankjønnsforma *lo* i samband med personen Pablo: ”Eg trur det er rett, fordi at der snakkar ho til han, sant, og då blir det *lo*.” Her bommar Lene på forklaringa, for pronomenet viser til hankjønns substantivet *el bacalao* og har rett form, men feil plassering.

Dei er tilsynelatande på vakt når dei møter trykklette pronomen, og veit at det er detaljar om å gjere. I den følgjande diskusjonen konkluderer dei korrekt med at pronomenbruken er rett, men grunngevinga er irrelevant:

Lene [...]*Ana compra nada, porque no le gustan las tiendas.*
Gry Eg kan ikkje sjå noko feil der.
Lene Det der *le*-greiene, då?
Gry Ja, men du har jo *lo* og *la*, sant? Men *lo* og *la*, det er når det er ting, og så trur eg *le* var på personar. Så eg trur ikkje det er feil.

Det Gry refererer til, kan minne om kriteriet for bruk av *le* som direkte objekt (om personar av hankjønn), såkalla *leísmo*, utbreidd i sentrale og nordlege Spania. Dette er ikkje relevant her, sidan *gustar* alltid har dativ, og såleis *le* i 3. person eintal uansett om det er ein ting eller ein person som ”likar” noko. Noko tilsvarande er problemet i diskusjonen om setninga **a mi madre la voy a dar un libro sobre Picasso* (skal vere ...*le voy a dar...*) (til mor mi skal eg gi ei bok om Picasso). Her står *la* som indirekte objekt, noko som aldri er korrekt.

Lene Men eg berre synest det er eitt eller anna feil med den setninga.
Gry Men kvifor står *la* inni der, liksom?
Lene Eg veit ikkje. Det kan vere det skal peike tilbake på *madre* eller noko.
Gry Å.
Lene Nei, eg veit ikkje. Vi kan berre gå vidare.
 [...] [dei går vidare, men vender sidan tilbake til setninga]
Lene Men på den nummer 15, sant? *La*, det er jo som oftast ein *hoting*, men... eller *madre*, det er jo hokjønn, men vi brukar jo *le* på menneske, så eg lurar på om det er feil.
Gry Ja, skriv du?
Lene [skriv 15: *le*] Men er det ikkje òg at det er boka ho snakkar om, eller...
Gry Eg veit ikkje. Men på den neste setninga, der er det jo *le*, om faren.
Lene Åja.

Det ser ut til at jentene er i tvil om kva pronomenet *la* egentleg representerer, om det er *mi madre* (mor mi, indirekte objekt) eller *un libro* (ei bok, direkte objekt), noko som vitnar om at dei ikkje har dei syntaktiske funksjonane i setninga klart føre seg. Igjen viser dei til kriterium som kjønn og menneskeleg/ikkje menneskeleg, men heller

ikkje her er dette relevant i samanhengen. Den siste kommentaren til Gry tyder på at ho tenkjer at *le* er brukt om faren (*tu padre*) fordi det er hankjønn, medan *la* står for hokjønn, også i dette tilfellet der det er indirekte objekt.

Marta og Karoline viser jamnt over god teft for grammatikk og forklarar presist både korrekte og ukorrekte konstruksjonar, mellom anna med *gustar*. Dei er likevel på tynn is når dei kjem til personlege pronomener i objektsfunksjonar. Her stoppar dei ved same setning som Gry og Lene i dømet over:

Karoline Til min mor, henne eg gir...
Marta Åja, det kan jo vere til.
Karoline Henne eg gir, ei bok om Picasso. Eg trur den er rett.
Marta Trur du det?
Karoline Ja. Til min mor henne eg gir ei bok om Picasso.
Marta Åja, det er det der *la*-dritet som vi har hatt! Då er det *sí*, då.
Karoline Til din far han eg gir...

Karoline ser ut til å nytte ein teknikk der ho set om ordrett, og slik får eit pronomener på norsk (henne) som tilsvarer det spanske (her *la*, skal vere *le*). Dette hjelper dei likevel ikkje til å sjå feilen på spansk, og dei analyserer ikkje setninga. Dei kommenterer også pronomeneret i *y a tu padre le voy a comprar unos discos de flamenco* (og til far din skal eg kjøpe nokre flamencoplater):

Karoline Og til din far ...*le*, kvifor er det med?
Marta Han.
I kor Han eg skal kjøpe ein cd.

Det knappe "han" seier oss ikkje noko om kva jentene ville grunngitt bruken av *le* med, om dei ser ein samanheng med *gustar*-setningane eller med *a mi madre la doy*, eller kva som i det heile får dei til å vurdere denne setninga som korrekt. Det er mogleg dei tenkjer at *le* er hankjønn, medan *la* står for hokjønn, utan omsyn til syntaktisk funksjon. Dette strir i så fall med den tidlegare siterte utsegnen til Karoline:

Le gustan? Ja, er det ikkje *le* når det er "han, ho, det"?

Karakteristikken til Marta av problemet som "det der *la*-dritet" seier kanskje noko om korleis elevane oppfattar denne delen av faget, og samsvarer godt med det læraren deira rapporterer: direkte og indirekte objekt, og personlege pronomener i ulike funksjonar, er eit komplisert felt for elevane.

Refleksive verb og pronomener

I testsetningane for vidaregåande skule er det ein feil i den refleksive konstruksjonen **mañana quiero levantarse temprano* (skal vere ...*levantarme*...) (i morgon vil eg stå tidleg opp). Det refleksive *levantarse* svarer til det norske "å reise seg", og ein tilsvarande feil på norsk ville gitt setninga "eg vil reise seg." Det er altså pronomeneret som ikkje samsvarer med den grammatiske personen verbuttrykket er bøygd i. Her

kan det leggjast til at uttrykket blir ekstra vanskeleg pga. kombinasjonen av hjelpeverb og infinitiv.

Samtalen mellom Brita og Helene viser at uttrykket byr på fleire vanskelege moment. Det er spørsmålet om kva pronomen som skal nyttast (*me, se*, eller begge), om plassering (før, etter eller mellom hjelpeverb og hovudverb i infinitiv), og i det heile om morfologien til verbet (forslag som *levantar-ro, levantarsme*):

- Helene I morgon vil eg *levantarse temprano*. Kva tyder det? *Levantarse, levantarse...*
- Brita Å, det veit eg. Det er stå o... det er eitt eller anna med sånn derre ... eg står opp eller eitt eller anna sånt verb, men eg hugsar ikkje heilt kva det var.
- Helene Nei. Var det noko gale med den?
- Brita Såg fin ut.
- Helene *Quiero levantarse... levantarse...* jo, skal det stå sånn? Sidan *den* er bøygd... Men det tyder jo eitt eller anna, altså, vaske **seg** eller... då blir det jo feil.
- Brita Jaaa... kva tyder det der då? Ååhh!
- Helene *Me... me...* då blir det i alle fall... *me levantar...*
- Brita *-se...*
- Helene Skal vi ikkje bøye det der då? *Levantar-ro?*
- Brita Neeei...
- Helene Nei, vi skal ikkje bøye det?
- Brita Nei, eg trur ikkje det. *Mañana me quiero levantarse*, neeei. Skal det ikkje vere *me* her, heldt eg på å seie.
- Helene Eg trur vi skal bøye den, *se*. Sånn at den kjem før verbet.
- Brita *Levantarsme?* Nei.
- Helene *Me levantarse*. Eller noko sånt.
- Brita Ja? *Me quiero levantarse*, eller? *Mañana quiero me levantar. Me? Levantarse?* [skriv *quiero me lavantarse*]
- Helene Eg er ikkje sikker på om den skal på slutten. [stille] *Me levantar*, dét er ikkje riktig.
- Brita *Quiero me levantarse?* Eg er litt skeptisk til den... [dei set ""?" til slutt]

Fleire stussar på *levantarse*, lurer på kva det tyder, nemner ulike refleksive verb på spansk og det norske "å vaske seg". Det ser ut til at *levantarse* opnar døra til eit rom med refleksive verb, som til dels går i surr for elevane og som truleg er blitt presenterte samstundes i eitt eller fleire lærebokkapittel. Læreboktekstar framstiller gjerne refleksive verb som eit semantisk felt knytt til daglegdagse gjeremål og personleg hygiene som *despertarse* (å vakne), *levantarse* (å stå opp), *lavarse* (å vaske seg), *afeitarse* (å barbere seg), *vestirse* (å kle på seg), osb. Av elevane frå den første vidaregåande skulen er det berre Brita og Helene som ser problemet med **quiero levantarse*, og frå den andre er det berre Gry og Lene. Dei har ein innhaldsmessig god, men formelt upresis gjennomgang av setninga, med godt resultat:

- Gry Mhm. Er det ikkje noko feil her?
 Lene Jo, det var litt...
 Gry *Quiero levantarse*, det var jo sånn her, kva heiter det, ikkje diftongerande, men sånn refleksivt.
 Lene Ja. Eg veit ikkje heilt, men det plar vere sånn *levantarme*, *levantarte* og sånne ting. Om du skal bøye det då, at det skal vere *quiero levantarme*.
 Gry Ja, det var dét eg òg trudde.
 Lene Men eg veit ikkje, for du bøyer jo ikkje sjølve verbet, det er jo berre det at du endrar baki der.
 Gry Kan du ikkje setje *me* foran òg? Eller blir det berre...
 Lene Nei, det er jo berre når du seier f.eks. *me levanto*, når du bøyer heile verbet.
 Gry Ja, ok.
 Lene Men vi bøyer det jo ikkje viss vi skriv *m-e* [stavar] bakpå, då.
 Gry Skal vi skrive det, då?
 Lene [skriv 11: *levantarme*]

I staden for pronomen seier Lene ”baki der” og ”bakpå”, men dei to jentene er samkøyrde og skjønar kvarandre, og er dei einaste som får setninga rett.

Oppsummering

Dei elevane frå vidaregåande som presterer svakast, stoppar ikkje opp ved pronomena. Jon og Finn arbeider ukonsentrert og overflatisk, og har helst problem med leksikalske ord som dei ikkje skjønar. Kjetil og Espen, Hilde og Iselin seier ofte at ei setning ”høyrest feil ut”, men dei presiserer sjeldan kvar feilen ligg, og såleis problematiserer dei heller ikkje bruken av pronomen. Dette kan ein tolke som eit uttrykk for at evna til å vere merksam på pronomen eller andre ikkje-leksikalske ord aukar med kunnskapen, kanskje både med den prosedurale språkkunnskapen og (særleg) med den deklaratve kunnskapen om grammatikken. For svakare elevar blir dette berre småord som ikkje gir meining, og som dei derfor ikkje kan ta stilling til.

Som vi ser av materialet, er pronomen eit område som er komplisert for alle elevane, og dei fleste verkar usikre på skilnaden mellom dei ulike typane og konstruksjonane. Feil i slike småord kan nok verke uvesentlege for spanskelevar, men i ein kommunikatv samanheng kan feil pronomen skape hindringar eller samanbrot i kommunikasjonen. Skilnaden i tyding ligg utelukkande i pronomenet i setningar som *te despierto* (eg vekkjer deg) og *me despierto* (eg vaknar), eller *Pedro se viste* (Pedro kler på seg) og *Pedro le viste* (Pedro kler på han). I tilfellet *gustar* er uttrykket **se gusta*, som dei fleste elevane godtek, meiningslaust. Den spesielle konstruksjonen av verbet gjer også faren stor for å uttrykkje det motsette av det ein meiner, som når ein forvekslar *no me gusta* (eg likar han ikkje) med *no le gusto* (han likar meg ikkje). Å vere merksam på problematikken er ei god hjelp, men langt frå nok til å meistre pronomensystemet i eigen språkproduksjon.

Læraren frå den første vidaregåande skulen, Grete, nemner fleire gonger pronomen og objektsfunksjonar som særleg vanskelege område:

Eg har nesten gitt opp... Det er berre eit par stykke som forstår dette med direkte og indirekte objekt. No bryr eg meg ikkje om det lenger. Dei som spør fordi dei vil... Dei andre berre okkar seg, for dei skjønar ingenting. Dei veit knapt nok kva eit objekt er. Sjølv om eg forklarar subjekt osv.: ”Eg kjøper ein bil...” Problemet er at dei har for lite automatiserte oppfatningar av grunnleggjande grammatikk, og det blir for vanskeleg å gjere begge deler, både å lære dei spansk og å lære dei grammatikk.

Ho rører ved ein av faktorane som gjer pronomen vanskelege, nemleg at dei involverer grammatikken i langt større grad enn leksikalske ord, både i produksjon og resepsjon. Ho har tru på ei grammatisk tilnærming til refleksive verb, og brukar t.d. å forklare elevane strukturen i *me llamo...* (”eg heiter”; eigentleg ”eg kallar meg”), sjølv om dette er eit av dei første uttrykka elevane skal lære.

Men viss du puggar *me llamo*, så kan det hjelpe når vi kjem til refleksive verb. Viss dei har inne ein formel for *llamarse* [”å heite”; eigentleg ”å kalle seg”], kan dei få ein gjenkjenningseffekt ved refleksive verb. I staden for å berre lære *me llamo* på ein kommunikativ måte, slik eg kanskje gjorde før.

Erfaringa har altså ført Grete frå ei kommunikativ tilnærming til ei meir formell i dette tilfellet, og ho gir generelt uttrykk for at ho legg vekt på grammatiske strukturar og oversyn. Samtalane mellom elevane viser at ho har rett i at pronomen er eit felt dei strevar med, og kanskje i at mange elevar ikkje skjønar dei grammatiske funksjonane. Som nemnt er det ingen som nyttar termen objekt, og eitt par som brukar subjekt.

4.6 Strategiar

Denne typen undersøkingar er verdifulle for å få innblikk i kva typar strategiar elevane brukar, eller med andre ord: korleis dei arbeider og kva kunnskapar dei aktiviserer for å løyse problema. Når vi på denne måten er vitne til arbeidet, til høgtenking og diskusjon omkring det, får vi eit inntrykk av prosessen som ligg bak det endelege resultatet, og dermed nærare kjennskap til kvifor elevane gjer som dei gjer, eller kva som skjer i hovudet på dei, for å seie det med STRIMS-forskarane.

Omgrepet *strategiar* er på ingen måte eintydig. Dette omgrepet har fått stor merksemd innan språkdidaktikken frå 1970-åra og framover, og litteraturen på feltet er omfattande. Interesse for strategiar i språklæring heng saman med fenomen som auka fokus på eleven/den som lærer språk, elevautonomi og målet om ”å lære å lære”. Strategiar er eit sentralt omgrep i Europarådet sitt arbeid med å analysere og operasjonalisere kommunikativ kompetanse, noko som m.a. kjem til uttrykk i Den europeiske språkpermen. Arbeid med strategiar blir rekna som ein del av prosessen som kan gjere

elevane meir medvitne om og ansvarlege for eiga læring. Den omfattande litteraturen til tross, det finst ikkje noko allment akseptert system for å definere eller klassifisere strategiar, og ulike forskarar presenterer ulike modellar alt etter teoretiske utgangspunkt og empiriske studiar. Eit sentralt punkt er spørsmålet om medvit: må eleven vere medviten om kva ho gjer og kvifor, altså ha ein klar intensjon, for at handlinga skal kunne kallast ein strategi? Eller brukar elevane strategiar også når dei ikkje veit kva dei gjer? I mange samanhengar er det relevant å skilje mellom læringsstrategiar og kommunikasjonsstrategiar, men enkelte forskarar opererer på tvers av dette skiljet. Endeleg er det eit spørsmål om strategiar berre kjem inn i biletet når ein vil kompensere for manglande kunnskap eller dugleikar, eller om all aktivitet i og med språket inneber bruk av strategiar.

I ei undersøking av denne typen er det vanskeleg å vite kva som er medvite og kva som er umedvite av det elevane gjer, sidan dei ikkje i særleg grad kommenterer sine eigne arbeidsmåtar eller tilnærmingar til problema. Utsegner som ”nei, vent, eg må tenkje” eller ”vi les gjennom først og ser kva som er logisk,” vitnar heilt klart om ein intensjon og ein medviten framgangsmåte, medan t.d. den kontinuerlege simultan-omsetjinga til norsk som dei fleste driv med, i forsvinnande liten grad blir kommentert. Når to jenter samtalar i fem minutt om tydinga av ordet *tampoco* (heller ikkje), og i løpet av samtalen resonnerer logisk, tolkar innhaldet i setningane og intensjonane til samtalepartnarane, nyttar kunnskap om kosthald og restaurantmenyar, om turtaking og om uttrykk for semje og usemje, er det openbert at dei nyttar eit vidt spekter av tilnærmingar for å løyse eit språkleg problem. Det er likevel ikkje godt å vite i kva grad jentene kan setje ord på alt dei gjer, eller om dei er medvitne om dei ressursane dei nyttar seg av.

Ein grunn til at det er vanskeleg å etablere ein modell for klassifisering av strategiar med gjensidig utelukkande kategoriar i eit hierarkisk system, er at den røyndommen vi prøver å analysere, er så kompleks. Språklæring og språkbruk involverer så mange ulike mentale prosessar og kan aktivisere så mange typar kunnskap og kjensler at det er uråd å få oversyn over dei alle. Det sentrale i vår samanheng er å skildre kva elevane gjer og slik få fram eit mest mogleg nyansert bilete av korleis dei handlar og truleg tenkjer, men utan omsyn til om framgangsmåtane er medvitne eller ikkje. Dette er i tråd med definisjonen til Fernández López av strategiar som mentale operasjonar, mekanismar, tekniskar, framgangsmåtar, planar, konkrete handlingar som blir utførte på ein **potensielt medviten** måte og som aktiviserer dei ressursane som kan gje maksimal effektivitet både i læring og i kommunikasjon (Fernández López 2004:412; mi omsetjing og utheving).

Kva som gir maksimal effektivitet er eit vanskeleg spørsmål, og truleg finn vi svært ulike oppfatningar om dette blant elevar og lærarar, noko materialet her gir fleire indikasjonar på. Strategiforskinga viser m.a. at det som er ein god strategi for nokon, kanskje ikkje fungerer i det heile for andre. I analysen inkluderer eg difor også

handlingar som kanskje **ikkje** fører til læring, men som elevane like fullt utfører, gjerne i god tru. Det som kan kallast "ufruktbare strategiar" ser vi når elevane hoppar usystematisk i teksten, overprøver språkkjensla og utan grunngiving vel ei løysing dei meiner høyrst feil ut, avbryt eller ikkje responderer på utspel frå medeleven osv.

Ikkje uventa er det dei elevane som får dei beste produkta, som har dei beste strategiane, men også elevar som presterer dårleg, viser døme på gode strategiar. Ofte kjem elevane eit stykke på veg, men ikkje heilt fram til ei korrekt retting. Takka vere lydopptaket får dei vist kunnskap som ikkje kjem til syne i det skriftlege svaret. Lydopptaka gir også eit inntrykk av korleis samarbeidet fungerer, om elevane gir kvarandre respons, og om den er positiv eller negativ.

Fleire forskarar (sjå m.a. Rubin 1987, Cohen 1998, O'Malley og Chamot 1990) skil mellom *kognitive strategiar*, som inneber alt ein gjer direkte med språket (lese høgt, memorere verbbying, gjenta uttrykk, gjette ukjende ord, pugge gloser, skrive stikkord osv.) og *metakognitive strategiar*, som inneber planlegging, overvåking og vurdering av eiga læring. I den praktisk retta *Language learning strategies. What every teacher should know* skil Oxford på liknande vis mellom *direkte* og *indirekte* strategiar (Oxford 1990). I tillegg reknar dei fleste med ein kategori for *sosioaffektive strategiar*, som omfattar kjenslemessige aspekt ved læring/kommunikasjon, samspel og samarbeid. I framstillinga som følgjer vil eg halde meg til ei slik grovinnending, sjølv om mange handlingar er vanskelege å plassere eintydig innanfor den eine eller andre kategorien. Det verkar òg nyttig å skilje mellom strategiar som fører fram, og dei tilfella der strategiane er mangelfulle.

Kognitive strategiar som fører fram

Materialet gir mange døme på fruktbare strategiar. Vi finn bruk av språkleg kunnskap som vitnar om at elevane har teke til seg *input* frå undervisning og lærestoff, bruk av andre evner som logisk tenking, vilje til å gjette og tenkje høgt, samt bruk av det ein gjerne kallar kunnskap om verda, om alt frå målspråkkulturen til kosthald.

Marta og Karoline frå den første vidaregåande skulen er det paret som utmerkar seg med dei mest varierte innfallsvinklane til dei språklege problema. Desse jentene finn til saman ti (av 14) feil og rettar ni av dei korrekt. Dei markerer også som feil eit par konstruksjonar som ikkje er det, men endringane dei føreslår, vil framleis gi grammatisk korrekte setningar. Samtalen mellom dei to høyrst ut til å gå greitt og utvungent, og jentene verkar samkøyrt, dei kjem begge med forslag og ulike tolkingar, responderer på den andres innspel, og har ein positiv tone. Det velutvikla, språklege medvitnet som særmerkjer Marta og Karoline, kjem til uttrykk når dei nærast kryssar av på ei sjekklisse ved setninga **Ana ha comprado nada, porque no le gustan las tiendas*. Setninga manglar nekting føre verbet, og skal vere t.d. *Ana no ha comprado nada...* (Ana har ikkje kjøpt noko, for ho likar ikkje butikkar/butikkane).

- Karoline Der er det *ha* fordi det er ho...
 Marta ...ho likar ikkje butikkar.
 Karoline Og det er *gustan* med *-n* fordi *tiendas* er fleirtal.
 Marta Mhm.
 Karoline Og *le*.
 Marta Er du sikker på at det er *le gustan*?
 Karoline Hm? *Le gustan*? Ja, er det ikkje *le* når det er "han, ho, det"?

Her viser jentene implisitt til grammatiske reglar for verbsamsvar, både ved "vanlege verb" og *gustar*, og reglar for pronomenbruk. Dei tre områda jentene tek for seg her, er standardproblem og gjengangarar i språkundervisninga. Den manglande nektinga oppdagar dei ikkje, kanskje fordi dobbel nekting ikkje er gjort til noko stort poeng i lærebok eller undervisning.

Derimot har ei av jentene ein interessant kommentar som vitnar om blick for form, og for samanhengen mellom form og tyding. Når dei går gjennom setningane for andre gong før levering, spør Karoline: "butikkar generelt, eller berre dei dei har vore i?" På spansk nyttar ein oftast bunden form av substantivet ved verbet *gustar* der ein på norsk ville brukt ubunden, slik at "eg likar kaffi (generelt)" blir *me gusta el café*. I den aktuelle setninga heiter det *no le gustan las tiendas* i bunden form, men konteksten fortel ikkje om Ana mislikar butikkar generelt, eller som Karoline spør, berre dei ho har besøkt i Madrid. Det skulle vore interessant å vite kvifor Karoline spør som ho gjer: minnest ho ein regel frå undervisninga om *gustar* om å alltid bruke bunden form, eller ser ho at setninga er tvetydig og vanskeleg å setje om til norsk?

Ved eit anna høve undrar dei same jentene om forma *salen* (dei går ut) er rett, eller om verbet er uregelrett. Då hentar den eine fram frå minnet presensparadigmet for *salir* (å gå ut), og kontrollerer setninga på den måten. "*salgo, sales, sale, salimos, salís, salen* – ja, den trur eg er rett." Ho kjenner att verbet *salir* frå den aktuelle presensforma, kan alle formene i presens og i rett rekkjefølgje, kjenner det regelrette bøyingsmønsteret frå eit uregelrett, og er i stand til å velje rett form frå det abstrakte paradigmet til det implisitte subjektet i den konkrete setninga ho har framføre seg. Ein tilsynelatande enkel operasjon føreset ein kjede av kunnskap og handlingar.

Vi har tidlegare sett korleis Brita og Helene handsamar feilen i ordstilling i **hemos no visto* (sjå kapittel 4.1). Her korrigerer dei ordstillinga utan å bruke grammatiske termar og utan å sitere nokon regel, men dei ser kva som er feilen og veit korleis det må vere. Regelen er implisitt i diskusjonen og verbformene kjenner dei av utsjånad, om dei ikkje brukar eller kan nemningane. Eit anna par med liknande blick for strukturar, er Lene og Gry. Den følgjande replikkvekslinga kring *...tus padres...* (foreldra dine) er eit døme på korleis eit fruktbart samarbeid kan fremje grammatisk læring:

- Lene Ja, men akkurat det der *tus* er eg litt usikker på, for eg veit ikkje om du plar bøye det. For det er jo liksom...
 Gry Men det er jo "dine foreldre", "dine".

- Lene Ja. Men eg veit ikkje om det plar vere *tu padres*, eller, men det verkar litt rett på éin måte.
- Gry Ja. Men når du skriv ”hans foreldre,” liksom, så skriv du *sus padres*.
- Lene Åja, gjer du det?
- Gry Og så *mis padres*, liksom.
- Lene Ja, då er det sikkert rett.

Gry samanliknar det aktuelle uttrykket med andre som ho veit har identisk struktur, og overtyder slik Lene. Igjen er det avanserte emne som blir omtalte utan fagspråk – jentene brukar ingen av dei aktuelle termene *eigedomspronomen*, *substantiv*, *eintal*, *fleirtal* eller *samsvar* for å forklare seg, termar dei ganske sikkert ville møtt i ei grammatikkbok, og truleg har møtt i undervisninga. Replikkevekslinga mellom Gry og Lene er eit flott døme på elevsamarbeid på sitt beste. Den eine torer å vise kva ho ikkje veit, og evnar å setje ord på uvissa. Den andre torer å vise kva ho veit, og forklarar det for venninna. Truleg veks dei begge på slikt samarbeid – den eine lærer meir om spansk, den andre trener det språklege medvitet og evna til å verbalisere språkkunnskapen sin.

Grammatikkreglar treng ikkje formulerast med komplisert terminologi. I kapitlet om pronomen (4.5) har vi alt sett døme på korleis Brita og Helene brukar det læraren kallar ei nøkkelsetning.

- Brita ¿*Cómo se llaman? Cómo se llama*. Kva heiter han.
- Helene Kva heiter **du**, blir det.
- Brita Nei, det er *cómo te*. Nei, *te* er deg. *Te amo*, eg elsker deg. *Te amo*, eg deg elsker.

Læraren til Brita og Helene meiner *te amo* (eg elsker deg) eignar seg godt fordi mange elevar har høyrte uttrykket før dei byrja med spansk, og tydinga gjer det litt spennande og moro å lære. Slik blir *te amo* ei eksempelsetning som er lett å hugse, og som rommar ein sentral, grammatisk struktur. I dette tilfellet fører rett nok ikkje resonnementet til Brita og Helene heilt fram, dei lét seg forvirre av at ”kva heiter du” på spansk blir konstruert med det refleksive pronomenet *te* (deg), men det er tydeleg at nøkkelsetninga sit godt i minnet.

Ei anna, enkel formulering av ein grammatikkregel kjem til uttrykk hos Gry og Lene fleire gonger, m.a. når dei kommenterer denne replikken frå Ana: *este bacalao es muy rico*. *¿*quieres lo probar?* (denne klippfisken er veldig god, vil du smake på han?) Den andre setninga har feilplassert pronomen, det skal vere *quieres probarlo* eller *lo quieres probar*.

- Lene [...] Og så kan du ikkje bøye to gongar, så den er rett. Nei, eg kan ikkje sjå noko feil her.

Lene har lært at når to verb står saman, kan berre det eine vere bøygd i person og tal, og ho klarer å bruke regelen sjølv om eit pronomen er feilplassert mellom dei to verba. Igjen er termar som *hjelpeverb* og *hovudverb* fråverande, men regelen til Lene er funksjonell. Dette dømet er nok ei påminning om kva ein kan få ut av å følge prosessen og ikkje berre sjå på produktet. Lene ser ikkje feilen i ordstilling og scorar dermed ikkje poeng på svararket, men i samtalen kjem kunnskap til uttrykk som ho elles ikkje ville fått vist.

Strategiar ved ukjende ord

Det er sjeldan Marta og Karoline er i tvil om tydinga av eit ord i desse setningane. I tillegg til eit omfattande vokabular har dei grammatisk kunnskap om enkeltord, som her *ropa* (kle) i uttrykket *mucha ropa* (mykje kle): ”og så er det jo ikkje fleirtal på kle”. Slik kunnskap om korleis eit ord skal brukast, er viktig for å kunne bruke innlærte gloser i kommunikasjon, og viser igjen at grammatikk og vokabular må henge saman i læringsprosessen. Å kunne eit ord er meir enn å skjøne tydinga av ordet. Likevel møter dei på nokre ukjende ord i teksten, og vi skal sjå korleis dei hanskast med desse problema. Ordet *tampoco* fører til ein lang, inngåande diskusjon om moglege tydingar og deira ulike implikasjonar for strukturen i setninga og for den kommunikative funksjonen. Denne replikkvekslinga er for lang til å gjengi her (ei side i transkripsjon), men fortel om to elevar som investerer mykje i problemløysinga og tek omsyn til tekstmeininga over setningsnivå. Replikkane som utløyser diskusjonen, er følgjande:

- Ana *No sé. No me gustan el pescado frito.*
 (Eg veit ikkje. Eg likar ikkje steikt fisk.)
- Pablo **No, mí tampoco me gusta. Voy a comer pollo con patatas fritas.*
 (Nei, eg likar det heller ikkje. Eg skal ete kylling med pomes frites.)

I den første setninga til Pablo manglar preposisjonen *a* føre pronomenet *mí* i uttrykket *a mí*, som har ein slags forsterkande funksjon gjennom fordobling av indirekte objekt *me*. Marta og Karoline trur først at *tampoco* (heller ikkje) tyder ”litt”, truleg fordi *poco* er ”litt/lite”, medan det eigentleg er ein slags nekta variant av *también*, ”også”. Med denne feiltolkinga av *tampoco* blir replikken til Pablo heilt ulogisk for dei:

- Karoline Kvifor seier han ”Nei, eg likar det litt”?
 [...]
- Karoline Eg skjønnte ikkje heilt det der. [Ana:] ”Eg likar ikkje den der fisken.” [Pedro:] ”Nei, eg likar han litt.”
- Marta ”For meg, litt eg liker,” blir det jo, direkte.
- Karoline Ja, men kvifor seier han ”nei” då? Han kunne jo berre seie at han likar han, han treng ikkje seie ”nei.”

Jentene diskuterer dette ei stund, før dei går vidare. I kontrollrunden vender dei tilbake til problemet og finn til slutt løysinga ved å gjette og resonnerer logisk frå samanhengen:

Marta Ho seier, ”eg likar ikkje fisken”.

Karoline Mhm. ”Nei, meg, litt eg liker.” [jf. ”For meg, litt eg liker” i førre utdrag.] [...]

Marta Åja. ”Men eg likar det,” liksom.
[...]

Karoline Det kan jo vere at han eigentleg skal seie ”nei, eg likar det heller ikkje”, liksom.

Marta Ja.

Karoline At det der *tampoco* skal vere *también*, ”også”.

Marta [ler]

Karoline *No, no me gusta...* for han kjøpte jo kyllingen til slutt, og ikkje fisken.

Karoline gjer den nye tolkinga tydelegare ved å skrive om replikken og erstatte *tampoco* med det nesten synonyme *no* (ikkje) i *no, no me gusta* (nei, eg likar han [fisken] ikkje). Dei to ser samanhengar mellom form og innhald og har eit fokus på form som gjer at dei ikkje slepper taket sjølv om dei i starten trur dei skjønar tydinga og tolkar *tampoco* som ”litt”. I staden driv dei på med analytisk presisjon til alle bitane fell på plass og teksten etter deira syn blir korrekt og meiningsfull. Ved eit anna høve prøver jentene å tolke eit ukjent ord ved å vise implisitt til ein grammatisk kategori, nemleg ordklassa interjeksjonar:

Marta Men kva tyder det, *tranquila*?

Karoline Vi har hatt det før. Det er sikkert ein av desse *qué tontería*.

Tranquila er eit adjektiv som tyder ”roleg”, medan *qué tontería* tyder ”for noko tull”. Koplinga til Karoline gir likevel meining, sidan ordet dei lurar på, *tranquila*, står i utropeet *¡tranquila, mujer!* (”ta det med ro!” eller eigentleg ”roleg, kvinne!”). Slik gjettar jentene ut frå konteksten, som er ein diskusjon mellom to kjærastar om kor tidleg dei må stå opp for å rekke alt dei må få sett og gjort i ferien. Sjølv om orda Karoline assosierer, tyder ulike ting og høyrer til ulike ordklasser, kan dei to uttrykka seiast å ha tilknytning til nokolunde same intensjon hos den talande og ha nærliggjande kommunikative funksjonar.

Ein av dei viktigaste strategiane for ein framgangsrik språkelev, skal vi tru studiane om god språklæring, er å gjette (sjå m.a. Tornberg 2000, Lightbown & Spada 2006). I tilfellet Marta og Karoline kan ein hevde at jentene sjeldan har behov for å gjette, sidan dei kan så mykje vokabular og grammatikk. Når det er noko dei ikkje skjønar, nyttar dei former for kvalifisert gjetting eller resonnement, som i møte med dei følgjande replikkane:

Ana **Las patatas fritos tienen mucha grasa.*
(Friterte poteter inneheld mykje feitt.)

Pablo *Sí, es verdad. *Las patatas cocidas es más sanas.*
(Ja, det er sant. Kokte poteter er sunnare.)

Begge replikkane har samsvarsfeil – den første i adjektivet *fritos*, den andre i verbet *es*. Her møter jentene fleire ukjende ord, men dei er ikkje rådlause:

- Marta Men kva er *frito*? Frityrsteikt eller noko?
[...]
- Karoline Dei har mykje – *grasa* – kva er dét, då?
- Marta Vi skulle hatt ordbok. Feitt?
- Karoline Det er sikkert feitt – *grease* – sant. [...]
- Karoline *Las patatas co...* er mykje sunnare, men kva er *cocidas*?
- Marta Altså, kanskje det er poteter som ikkje er frityrsteikte
[...]
- Karoline Kokte poteter er veldig sunt. Har dei kokte poteter i Spania? Eg trur ikkje eg har ete det ein einaste gong.

Det ukjende substantivet *grasa* tolkar jentene ved å vise til eit engelsk ord som liknar. I møtet med dei to ukjende adjektiva, som er sentrale for å skjønne meiningsutvekslinga, gjettar jentene heilt rett, kanskje med referanse til det franske uttrykket vi brukar på norsk, pommes frites. Logikk og kunnskap om kosthald set dei på sporet av det neste, sjølv om Karoline har innvendingar mot den kulturelle gehalten.

Materialet gir mange døme, også i negativ forstand, på samanhengen mellom grammatikk og vokabular. Eit svakt utvikla vokabular gjer setningane uskjønelege og dei grammatiske strukturane utilgjengelege, medan mangelfull kjennskap til grammatikk gir dårlege reiskapar for å vurdere setningane, og ikkje minst for å setje ukjende ord inn i ein samheng eller sjå kva ordklasse dei er, for slik å skjønne dei. Dette problemkomplekset blir illustrert i følgjande døme:

- Pablo **Y además tenemos comprar regalos para tus padres.*
(Og dessutan må vi kjøpe gåver til foreldra dine.)
- Ana **A mi madre la doy un libro sobre Picasso.*
(Til mor mi gir eg ei bok om Picasso.)

I Pablos replikk manglar *que* mellom hjelpeverb og hovudverb: *tenemos que comprar*. I Anas replikk er pronomenet feil, det skal vere *le* i staden for *la*. Finn og Jon les setningane, og Finn kommenterer: ”Eg veit ikkje kva *doy* tyder, så for alt eg veit kan det vere rett.” Han gjettar ikkje på tydinga av verbet ut frå samanhengen, sjølv om denne inneheld opptil fleire ord og uttrykk som kan gje hint, som *comprar regalos* (kjøpe gåver), *para tus padres*, *a mi madre* (til foreldra dine, til mor mi). Han brukar heller ikkje kunnskap om morfologi til å gjette at *doy* er ei verbform til liks med dei høgfrekvente *voy* og *soy* (eg går/eg er).

Utilstrekkelege strategiar

Det paret frå ungdomsskulen som slit mest med ordforråd og grammatikk, ser likevel ut til å prøve meir heilhjarta enn dei eldre gutane. Lars og Eivind strevar lenge med setningane **yo voy a tomar un café* og den påfølgjande *y yo voy a tomar una Fanta*, som inneheld kvar sin variant av verbet *tomar* (å ta, å drikke), som dei ikkje kjenner.

Verbuttrykket *voy a tomar* er sett saman av presens av *ir* (å dra, reise, gå), preposisjonen *a* og infinitiv av hovudverbet, og viser til handling i (nær) framtid. *Ir* mistar dermed den eigentlege tydinga si og fungerer som hjelpeverb. I den første setninga skal hovudverbet stå i infinitiv: *voy a tomar*, og setningane tyder ”eg skal ha [ta] ein kaffi” og ”og eg skal ha ein Fanta.” Gutane klarer ikkje setje dei to setningane i samanheng, og forklarar *voy a* skiftevis som ”eg skal” og ”eg dreg” tilsynelatande utan systematikk. Dei ser ikkje ut til å ha internalisert det dei har arbeidd med i timane.

Lars [...] *voy a*, det er ”eg skal”, men kva er *tomar*?
Eivind ...og eg skal ...ha? Skal ha? [...]
Eivind Okei, eg trur eg veit kva det er.
Lars Ja, kva tyder det, då?
Eivind Eg skal ha ei... ha ein... Fanta.
 [Lars ler først, så ler begge.]
Lars Ne-ei! Eg går og... ein Fanta.

Eivind føreslår noko som er logisk i tråd med overskrifta ”Tre vener på kafé”, men Lars tek det ikkje alvorleg. Han har ingen betre forslag, overser si eiga forklaring av *voy a* som ”eg skal”, og ender med det meiningslause ”eg går og... ein Fanta” i staden for det logiske verbuttrykket han nettopp har nemnt. Her er det nærliggjande å tenkje at dynamikken mellom dei to spelar inn. Undervegs i samtalen er det Lars som kjem med dei faglege innspela, det er han som set om og som identifiserer feila. Eivind si rolle avgrensar seg helst til å kome med støttande utsegner som ”ja” eller halve setningar der han gjentek deler av teksten eller det Lars nettopp har sagt, utan å målbera noka eiga oppfatning. I spørsmålet om *tomar* kan det høyrest ut som Eivind meiner å skjønne kva det tyder, men han slepp ikkje til: Lars ler av forslaget. Seinare ignorerer han at Eivind protesterer vagt med eit ”men høyr, då”, og skundar seg vidare i teksten. Sjølv om dei to gutane høyrest ut til å fungere greitt saman, er det grunn til å stille spørsmål ved både dei faglege og dei sosiale sidene av samarbeidet.

Omsetjing ser ut til å vere den viktigaste strategien for Lars og Eivind. Dei les sjeldan heile setninga på spansk, og går i staden rett på ei omsetjing. Konsekvensen blir at dei sjeldan lyttar til dei spanske formuleringane, og dermed i liten grad nyttar den språkkjensla dei måtte ha. Truleg overser dei slik ein del feil dei elles kunne ha reagert på, ved at dei eksponerer seg sjølve så lite for den spanske teksten. Eit unntak er kanskje måten dei handsamar dei første setningane på, der dei korrigerer ordstillinga i **cómo llamas te* og **llamo me María* umiddelbart, utan å vise til nokon regel. Derimot viser dei til undervisning eller øving, som når Lars seier ”det er alltid det vi har hatt.” Ordstilling er truleg eit område der ein kan utvikle ei påliteleg språkkjensle relativt tidleg i læringsløpet, t.d. på eit felt som trykklette pronomen i spansk, der plasseringa er regelbunden. Gjenteken eksponering, i kombinasjon med hugsefrasar som *te amo* (sjå over), kan nok skape ei kjensle av korleis setningane skal sjå ut, utan at eleven nødvendigvis kan gjere greie for regelen bak.

Ved eit anna høve overprøver Lars si eiga språkkjensle, etter at han og Eivind har ført eit noko springande, men til dels relevant, resonnement om korleis ein brukar verba *ser* og *estar* (begge tyder ”å vere”, men blir brukt på ulike område). Setninga som skaper problem, er **soy dieciséis años* (skal vere *tengo dieciséis años*) (eg er seksten år; ordrett ”eg har seksten år”). Gutane prøver å kome på kva dei nettopp har lært om skilnadene på *ser* og *estar*.

- Lars *Soy dieciséis años. Soy*, det er ”eg er”. Vi har pleid å ha *tengo*.
Men det er jo rett, det òg, er det ikkje?
- Eivind Ja.
[...]
- Lars *Soy noruega*, då er det jo noko du er.
[snakkar i munnen på kvarandre]
- Eivind ...då er du der...
- Lars ...då skal det vere *estoy*. Å, ja, men vent litt, *tengo*, ahh!
- Eivind ...*ten*...
- Lars Vi tek.. Vi tek *estoy*?
- Eivind Ja.
- Lars *Soy* høyrest meir rett ut, men, okei, då tek vi det.
[Skriv ”*Estoy dieciséis años*”]

Her er Lars inne på det rette, *tengo*, men går vidare utan synleg grunn. Han gir heller ingen grunn for å velje *estar* i staden for *ser*, som han synest høyrest meir rett ut. Gutane ser ikkje ut til å hugse tilbake eller sjå samanhengen med setninga før, *¿cuántos años tienes?* (kor gammal er du?) Denne handlar også om alder, inneheld verbet *tener*, og gutane har nettopp vurdert henne som korrekt. Eit betre blick for samanhengen i teksten kunne kanskje ha hjelpt gutane til å sjå feil og skjøne fleire ukjende ord. Som diskusjonen om *ser* og *estar* viser, har gutane plukka opp noko frå undervisninga: *ser* blir brukt om nasjonalitet, *estar* om geografisk plassering. Dette er likevel det einaste tilfellet der dei viser til ein regel, og han ser ut til å vere langt frå automatisert.

Eit anna døme på forsøksvis bruk av grammatikk, er Iselin og Hilde som ramsar opp verbformer i samband med setninga *Ana y Pablo viven en Bilbao...* (Ana og Pablo bur i Bilbao...), men til lita nytte.

- Iselin *Vivén*. Er det ikkje *vivemos* eller eitt eller anna sånt?
- Hilde Vent då... jo, for det er ”dei”.
- Iselin Ja.
- Hilde Nei ...*vivéis*. *Vivéis*.
- Iseli Vent, vi tenkjer. *Vivo, vivés, vivé, vivemos, vivéis*...
- Hilde Blir det *vivéis* då? Okei, det er på 1.
- Iselin Nei! *Vivén*. Nei, det er riktig! Eg trur det. *Vivéis*, sant. *Vivén*.
Faen.
- Hilde Vi går vidare. Bilbao. Dei bur i Bilbao.

Det kan sjå ut som presensforma *viven* villeiar jentene til å tru at *vivir* er eit *-er*-verb, og i så fall ville paradigmet vore rett, bortsett frå at dei plasserer trykket feil. Problemet ser ut til å vere å velje rett form, sjølv om dei ser at subjektet tilsvarende norsk "dei". Overgangen frå det abstrakte paradigmet til den konkrete, meningsfulle setninga er for stor for jentene, og dei gir ingen argument for den eine eller andre forma. Den siste replikken, "vi går vidare", er karakteristisk for korleis desse jentene arbeider: usystematisk og lite uthaldande.

Bruk av grammatiske termar kan vere uttrykk for sikker kunnskap om språket, men det kan òg vere tilfeldige ord som eleven ikkje har noko forhold til. Det siste ser ut til å vere tilfellet hos Kjetil og Espen, som nesten berre noterer feil som ikkje er feil, og føreslår eit par endringar av korrekte setningar, som dermed blir feil. Dei gir uttrykk for å skjønne lite av teksten, og kommenterer helst tilfeldig, men ikkje utan teft:

Kjetil	Eg tippar at viss det er noko feil, er det sikkert med <i>están</i> .
Espen	Mhm.
Kjetil	Men eg veit ikkje kva det er.
Espen	Er det sånn <i>esta</i> , <i>están</i> , såne bøyingar?

Dei rettar første setninga frå korrekt fleirtalsform *están* (dei er) til feil eintal *está* (han/ho/det er), utan anna grunngeving enn at eventuelle feil sikkert er "med *están*". Ved eit anna høve seier Kjetil "det var dei der verba som var feil, var det ikkje? Og substantiv," men ingenting tyder på at han veit kva desse fagorda viser til eller korleis slike feil kan arte seg. Gutane kan kome opp med brokkar av kunnskap, nemne at eit ord ender på *-o* og ikkje *-a*, men utan å sjå samanhengen til andre element i setninga. Kunnskapen verkar fragmentert og overflatisk.

Metakognitive strategiar: planleggjing, overvaking og vurdering av eige arbeid

Som tidlegare nemnt er det karakteristisk for dei elevane som får til mange rettingar, at dei arbeider systematisk, grundig og uthaldande, og med varierte innfalsvinklar. Dei para som får til færre rettingar, arbeider for det meste også langt meir springande, og gir opp lettare. Dette kan tolkast som eit utslag av dårlegare evne til å planleggje og gjennomføre arbeidet, men også som ein verknad av svakare fagkunnskap – når ein ikkje skjønner noko særleg av teksten og ikkje ser kva som er feil, blir motivasjonen liten for å fordjupe seg i arbeidet. Det er dermed vanskeleg å skilje mellom direkte arbeid med språket (kognitive strategiar) og det som gjeld planleggjing eller forståing av fornuftige framgangsmåtar (metakognitive strategiar), sidan desse grip inn i kvarandre.

Nokre av para frå vidaregåande ser dessutan ut til å investere lite i oppgåva, og ser kanskje på det som eit høve til avveksling frå den vanlege undervisninga:

Finn	Nei, eg gidd faktisk ikkje setje meg inn i det der, eg ser det er noko feil på 7, men eg gidd ikkje finne ut kva det er!
------	--

Både Finn og Jon har ein del utspel, men mange strandar fordi den andre ikkje følgjer dei opp:

Finn Potetene... det høyrest ...nei, eg veit ikkje kva *grasa* tyder, så eg kan ikkje uttale meg, så eg seier *sí*.
Jon Dei frityrsteikte potetene har mykje ...*grasa*.
Finn *Las patatas fri...tos*, det blir ikkje ”dei”, *las patatas de fritos*, det skulle vere ein *de* der då.
Jon Nei...
Finn [lagar klikkelydar]
Jon *Sí, es verdad*. Åja. Det er lavt.

Ingen av gutane gjer forsøk på å resonnerer eller gjette seg fram til tydinga av *grasa*. Finn har eit utspel om *patatas fritos*, som Jon møter med eit ”nei...” utan grunn-giving. Finn følgjer heller ikkje opp med noka utdjuping, men gir seg til å lage lydar, og Jon går vidare til neste setning. Når dei møter motstand i form av ukjende ord, går desse gutane vidare, i skarp kontrast til klassevenninnene Marta og Karoline, som prøver seg fram gjennom assosiasjonar, gjettingar og tolkingsforslag, og som heile tida gir kvarandre respons.

Dei fleste elevane i materialet set spontant om til spansk etter kvart som dei jobbar seg gjennom teksten, og interessant nok er det nesten ingen som set ord på denne strategien, som verkar sjølvsgatt for dei. Vi har nettopp sett at omsetjing kan vere nyttig, som når Marta og Karoline forfølgjer eit problem knytt til det ukjende ordet *tampoco*, og ser at tydinga av ordet har konsekvensar for forma på setninga. I tilfellet Lars og Eivind verkar det som om omsetjinga tek overhand, sidan dei sjeldan les opp setningane på spansk og dermed overser ein del detaljar. Eitt av dei para som greier færrast rettingar og som skjønar minst av teksten, avviser med eitt omsetjing som unyttig: Iselin og Hilde har undra seg over *o* (eller) i replikken *carne o pescado* (kjøt eller fisk) og dei lurar på om det i staden skal vere *y* (og), til den eine kjem på sporet:

Hilde Det tyder ”eller”.
Iselin *o*?
Hilde Rett eller ikkje.
[les overskrifta ; *Correcto o no?*]
Iselin Men du, her stod jo ein *o* ein plass. *Carne* eller fisk.
[...]
Hilde Ja, chips and fish, fish and chips. *Carne* er kjøt.
Iselin Kjøt eller fisk. Så likar ikkje ho fisk...
Hilde So what, det hjelper ikkje å setje om, vi skal finne feila.

Her nyttar dei først ein god strategi ved å tolke eit ukjend ord ut frå ein annan og truleg korrekt kontekst, nemleg overskrifta. Dei går i gang med å tolke replikkane ut frå den nye forståinga av *o* som ”eller”, men Hilde avfeier raskt forsøket som ei avsporing, som om det var ein motsetnad mellom å finne feila og å setje om. Slik avskjer jentene seg frå den potensielle støtta som forståing av setningane kunne gitt dei i

arbeidet med grammatikken. Desse jentene brukar heller ikkje konteksten til å forstå detaljane dei lurar på. Dessutan gjer dei konteksten meir utilgjengeleg for seg sjølve ved å hoppe usystematisk i teksten, utan forsøk på å få noka heilskapsforståing. Etter nokre minutt bestemmer dei seg for å byrje med slutten: "...vi byrjar nederst, det er mykje enklare."

Fleire gonger er det tydeleg at desse jentene gjer rettingar tilfeldig, utan å ha noka klar oppfatning om kva dei rettar og kvifor. Her diskuterer dei **a mi madre la voy a dar un libro sobre Picasso* (skal vere *a mi madre le voy a dar...*) (til mor mi skal eg gi ei bok om Picasso).

Hilde Ta den *voy*-en der vekk, då. Eller eitt eller anna.
Iselin Ja, det er betre å ha litt enn ingenting. Kva blir det då?
Hilde *A mi madre un libro sobre Picasso*. Nei, eg veit ikkje.

Den setninga dei no sit med, er ugrammatisk og isolert sett meiningslaus, sidan ho manglar verb. Jentene held fram, og Hilde nyttar ein ny strategi idet ho ser på neste setning, *y a tu padre le vamos a comprar...* (og til far din skal vi kjøpe...).

Hilde *A mi madre le vamos un libro*.
Iselin *Le vamos?*
Hilde *Le vamos*.
Iselin Vi er på den over!
Hilde Ja, men vi kan bruke den samme. Til far min gir eg, sant, og så til mor mi gir eg, sant.
Iselin Ja, okei. *Y tu padre...*

Hilde sin strategi med å kopiere strukturen frå neste setning, er i prinsippet god. Problemet er at ho ikkje klarer å få med ein sentral komponent som hovudverbet (*dar* i første setning, *comprar* i andre), slik at resultatet blir det meiningslause **a mi madre le vamos un libro* (til mor mi skal vi ei bok). Eit anna problem er at strategien er risikabel i ein tekst som er full av feil, og der det ikkje finst nokon grunn til å stole på at neste setning er meir korrekt. Det verkar som om spansk for desse jentene er eit samansurium av ord og former som dei delvis har pugga, men som ikkje gir mening og som dei ikkje veit korleis dei skal kople saman. Sidan dei har lite vokabular, går dei glipp av meininga og har lite å ta utgangspunkt i når dei skal formulere eigne forslag. Som vi ser, spelar også forsøkkssituasjonen inn gjennom kommentarar som "vi skriv berre ... det er betre å ha noko enn ingenting."

Kjetil og Espen går like usystematisk fram, og gjer val utan grunngiving. I det følgjande utdraget hoppar dei frå setning nr. 5 til 12 og tilbake til 10.

Kjetil *Qué queréis comer, carne o pescado*.
[pause, utanomsnakk, pause]
Kjetil Finn på noko fantastisk no.

- Espen På 12. Det der *despertas* høyrst ikkje ut som noko skikkeleg ord. [skriv *despertas*]
[pause]
- Kjetil Ho skulle ikkje tatt oss med.
[ein annan elev kjem inn, fotballsnakk m.m.]
- Espen No berre finn vi på noko.
- Kjetil Ja, berre skriv noko.
- Espen *Malos*. Det er sikkert feil.

Karakteristisk for denne samtalen er den usystematiske framgangsmåten, mangelen på respons og manglande forsøk på å tolke eller resonnerer, og kommentarane til forsøks-situasjonen: ”ho skulle ikkje tatt oss med” og ”ja, berre skriv noko”. Det er nærliggjande å tenkje at gutane mistrivst med denne situasjonen der manglane i kunnskapen blir så tydeleg eksponert og dokumentert. På den andre sida kommenterer dei avslutningsvis sin eigen innsats på denne måten:

- Espen Vi har jobba ganske bra. Ta ein til, då. Siste...
- Kjetil Siste innspurt, ja. Nummer 7: *No mí tampoco mi gusta*. Det stemmer ikkje. Gjer det?
[...] Ehm, 39 minutt.
- Espen Tida har gått jævlig fort.

Sjølvinnsikta hos desse gutane står i kontrast til den ambisiøse og nyfikne haldninga til Marta og Karoline, som ser nøye over alle setningane ein gong til før dei avsluttar, med følgjande replikk: ”Får vi vite etterpå om vi har rett eller feil? Eg **må** vite det!”¹³

Sosioaffektive strategiar

I dette materialet høyrst alle elevane ut til å fungere ganske godt saman – det er ein del vitsing og latter å høyre, og ingen kritikk eller openberre motsetnader som kjem til uttrykk. No er dette i tråd med det lærarane vart bedne om: å velje arbeidspar som kjende kvarandre og som dei meinte fungerte sosialt godt saman. Eit mogleg unntak er paret i ungdomsskulen som er svært ulike fagleg, der den eine etter kvart kanskje vert lei av å kjenne seg underlegen, og mot slutten svarer kort og uinteressert på venninna sine pedagogiske forklaringar. Samstundes prøver den fagleg overlegne stadig å oppmuntre den andre til å prøve, følgjer opp forslaga hennar og korrigerer på ein skånsom måte. Ho støttar og rettleier, og den inkluderande talemåten hennar kjem godt fram i dette utdraget, der dei kommenterer **estoy quince* (skal vere *tengo quince*) (eg er femten).

- Linda [...] Og så seier ho, he-he, *estoy quince*, he-he, eg er femten, der brukar ho *estoy*, hehe, skal vi sjå... [skriv] ...endå meir... Kva skal det stå der i staden for *estoy*?
- Kathrine ...eh ...*esta*...
- Linda Nei, det skal stå eit anna verb, sant, ho sa *tengo dieciséis años*, sant, og då må det vere...

¹³ Elevane fekk utdelt fasit då dei var ferdige.

Kathrine [svakt] *tener...*
Linda *Tener, sant, og då må det vere tengo*
Kathrine Ja!
Linda Sant, *tengo*.

I løpet av tre replikkar brukar Linda "sant" fire gongar, i tillegg til at ho bryt setninga opp for at venninna skal sjå kva som må rettast, og viser til ei tidlegare setning (*tengo dieciséis*) med same struktur. Ulikskapen mellom dei syner seg likevel m.a. i at Linda ler godt av at det er brukt feil verb om alder, noko Kathrine ikkje ser ut til å finne like underhaldande. Linda nyttar også andre inkluderande talemåtar som "skal vi sjå", "sånn", og oppmodande uttrykk som "så då blir det...", "kva må det vere då?" Når venninna føreslår noko som ikkje stemmer, korrigerer Linda ofte med eit innleiande "ja, og så er det..." eller "nja, eg trur...".

Det eit slikt materiale ikkje kan seie noko om, er korleis den enkelte elev reagerer kjenslemessig eller opplever det samarbeidet som tilsynelatande går greitt. Dette kan ha reint emosjonelle sider, som at ein elev mistrivst saman med ein annan, men det kan òg ha faglege sider. Vi har t.d. sett at Lars og Eivind yter ulike bidrag til samarbeidet: Lars føreslår løysingar og omsetjingar, medan Eivind er samd i det meste, gjentek halve setningar og kjem med få eigne innspel. Til gjengjeld ignorerer Lars fleire av innspela frå den andre, og her kan ein tenkje seg eit komplisert, emosjonelt bilete: Eivind kan kjenne seg fagleg underlegen og bli såra av at Lars overkøyrer det vesle han klarer å bidra med. Lars kan vere lei av å stå for alt det faglege arbeidet, og vel kanskje å overhøyre innspel frå Eivind, eller han kan vere så van med å ikkje få fagleg respons at han ikkje oppfattar det som kjem. Ein god tone gir ikkje nødvendigvis fagleg utbytte for begge.

Oppsummering

Gjennomgangen har vist at det er stor variasjon mellom elevane både i kunnskap og i måtar å bruke denne kunnskapen på. Å observere elevane sin arbeidsprosess kan gje nyttige innsikter i kva førestellingar dei har om språk og læring, og kan truleg gjere både lærar og elevar meir medvitne om kva strategiar som er i bruk og kva som er nyttige og mindre nyttige framgangsmåtar. Samanhengen mellom produkt og prosess er i ein del tilfelle uklar eller tilfeldig, medan det andre gongar synest openbert at elevane ville hatt nytte av å bruke andre strategiar.

Ein del elevar imponerer med eit mangfald av tilnæringsmåtar og aktivisering av eit breitt spekter av kunnskapar. Likevel er det interessant å merke seg at ingen av elevpara les gjennom heile teksten før dei går i gang med å setje om og vurdere dei første setningane. Då eg gav oppgåveteksten til elevane, sa eg at dei gjerne måtte lese gjennom alt først for å få tak i samanhengen, men ingen gjer det, heller ikkje når dei står fast. Nokre få elevpar nyttar samanhengen aktivt for å skjønne detaljane, men fleirtalet ser ut til å nytte ein lokal lesemaate der dei festar seg ved detaljane enkeltvis i ei såkalla *bottom up*-rørsle. Ein kan seie at elevane prøver å få tak i tekstmeininga ved å

summere detaljane, i staden for å lese *top down* ved å prøve å skjøne detaljane ut frå samanhengen eller forkunnskapane sine (sjå t.d. Tornberg 2000:77). Når vokabular og morfologisk kunnskap er mangelfulle, skaper den detaljbaserte lese måten mange snublesteinar og gjer det vanskeleg å få tak i innhaldet. Som materialet viser, er det dessutan ein nær samheng mellom det å skjøne innhaldet og ta stilling til forma.

No må det seiast at oppdraget til elevane i denne undersøkinga nettopp var å kommentere detaljar, nemleg å finne og korrigere feil. På den andre sida er det forstemmande at så mange ser ut til å stå fast eller gje opp i møte med ukjende ord, og at dei ikkje veit korleis dei skal overvinne vanskane. Når ein lærer eit nytt språk, er nye ord noko ein må rekne med å møte stadig vekk, men mange av desse elevane ser ut til å trenge trening i strategiar for å hanskast med det ukjende. Ein del elevar nyttar framgangs måtar som beint fram hindrar dei i å sjå samanhengar eller kome vidare, som når dei hoppar rundt i teksten, ikkje ser likskapar mellom setningar eller overhøyrer kvarandre. Dette ser særleg ut til å gjelde dei som presterer dårleg, og som ville hatt nytte av betre metakognitive strategiar.

Lærings- og kommunikasjonsstrategiar inngår i kompetansemåla i læreplanen under hovudområda ”Språklæring” og ”Kommunikasjon”. Elevane på nivå I skal t.d. kunne ”beskrive og vurdere eget arbeid med å lære det nye språket” og ”bruke lytte-, tale-, lese- og skrivestrategiar tilpasset formålet” (Kunnskapsdepartementet 2008). Denne undersøkinga tyder på at mange elevar treng trening i bruk av læringsstrategiar for å utvide repertoaret og bli meir medvitne om eigne ressursar.

5 Lærarintervjua

Dei tre lærarane, Anne, Grete og Ellen, vart alle intervjua i etterkant av elevundersøkinga, men ingen av dei fekk tilgang til elevmaterialet, verken svarark eller opptak/transkripsjon av samtalane. Intervjua med lærarane hadde form av ein open samtale med utgangspunkt i ein intervjuguide. Tanken var å få meir kunnskap om korleis lærarane ser på og brukar grammatikk i timane sine, og korleis dei opplever at elevane lærer. I praksis kom samtalane til å dreie seg mykje om rammefaktorar som klasse-/gruppestorleik, motivasjon og føresetnader hos elevane, og korleis desse forholda verkar inn på undervisningsformene. I det store og heile er lærarane temmeleg samstemde.

Rammefaktorar

Dei tre lærarane synest alle det er vanskeleg å drive god, praktisk språkundervisning i store grupper, og hos Anne på ungdomsskulen har dette også medført konkrete, praktiske problem: ”fram til jul hadde eg ikkje eingong ein pult til kvar, vi bar på bord og stolar i kvar time, og dei var 30 elevar i klassa.” Grete på den første vidaregåande skulen er kontant: ”eg synest det er eit brotsverk at dei er 27, det er umogleg å ta ut

nokon.” Både ho og Ellen frå den andre vidaregåande skulen tek elevar enkeltvis eller parvis ut på gangen for å øve på munnleg spansk, men brukar fleire timar å kome gjennom heile gruppa, og i mellomtida er det kaos i klasserommet, som Grete seier: ”dei færreste elevane jobbar med fag når læraren er ute av rommet.” Ellen har ei gruppe på 20 elevar, men skulle gjerne hatt berre 15. Elevane hennar følgjer ikkje studieførebuande program, men er ”søte jenter frå formingsklassa saman med barske gutar frå idrett. Det blir ein spesiell dynamikk,” ler ho.

Ungdomsskulelæraren Anne er oppteken av det auka presset på elevane no som framandspråk ikkje lenger er tilvalsfag:

Før var valfaga pustehola for elevane, men no plutselig er alt endra, dei **må** ha språk, anten dei vil eller ei. [...] Men elevane oppdagar at dette er vanskeleg. Spansken blir eit vonbrot. Dei oppdagar at dei må jobbe, og mykje meir med spansk enn med engelsk. Alt vokabularet må dei opparbeide seg sjølve, i timane, når dei gjer lekser. Dei må lese heime og jobbe hardt. Eg synest så synd på dei, det er ikkje rett at alle elevane skal ha dette.

Anne opplever ein stor skilnad frå 9. trinn (som inkluderer testelevane), der nesten heile årskullet har valt framandspråk, til 8. trinn, der færre har valt framandspråk etter å ha blitt åtvara av skulen om at det inneber mykje arbeid. Elevane på 8. trinn er meir motiverte, så dei er med på opplegg som å leike restaurant og gjer det ho ber dei om. Dermed får ho høve til å drive meir med munnleg, elevstyrt aktivitet, slik ho ønskjer.

Dei to lærarane i vidaregåande skule opplever pc-bruken blant elevane som eit problem. Grete siterer ein avisartikkel som omtaler skulen som ein ”triveleg internettkafé”, og meiner det særleg går ut over dei svakaste. ”...elevane utset og utset å lære, for det er keisamt. Eg kjenner meg jo igjen, eg sjekkar jo alltid først pc-en. Vi brukar 10 minutt på avvikle den internettverda. Dei sit inne i friminuttet og chattar.” Innføringa av pc har også biverknader som at elevane manglar blyant og papir når læraren t.d. skal gå gjennom ei prøve dei får tilbake. Elevane er vande med å bruke ordbok på nettet, og ønskjer derfor tilgang til nettet under prøver. Etter kvart som omverda er blitt lettare tilgjengeleg, ser elevane ut til å stole meir på dei ressursane dei finn på pc-en enn sine egne: ”dei hentar direkte omsetjingar frå nettet i staden for å konstrurere sitt eige ut frå det dei kan; dei gløymer å bruke sin eigen fornuft.” Grete meiner skulen er i ein metodisk overgangsfase, og etterlyser gode løysingar for å handtere pc-bruken. Om rammefaktorane hadde vore annleis, ville alle lærarane ha drive andre former for undervisning:

Anne: Eg har vore lærar i over 30 år, og har alltid jobba med minst 20 elevar. Eg har aldri jobba med små grupper. 15 elevar i spansken ville vore lettare – då kunne vi hatt dialogar, smågrupper. No driv eg mest tavleundervisning, og i niande blir det veldig lærarstyrt.

Grete: Undervisninga blir litt for styrt av meg, eg har problem med... Eg vil gjerne snakke spansk i timen, men det går ikkje. Dei er for mange, for uhandterleg grupe, for mange dett ut, eg klarer ikkje ta dei som lagar bråk. Men t.d. på tysdag var vi femten, og då fekk eg tak i dei. [...] Dette har sjølv sagt noko å seie for grammatikken, særleg for val av metode. Eg finn ikkje ut korleis eg skal handtere ein så stor gjeng med noko så meningsfylt at alle heng med. Dei ber om kontroll, dei klarer ikkje styre seg sjølv. [...] Med ei halvparten så stor gruppe ville eg hatt mykje meir munnleg, rollespel, aktivitet – jobba annleis med grammatikk, spelt på at dei skulle snakke. Men med 27 elevar frå ulike klassar er dei livredde for å drite seg ut, redde for å snakke i klassen.

Ellen: Eg ville insistert meir på system av typen regelbok. Elevane mine skjønner ikkje ulike typar bøker, lesebok, arbeidsbok. Eg ville hatt ”materiellordning”, at vi driv ulike typar språkarbeid, øver på ulike ting. [...] Men eg har eit mål om å få til fleire munnlege øvingar, og fleire munnlege prøvesituasjonar, så det blir alvor innimellom.

Ellen fortel at ho tidlegare opererte med vekeplanar og lét elevane styre meir av arbeidet sjølve, men at ho har gått vekk frå dette: ”eg er i ferd med å ta meir grep om timane, det blir meir lærarstyring, pga. elevane og rammefaktorane.”

Alle lærarane meiner at store og til dels umotiverte grupper gjer det vanskeleg å arbeide med dei munnlege dugleikane. Undervisninga må gå føre seg i plenum og vere styrt av læraren for at alle skal ta del og gjere det dei skal. Store faglege språk i klassa gjer det vanskeleg å treffe alle med tavleundervisning, og manglande disiplin og motivasjon gjer det vanskeleg å differensiere eller få elevane til å arbeide aleine eller i grupper, særleg med munnlege aktivitetar. Problemet blir større av at språkfaga har ein eigen dynamikk som skil dei frå meir teoretiske eller mindre dugleiksorienterte fag, meiner Grete:

I språk kan du ikkje hoppe over presens og gå rett på futurum. Det er eit ferdighetsfag, og alt heng i hop. I historie kan du hoppe over middelalderen og heller gjere det godt på prøve om renessansen. Med halvparten av elevane [i spanskgruppa] skulle eg klart å lære dei dobbelt så mykje. Det har med ferdighetsaspektet å gjere.

Det kan sjå ut til at desse lærarane legg meir vekt på teoretisk grammatikk og presenterer grammatikken meir deduktivt enn det ideala deira tilseier, fordi dei ikkje får elevane til å arbeide seriøst når dei prøver meir kommunikative og elevstyrte tilnærmingar. Ein kan spørje seg om elevane opplever grammatikken nærast som eit disiplinærtiltak. Ein kan òg lure på om denne dynamikken verkar reproduserande på folkelege oppfatningar om deduktiv grammatikkundervisning som den ”eigentlege” forma for språkundervisning.

Praktisk tilnærming, induktiv og deduktiv grammatikkundervisning

På spørsmål om korleis dei vanlegvis introduserer eit nytt emne i grammatikken, gir lærarane lange og omfattande svar. Det er vanskeleg å oppsummere desse, mest fordi det er vanskeleg for lærarane sjølve å generalisere om kva dei vanlegvis gjer, og å skilje ut grammatikken i den komplekse veven som utgjer undervisninga. Dei tre lærarane forklarar grammatiske strukturar ved hjelp av tavle og fellesundervisning i samband med tekstar i læreboka. Såleis heng fleire komponentar saman: Tekstforståing, ordlæring, omsetjing, høgtlesing, oppgåver av ymse slag, og grammatikkforklaring. Anne går vanlegvis vegen frå tekstforståing til grammatikkforståing, og gir eit døme frå arbeid med ein tekst (i *Amigos*) som inneheld uttrykket *tener que* + infinitiv (å måtte):

Først innstiller vi oss på tema, så tek vi gloser, så lyttar vi til teksten, så stiller eg spørsmål på norsk til teksten, t.d. 'Kva er det Jaime seier at han **må** gjere?' Eg prøver å gje dei ei oppleving av noko før eg gir dei fasiten. [...] Teksten er heile fundamentet. [...] Eg brukar setningar i teksten til å illustrere det grammatiske.

I eit anna døme fortel Anne korleis ho går frå det kjende på norsk, til det ukjende på spansk.

No sist hadde vi perfektum. Eg gjettar at 5 av dei 30 kunne forklart meg kva perfektum er på norsk. [...] Då må dei oppleve at når vi snakkar norsk, brukar vi alle dei der [verbtidene] utan å tenkje oss om. Så tek vi eit døme på norsk, som "å gå", bøyer det, og finn partisippen. Først tek vi ein god runde på norsk. Og så er det dét på spansk at det er ikkje verbet *tener* som blir brukt! Då hadde eg *tener* og *haber* på kvar si side av tavla. Eg må forklare dei forskjellen på *tengo un perro* (eg har/eig ein hund) og *he leído* (eg har lese). Det er ein heil jobb. Det var bere nokre få som skjønna at det var forskjellig.

Framgangsmåten hennar følgjer ofte ein deduktiv logikk, frå mønster til bruk:

Dei likar opplevinga av å skrive spanske setningar. Dei lappar saman grammatikk – dét er målet, å kome fram til setningar som lever, ikkje grammatikken i seg sjølv .

Ellen legg seg også tett opp til læreverket (*Vidas*), og ber gjerne elevane reflektere i plenum kring metaspørsmåla *antes de leer* (før du les) til kvart kapittel, som ofte handlar om grammatiske fenomen. Ho gir eit døme på korleis ho introduserte artiklane på spansk ved å gå vegen om det norske "ein gut – guten", og det engelske *a boy – the boy*.

Vi brukte kanskje eit kvarter først for å vise at ein kjem inn med eit nytt ord [artikkelen], vi laga skjema for eintal, fleirtal osv. På norsk klarte alle det. Men engelsk slo litt feil, det var ikkje alle som visste at det må heite *the boys* i fleirtal, bunden form, og det var ei som trudde eg sa 'tha

boy'. [...] Vi gjekk frå grammatikk til praksis i den timen. Men viss eg gjer det annleis, er det berre ved å snu det på hovudet, lese stykket først, og så ta grammatikken etterpå, gi dei tid til å pugge gloser.

For Ellen er det eit poeng å bruke same innfallsvinkel til grammatikken som læreboka: "eg synest boka hjelper meg til å gå inn i det på ein naturleg måte, for eksempel via eit anna språk, via noko kjent til det ukjente." Men som dømet hennar viser, er det ikkje alltid at det presumptivt kjende er kjent. Ho gir uttrykk for at hennar eigen sans for grammatikk gjer det naturleg for henne å leggje vekt på system og teori og ta utgangspunkt i grammatikken, i staden for å starte med praksis.

Grete er også oppteken av strukturar, og prøver å få elevane til å like arbeidet med grammatikk:

Eg lagar litt leik, vi kastar pennal til kvarandre, har verbstafett med bøyning, t.d. bøyer vi *hablar, comer*.... Eg prøver å få dei til å like puggesituasjonar. Dei er litt konkurranseinnstilte og likar moro sjølv om dei er såpass store. Vi bøyer verb i presens, følgjer ein rytme, drillar det inn nesten musikalsk for at det skal skal automatisere seg hos dei. Korleis lagar vi futurum? Dei skal kunne formelen. Dette gjer eg stadig vekk. No er vi i gang med *indefinido*. Slike strukturar som nesten blir visualiserte, er viktige for meg, i alle fall.

Grete har heller inga oppskrift eller fast mønster for introduksjon av nye grammatikkfenomen, men meiner elevane skal få skikkeleg kjennskap til strukturen. Ho er ikkje nøgd med måten læreverket (*Mundos nuevos*) handsamar grammatikken på, sjølv om ho synest den reviderte utgåva er betre enn den førre:

Dei har innført minigrammatikk før kvart kapittel, dét var vekke før. [...] Det er for mykje dilldall og fikse greier ... alt mogleg, tekstmeldingar, det er kvasihipt, og blir rotete for elevane òg [...] Læreboka innfører grammatikk på rare måtar, litt etter litt utan å forklare skikkeleg – det er fornuftig, men det funkar ikkje.

Som tidlegare nemnt (kapittel 4.5) nyttar Grete ei meir strukturbasert tilnærming no enn tidlegare. Uttrykket *me llamo*... er noko av det første dei fleste elevar møter på spansk, gjerne omsett med "eg heiter...", men ordrett tyder det "eg kallar meg...". Frå ei meiningsbasert, kommunikativ undervisning har Grete gått til å forklare "formelen", for at elevane skal kjenne igjen strukturen når dei møter andre refleksive verb seinare. Sameleis forklarar ho andre verbmønster:

Veldig tidleg introduserte eg dei regelrette formene av verb i presens for at dei skal skjønne det. Det er jo heilt grunnleggjande for å kunne seie noko som helst.

Her er det altså ikkje berre rammefaktorane som gjer at ho vel ei formell tilnærming, men eit ønske om å ruste elevane til vidare språklæring.

Grete er den einaste av desse tre lærarane som gir uttrykk for at ho gjerne skulle ha undervist utan lærebok, men ho kjenner seg forplikta av at elevane (inntil i 2007) har kjøpt bøkene sjølve. Ho har tankar om korleis elevane kunne ha arbeidd fram sitt eige materiell, og er oppteken av at dét ville gitt eit eigeforhold til stoffet, at elevane heilt konkret ville visst kvar dei finn informasjonen dei treng, t.d. om verbformer.

Eg synest det er passiviserande med eit læreverk som er så instruerande. [...] Boka blir for styrande. Og det skaper dårleg motivasjon – vi må alltid hoppe over noko, det er alltid meir å gjere. Eg skulle gjerne jobba utan lærebok, brukt andre kjelder, late elevane lage tekstar sjølv. Vi hadde prøveeksamen, og dét var interessant. Då hadde dei alle tilgjengelege hjelpemiddel, men dei klarer ikkje bruke det [...] dei veit ikkje kvar dei skal sjekke.

Dette er interessante tankar i ei tid då læreverka blir stadig meir komplette, med tekstbok, arbeidsbok, cd-ar og rikholdige nettressursar. Grete gir uttrykk for at denne pakken blir for mykje å handtere for elevane. Som vi har sett, ser ho òg ulemper ved dei tallause tilboda og freistingane dei har tilgang til via datamaskina, t.d. omsetjingsprogramma som mange nyttar ukritisk. Det Grete ser ut til å hevde, er at tilgangen til stadig fleire ressursar ikkje gjer at fleire elevlar lærer meir, men kanskje tvert i mot, at særleg dei svakaste blir avspora og får problem med å fokusere på faget. Når alle ressursar er tilgjengelege, trur ein del at dei kan sleppe unna læringsarbeidet, eller stadig utsetje det til seinare.

Anne er inne på ein liknande problematikk, knytt til det å få elevane til å lære seg ord: ”Dei manglar jo veldig vokabular, og det blir eit hinder for å gjere øvingar.” Ho let elevane bruke ordboka når dei gjer øvingar, sjølv om ho har motførestellingar:

Eg ser likevel at ordboka hindrar at dei lærer vokabular. Når dei får bruke ordbok, trur mange at dei slepp å lære seg vokabular. Men eg tenkjer at arbeidet med ordboka gjer at dei lærer **noko**, i staden for at dei sit og stirer ut i lufta og ikkje finn ord, og ikkje kjem vidare.

Her peikar Anne på eit forhold som samtalan mellom elevane viser tydeleg, den viktige samanhengen mellom grammatikk og vokabular. Når elevane ikkje kan ord, klarer dei heller ikkje å øve på dei grammatiske strukturane, fordi dei manglar ”innhaldsord” å setje inn i forma. Ellen argumenterer på liknande vis for å bruke samtaleøvingar frå læreverket med oppgitt tema: ”elevane har ikkje språk til å kome på noko sjølv.” Når elevane har svakt utvikla vokabular, blir det tyngre å drive kommunikatív undervisning med stor elevaktivitet. Denne problematikken kan liknast med spørsmålet om høna og egget: kva må til for at elevane skal finne det bryet verdt å lære seg ord? Når opplever dei aktivitetane som så meningsfulle at dei kjenner behov for å kommunisere? Spørsmålet er i kva grad ein **kan** skape eit slikt autentisk kommunikasjonsbehov i eit norsk klasserom som er fylt opp av fritidsnettstader og omgjeve av alt anna enn spanskpråklege impulsar. Det er grunn til å minne om kva

Simensen seier om å nytte drilløvingar for å automatisere språkstrukturar (sjå kapittel 2.2) og, kan vi leggje til, vokabular. Slik kan kanskje elevane få ei oppleving av at dei har reiskapar til å meistre noko kommunikasjon, noko som i sin tur kan verke motiverande for å yte meir i læringsarbeidet.

Metaspråk

Eitt av spørsmåla til lærarane var om dei brukar grammatiske termar i undervisninga, og om dei opplever at elevane kan eller lærer slike uttrykk. Igjen er lærarane samstemte: dei brukar ofte grammatiske termar, men synest dei må forklare alt på nytt kvar gong.

Ellen: Eg prøver å repetere ordklasser, men vi må gå heilt frå botnen kvar gong. Eg spør: "Kva er eit verb?" Då er ein del av klassen med, men eg veit at eg mistar veldig mange.

Anne: Du må starte på botnen kvar gong du skal forklare noko grammatikk. Grammatikken deira er fattig, dei har ikkje vokabular for det.

Grete: Dei kan utruleg lite grammatikk, norsk grammatikk. Å snakke om adjektivets plassering [ler] – dei veit ikkje kva som er substantiv og kva som er adjektiv. Dei gjer feil igjen og igjen, og eg seier "dette har eg jo sagt 1000 gonger!" men dei veit ikkje kva som er kva, og har ikkje automatisert ordklassar, og då nyttar det ikkje.

Problemet er altså ikkje berre at fleirtalet av elevane ikkje kjenner faguttrykka for ordklasser eller syntaktiske funksjonar, men at dei ikkje kjenner eller skjønner dei språklege fenomen bak nemningane. Grete seier ho har gitt opp å prøve å få alle til å skjønne skilnaden på direkte og indirekte objekt: "det blir for vanskeleg å gjere begge deler, både å lære dei spansk og å lære dei grammatikk." Her rører Grete ved ein større diskusjon om grammatikkens plass i skulen, m.a. i norskfaget.

Metaspråket og dei grammatiske kategoriane er ikkje eit mål i seg sjølv, men ein reiskap til det faglege arbeidet:

Ellen: Det er eit mål for meg å få etablert det grammatiske metaspråket, så vi til ein viss grad kan bruke det. Det verkar heilt umogleg for meg å snakke om språket utan slike termar. Viss vi ikkje kan bruke ord som direkte og indirekte objekt, verkar det heilt umogleg for meg å forklare elevane kvifor dei skal bytte *lo* til *le*. [...] Eg vil dei skal lære t.d. artikkel med det namnet, fordi seinare tek dei gjerne feil, trur at *un coche* [ein bil] er "i bilen" fordi det liknar på *en* [i/på]. Dei som er i språkbud i utlandet lærer jo utan grammatikk, men det verkar heilt urealistisk at mine elevar skal klare det.

For Ellen er fagtermane ein integrert del av undervisninga om strukturar, som òg heng saman med innhald og tyding: skilnaden på "ein bil" og "i bilen" er eit spørsmål både

om grammatikk og om meining. Hjartesukka frå lærarane om elevanes manglande kjennskap til norsk grammatikk bør ikkje berre lesast som ein variant av ein evig klagesong om kor mykje betre skulen var før, og ikkje minst grammatikkunnskapen. Som vi har sett tyder forskning på at kjennskap til strukturar og termar i eige morsmål er avgjerande for kva ein blir merksam på og mottakeleg for av strukturar i målspråket (sjå kapittel 2.2).

Lærarane om eigen språkkompetanse

Som nemnt i innleiinga til denne rapporten er spansk eit fag som har opplevd ein nærast eksplosiv vekst, særleg i ungdomsskulen, i samband med Kunnskapsløftet (2006). Mange spansklærarar har sjølve nyleg lært seg språket og synest truleg dei har eit stykke igjen til dei er nøgde med eigen språkkompetanse. To av lærarane kjem inn på dette problemfeltet.

Anne har nyss tatt 60 studiepoeng i spansk. Sjølv om ho ofte legg ferien til spansk-talande land og tek privattimar der, seier ho rett ut:

Eg er ikkje kompetent nok. Eg kan grammatikken, eg kan lære dei å jobbe med tekstane. Men eg kan ikkje pøse på dei med spansk, det renn ikkje munnleg ut av meg. Eg er ikkje den einaste som har denne kjensla i norsk skule i dag. Det er ikkje godt nok for elevane at vi ikkje kan meir.

Ellen tok grunnfag i spansk for over ti år sidan, men det "låg brakk" til ho tok praktisk-pedagogisk utdanning for nokre år sidan og "måtte", som ho seier. No utgjer spansken ein mindre del av stillinga hennar, og ho er også kritisk til sin eigen kompetanse:

Men kanskje eg driv vel mykje formalistisk grammatikkundervisning fordi det å overause elevane med spansk i rommet... Det klarer eg ikkje, det er ikkje berre det at eg burde ha vore betre i spansk, men det er krevjande, ein må vere kjapp i vendinga for å klare å snakke meir på deira nivå.

Grete er den som har arbeidd mest med spansken sidan ho byrja på sitt første kurs for kring ti år sidan. Ho har følgd eit nettbasert studium, har oppsøkt spansktalande miljø både på heimstaden og i feriar, og er den einaste av dei tre som ikkje gir uttrykk for at ho er misnøgd med sin eigen munnlege språkkompetanse. Dei andre to har eit ideal om å "pøse på med spansk" som dei ikkje klarer å leve opp til, noko som for Ellen kanskje fører til meir vekt på grammatikk enn ho eigentleg ønskjer.

Oppsummering

I ettertid ser eg at intervjuar truleg kunne fått fram fleire dilemma og konfliktliner om eg hadde insistert meir på å få svar på presise spørsmål, eller om eg i tillegg hadde bede lærarane om å kommentere utsegner om språklæring, konkrete didaktiske opplegg eller elevarbeid. På den andre sida fekk lærarane høve til å snakke temmeleg

fritt om forhold dei er opptekne av, og dermed gir intervjuet uttrykk for deira egne tankar og opplevingar. Det kan sjå ut til at lærarane opplever at den didaktiske innfallsvinkelen dei har til grammatikk, ikkje er det utslagsgivande for korleis undervisninga artar seg.

I staden kan kanskje det forholdet desse lærarane har til grammatikken, best skildrast slik: grammatikk er éin komponent av nærast uendeleg mange i ein kompleks skulekvardag som er minst like påverka av andre forhold i og rundt elevane, som gruppestorleik og gruppesamansetjing, klasseromsstorleik, motivasjon, uro, pc-bruk, læring av vokabular, mengda av spansk input utanfor klasserommet, læreboka, lærarens språkkompetanse, særleg munnleg dugleik, osb. Når eg har bede lærarane gjere greie for korleis dei ser på grammatikken si rolle og korleis dei sjølve handsamar grammatikken, spelar dei andre faktorane også inn og gjer at svaret blir samansett og situasjonsavhengig. Eit felles trekk for desse lærarane er at dei gjerne skulle gjort ein del annleis – dei har eit ideal om meir kommunikativ, meir munnleg og meir elevstyrt undervisning, men opplever at verken elevane eller rammene gjer slike opplegg forsvarlege. Det er så mykje som er meir interessant for elevane, her og no, enn spanskfaget.

Eigen språkkompetanse påverkar òg undervisningsformene hos ein del lærarar. Dette momentet er særleg relevant for spanskfaget, som har opplevd ein vidareutdanningsboom dei siste åra (sjå innleiinga til kapittel 2). Hundrevis av lærarar underviser no i spansk, mange som den einaste eller saman med ein eller to andre på same skule, med to – tre års bakgrunn i språket i form av deltidsstudium attåt full stilling. Mange av desse lærarane kjenner nok behov for fagleg og didaktisk påfyll også etter at dei har oppnådd formell undervisningskompetanse.

Intervjua med dei tre lærarane har fått fram ein del forhold ved undervisninga i spansk. For å verkeleg få innsikt i korleis lærarane handsamar grammatikken og kva rolle dei lèt han spele i faget, bør ein òg vere til stades og observere undervisning og vurderingsarbeid, helst over lengre tid. Dette kan vere eit interessant utgangspunkt for vidare forskingsarbeid.

6 Konklusjon

Å lytte til samtalar mellom elevane gir tilgang til informasjon som fell utanfor dei svara elevane presterer på oppgåvearket. Denne undersøkinga har vist at det å observere elevane i arbeid med språket kan gje verdifulle innsikter i kva kunnskapar dei har og korleis dei brukar kunnskapane. Når elevane sjølve set ord på problema, kjem det klarare fram kva dei kan og kva dei ikkje kan.

Utgangspunktet for undersøkinga var å finne meir kunnskap om kva plass grammatikken har og bør ha i spanskfaget i den norske skulen. Analysen av materialet har gitt svar på ein del av dei hypotesane eg skisserte i innleiinga. Grammatikk er tydelegvis noko som mange finn vanskeleg, men det er stor skilnad på elevar som har følgd same undervisning. Dei tre ungdomsskulejentene kan stå som eit bilete på det faglege spennet i eit vanleg spanskklasserom: Mari med sin intuitive og kommunikativt tileigna spansk som ho ikkje har noko metaspråk for, Kathrine med sine famlande forsøk på å forklare grammatikk ho ikkje heilt greier å bruke verken til å forstå eller produsere setningar og Linda med si strukturerte, deduktive tilnærming til eit språk ho både kan bruke og snakke om. Skilnaden er stor mellom dei som tenkjer grammatisk og dei som tilsynelatande ikkje har blikk for form og struktur. Dei som presterer best, ser ut til å vere dei som klarer å kombinere interessa for mening med grammatikken, og som ser at innhalds- og formaspektet heng saman.

Eitt av dei mest påtakelege funna er fråveret av eit grammatisk metaspråk. Alle elevane snakkar om språket, men ikkje eingong dei mest iherdige som får dei beste resultat, nyttar grammatiske termar i eit formalisert metaspråk. Elevane omtaler kompliserte, grammatiske problem med sitt uformelle daglegspråk, og i den aktuelle undersøkingssituasjonen ser denne kommunikasjonsforma ut til å vere tilstrekkeleg for dei. Mange syner evne til å abstrahere, men utan å nytte grammatiske termar. Enkelte gonger ser elevane likevel ut til å implisere grammatiske kategoriar i resonnement og døme. Tilsynelatande manglar dei eit produktivt eller aktivt ordforråd for grammatikk. Ei mogleg forklaring er at måten undersøkinga er utforma på, gjer eit slikt ordforråd overflødig, og at elevane i andre samanhengar ville ha nytta grammatiske termar. På den andre sida gir lærarane uttrykk for at elevane manglar kunnskap om elementære grammatiske kategoriar som ordklassar og funksjonar som subjekt og objekt. I følge lærarane hemmar dette kontinuitet og progresjon, sidan partane manglar eit felles metaspråk.

Materialet vitnar om at mange elevar har brokkar av grammatisk kunnskap som dei ikkje klarer å bruke på ein meningsfull måte, som når dei prøver å ramse opp paradigme, men ikkje finn rett rekkjefølgje eller rett form til det aktuelle subjektet. Mange elevar er merksame på vanskelege fenomen og prøver å aktivisere teoretiske kunnskapar for å løyse problema, men enten er kunnskapen om grammatikk for mangelfull, eller så blir spranget frå teori til praksis for stort. Ei av dei største utfordringane i språkdidaktikken er framleis å få elevane til å erfare samanhengen mellom teori og praksis.

Eit anna interessant funn er mangfaldet av strategiar som ein del elevar nyttar for å løyse språklege problem. Det er også her stor avstand mellom elevar som aktiviserer varierte kunnskapar om spansk, om andre språk og om verda, som gjettar og som resonnerer logisk i fleire minutt for å finne ut av eitt ukjent ord, til elevar som gir opp og går vidare straks dei møter noko dei ikkje skjønar. Undersøkinga viser at mange

nyttar lite tenlege framgangsmåtar, og tilsynelatande er lite medvitne om korleis dei kan arbeide med språklege problem.

Intervjua med dei tre lærarane syner at dei alle driv meir lærarstyrt, tradisjonell språkundervisning med vekt på grammatisk teori enn det deira eigne didaktiske ideal tilseier. I følgje lærarane skuldast dette kombinasjonen av store grupper på nærare 30 elevar og stort innslag av elevar med lite motivasjon eller interesse for språkfag. Lærarane opplever det som uforsvarleg å overlate meir av ansvaret til elevane eller å basere meir av undervisninga på kommunikative aktivitetar. Slike aktivitetar strandar når elevane manglar ord og strukturar, og læraren klarer ikkje følgje opp alle på éin gong. Mange elevar nyttar derfor høvet til å "ta fri". I denne samanhengen er tilgangen til internett i den vidaregåande skulen svært forstyrrende. Alle lærarane gir uttrykk for at ei verkeleg praktisk tilnærming krev andre rammefaktorar, og ønskjer seg grupper på kring 15 elevar, dvs. om lag som den tradisjonelle gruppestorleiken i praktiske fag, og ei halvering av dagens språkgrupper.

Undersøkinga har kasta lys over ein del sider av korleis grammatikken fungerer i spanskundervisning og -læring i den norske skulen. Rapporten peikar på fleire område der det er behov for meir kunnskap, og for undersøkingar i større skala.

7 Referansar

Primære kjelder

- Transkripsjonar av samtalar i ni elevpar
- Intervju med tre lærarar

Sekundære kjelder

Baralo Ottonello, M. (2004). "La interlengua del hablante no nativo" i Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I. (red.) *Vademecum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 369-389.

Bjørndal, C. (2002). *Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. Oslo: Gyldendal.

Bugge, L., Halvorsen, S. & Rovira, S. (2003). *Vidas I. Spansk for nybegynnere*. Oslo: Cappelen.

Cohen, A.D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. London: Longman

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Europarådet (1996). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Strasbourg.

Fernández López, S. (2004). "Las estrategias de aprendizaje" i Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I. (red.) *Vademecum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 411-433.

Faarlund, J.T., Lie, S. & Vannebo, K.I. (1997). *Norsk referansegrammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gentikow, B. (2005). *Hvordan utforsker man medieerfaringer? Kvalitativ metode*. Kristinansand: IJ-forlaget.

Giovannini, A. m. fl. (1996). *Profesor en acción, 1. El proceso del aprendizaje*. Madrid: Edelsa.

Groth, B. H. m.fl. (2006). *Mundos nuevos 1. Libro de textos*. Oslo: Aschehoug.

Gudmundsdottir, S. (1998). "Skarpt er gjestens blikk – den fortolkende forsker i klasserommet" i Klette, K. (red.) *Klasseromsforskning – på norsk*. Oslo: Gyldendal, 103-115.

- Hedström, K. (2001). "Grammatikinlärning" i Ferm, R. & Malmberg, P. (red.) *Språkboken. En antologi om språkundervisning och språkinlärning*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling, 69-79
- Heimark, G. (2007). "Hvordan forstå 'praktisk tilnærming' i 2. fremmedspråk? Noen betraktninger fra fagdidaktikk- og praksisfeltet" i *Språk og språkundervisning* 2, 8-16.
- Hymes, D. (1972). "On communicative competence" i Holmes, J. & Pride, J. B. (red.) *Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth: Penguin Education, 269-285.
- Kunnskapsdepartementet (2007). *Språk åpner dører. Strategi for styrking av fremmedspråk i grunnopplæringen 2005-2009. Revidert utgave januar 2007*. Oslo.
- Lightbown, P. & Spada, N. (2006). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lindemann, B. & Speitz, H. (2002). *Jeg valgte tysk fordi hele familien min ville det, men jeg angrer. Status for 2. fremmedspråk i norsk ungdomsskole*. Notodden: Telemarksforskning.
- Malmberg, P. m.fl. (2000). *I hovedet på en elev. Projektet STRIMS (strategier vid inlärning av moderna språk)*. Stockholm: Bonniers.
- Martín Peris, M. (2004). "La subcompetencia lingüística o gramatical" i Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I. (red.) *Vademecum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 467-489
- Nunan, D. (1995). *Language Teaching Methodology. A textbook for teachers*. New York: Phoenix ELT.
- Nølke, H. (1996). "Mere grammatikundervisning – men sig ikke til nogen, at jeg har sagt det" i *Sprogforum* 6 (2), 45–49.
- O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press
- Oxford, R.L. (1990). *Language learning strategies. What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle
- Papazian, E. (2007). *Språkkunnskapen – medfødt eller tillært? Om barns tilegnelse av det første språket*. Oslo: Unipub.
- Real Academia Española (2007). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid.
- Riquelme, A. m.fl. (2004). *Amigos uno. Textos*. Oslo: Gyldendal.
- Rubin, J. (1987). "Learner strategies: theoretical assumptions, research history and typology" i Wenden, A. & Rubin, J. (red.) *Learner strategies in language learning*. New York: Prentice Hall, 15-30.

Salkjelsvik, K.S. & Pitloun, P. (2007). *Gyldendals spanske lommegrammatikk*. Oslo: Gyldendal.

Simensen, A.M. (2003). "Fremmedspråkopplæringen ved et veiskille" i *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 3/4, 97-103.

Solfjeld, K. (2007). *Andre fremmedspråk på ungdomstrinnet – med praktisk tilnærming. Rapport fra en intervjuundersøkelse* (Fokus på språk, 1). Halden: Fremmedspråksenteret.

Utdannings- og forskningsdepartementet (2004). *Stortingsmelding 30 (2003-2004). Kultur for læring*. Oslo.

Sundell, I. (2001). "Från kursplan till klassrum - några reflektioner" i Ferm, R. & Malmberg, P. (red.) *Språkboken. En antologi om språkundervisning och språkinläring*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling, 38-47.

Tornberg, U. (2000). *Språkdiraktikk*. Oslo: Fag og kultur.

Trebbi, T. (2005). "Det andre fremmedspråket: fra elitefag til et fag for alle?" i Børhaug, K., Fenner, A.B. & Aase, L. (red.) *Fagenes begrunnelser: skolens fag og arbeidsmåter i danningperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget, 103-113.

Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag: en innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal.

Wagner, J. (1997). "Grammatik, sproglig viden, bevidsthed og lidt til. Et svar til Henning Nølke's Mere grammatikundervisning – men sig ikke til nogen at jeg har sagt det" i *Sprogforum* 7 (3), 58-60.

Nettsider

Den europeiske språkpermen:

<http://www.fremmedspraksenteret.no/elp>

Grunnskolen informasjonssystem (GSI):

<http://www.wis.no/gsi>

Læreplan i fremmedspråk (Utdanningsdirektoratet/GREP):

http://www.udir.no/templates/udir/TM_UtdProgrFag.aspx?id=2103

Intervjuguide til samtale med lærarane

Innleiing

Som du veit, gjer eg ein studie av grammatikken i spanskfaget. Det er mange spørsmål eg gjerne skulle høyrte kva du meiner om, men vi må prøve å avgrense oss nokolunde til det som har med grammatikk å gjere. Eg vil gjerne høyre kva du tenkjer og erfarer om grammatikk og spanskundervisning.

Eg tenkte vi skulle byrje med å snakke om deg som spanskbrukar og tidlegare spanskstudent, og ditt forhold til grammatikk. Etterpå snakkar vi om føringar og rammefaktorar for undervisning, og til slutt meir spesifikt om korleis du underviser, kva du legg vekt på og liknande. Eg noterer mest mogleg undervegs, så kanskje eg av og til må be deg gjenta noko eller ta ein liten pause.

Du som språkbrukar

Kan du seie noko om kva du tenkjer om grammatikk og spansk språk: Kor viktig er det for deg personleg med grammatikk for å lære eit språk?

Spanskfaget i skulen, rammer og føringar

Når det gjeld faget i skulen

Meiner du at elevane skal lære grammatikk? Evt. mykje, lite, eksplisitt, implisitt...
Kvifor/kvifor ikkje?

Viss du meiner dei skal lære grammatikk, på kva måte ville du helst at det skulle skje, i ein ideell situasjon?

Slik det er no, i realiteten: Kva trur du påverkar undervisninga di mest med tanke på grammatikken: læreverket, læreplanen, eksamen, dine erfaringar og vurderingar, gruppa du har...? Eg tenkjer på t.d. tidsbruk til grammatikk, og vanskegrad, kor stor vekt du legg på det.

Kor mykje har rammefaktorane for undervisninga å seie? Eg tenkjer på gruppestorleik og -samansetjing, timeplan, valfridommen til elevane, tilgang på materiell og ressursar og slikt.

Opplever du nokre dilemma eller konflikhtar når det gjeld føringar frå læreplan, eksamen, rammefaktorar, forventningar frå elevar eller foreldre...

Ser du noko dilemma eller konflikt mellom grammatikk og individuell tilpasning eller differensiering?

I kva grad synest du spanskfaget per i dag er eit fag for alle? Kva er det i tilfelle som hindrar det i å vere for alle, eller kva er det som gjer at det er for alle?

Undervisning og grammatikk

Går det an å skildre korleis ein vanleg spansktime er hos deg? Eller kanskje ei veke eller to – kva slags aktivitetar, omtrent kva slags fordeling mellom dei, kva slags undervisning du prøver å få til?

Viss du skal arbeide med eit grammatisk fenomen i klassa, korleis går du fram?
Først regel, så gi døme? Først døme, så forklare regel/få elevane til å finne regelen?
Gjer du det eine alltid, oftast, omtrent like mykje som det andre?

Har du ein metode, eller varierer det, kan du gje nokre døme?

I kva grad brukar du grammatiske uttrykk og termar, slik som namn på ordklassar eller setningsfunksjonar? I kva grad opplever du at elevane veit kva dette er? Synest du elevane bør lære grammatisk terminologi? Føler du at dei forstår evt termar du prøver å lære dei?

Synest du at du skjønar korleis elevane tenkjer om språket og grammatikken? Viss du skal forklare ein eller fleire elevar noko, synest du at de forstår kvarandre, at de snakkar same språk, eller snakkar de forbi kvarandre? Har du nokre døme på det eine eller andre?

Synest du at du forstår korleis elevane lærer språk, kva som skal til for at dei skal skjønne og lære det du underviser i? Eller er det vanskeleg å finne ut av?

Er det noko spesielt område av språket du merkar at elevane har problem med?

Viss de jobbar med grammatikk, kva form har arbeidet helst? Tavleundervisning, skriftlege oppgåver, munnlege oppgåver, i samband med lesetekst i lærebok, skriftlege arbeid, spel og leikar, anna?

Brukar du noko læreverk, eller fleire i spanskundervisninga? Kva for eit/nokre?

Korleis synest du læreverket/-a handsamar det som har med grammatikk å gjere? Med tanke på progresjon, nivå og måtar å forklare på. Brukar du desse forklaringane i undervisninga, eller andre, evt eigne?

Brukar du oppgåver eller øvingar om grammatikk frå læreverket? Korleis synest du det fungerer? Er det noko du kunne tenkt deg annleis?

Brukar du ei grammatikkbok med elevane? Korleis fungerer det?
Brukar du ei grammatikkbok eller fleire for deg sjølv? På kva måte?

Bakgrunn

Til slutt litt bakgrunnsinformasjon om deg

Kor gammal er du?

Kor lenge har du arbeidd som lærar?

Kor lenge har du undervist i spansk?

Kor lenge er det sidan du tok til å lære spansk sjølv, og korleis lærte du det?

Kor stor del av jobben din utgjer spansken?

Kva årssteg har du i spansk?

Er det noko du har lyst å seie noko om, som vi ikkje har vore borti? Noko du har kome på undervegs, eller har tenkt på tidlegare?

Takk for at du tok deg tid til å vere med på intervjuet!



Publikasjoner i serien FOKUS PÅ SPRÅK

- 1/2007 Kåre Solfjeld: *Andre fremmedspråk på ungdomstrinnet – med praktisk tilnærming. Rapport fra en intervjuundersøkelse.*
- 2/2007 Magne Dypedahl: *Interkulturell kompetanse og kravet til språklæreren.*
- 3/2007 Glenn Ole Hellekjær: *Fremmedspråk i norsk næringsliv – engelsk er ikke nok!*
- 4/2007 Andre Avias, Line Engstrøm og Rolf Tobiassen: *Fransk i verden.* (spesialutgave)
- 5/2007 Atle Grønn: *Russisk i verden.* (spesialutgave)
- 6/2008 Godrun Gaarder: *Hvorfor lære tysk?* (spesialutgave)
- 7/2008 Øyunn Rishøi Hedemann: *Spansk i verden.* (spesialutgave)
- 8/2008 Kathrine Antonsen Vadøy: *Tysk i verden.* (spesialutgave)
- 9/2008 Aud Marit Simensen: *Engelsk i verden.* (spesialutgave)
- 10/2008 Gunn Elin Heimark: *Praktisk tilnærming i fremmedspråkundervisningen. Rapport fra en intervjuundersøkelse.*
- 11/2008 Beate Lindemann: *Læring av fremmedspråk og motivasjon for språklæring etter innføringen av Kunnskapsløftet.*
- 12/2008 Rita Gjorven: *Fra fransklærerstudent til fransklærer. En undersøkelse av seks nyutdannede fransklæreres praksis gjennom deres tre første arbeidsår.*
- 13/2008 Elin Nesje Vestli: *Fra sokkel til klasserom. Litteraturens plass i fremmedspråkundervisningen.*
- 14/2009 Ingunn Hansejordet: *Grammatikken i spanskfaget. Rapport frå ei kvalitativ undersøkning.*

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

For bestilling kontakt:
Fremmedspråksenteret
Høgskolen i Østfold, 1757 Halden
Telefon: 69 21 58 30 Telefaks: 69 21 58 31
E-post: info@fremmedspraksenteret.no

Fokus på språk 14/2009

© Ingunn Hansejordet / Fremmedspråksenteret 2009

ISBN: 978-82-8195-026-9 (trykket) 978-82-8195-027-6 (på nett)

ISSN: 1890-3622



www.fremmedspraksenteret.no

Grammatikken i spanskfaget

Ingunn Hansejordet har hovudfag i spansk språk og latinamerikastudium. Ho har undervist i spansk i vidaregåande skule, på høgskule og på universitet, og ho har arbeidd med utvikling av diverse interaktive læremiddel. Hansejordet er no doktorgradsstipendiat ved Universitetet i Bergen. Føremålet med *Grammatikken i spanskfaget* er å skaffe meir kunnskap om kva plass grammatikken har og bør ha i spanskfaget, som er eit nytt fag i dei fleste ungdomsskular og i mange vidaregåande skular. Problemstillinga om grammatikkens plass har stor overføringsverdi til andre framandspråk.