

2 Å arbeide med grammatikk

Når vi arbeider med å lære et språk, arbeider vi alltid med grammatikk. Grammatikk handler om hvordan ord i et språk er ordnet i forhold til hverandre for å gi mening. Å arbeide med grammatikk betyr altså ikke bare å *pugge* ordklasser, bøyingsendelser eller metaspråk. Å arbeide med grammatikk betyr å *forstå* den betydningen som fins i grammatikk.

Langacker (2013) innrømmer at grammatikk kan vekke negative assosiasjoner hos mange, og at mange helt sikker helst forbinder grammatikk med pugging og abstrakte regler som er nesten umulige å forstå. Men, sier han:

Det trenger ikke å være sånn. Grammatikk er faktisk ganske engasjerende når det bare blir ordentlig forstått. (...) Selv om grammatikk når det gjelder former og bøyingsskjema riktignok kan fordre en del pugging, er jo det samme tilfelle for vokabular, som likevel oppleves mindre kjedelig og ofte kan være morsomt. (Langacker, 2013, s. 3, min oversettelse)

Langacker fortsetter med å understreke at det som er spennende ved vokabular, på mange måter er det samme som det som er spennende ved grammatikk, nemlig bruk og betydning: På samme måte som 'handle' betyr noe, vil også 'handler' og 'handlet' bety noe, og dette siste 'noe' er ikke helt identisk med det første 'noe'. Denne forskjellen har ikke med vokabular å gjøre. Den er grammatisk.

Metodikken i På nivå

I **På nivå** er oppgavene laget slik at vokabularet skal oppleves relevant for flere sammenhenger (ha overføringsverdi), og grammatikken det arbeides med, henger nøye sammen med vokabularet – og omvendt.

To eksempler på dette kan være oppgavene 4 og 5 i substantivkapitlet i A2-arbeidsboka. I disse oppgavene trener innlæreren flertall ved å gjøre utsagn i entall om til flertall, først ubestemt form (oppgave 4) og deretter bestemt form (oppgave 5).

I oppgave 4 er mange av utsagnene frekvente: *Har du noen spørsmål? Kan jeg få noen poser? Har du noen minutter?* osv. Mange forskere hevder at mye språkinnlæring skjer ved at vi lærer klynger av ord ('chunks') (Ellis, 2007), og utsagnene i oppgave 4 vil være typiske for denne typen språklæring.

Oppgave 5 er forankret i matvarer og tilberedning og innkjøp av mat. Følgelig har også verbene i oppgaven med denne situasjonen å gjøre: *å vaske, å lage, å kjøpe, å like, å spise, å steke*. I tillegg er alle verbene i oppgaven i preteritum, men den som gjør oppgaven trenger ikke å bøyne verbet – det er allerede bøyd i preteritum i utgangsspørsmålet.

Både oppgave 4 og oppgave 5 er oppgaver som først er tenkt gjort skriftlig, og som deretter kan gjøres muntlig – enten i samarbeid med en annen innlærer, eller på egen hånd ved hjelp av lydfilene på verkets nettside. Da vil oppgaven bli gjort en gang til: Flere sanser stimuleres, og flere læringsstiler imøtekommes.

Et annet eksempel kan være oppgave 11 i kapittelet om verb, også i A2-arbeidsboka. Denne oppgaven er forankret i en *gjenkjennelig situasjon*, nemlig å bestille legetime. I denne oppgaven inviteres innlæreren til å fylle ut med modalverbene *kan*, *skal* eller *vil* eller med presens av *å være*. Denne oppgaven kan synes lite plasseffektiv all den tid det er brukt nesten en hel side på en oppgave med (kun) åtte steder å fylle inn noe. Men sammen med mer drillpregete grammatikkoppgaver, som også er både nyttige og viktige, er det helt nødvendig med oppgaver som viser grammatikken i gjenkjennelige situasjoner i dagliglivet.

Samme tekst kunne også ha vært utgangspunkt for forskjellen mellom presens og infinitiv, eller den kunne ha vært et eksempel knyttet til tekstgrammatikk: Hvilken rekkefølge må utsagnene komme i, og hvorfor? Hvordan følger deltakerne i samtalen opp det den andre sier? For eksempel følger Inger hos Sentrumslegene opp Lises «Vondt i ryggen.» med et deltakende «Akkurat.», og Lise følger opp Ingers «Passer det?» med «Ja, det passer. Jeg tar den.» Samtalen er også en del av lydmaterialiet, så det er fullt mulig å lytte til samtalen flere ganger.

I denne oppgaven, som i mange andre, har jeg dessuten prøvd å flette inn 'fillers', altså utfyllende kommentarer som holder samtalen i gang eller som signaliserer hvem som har ordet og når en eventuelt er klar til å gi det fra seg: «Akkurat.» «Skal vi se ...» «Fint.»

Rutiner og arbeidsmåter

Å bli flinkere og tryggere i grammatikk handler mye om *hvordan* en gjør grammatikkoppgaver. I avsnittet om hvordan **På nivå** kan brukes, vil jeg gå nøye gjennom både hvilke metodiske tilnærminger jeg har erfart virker, og hva ulike teorier om andrespråklæring og -undervisning sier om hvordan en kan (og bør) arbeide med grammatikk. Her vil jeg trekke fram to viktige sider ved arbeidsbøkene: *sjekklistene* og *lytteikonene* (lydfilene).

Sjekklistene

Det er sjekklister knyttet til alle kapitlene i samtlige arbeidsbøker. Sjekklistene er forsøkt formulert på norsk tilpasset det nivået de er laget for. De har også engelsk oversettelse, som kan være til hjelp for en del av innlærerne. (At engelsk er valgt, har bare praktiske årsaker: Det vil være for omfattende å ta med alle førstespråk som brukes blant innlærere.)

Det kan være nyttig for innlærerne å bruke sjekklistene når de er ferdige med et kapittel, for å få en oppfatning av hva som kreves på nivået. Slik kan de eventuelt også tjene som læringsmål.

Bakgrunnen for listene er Læreplanen, Kompetanse Norge sine vurderingskriterier for skriftlige og for muntlige norskprøver, samt skalaene i Rammeverket og i CV18. Her følger noen eksempler:

Jeg vet at adjektiv forteller om substantiv. (A1)

⇒ Jeg vet at adjektiv forteller om substantiv, og jeg kan identifisere hvilket substantiv adjektivet beskriver. (A2)

⇒ Jeg kan bøye adjektivet til det substantivet det står til. (B1)

Jeg vet at jeg må bruke bestemt artikkel foran adjektivet når jeg bruker adjektiv til et substantiv i bestemt form. (B1)

⇒ Jeg kan bruke riktig bestemt artikkel foran adjektivet når substantivet står i bestemt form. (B2)

Sjekklistene i **På nivå** er tentative, og de bygger på *normative*, ikke *deskriptive*, utsagn om grammatisk kompetanse. Derfor er det viktig at de brukes med fornuft: Grammatisk kompetanse er kun én delkompetanse av en sammensatt språkkompetanse, og i enkelte situasjoner er det andre deler av språkferdighetene som er vel så viktige for å få kommunikasjon og språklig samhandling til å fungere.

Om en ønsker å se nærmere på deskriptive beskrivelser av grammatisk kompetanse, anbefaler jeg *Norsk Profil* (Carlsen (red.), 2012). Dette er en samling artikler med deskriptive analyser av ulike deler av grammatisk kompetanse hos innlærer på nivåene A2-C1. Analysene munner ut i RLD-beskrivelser (Reference Level Descriptions for National and Regional Languages) for de grammatiske kompetansene som undersøkes i artikkelsamlingen (se side 269-276 i *Norsk Profil* for en skjematisk oversikt).


Lytteikoner og lydfiler

Også når det gjelder lytting, har *grammatikk* en viktig plass. Det handler om å få med seg endelser som kan være avgjørende for hvordan et utsagn er ment eller skal forstås. I forlengelsen av dette, handler det om å trene på å bryte opp utsagn ('parsing'), altså å forstå hvilke deler av et utsagn som hører sammen (Berlage, 2014, s. 9).

På samme måte som vi kan dele lesing i *hurtiglesing* eller *oversiktslesing* og *nærlesing* (Carlsen og Moe, 2019, s. 158ff), kan vi dele lytting i 'oversiktslytting' og 'nærlytting'. Først må enkeltlyder og kombinasjoner av lyder avkodes og settes sammen til en forståelig helhet. Dernest må denne prosessen automatiseres. Jo mer automatisert gjenkjenningen av ord, ordgrupper, ja, til og med setninger, er, jo mer vil det avlaste lytteren, bedre forståelsen og frigjøre krefter til samhandling og respons.

Imidlertid vil øving på lytting, som all annen øving på forbedring av ferdigheter, forutsette at man er 'til stede' i det som skjer. Også når lyttingen er 'oversiktslytting', lytter man *mer* enn med et halvt øre. For å legge til rette for oppmerksomhet om arbeidet med lytting, og for å knytte arbeid med lytting sammen med arbeid med grammatiske strukturer, legger metodikken i *På nivå* opp til at en først arbeider med oppgaven skriftlig og deretter muntlig.

Dette har to årsaker: For det første vil skriftlig bearbeiding av en struktur sjelden være nok til at vi virkelig får grep om den. For det andre er det lite sannsynlig at vi utelukkende vil støte på eller ha bruk for strukturen i skriftlige sammenhenger. Vi vil ha behov for å både kunne *gjenkjenne* og kunne *produsere* strukturen i muntlige sammenhenger. Derfor er det viktig å øve på strukturen også muntlig.

Et lydikon  viser at en oppgave i *På nivå* finnes som lydfil. Først kan oppgaven gjøres skriftlig. Da involveres hode, øye og hånd. Samhandlingen mellom hode og hånd er viktig, men muntlig resepsjon og produksjon må også ivaretas. Slike oppgaver kan ha én av tre instruksjoner:

På nivå lærerressurs. 2 Å arbeide med grammatikk

- *Lytt og gjenta*: Boka lukkes, en har lyden på øret og gjentar høyt for en selv.
- *Lytt og lag setninger med ...*: En lukker boka, har lyden på øret og gjør den samme operasjonen muntlig som en gjorde skriftlig.
- *Lytt og skriv*: Dette er diktatoppgaver som vanligvis inneholder frekvente setninger som det er viktig å kjenne igjen raskt. Derfor kan det være nyttig å lytte og gjenta setningene etter at en er ferdig med oppgaven gjort som diktat.

Under avsnittet om den teoretiske forankringen til ***På nivå*** vil jeg komme tilbake til hvordan språkbruk og språklig samhandling i ulike situasjoner sås eller plantes i minnet vårt slik at vi seinere kan høste fruktene av de språklige erfaringene i nye situasjoner.