

Spansk grammatikk, et eget språk for elever i spanskklassen?

-En studie av problemområder i spansk grammatikk og elevers læringsstrategier for å løse grammatiske problemer.

Christina Pedersen



Institutt for litteratur, områdestudier og europeiske språk (ILOS),
Det humanistiske fakultetet (HF),
Universitetet i Oslo

SPA4191 Masteroppgave i spansk, lektor- og adjunktprogrammet
Vår 2011

© Christina Pedersen

2011

Spansk grammatikk, et eget språk for elever i spansklassen?

Christina Pedersen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Denne oppgaven belyser sammenhengen mellom norske elevers problemer i spansk grammatikk og deres bruk av læringsstrategier. Avhandlingen undersøker mer spesifikt hvilke problemområder innenfor spansk grammatikk som 10 elever på to videregående skoler synes er vanskelige og hvorfor akkurat disse er vanskelige for dem. Dette er videre knyttet opp mot analyser av elevenes bruk av kognitive, metakognitive og sosio-affektive læringsstrategier.

For å finne svar på dette har jeg først sett på en historisk framstilling av grammatikkens plass i fremmedspråk, som er basert på de ulike metodebølgene innenfor undervisningen. Deretter har jeg tatt for meg læringsstrategienes plass i den norske skolen i dag, hvor jeg har sett på dagen læreplanverk (K06) og dets bakenforliggende dokumenter. Jeg har i tillegg tatt i bruk teorier på området som kan relateres til fremmedspråksundervisningen. Videre har jeg gjennomført to ulike undersøkelser med de ti informantene. Tilsutt har jeg beskrevet og analysert elevenes refleksjoner rundt grammatiske feil, samt deres bruk av læringsstrategier.

Resultatene av undersøkelsene med elevene viser at det er spesielt en kategori innenfor grammatikken som byr på problemer for elevene. Dette er kategorien pronomen, som på spansk er svært komplisert, både for nybegynnere og mer drevne spanskstudenter. Jeg har ikke gått inn på alle de ulike undergruppene av pronomen, men jeg har konsentrert meg om setningseksemplene som inneholder personlige pronomen (subjektspronomen, objektspronomen) og refleksive pronomen. En annen side ved analysene som også kom godt fram er at elevene er relativt flinke til å ta i bruk varierte læringsstrategier underveis i undersøkelsene, men at opplæring i disse likevel er svært viktig for elevenes progresjon i faget.

Forord

Denne masteroppgaven inngår som en del av masterspesialiseringen i Fremmedspråk på Lektorprogrammet. I løpet av disse fem årene på programmet har jeg lært mye om fagene mine, om meg selv og mine medstudenter, og om min rolle som spansk- og engelsklærer. Det er derfor mange som har påvirket retningen på denne masteroppgaven, og det er jeg evig takknemmelig for.

Når det kommer til selve innholdet i oppgaven, er det en stor glede å få takke alle elevene som har snakket og diskutert seg igjennom flere økter med grammatikk. Innsatsen deres har vært upåklagelig! Takk til lærerne som jeg har vært i kontakt med og som har delt av sin tid og erfaringer som spansklærere. Uten lærerne og deres elever ville ikke oppgaven ha blitt til.

En spesiell takk til Sonja Skjær som tente en glød hos spanskdidaktikeren i meg allerede på PPU. Takk for din støtte og oppmuntring og ikke minst for at du har delt av dine kunnskaper både som lærer og veileder. Takk til José María Izquierdo for hjelp med litteratur og takk til Maximino J. Ruiz Rufino for gode grammatiske forklaringer både på norsk og spansk helt siden mine første år på Lektorprogrammet.

Sist, men ikke minst, takk til min kjære samboer for din tålmodighet og oppløftende ord dette siste året og for at du har støttet meg i mine valg i løpet av hele studietiden. Vi er et super-team!

Christina Pedersen

Oslo, 12.05.11

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	III
FORORD	IV
1 INNLEDNING	1
2 GRAMMATIKKENS Plass I SPRÅKFAGET – ET HISTORISK PERSPEKTIV	3
2.1 Grammatikk-oversettelses metoden	3
2.2 Direkte metoden	5
2.3 Den muntlige metoden	6
2.4 Audio-lingval metode	8
2.5 Kommunikativ kompetanse	10
2.6 Rammeverket	11
2.7 Oppsummering	14
2.8 Hva forstås med grammatikkbegrepet i denne oppgaven?	15
3 SPRÅKLÆRINGSSTRATEGIER I NORSK KONTEKST	16
3.1 Stortingsmelding 30 (2003-2004) <i>Kultur for læring</i>	16
3.2 Kunnskapsløftet 2006 (K06)	17
3.3 Læreplan for fremmedspråk	18
3.4 Læringsstrategier	20
3.5 Oppsummering	27
4 METODE	28
4.1 Undersøkelsen	28
4.2 Om utvalget av lærere	29
4.3 Om utvalget av elever	29
4.4 Om arbeidsøktene til elevparene	30
4.5 Om setningene	31
4.6 Tid og organisering	32
4.7 Registrering av informasjon	33
4.8 Dilemma ved observasjon	33
4.9 Analyse av materialet	34

5	PRESENTASJON OG ANALYSE AV RESULTATER	36
5.1	Resultater del 1	37
5.1.1	Metaperspektiv og metaspråk	40
5.1.2.1	Spesielle problemer I: Samsvar	42
5.1.2.2	Oppsummering	45
5.1.3.1	Spesielle problemer II: Finitte og infinitte verbformer	46
5.1.3.2	Oppsummering	48
5.1.4.1	Spesielle problemer III: Verbet <i>gustar</i>	48
5.1.4.2	Oppsummering	56
5.1.5.1	Spesielle problemer IV: Personlige pronomen	57
5.1.5.2	Oppsummering	63
5.2	Resultater del 2	64
5.2.1	Generelt om pronomen	65
5.2.2.1	Refleksive pronomen	65
5.2.2.2	Oppsummering	68
5.2.3.1	Subjektspronomen	68
5.2.3.2	Oppsummering	69
5.2.4.1	Direkte og indirekte objekt	69
5.2.4.2	Oppsummering	73
5.3	Elevers bruk av læringsstrategier	74
5.3.1	Kognitive strategier som fører fram	74
5.3.2	Strategier ved ukjente ord	77
5.3.3	Utilstrekkelige strategier	79
5.3.4	Metakognitive strategier	80
5.3.5	Sosioaffektive strategier	82
5.3.6	Oppsummering	84
7	AVSLUTNING	86
8	BIBLIOGRAFI	90
9	VEDLEGG	93

1 Innledning

Ordet *læringsstrategi* kan oppfattes ulikt avhengig av leseren. Det er skrevet et mangfold av bøker, artikler og dokumenter som omfatter, beskriver og foreslår bruken av dette begrepet, både i Norge og i utlandet. I læreplanverket *Kunnskapsløftet 2006* (K06) ønsker staten og Kunnskapsdepartementet et økt fokus på både læringsstrategier og fremmedspråkene. I Norge er det likevel ikke mange som har sett på sammenhengen mellom akkurat læringsstrategier blant norske elever og tilegnelse av grammatikk i spanskfaget. Dette er et område som er høyst aktuelt i det norske klasserommet og som diskuteres i flere forskningsmiljøer.

Formålet med denne masteroppgaven er å analysere norske elevers refleksjoner og diskusjoner rundt grammatikk og grammatiske termer i spanskfaget på videregående skole. I mine egne undersøkelser rundt temaet tar jeg først utgangspunkt i en rapport om grammatikkens plass i spanskfaget, skrevet av Ingunn Hansejordet: *Grammatikken i spanskfaget. Rapport frå ei kvalitativ undersøkning* (2009). I analysene av det innsamlede materialet kommer jeg til å ta for meg hvordan elever best tilegner seg grammatikk i spanskfaget på bakgrunn av deres arbeidsmetoder og læringsstrategier, samtidig som jeg fokuserer på de ulike områdene innenfor grammatikken som elevene har problemer med, alt sett i lys av Hansejordets rapport. Den utstrakte bruken av pronomen i spansk språk er et område som elevene synes er ekstra vanskelig, i følge mine analyser, og i den andre delen av undersøkelsen har jeg derfor valgt å snevre inn fokuset til kun å omfatte feil av denne typen.

I denne oppgaven ønsker jeg å ta for meg følgende problemstillinger: *Hvilke problemområder innenfor den spanske grammatikken synes elevene er vanskelige ut i fra et gitt materiale, og hvorfor viser disse områdene seg å være vanskeligere enn andre? Hvilke strategier tar elevene i bruk i arbeid med disse problemområdene i det spanske språket og i hvilken grad bruker og viser disse elevene kunnskaper om grammatikk i arbeidet med språket?*

For å finne ut av disse spørsmålene har jeg valgt å ta i bruk den kvalitative og eksplorative forskningsmetoden beskrevet i Hansejordet (2009). I tillegg har mine primære kilder vært litteratur og teorier på området, det innsamlede materialet og læreplanene i *Kunnskapsløftet 2006* (K06).

Et valg jeg måtte ta tidlig i oppgaveprosessen, gjaldt språket på oppgaven. Denne masteroppgaven skal leveres inn som en del av graden *Master i kultur og samfunnsfag med*

studieretning fremmedspråk på Lektorprogrammet ved UiO, hvor man på spansk programspecialisering kan velge å skrive oppgaven på norsk eller på spansk. Av egen interesse ville det ha vært både interessant og utfordrende å skrive på spansk, men av hensyn til elevmaterialets omfang, ville det ikke være gjennomførbart å oversette alt dette til spansk. I tillegg vil en oversettelse av det norske elevmaterialet til spansk kreve en viss grad av tolkning, noe som kan gi uheldige utslag i forhold til analysen. Forhåpentligvis vil også flere av diskusjonene og resultatene i denne oppgaven være relevante, samt ha overføringsverdi innenfor de andre fremmedspråkene i den norske skolen i dag.

2 Grammatikkens plass i språkfaget – et historisk perspektiv

I denne delen vil jeg ta for meg ulike språksyn og fremmedspråksundervisningen i et historisk perspektiv. Læringssynet og språksynet vil være direkte knyttet opp mot ”metodebølgene” i undervisningen gjennom det siste århundret, det vil si, de dominerende undervisningsmetodene som har preget andrespråk og fremmedspråk i Europa og i Norge. Avslutningsvis vil jeg se grundigere på de metodene som preger spanskundervisningen i dag og knytte dette opp mot konsekvenser for grammatikkens plass i faget.

Det har blitt sagt at hver metodesyklus varer i ca. et kvart århundre. Inntoget av de nye metodene kan skape problemer for undervisningen på flere måter, men erfarne lærere vet at det å lære om nye metoder, inkludert dens bakenforliggende teori, kan lede til en bedre forståelse av faget, nytt perspektiv og et bredere repertoar av undervisningsverktøy. Fordi innflytelsene til disse teoriene og metodene som oftest har kommet fra andre land enn Norge, er det viktig å se dem i sitt historiske perspektiv, samtidig som vi trekker dem inn i en norsk kontekst. I inndelingene nedenfor kommer jeg til å ta for meg følgende ”metodebølger”: Grammatikk-oversettelses metoden, den direkte metoden, den muntlige metoden, den audio-lingvale metoden og til slutt innholdet i samtidsbegrepet den kommunikative kompetanse og denne kommunikative tilnærmingens innflytelser på dagens fremmedspråksundervisning. Denne gjennomgangen vil forhåpentligvis gi en forklaring på hvorfor dagens undervisningssituasjon i fremmedspråk i Norge er slik som den er, samtidig som det beskriver grammatikkens plass i fremmedspråkene generelt.

2.1 Grammatikk-oversettelses metoden

Metoden med navnet *grammatikk-oversettelse* hadde sin basis i undervisningen av latin, og var svært fremtredende i Norge og i utlandet fram til begynnelsen av 1900-tallet. På den tiden var latin språket for de lærde og språket som man ønsket å mestre. Siden språket allerede på den tiden ble sett på som kun et skriftspråk (et litterært språk), gikk undervisningen hovedsaklig ut på oversettelse av tekster fra latin til målspråket og omvendt. Da man senere satte i gang med undervisning i både engelsk, tysk og fransk i Europa, var tekstene som ble brukt i undervisningen av samme art som i den tidlige latinundervisningen, klassisk og høyverdi skjønnlitteratur. Denne typen litteratur var ikke nødvendigvis tilpasset den lærende,

men den ble sett på som viktig for forståelsen av språket og kulturen. De direkte oversettelsene som preget metoden ble laget for å illustrere språket, ikke for å forstå betydningen. Det var i tillegg et veldig stort fokus på språkets grammatikk, og på den tiden trodde man at det fantes en generell grammatikk som dannet grunnlaget for alle språk (Simensen 2007: 27). Man så derfor til morsmålet for å finne grammatiske argumenter og begrunnelser som referanser til fremmedspråket. Dette gjorde at blant annet flerspråklige gloselister ble brukt i opplæring, hvor et ord i fremmedspråket skulle korrespondere med ordet i morsmålet. På grunn av mengden av studier gjort i etterkant, vet man som fremmedspråklærer i dag at disse antagelsene ikke lenger viser den nyanserte virkeligheten. Et annet aspekt ved denne typen opplæring i et fremmedspråk, er at undervisningen som oftest foregikk på morsmålet. Man brukte mye tid på å snakke om fremmedspråket, men lite tid på å snakke på fremmedspråket (2007: 28). Denne prioriteringen gjorde at de skriftlige ferdighetene i opplæringen, som vil si lesing og skriving, ble sett på som viktigere enn de muntlige. Når det kommer til det gjeldende språksynet i den samme perioden, mente man blant annet at grammatikk skulle bli lært på en deduktiv måte, som var synonymt med forklaringer av grammatiske begreper på en eksplisitt måte, samt refleksjon rundt disse reglene (Sánchez 1997: 136). Man mente også at innlæringen av denne grammatikken hjalp til å utvikle den lærendes mentale kapasitet og intellekt (1997: 136). Et annen viktig side ved dette språksynet, var at elevenes feil ble rettet umiddelbart, siden formålet med opplæringen var korrekt bruk av det lærte språket.

Metoden beskrevet over blir også referert til som den tradisjonelle metoden (1997) på grunn av dens varighet og karakter. Man kan også si at den fortsatt lever i en modifisert utgave i dagens klasserom, som blant annet Sánchez peker på: Det er bemerkelsesverdig at kjernen eller de sentrale elementene etter så mange tiår fortsatt blir sett på som kjennetegn for metoden¹ (1997: 134). Utviklingen av fonetikk som vitenskap derimot var et av de viktigste stegene i evolusjonen av den moderne lingvistikken på slutten av 1880-tallet. Spesielt stiftelsen av The International Phonetics Association (IPA) i 1886, bidro til et paradigmeskifte i fremmedspråkundervisningen, hvor de muntlige ferdighetene ble stående i sentrum. På samme tid fikk Reformbevegelsen i Europa stor innflytelse på språkernes utvikling, noe som får konsekvenser for senere undervisning av fremmedspråk, som vi skal se i neste avsnitt.

¹ “Es notable (...) que el núcleo o elementos esenciales hayan permanecido como identificadores del método durante tantos decenios”, min oversettelse.

2.2 Direkte metoden

Den direkte metoden ble bygget på tre nye essensielle og elementære prinsipper: muntlig tale som ferdighet, viktigheten av sammenhengende tekster og undervisning på målspråket (Simensen 2007: 26). Denne metoden ble forsøkt etablert på slutten av 1800-tallet av unge vitenskapsmenn som var i mot prinsippene for opplæring i grammatikk-oversettelses metoden. Franskmannen Paul Passy, tyskeren Wilhelm Viëtor og dansken Otto Jespersen var tidlig forkjempere for en ny vinkling i fremmedspråksundervisningen. Takket være opprettelsen av IPA, hadde disse forskerne også nye verktøy som de nå kunne ta i bruk i undervisningen og i videre utvikling av metoden: Et fonetisk alfabet og fonetisk transkriberte tekster ble tilgjengelig for undervisning av uttale. Tale ble derfor sett på som viktigere enn skriftspråket, og elever og studenter skulle helst lære korrekt uttale (og lydsystem) før de så språket i sin skriftform (2007: 26).

Navnet direkte metode refererer til troen på å etablere eller innføre assosiasjoner og forbindelser mellom ord og setninger i fremmedspråket og tingene, handlingene og tilstandene de refererer til (2007: 28). Sammenhengende tekster ligger derfor ofte til grunn for undervisningen, og et av de viktigste fundamentene innenfor denne metoden, er selve innholdet i tekstene. På bakgrunn av dette, ble den litterære sjangeren novelle framhevet som et hjelpemiddel i opplæringen, siden disse kunne bli brukt i meningsfulle muntlige aktiviteter, samtidig som de kunne bli brukt i den induktive tilnærmingen til undervisning i grammatikk. Denne induktive tilnærmingen hører til språksynet på den tiden, hvor fokuset skulle være på å praktisere eller øve på bruk av språket (språk som funksjon). All undervisning skulle i tillegg foregå på målspråket, både av faglig og informativt innhold, det vil si, enten ved at læreren for eksempel dikterte tekster, eller ved at informasjon om faget ble gitt på fremmedspråket. Et av målene med denne metoden er muntlig interaksjon, hvilket betyr at elevene er aktive deltakere, mens læreren skal veilede i retning av kommunikasjon (Sánchez 1997: 150). Dette fører til at feil i elevens språk rettes umiddelbart også i denne metoden, men på en mer skånsom måte enn i grammatikk-oversettelses metoden, ved at læreren prøver å foreslå andre ord eller svar på setninger mens han eller hun er i interaksjon med eleven.

På denne tiden i Norge, var det fortsatt grammatikk-oversettelses metoden som dominerte i opplæringen. Ideene rundt den direkte metoden var likevel kjent for de involverte personene innenfor lov- og reformlagning i Norge på den tiden, og den offisielle godkjenningen for bruk av denne metoden kom endelig på plass i 1925 (Simensen 2007: 30). Samtidig i resten av

Europa ble metoden kritisert for mangel på både prinsipper for utvelgelse av materiale (selection) og mangel på et nivåinndelingssystem (grading). Disse to prinsippene kom til å prege den andre runden med den direkte metoden, eller *den modifiserte direkte metoden*, som den kom til å hete senere.

De to britiske forskerne Harold Palmer og Michael West var blant de fremste kritikerne av den direkte metoden, på grunn av manglene til den tidligere utgaven. De begynte derfor å utvikle prinsipper for systematisk utvelgelse av materiale og nivåinndelinger av språkinnholdet, for blant annet å sikre at vokabular og grammatiske strukturer fra det hverdagslige språket ble inkludert i opplæringen (2007: 34). De hadde begge hver sine kampsaker, og for West var det viktig å få inn en jevn fordeling av nye ord i opplæringen, samtidig som de måtte bli repetert mange nok ganger, mens for Palmer var det viktigst at man fikk en nivåinndeling for at lærerne kunne legge til rette for en stigende progresjon i undervisningen (2007: 34), hvor det var en klar hovedvekt på innlæring av det kjente til det ukjente og enkle grammatiske strukturer til mer komplekse. Dette førte blant annet til introduksjonen av *substitution tables*, eller ”erstatningsdiagrammer”. Disse oppgavene går ut på å øve på et spesielt grammatisk fenomen ved bruk av diagrammer hvor man skal velge og kombinere elementer fra de vertikale rammene som skal utgjøre korrekte setninger på målspråket i de horisontale rammene:

They	can draw a	black	dog
I		white	car
You		Red	rose

Et typisk erstatningsdiagram (Cook 2008: 21)

I tillegg til denne typen oppgaver, ble mange ulike tegninger og konkrete ting bruk for å assosiere betydningen av et ord eller en setning fra et språk til et annet. Diktat ble også brukt hyppig som et undervisningsmiddel. Utformingen av disse oppgavene samsvarte godt med den dominerende teorien og modellen innenfor psykologien på tiden; behaviorismen, som vil bli forklart i forhold til sin tilknytning innefor pedagogikken senere i oppgaven.

2.3 Den muntlige metoden

Som vi kan forstå av den *modifiserte direkte metoden*, var det en generell trend med et sterkere fokus på system og kontroll i språkundervisningen tidlig på 1900-tallet, noe som kom enda bedre til syne under perioden med den *muntlige metoden*. Fra både strukturalister i

Storbritannia og USA var ønsket å etablere et tydeligere system for utvelgelse av materiale og hva man skulle undervise i, samtidig som de ønsket å finne kontrollerte måter å behandle dette systemet på (med for eksempel nivåinndeling og økt fokus på repetisjonsøvelser) (Simensen 2007: 36). Den muntlige metoden ble derfor en naturlig videreføring og forbedring av den direkte metoden. Til forskjell fra de tidligere metodene, blir denne metoden ansett som en av de første med et vitenskapelig fundament. Det blir gjort forskning både på språkets kjennetegn og opprinnelse, samt hvordan mennesket generelt lærer (Sánchez 1997: 161).

Formålet med denne metoden var å utvikle ferdigheter i lytting, tale, lesing og skriving, selv om sistnevnte skulle komme på et senere tidspunkt enn de første ferdighetene. Nøyaktighet i både uttale og grammatikk var to viktige elementer i den muntlige metoden, noe som gjorde at diktatøvelser var å foretrekke i undervisningen. Grammatikk skulle bli undervist på en induktiv måte i følge dette språksynet, og enkle grammatikkmønstre skulle komme før mer komplekse mønstre. Dette gjorde at undervisningen ble svært lærersentrert også i denne metoden, siden hele undervisningen måtte dirigeres av læreren for å få elevene til å øve på oppgavene sine gjentatte ganger. Dette betyr likevel ikke at elevene var passive, som i den forrige metoden, men at alle elevene måtte delta aktivt for å øve inn språket. Undervisningen skulle i tillegg foregå mest mulig på målspråket, og det ble stilt store krav til muntlig aktivitet og presisjon blant studentene/elevene.

I Norge på den tiden hadde man ikke kommet riktig så langt innenfor denne type forskning og metodologisk utviklingen, til sammenligning med resten av Europa eller i USA. Mellom 1930-1950 var situasjonen preget av det offisielle valget mellom grammatikk-oversettelses metoden og den direkte metoden i utvikling av nye læreplaner. Bruken av muntlig tale og spesielt samtaler ble tydeligere i klasserommet, noe som viste at det foregikk endringer i undervisningen her til lands. Det var likevel ikke før på 50-tallet at innflytelsen av den muntlige metoden kom til landet, noe som resulterte i at for eksempel systematisk utvelgelse av materiale til undervisningen ut i fra forskningskriterier ikke kom på banen før da.

Som nevnt innledningsvis, var spesielt amerikanske lingvister og strukturalister, med i utviklingen av fremmedspråkene fra 1950-tallet av og fram til 1970-tallet. Disse brukte mer ”vitenskapelige” metoder i undersøkelsene enn tidligere, samtidig som språksynet ble drastisk endret. Språk ble nå synonymt med grammatikk, hvor små porsjoner eller forsyninger av grammatiske elementer skulle fungere som stimuli for å gi respons. Hele denne forvandlingen bar preg av behavioristisk undersøkelsesmåter: Forskning på språk ble gjort på fysisk målbare

elementer, som observerbar verbale tale og rene formelle karakteristikker ved språkytringer (Simensen 2007: 41). Man gikk bort i fra de indre kognitive strukturene og prosessene, som man tidligere hadde sett på, og man så heller på konkrete resultater (respons) av variable stimuli. Dette er igjen direkte knyttet opp mot læringssynet på den tiden. Nye redskaper og undervisningsmetoder ble derfor utviklet, og man fikk, for eksempel, konkrete modeller for beskrivelser av de moderne språkene, fremgangsmåter for å sammenligne språk på, og nye begreper som betingelser og forsterkninger (reinforcement), ble tatt i bruk (2007: 55-56). Dette dannet i tillegg grunnlaget for den nye metoden innenfor fremmedspråksundervisningen, den audio-lingvale metoden, som jeg skal se nærmere på i neste avsnitt.

2.4 Audio-lingval metode

I tidsepoken som er nevnt over, er det flere ting som skjer innenfor språkforskning generelt og fremmedspråkene spesielt. Et av resultatene av dette, var at man startet å gjøre forskning på fremmedspråksleven i seg selv, ikke bare språket han/hun produserte (Simensen 2007: 56). Flere hypoteser om både optimal "språkaldet" (The optimal age hypothesis) og om hva slags elever som har anlegg for fremmedspråk (Language aptitude studies) ble presentert. Noen av funnene man kom fram til på den tiden, var blant annet at man lærte best og forstod mest av et nytt språk i årene før tenårene og at det er flere individuelle forskjeller hos språkinnlæreren enn man tidligere hadde trodd. Dette henger tydelig sammen med den behavioristiske tankegangen som var dominerende på den tiden, og særlig det å lære seg strukturene i språket var viktigere enn, for eksempel, vokabularinnlæring når det kom til den *audio-lingvale* undervisningsmetoden (2007: 53).

Det er spesielt to faser som kjennetegner den audio-lingvale metoden: Presentasjons- eller demonstrasjonsfasen, og øvingsfasen. I den førstnevnte fasen skulle presentasjonen av nytt språkmateriale skje i dialoger, og da særlig med opptak av et bestemt læringsstoff som elevene skulle lytte til. I øvingsfasen, som kom etterpå, skulle man i prinsippet også innlemme en fase hvor man produserte eget språk. Dette blir ofte referert til som de tre P'er: P(resentation), P(ractice) og P(roduction) (2007: 51). I øvingsfasen var fokuset på driller og repetisjonsøvelser innenfor språkets mønster og strukturer. *Substitution tables* ("erstatningsdiagrammer") og *transformation drills* (forvandlingsøvelser) var de to øvelsene eller oppgavene man brukte mest tid på i forbindelse med grammatikken. Forskerne mente at disse øvelsene skulle fremme det å lære ved hjelp av analogier (ved å se forbindelser i

språket), og forklaringer av grammatikk ble på den måten overflødig (2007: 51). Dette ble sett på som en form for induktiv innlæring.

I den audio-lingvale metoden ble de muntlige ferdighetene (lytting og snakking) oppmuntret fremfor de skriftlige (skrivning og lesing). Et viktig mål for opplæring var derfor god og riktig uttale, samt språklig korrekthet og flyt. Metoden har flere elementer til felles med den muntlige metoden, og begge bærer preg av systematisk utvelgelse av undervisningsmateriale, viktigheten av nivåinndeling og kontroll av progresjonen i undervisningen. I tillegg ble kontrastiv analyse brukt som et middel i den audio-lingvale metoden, hvor man sammenlignet enkelte elementer i morsmålet og satte det opp mot samme type element i målspråket. Hensikten med å gjøre dette var for å forebygge feil, noe som ikke måtte forekomme, da disse feilene kunne feste seg, mente forskerne (se bl.a. Simensen 2007).

I 1974 i Norge ble *Mønsterplan for grunnskolen* implementert i den norske skolen. Denne inneholdt spor av både den muntlige og den audio-lingvale metoden. Endelig ble også en systematisk tilnærming til utvelgelse av undervisningsmateriale og spesifiserte nivåinndelinger gitt en høyere prioritering enn i årene tidligere (Simensen 2007: 54). Man skulle undervise i grammatikk som beskrevet i avsnittene over, altså på den induktive måten, og med mest fokus på grammatikkdriller og erstatningsdiagrammene. Man trengte ikke lenger de teoribaserte kursene i fonetikk og de fonetisk transkriberte tekstene, og uttale skulle bli undervist av læreren selv eller ved hjelp av opptakene (2007: 55). På dette tidspunktet skulle undervisning om språket være på et minimumsnivå, og opplæring i kulturkunnskaper hadde enda ikke nådd de norske klasserommene, til sammenligning med dets inntog i perioden etter.

I 1987 kom den neste læreplanen som ble utgitt i Norge etter 1974. I mellomtiden hadde det vært flere kritikker av den formen for mekanistisk innøving av fremmedspråk og især av grammatikkundervisningen som hadde preget faget fram til da. En av de største endringene i lærerplanen ble derfor det økende fokus på meningsfylt "input" (2007: 122). Man beveget seg altså bort fra den behavioristiske pedagogikken og inn i en ny runde med den kognitive og "mentale" pedagogikken. Den amerikanske filosofen, lingvisten og forskeren innenfor kognitiv vitenskap, Noam Chomsky, var spesielt en av foregangspersonene i dette nye skiftet i fremmedspråksundervisningen.

Begrepene transformasjonsgrammatikk, og senere bare generativ grammatikk, innebærer Chomskys teorier på hvordan man lærte språk. "Ifølge denne teorien er grammatikk først og

fremst en psykologisk realitet hos mennesker, og vi er født med en grammatikk som gjør det mulig å generere (produsere og forstå) et uendelig antall setninger på morsmålet vårt, og avgjøre om setningene er riktige eller gale” (<http://www.snl.no/transformasjonsgrammatikk> 21.04.11). Tilhengere av den generative grammatikken skilte først og fremst mellom lingvistisk performans og lingvistisk kompetanse hos morsmålsbruker av sitt eget språk, men ble senere utviklet til å omfatte også fremmedspråk. Teorien om Universal Grammar står sentralt i dette teorifeltet, og beskrives som ”the initial state of the language learner” eller ”the learner’s prelinguistic initial state” (Simensen 2007: 80).

Kritikere av Chomsky og hans teorier pekte blant annet på at hans konsept *lingvistisk kompetanse* ikke var tilstrekkelig i forhold til morsmålstalerens kompetanse innenfor språk i bruk eller språk i kontekst. På bakgrunn av denne ”uenigheten”, ble begrepet kommunikativ kompetanse utviklet, som jeg skal gå mer inn på i neste del.

2.5 Kommunikativ kompetanse

Utviklingen av begrepet *kommunikativ kompetanse* har endret seg siden det først ble kjent, og er blitt satt sammen på bakgrunn av flere teorier og elementer. Først ute med en definisjon av dette fenomenet var Chomsky i 1965. Han skiller mellom *kompetanse*, som vil si ”den ubevisste kunnskapen hos en ideell taler-lytter fra et fullstendig homogent språksamfunn som kjenner sitt språk perfekt og som er uanfektet av psykologiske faktorer og andre forstyrrelser” (Henriksen 2005), som også vil si evnen til å avgjøre hvilke setninger som er grammatisk korrekte (Hansejordet 2009: 11), og *performanse*, som handler om ”den ikke-perfekte anvendelsen av denne ubevisste kunnskapen i konkrete situasjoner” (Henriksen 2005), eller sagt med andre ord, hvordan den talende selv bruker språket (Hansejordet 2009: 11). Chomskys definisjon ble likevel ufullstendig da den relaterer til morsmålsbrukeren og ikke fremmedspråksinnlæreren. Han er også av den oppfatning at språket er en medfødt evne med automatisk naturlig utvikling (Skjær 2009), og dette er et viktig steg bort i fra de strukturelle teoriene og behaviorismen. Sosiolingvisten Dell Hymes beskriver begrepet på denne måte, ifølge Store norske leksikon: ”den underliggende kunnskap en språkbruker har om språket sitt, som inkluderer ikke bare grammatiske regler, men også regler for når og hvordan språket kan brukes i forskjellige situasjoner” (<http://www.snl.no/sosiolingvistikk> 21.04.11). Hymes (1972) skiller i sin teori mellom hva som er *possible* (språklig mulig), *feasible* (kunne sies ut i fra psykologiske og kulturelle kriterier), *appropriate* (tilpasset konteksten) og *occur* (må faktisk forekomme) (Henriksen 2005). På lik linje med Chomsky, så refererer også hans

teorier til morsmålspråket, og det var ikke før på 1980-tallet at Canale & Swain kom med sine forslag til tre delkompetanser innenfor kommunikativ kompetanse i opplæringen av fremmedspråk. Disse er som følger: (1) Grammatisk kompetanse, (2) sosiolingvistisk kompetanse, som består av (a) sosiokulturelle regler (språkbruk tilpasset situasjonen) og (b) diskursregler, og (3) strategisk kompetanse (verbale og ikke-verbale grep som forhindrer kommunikasjonsbrudd) (Henriksen 2005). Disse delkompetansene sier en god del om hva faget bør inneholde for at man skal kunne få en naturlig progresjon i utviklingen, som man tidligere har strevd mye for å få med inn i de generelle retningslinjene om faget. Disse ble videre komplimentert av Europarådet og van Ek på slutten av 80-tallet med to helt nye delkomponenter: (4) sosiokulturell kompetanse, som vil si kunnskap om og forståelse av målsamfunnet, inklusive kulturelle produkter, og (5) sosial kompetanse, som henviser til trekk knyttet til personlighet og i tillegg ansvar for egen læring og sosial ansvarlighet. (Henriksen 2005) I tillegg til disse nye kompetansene, ble grammatisk kompetanse nå omformulert av Europarådet til lingvistisk kompetanse (1), som vil si språk uavhengig av situasjonell kontekst. Canale & Swains begrep om sosiolingvistisk kompetanse ble også delt inn i to delkompetanser, hvor diskurskompetanse ble et eget selvstendig begrep (6).

Den historiske utviklingen av kompetansebegrepet ble til slutt internasjonalt anerkjent ved hjelp av Europarådets dokumenter. I Norge ble dette begrepet brukt i norske læreplaner fra utgivelsen av Reform 94. Fra Europarådet sin side, ble begrepet ytterligere delt inn i flere kategorier, hvor det blant annet skilles mellom generell kompetanse og språklig kommunikativ kompetanse. Det er disse dokumentene som står igjen som våre referansepunkter innenfor de kommunikative rammene av dagens undervisning, og jeg kommer til å ta for meg oppbyggingen og relevante definisjoner i neste avsnitt.

2.6 Rammeverket

Common European Framework of References for Languages, eller Det europeiske rammeverket for språk som det heter på norsk, ble publisert av Europarådet i 2001, som nevnt over. Formålet med dette dokumentet er blant annet å gi et felles grunnlag for utforming av lærestoff til språkkurs, retningslinjer for læreplaner, eksamener og læremidler i hele Europa (Europarådet norsk versjon 2007). Dokumentet, med rundt 250 siders innhold, kom først ut på engelsk, men både den tyske og franske versjonen kom like etter. I dag finnes dokumentet på mange europeiske språk, som inkluderer spansk og norsk. Den norske versjonen ble satt i gang i 2004, var ferdigstilt i 2007, men ble først publisert i februar 2011. I det følgende

kommer jeg til å gi en kort beskrivelse av Rammeverkets ulike komponenter, for å gi et bedre bilde av hvordan fremmedspråksopplæringen foregår i dag.

Rammeverket stadfester innledningsvis at man er nødt til å bruke ulike former for kompetanse som bygger på tidligere erfaringer for at man skal kunne kommunisere aktivt ved hjelp av et språk (2007: 122). Som nevnt tidligere, skiller de deretter mellom generelle former for kompetanse og språklige kompetanser. Dette blir gjort for å vise at svært mange aspekter av egne erfaringer og kunnskaper som enkeltperson kommer til nytte i opplæringen av språk.

I den generelle kompetansen beskrevet i rammeverket settes det søkelys på fire kompetanser: (1) *Savoir*, (2) *savoir-faire*, (3) *savoir-être* og (4) *savoir-apprendre*. Disse vil bli forklart videre, men det er en nyttig observasjon at den generelle kompetansen som blir skissert i deres dokumenter har flere likhetstrekk med Henry Holec's modell for læring, hvor han skiller mellom det å lære (*apprendre*), å kunne lære (*savoir-apprendre*) og lære å lære (*apprendre à apprendre*) (Gjørven og Johansen 2006: 210). Bruken av de franske verbene gir en nyansert og god forståelse av det å være en god språkbruker, men de åpner også opp for at dette er informasjon, ferdigheter og kunnskaper som det er mulig å tilegne seg.

Det første punktet, *savoir* (1), omfatter rene faktakunnskaper og generell viten. Det forventes at man som elev og student allerede har visse typer kunnskap om verden, som man kan bruke i opplæringen av faget, som for eksempel kunnskaper om steder, mennesker, eller kunnskaper om hvordan ting klassifiseres (konkreter/abstrakter), osv. I tillegg trengs kunnskaper om samfunnet og kulturen i det området hvor språket snakkes, som kan være alt fra levekår til livssyn og verdier. Det er samtidig viktig med en interkulturell bevissthet, som vil si en forståelse av hvordan det enkelte samfunnet tar seg ut fra en annen parts synsvinkel, på bakgrunn av de objektive kunnskapene man allerede besitter (Europarådet 2007: 125). *Savoir-faire* (2) består av de praktiske ferdighetene man har behov for når man bruker et språk. Dette kan være både sosiale ferdigheter, ferdigheter i dagliglivet og på fritiden (2007: 125-126). Dette punktet har også en interkulturell vinkling, som dreier seg om å se forbindelser mellom det man har lært og den egentlige konteksten man befinner seg i. Det tredje punktet, *savoir-être* (3), handler om eksistensiell kompetanse, eller væremåte, som i korte trekk vil si hvordan de kunnskapene, den forståelsen og de ferdighetene man som språkbruker har påvirker ens egne kommunikative handlinger (2007: 127). Dette innebærer også språkinnlærerens personlige trekk, som holdninger, motivasjon, verdier, livssyn, kognitiv orientering og personlighetstype (2007: 127). Det er naturlig at en kombinasjon av alle disse punktene

påvirker elevens læringsevner, men bevissthet rundt ens egen læring er kanskje et av de viktigste punktene i forbindelse med å lære et språk, som omtales i den fjerde kompetansen, *savoir-apprendre* (4). Denne læringsevnen, eller ansvar for egen læring, som det også blir referert til, er en evne til å observere og å gjøre erfaringer, og til å innlemme ny kunnskap i det man vet fra før, slik at man kan justere denne kunnskapen om nødvendig (2007: 127). Dette punktet kan man knytte direkte til hovedområdet språklæring i læreplanen for fremmedspråk, som vil bli behandlet i neste del. Læringsevnen omfatter blant annet følgende punkter i rammeverket: språklig og kommunikativ bevissthet, generell fonetisk bevissthet og generelle ferdigheter i fonetikk, studieteknikk og til slutt heuristiske ferdigheter.

Når vi så beveger oss over til den språklige kommunikative kompetansen, ser vi at dette gjenspeiler noe av fremmedspråksundervisningen i Norge i dag: man ønsker å drive kommunikativ språkopplæring, så langt det lar seg gjøre. I forhold til grammatikkomponenten har det i den sammenhengen blitt utvist tvil om i hvor stor grad dette skal legges vekt på i undervisningen. Men rammeverket viser tydelig at det legges en god del vekt også på dette området. Rammeverket nevner tre kompetanseområder som er mer knyttet opp mot språket: lingvistisk kompetanse, sosiolingvistisk kompetanse og pragmatisk kompetanse.

Den *lingvistiske kompetansen* handler om språkets form og mønster. Selv om det er vanskelig å kategorisere denne kompetansen, er følgende seks kategorier nevnt som undergrupper av den lingvistiske kompetansen: (1) Leksikalsk kompetanse som ”er kunnskaper om og evne til å bruke ordforrådet i et språk”. (2) Grammatisk kompetanse er ”kunnskap om og evne til å bruke de grammatiske byggesteinene i et språk”. (3) Semantisk kompetanse ”omfatter innlærerens bevissthet om hvordan man bygger opp mening i tekster, og evnen til selv å gjøre dette” (2007: 133-139). (4) Fonologisk kompetanse omfatter kunnskaper og ferdigheter om bruk av språkets lyder. (5) Ortografisk kompetanse handler om rettskriving. Og til slutt, (6) ortoepisk kompetanse skiller seg fra punkt fire, ved at det handler om korrekt uttale.

Den *sosiolingvistiske kompetansen* ”omfatter kunnskaper og ferdigheter som kreves for å mestre de sosiale sidene ved språkbruk” (2007: 143). Denne kompetansen er tett knyttet opp mot sosiokulturelle forhold generelt, som er av stor betydning i dagens undervisningssituasjon. Her deles underkategoriene inn i (1) språklige markører i sosiale relasjoner, som inneholder forskjellige hilsningsformer, tiltaleformer, kraftuttrykk og konvensjoner for turtaking. (2) Høflighetskonvensjoner. (3) Uttrykk for folkelig visdom, som er ”fraser som sammenfatter og forsterker fellesskap i holdninger” (2007: 144), som for

eksempel ordtak eller kjente sitater. (4) Ulike stilnivåer, omtales som register for å vise ”systematiske forskjeller mellom spesielle språklige varianter som brukes i bestemte sammenhenger” (2007: 145), som for eksempel et bytte mellom formelt og uformelt språk. (5) Dialekter og aksenter, omfatter å kunne identifisere og kjenne igjen disse markørene ut i fra sin kontekst.

I følge rammeverket, handler pragmatisk kompetanse om ”hvordan budskap kan (1) bygges opp og tilrettelegges, (2) brukes i kommunikativt øyemed og (3) ordnes i samsvar med samhandlings- og transaksjonsskjemaer (2007: 147).

Kommunikativ kompetanse uttrykkes ved kommunikative ferdigheter i fremmedspråksinnlæringen, som gjør at man blir en helhetlig fremmedspråksbruker: skrijving, spontan muntlig interaksjon, forberedt muntlig produksjon/presentasjon (de to siste ble tidligere sett på som én ferdighet – snakke/tale), lesing og lytting. Dette er ferdigheter som man øves opp i å bruke igjennom hele opplæringen, og som man deretter kan testes i på forskjellige måter. Man kan også sammenligne disse med de grunnleggende ferdighetene, omtalt i læreplanverket: kunne uttrykke seg skriftlig, muntlig, kunne lese, kunne bruke digitale verktøy, kunne regne. De grunnleggende ferdighetene omfatter alle fagene i skolen i dag, og viser at man er nødt til å mestre disse for å komme seg fra et nivå til et annet.

2.7 Oppsummering

Det å lage grammatikker, eller beskrivelser av språket, som det også er, har vært en av de største oppgavene innenfor den lingvistiske disiplinen. Grammatikk, og da spesielt pedagogisk grammatikk, har tradisjonelt sett hatt en dominerende plass i fremmedspråksundervisningen (Simensen 2007: 15). Vi ser av den historiske framstillingen at forskere og kritikere ikke kan enes om én form for undervisning i fremmedspråk, noe som har med språkets komplekse dimensjoner å gjøre, men som vi ser, kan også ha med språksyn og læringssyn å gjøre. Fordi samfunn i den vestlige verden i en større grad har blitt flerspråklig, vil all vår kunnskap om både språk og kulturer bidra til en mer helhetlig undervisning og opplæring i fremmedspråk i dag enn tidligere. Hansejordet (2009) anerkjenner at utviklingen av språkdidaktikken det siste århundret har artet seg som en metodisk pendel mellom kommunikasjon og grammatikk. Men hun viser samtidig til nyere forskning på språklæring, og konstaterer at vi ikke lenger stiller oss spørsmålet enten grammatikk eller ikke. Det er uansett viktig at man som lærer kan ta den enkelte klassen sin for der elevene er språklig sett,

samtidig som man også må gå ut av sin egen ”sone” for å holde seg oppdatert på teorier og trender, for deretter å kunne bruke disse som redskaper i undervisningen.

2.8 Hva forstås med grammatikkbegrepet i denne oppgaven?

Grammatikk utgjør et metaspråk, det vil si, et verktøy for å snakke om språk generelt eller om et språk spesielt og i denne sammenhengen vil dette gjelde det spanske språket. Vi trenger i dag kunnskaper om både formaspektet i språket, slik som morfologi, syntaks, fonetikk/fonologi, men vi må også inkludere de andre sidene av språket som pragmatikk og sosiolingvistisk, kulturell, sosial og diskursmessig kompetanse og ferdigheter. Vi kan altså skille mellom den formelt orienterte, grammatikkdominerte undervisningen og den mer bruksorienterte, kommunikasjonsdominerte på den andre. I denne oppgaven er hensikten å se forholdet mellom elevenes grammatikkforståelse og måten dette blir kommunisert på (altså deres bruk av relevante læringsstrategier). Elevene har derfor fått utdelt et tekstmateriale med setninger som danner en spesifikk kontekst på spansk. Feilene som har blitt lagt inn i materialet er av morfologisk og syntaktisk art, som ikke bare viser hva elevene ”har lært” i timene, men også hvordan de på egenhånd kan reflektere rundt bruk av disse fenomenene.

3 Språklæringsstrategier i norsk kontekst

Bakgrunnen for denne oppgavens tema baserer seg på to statlige styringsdokumenter: Læreplanverket for *Kunnskapsløftet* 2006 (K06) (samt prinsipper for opplæring) og Stortingsmelding 30 (2003-2004), *Kultur for læring*. Begge disse dokumentene ligger til grunn for å kunne si noe om viktigheten av å utvikle gode læringsstrategier hos elever. I denne delen av oppgaven ønsker jeg først å informere om disse dokumentene i forhold til tematikken i oppgaven, for deretter å gå nærmere inn på de forskjellige teoriene som omhandler læringsstrategier.

3.1 Stortingsmelding 30 (2003-2004) *Kultur for læring*

Stortingsmelding 30 ligger til grunn for utviklingen og innføringen av *Kunnskapsløftet* i 2006. Dokumentet henviser til hva som kan gjøres bedre i opplæringen i Norge både ut i fra de forrige læreplanene, men også ut i fra forskning gjort på forskjellige områder. Oppsummeringsvis i kapittel 2 bekjennes at ”Den største utfordringen fremover er derfor å legge til rette for økt læring for alle elever” (St.meld 30: 2.4). Som forslag til hvordan man skal gjøre dette framlegger departementet et ønske om økt fokus på de grunnleggende ferdighetene;

- Å kunne uttrykke seg muntlig
- Å kunne lese
- Å kunne uttrykke seg skriftlig
- Å kunne regne
- Å kunne bruke digitale verktøy

Disse ferdighetene er igjen innholdet i Departementets definisjon av ”basiskompetanse” (St.meld 30: 4.2), som i tillegg inneholder læringsstrategikomponenten.

Læringsstrategier defineres som evne til å organisere og regulere egen læring, kunne anvende tid effektivt, kunne løse problemer, planlegge, gjennomføre, evaluere, reflektere og erverve ny kunnskap og viten, og kunne tilpasse og anvende dette i nye situasjoner i utdanning, arbeid og fritid. Dette er vesentlig i arbeidet med å legge til rette for livslang læring (St.meld 30: 4.4).

Videre nevnes det at denne utvikling av elevers læringsstrategier må bli en integrert del av opplæringen i grunnleggende ferdigheter og fag (St.meld 30: 4.4). Det samme målet om en ønsket kompetanse i læringsstrategier finner vi også igjen i ”Rammeverk for kvalitet –

Skoleplakaten”, hvor et av målene stadfester at skolen skal: stimulere elevene og lærlingene til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning (St.meld 30: 4.4).

I tillegg til økt fokus på læringsstrategier bekrefter også dette dokumentet fremmedspråkets fornyede plass i den norske skolen. 2. fremmedspråk har vært et valgfag i grunnskolen siden 1974, hvor det har vært valgfritt med karakter, da faget ikke telte ved inntak til videregående opplæring før innføringen av K06. De dominerende fremmedspråkene har siden den gang vært tysk og fransk, og de har begge blitt sett på som svært tunge teoretiske fag for de skoleflinke elevene (St.meld 30: 4.6.6). På bakgrunn av trender og forskning gjort i Europa, fremlegges det i Stortingsmeldingen et ønske om undervisning i minst et fremmedspråk i tillegg til engelsk i opplæringen. Videre sier Departementet at ”Opplæringen i 2. fremmedspråk må gis en mer fleksibel og praktisk tilnærming, noe som betinger både faglig og fagdidaktisk kompetanseutvikling for lærere” (St.meld 30: 4.6.6). Det legges derfor opp til at man skal tilby undervisning i flere fremmedspråk, samt samisk, samtidig som innholdet i fagene må være så *kommunikativt* rettet som mulig. Definisjonen av *praktisk tilnærming* i språkfagene har blitt diskutert de siste årene, men kommer ikke til å være gjenstand for utdypning i denne oppgaven.

Som vi kan tolke og forstå ut fra disse retningslinjene, må opplæring og bruk av gode læringsstrategier ligge til grunn for en kvalitetsøkning i alle fag for elevene. Stortingsmeldingen ligger som et bakgrunnsteppe for opplæringen, men det er i læreplanverket at planene blir satt i live. Dette dokumentet er fokus for de neste avsnittene.

3.2 Kunnskapsløftet 2006 (K06)

Læreplanverket for *Kunnskapsløftet 2006* (K06) inneholder tre hoveddeler: (1) Den generelle delen av læreplanen, som er en identisk videreføring fra forrige reform (L97), (2) Prinsipper for opplæring, som sammenfatter og utdyper bestemmelser i opplæringsloven, og (3) de fagspesifikke læreplanene, som angir formål, hovedområder, omtale av grunnleggende ferdigheter, kompetansemål og bestemmelser for sluttvurdering i faget (<http://www.udir.no/Artikler/Lareplaner/Kort-om-ulike-begreper-i-lareplanverket/>, 30.04.11). En av de viktigste endringene som kom med denne læreplanen er at den er gjennomgående, som vil si at progresjon og sammenheng mellom trinnene i hele grunnopplæringen skal bli forsøkt sikret og synliggjort. Dette gir utslag i blant annet fremmedspråkene, som fra da av fikk en ny struktur. Dette skal vi se videre på i det påfølgende avsnittet.

3.3 Læreplan for fremmedspråk

Etter innføringen av *Kunnskapsløftet*, omfatter den nye læreplanen for fremmedspråk tysk, fransk, spansk, italiensk og russisk, samt andre europeiske og ikke-europeiske språk. Per definisjon, er ikke engelsk lenger å regne som et fremmedspråk i Norge, og har derfor egne læreplaner. Nytt av denne læreplanen så må både ungdomsskoler og videregående skoler fra og med 2006 i tillegg tilby undervisning i minst et av fremmedspråkene nevnt over. Dette betyr at spanskfaget spesielt på de lavere trinnene kunne begynne å ta form og finne sin plass i den formelle fremmedspråksundervisningen i Norge, da utdanningsløpet (1-13) ble sett på som helhetlig opplæring.

De nye læreplanene er delt inn i hovedområder for opplæringen, og i fremmedspråk er disse delt inn i *språklæring, kommunikasjon og språk, kultur og samfunn*. Disse hovedområdene gir en innføring i hva faget bør inneholde, men det legges ikke føringer for hvordan opplæringen eller undervisningen skal være (metodikk, hvilke tema som bør være med, osv.). Faget er videre delt inn i ulike nivåer: Nivå 1 tilsvarer begynneropplæringen, som kan settes i gang både på ungdomsskolen (over 3 år) og i videregående skole (over 2 år). Nivå 2 (2 år) skal være en videreføring av denne nybegynneropplæringen og tilbys derfor bare ved videregående skoler. Begge disse nivåene er deler av den obligatoriske utdanningen, men etter endt nivå 2 tilbys det ved noen skoler også nivå 3 (1 år) som en del av programspesialiseringen til eleven (programfag).

I tillegg til hovedområdene kommer også formålet med faget fram av læreplanen. Formålet kan tolkes på flere måter, men hovedtanken er likevel at ”språk åpner dører” og at viktigheten av et fremmedspråk bare blir tydeligere i dagens samfunn. Spesielt nyttig og viktig for akkurat denne oppgaven er likevel det eksplisitte fokuset på språklæring og læringsstrategier:

Læring av et nytt fremmedspråk bygger på erfaringer fra tidligere språklæring både i og utenfor skolen. Når vi er bevisst hvilke strategier som brukes for å lære fremmedspråk, og hvilke strategier som hjelper oss til å forstå og å bli forstått, blir tilegnelsen av kunnskaper og ferdigheter enklere og mer meningsfylt. Det er også viktig å sette seg mål for læringen, finne ut hvordan disse kan nås og vurdere egen språkbruk. Det å utvikle evnen til å lære et fremmedspråk kan føre til bedre innsikt også i morsmålet og blir derfor en viktig del av den enkeltes personlige utvikling. Kompetanse i fremmedspråk skal fremme motivasjon for læring og innsikt i flere språk og kulturer, bidra til flerspråklighet og gi et viktig grunnlag for livslang læring (Læreplan i fremmedspråk, <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=123914>, 30.04.11).

Når vi så vender tilbake igjen til hovedområdene, ser vi at både språklæring og kommunikasjon omfatter flere kompetansemål som omhandler språklæringsstrategier både på nivå 1 og 2. Jeg har her valgt å konsentrere meg om nivå 2, da elevene i undersøkelsen min er på dette nivået. Relevante kompetansemål i området *Språklæring*: utnytte erfaringer med språklæring for å videreutvikle sin flerspråklighet, utnytte ulike kilder for autentiske tekster i egen språklæring, bruke digitale verktøy og andre hjelpemidler på en kritisk og selvstendig måte, og beskrive og vurdere egen framgang med å lære det nye språket. I området *Kommunikasjon* finner vi disse: velge og bruke lytte-, tale-, lese- og skrivestrategier tilpasset formål, situasjon og sjanger, vurdere og utnytte kommunikasjonsteknologi til samarbeid og møte med autentisk språk. Disse kompetansemålene forteller hvilke kompetanse eller ferdigheter og kunnskaper elevene skal ha ervervet etter å ha gjennomført faget. Men de kan også ses på som prosessmål i fremmedspråk, som vil si at de kan være en pekepinne på hvordan utviklingen til eleven er på de forskjellige områdene innenfor språktilegnelsen.

Det at kompetansemålene i seg selv er relativt vage, gir rom for den enkelte lærer til å bestemme hvordan man skal inkorporere disse målene i opplæringen og undervisningen. Men når elevene først har nådd nivå 2 i fremmedspråket, betyr også dette at det bør kunne stilles visse krav til elevenes kompetanse i bruk og refleksjon rundt læringsstrategiene. Til sammenligning, så ser det første målet under språklæring på nivå 1 slik ut: utnytte egne erfaringer med språklæring i læring av det nye språket. Ergo, er det tilsvarende målet på nivå 2 en videreføring og videreutvikling av hva eleven allerede har tilegnet seg av kunnskap på området. Dette legger selvfølgelig press på elevenes rolle i faget, da elevene selv må forventes å produsere delmål og å kunne se likheter og forskjeller mellom det han/hun har lært tidligere og det han/hun skal lære videre. Dette betyr også at lærere må være flinke og tydelige til å formulere konkrete og målbare kjennetegn på måloppnåelse (også kjent som vurderingskriterier).

Jeg har til nå prøvd å gi en kort innføring i de viktigste bakgrunnsdokumentene for det økte fokuset på utvikling av læringsstrategier i den norske skolen og fremmedspråkene spesielt. Videre kommer jeg til å ta for meg teorier innenfor læringsstrategier på et allment grunnlag, men også knyttet mer spesifikt opp mot fremmedspråk og spansk.

3.4 Læringsstrategier

Innledningsvis nevnes det at det er mye som skjer på forskningsfronten når det kommer til læringsstrategiområdet. Det gjenstår likevel mange utfordringer innenfor denne sjangeren på de forskjellige fagområdene (se bl.a. Elstad og Turmo 2006, Bråten 1999). Hansejordet (2009: 60) kommenterer blant annet følgende: ”Den omfattende litteraturen til tross, det finst ikkje noko allment akseptert system for å definere eller klassifisere strategier, og ulike forskarar presenterer ulike modellar alt etter teoretisk utgangspunkt og empiriske studiar”. Når det gjelder undervisning og opplæring i læringsstrategier i fremmedspråkene, vil det derfor ikke alltid være lett å finne oppdatert og relevant litteratur, spesielt i tilknytning til grammatikkinnlæring og læringsstrategier. I denne delen av oppgaven vil jeg se på aktuelle teorier knyttet til læringsstrategier generelt, men også relatert til fremmedspråkstematikken, der hvor det lar seg gjøre. Presentasjonen av disse strategiene vil jeg deretter ta i bruk senere i oppgaven i forbindelse med resultatene av undersøkelsene.

For å forstå bedre hva læringsstrategier handler om og hva slags betydning disse har for elever under utdanning, er det viktig å peke på hva begrepet *ikke* er eller omfatter. De siste årene har det vært flere diskusjoner rundt bruken av betegnelser når det gjelder forskjellige strategier, og et skille går mellom begrepene læringsstrategier og *læringsstil* (se bl.a. Dunn og Dunn 1999 og Bunting 2006). Weinstein kommenterer at læringsstiler ”[...] handler om et sett med permanent *foretrukne læringsbetingelser* som skal gjøre læringen mer effektiv” (Weinstein, Bråten, og Andreassen 2006: 34, min utheving). Læringsstilmodellen til Dunn (1999) kjennetegnes av en liste med læringsstilelementer, som for eksempel, om man foretrekker å jobbe med musikk eller ikke rundt seg. Disse læringsstilene kan til en viss grad brukes i tilpasset opplæring i klasserommet, men de gjør ikke at elevene automatisk blir bevisste på egne læringsprosesser.

Som vi har sett av bakgrunnsdokumentene til oppgaven, finnes det flere definisjoner på hva læringsstrategier er. I denne oppgaven har jeg valgt å kombinere, og til dels utfylle og komplimentere, de tre definisjonene beskrevet i Elstad (2006), Brown (2007) og Bråten (2002). Jeg har valgt ut disse beskrivelsene av teoriene fordi jeg synes at de gir et godt bilde på at teoriene på området kan gå i ulike retninger, samtidig som de alle fanger essensen av begrepet, og kan relateres til fremmedspråksundervisningen.

Felles for alle disse forfatterne er at de alle skiller mellom kognitive og metakognitive strategier. De forskjellige typene strategier blir likevel kategorisert på sine egne måter. Hos Bråten finner vi kanskje den tilsynelatende vageste definisjonen. Han mener at læringsstrategier er en del av det han kaller for *selvregulert læring* og han viser videre til at det er ”stor enighet om at strategier er målrettede, ikke-obligatoriske handlinger”, samtidig som de også kan ”beskrives som prosedyrer eller fremgangsmåter som i det minste er potensielt bevisste og potensielt kontrollerbare” (Bråten 2002: 169). Ved første øyeblikk, fortelles det derimot ikke hva innholdet i disse handlingene eller prosedyrene er, noe som vi kan se tydeligere hos Elstad: ”Å utvikle gode læringsstrategier handler om hvordan elever på en aktiv, fleksibel og effektiv måte kan tilnærme seg ulike typer læringssituasjoner og ulike typer lærestoff” (Elstad og Turmo 2006: 11). Begge er uansett opptatte av at læringsstrategier er bevisste handlinger. Brown på sin side, skiller først og fremst mellom *læringsstrategier* og *kommunikasjonsstrategier*, som han videre deler inn i både kognitive, metakognitive og sosioaffektive strategier. Den overordnede definisjonen hans går ut på følgende utsagn: “[...] are specific methods of approaching a problem or task, modes of operation for achieving a particular end, planned designs for controlling and manipulating certain information” (Brown 2007: 119). Disse tre innledende definisjonene fungerer godt som utgangspunkt for videre analyse av elevenes bruk og bevissthet rundt strategier i undersøkelsen, som vi kommer tilbake igjen til senere i oppgaven.

Elstad og Turmo

Boka til Elstad og Turmo (Red.) ”består av en serie av kapitler som tar for seg ulike aspekter ved læringsstrategier” (2006: 11). Selv om boka har forskjellige kapitler skrevet av ulike forfattere og forskere, har alle allikevel prøvd å samle seg rundt forståelsen av begrepet beskrevet i forrige avsnitt: ”Å utvikle gode læringsstrategier handler om hvordan elever på en aktiv, fleksibel og effektiv måte kan tilnærme seg ulike typer læringssituasjoner og ulike typer lærestoff” (2006: 11). I tillegg er følgende beskrivelse av hva som er en *aktiv måte* beskrevet senere i boka: ”Lærerens og lærermiljøets tilrettelegging for at elevene skal lære på en aktiv måte, blir imidlertid læringsstrategier først når eleven tar i bruk strategiene på egne vegne” (2006: 15). De påpeker videre at dette samtidig krever løpende vurdering og kontroll, noe vi skal se eksempler på senere.

Flere av kapitlene i boka tar utgangspunkt i en modell for strategisk læring av Weinstein, Bråten og Andreassen. Denne modellen omfatter fire hovedkomponenter; (1) kunnskaps- og

ferdighetskomponenten, (2) motivasjonskomponenten, (3) selvreguleringskomponenten og (4) selve konteksten som læringen foregår i. Ved å påvirke hverandre kan disse fremme utviklingen av ikke bare motivasjon, tekning og kunnskapskonstruksjon, men også av lære-å-lære-ferdigheter (2006: 30). Denne interaksjonen mellom de ulike komponentene kan resultere i effektiv og kvalitativt god læring, i følge Weinstein et al., og de understreker at helheten er større enn summen av de enkelte delene (2006: 30). Kategoriseringen av de ulike typene læringsstrategier nevnt i innledningskapittelet til boka, på sin side, baserer seg hovedsakelig på fire kognitive og metakognitive strategier: (1) Hukommelsesstrategier (repetisjonsstrategier), (2) utdypningsstrategier (elaboreringsstrategier), (3) organiseringsstrategier og (4) forståelsesovervåking og kontroll. Modellen og de eksplisitte strategiene er to ulike måter å se på hvordan elevenes tilnærminger til, for eksempel, nytt fagstoff. Jeg kommer ikke til å gå videre inn på de ulike komponentene i modellen, da jeg ser på disse som deler av forutsetningene for å kunne ta fatt på selve læringsstrategiene. Siden elever lærer svært ulikt, vil det derfor være mer naturlig å ha en gjennomgang av strategiene, som gjør at elevene blir mer bevisste på egen situasjon.

Hukommelsesstrategier (1) kalles også repetisjons- eller memoreringsstrategier, og disse strategiene handler i hovedsak om teknikker for å huske fakta og konkrete ferdigheter. Et eksempel Elstad og Turmo oppgir her er visualisering, altså å se for seg en konkret ting i tilknytning til det man skal lære. Det å pugge gloser, for eksempel, tilhører også dette området. Det å benytte seg av denne typen strategi alene vil dessverre ikke lære elevene å bli bedre til å lære, men den kan fungere som et utgangspunkt for utvikling av gode basiskunnskaper og gryende resonering, sammen med andre læringsstrategier. I spanskfaget vil det, for eksempel, være nyttig å utvide vokabularet sitt med en eller annen form for pugging av gloser innenfor et tema, men det aller viktigste er uansett å kunne ta disse i bruk i ulike kontekster.

Utdypingsstrategier (2) eller elaboreringsstrategier, består av at eleven bruker kunnskapen sin på det aktuelle området til å utdype, eventuelt forklare på andre måter, denne kunnskapen. Det innebærer at eleven konstruerer relasjoner mellom noe vedkommende kan fra før og det som skal læres, samt utbrodere relasjonene gjennom tenkning (2006: 18). Et eksempel på dette, sett fra et annet perspektiv, kan være lærerens bevisste bruk av taktikker/strategier for å få elevene til å videreutvikle det de allerede har sagt eller skrevet tidligere. Ved at eleven vender seg til å se en læringsoppgave fra flere sider, sånn som her, vil dette etter hvert bli en bevisst

og god strategi i elevens eget repertoar. I spanskfaget kan en del av en oppgave være å svare på konkrete spørsmål til en tekst, mens den andre delen kan gå ut på å be eleven fortelle med egne ord hva teksten handler om etterpå. Bruken av denne kunnskapen er også sterkt knyttet opp mot *organisering som strategi* (3), for ved å organisere kunnskap prøver vi å skape meningsfulle koplinger mellom de ulike delene i en kunnskapsstruktur (Elstad og Turmo 2006: 19). Dette dreier seg i bunn og grunn om formålstjenlig overføringer av informasjon til langtidsminnet. Et eksempel på dette kan være å sortere utvalgt informasjon på bakgrunn av likhetstrekk.

Disse tre første strategiene omhandler i større grad den *kognitive* måten å ta i bruk strategier på, det vil si, i følge Samuelstuen, informasjonsprosessering (2002). Kognisjon er, med andre ord, en måte å tilegne seg kunnskap på. *Metakognitive* strategier derimot innebærer refleksjon over de fremgangsmåtene en velger, overvåking og kontroll av forståelsen av en tekst eller vurdering av effektiviteten og nytteverdien av de strategiene en bruker, som vil si kunnskap om eget kognitivt system, og kontroll av eget kognitivt system. Elstad og Turmo karakteriserer dette blant annet som *høyere og lavere ordens tenkning*. Lavere ordens tenkning beskrives som når elevene utfører grunnleggende læringsoppgaver ved å reproducere kunnskap, eller ved at eleven følger en detaljert beskrevet framgangsmåte for å komme fram til sluttproduktet. Høyere ordens tenkning er derimot læring som i sterkere grad ses som et resultat av tenkning. Denne kunnskapstypen krever for eksempel mer av skapende tankearbeid, analyse og vurdering enn rent rutinepreget arbeid (Elstad og Turmo 2006: 14). Dette kan vi igjen relatere til det første begrepet i kategorien *forståelsesovervåking og kontroll* (4), som også vil si å ha en skjerpet oppmerksomhet om hvor godt man forstår det man forsøker å lese om eller skrive om. Et eksempel på dette kan være at eleven tester og vurderer egen kunnskap ved å "autokorrigere" seg selv i produksjon av et fremmedspråk. Det andre begrepet, kontroll, viser til forskjellige typer for kontroll i løpet av eller etter et læringsarbeid for eksempel, men det kan også henvise til selvregulering eller motivasjonskontroll. Eksempelet som brukes i boka er når en elev arbeider hardt med lærestoff i naturfag, så kan denne eleven forsøke å se dette som ledd i prosessen fram mot å bli til eksempel ingeniør eller veterinær (2006: 20).

Brown

De fire kategoriene som Elstad og Turmo beskriver i boka si kan vi igjen koble opp mot de lignende kategoriene som vi finner igjen i Brown (2007). Hos Brown vil man allikevel få en

enda mer detaljert oppdeling med flere konkrete eksempler på hvordan læringsstrategier kan ta form og utarte seg videre. Som nevnt tidligere, deler han først kategoriene inn i læringsstrategier og kommunikasjonsstrategier, hvor han også påpeker at noen av eksemplene under disse kategoriene kan overlape hverandre på flere måter. Med læringsstrategier menes her "input", det vil si, strategier for bearbeiding (processing), bruke minnet aktivt/lagring av informasjon (storage) og gjernervervelse (retrieval). Til sammenligning bruker han begrepet "output" i relasjon med kommunikasjonsstrategier, som refererer til hvordan vi skaper og uttrykker meninger og hvordan vi videreformidler en beskjed til andre (Brown 2007: 132).

Ut i fra kategorien metakognitive læringsstrategier lister Brown opp følgende elementer, basert på O'Malley et al. (1985): *Organisert planlegging, styrt oppmerksomhet (konsentrasjon), selektiv oppmerksomhet (velge ut relevant læringsstoff), selvstyring, funksjonell planlegging (velge de ulike språklige komponentene man trenger i en arbeidsoppgave), autokorrigerende, utsatt produksjon (lytte til andres bruk av språkkomponenter før man bruker de på egenhånd), og til slutt egnevaluering.*

Disse strategiene kan ses på som krevende, men som likevel blir enklere etter hvert som eleven setter seg inn i de ulike funksjonene. De spiller på elevens metakognitive register og kommer gjerne senere i utviklingsprosessen enn følgende strategier, som alle er sterkere knyttet opp mot kognitiv læring: *Repetisjon, disposisjon av resurser, oversettelse, gruppering, ta notater, trekke enkle slutninger, lage nye kombinasjoner av kjente elementer, visualisering, gjenkjenning av lyder for å utvikle ord på målspråket, stikkord/assosiering, kontekstualisering, elaborering, og gjetting.*

De kognitive strategiene til Brown er, til forskjell fra Elstad og Turmo, delt inn i mindre "oppgaver" for elevene. Ved å ha et økt fokus på de ulike strategiene over en viss periode, vil de forhåpentligvis bli mer meningsfulle for elevene etter hvert, og spesielt nyttig kan det være å sammenligne resultater fra en læringsoppgave før og etter elevene har blitt både bevisste og trygge på bruken av den enkelte strategien.

I tillegg til de to foregående kategoriene, har Brown valgt å inkludere de sosioaffektive læringsstrategiene i sin kategorisering. Her nevnes fordeler ved å samarbeide med noen, enten ved å få tilbakemeldinger, finne ut av oppgaver sammen eller det å ha noen å øve på språket med, men også bruken av oppklarings spørsmål, som vil si å be læreren eller en annen morsmålsbruker (kanskje til og med en medelev?) om å gjenta, parafrasere, be om forklaring

eller eksempler for å løse en arbeidsoppgave. Disse kan igjen ses i lys av elevens proksimale utviklingszone og Vygotskys tanker om språklig utvikling sett fra hans sosiokulturelle perspektiv (se bl.a. Imsen 2006). Undervisningen og innholdet i materialet må være noe eleven kan strekke seg etter, men nivået må ikke være for høyt, slik at det ligger utenfor det som er mulig å oppnå for eleven. Når det kommer til samarbeid med en medelev mener Vygotsky at den andre personen i samarbeidsforholdet må være en person som har mer kunnskap på et eller annet område, for at dette skal fungere som mediering (Imsen 2006: 259). Disse strategiene er høyst relevante for de gjennomførte undersøkelsene, som vi kommer til senere i oppgaven, da alt arbeidet i undersøkelsen foregår i par.

Alle strategiene nevnt ovenfor er det Brown klassifiserer som læringsstrategier. Som nevnt tidligere, vil noen av disse også overlape kategorien kommunikasjonsstrategier, og kan ses på som visse bestemte avgjørelser som gjør at eleven klarer å makte språket selv om språkkunnskapene er ufullstendige. Disse deles videre inn i unnvikelsesstrategier og kompensatoriske strategier. Disse strategiene viser til det motsatte av fruktbare strategier, som alle de andre strategiene nevnt tidligere er ment som, og de knyttes opp mot hva elevene gjør når de ikke mestrer oppgaver etter gjentatte forsøk. Man kan si at disse strategiene blir brukt blant elever som ikke er fullt så gode strategiske språkelever, hvis man ser for seg distinksjonen mellom den gode og den mindre gode språkeleven. Noen av eksemplene beskrevet i (Brown 2007) er blant annet at eleven unngår visse typer tema eller at eleven ikke fullfører setninger og tekster på grunn av språklige mangler. Det at noen elever overbraker visse ord eller termer, eller bruken av bokstavelige oversettelser fra fremmedspråket kan også være eksempler på denne typen strategier. Inndelingen egner seg derfor fint i relasjon med noen av reaksjonene til elevene i undersøkelsen som jeg har gjort.

Bråten

Ivar Bråten er en av bidragsyterne i boka til Elstad (2006), antageligvis på grunn av hans arbeid over lengre tid med læringsstrategier, motivasjon, selvregulert læring og tekstforståelse. Han har skrevet mange bøker og publisert en lang rekke artikler i ledende internasjonale tidsskrifter innenfor disse områdene. På grunn av hans måte å presentere læringsteori og læringsforskning valgte jeg å inkludere hans syn på læringsstrategier, på lik linje med Elstad og Turmo og Brown. Bråten skiller seg fra de andre nevnte forfatterne ved at han i stor grad fokuserer på det sosial-kognitive læringsfeltet og da spesielt selvregulert læring.

Selvregulert læring beskrives av Bråten som læring som imiteres, kontrolleres og styres av den lærende selv (2002: 164). Utvalget av ordene viser at disse har en sterk relasjon til læringsstrategiene som er beskrevet i de foregående avsnittene. Han forklarer videre at det finnes flere modeller som beskriver den selvregulerte læringen med forskjellige typer sykliske faser. Med utgangspunkt i arbeid utført av Zimmerman og Pintrich, omtales følgende tre faser: (1) aktivering og planlegging, (2) strategibruk og viljestyring og (3) refleksjon og reaksjon (2002: 171). Dette kan vi igjen relatere til strategier som vi tar i bruk før, under og etter en læringsaktivitet, og vil bli forklart i større omfang i de kommende avsnittene.

Aktivering og planlegging (1): I denne fasen aktiverer personen motivasjonelle oppfatninger og kunnskap og planlegger den strategiske innsatsen som han eller hun tror skal til for å løse oppgaven (2002: 172). Dette er det vi med andre ord ville kalle en *føraktivitetsprosess*, og som kan se svært forskjellig ut avhengig av hvilken aktivitet som er planlagt. På bakgrunn av de motivasjonelle oppfatningene og den innholdsrelaterte og metakognitive kunnskapen som eleven har aktivert, planlegger altså eleven hvordan han eller hun skal gå fram for å løse denne bestemte oppgaven (2002: 173). Dette kan bestå av kognitive og metakognitive strategier, som for eksempel, organisering av informasjon eller materiale eller vurdering av egen framgangs- og gjennomføringsmetode. Et eksempel fra spanskfaget på en slik typisk føraktivitetsprosess, kan være bruken av et bilde som en smakebit på hva elevene skal jobbe videre med. Dette er da ment som en aktivering av tidligere kunnskap og kan brukes for videre assosiasjoner.

Strategibruk og viljestyring (2): I denne fasen ”[...] iverksetter de lærende planlagte strategier under aktiv overvåking av fremgangen og forsøker samtidig å skjerme seg mest mulig fra både indre og ytre distraksjoner” (2002: 173). I denne prosessen er eleven allerede i gang med sitt lærings- og strategiarbeid. Eleven må her benytte seg av den kunnskapen han eller hun allerede har, og samtidig bruke sin egen viljestyring til å konsentrere seg om læringsoppgaven. Dette kan bli sett på som svært utfordrende for eleven, men med et godt repertoar av strategier og framgangsmåter, vil eleven utføre oppgaven på en enklere måte etter hvert som man utvikles. På bakgrunn av den informasjonen som eleven skaffer seg gjennom pågående overvåking, kan de velge å fortsette, modifisere eller endre sin bruk av kognitive strategier for å sikre at oppgaven blir løst på en tilfredsstillende måte (2002: 174).

Refleksjon og reaksjon (3): Den tredje fasen i selvregulert læring ”omfatter prosessene evaluering, attribusjon, affektive reaksjoner og tilpasning eller justering av selvregulerende

prosesser” (2002: 175). Denne fasen tilhører *etteraktivetsprosessene*, og kan inneholde både kognitive og metakognitive strategier, som å planlegge videre utvikling av oppgaven eller å vurdere sitt eget arbeid på en eller flere måter. Når elevene kommer på et visst nivå innenfor språkopplæringen vil det å kunne reflektere rundt egne prosesser bli en mer naturlig del av videre utvikling, men det krever samtidig gode læringsoppgaver og motivasjon fra læreren.

Bråten viser til amerikaneren Albert Bandura for hvordan dette passer inn i den sosial-kognitive teorien. Han ser ”menneskelig aktivitet som et resultat av gjensidig påvirkning mellom personlige faktorer (kognitive, affektive og biologiske hendelser), atferd og hendelser i omgivelsene (Bandura 1996 i Bråten 2002: 165). Det at selvregulert læring først og fremst finner næring i sosiale sammenhenger, samsvarer godt med Vygotskys innflytelsesrike teori om kognitiv utvikling. Bråten hevder likevel at bruk av kognitive strategier bare er en komponent, eller en del, i selvregulert læring, akkurat som motivasjon og den lærendes (for)kunnskaper. I tillegg ser han spesielt viktigheten av metakognitive strategier i forbindelse med selvregulert læring.

3.5 Oppsummering

Gunn Imsen (2006) peker i sin bok på at ”når vi lærer, gjør vi samtidig erfaringer om hva det vil si å lære”. Alle teoriene og forfatterne som har blitt presentert i de foregående avsnittene viser til akkurat dette. For at eleven skal kunne utvikle gode strategier, hevdes det at eleven selv må være bevisst på egen kunnskap og progresjon til en viss grad, ifølge de nevnte forfatterne. Det som menes med dette er at elevene som oftest trenger en eller annen påvirkning fra læreren og omstendighetene rundt det å lære for å kunne bli en bevisst og god språkbruker, og for å kunne utvikle seg selv videre. Man kan se elever som forstår kompliserte grammatiske teorier i spansk som om de aldri hadde drevet med andre ting, og man kan se elever som ikke får til selv de enkleste oppgaver etter gjentatte forsøk. Som lærer er en stor del av jobben i klasserommet derfor å være en motivator og en strategisk og bevisst formidler, slik at elevene får det nødvendige ”input” som de trenger for å sette i gang, fortsette med og avslutte forskjellige typer oppgaver. Et repertoar av gode læringsstrategier er helt nødvendig i dagens skole, og nettopp derfor har det vært så interessant å se på informantene i denne undersøkelsens bruk av ulike strategier. Alle bruker både tilstrekkelige og utilstrekkelige strategier på en eller annen måte, og jeg kommer til å kommentere denne bruken i del 5.3.

4 Metode

Som nevnt innledningsvis, vil jeg benytte meg av samme undersøkelsesmetode som Hansejordet (2009) for å få svar på problemstillingen. Metoden er, kort fortalt, opptak av elever som arbeider med å vurdere og korrigere setninger i et gitt materiale: ”Elevane arbeidde i par med ukjende, spanske setningar, og diskusjonen mellom dei, som gjekk føre seg på norsk, ble spelt inn og analysert” (2009: 21). Den variable faktoren her kommer hovedsaklig fram i andre del av undersøkelsen, ved at jeg selv produserer et nytt tekstmateriale og bruker dette til en ny undersøkelse.

Undersøkelsene i denne oppgaven baserer seg på en metode beskrevet og brukt i *Grammatikken i spanskfaget. Rapport frå ei kvalitativ undersøking*, av Ingunn Hansejordet (2009). I sine studier velger Hansejordet å benytte seg av to forskjellige metoder for å komme fram til konklusjonene sine; (1) et opptak av elever som arbeider med å vurdere og korrigere setninger og (2) intervju av elevenes lærere. Jeg har her valgt å anvende første delen av hennes metode, og da med to variable faktorer. For det første, benytter jeg meg av andre elever (egne informanter) til undersøkelsen og for det andre, har jeg valgt å re-teste disse elevene på et senere tidspunkt med et egenprodusert materiale. Forhåpentligvis vil jeg da få en grundigere analyse av elevenes måte å tenke grammatisk på, ettersom de allerede har fått en grammatisk stimulus tidligere.

4.1 Undersøkelsen

Som beskrevet hos Hansejordet (2009), er studien en kvalitativ og eksplorativ undersøkelse og den er i så måte fenomenologisk. Undersøkelsen er ikke ment som statistisk generaliserende eller representativ, verken i hennes rapport eller i min avhandling. Formålet med undersøkelsen er å få et nyansert og dyptgående bilde av den undersøkte problemstillingen. Ved å spille inn samtalene elevene seg i mellom kan man få kjennskap til hvordan elevene tenker og resonnerer omkring konkrete språkproblemer eller grammatiske strukturer. Man kan også se hva slags metaspråk elevene benytter seg av, og i hvilke grad de har forståelse for formaspektet (2009). En siste faktor vil være elevenes eksplisitte og implisitte bruk av læringsstrategier i arbeidet med materialet, som også vil bli analysert.

Undersøkelsene ble gjennomført på to videregående skoler på Østlandet, med totalt 10 elever.

4.2 Om utvalget av lærere

Som nevnt tidligere, ble undersøkelsen gjort på Østlandet, hovedsakelig av praktiske hensyn. Den første læreren viste tidlig interesse for arbeidet da jeg la fram prosjektbeskrivelsen. Dette er en lærer med lang fartstid i spanskfaget, og som jeg har kjennskap til fra tidligere. Den andre læreren har vært språklærer i lang tid, men har relativt kort erfaring med spanskfaget. Jeg hadde ingen kjennskap til denne læreren, og kom i kontakt med han gjennom oppfordring fra fagmiljøet. Han innehar en personlig interesse for området i undersøkelsen og han fattet fort interesse for mitt prosjekt. Siden jeg ikke skulle gjøre et intervju av lærerne, slik som Hansejordet gjennomførte, ble lærernes rolle å være kontaktpersoner og bindeledd i tilknytning til elevene, selv om de også villig har delt av sine erfaringer og synspunkter.

4.3 Om utvalget av elever

Alle elevene som var med i undersøkelsen, hadde selv sagt at de kunne tenke seg å være med på dette prosjektet, ut i fra informasjon gitt av faglæreren deres. Ved den første skolen bestemte læreren parene, ut i fra kriteriet om at de måtte kunne jobbe noenlunde greit sammen. Vi hadde, selvfølgelig, ingen garanti for at akkurat disse elevene kom til å være tilstede i timen den dagen, og vi kunne heller ikke si med sikkerhet hvordan de kom til å arbeide sammen på en oppgave som denne. På den andre skolen, valgte vi å trekke elevparene, da dette var en svært liten klasse. Jeg kunne ha valgt å spesifisere utvalget videre, men av hensyn til tid og utfallet av Hansejordets rapport (2009), var samarbeidsevnen den faktoren som var mest relevant og nyttig. Det at elevene kan jobbe godt sammen har mye å si i forhold til hvordan elevene velger å uttrykke seg mellom hverandre, men det kan også skape gode læringssituasjoner ved at de alltid har noen å støtte seg til underveis i arbeidet.

På begge skolene jobbet jeg med elever på nivå 2 i spansk. Den første klassen gikk VG2, og de var dermed inne i sitt femte og siste år med obligatorisk fremmedspråk. Klassen var på 12 elever, med ganske store faglige sprik, i følge faglæreren selv. De tre utvalgte elevparene viste likevel et svært høyt nivå av faglig forståelse da de jobbet sammen, selv om hver enkelt elevs nivå varierte. På den andre skolen jobbet jeg med to elevpar på VG1, som alle kom fra forskjellige nærliggende kommuner. Elevene kjente hverandre kanskje ikke så godt som på den første skolen, men de jobbet likevel godt sammen og diskuterte materialet med relativt stor iver. Det at begge gruppene ble valgt ut i fra nivå 2 er ikke tilfeldig. Jeg tenkte lenge på hva som kunne være mest hensiktsmessig i forhold til oppgaven, men jeg konkluderte med at

jo lengre tid elevene hadde hatt kjennskap til språket, jo mer ville de være i stand til å kjenne og bruke metaspråket, samtidig som de ville være i stand til å kunne argumentere for sin sak.

4.4 Om arbeidsøktene til elevparene

Material 1

I første arbeidsøkt jobbet alle elevene på de to forskjellige skolene med et identisk materiale som Hansejordet (2009) i sin tid lagde til sine undersøkelser. Dette ble et slags kontrollmateriale, som jeg siden brukte for å sammenligne både resultater med, og ikke minst, til å utvikle mitt eget materiale til re-testen med. Før hvert elevpar fikk prøve seg, samlet jeg dem og snakket litt om meg selv og rammene rundt undersøkelsen. Jeg lot elevene bli trygge på materialet ved å la dem kjenne igjen begge karakterene som går igjen i oppgavene. Jeg fortalte at jeg var ute etter hvorfor de trodde setningene var riktige eller feil, ved å be dem grunngi dette høyt for hverandre. Jeg la ingen føringer på hvordan de skulle jobbe med stoffet, men jeg sa at de måtte prøve seg på alle setningene før de så seg helt ferdige.

Materialet til Hansejordet innholdt 18 linjer med setninger på spansk. Materialet åpner med en kontekst rundt det hele, og senere en dialog mellom to karakterer. Jeg fortalte elevene at setningene inneholdt en del språkfeil, men at noen av setningene også kunne være riktige. Oppgaven til elevene gikk ut på at de skulle snakke om og analysere setningene sammen, for så å streke under de setningene som kunne være feil. De skulle deretter skrive ned den formen de mente var riktig på et ark ved siden av. Hvis det var setninger som de mente var riktige, skulle de skrive *sí* (ja) ved siden av setningen.

I likhet med metoden til Hansejordet, jobbet elevparene på egne grupperom mens de samtale om teksten. Elevenes samtaler ble tatt opp med en lydopptaker, som lå på bordet foran elevene. Jeg var ikke tilstede i rommet mens opptaket pågikk. På den første skolen satt jeg ute på gangen mellom grupperommene for å være tilgjengelig om det skulle være noe underveis. På den andre skolen var grupperommet i direkte tilknytning til klasserommet, med glassvinduer i mellom (med gardiner som kunne trekkes for fra klasserommet). Jeg valgte derfor å trekke meg inn i klasserommet, i stedet for å sitte på gangen, sånn at jeg kunne være tilgjengelig for hjelp både for elevene som gjennomførte undersøkelsen, samt de gjenværende elevene i klasserommet. I det siste tilfellet ga dette meg nyttige erfaringer i forhold til å oppleve hvordan dynamikken i klassen generelt var, slik at jeg deretter kunne gjenspeile dette i samtalene til informantene og analysene senere.

Material 2

Re-testen foregikk kun to måneder etter at den første testen ble gjennomført. Denne testen inneholdt egenprodusert materiale, hvor jeg hadde valgt å snevre inn fokuset i forhold til resultatene av den første undersøkelsen. Ved den forrige undersøkelsen inneholdt materialet flere typer feil, mens i denne var det et sterkt fokus på pronomenssystemet på spansk. Jeg nevnte uansett ingenting om mitt spesifikke fokus da vi møttes igjen. Jeg tok utgangspunkt i de samme forutsetningene for undersøkelsen som forrige gang, med unntak av at jeg presiserte at hele teksten måtte leses opp av elevene før de satte i gang med korrigeringen. Jeg forklarte at jeg alltid synes dette var en god læringsstrategi når det kom til å lære et fremmedspråk. Dette ble gjort slik at de elevene som allerede hadde uttrykt at de følte seg svake i faget, kunne få en ekstra mulighet til å se setningen fra alle mulige innfallsvinkler. Ved å høre det spanske språket, og ikke bare lese det, ville forhåpentligvis elevene lettere kunne korrigere og analysere setningene i det nye materialet.

Alle de samme elevene som deltok på den forrige undersøkelsen var tilstede på den andre undersøkelsen. Flere av elevene uttrykte at de var spente på om jeg ”hadde klart å få noe ut av samtalene deres” ved forrige besøk, og jeg passet på å fremheve deres unike evne til å jobbe sammen om noe som kan tilsynelatende virke ganske vanskelig ved første øyekast. Elevene hadde også i mellomtiden fått sett og jobbet med de reelle feilene i materialet, på forespørsel fra både elevene og lærerne deres.

4.5 Om setningene

Material 1

Som nevnt i Hansejordet (2009: 24), er setningene utformet som typiske lærebokdialoger. Hun testet elever på både ungdomsskolen og videregående, og brukte derfor to forskjellige tekstmaterialer. Med hennes tillatelse, valgte jeg å benytte meg av materialet hennes for de videregående skolene med den grammatiske fortidsformen presens perfektum, også kjent for elevene som bare perfektum (se eksempel i resultater). Teksten handler om et par, Ana og Pablo, som er på ferie i Madrid, samt samtaler mellom dem på en restaurant. Hansejordet nevner at hun har hentet vokabular og grammatiske strukturer fra læreverkene som hver klasse brukte. I mitt tilfelle brukte også disse elevene et av de samme læreverkene som i Hansejordets undersøkelser, men på nivået over; dvs. *Mundos nuevos 2* (Alnæs 2007). Disse

er veldig like i struktur og tekstmaterialet ville derfor være noe elevene lett kunne gjenkjenne og relatere til.

Material 2

Det ble opplevd som svært nyttig å bruke formen på tekstmaterialet som beskrevet over ved den første undersøkelsen, både for elevene, lærerne og meg som observatør. Teksten ble lett gjenkjennelig med den lille konteksten øverst, samt små dialoger nedenfor. Jeg valgte derfor å benytte meg av en identisk design i den påfølgende testen. Med utgangspunkt i resultatene fra den første analysen, var det spesielt én grammatisk kategori som skilte seg ut, både når det gjaldt omfang av diskusjon, samt de faktiske korreksjonene. Til den andre undersøkelsen, bestemte jeg meg derfor for å ta opp denne tråden og bygge videre på nye diskusjoner rundt ordklassen *pronomen*. Oppgavematerialet ble gjort litt kortere og majoriteten av feilene bestod av feil i bruk av pronomen. I oppgaven møter vi María og moren hennes, som har planlagt en lørdag på stranda i Valencia.

4.6 Tid og organisering

Undersøkelsene ble gjennomført våren 2011 på to videregående skoler på Østlandet. Som nevnt ovenfor, var tidsintervallet relativt kort (kun i underkant av to måneder). Jeg forstår at man antageligvis vil kunne få fram flere interessante aspekter ved samtalene ved å teste elevene først på høsten, for deretter å avslutte det på våren. Samtidig har jeg en oppfatning av at elevene hadde den første testen og materialet friskt i minnet da jeg kom tilbake igjen såpass kort tid etter. Dette gjorde at elevene lettere kunne sette seg inn i situasjonen igjen og at de kunne henvise til det de hadde forstått, lært og diskutert ved den forrige testen.

Når det gjelder tidsaspektet på undersøkelsene, ble det satt av en dobbeltøkt, henholdsvis 80 og 85 minutter, på hver skole til hvert besøk. På den første skolen kunne vi gjennomføre to undersøkelser samtidig, siden jeg hadde nok lydutstyr og grupperom til dette. På den andre skolen, ble kun et elevpar testet om gangen. Hansejordets (2009) estimeringer angående tidsbruk gjorde at jeg tok forbehold om at vi kunne gjennomføre inntil to grupper per økt. Men jeg tok også høyde for at det kunne ta lengre eller kortere tid med disse elevene. Totalt sett gjennomførte vi fem undersøkelser i første og andre omgang, som resulterte i samtaler på mellom 12 og 45 minutter. Flestparten brukte rundt 30 minutter, både på første og andre undersøkelse. Disse samtalene ble siden transkribert, noe som har gitt meg i snitt 11 siders transkripsjoner per par.

4.7 Registrering av informasjon

I samsvar med undersøkelsene til Hansejordet (2009), ble samtalene mellom elevene tatt opp på lydopptaker og transkribert etterpå. Jeg opplevde at elevene, i de aller fleste tilfellene, fort glemte opptakeren, og at flyten gikk greit, slik at den verbale kommunikasjonen ble lett gjenkjennelig. Ved et tilfelle var det likevel svært vanskelig å høre forskjellen på stemmene til det ene jenteparet, men det meste av samhandlingen og deres poenger er likevel godt beholdt. Som Hansejordet kommenterer, og som Vedeler (2000) også bekrefter, får man et nært forhold til materialet ved å samle inn og transkribere materialet på egenhånd, samtidig som man allerede underveis kan begynne å trekke slutninger.

Transkripsjonens reliabilitet og validitet

Ifølge Kvale (1997), er det i kvalitative undersøkelser viktig å spørre seg selv om hva som er nyttige transkripsjoner for sin egen undersøkelse. Siden disse undersøkelsene kan bli sett på som lingvistiske analyser, vil derfor strengt ordrette transkripsjoner være nødvendige i denne sammenhengen. Som man vil se av transkripsjonen, er både pauser, gjentakelser og feil i uttale tatt med gjennomgående i alt materialet. Dette er gjort for at man skal få en dypere innsikt i elevens bruk av de kognitive læringsstrategiene.

På grunn av materialets omfang, vil likevel ikke alle ytringer være like vesentlig eller sammenhengende. Av hensyn til det etiske perspektivet, i forhold til hva elevene faktisk sier og forteller, må man være oppmerksom på at publiseringen av usammenhengende og repetitive, ordrette intervjutranskripsjoner kan medføre en stigmatisering av bestemte personer eller grupper (1997: 106). Jeg har derfor gjort et utvalg av de transkripsjonene som får plass i vedlegget, både for å vise omfanget og representativitet, samt å skåne elevene for visse typer formuleringer.

Alle informantene, både elever og lærere er gjort anonyme i denne avhandlingen.

4.8 Dilemma ved observasjon

Det er flere faktorer man må ta med i betraktning når man skal bruke observasjonsmetoden som framstilles i denne undersøkelsen. Uventede ting kan dukke opp, og man er nødt til å forberede seg grundig som observatør. Hansejordet (2009) kommenterer i sin rapport at det kan være et problem at man som observatør kan påvirke den aktiviteten man er ute etter å observere. Det finnes mange typer observatører i kvalitative undersøkelser, og i ytterendende

finner man både observatøren som en fullstendig deltaker og som en fullstendig uavhengig observatør, ifølge Vedeler (2000). I denne oppgaven har min rolle som observatør vært å sette i gang arbeid hvor to og to elever jobber sammen på et eget grupperom utenfor klasserommets ordinære undervisning. Jeg har gjort meg og mitt prosjekt kjent for elevene, men jeg har ikke presisert mitt formål med undersøkelsene til den grad at min rolle vil være helt gjennomskubar i forkant eller etterkant av opptakene. Jeg har presisert at jeg ønsker at elevene prøver å forklare begrunnelsen for sine valg av grammatiske elementer, og på den måten vil jeg forhåpentligvis kunne bruke deres samtaler og refleksjoner til analyse av materialet senere. Vedeler i Hansejordet (2009: 25) viser til at akkurat denne typen påvirkning antageligvis virker positivt inn på forskningen, da utfallet kan gi enda bedre data.

I denne undersøkelsen har jeg valgt å bruke lydopptaker til å ta opp samtalene mellom elevene, slik at jeg ikke trenger å være innblandet i elevenes arbeidsøkt, og dermed ville forhåpentligvis samtalene mellom elevene gå lettere for seg. Det at man bruker en lydopptaker kan være et problem i seg selv, da dette kan bli en kunstig situasjon for elevene. Vedeler (2000: 20) kommenterer at dette hjelpemiddelet må brukes med omtanke og diskresjon, slik at det ikke forstyrrer for kommunikasjon og samspill. Min oppfatning av dette i forhold til denne undersøkelsen, er at elevene fort glemte at lydopptakeren lå på bordet foran dem, og at motivasjonen var høy for å gjøre oppgaven som var forespeilet.

Et annet aspekt ved observasjon som kan føre til uventede situasjoner er at utvalget av elever er for lite og at disse ikke fungerer godt i så måte at de ikke snakker i stor grad om setningene. Siden denne undersøkelsen kun behandler refleksjonene til 10 elever, kan man fort bli sårbar som den forskende hvis elevene ikke er tilstede på undersøkelsesdagen. Utvalget av elever er riktignok spesifisert av hensyn til samarbeidsevne (se kommentar tidligere, kryssreferanse), men undersøkelsen til Hansejordet (2009) viser at man også vil få analyserbart materiale av elevene som ikke nødvendigvis jobber best sammen. I mitt tilfelle var alle de utvalgte elevene til stede på begge undersøkelsene, og det kan diskuteres om det vises en viss progresjon i arbeidet deres ved den andre undersøkelsen på grunn av denne faktoren.

4.9 Analyse av materialet

Sammenlignet med Hansejordets materiale (2009), har jeg til forskjell fra henne kun 10 informanternes samtaler å ta hensyn til (5 elevpar), hvor hun hadde 19. Mange av informantene mine gjorde seg likevel nøye flid med setningene de fikk og diskuterte og argumenterte mye.

Dette resulterte i 10 samtaler (1. og 2. undersøkelse), en total på 274 minutters opptak av samtale, med et snitt på 11 siders nedskrevne transkripsjoner (totalt 117 sider). Siden hovedformålet med denne oppgaven er å se hvilke strategier elevene bruker i tilnærmingen til grammatikk og avdekke hvilke problemområder i spansk grammatikk elevene synes er vanskelig, blir dette derfor en deskriptiv analyse. Gentikow, sitert i Hansejeldet (2009: 26), sier følgende om denne typen framstilling:

Analysens viktigste funksjon 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 nøysom redegjørelse for informantenes selvforståelse.

Hansejeldet (2009: 26) sier videre at

[e]in slik analyse er velegna til formidling, nettopp fordi han kan gi eit levande bilete av temaet for undersøkinga. Deskriptiv analyse gir også rom for motsetnader, tilsynelatende inkonsekvensar og andre nyansar i materialet, alt saman trekk som gir eit komplekst og dermed meir eksakt bilete av fenomenet.

I Hansejeldets (2009) rapport har hun tatt i bruk datamatriser for å gjennomføre analysen, dette har ikke jeg benyttet meg av. Jeg har kun jobbet intensivt med hvert enkelt materiale og laget meg en uformell tabell og mange notater i kopier av transkripsjonene. Jeg har deretter brukt samtale der hvor det har vært hensiktsmessig i analysedelen.

5 Presentasjon og analyse av resultater

Dette kapittelet tar for seg tolkninger av elevmaterialet som jeg satt igjen med etter at de to undersøkelsene ble gjennomført. Jeg kommer først til å legge fram materialet elevene jobbet med, samt en beskrivelse av elevgruppa mer generelt, og spesifikt der hvor det trengs. Deretter tar jeg for meg noen av de mest åpenbare problemområdene i spansk grammatikk som elevene synes er vanskelige og behandler disse hver for seg. Videre snevrer jeg inn resultatene og ser på elevenes refleksjoner rundt pronomenskategoriene for seg selv, som var gjenstand for den andre undersøkelsen. Til slutt har jeg valgt å se på læringsstrategiene som elevene har brukt og samtidig relatere disse til nytteverdien i fremmedspråksopplæringen.

Informantene

Undersøkelsene foregikk på to videregående skoler på Østlandet, som nevnt tidligere. Jeg var veldig heldig i møte med spansklærerne og jeg kunne bruke alle elevene i klassene deres, om vi bare hadde hatt tilstrekkelig tid. Tiden satte en stopper for hvor mange grupper vi fikk gjennomført den første undersøkelsen i, og jeg har derfor landet på 10 informanter. Alle elevene har spansk på nivå 2 på videregående, men den første gruppa går i 2. klasse (VG2), og den andre gruppa går i 1. klasse (VG1).

Første videregående skole, nivå 2, VG2.

Lærer: Denne kvinnelige læreren har jobbet som spansklærer i den videregående skolen i 15 år. Hun har også bakgrunn fra barne- og ungdomsskolen som lærer i norsk som andrespråk, samt morsmålsopplæring i spansk.

Jentepar: Emma og Linnea; Sara og Sofie.

Blandet par: Nora og Lucas.

Andre videregående skole, nivå 2, VG1.

Lærer: Denne mannlige læreren har vært mange år i yrket, og han har jobbet som spansklærer i 4 år. Han har i tillegg jobbet som engelsk-, norsk- og fransklærer.

Blandete par: Ingrid og Emil; Thea og Mathias.

5.1 Resultater del 1

Selve oppgavematerialet som elevene jobbet med var i første runde identisk med Hansejordnet (2009). Alle elevene fikk samme oppgave med de samme instruksene. Elevene fikk også et svarark ved siden av, men noen valgte kun å bruke oppgavearket til å formidle de nedskrevne svarene. Alle de nedskrevne svarene kom i tillegg veldig godt til uttrykk igjennom dialogene. Elevene brukte ingen form for ordbøker, noe som av og til blir tydelig i samtalene rundt setningene. Totalt sett ble elevenes samtaler i den første undersøkelsen på 148 minutter, fordelt på 5 grupper. Tre av gruppene har samtaler på ca. 30 minutter, mens den ene gruppen endte på 45 minutter og en annen gruppe på 13 minutter. Grunner til dette kommer bedre fram i diskusjonen nedenfor. Nedenfor følger materialet som elevene jobbet med. En fullstendig kopi finnes også som vedlegg.

¿Correcto o no?

I disse spanske setningene er det en del språkfeil. Jeg vil at dere skal diskutere hver setning hver for seg. Ser og høres det rett ut? Hvorfor/ hvorfor ikke? Hva kan være feil? Prøv å sette ord på hvordan dere tenker. Hvis dere mener setningen er korrekt, skriver dere "sí" ved siden av. Hvis dere mener at noe er feil, streker dere under feilen her, og skriver hvordan dere mener det skal være på det andre arket. Setningene danner en sammenhengende historie med dialog. Alt dere sier, blir tatt opp med lydopptakeren. Bruk den tiden dere trenger. Lykke til – ¡mucha suerte!

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

2 Pablo has comprado mucha ropa y ocho libros.

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

4 Una noche salen para cenar en un bar del centro.

5 En el bar

6 Pablo ¿Qué queréis comer? ¿Carne o pescado?

7 Ana No sé. No me gustan el pescado frito.

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

9 Ana Las patatas fritas tienen mucha grasa.

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

11 Ana y Pablo comen y beben

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

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

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

15 Pablo Y además tenemos comprar regalos para tus padres.

16 Ana A mi madre la doy un libro sobre Picasso.

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

18 Ana ¡Perfecto! Se gusta mucho el flamenco.

Tusen takk for hjelpa – ¡muchas gracias por la ayuda! Christina ☺

Hva slags feil oppdager elevene?

Ut i fra de fem parene som jobbet med oppgavene, var det tre setninger som skilte seg positivt ut i forhold til korrekt retting. Alle elevparene klarte å vise til og korrigere feilene i setning nummer 2 og 6:

**Pablo has comprado mucha ropa y ocho libros* (skal være Pablo ha comprado...) (Pablo har kjøpt mange klær og åtte bøker) (2).

**¿Qué queréis comer? ¿Carne o pescado?* (Skal være...quieres...) (Hva vil du spise? Kjøtt eller fisk?) (6)

Begge disse setningene inneholder samme type feil, nemlig samsvarsfeil mellom verbal og subjekt. I den første setningen er noen av elevene innom flere alternativer for personbøyinga, men alle ender på 3. person entallsformen. Av andre samsvarsfeil, enten med verb, adjektiv eller pronomen, blir kun et par setninger korrigert med hell.

I setning nummer 7, peker fire av de fem parene på samsvarsfeilen mellom subjekt og verbal i en setning som alle diskuterer i stort omfang. Noen av elevene går også tilbake igjen til denne setningen flere ganger for å sammenligne svaret sitt der med de andre lignende *gustar*-setningene som man kan finne i teksten.

**No sé. No me gustan el pescado frito* (skal være No me gusta el pescado...) (Jeg vet ikke. Jeg liker ikke stekt fisk) (7).

Som vi skal se på i diskusjonen nedenfor, stopper alle elevene spesielt opp ved denne typen konstruksjoner. Det er ingen som klarer å korrigere de lignende konstruksjonene, det er altså ingen konsekvens i beslutningene som elevene tar, men samtalene rundt disse er vel så viktig i dette materialet.

Hva slags feil oppdager ikke elevene?

Det er spesielt en type konstruksjon som skiller seg ut når man ser på det totale antall feil elevene korrigerer og ikke korrigerer. I setning nummer 12 og 13 finner vi to forskjellige former for bruk av refleksive verb, det vil si, verb hvor subjekt og objekt er samme person. Selv om vi har med to refleksive verb å gjøre, er det viktig å påpeke at feilene likevel forskjellige, som vi skal se videre på.

**Bueno, nos vamos, ¿no? Mañana quiero levantarse temprano* (skal være quiero levantarme...) (Greit, skal vi dra, eller? Jeg vil stå opp tidlig i morgen) (12).

**Tranquila, mujer! ¡Normalmente te despiertas a las siete!* (skal være te despiertas...) (Ta det med ro, kvinne! Vanligvis våkner du klokken sju) (13).

I den første setningen har vi et helt standard –ar verb, det vil si 1. konjugasjon, hvor feilen ligger i *samsvar* mellom person og form av pronomen (me). I den andre setningen samsvarer pronomenet med subjektet, men vi er her ute etter en *diftongering* i verbet *despertar*. Verbet er grammatisk riktig, men morfologisk sett feil. Verbet tilhører en liten gruppe verb som har en endring i ”stammevokalen”, hvor *e* blir til en diftong, *ie*. I dette siste tilfellet, blir ikke feilen sett på som en veldig alvorlig kommunikativ feil i forhold til andre grammatiske sammensetninger. Det kan godt hende at elevene har forståelse av hvordan og hvorfor verb bøyes på spansk, men at de ikke kan unntakene som gjelder diftongering like godt. Feilene er, som sagt, av forskjellig art, men det kan være av betydning at de begge finner sted i refleksive konstruksjoner, da dette blir sett på som et ”ekstra” problem for elevene. Eleven er klare over at det er noe spesielt med refleksive konstruksjoner og kan derfor bli litt ”blendet” av akkurat dette. Dette skal vi se på mer i del 5.1.5.1.

En annen feil ingen av elevene heller ikke retter eller oppdager, finner vi i setning nummer 3, hvor det er snakk om et tilfelle med mangel på dobbelt nektelse på spansk:

**Ana ha comprado nada, porque no le gustan las tiendas* (skal være Ana no ha comprado nada...) (Ana har ikke kjøpt noen ting, fordi hun ikke liker butikkene) (13).

Nektelsesformen elevene oftest blir utsatt for er *no* foran en verbkonstruksjon, feks: *No quiero carne* (jeg vil ikke ha kjøtt). I en samtalesituasjon kan det i tillegg ofte se ut som om man har en ekstra nektelse, men dette kommer av at *no* på spansk kan bety både *nei* og *ikke*. Feks: – *¿Quieres carne?* – No, no quiero carne, quiero pescado (Nei, jeg vil ikke ha kjøtt, jeg vil ha fisk). I tillegg brukes alltid dobbel nektelse når nektelsesord som *nunca*, *nada*, *nadie*, osv. står etter verbet. Det at elevene ikke retter denne feilen, kan bety at elevene oversetter setningen direkte, og at de på den måten ikke tenker over regelen med dobbel nektelse. Nektelsen blir på en måte utsatt for en fornorskning, selv om den er obligatorisk på spansk.

Elevene retter generelt mange reelle feil til sammen, men de lager også en del feil for seg selv. Grunner til dette blir behandlet både i delen om spesielle problematiske områder og i delen om elevenes bruk av strategier.

5.1.1 Metaperspektiv og metaspråk

Med metaspråk og metaperspektiv menes her en metalingvistisk bevissthet blant elevene, som igjen tilsier en språklig kapasitet og mulighet til å behandle språk som et objekt (Lightbown og Spada 1999: 202). Denne egenskapen vil si at eleven, for eksempel, er i stand til å skille mellom betydning og funksjoner i språk. I læringssituasjoner kan dette komme til uttrykk gjennom både lesing, skriving, lytting og egenprodusert tale, men her spiller også elevenes aktive bruk av læringsstrategier inn. ”Den gode språkelev” er et begrep som blir brukt om elever som er dyktige til å ta i bruk strategier, samtidig som de kontinuerlig blir bedre i selve faget (se bl.a. Oxford 1990). I de neste avsnittene skal jeg se på og analysere elevenes bruk av metaspråk, det vil si deres refleksjoner og samtaler om språket med språklige terminologi. Jeg tar utgangspunkt i samtalen i den første undersøkelsen, men jeg kommer også til å kommentere visse observasjoner i den andre undersøkelsen, der hvor det er nødvendig.

Siden den første undersøkelsen baserer seg på et materiale som Hansejordet (2009) har laget, vil det her være naturlig å trekke inn noen av hennes konklusjoner i forbindelse med elevenes metaspråk. Hun kommenterer i sin rapport at ”[d]et mest påfallende i materialet er det nesten fullstendige fråveret av grammatiske faguttrykk eller terminologi” (2009: 32). Hun forklarer videre at det blir nevnt svært få grammatiske uttrykk og det er til dels liten presisjon blant forklaringene til elevene. Allerede på den første undersøkelsen som jeg gjennomførte, vil jeg derimot si at mange av elevene var svært flinke til å benytte seg av grammatisk terminologi og at flere av refleksjonene deres var på et svært høyt nivå faglig sett. Det er selvfølgelig noen av elevene som blander uttrykk og som ikke er like konsekvente, men disse er i klart mindretall i mine undersøkelser. En av grunnene til at elevenes bruk av terminologi viser seg å være mer tilstede i samtalen mellom mine informanter, kan være fordi de alle er på nivå 2, og ikke nivå 1, som i Hansejordets undersøkelser. En annen grunn til dette kan også ha med rammefaktorene til den enkelte klasse å gjøre. Hansejordet gjennomførte intervjuer med alle lærerne på sine undersøkelsesskoler, og samtlige nevnte at det ble en utfordring å få til kommunikative og meningsbasert undervisning, da alle hadde svært store språkklasser, noe som ikke er uvanlig. Flere av lærerne nevnte også at PC-bruk kunne bli et problem. Konsekvensene av dette var at flere av elevene opplevde undervisning i grammatikk nærmest

som et disiplinærtiltak (2009: 76). Som nevnt i metodedelen, var begge klassene hvor informantene mine kom fra, relativt små klasser, med henholdsvis 12 og 8 elever. På den andre skolen observerte jeg at alle elevene brukte datamaskinene sine hele undervisningen, med noen restriksjoner fra lærerens side, som for eksempel å legge ned skjermen mens han ga beskjeder.

Grammatikk kan bli undervist på mange måter og ved ulike klasseromssituasjoner, og det er lett å høre når elevene husker tilbake igjen til en ting de har lært i spansktime: ”Jeg husker jeg alltid får sånn beskjed om å skrive opp igjen setningen” (Emma snakker her om korrekt bruk av preposisjoner, i uttrykket *estar de vacaciones*). Utsagn som dette er gode observasjoner av elevene, og viser at det aktivt blir gjennomgått ulike grammatiske begreper i undervisningen for at elevene skal bli gode språkbrukere.

I tillegg til uttrykk angående egen undervisning, nevnes det i løpet av samtalene mange gode forklaringer på grammatiske fenomener. For å vise til samsvar mellom subjekt og verbal, nevner alle elevene det å bøye verb, selv om verken subjekt eller verbal nevnes eksplisitt. Nora er dog inne på subjektsfunksjonen (implisitt) i det hun analyserer den første konstruksjonen med *gustar*: ”Men du bøyer *gustar* etter substantivet. Hvis det er *me gusta un libro, me gustan las tiendas*. Ja, mener jeg da”. I tillegg til verb og substantiv, blir også et par andre ordklasser nevnt i løpet av samtalene, som adjektiv, pronomen og preposisjoner. Sofie viser blant annet dette: ”El pescado frito. Det er fisk. Og frito, fritert, er vel adjektivet?”

Av andre grammatiske uttrykk blir morfologiske benevnelser som *entall* og *flertall* samt *kjønn* brukt opptil flere ganger av samtlige elever. Noen av elevene blander riktignok kjønn inn i verbbøyinga, noe som er feil, men flere av elevene kan også kombinere uttrykket med gode eksempler på deres egen forståelse, slik som Lukas gjør i samtalen med Nora her:

Lukas *Una noche* salen para cenar en un bar del centro.
Nora Altså, er det ikke *un noche*?
Lukas Hmm, ja, for *noche* er vel ikke hunkjønn?

Som oftest vil substantiv ende på –o eller –a på spansk, og dette kan som en generell regel vise til forskjellen mellom hankjønn og hunkjønn i spanske substantiv (Gómez Torrego 2007: 38-39). Det finnes likevel mange unntak og andre endelser for substantivene, sånn som at det spanske ordet *noche* (natt) er hunkjønn. Dette er elevene nødt til å bruke ordbøkene aktivt for å finne ut av, samtidig som det er noe som de kan erverve ved erfaringer de har gjort seg i faget. Det er likevel morfologiske termene *entall* og *flertall* som blir nevnt aller flest ganger.

- Mathias Åh, en el bar. Er jo riktig. Nei, vent a. Er det ikke sånn. En el bar, el bar. En bar. Den bestemte formen. Eh.. jeg er usikker jeg, for ikke sant, er det en bar sånn ubestemt bar, eller.. en bar.
- Thea Neia, for det er jo på *el bar*.
- Mathias Den *bestemte baren*, det er *bestemt form entall*. Men er det feil, eller riktig, eller?
- Thea Jeg tror at den er riktig, *en el baren*, liksom.
- Mahias Ja. Da har vi *correcto* på 5 da.

Elevene er generelt flinke til å sette tall på substantivene og verbene, og dette virker automatisert i ordforrådet deres. Denne formen for analyse blir likevel ikke gjennomført i hver setning, og det fører til flere ukorrekte korreksjoner. I de tilfellene hvor grammatisk terminologi er fraværende, ser man elevene baserer seg mye på ulike oversettelsesmetoder og synsing. Utrop som ”jeg synes bare det høres riktig ut, jeg”, er ikke uvanlig å finne i opptakene. Totalt sett viser likevel elevene god bruk av metaspråk i forhold til det som er nødvendig for å forklare begreper og uttrykk på spansk. Man kan spekulere i om elevene ville hatt nytte av å bruke enda mer metaspråk i framstillingene sine, men analysene under vil forhåpentligvis gi et klarere bilde på omfanget av elevenes kunnskaper, som bør tas med i den totale betraktningen.

5.1.2.1 **Spesielle problemer I: Samsvar**

Det er viktig å presisere at alle forklaringene om de spanske grammatiske strukturene baserer seg på et svært generelt grunnlag om teorier rundt disse. Jeg har valgt å ta med forklaringer rundt de relevante begrepene i forhold til eksemplene i tekstmaterialet og i samtalen mellom elevene, og jeg har derfor ikke tatt med alle unntakene i forklaringene. Når det refereres til setningsnummer i materialet er dette som oftest ekvivalent med linjenummeret (se vedlegg). Andre oppdelinger innenfor setningene blir referert til som perioder.

Grammatiske samsvar viser de grammatiske relasjonene mellom ord. På spansk, som på norsk, må det være samsvar mellom subjekt og verbal for å få korrekte setninger. På spansk må man i tillegg ha samsvar med substantiv, adjektiv, pronomen og verb. Dette har med språkernes typologi å gjøre. Spesielt kan det bli mye fokus på dette i spanskopplæringen, fordi dette er avgjørende for om en setning kommunisere godt eller ikke. Vi kjenner det til dels igjen i oppbyggingen av norske setninger også, hvor vi bruker dette i samsvar mellom substantiv, adjektiv og pronomen. F. eks: *Den nye bilen* vs. *de nye bilene*. Når vi sammenligner dette med verbkonstruksjoner, derimot, får vi to forskjellige paradigmer. På norsk brukes subjektspronomenet til å vise hvem som utfører selve handlingen i et verb, selv

om det er viktig å nevne at ikke alle verb utøver en handling. På spansk derimot tillater morfologien at vi kan utelate dette pronomenet (subjektet). Denne informasjonen finner man derfor igjen i endelsen av verbet – selve verbbøyingen. Eksempelvis: *Vi spiser suppe* vs. *(nosotros) comemos sopa*. Her indikerer endelsen *-emos* at det er vi (nosotros) som utfører handlingen på spansk, mens pronomenet *vi* forteller oss samme informasjon på norsk, ikke verbendelsen, for den er lik uavhengig av person eller antall på norsk. En annen forskjell ved bruk av subjektspronomen, er at dette også brukes på spansk for å eksplisitt understreke subjektet.

Samsvar var ofte et av de første elementene elevene kommenterte mens de jobbet med setningene, noe vi ser i eksempelet med Emma og Linnea under. Motivasjonen for å jobbe med dette materialet er kanskje ikke den største hos dette paret, men de jobber seg likevel jevnt og trutt igjennom 45 minutter med korreksjoner. I den aller første setningen (1) i teksten er det ingen samsvarsfeil mellom subjekt og verbal, men eksempelet viser måten jentene tenker på mens de jobber:

Linnea [Leser] Ana y Pablo viven en Bilbao pero ahora están a Madrid de vacaciones. Den her er kanskje.. Den der ser jo grei ut på en måte.
 Emma Ja, fordi Ana y Pablo bor i Bilbao.
 Linnea Det er jo *de, viven*, det blir riktig det. De bor i Bilbao. Mhm. Det er riktig. Skal jeg skrive sånn sí bare over der?
 Emma Ja.
 Linnea Okei, sí.

Jentene bekrefter at den analyserte perioden er riktig ved å sjekke om det er samsvar mellom subjekt og verbal, Ana y Pablo – altså de. Dette er korrekt hvis vi ser bort i fra leddsetningen som begynner med konjunksjonen *pero*, hvor vi finner en feil i bruk av preposisjon. Jentene forstår hverandre uten å bruke terminologi som 3.person flertall, eller subjekt og verbal, f.eks. Videre i neste setning (2) ser vi at jentene prøver å finne ut av samsvar mellom substantiv og adjektiv, men ender opp med å lage en feil for seg selv.

Linnea Men altså, burde det ikke være muchas ropas? Nei. Nei. Kjøper mange klær, men det..
 Emma Pablo ha comprado muchas ropas y ocho libros. Jeg synes det høres litt for mange s'er.
 Linnea Mhm. Muchas ropas. Mange klær. En la ropa. Ropa. Det er jo entall, ropa.
 Emma Ropas? Men det er ikke sikkert, men ja, hvis han kjøper mange klær. Er det ropas da?
 (...)

- Linnea Men bare si et annet eksempel da, som du skal si at du har mange, eh, lipglosser.
- Emma Mucho película². Hadde sagt muchas películas. Muchas películas. Ja, skal vi sette på noen s'er eller?

Jentene stusser tydelig over sammensetningen av mengdeordet *mucha* (mye, mange) og substantivet *ropa* (klær). De prøver først å koble inn substantivets tall, ved å kommentere at det må være entall, for deretter å sammenligne det med et substantiv som kan være mer håndfast og gjenkjennelig (*películas* – filmer), men de fullfører ikke tankegangen sin og avslutter med en generell regel om at man kan sette på –s på alle substantiv for flertallsendelser. De viser uansett en grei forståelse for hvordan elementer settes sammen og bygges opp på spansk.

En annen feil flere av elevene ikke velger å kommentere er setning nummer 9, hvor adjektivet (*fritos*) ikke står til det feminine substantivet (*patatas*):

*Ana: *Las patatas fritos tienen mucha grasa* (skal være *Las patatas fritas...*) (De stekte potetene har mye fett) (9).

Kun to av parene, Nora og Lucas, og Emma og Linnea oppdager og retter denne tilsynelatende enkle feilen. Det er grunn til å tro at denne feilen mest sannsynlig kun er oversett av flere av elevene, da setningen over oppgir akkurat den samme konstruksjonen på riktig måte. Ingen av elevene gikk heller ikke tilbake igjen til setning nummer 8 for eventuelt å ”korrigere” denne. Eksempelet under med Nora og Lukas viser derfor at disse elevene har god grammatisk forståelse og teft.

- Lukas Las patatas, der er det samsvarsfeil, las patatas fritas, er det ikke?
- Nora Åja! Stemmer..
- Lukas Ehh, skal vi se, tienen mucha grasa. Eh, jeg tror det er riktig i hvert fall. Ehh.. Er du enig? Og bøyninga er vel riktig? *Tienen. De, de har..*

Spesielt dette paret er svært flinke til å drøfte påstander med hverandre. De er på ganske likt nivå faglig sett, og det er synlig at de føler seg trygge på kunnskapen til hverandre. De har i tillegg en god språklig forståelse generelt og bruker helt naturlig ord som *samsvar*, og de ser og nevner forskjellen på flertall/entall, verbets personer og verbtider. Samtalen mellom

² Emma bruker ikke ordet lipgloss som et eksempel, men ordet videofilm.

Mathias og Thea om det samme emnet inneholder riktignok også bruken av den grammatiske termen *flertall*, men her overser de selve feilen i setningen.

Mathias Las patatas fritos. Potetene..
Thea Tienen.
Mathias Ja, det er altså *de*. Potetene, eller altså, eh, uff.. pomfriten, pomfritesene.. las. Pomfritesene. Har mye..
Thea Las patatas fritos.
Mathias Altså, friterte poteter blir det da, så. Men, tienen det er jo, det er *de*. Første person flertall, tredjeperson flertall. Men potetene, men det er på en måte *de* potetene da?
Thea Mhm.
(...)
Thea Er du sikker på at det las a?
Mathias Det er las, det er flertallsform.
Thea Ja.
Mathias Flere pomfrit.

Paret bestemmer seg for at setningen er riktig, med en begrunnelse om at det er samsvar mellom verbalet og subjektet, samtidig som de overser samsvarsfeilen mellom substantivet og adjektivet. De er underforstått med betydningen av *patatas fritos*, at det er friterte (eller stekte) poteter det er snakk om, og de tenker kanskje derfor at disse to leddene hører naturlig sammen. Det er likevel ingen konsekvent handlingsrekke vi ser av samtalene mellom dette elevparet. I den neste setningen av materialet (10) finner vi nettopp akkurat samme type setningskonstruksjon, men hvor det er verbet som denne gangen inneholder en feil. Vi snakker fortsatt om et bestemt subjekt i flertall (las patatas), men elevene fokuserer ikke på å sjekke om setningen er riktig på samme måte, slik som de gjorde minutter tidligere.

Mathias [Leser] Pablo. Sí, es verdad. [Mumler] Las patatas cocidas es más sanas. Hm, potetene liksom, er sunne.
Thea At dem ses på som veldig sunne. Cocidas.
Mathias Kan ses på som veldig sunne ja. ... mhm. Tror jeg vi bare setter *correcto* her jeg.
Thea På den og?
Mathias Ja, vi gjør det.

5.1.2.2 Oppsummering

Det å analysere setninger på denne måten som oppgaven til elevene impliserer er relativt komplisert på spansk. Det vitner om relativt høy kompetanse og god språklig forståelse hvis man som elev klarer dette. Det er derfor positivt å se at dette er noe som faller mange av

elevene naturlig å gjøre fra starten av. Elevene viser tydelig at dette er noe de har jobbet med i timene, og at de kan å bruke enkle analyser som en slags sjekkliste for seg selv. Denne selvproduserte sjekklisten kan på mange måter sammenlignes med elementer fra Stephen Krashens monitorteori (se bl.a. Simensen 2007).

5.1.3.1 Spesielle problemer II: Finitte og infinitte verbformer

Finitte verbformer vil si verbalformer som allerede er bøyde i person, tall, tid og modus. De infinitte verbformene, derimot, består av formene som ikke bøyes i de overnevnte kategoriene. Disse er infinitiv (f.eks. hablar – å snakke), presens partisipp (gerundium) (f.eks. hablando – snakkende) og perfektum partisipp (hablado – snakket). Disse brukes sammen med en finitt verbalform, i tillegg til leddsetninger og sammensatte verbtider, for å danne *verbalperifraser*, som igjen vil si faste verbale uttrykk.

I undersøkelsene som Hansejordet (2009) utførte til sin studie, valgte hun å bruke forskjellig tekstmateriale til de tre skolene. I den teksten hun brukte sammen med ungdomsskoleelevene var det flest tilfeller av feil med infinitte verbkonstruksjoner. På grunn av ungdomsskoleelevenes refleksjoner rundt dette, har hun derfor fått mulighet til å se på utfordringer som finitte og infinitte verbformer skaper for elevene. I materialet som informantene i min undersøkelse fikk, finnes det også flere konstruksjoner med infinitte og finitte verbformer, men det er kun ett tilfelle av feil i bruken av infinitte verbformer. I disse konstruksjonene bøyes kun hjelpeverbet (ofte etterfulgt av preposisjon), mens hovedverbet tar infinitivsformen. Den semantiske betydningen av frasen finner vi i hovedverbet. I analysen under skal jeg konsentrere meg om å se på den ene konstruksjonen som er feil, og jeg kommer ikke til å henvise til de korrekte formene.

**Y además tenemos comprar regalos para tus padres* (skal være ...tenemos que comprar...)
(I tillegg må vi kjøpe gaver til foreldrene dine) (15).

Av de fem gruppene, er det bare Nora og Lukas som kjenner igjen denne typen konstruksjon og retter feilen, nesten instinktivt. Paret viser hele samtalen igjennom at de fullfører hverandres tanketråder, samtidig som de ikke er redde for å komme med mulige forslag. Uttrykket som det refereres til her er *tener que + infinitiv*, som betyr *å må noe* på norsk. I akkurat dette tilfellet er det Nora som kommer på at hun har sett en lignende konstruksjon tidligere og foreslår at setningen burde inneholde en *que*. Lukas støtter henne, og han bruker dessuten av sin egen kunnskap for å referere til at *det* (hovedverbet) skal være i infinitiv:

- Nora Tenemos, ah, eehm, tenemos, que tenemos comprar, er det ikke det? Enten det eller tenemos que comprar, når du *må* noe? Men tror du ikke vi skal putte en *que* her?
- Lukas Jo, når du sier det så. Ja, for det virker som om det er sånn *må*, så *i tillegg så må vi kjøpe*. Eh, gaver til foreldra dine. Det er vel det som.
- Nora Jeg tror det altså.
- Lukas Tenemos que. Ja for *bøyinga* er riktig, men det er det med den *que*-en ja.
- (...)
- Lukas For *det* skal være i infinitiv for det..

Ingen av de andre parene nevner mangelen på partikkelen *que*, som ikke har noen betydning i seg selv, men som regnes som en ren grammatisk markør i denne sammenhengen, i uttrykket og verbalperifrasen *tener que + infinitiv*, men de viser likevel ulike strategier for omsetting og oversettelse i denne sammenhengen. Thea og Mathias, for eksempel, legger merke til at det er ”et eller annet med å ha to verb etter hverandre”, men de velger til slutt å gå for at setningen er riktig.

- Mathias Den her skal være infinitiv? Tenemos, det er ikke motsatt da? Det der skal være tener og det der er compramos? ... kjøper.
- Thea Nei, jeg tror ikke..
- Mathias Nei, nei. Da, skal vi ha *correcto* der?

Sara og Sofie er et par som utviser stor selvsikkerhet når det kommer til egne kunnskaper i spansk. De er systematiske og kjappe, men ikke nødvendigvis like flinke til å stoppe opp for å tenke seg om. Her ser vi hendelsesforløpet i det jentene skal snakke om setningen nevnt tidligere:

- Sofie [Leser] Y además tenemos comprar regalos para tus padres. I tillegg må vi, eller skal vi.
- Sara Kjøpe.
- Sofie Kjøpe gaver til dine foreldre.
- Sara Mhm.
- Sofie Det er Pablo som sier det til..
- Sara Tus padres. Må vi kjøpe gave til dine foreldre.
- Sofie Det tror jeg at det er. Mhm.

Som vi kan forstå ut i fra samtalen leser de først igjennom setningen en gang høyt, før de oversetter den direkte etterpå. De bruker kunnskapen som begge to har og ser seg fornøyde med innsatsen og sine egne kommentarer. De kommenterer likevel ingenting om selve feilen i setningen, og prøver heller ikke å analysere setningen, noe de har gjort ved flere anledninger tidligere. Men de vet hvordan setningen blir på norsk og underbevisst bruker de akkurat den

samme konstruksjonen. Ingrid og Emil stopper heller ikke opp ved denne konstruksjonen, og er på dette tidspunktet både ufokuserte og lei av at de ikke forstår alt. Dette er to elever som i utgangspunktet er gode venner privat, men som viser at de ikke kan gjøre hverandre sterke i et fag de begge synes er vanskelig, forstått ut i fra samtalene de fører med hverandre. Det siste elevparet, Emma og Linnea, viser også at de synes at språket er vanskelig, men de gjør seg noen viktige refleksjoner rundt dette som beviser at ”de kan når de må”:

Emma Jeg veit ikke jeg ass.. æsj, jeg veit ikke jeg. Jeg er jo ikke flink til sånne ting. Jeg ser jo ikke mine egne feil, jeg, når jeg skriver. Jeg skjønner ikke jeg.. (...) Men jeg tror det er om *hu*, hvis han snakker til *hu*, hvorfor skal *hu* begynne å blande inn *han* i eh, *tenemos*?

Emma uttrykker altså at hun ikke føler seg flink nok til å rette eller korrigere setningene, selv om hun etter en kort tenkepause setter i gang igjen og tenker over hvordan situasjonen i teksten er. Jentene oppdager aldri feilen i uttrykket *tener que + infinitiv*, men de klarer likevel å fortelle at akkurat denne siste delen kanskje er litt for krevende for dem. En av grunnene til at dette kan være for krevende for enkelte elever, er at man i fremmedspråksundervisningen bruker veldig mye tid på å terpe på at verb må bøyes. Når vi så kommer til verbalkonstruksjoner som denne, vil de kanskje instinktivt tenke at noe er galt, eller motsatt, ikke tenke noe over det i det hele tatt, avhengig av hvilket stadiet de er på i mellomspråket sitt.

5.1.3.2 **Oppsummering**

I materialet som ble brukt til denne undersøkelsen finner vi kun ett eksempel på feil bruk av infinitte verb. To av elevparene prøver å kommentere setningene, men kun en gruppe retter den korrekt. Når det gjelder finite verb generelt er elevene, som nevnt i avsnittet over, som oftest veldig ivrige til å bøye verbene i både presens og presens perfektum. Ikke alle endelsene blir riktige, men de har i hvert fall forstått en del av konseptet om at det finnes forskjellige konjugasjoner og bøyingsmønster på spansk og at disse må bøyes avhengig av visse faktorer.

5.1.4.1 **Spesielle problemer III: Verbet *gustar***

Verbet *gustar* blir i overført betydning synonymt med *å like noe* på norsk. På norsk opererer vi i denne sammenhengen med konstruksjonen; subjekt + verbal + direkte objekt, som for

eksempel i setningen *Jeg liker melk*. På spansk, derimot, brukes verbet med et objektspronomen (indirekte objektspronomen), som betyr at vi får en annerledes konstruksjon på spansk: indirekte objekt + verbal + subjekt. Dette kan vi observere ved å oversette følgende eksempel til norsk: *me gusta la leche* (**meg liker melk*). For undervisningens skyld, vil det derfor være mer logisk å se til andre oversettelser av det spanske verbet, som for eksempel, *synes om, behage, tiltales* (www.ordnett.no). Da vil vi få følgende oversettelse på norsk; *melk behager meg*. Ut i fra samtalene virker det som om alle elevene er inneforstått med at *gustar* er et spesielt verb på spansk, men de er likevel usikre når det kommer til framstillingen av det. For å vise forskjellen i måten elevene tenker på i denne sammenhengen, har jeg valgt å kommentere samtalene til hvert par for seg selv, da dette utgjør svært omfattende diskusjoner. Som også Hansejordet (2009) nevner, gir samtalene en interessant innsikt i bruk av ulike språklæringsstrategier, og jeg har valgt å forme og innsnevre oppgaven videre med, blant annet, disse samtalene som utgangspunkt. Setningene som diskuteres under er følgende:

**Ana ha comprado nada, porque no le gustan las tiendas* (Selv om konstruksjonen med *gustar* (i leddsetningen) ikke inneholder feil, ble den blir likevel diskutert mye) (Ana har ikke kjøpt noen ting, fordi hun ikke liker butikkene) (3).

**No sé. No me gustan el pescado frito* (Skal være *No me gusta el pescado frito*) (Jeg vet ikke. Jeg liker ikke stekt fisk) (7).

**No, mí tampoco me gusta. Voy a comer pollo con patatas fritas* (Det er ingen feil i samsvar mellom subjekt og verbal i konstruksjonen med *gustar*, men på grunn av mangel på preposisjonen *a*, skaper den en påfølgende diskusjon om verbalfrasen) (Nei, jeg liker det heller ikke) (8).

**¡Perfecto! Se gusta mucho el flamenco*. (Skal være *Le gusta mucho el flamenco*) (Han liker veldig godt flamenco-musikk) (18).

Emma og Linnea

Emma og Linnea er det paret som bruker desidert lengst tid på den første undersøkelsen. En av grunnene til at de bruker såpass lang tid, er at de først går igjennom alle setningene en gang, for siden å dobbeltsjekke de setningene de var usikre på i begynnelsen. De er begge litt usikre på om de egentlig skjønner spansk grammatikk, noe de begge uttrykker flere ganger i løpet av samtalene. De klarer likevel å korrigere mange av setningene på en riktig måte, og de

viser både ved den første og den andre undersøkelsen at de jobber bedre når de har god tid til å tenke seg om. Læreren deres bekrefter at dette stemmer overens med arbeidet i spansktimene, hvor spesielt Linnea blir fort distraheret eller stresset ved korte tidsfrister på oppgaver. Når det kommer til verbet *gustar* er samtalene preget av en uoversiktlig og usikkerhet. De er innom flere alternativer til løsninger og grammatiske termer, men de begrunner ikke valgene i regler eller det de har lært tidligere. Dette kommer tydelig fram i neste eksempel, hvor de diskuterer setning nummer 3:

Linnea Ja, men den der..le gustan.
Emma Hm? Ja fordi, *de, de* liker ikke. No le gustan.
Linnea De skal vel si at *jeg* liker ikke?
Emma Mhm. For *hun* liker ikke. Porque no le gustan.
Linnea Er det ikke me gusta da? Gustar.
Emma Jo, le gusta er det ikke det? Ja..

Etter denne korte samtalen diskuteres ikke *gustar* mer, men de går over til samsvarsproblemet i setningen over igjen. De ender likevel opp med å skrive ned *me* på svararket, uten at det kommer fram noe sted om hvorfor eller når dette ble gjort. Hvis vi så går til den andre gjennomgangen av setningene, stopper de igjen opp ved denne setningen og følgende korte dialog utspinner seg:

Linnea Porque no le gustan las tiendas. No le gusta las tiendas³.
Emma Mm. Sikkert.

Linnea setter så i gang med å klusse ut det de allerede hadde skrevet, for deretter å føre opp *le gusta*, som ikke er riktig i denne forbindelsen. Det er vanskelig å følge logikken deres i akkurat disse samtalene, både fordi de til tider snakker i munnen på hverandre, men også fordi det ikke er en klar sammenheng og kontinuitet i arbeidet deres. I den neste dialogen kommer nok et eksempel på lite tydelige sammenhenger, men hvor de i hvert fall bruker de grammatiske termene.

Linnea Perfekt, de liker, de liker flamenco. Jeg synes den høres bra ut, jeg. [Leser]
 Perfecto, se gusta mucho el flamenco. Den er riktig. Ikke sant?
Emma Ja, jeg synes det høres riktig ut, men det er litt, lissom, etter eller annet med
 den, perfecto..
Linnea Du skal si at *de* liker det.
Emma Da blir det jo *de*, sånn i flertall. Ja, da blir det, er det *nos, os*, er det, *nos*, nei.
Linnea Er det plutselig *se gustan* da? Er det det?
Emma Men da er det tredje person flertall, er det *se* da?
Linnea Ja.

³ Uthevingen viser at Linnea skiller disse formene fra hverandre med et trykk.

Emma Okei, da er det riktig da.

Her benytter Linnea seg av en oversettelsesstrategi, etter at hun har lest den høyt flere ganger på spansk, men oversettelsen er dessverre feil, og det skal være *han* liker veldig godt flamenco, ikke *de* liker, som Linnea mener. Problemer rundt oversettelse av disse pronomenene finner vi også igjen i neste del. Det virker i tillegg som om jentene egentlig snakker litt om hverandre, siden de blander inn både flertall og pronomensrekker. De ender opp med at de tror setningen er riktig på det tidspunktet, men i løpet av neste gjennomgang endrer de også her formen *gusta* til *gustan*, og de velger å skrive dette ned på svararket uten videre diskusjoner.

Nora og Lukas

Samtalene mellom Nora og Lukas bærer først og fremst preg av at de har mange begreper på plass og at de er flinke til å bruke den kunnskapen de har ervervet seg igjennom sine snart fem år med spansk. De jobber veldig grundig med setningene, og hvis de er i tvil om noe, passer de på å finne andre argumenter for hvorfor en setning skal være på den ene eller andre måten. De kommenterer alle setningene som inneholder feil med *gustar*-konstruksjoner, og Nora viser kjapt at dette har hun øvd mye på tidligere i deres diskusjon rundt setning 3:

Nora Den ser veldig riktig ut, for at du skal jo ha *gustan* i flertall hvis det er sub, hva heter det, substantiv i flertall? Mener jeg å huske. Men det er kanskje *se gustan* og ikke *le gustan*?

Lukas Men *gustan*, da er det vel snakk om.. men her snakker vi om Ana, gjør vi ikke det?

Nora Jojo.

Lukas Kun Ana.

Nora Men du bøyer *gustar* etter substantivet. Hvis det er *me gusta un libro*, *me gustan las tiendas*. Ja, meiner jeg da. Men bytte ut *le* med *se*. Altså s-e [staver]. Er det ikke *me gusta*, *te gusta*, *se gusta*?

Sagt med andre ord, så prøver Nora å forklare at man må se på *funksjonen* til substantivfrasen som kommer etter *gustar*, altså det vi kaller *subjekt*. Som nevnt tidligere, er subjektet vanligvis plassert foran verbalet, men i denne type konstruksjon får vi på spansk i stedet et indirekte objekt først, altså det omdiskuterte pronomenet. Vi ser også at Lukas prøver å analysere setningen på den ”vanlige måten”, altså ved å finne samsvar mellom det han antar er subjektet, ut i fra posisjonen i setningen, *Ana* – 3.person entall, og verbalet *gustar*.

Videre i samtalen ramser Nora opp pronomenssystemet hun tenker er rett for verb som *gustar*: *me, te, se, nos, os, se*. Men her er Lukas uenig. På den tredje *gustar*-setningen vi kommer til foreslår han at det skal være *le gusta* og ikke *se gusta* når det handler om 3. person entall. Han mener også å ha hørt at det skal være pronomenet *les* (3.person flertall), avhengig av hvor mange som liker noe. Dette er helt korrekt, men forslaget blir avfeid av Nora på bakgrunn av de setningene de har rettet lenger opp, og begge uttrykker til slutt at de er i tvil. Det viser seg at det pronomenssystemet som Nora egentlig viser til er for refleksive verb:

Nora Alle refleksive verb bruker den rekka der. Og så plutselig på *gustar*, så skal vi plutselig ha en *le* i stedet for *se*.
Lukas Er det refleksivt verb?
Nora Nei, nei, nei, jeg bare sier at det er et verb på en måte. Man kan ikke plutselig si atte, nei sånn er rekka på refleksive verb, men når du kommer til akkurat *gustar*, så skal vi putte *le* i stedet for *se*. Det gir jo ikke mening!

Noras frustrasjon gjenspeiler hvorfor akkurat pronomen er sett på som et problemområde i spanskundervisningen: det finnes nemlig mange svært like former på pronomenene, selv om de brukes i ulike sammenheng. I dette tilfellet blander Nora paradigmene for refleksive pronomen og verb som må brukes med pronomen i visse tilfeller. I tillegg kan oversettelsen av verbet *gustar* by på problemer om man ikke forstår den hele betydningen av den spanske konstruksjonen.

Det må også sies at selv om de endte med å rette alle pronomenene i *gustar*-setningene til *se*, så var dette det første de spurte meg om da de var ferdige med testen. Vi forstår at Lukas er usikker på om det er riktig bruk av pronomen igjennom flere av samtalene deres, men at han velger å stole på Nora, som virker ”relativ sikker” på at dette er den rette formen. Når de så får bekreftet etterpå at det skal være bruk av *le* som pronomen i *gustar*-konstruksjoner, blir begge to veldig ivrige på å finne ut av hvor de kan lese seg opp på dette. Læreren deres bekreftet at det første de gjorde da de kom tilbake igjen i klasserommet, var å spørre henne om hvor de kunne finne reglene for bruk av pronomen med *gustar* i læreboka. De jobbet deretter med å finne noen eksempler på denne bruken i timen.

Sara og Sofie

Sara og Sofie er to jenter som er svært effektive med gjennomgangen av setningene. De virker, som nevnt over, ofte sikre i sin sak, og er ikke av typene som dveler lenge ved et problem. De har mye kunnskap om det spanske språket, og da spesielt den leksikalske siden. De oversetter nesten umiddelbart de fleste setningene, med godt utfall, og de jobber seg

systematisk igjennom hele materialet på rekordtid. Fordi de er såpass kjappe i gjennomgangen sin, merkes det at de av og til overser reelle og eventuelle feil i materialet. De feilene de faktisk retter, har ofte gode, men korte forklaringer, som vi ser også i sammenhengen med den første *gustar*-setningen (3):

Sofie [Leser] Ana ha comprado nada, hun kjøper ingenting, porque no le gustan las tiendas.
Sara Fordi hun ikke liker butikkene.
Sofie No le gustan las tiendas. *Gustan* er flertall i forhold til butikkene.
Sara Det er riktig med ha comprado. Nei, den ser helt fin ut den?
Sofie Sí.

Det er tydelig at både Sofie og Sara har lært dette tidligere, og at de vet hvordan de skal håndtere det når de ser det. Siden konstruksjoner med *gustar* ofte blir nevnt som spesielle verb i undervisningssituasjoner, vil dette være noe man kan beherske om man puffer regelen. Dessverre er det jo mange av elevene som blander de forskjellige pronomenssystemene, men også dette har disse to jentene tilsynelatende under kontroll:

Sofie No sé, no me gustan el pescado fri, frito. El pescado frito. Det er fisk.
[Oversetter] Jeg vet ikke, jeg.
Sara Gustan el pescado frito.
Sofie Men *gustan*, det er jo en entall, så det blir *gusta*.
Sara Ja, no me gusta er det riktige. Me gusta.. Eller blir det ikke..
Sofie No me gusta!

Jentene anerkjenner at det riktige pronomenet i denne forbindelsen er *me* (meg), som viser til 1. person entall, selv om de andre konstruksjonene med *gustar* kun behandles i 3. personformen. Ved det siste tilfellet av *gustar*, leser jentene setningen i kor, hvorpå Sofie kommenterer med en gang at det må være *le gusta*, ikke *se gusta*, sånn som det står i teksten. Hun sier ikke noe mer rundt dette, men forklaringene hun bruker rundt bruken av *le* og *la* i setningene over viser tydelig at hun forstår hva dette dreier seg om og hun blander derfor ikke de forskjellige systemene.

Ingrid og Emil

Ingrid og Emil er det paret som har desidert minst tiltro til seg selv når det gjelder kunnskaper i spansk grammatikk, noe de uttrykker på flere måter i løpet av den første undersøkelsen. Spesielt Emil hopper mye fram og tilbake i setningene og bruker en tullestemme for å lese de spanske setningene. Det blir mye latter mellom disse elevene, noe som kanskje overskygger deres egentlige evner til å jobbe strukturert og målrettet. De får ikke til å korrigere rett noen

av setningene med *gustar* og de lager også flere feil for seg selv. Det som kanskje kommer tydeligst fram av samtalene deres, er at de rett og slett blander begreper og strukturer, uten at de helt vet det selv. I det første eksempelet (3) ser vi at de stopper opp ved den første *gustar*-setningen, hvor de konstaterer kjapt at de må rette den opprinnelige riktige setningen til *le gusta*:

Ingrid Der skal det være *hun*, ikke *de*. For, *gus*..
Emil Det er ikke *gustan* det er *gusta*.
Ingrid Ja. Da streker vi under den. For det er bare *hu*.
Emil Gusta las tiendas.
Ingrid Ja, las tiendas. Det er sikkert riktig.
Emil Vi tar den.

Både Emil og Ingrid tenker med en gang at de må bøye verbet *gustar* etter det som vanligvis er det foranstilte subjektet, Ana. Dette ville ha vært riktig med andre typer verb, men når det kommer til denne type konstruksjoner, som nevnt tidligere, må man ha kunnskap om hvordan man bruker den overførte betydningen av verbet på spansk. Dette gjenforsterkes i neste eksempel, hvor de har kommet seg til setningen hvor Ana uttrykker at hun ikke liker fisk (7):

Emil No me *gustan*. Det er no me *gusta*.
Ingrid No me *gusta*, ja. Nei, det er *jeg*, no me *gusto*. *Jeg, jeg* liker ikke. *Gusto*.
Emil Men det er, spør om det er dame eller, hvis det er.
Ingrid Men hun sier, jeg liker ikke. Og *jeg* er jo *gusto*.
Emil Så det du sier at hu sier det til han Pablo?
Ingrid Ja.
Emil Så da blir det *gusto* da.
Ingrid Ja.

I eksempelet over er Ingrid fortsatt inne på den samme tankegangen som tidligere, at man må bøye verbet etter det antatte subjektet. Hun viser at hun kan bruke personbøyingene på spanske verb i presens, ved å legge til en *-o* for 1. person entall, noe hun ikke får uttelling for med denne typen verb. Ved det neste tilfellet av *gustar*, forsterker hun dette synet, ved å kommentere: ” Men fordi *å like* er et verb som alle andre verb, er det ikke det?”. Emil er usikker og svarer kort; ”jaja”. Det kompliserer seg for dem begge i det Emil begynner å blande inn hun-/hankjønnsendelser, som vi egentlig finner i samsvar mellom substantiv og adjektiv, men som er unødvendig i denne sammenhengen, da spanske verb ikke bøyes etter kjønn. Dette illustrerer godt aspektet ved det å lære spansk grammatikk, hvor man må ha kontroll på mange ganske like systemer samtidig. I den påfølgende samtalen ser vi hvor forvirrende både bøying av pronomer og personendelser kan være:

Emil Jeg tror vi har glemt noe, men.. [Leser] Perfecto, se gusta mucho el flamenco.
Se gusto.

Ingrid *Se?* Hva er *se*, *se*?

Emil *Se* det er *jeg*.

Ingrid Det er ikke *me*, det er *jeg*, eller *me gusta*.

Emil Men..

Ingrid Hva er *se* for noe?

Emil Hva mener du a? Se gusta, se gustas. Se gusta mucho.

Ingrid *Han* sikkert.

Emil Er det *gusta* eller er det *mucha*? Se gusta mucha?

Ingrid *Gusta* er jo sikkert..

Emil Se gusta mucho.

Ingrid Ja, men *se*, betyr det liksom *jeg*, *du*, *han*, *hun*?

Emil *Vi*, tror jeg.

Ingrid *Vi*? Det er jo *se*..

Emil Spansk er ikke mitt sterkeste fag.

Ingrid Nei, ikke mitt heller.

I løpet av denne replikkvekslingen er de begge innom flere subjektspronomen, uten at det hjelper dem videre med setningen. Hvis de hadde forstått hvilke komplementer dette verbet kan ha, ville de kanskje sett at det trengs indirekte objektspronomen for å finne betydningen av *se*, og likeledes den riktige versjonen *le*.

Thea og Mathias

Helt til slutt har vi Thea og Mathias. Dette paret jobber rolig, men målbevisst med oppgavene hele økta igjennom, men de kan ofte glemme litt hvorfor de er med på undersøkelsen, det vil si, de korrigerer setninger etter beste evne, men de sier lite om hvordan de har tenkt eller hvorfor de gjør de forskjellige endringene. Den eneste konstruksjonen med *gustar* som de retter korrekt, er setning 7: Her skal **No me gustan el pescado* rettes til *No me gusta el pescado*. Dessverre blir det sagt veldig lite rundt akkurat denne setningen, og vi kan observere følgende samtale mellom dem:

Mathias Okei, sjueren. [Leser] No sé. No me gustan el.. Me gusta..

thea No me gusta.

Mathias No me gusta. Gusta. Gustan, gustar. Vi skriver gusta.

Dette eksempelet er vanskelig å tolke både ut i fra det som blir sagt og det de har gjort tidligere i undersøkelsen. Det konstateres kun at variantene er *gustan* eller *gusta* og at det paret velger det sistnevnte. En av grunnene til at nettopp dette eksempelet kan være enklere å fastslå korrektheten på med en gang, kan være fordi man ikke trenger å blande inn de

vanskeligste pronomensformene her; valget mellom *se* (DO) og *le* (IO), som vi har sett diskusjoner på tidligere. Setningen er gjort mer konkret og håndfast ved at Ana først får et spørsmål om hva hun vil spise, hvorpå hun svarer at hun ikke vet det, men at hun i hvert fall ikke liker stekt fisk. Siden dette blir fortalt gjennom små dialoger i materialet, kan hun enkelt svare at ”jeg liker ikke stekt fisk”, noe som vil være lettere å oversette for elevene, noe som Sara og Sofie, for eksempel, gjør automatisk. I den første setningen henvises det også til hva Ana liker, men her i form av en kort introduksjon til dialogen. Ergo, vi må vi se hvem som er 3. person entall i setningen, noe elevene prøver å forklare i følgende samtale:

Mathias	Det er riktig, for hu er jo ikke, le gustan..
Thea	Tiendas?
Mathias	Mhm. [Oversetter] For hun ikke..
Thea	Hun liker ikke..
Mathias	Men <i>le, le</i> gustan, blir det.. er det ikke <i>se</i> i stedet for <i>le</i> ? Er det ikke sånn a?
Thea	Jo, det er <i>me, te, se, le</i> . Er det ikke det?
Mathias	M-m. ... <i>se gustan</i> .
Thea	Sikker?
Mathias	Ja.

Ut i fra samtalen, kan vi forstå at Thea mener at hun har pronomensrekka for indirekte objekt inne, men i stedet for *me, te, se, le*, som hun foreslår, vil den riktige rekka bestå av *me, te, le, nos, os, les* (1.-3. person entall og flertall). Hvor sikker hun er på disse oppramsingene, fortelles det ingenting om i løpet av samtalene omkring *gustar*, men Mathias kommer enda litt mer innpå det i setningene med direkte objekt senere. Dette elevparet er uansett ganske konsekvente i sin framgangsmåte, noe som ofte er en god læringsstrategi blant annet. Der hvor det er setninger med *gustar* i 3. person entall, setter de begge gangene *se* som pronomen (18), noe neste eksempel forsterker:

Mathias	Mhm, se gusta mucho el flamenco. Er den riktig eller, tror du? Siste.
Thea	Mucho.. El.. se gusta mucho, el flamenco.
Mathias	Mhm. Hun liker veldig godt, eh, det der. Men er det? Det er hankjønnsform, i og med at det slutter på o?
Thea	Er den riktig?
Mathias	Ja.. men det er ikke <i>se gustan, se gustan</i> , nei det blir feil. Vi hadde <i>se gusta</i> i stad. Det er riktig tror jeg. Den siste.

5.1.4.2 Oppsummering

Samtalene om *gustar* forteller mye om hvordan elevene jobber med vanskelige deler av materialet. Disse samtalene gir ikke grunnlag for å generalisere innlæringen av temaet, men vi får blant annet god innsikt i graden av vanskelighet, samt deres evne til å bruke

læringsstrategier i den sammenhengen. For noen av elevene blir dette altfor vanskelig i forhold til hva de kan reflektere rundt, men vi ser også noen eksempler på svært gode språkelever som virkelig forstår de mer komplekse grammatiske elementene i det spanske språket. Siden mange elever likevel er usikre både på formen og bruken av de tilhørende pronomer til konstruksjoner med *gustar*, er det viktig at man som lærer er klar over dette og at man tidlig tar tak i akkurat dette området i forhold til undervisningen. I det neste avsnittet skal vi se hvordan elevene arbeider pronomens kategorien generelt.

5.1.5.1 Spesielle problemer IV: Personlige pronomer

I det foregående avsnittet har vi sett hvordan bruk av en type pronomer på spansk kan skape mye forvirring og frustrasjon blant elevene. I materialet til den første undersøkelse kan man observere fire setninger som inneholder konstruksjoner med verbet *gustar*. Flere av disse setningene kommer helt først i materialet og gjør derfor at elevene tidlig setter i gang tankeprosesser rundt pronomens bruk. Helt til slutt i materialet (den andre dialogen) kommer så setninger med andre eksempler på bruk av pronomer på spansk. Jeg skal i det følgende prøve å gjøre rede for hvorfor elevene synes at dette var spesielt vanskelig, samtidig som jeg ser på deres bruk av metaspråk og deres evne til å bruke abstrakte begreper. Jeg har her valgt å bare gå inn på elev eksempeler fra den første undersøkelsen, da resultatene og diskusjonene fra den andre undersøkelsen vil bli behandlet for seg i neste kapittel.

Det skal ikke være nødvendig for leseren av denne oppgaven å ha detaljert kunnskap om pronomenssystemet på spansk, men er kort oversikt kan være nyttig i alle tilfeller:

		Refleksivt pronomer	Subjekt og preposisjonsform	Direkte objekt (akkusativ)	Indirekte objekt (dativ)
Entall	1	me	yo <i>etter preposisjon: mí</i>	Me	
	2	te	tú <i>etter preposisjon: ti</i>	Te	
	3	se	él	lo/(le)	le (se)
		se	ella	La	le (se)
		se	usted	lo/la/(le)	le (se)
Flertall	1	nos	nosotros/as	Nos	
	2	os	vosotros/as	Os	
	3	se	Ellos	los/(les)	les (se)
		se	Ellas	Las	les (se)
		se	ustedes	los/las/(les)	les (se)

Tabell 1. Spanske personlige og refleksive pronomer i ulike funksjoner.

Pronomen er den ordklassa som henviser til og står i stedet for substantiv. Pro betyr for og nomen betyr substantiv, altså i stedet for substantiv. I min undersøkelse har jeg kun valgt å se på diskusjonene rundt refleksive og personlige pronomen (subjektsform og direkte og indirekte objektsform).

Refleksive pronomen

Som beskrevet tidligere er refleksive pronomen, personlige pronomen som fordrer samme subjekt og objekt innenfor en setning, for eksempel *jeg kler på meg*, hvor det refleksive pronomenet *me* (1. person entall) referer til personen som utfører handlingen *jeg* (subjektspronomen, 1. person entall). Denne typen pronomen finner vi også igjen i det spanske språket: *(yo) me visto* (*(*jeg*) *me kler på*). I dette eksempelet er ikke det eksplisitte subjektspronomenet (*yo*) nødvendig, da både det refleksive pronomenet *me* og verbendelsen – o, viser til en og samme person (1. person entall).

Som beskrevet i avsnittet om hva slags feil elevene *ikke* oppdager, var det ingen av elevene som korrigerer riktig setningene som inneholder refleksive pronomen, selv om det også blir understreket at det kun er feil i pronomensformen i den første setningen:

**Bueno, nos vamos, ¿no? Mañana quiero levantarse temprano* (skal være...quiero levantarme...) (Jeg vil stå opp tidlig i morgen) (12).

**¡Tranquila, mujer! ¡Normalmente te despiertas a las siete!* (skal være...te despiertas...) (Vanligvis våkner du klokken sju) (13).

Vi ser at betydningen av verbene i seg selv kanskje skaper den største forvirringen her, fordi flere av elevene er usikre på hva som er forskjellen mellom *despertarse* (å våkne) og *levantarse* (å stå opp). Disse to verbene er refleksive på spansk, mens de på norsk fungerer godt uten den refleksive betydningen. Fordi begge verbene blir brukt i ganske lik kontekst her, ser vi at elevene ofte tenker at begge verbene betyr det samme, og da hovedsakelig *å stå opp*, ikke *å våkne*. Andre forslag på hva verbene kan bety får vi blant annet fra Emma og Linnea, som mener at det kan bety både *å dra* og *å ankomme*.

Forklaringene er generelt knappe rundt bruken av pronomenene, selv om utfordringene er store. Igjen ser vi at Sara og Sofie stopper ved setningen (13), endrer den, og så går videre, uten at de gir en forklaring for hvorfor det skal være sånn.

Sara Du trenger ikke ha med te..
Sofie Nei. Jeg tror ikke det. Eh.. [mumler] Det ser greit ut.

Vi ser at det samme skjer hos Nora og Lukas, selv om de prøver seg på å bøye verbet (men mangler diftongeringen):

Lukas [Leser] Normalmente te despertas a las siete.
Nora Jeg er skikkelig sikker på at den er riktig.
Lukas Te..
Nora Te, altså, ja. Me desparto, te despartas, se desparta, er det ikke det?
Despertarse..
Lukas Nei altså, nei.. jeg tror.
Nora Vi tar..
Lukas Jeg synes vi skal si at den er riktig jeg.

Det at elevene har en god magefølelse rundt bruken av verb med pronomen på spansk, kan være en fordel når de skal kommunisere muntlig for eksempel. Men som tidligere nevnt, anses ikke disse feilene i strukturen som alvorlige når det gjelder kommunikasjon, selv om en person med spansk som morsmål sikkert vil undres over utsagnet.

Selv om Nora og Lukas prøver å bevise formen på det refleksive pronomenet i setning 13, snakker de likevel svært lite om feilen i pronomenet i setning 12. Paret velger å oversette setningen, for så å kommentere at de ikke ser noe feil med den, hvorpå Nora også konstaterer at: ”For da, det kan jo stå i infinitiv, *quiero*”. De har tidligere nevnt at man ikke kan ha to bøyde verb etter hverandre, noe som harmonerer godt med svaret deres her. De er heller ikke alene om å kommentere denne setningen med få ord: Linnea og Emma er usikre på betydningen av ordet *levantarse* og de velger i samråd å hoppe over den. Sara og Sofie kommenterer heller ikke setningen, med annet enn en oversettelse. Emil og Ingrid oversetter også ordet, men de sier ingenting om hvorfor setningen er riktig eller feil. Mathias og Thea oversetter ikke en gang ordet, men de kommenterer at de tror det er riktig, samtidig som de egentlig henger seg opp i det de tror er en skrivefeil i adverbet *normalmente*, som de mener bør skrives *normalemente*, noe som ikke er korrekt.

Det kan ses på som forunderlig at ingen av elevene velger å analysere denne setningen, sann som de alle sammen har gjort tidligere i oppgaven. Det kan godt hende at flere har glemt at pronomenet må samsvare med personen, og dermed bare overser feilen. Men ut i fra samtalene kan det se ut som om det er mest sannsynlig at elevene fokuserer mer på den første delen av linja, hvor problemet rundt uttrykket *nos vamos* oppstår. Elevene bruker mye tid på å tolke det refleksive pronomenet *nos*, og de tenker kanskje derfor at det er mindre sannsynlig

med enda en feil i sammen oppgavelinje. Denne problematikken blir fulgt opp videre i neste avsnitt og i den andre undersøkelsen.

Subjektspronomen

En annen side ved pronomensbruk på spansk er, som nevnt tidligere, at man kan unnlate å bruke subjektspronomen foran enkelte verbkonstruksjoner, da dette kan bli overflødig. Morfologien tillater at man kan se på verbendelsen for å forstå hvilken person den eventuelle handlingen henviser til. På den andre siden, hvis man bruker et eksplisitt subjektspronomen på spansk, er dette som oftest for å understreke selve subjektet, og hvor man ønsker å fokusere mer på personen enn handlingen. Det finnes ingen eksempler på feil bruk av subjektspronomen i materialet, og det er heller ingen overflødige pronomen av det slaget. Likevel stopper alle elevene opp ved setning 12 og hevder at dette er et slikt tilfelle:

**Ana: Bueno, nos vamos, ¿no? Mañana quiero levantarse temprano* (Skal være *Mañana quiero levantarme temprano*) (Greit, skal vi dra, eller? Jeg vil stå opp tidlig i morgen) (12).

Sofie og Sara er et av parene som prøver å peke på akkurat dette i sin samtale:

Sofie	Nos vamos. <i>Vi</i> . Blir ikke det litt dobbelt? Litt mye av det gode?
Sara	Kan hende.
Sofie	Men vamos, vamos. <i>Vi er</i> . Nei, nå blander jeg her.
Sofie	<i>Vi skal</i> , nei..

Særlig Sofie er inne på at et subjektspronomen foran verbet ville blitt som om å si ”vi vi drar”, men i så tilfellet skulle det ha vært brukt *nosotros*, som er et subjektspronomen, i stedet for *nos*, som er et refleksivt pronomen. I den analyserte setningen er den refleksive formen av verbet *ir* brukt, *irse*, som blir brukt i det noen skal forlate en person eller et sted. Dette er antageligvis en form av verbet som blir lite brukt i undervisningen, men som blir brukt mye i dagligdagse samtaler i spansktalende land. Nora understreker dette: ”Jeg har aldri hørt om *nos vamos* før jeg.. Altså. Strider i mot min erfaring med spansk og, da.” Det kan også hende at elevene har vært vant til å kun se den ene delen av uttrykket, *vamos*, tidligere. Siden de vet at dette betyr blant annet å gå, er det sannsynlig å tro at de tolker det til den betydningen i denne konteksten.

Det analyserte materialet gir ikke grunnlag for en grundigere analyse av elevenes tanker rundt subjektspronomen, siden man ikke kan observere feil eller overflødig bruk av dette pronomenet. Det er likevel interessant å se at elevene engasjerer seg for det refleksive

pronomenet i uttrykket *nos vamos* (vi drar), og at dette skaper en situasjon som kunne ha handlet om subjektspronomen.

Direkte og indirekte objekt

Ifølge Real Academia Española (Bosque 2010: 16) representerer et direkte objekt verbets argumenter, det vil si hvilke komplimenter som verbet kan ha når det er transitivt. Det indirekte objektet kan være et argument for verbet, men må ikke nødvendigvis være det. For å kunne si noe om direkte og indirekte objekt på spansk, kreves det en viss forståelse av hvordan dette brukes på norsk: Ved bruk av substantiv som direkte objekt beholder man faktisk akkurat samme setningsstruktur både på spansk og norsk, Subjekt + verbal + direkte objekt, f. eks. *jeg kjøper en bok/ (yo) compro un libro*. Men i det vi erstatter substantivet (bok/libro) med et pronomen, vil setningsstrukturen endre seg på spansk. På norsk vil vi fortsatt si *jeg kjøper den* (Subjekt + verbal + direkte objekt), men på spansk vil man nå si *lo compro* (*den jeg kjøper: direkte objekt + verbal). I materialet er det spesielt to setninger som skiller seg ut som inneholder disse funksjonene.

**Ana: A mi madre la doy un libro sobre Picasso.*(Skal være A mi madre le doy un libro...)
(Til moren min skal jeg gi (henne) en bok om Picasso) (16).

Pablo: Y a tu padre le voy a comprar unos discos de flamenco. (Setningen er grammatisk korrekt, men diskuteres mye av elevene) (17).

Emma og Linnea er det eneste paret som retter opp feilen i setning 16, men en ren gjennomgang av svararket, sier ingenting om hvordan jentene kom fram til dette. I samtalen rundt både setning 16 og 17 utviser begge jentene mye usikkerhet og lite grammatisk beherskelse. Som nevnt tidligere, velger disse jentene å gjennomgå materialet to ganger. Ved den første gjennomgangen oppdager de ikke at setning 16 har en feil, men konstaterer kjapt at både den og den påfølgende setningen er riktige. De kommer så tilbake igjen til disse setningene helt på slutten av opptaket, hvor vi kan følge følgende diskusjon:

Linnea	Men jeg altså, jeg tror faktisk det er riktig altså. Nei, det er ikke noe <i>la</i> der. <i>La</i> er jo..
Emma	Men hvorfor er det <i>le</i> der da?
Linnea	Det er <i>le</i> der og <i>le</i> der.
Emma	Men hvorfor er det <i>le</i> der? Hvorfor er det <i>le</i> i den nummer 16?
Linnea	For hva er <i>la</i> a ? Er det ikke sånn <i>le, jeg</i> ?
Emma	Men jeg tenker det på bøkene liksom eller? <i>De</i> ?

Linnea Nei, jeg vet ikke helt åssen jeg tenker jeg, jeg bare tenker det er der jeg, du sa det var *le voy* der. Hvorfor er det ikke *le doy* der?

Emma Nei, var det jeg lurte på om vi skal se på substantivet.

Linnea Men jeg tror ikke det har noe å si jeg. Madre, padre, det er jo liksom, mi madre, *la doy, le doy*.

Emma Hakke peiling jeg. Men ikke sant, hvis vi vil bytte der så må vi nesten bytte der og?

Linnea Det er ikke *la voy*! Det er det hvert fall ikke. Det er *le*.

Emma Men, jo, det går jo an å si *la voy* og.

Linnea *La voy*? Gjør det det? Jeg synes ikke det høres riktig ut, jeg. Padre *la voy*, synes du det høres riktig ut? *La voy a comprar*. Det er ingen som sier *la voy*. Men hvem sier *la doy* og? *La doy a comprar*. Ja, det ble det. Men jeg sier det er *le*. Skal vi si det?

Emma Mhm.

Linnea Er du enig med meg? Eller snakker jeg bare bullshit?

Emma Ja, ja, nei, vi sier det.

Samtalen viser at denne typen pronomen er svært forvirrende, fordi det lett kan mistolkes og oversettes feil. Det er Linnea som er mest sikker i sin sak, men uten at det bunner i en analytisk form for tenkning. Når Emma så prøver å spørre om hvorfor hun mener svaret skal være *le*, henviser hun bare til at Linnea foreslo dette tidligere i samtalen.

Matias og Thea klarer etter mye diskusjon å komme fram til hvordan disse to setningene kan oversettes til norsk, men de klarer ikke å forklare hvorfor de plutselig vil fjerne de indirekte pronomena *le* og *la*. Diskusjonen blir for lang til å vises i sin helhet som et eksempel her, men et par korte ytringer illustrerer hvordan de tenker i denne sammenhengen.

Thea [Oversetter] Og til pappa'n din, *le voy a comprar*.

Mathias Mhm.. *Le voy*, det blir feil.

Thea Ja. Det er *dere*.

(...)

Mathias Du kan ta *yo* sånn i parentes da, fordi *yo* er sånn for å uttrykke at det er *jeg*.

Thea Ja.

Ut i fra samtalene kan det virke som om begge to mener at pronomenet *le* blir *dere* på norsk. De velger derfor å fjerne det helt, da deres forståelse av setningen er at Pablo sier at han skal kjøpe cd-er til faren til Ana, og siden dette blir uttrykt i en samtale må de bruke 1. person entalls-formen, *yo* (jeg). Dessverre blander de her to forskjellige pronomenssystemer, da *yo* refererer til subjektet i setningen, mens *le*, som er korrekt i denne sammenhengen viser til det indirekte objektet (*a tu padre - til faren*).

Andre problemer som oppstår i denne sammenhengen, er at flere av elevene ikke vet hva ordet *doy* (*jeg gir*) betyr. Noen av elevene henger seg derfor mer opp i dette, og ser ikke

sammenhengen med resten av konteksten. Dette fører til at de heller går videre, da frustrasjonen rundt egen kompetanse blir for stor. Når det kommer til selve konteksten, har også spesielt et par problemer med å forstå det at Pablo vil gi noe til sine svigerforeldre (uttrykt som *tus padres – dine foreldre* i teksten), og i stedet for diskusjoner rundt analysen av selve setningen, får vi oppramsninger av eiendomspronomen. Et sitat fra Linnea viser at det ikke alltid er like lett å henge med i den ukjente teksten, selv om de fleste av ordene burde være kjente: ”Du, jeg blir så forvirra av dette her, om dem snakker om seg selv eller om dem snakker om vi-person her?”

5.1.5.2 Oppsummering

Det er flere faktorer som spiller inn når elevene skal analysere de mer kompliserte setningene og sette ord på sine refleksjoner rundt dette. Man må ha kontroll på hvem det er snakk om i de enkelte setningene, samtidig som man må kunne se alt i perspektiv av konteksten. Det er svært mange diskusjoner og spørsmål rundt setning 16 og 17, men de færreste av elevene klarer å analysere setningen i sin helhet på en korrekt, og de uttrykker også at de er svært usikre på akkurat dette området. Det å kunne lage enkle setninger satt sammen av subjekt + verbal + direkte eller indirekte objekt er én ting, og noe som flere av elevene kan si noe om, men det å forstå at man på spansk har en inversjon når man bytter ut det konkrete objektet med et pronomen, er en annen ting. Samtalene rundt akkurat dette problemet er likevel svært nyttig i forhold til hvordan man som lærer kan ta tak i dette i sin egen undervisning.

5.2 Resultater del 2

Den andre undersøkelsen ble gjennomført på grunnlag av at elevene hadde aller flest feil innenfor pronomenskategori (konstruksjoner med *gustar* inkludert). Hensikten med dette materialet var at det i hovedsak skulle inneholde feil innenfor denne kategorien, slik at elevene ville diskutere og snakke mye om dette, og dermed forhåpentligvis korrigere setningene, samt komme med gode forslag og løsninger til de ukorrekte setningene. Fokusområdet ble innsnevret, men jeg valgte å beholde samme design på materialet (se metode for mer omfattende forklaring). Jeg vil her presentere materialet, for deretter å utdype de generelle funnene innenfor hver kategori. Siden disse kategoriene også blir forklart i forrige avsnitt, vil det henvises til dette for grundigere forklaringer, der hvor det er nødvendig.

¿Correcto o no?

De spanske setningene nedenfor inneholder en del språkfeil. Setningene danner en sammenhengende historie med dialog. Les igjennom hele teksten høyt først. Diskuter deretter hver setning for seg. Ser og høres det rett ut? Hvorfor/ hvorfor ikke? Hva kan være feil? Prøv å sette ord på hvordan dere tenker. Hvis dere mener setningen er grammatisk korrekt, skriver dere "sí" ved siden av. Hvis dere mener at noe er feil, streker dere under feilen her, og skriver på det andre arket hva dere mener er korrekt. Alt dere sier, blir tatt opp med lydopptakeren. Bruk den tiden dere trenger. Lykke til – ¡mucha suerte!

1 *María y su familia están en la playa de Valencia en un sábado en agosto.*

2 *Han levantado temprano y se han ido en bicicleta hasta la playa.*

3 *Han llevado comida y van a se quedar allí todo el día.*

4 *En la playa*

5 María Mamá, ¡me encanto estar en la playa!

6 Madre Sí, a mí también me gusta. Pero, ¿no quieres bañarse?

7 María Sí, claro, pero desayuné mucho y voy a esperar un rato. Primero voy a leer mi revista.

8 Madre Bueno, y yo voy a leer este último libro del escritor Carlos Ruiz Zafón. Le llama *El Juego del Ángel*.

9 María Es el escritor que escribió *La Sombra del Viento*, ¿no?

10 Madre Sí, eres bastante conocido.

11 María ¡Me parece bien! ¡Disfrútalo!

12 *Después de unas horas*

13 María Creo que he quemado me. Olvidé poner crema de protección.

14 Madre Pobrecita. Debes sentarte debajo de la sombrilla. Ya te traigo un refresco.

15 María Gracias mamá, ¡sois la mejor!

Tusen takk for hjelpa – ¡muchas gracias por la ayuda! Christina ☺

5.2.1 Generelt om pronomen

Pronomen er den ordklassen som brukes i stedet for substantiv i setninger. I følge Gómez Torrego (2007: 104) skiller pronomen seg likevel fra substantiv på følgende måte: Pronomen har ingen semantiske trekk, men har i stedet grammatiske trekk, som personbøying. De trenger heller ikke å bli introdusert av determinativer (eiendomspronomen og påpekende pronomen). De går ikke sammen med modifierende adjektiv, som for eksempel **yo bueno*. De kan ikke settes sammen med prefikser eller suffikser og de tilhører en lukket ordklasse, det vil si, man kan ikke lage nye pronomen. Følgende sitat om pronomen kommer fram i *Gramática básica del estudiante de Español*: ”Para usar bien los pronombres personales es necesario reconocer el sujeto y los distintos tipos de complemento de un verbo” (Alonso Raya 2005: 68). Med dette menes at man er nødt til å kjenne til de helt grunnleggende grammatiske elementene, før man setter i gang med de mer kompliserte, som pronomen for eksempel, som vi så i resultatene av den første undersøkelsen.

Av de 15 oppgavelinjene i materialet ovenfor, finnes det kun grammatiske feil i 9 av disse. Det er kun én feil per linje. Av feil som ikke omhandler pronomen finner vi en preposisjonsfeil (*en – i/på*) i første setning og to samsvarsfeil med verb (verbet *ser – å være*). I denne delen kommer jeg ikke til å ta for meg disse ekstra feilene, da fokusområdet i denne delen er på elevens kunnskaper om korrekt bruk av pronomen. I tillegg til setningene med feil bruk av pronomen, inneholder materialet generelt bruk av mange pronomen.

5.2.2.1 Refleksive pronomen

Det finnes fem eksempler på bruk av refleksive verb i teksten som elevene jobbet med i den andre delen av undersøkelsen, og flesteparten av disse inneholder feil av et eller annet slag. Refleksive verb blir også referert til som pronominale verb, og de består av verb som alltid må bøyes med det tilhørende pronomenet (Gómez Torrego 2007: 189). Dette pronomenet har ingen nominell funksjon, bortsett fra at det skiller mellom de verbene som kan ha både refleksiv og ikke-refleksiv betydning.

		Refleksive pronomen
Entall	1	me
	2	te
	3	se
		se
Flertall	1	nos
	2	os
	3	se
		se
		se

Som nevnt tidligere, består denne refleksiviteten av en relasjon mellom subjektet og objektet, hvor begge elementene refererer til samme person. Verbet *å vaske seg* er refleksivt på norsk

og spansk (*lavarse*). I eksempelet *jeg vasker meg (me lavo)*, refererer både subjekspronomenet (jeg – (yo)) og det refleksive pronomenet (*meg – me*) til sammen person.

Av de ulike eksemplene på denne strukturen i oppgavematerialet, er det spesielt en setning som skiller seg ut (8), ved at alle elevene klarer å korrigere denne setningen rett:

**Le llama El Juego del Ángel. (Skal være Se llama...)* (Den heter Englenes spill) (8).

Sara er en av elevene som kommenterer feilen i denne setningen: ”For *le*, da begynner det å bli feil med personlig pronomen og sånn”. Partneren hennes Sofie er helt enig, og begge virker veldig sikre på denne konstruksjonen, akkurat som de andre elevene også er. Noe av det første man lærer seg som elev i spanskundervisningen er nettopp å si hva man heter, og det er nok derifra at elevene har lært om hvordan man uttrykker hva *den heter*, som i dette tilfellet. *Se llama* kan likevel by på problemer i det man skal oversette uttrykket til norsk, da konstruksjonen har tre betydninger i 3. person entall: Det kan bety både han/hun/det heter. Vi har i resultatene av den første undersøkelsen sett at elevene blander de ulike pronomensystemene, men i dette tilfellet virker alle elevene sikre på den korrekte bruken.

Det aller første refleksive verbet elevene møter på i oppgaveteksten er følgende setning (2):

**Han levantadose temprano y se han ido en bicicleta hasta la playa* (Skal være Se han levantado temprano...) (De har stått opp tidlig...) (2).

Tre av parene velger å kutte bort pronomenet *se* i både *levantarse* og den påfølgende konstruksjonen *irse*, uten at de har noen logisk forklaring på hvorfor de gjør dette. Ingrid har i hvert fall prøvd å analysere denne litt rare konstruksjonen på følgende måte: ”Ja, så det blir de har stått opp. De har stått opp blir det. Du det er *-ado*. Det er sånn *-ado* og *-ido* og sånn. Levantarse. Levantar. Levantado.” Ingrid bruker her endelsene på verb i perfektum, og forstår at det er feil å sette *se* bak partisipp-formen. Sara og Sofie er det eneste paret som klarer å rette denne setningen på en korrekt måte, men de får i tillegg hjelp av meg til dette. De diskuterer først setningen med hverandre og begge kommenterer at det er noe rart med konstruksjonen. I løpet av den andre gjennomgangen deres går de så ut på gangen for å konferere med meg om denne konstruksjonen. Med en gang jeg spør dem om hvilken verbtid det er snakk om, peiler de seg fort inn på perfektum og begge husker at de har hatt noe om dette i timen. I tillegg referer de helt til slutt til den lignende setningen som kommer etter og konkluderer med at *se* må stå foran både hjelpeverbet og hovedverbet. Denne samtalen er

dessverre for lang til å gjengi her, men ved å bruke begrepene på den måten disse jentene gjør er det tydelig at de har kontroll på store deler av det de har lært om verbssystemer på spansk. Linnea og Emma er også innom denne sammenligningen, men de fullfører ikke tankegangen sin, og de lar i stedet begge setningene stå urørte.

I eksempelet over har vi sett hvordan pronomenet må stå foran hele verbkonstruksjonen ved perfektum partisipp. I materialet finner vi i tillegg et eksempel på plassering av pronomener når vi har en litt annerledes verbkonstruksjon, som uttrykker nær framtid, *ir + a + infinitivo*:

**Han llevado comida y van a se quedar allí todo el día* (Skal være ...y van a quedarse allí..) (De har tatt med mat og de skal være der hele dagen) (3).

Både Nora og Lukas og Emma og Linnea ser kjapt at det skal være en endring i denne setningen. Begge parene viser til vokabularlista nederst på siden, hvor de får oppgitt betydningen av verbet *quedarse* (å bli). Nora har følgende refleksjoner rundt denne formen: ”Men i infinitiv, nei, jeg mener futurum, sånn her. Da skal det være *ir + a + infinitiv*, så den her skal stå i infinitiv, og når *quedarse* er i infinitiv, da skal *den* stå i infinitiv, ikke *se quedar*.” Partneren hennes, Lukas, mener også at dette kan stemme, noe som resulterer i at de endrer sammensetningen til *quedarse*. Det er rett som de begge sier, at infinitivsformen skal bestå i sin helhet bak den bøyde formen av *ir + a*.

Siden materialet består av flere konstruksjoner med refleksive verb, kan ikke alle eksemplene kommenteres i like stor grad. En liten observasjon til kan likevel være nyttig. Oppgavelinje 6 består av to setninger, og den siste setningen ser slik ut: **¿Pero, no quieres bañarse?* Her ligger feilen i form av pronomener, hvor *se* (seg) skal byttes ut med *te* (deg) for at det skal korrespondere med subjektet, *tú* (du). På norsk trenger vi ikke denne refleksive betydningen av å bade og samtlige elever konstaterer at setningen er rett, uten at de tenker over pronomensformen i vurderingen. Siden dette hoved verbet står i sammenheng med den bøyde formen av hjelpeverbet *querer*, kommenterer flere av elevene denne typen konstruksjon på en korrekt måte, og de forteller deretter at den må være riktig på det grunnlaget. Det kan se ut som om pronomener *se* blir sett på som et infinitivsmerke for refleksive verb: ”Men du vil ikke bade? Bañarse er i infinitiv,” forklarer Nora.

5.2.2.2 Oppsummering

Noen refleksive verb kan være lettere å se strukturen i enn andre, som vi har sett av samtalene mellom elevene over. Verbet *llamarse* (å hete/å kalle seg) er et av de første verbene elevene ofte lærer i opplæringen, noe som diskusjonene rundt dette bærer preg av. Elevene kjenner igjen konstruksjonen med en gang, og alle får uttelling for det. Likevel er det ikke lite lett å overføre denne kunnskapen til de andre refleksive verbene, virker det som. Elevene blir fort usikre i møte med denne typen konstruksjoner, noe som kan komme av at flere av de refleksive verbene har blant annet en litt annen betydning uten refleksiviteten. Det er også viktig at elevene lærer seg korrekt plassering av pronomena, og ikke bare hvilken form som er korrekt.

5.2.3.1 Subjektspronomen

Som forklart tidligere, er det kun i noen tilfeller at man trenger det eksplisitte

subjektspronomenet på spansk, på grunn av morfologien (formen) til verbet. Vi bruker disse formene, blant annet, når vi ønsker å fremheve subjektet av en eller annen grunn. I materialet elevene jobbet med, var det derfor viktig at elevene forstod konteksten rundt dialogene, slik at bruken av disse ikke ble unødvendig. Ved at elevene leser setningen høyt før de setter i gang med å analysere, for deretter å oversette den, vil dette i de fleste tilfellene være nok til at elevene kan henge med i konteksten. Det er likevel et eksempel som elevene kommenterer, nettopp på grunn av første delen av denne regelen:

		Subjekt og preposisjonsform
Entall	1	yo etter preposisjon: mí
	2	tú etter preposisjon: ti
	3	él ella usted
Flertall	1	nosotros/as
	2	vosotros/as
	3	ellos
		ellas ustedes

Madre: Bueno, y yo voy a leer este último libro del escritor Carlos Ruiz Zafón (Greit, og jeg skal lese den siste boka til forfatteren Carlos Ruiz Zafón) (8).

Med denne setningen er vi her midt i en samtale mellom María og moren hennes: María har fortalt at hun skal vente litt med å bade, siden hun spiste så mye til frokost, først vil hun lese bladet sitt. Moren repliserer at det er greit for henne og at *hun* skal lese boka si. Siden dette understreker ønsket til moren (subjektet) vil det derfor ikke være feil å ha med subjektspronomenet i denne sammenhengen. Likevel korrigerer tre av fem elevpar bruken av

dette subjektet. Elevene sier ingen ting om hva slags element *yo* er og heller ikke hvorfor dette pronomenet blir overflødig. Men det er tydelig at dette må være en regel som repeteres mye i skriftlige sammenhenger i undervisningssituasjoner, noe kan resultere i at regelen blir generalisert. Både Sara og Lukas kommenterer bruken av pronomenet på det helt enkleste forståelsesnivået:

Lukas Y y yo voy, er det nødvendig?
 Nora Nei, nei, *yo* skal bort! Herregud det var bra du så, altså. Den skal bort. Nå er vi ferdig.

Sara Yo voy a, du trenger ikke ha *yo* voy a!

Ingrid er den eneste av elevene som refererer til at *yo* tilhører en type grammatisk kategori, selv om hun ikke forklarer hva slags funksjon dette pronomenet kan ha.

Ingrid Men du trenger ikke si y yo voy. Du kan bare ta bort den derre *yo*-greia. Voy er jo *jeg*. Vi tar bort *yo* voy, vi.

5.2.3.2 Oppsummering

Det er ingen andre pronomener som blir diskutert som subjektspronomen i disse elevsamtalene, i motsetning til i den første undersøkelsen. Det er derfor få refleksjoner rundt dette fenomenet, noe som kan begrunnes i en av de første verbeglelene som elevene lærer i undervisningen. Elevene er ofte flinke til å se hvem handlingen i setningen dreier seg om, enten det er eksplisitt bruk av subjektspronomen eller ved verbendelsen.

5.2.4.1 Direkte og indirekte objekt

På bakgrunn av samtalene mellom elevene i den første undersøkelsen, kom det ganske klart fram at elevene syntes setningene med direkte- og indirekte objektspronomen var vanskeligere enn de andre konstruksjonene. Det var derfor naturlig å se på enda flere setninger med denne typen konstruksjoner, for å finne flere grunner til hvorfor dette blir

		Direkte objekt (akkusativ)	Indirekte objekt (dativ)
Entall	1	me	
	2	te	
	3	lo/(le)	Le (se)
		la	Le (se)
	lo/la/(le)	Le (se)	
Flertall	1	Nos	
	2	Os	
	3	los/(les)	Les (se)
		las	Les (se)
		los/las/(les)	Les (se)

sett på som et problem blant elevene. Materialet som ble laget til den andre undersøkelsen inneholder mange eksempler på pronomensbruk, dog med tre ulike kategorier, som nevnt

over. Når det kommer til direkte og indirekte pronomen i materialet, finnes det flere eksempler å ta av, men jeg har valgt ut følgende fire, som kommer til å bli kommentert ut i fra elevenes samtaler rundt disse. Setning 5 inneholder grammatiske feil i forhold til konstruksjoner som har indirekte objektspronomen, men setning 6 og 11 inneholder ingen feil i denne forbindelsen. De er likevel blitt valgt ut med tanke på omfanget av diskusjonene i elevenes analyser og samtaler.

**María: Mamá, ¡me encanto estar en la playa!* (skal være Me encanta estar...) (Jeg elsker å være på stranda!) (5)

Madre: Sí, a mí también me gusta (denne oppgavelinjen inneholder også en setning til, men da den inneholder feil i bruk av refleksivt pronomen, har det blitt behandlet for seg) (6).

María: ¡Me parece bien! ¡Disfrútaló! (11)

I det første eksempelet (5), har vi verbet *encantar* (å elske), som brukes på samme måte som verbet *gustar*, som har blitt diskutert tidligere. På spansk får vi dermed konstruksjonen indirekte objekt + verbal + subjekt. I dette tilfellet er ikke subjektet bare et enkelt substantiv, som i de tidligere eksemplene, men en verbkonstruksjon i infinitiv, *estar en la playa*. Denne sammensetningen fungerer likevel som et substantiv i dette tilfellet, og vi kan bytte ut infinitivkonstruksjonen *estar en la playa* (på spansk *sintagma nominal*) med pronomenet *esto* (dette). Selv om mange av elevene i den første undersøkelsen kom seg mer eller mindre igjennom korrigeringsene med *gustar*, ser de ikke nødvendigvis linken til konstruksjoner med *encantar*. Nora og Lukas for eksempel ser fort på setningen, men konstaterer at de tror den er riktig, uten noen spesifikk begrunnelse. Nora har likevel en interessant bemerkning om at ”altså, vi er jo veldig satt på at her skal det jo være feil. Jeg tror den er riktig”. Selv om hun tar oppgaven alvorlig, har hun kanskje i tankene hele tiden at det bør være feil med alle setningene og at dette svekker bedømmelseskraften hennes til tider. Thea og Mathias er omtrent like ordknappe, men de kommenterer blant annet at det må være riktig at *encantar* er bøydd og at *estar* som kommer etterpå står i infinitiv. Verbet *encantar* skal nødvendigvis være bøydd i denne setningen, men ikke i 1. person entall som oppgaveeksempelet tilsier, i 3. person entall, som viser til det etterstilte subjektet. Thea og Mathias har flere ganger tidligere vist til regelen om at to verb ikke bøyes etter hverandre, og dette er godt innøvd hos dem begge. Ingrid og Emil forstår ikke hva setningen betyr, og de har en lengre diskusjon om at den må bety å være på stranda. De ender opp med å skrive ned 1. person entallsformen på svararket,

estoy, men stryker siden dette ut, uten nærmere forklaring. Linnea og Emma er like usikre som Ingrid og Emil, og de nevner blant annet at *estar* bør være bøyd, noe det altså ikke trenger. I løpet av samtalen oversetter Linnea setningen til *å like å være på stranda*, men de gjør dog ingen endringer på svararket.

Sara og Sofie er det eneste paret som retter denne setningen korrekt, noe det ser ut til at de har under full kontroll. De sammenligner verbet med *gustar*-konstruksjoner, og kan dermed kjapt endre på setningen:

Sara Me encanto, jeg liker.
Sofie Er ikke *encantar*.. Er det sånn som *gustar*? For det er *gusta-gustan*. Encanta-encantan.
Sara Ja. Det må jo være sånn.
Sofie Da er jo det feil da, da blir det me encanta.
Sara Mhm, me encanta estar, for det er jo sånn, jeg sier noe. [Skriver] Me encanta estar en la playa.
Sofie Åja, skulle vi komme med hvorfor og? Ja..
Sara Neida, det går fint.
Sofie Jeg skriver bruk av *gustar*, jeg.

Selv om de verken peker på subjektet i setningen eller pronomens betydning, har de tidligere vist at dette er noe de mestrer fra den første undersøkelsen. De har, som nevnt tidligere, alltid vært svært kjappe i replikkvekslingene, og deres egen kommentar om at de må komme med en begrunnelse viser at dette ikke alltid er førsteprioritet hos dette paret. De velger uansett å skrive ned *lik bruk som gustar* på svararket sitt, og har dermed et gyldig argument i så måte.

I oppgavelinje nummer 6, finner vi morens oppfølgende svar etter datterens utrop i setning 5: *Sí, a mí también me gusta* (Ja, jeg liker det også). Denne setningen er i utgangspunktet helt grammatisk korrekt med en dobbelt pronomensbruk med fokus på personens preferanser, men flere av elevene kommenterer likevel formen. Det virker som om elevene er inneforstått med at subjektet er fjernet her da det henviser til det samme subjektet som i setningen over. Nora er kjapt ute med en oversettelse: "Det betyr jo meg også, jeg også", eller som Sara sier i det hun oversetter ord for ord: "Jeg meg også liker". Disse kommentarene viser at jentene har en forståelse for hva som er meningen i setningen, selv om de ikke har analysert formen enda. Linnea og Emma er et av parene som bemerker den doble pronomensbruken i setningen, og de spør seg selv om dette egentlig er nødvendig: "Mi también me gusta. Jeg trodde liksom

ikke at man trengte å si *me gusta* etterpå jeg, jeg har også liksom”. Selv om de er i tvil om denne fordoblingen, velger de likevel å la setningen stå sånn som den er, noe som er rett.

Mathias og Thea har en litt annerledes løsning på dette problemet:

Mathias Skal vi ikke ta *también* først a? *Sí a mí también, sí también me gusta.*
Thea Du trenger ikke skrive a *mí*.
Mathias Nei, det blir så.. *Sí a mí también me gusta. Jeg vet ikke jeg. Jeg tror det.*
Thea For da blir det, *ja og jeg.*
Mathias *Jeg liker også, también.*
Thea *Jeg også liker.*
Mathias *Sí me gusta también. Eller sí también. Nei, me gusta también, skriv det. At det skal, at vi tar bort a mí, også tar vi también etter me gusta. Tar bort a mí. Og så tar vi también bakerst da i setningen.*

Kort oppsummert, så velger de å ta bort det doble pronomenet *a mí* og flytter adverbet *también* etter verbfrasen *me gusta*, og ser dermed slik ut: *Sí, me gusta también*. Begge to prøver å begrunne svarene sine i hvordan oversettelsen blir på norsk, men i denne sammenhengen vil det være mest korrekt å beholde fokuset på personen i den spanske setningen. Dette er for å understreke hvem sin mening som ytres. Forslaget er likevel kreativt, og viser at elevene har forstått at setningsleddene kan flyttes rundt på også i det spanske språket.

Helt til slutt skal vi se elevenes samtaler rundt setning 11, hvor María sier: *Me parece bien! Disfrútaló!* (*Den er grei/det virker bra! Nyt den!*) I den første setningen har vi det kopulative verbet *parecer*, som vil si at det ikke har en semantisk betydning i seg selv i dette tilfellet, men som binder sammen subjektet med subjektspredikativet. I dette eksempelet mangler subjektspredikativet, da det henvises til morens ytring i samtalen over. I denne typen verbkonstruksjonen vil setningsleddene få følgende struktur: Indirekte objekt + verbal (kopula) + subjekt (subjektspredikativ). Det er flere av elevene som er usikre på hva setningen kan bety, men Linnea oversetter den nesten spontant til *jeg synes det er bra*, noe som er et godt forslag. Hun og partneren kommenterer likevel ikke formen og går kjapt videre til neste setning. Nora synes setningen høres veldig rar ut på spansk, og er ikke enig i sin egen direkte oversettelse, *jeg synes bra*. Oversettelsen hennes vil ikke være grammatisk riktig på norsk, og man er ofte nødt til å tenke utenfor de faste rammene for å få god forståelse av spanske setninger. Lukas synes at setningen ser bra ut, men spør seg selv om hvordan de i så fall kunne ha rettet på den. I det følgende får vi ta del i samtalen som dette paret har etterpå:

- Nora Så kanskje *me* eller *lo parece bien? Bueno?* Nei, jeg vet ikke jeg. Også er det ikke snakk om, eller også er det snakk om et substantiv. Boka er bra. Skal det ikke være *bueno* da? *Bien* er jo mer sånn.
- Lukas Ja, det er sant. Det der er jeg sånn.. Uff.. nei. Sånn derre *bien* og *bueno*.
- Nora Men jeg tror det skal være *bueno*, for *bueno* er kanskje sånn beskriver substantiv. For *muy bien* er sånn som du skriver på prøver og sånn. Det er jo veldig bra, mens en god bok på er *bueno* på en måte. Du sier ikke *libro bien*, tror jeg.
- Lukas Nei, der har du et godt poeng, tror jeg. Eller det.. når du sier det så. Så sier jeg meg enig.

Paret er innom to grammatiske elementer som blant annet viser en svært god forståelse av det spanske språket om det brukes på en korrekt måte; forskjellen på ulike objektetspronomen (*le*, *lo*) og forskjellen på adjektivsformen *bueno* og adverbialsformen *bien*. Nora sine argumenter kan tolkes dit hen at hun savner et eksplisitt subjekt i setningen, slik at hun kan se linken mellom boka (nevnt i setningen over) og hva som *virker bra* (*parece bien*). I tillegg er hun inne på et godt poeng, som også Lukas ser seg enig i, at adjektivet *bueno* beskriver substantivet *libro*, mens adverbialet *bien* beskriver en utført handling. Det vil likevel bli feil å si *me parece bueno* i denne sammenhengen, da uttrykket refererer til at María synes planene til moren generelt virker bra, altså det implisitte subjektet *det*, på norsk.

5.2.4.2 Oppsummering

Også i dette materialet ser vi at elevene har flere problemer med å analysere og å diskutere setningene som inneholder ulike typer objektspronomen. Flere av elevene forstår godt at enkelte setningskonstruksjoner er annerledes, og at disse derfor må øves inn og huskes for å kunne bruke dem i ulike setninger. Det er fortsatt uvisst om elevene kan ramse opp de ulike pronomensparadigmene innenfor de direkte og indirekte objektspronomena, men noen av dem viser uansett at de kan takle og håndtere det enkelte setningseksempelet når de først må.

5.3 Elevens bruk av læringsstrategier

Det å kunne ta i bruk fruktbare læringsstrategier gjør at elever blir bedre i fag generelt i de enkelte fagene spesielt. Som vi har sett tidligere er det et økt fokus på læringsstrategier i både bakgrunnsdokumentene til læreplanverket K06 og i de enkelte læreplanene. Rammeverket har også innlemmet bruken av strategier på sin egen måte, ved bruk av språkpermen, blant annet. Vi har også sett at forskerne ikke kan enes om én teori som omfatter alle typer læringsstrategier, men at særlig tre hovedgrupper av strategier skiller seg ut: kognitive, metakognitive og sosioaffektive læringsstrategier. Disse ble beskrevet i et tidligere kapittel og jeg skal ikke gå nærmere inn på de ulike aspektene ved disse her. I det følgende skal jeg ta for meg elevenes bruk av læringsstrategier mens de jobber med å korrigere setninger i materialet beskrevet tidligere. De ulike kategoriene/gruppene jeg har trukket fram er basert på kategoriene i Hansejordets (2009) rapport. Helt til slutt vil jeg si litt om elevenes arbeidsøkt generelt med hensyn til bruk av strategier og fremtidig læring av disse.

5.3.1 Kognitive strategier som fører fram

Det finnes svært mange kognitive strategier som elevene kan ta i bruk i arbeid med fremmedspråk, som vi så i et tidligere kapittel. Anvendelsen av disse kan være både på et lavere og et høyere kognitivt plan, men felles for alle er at de viser måter å tilegne seg ny kunnskap på. Jeg skal i det følgende se på noen gode kognitive strategier i forbindelse med språkinnlæring som elevene i undersøkelsene bruker på en hensiktsmessig måte.

Den kategorien av strategier som flest av elevene bruker er *hukommelsesstrategier*. Elevene bruker disse både for å huske verbparadigmer, som endelser av verb i både presens og perfektum, mens andre bruker det for å finne samsvar mellom substantiv og adjektiv. Elevene ramser oftest opp verbendelsene når de er usikre på om den rette formen står oppført i teksten, for å sjekke samsvar. Det er ikke uvanlig å høre følgende oppramsing opptil flere ganger i løpet av en samtale: ”For det er he, has, ha, hemos, habeis, han”. Her fullfører Mathias konjugasjonen i presens til verbet *haber* (brukt her som et hjelpeverb – å *ha*) på en korrekt måte. Dialogen både før og etter selve utropet vitner om at dette er noe han er svært sikker på, samtidig som han viser til gode kunnskaper rundt selve bruken ved at han peker på feilen i person-bøying i setningen. Denne måten å summere opp verbparadigmer fungerer nesten som en automatisk sjekklister for noen av elevene, og er antageligvis svært viktig at de har klart for seg på en eller annen måte, da verbsystemet på spansk er svært forskjellig fra det norske. Men

av og til kan man også høre at elevene ikke har paradigmene på plass, sånn som i neste eksempel mellom Emma og Linnea:

Emma: Men quereis. Er det bøyd riktig?
Linnea: Quiero, quier-es? Quiero, quieres, quie.. Quiero, quieres, quiere, queremos, quereis.
Emma Nei, quereis? Herregud.. Quiero quieres. Quieres.
Linnea Q-u-i-eres, sånn?
Emma Ja.

Jentene forstod fort at det var feil i person-bøyningen i den aktuelle setningen, men de var likevel svært usikre på hvordan man finner fram til den korrekte formen. Verbet *querer* (å ville, eller å like) har på spansk en diftongering i første stavelsen, hvor den trykksvake *e*'en blir til en trykklett *ie* i alle formene unntatt første- og andreperson flertall, og dette ser ut til å skape lettere forvirring. De blir uansett enige om den korrekte formen sammen, som de også understreker ved å uttale hver bokstav i det de skriver det ned.

Ingrid og Emil er det paret med færrest korrekte rettinger og de reflekterer minst rundt bruken av de ulike formene på spansk. De prøver seg likevel på å ramse opp regler flere ganger, med både heldig og uheldig utslag. Men allerede i begynnelsen av opptakene konstaterer Emil at han har en regel som han har lært for lenge siden: ”Oasa aa.. Det er regelen min. Oasa amosaisan”. Ingrid forstår ikke regelen hans, og han utdyper den heller ikke mer, men den refererer til verbendelser for 1. konjugasjonsverb i presens (-ar verb). Den blir brukt i undervisning ved at man tegner en ”oase”, eller ved å forestille seg den, samtidig som man skriver regelen direkte under tegningen. Den blir brukt for å hjelpe elevene til å assosiere endelsene på -ar verb til noe konkret. Ved å vite hvordan denne regelen er satt sammen, vil man enkelt kunne finne fram til riktig verbendelse hos regelrette verb som slutter på -ar. Den fungerer derimot ikke på uregelrette verb, men man kan med noen endringer overføre den til de to andre konjugasjonene ved å bytte ut bokstavene, og dermed utvide forståelsen.

Oversettelsesstrategier blir jevnt over brukt av alle elevene. Mange har for vane å oversette setningene direkte, men uten at de nødvendigvis reflekterer så mye rundt denne strategien. Sara og Sofie har i begge disse undersøkelsene tilsynelatende lagt seg til vanen å fullføre oversettelsen av setningene sammen. Den ene kan godt begynne med en oversettelse, så tar den andre over et ord, og så avslutter den første igjen, som vi ser av det neste eksemplet:

Sofie [leser] Sí, pero todavía hemos no visto el museo del prado, la plaza mayor, el parque del retiro.

Sara Men..
 Sofie Vi har fortsatt ikke besøkt Prado-museet, og..
 Sara Eller plaza mayor.
 Sofie Eller parque del retiro.

Som resultat av samtalen lager paret en korrekt oversettelse av den spanske setningen. Jentene har antageligvis blitt vant med denne type oversettelsesstrategi allerede tidlig i opplæringen, da man ofte er nødt til å lage enkle oversettelser for å forstå både vokabular og mening. Dette er derfor en helt vanlig strategi i møte med ukjente ord, selv om det kan trenge ordbøker i begynneropplæringen. Ved at jentene hjelper hverandre på denne måten, viser de at de stoler på at den andres kunnskaper er på noenlunde likt nivå som en selv, samtidig som de også tar i bruk den sosio-affektive delen av strategibruk, som jeg skal komme tilbake igjen til senere.

Det å ta i bruk konteksten og elevens forståelse av konteksten er i mange tilfeller en svært god kognitiv strategi. På denne måten kan elevene bruke de bakgrunnskunnskapene de har, samtidig som de kan gjette seg til riktig bruk av form, for eksempel. Nora og Lukas viser en god bruk av *kontekstualisering* i den andre undersøkelsen da de snakker om bruken av preposisjon *de* i forhold til den bestemte artikkelen *la* i uttrykket ”en la playa de Valencia”:

Nora Det skal vel være en Valencia? Eller, nei, kanskje det er.. Stranda heter Playa del Valencia. Valencia-stranda da, på en måte.
 Lukas Ja, det er sant. Ja, for det er jo bestemt artikkel, så hvis det hadde vært en strand i Valencia, så..
 Nora Ja, for det kunne jo det, for det kan jo være både og, liksom. (...) Men det er sånn fordi det er bestemt artikkel. Men det kan jo være på stranda i Valencia og da.
 Lukas Ja, nei, det kommer jo helt an på, hva, hva man mener da.
 (...)
 Nora Det høres jo ikke helt riktig ut det heller da. Valencia hvor er det er?
 Lukas Det er i, det er i øst. Er det ikke det a?

Samtalen viser at de begge har kunnskaper om begreper innenfor grammatikken, samtidig som de vet hvordan dem skal bruke. Ved at de også kobler inn konteksten i denne resoneringen, får de et bedre bilde av hva de egentlig analyserer, og de kan derfor komme til enighet om en riktig form til slutt.

Det finnes et mangfold av kognitive strategier, som nevnt innledningsvis, men jeg har her sett på konkrete eksempler hvor elevene på en bevisst eller ubevisst måte har tatt i bruk strategier for å bevise sine kunnskaper i faget, det vil si for forstå sammenhenger mellom formene til språket og bruken av denne.

5.3.2 Strategier ved ukjente ord

Både materialet i den første og den andre undersøkelsen inneholder noen få ord som til dels er ukjente for elevene, og i løpet av undersøkelsen var det ingen tillatte hjelpemidler som ordbøker eller lignende. I den andre delen av undersøkelsen ble det lagt til en liten ordliste (vocabulario), men dette hadde de ikke mulighet til å støtte seg til i den første undersøkelsen. I avsnittene under har jeg sett på et par av strategiene elevene benytter seg av i møte med ukjente ord.

Som beskrevet i avsnittet tidligere, benytter mange av elevene seg av *oversettelsesstrategier* i forbindelse med arbeidet. Når det kommer til ukjente ord, prøver også elevene seg på denne strategien flere ganger, og da gjerne i tilknytning til *assosiering* av andre kjente ord. Både Linnea og Emma og Ingrid og Emil stopper opp ved det spanske ordet *grasa*, som betyr *fett* på norsk. Ordet står i forbindelse med hva Ana og Pablo skal bestille på restauranten, og de snakker om at stekte eller friterte poteter inneholder mye fett. Ordet *grasa* er tydelig ukjent for begge parene, men de tenker nesten automatisk på et lignende ord på norsk, og på dialekten deres, totning; gress og gras. Samtalen mellom Ingrid og Emil illustrerer usikkerheten deres, samtidig som den viser elevenes kreative evner i møte med språket:

Ingrid [oversetter] Vi har masse.. hva er *grasa* da?
Emil Gras! [totning for gress]
Ingrid [Ler]
Emil Vi har masse gress, det er jo hasj, altså.

Forslaget til Emil er kanskje av det originale slaget, men de blir ikke enige om verken meningen med setningen eller betydningen av selve ordet før senere i samtalen. I mellomtiden spinner de videre på Emils oversettelse og prøver å koble dette opp til konteksten som kommer videre. I neste setning forstår de heller ikke ordet *sana(s)*, som betyr *sunn* (i flertall), som igjen viser til at kokte poteter er sunnere enn de stekte potetene. Ingrid er svært usikker, men Emil ”vet råd” også her:

Emil Potetene, cocidas es más sanas.
Ingrid Es, der har vi verbet, vet du. Nei, vi sier at den er riktig. Hm.. Jeg skjønner ikke..
Emil Veldig masse sanas, samer, da, vet du.
Ingrid [Ler] Det er det! Det er sanas da.
Emil Samene spiser mye poteter.
Ingrid Nei.. [ler]
Emil Cocidas. Det høres litt som comer..

De ukjente ordene gjør dialogen i teksten svært vanskelig for Emil og Ingrid. Selv om forslagene til Emil får Ingrid til å le og kan virke ”tullete” for noen, vitner det likevel om en type dedikasjon til arbeidet; Emil er frustrert over hans egne kunnskaper, men han prøver å gjøre det beste ut av situasjonen. Nettopp ved å *gjette* eller å prøve å *oversette* vil han kanskje kunne utløse andre mulige forslag fra enten seg selv eller partneren sin. Paret ender opp med å hoppe over setningen, og kommer heller aldri tilbake igjen med noen løsning på feilen som befinner seg i setningene.

I det neste eksempelet skal vi se et elevpar som kommer fram til en korrekt løsning på en vanskelig setning, hvor det ene ordet tilsynelatende er ukjent for dem. Nora lurer veldig på hva ordet *levantadose* kan bety, som er en av feilene de skal prøve å rette på. Her har jeg tatt i bruk det refleksive verbet *levantarse*, som betyr *å stå opp* på norsk. Verbet står i en infinitiv form (*levantado*) sammen med presens av hjelpeverbet *haber* (*han*), som til sammen danner perfektum. Jeg har satt det refleksive pronomenet bak og i direkte tilknytning til verbet, i motsetning til i en tilsvarende korrekt setning, hvor pronomens plass er foran hele verbalkonstruksjonen (*se han levantado*).

Nora Eh, skal vi se. [*Leser*] Han levantadose⁴, faktisk, temprano y se han ido en bicicleta hasta la playa. Levantadose, hva i rakkern er det egentlig? Aldri hørt om. Levantadose..

Lukas Det er vel en slags endret den derre slutten på perfektum-endinga. Skal vi se. Men *han*, da er det vel snakk om *de*, og da er det snakk om at de stod opp tidlig. Det er vel på en måte det som skal sies. Men da.. Det er perfektum det her og.

Lukas svarer på spørsmålet til Nora umiddelbart, med en god blanding av bruk av grammatiske termer og solid kunnskap om det spesifikke elementet. Ved å utfylle og til dels utnytte hverandres kompetanse på denne måten, kommer de fram til en god løsning på den ukorrekte setningen.

Det at enkelte ord er ukjente for elevene, gjør i mange tilfeller at resten av setningen blir vanskelig å forstå. Det ukjente ordet, enten det er et substantiv, verb eller pronomens, gjør at elevene er nødt til å analysere setningen på en annen måte enn de instinktivt ville ha gjort, som vi har sett tidligere. I materialet kan det likevel ikke dokumenteres altfor mange konkrete ulike situasjoner hvor elevene benytter seg av forskjellige strategier ved ukjente ord. Grunnen til det kan være fordi elevene ikke har tilgjengelige hjelpemidler, bortsett fra den lille ordlista

⁴ Aksent over o'en viser til hvor Nora legger trykket i setningen.

i den andre undersøkelsen. Vi hadde nok sett flere varianter og framgangsmåter for å finne ut av betydningen til det ukjente ordet om de kunne benytte seg av for eksempel en ordbok eller lærerens kunnskaper.

5.3.3 Utilstrekkelige strategier

Vi har allerede sett et par eksempler på elevenes bruk av strategier som ikke fører fram. Her skal jeg ta for meg enda flere av disse strategiene, og se om det er en sammenheng mellom disse. Det er, som nevnt tidligere, vanskelig å vite om elevene er helt bevisste i sine valg av framgangsmåter eller ikke, men jeg tolker elevenes arbeid uansett som et forsøk på en strategi, som kanskje bare trengs å forklares av en lærer eller en annen medelev.

Ingrid og Emil har tidligere vist at de synes spansk er et vanskelig fag, både gjennom eksemplene som er framstilt her, men også ut i fra hele samtalene som jeg har fått på opptak. I den andre undersøkelsen viste de likevel en mye tydeligere og bestemt gjennomgang av materialet, de var mer fokuserte og flinkere til å sette ord på valgene deres. Men da de nesten er i mål med analysene er de begge lei av oppgaven, og følgende dialog finner sted:

Emil [Tulleleser] Me parece bien. Disfrutalo.
Ingrid Disfrutalo? Vi sier bare at den hørtes veldig bra ut. Eller disfrutar. Ja, men jeg vet ikke hva disfrutalo betyr en gang, så det er ikke noe vits i.. Vi gir opp!

Det er veldig god strategi at paret leser opp setningen først, slik som jeg anbefalte dem innledningsvis, og vi ser også tendenser til at Ingrid begynner å analysere setningen ved at hun nevner verbet *disfrutar* (å nyte). Men hun fullfører aldri tanketråden sin, og gir opp i frustrasjon over at hun ikke forstår hele betydningen av uttrykket *disfrutalo* (nyt den). Hun kapitulerer, rett og slett, og uttrykker at hun ikke ønsker å gå videre. Emil, som allerede er i helt andre tanker, er enig at de har gjort nok, og de ender opp med å avslutte ved å komme inn til meg. Det kan bare spekuleres i hvordan samtalene mellom dem ville ha foregått, om ikke Ingrid mistet motivasjonen helt på slutten, og det kunne godt hende at hun hadde klart å vise forståelsen sin for språket på en ny måte.

Med tanke på at det finnes så mange elementer å ta hensyn til når man skal bøye verb på spansk, er det ikke rart at det kan "gå litt i surr" i blant hos elevene. Emma og Linnea har tidligere uttrykt at de synes det er vanskelig å rette på setningene, og dette kan selvfølgelig ha flere årsaker. I det neste eksempelet ser vi en samtale mellom jentene om en setning som i utgangspunktet ikke er feil (men den inneholder dog en utilsiktet feil i forbindelse med det

relative pronomenet *que*, som burde være *quien* eller *el que*), men jentene ønsker å rette på denne likevel.

- Linnea Skrev, kan vi bruke den derre *he escribiendo*?
- Emma Sånn som *har skrivd* da? Kan jo sikkert bruke det da. Kan jo sikkert si det. Jeg synes den er så mye lettere å bruke.
- Linnea Ja, jeg og.
- Emma He, has, ha, *escribido*..
- Linnea Er det *escribido*, eller er det *escribiando*.
- Emma *Escribir*, det blir *escribido*.
- Linnea Skal jeg skrive den her? [*Skriver*] Ha *escribido*. Lager en helt ny setning vi! Skal jeg krysse den ut eller?
- Emma Ja.

I første omgang er det helt i orden å endre på setningen ved å bruke perfektum i stedet for preteritum, den blir ikke mindre kommunikativ av den grunn. Men Linnea foreslår først en blanding av perfektum og gerundium (*he escribiendo*), hvor hun altså setter sammen to inkompatible systemer. Deretter blir de enige om at det riktige svaret må være *ha escribido*. Det jentene enda ikke har fått kontroll på i sine kognitive skjemaer er at verbet *escribir* (å skrive) har et uregelrett partisipp, som også andre lignende verb har, og blir dermed til *escrito* i stedet for det høyst logiske, men ukorrekte *escribido*. Jentene virker likevel som om de er svært fornøyde med egen innsats og måten de løste oppgaven på, ved at de refererer til korrigeringsene deres som en ny setning.

Totalt sett tar elevene i bruk et mangfold av strategier på de 10 samtalene, men ikke alle er like fruktbare, dessverre. Dette kan komme av flere grunner, men som vi ser av eksemplene her, så mangler det ofte på litt av den språklige forståelsen for at de skal kunne fullføre korrigeringsene sine. En annen side ved elevenes læring, er at de også fort kan gi opp, i stedet for å prøve seg på et ”problem”. Dette har også sammenheng med for lite kunnskaper på området, men det kan i tillegg vise til lav motivasjon for arbeidet.

5.3.4 Metakognitive strategier

Vi har tidligere sett at kognitive og metakognitive strategier kan til dels overlappe hverandre. Samtalene mellom elevene bærer noen ganger preg av usystematisk tilnærming og at elevene hopper fra en setning til en annen. Disse trekkene viser at de aktuelle elevene ikke har tilstrekkelig begrep om egen fruktbar læring, og fører derfor ofte til at de gir opp underveis. På den andre siden, finner vi også samtaler i materialet som viser spesielt god bruk av

metakognitive strategier, som planlegging, overvåking, (egen)vurdering av eget arbeid og refleksjoner. Vi skal se nærmere på eksempler fra disse kategoriene i det følgende

Det å lage en plan over sine egne arbeidsoppgaver, det å gjennomføre det man har sett for seg, og til slutt det å vurdere egne prestasjoner, er tre faser i læringen som til sammen ofte er meget krevende for elever, men som kan resultere i svært god forståelse av faget og læringsoppgaven. Siden elevene som gjennomførte disse undersøkelsene ikke visste mye om hvordan undersøkelsene skulle foregå, kunne de derfor ikke forberede seg mye til selve arbeidet. Det er likevel lett å skille de elevene som setter i gang på en god måte, det vil si, har en systematisk framtoning, i forhold til de elevene som er mindre gode i oppstarten på arbeidet. Da jeg ga informasjon om oppgaven innledningsvis, presiserte jeg først at elevene kunne arbeide på den måten de selv syntes var best, men da vi møttes igjen den andre gangen, ga jeg en liten føring for hvordan de burde jobbe, ved å peke på at det å lese de spanske setningene før de satte i gang med korrigeringsarbeidet/oppgaven, alltid var en god læringsstrategi. Materialet gir flere gode bevis på at elevene lettere forstår ordene når de hører dem opplest først, som vi ser i neste eksempelet med Sara og Sofie:

- Sara Skal vi lese annenhver setning eller? Da begynner jeg bare. [*Leser*] *María y su familia están en la playa de Valencia en su sábado en agosto. En un sábado en agosto.*
- Sofie Det er.. Åja, må man si en un sábado? Men det kommer an på hvis vi beskriver en lørdag, liksom. Ja, en lørdag i august, så da.
- Sara En un sábado en agosto. *En agosto*, eller er det *de agosto*?
- Sofie Ja, for det blir jo en lørdag i august, så da blir det bare sånn. Det blir ikke presist.

Jentene hører først på ordene de har lest, og kan deretter kommentere bruken av disse. De viser til flere elementer som de kan løse sammen, og selv om resultatet av samtalene ikke kommer fram her, blir begge enige om den riktige formen til slutt. En annen strategi disse jentene også benytter seg av er den lille ordlista som er tilgjengelig på denne andre oppgaven. Det er flere av de andre elevene som også gjør dette, og det vitner om en fornuftig bruk av resursene som er tilgjengelige, som altså er en god kognitiv strategi.

Som nevnt tidligere, er Emma og Linnea svært systematiske i sitt arbeid i begge undersøkelsene. I den første undersøkelsen er de likevel usikre på flere elementer, som de bestemmer seg for å komme tilbake igjen til etter at de har prøvd seg på resten av teksten. Det at de klarer å gå tilbake igjen til de aktuelle setningene og deretter overvåke sitt eget arbeid, ser ut til å være svært nyttig for dem begge, og det er tydelig at de har en bedre forståelse av

tekstmaterialet etter å ha brukt såpass lang og god tid på det. Linnea passer på å kommentere sin egen innsats samtidig: ”Hu skjønner jo i hvert fall litt åssen vi tenker da. Hvis vi tenker feil, så tenker vi i hvert fall riktig.” Personen det refereres til her er meg, og de har forstått at det er forklaringene deres jeg er interessert i, ikke nødvendigvis om de korrigerer riktig eller ei.

Brown nevner i sin framstilling av de metakognitive læringsstrategiene at en *funksjonell planlegging* også er et tegn på en god språkbruker. Denne komponenten handler om å planlegge og øve seg på et lingvistisk element som er nødvendig for å utføre eller gjennomføre en språkhandling (Brown 2007: 134). Det er flere av elevene som var med i undersøkelsen som nevnte i etterkant at de mente de hadde lært noe av å gjennomføre oppgavene, men spesielt en samtale med Nora og Lukas i etterkant av opptakene viser denne funksjonelle handlingen. Etter å ha fått svar på et spørsmål angående pronomensbruk med verbet *gustar* (*å like*), bestemmer de seg for å undersøke nøyere disse grammatiske elementene i relasjon til det problemet de hadde underveis i undersøkelsen. De går altså tilbake igjen til undervisning og leter etter grammatiske forklaringer på fenomenet, samtidig som de ser på eksempler på bruken av dette. Etter denne typen gjennomgang på egenhånd, er det liten tvil om at elevene kommer til å huske bruken av denne komponenten bedre enn før selve undersøkelsen.

5.3.5 Sosioaffektive strategier

Det eneste kriteriet for valg av elevpar var at elevene kunne jobbe noenlunde greit sammen. Dette var et bevisst valg, slik at hver elev forhåpentligvis skulle fremme tanker og refleksjoner hos den andre medeleven, samtidig som de skulle ha noen å støtte seg til om analysene eller korrigeringen ble for vanskelig. Det å samarbeide om en slik oppgave fungerer også som en motivasjonell faktor, da man deler ”byrden” av oppgaven og dermed ikke har presset på å prestere alene. Siden begge klassene var nokså små, var sannsynligheten stor for at denne utvelgelsen skulle gi positive utslag. Mange av elevene kjente hverandre godt fra før av, men hver enkelt elev er likevel svært forskjellige i både væremåter, kunnskapsnivå i spansk språk og i framgangsmåter i arbeidet. Som vi i også har sett av samtalene tidligere, jobber alle parene forholdsvis godt sammen på sin egen måte. Elevene virker ofte trygge på hverandre, og ved at de arbeidet på denne måten, skapes det heller ikke mange unaturlige eller kunstige situasjoner. Det er likevel viktig å ha med i vurderingen av akkurat denne faktoren at det er kun det observerbare som reflekteres utad av dette samarbeidet, og hvordan elevene

egentlig føler seg i denne situasjonen, vil være vanskelig å dokumentere med mindre han eller hun uttrykker dette på en spesiell måte gjennom samtalen. Det er heldigvis en gjennomgående god tone blant parene og i klassene generelt, og selve arbeidet kan i begynnelsen virke motiverende i seg selv på elevenes egen kunnskap, slik at de kan føle seg enda mer komfortable med situasjonen.

Flere av elevene klarer fint å ta i bruk sin egen og den andres kunnskaper ved å stille hverandre *oppklarings spørsmål*. Denne strategien viser at den enkelte eleven klarer å stille spørsmål til den andre parten, som kan hjelpe til å fremme kunnskapen hos dem begge to. I den følgende samtalen mellom Mathias og Thea, ser vi at de resonerer seg fram til en analyse av en setning på en svært fornuftig og grammatisk måte:

Thea Men står det i riktig form da? *Ido*?
Mathias Mhm, ja, det tror jeg, kanskje. For det hjelpeverbet er foran. Men *se han ido*.
Thea Ja, men, klarer du å bøye *ir*?
Mathias *Ir*? Er ikke det voy, vas, va, vamos, vais, van?
Thea Mhm.
Mathias Altså, *ido*, ikke sant, du tar bare he, has, ha, hemos, habeis, han også tar du bare *ido* bak. Når det er på *de gikk*, eller liksom at *dem gjorde det*. Dem tok sykkel til stranda til stranda da, *bicicleta* er sykkel.

Tidligere i samtalen viser Thea at hun kan bøye regelrette –ar verb (1. konjugasjon) i perfektum partisipp med både hjelpeverbet *haber* og den tilhørende endelsen, men senere utviser hun altså en viss tvil rundt bøyingen av verbet *ir*, som har en uregelmessighet i 1. person entall i presens. I perfektum derimot, følger dette verbet den vanlige regelen om å ta bort stammen (*-ir*) og legge på *ido*, selv om det tilsynelatende virker som om regelen er vanskeligere enn det faktisk er, da verbet kun består av det man ser på som endelsen av 3. konjugasjons-verb. Samtalen mellom paret gjør uansett at Mathias får brukt sine kunnskaper slik at de begge kan føle seg trygge på den endelige avgjørelsen som de tar. Med Mathias sitt gode ordforråd og kunnskaper på området blir de begge sterkere språkelever ved å jobbe sammen. Thea sine bekræftende uttrykk, viser også at dette er noe hun egentlig forstår, men at hun trenger hjelp til å repetere det.

Noen ganger kan likevel denne strategien slå feil, særlig hvis begge elevene mangler visse grunnleggende grammatiske kunnskaper. I samtalen mellom Ingrid og Emil ser vi at begge nøler når det kommer til ordet *levantadose*, som er satt sammen av verbet *levantarse* (å stå opp) og formen i perfektum partisipp:

Ingrid Nei, men, han, de, *levantadose*, det vet jeg ikke hva betyr.
 Emil Eh, det betyr..
 Ingrid Å stå opp?
 Emil Noe med frokost? Er det ikke..
 Ingrid Levantarse er å stå opp.
 Emil Ja, det er det.
 Ingrid Men *levantadose*.
 Emil Det blir feil.
 Ingrid Det føler jeg blir feil jeg og.
 Emil Det høres jævlig retard ut.
 Ingrid [Ler] Ja, vi setter strek under den.

Ingrid nevner tidlig at verbet å stå opp er *levantarse*, men ingen av dem ser sammenhengen mellom formen i infinitiv og den ukorrekte formen **han levantadose*. De snakker ofte om hverandre, og har ikke en like systematisk tilnærming som flere av de andre elevene. Samtalene deres blir heller ikke særlig konstruktiv, siden de kjapt konkluderer med at setningen høres feil ut, uten at de jobber noe videre med den.

En annen strategi som viser elevenes bruk av sosioaffektive strategier er deres forskjellige *tilnæringsmåter* til oppgaven underveis. Med dette menes måten elevene henvender seg til hverandre og til oppgavematerialet. Sara og Sofie går for eksempel raskt til verks med direkte oversettelser og korte analyser, som gjør at de ofte står igjen med en generell mening og forståelse av teksten, noe de begge virker svært bekvemme med. Linnea og Emma derimot bruker lang tid på å oversette ord for ord i hver setning, samtidig som de gjerne vil ha fullstendig kontroll på enkelte elementer, i stedet for å se sammenhengen. Denne tilnærmingen kan karakteriseres som forskjellen på begrepene top-down og bottom-up (se bl.a. Simensen 2007). De elevene som har likere tilnærmingene til materialet, vil kunne samarbeide bedre, da man ikke blir ”forstyrret” av hvordan den andre går fram i oppgaven. Siden samarbeidet mellom flere av elevene viser tydelig at de foretrekker de samme tilnæringsmåtene, vil dette være en viktig strategi å ta med i videre overveielse når man lager undervisningsopplegg.

5.3.6 Oppsummering

Som eksemplene over viser, brukes det mange ulike strategier når elevene jobber med oppgavene. Mange av strategiene er svært fruktbare og fører fram til gode læringsprosesser hos elevene. Noen strategier viser seg å ikke være fullt så effektive og formålstjenelige, ofte på grunn av manglende kunnskaper hos elevene selv, både når det gjelder kunnskaper om språket og kunnskaper om bruk av strategier. Det er likevel ikke alltid lett å se om bruken av alle

disse strategiene er bevisst eller ubevisst blant elevene. Spesielt et av parene er flinke til å kommentere situasjoner hvor de selv synes at de har resonert godt, for eksempel, mens det kan virke som om noen av de andre elevene tilsynelatende velger ord og argumenter ”i blinde”. I situasjoner hvor sistnevnte skjer, vil dette ofte være elevenes måte å skjule at man ikke vet noe eller at man ikke strekker til på enkelte områder. Denne evnen til å fraskrive seg ansvar i fremmedspråksopplæringen er noe man ofte kan oppleve som lærer, og det er svært viktig å ta eleven på alvor i sånne situasjoner. Hvis dette blir en permanent strategi vil eleven sjelden oppnå mestringsfølelse i faget, og vil derfor hemme sin utvikling. Oppmuntring og motivasjon til bruk av gode strategier er, som vi ser av både materialet og av egen erfaring, viktig fra aller første stund i fremmedspråkene. Det at elevene føler seg trygge i situasjoner som involverer nytt språk, gjør også at elevene vil finne seg mer til rette og de vil dermed enklere ta i bruk medelever for å løse oppgaver, og følgende få mer ut av timene og språket.

7 Avslutning

Formålet med denne oppgaven er å analysere norske elevers refleksjoner og diskusjoner rundt grammatikk og grammatiske termer i spanskfaget. Denne studien har derfor hovedsakelig blitt delt inn i to felt: Jeg har først sett på hvilke problemområder innenfor spansk grammatikk som elevene synes er vanskelige og videre prøvd å gjøre rede for grunner til at disse kategoriene er vanskeligere enn andre. I den andre delen har jeg undersøkt de ulike læringsstrategiene som elevene har benyttet seg av i forbindelse med oppgaven de jobbet med, samtidig som jeg har sett på elevens bruk av metaspråk i denne sammenhengen.

For å svare på dette har jeg først redegjort for relevant teori på de ulike områdene, både innenfor grammatikkens plass i faget og læringsstrategier i en norsk kontekst. Deretter har jeg utført to undersøkelser, hvor den første ble foretatt på bakgrunn av en rapport av Ingunn Hansejordet (2009) og hennes egenproduserte materiale, i den andre undersøkelsen beholdt jeg den samme designen som Hansejordet hadde utformet, men med mitt eget tekstmateriale. For å analysere de innspilte samtalene, brukte jeg konkrete eksempler fra elevene for å se på deres egen forståelse av grammatikken. Resultatene av denne studien kan derfor ikke sies å være generaliserbare, men de gir derimot svært verdifull innsikt i hvordan elevene opplever grammatiske problemer og hvordan de jobber med disse. Jeg skal videre prøve å koble sammen resultatene fra de to undersøkelsene for deretter å trekke noen konklusjoner av disse relatert til problemstillingene i oppgaven. Jeg kommer også til å trekke inn betydningen av elevenes læringsstrategier i læringsarbeidet deres.

De ulike problemområdene ble delvis fastslått på bakgrunn av resultatene i Hansejordets rapport (2009) og delvis ved mine egne analyser av mine undersøkelser. Siden Hansejordet allerede hadde gjennomført en undersøkelse med det som jeg betraktet som mitt kontrollmateriale, kunne jeg enkelt sammenligne mine elevers uttalelser og ytringer sett i perspektiv av hennes elevers diskusjoner, selv om dette ikke er en komparativ studie.

Elevenes refleksjoner rundt de ulike grammatiske temaene i den første undersøkelsen viste, for det første, at det å finne samsvar mellom subjekt og verbal i forskjellige setninger, var en kompetanse de aller fleste elevene besatt. Forutsetningen for dette var ofte at subjektet måtte være noe håndfast (ikke abstrakt) og at eleven kjente igjen eller kunne oversette verbet (selve handlingen). De fleste elevene viste god kompetansen når det kom til å bøye verb slik at det samsvarte med subjektet. Verb med diftongering var dog vanskeligere enn regelrette –ar, –er

eller –ir verb. Elevene var også forholdsvis sikre på de to ulike tidene som ble brukt i materialet, både presens og presens perfektum. Da det ikke var noen andre områder innenfor materialet som uthevet seg på en bemerkelsesverdig måte, valgte jeg å inkludere problemområdet finitte og infinitte verb. Som forklart tidligere, hadde jeg ikke et veldig omfattende materiale tilgjengelig i forhold til dette området, men de kommentarene som ble gjort av elevene i den delen er likevel interessant for hvordan elevene tenker i slike sammenhenger. Resultatene viste at få av elevene kjente igjen konstruksjonen med uttrykket *tener que + infinitiv*, men framgangsmåten til elevene på dette området er symptomatisk for hvordan de behandler samsvar generelt. Elevene var opptatte av at man ikke skal bøye to verb etter hverandre på spansk, noe som er korrekt, og de kan også oversette selve uttrykket til norsk uten at de misforstår betydningen.

Det andre store problemområdet som blir diskutert i denne studien er deler av det innfløkte pronomenssystemet på spansk. Dette området ble delt inn i to separate deler i den første undersøkelsen, hvor den ene fokuserte på elevenes refleksjoner rundt verbet *gustar* (å like), mens det andre omhandlet elevenes analyser av personlige og refleksive pronomener generelt. Disse analysene viste seg å være det desidert vanskeligste området som elevene jobbet med, og det oppstod mange situasjoner hvor elevene var usikre og i tvil på grunn av manglende kunnskaper. Denne mangelen på kunnskaper kan komme av flere faktorer, men den røde tråden igjennom elevenes samtaler er at de ulike pronomenssystemene ikke er godt nok indoktrinert og at de derfor blir blandet om hverandre. Flere av elevene uttrykker i samtalen at analyser på det nivået ble for vanskelig for dem, noe som i seg selv er godt observert av den enkelte elev. Det vil derfor være viktig i undervisningssituasjoner at lærerne er klar over dette problemområdet og at de kan legge opp undervisningen deretter. Det kan bety at man for eksempel bruker mye tid på å gi elevene rikelig med skriftlig og muntlig input via gode språklige situasjoner slik at de ser hvordan disse verbene og pronomener blir brukt i praksis, før de eventuelt får bryne seg på grammatikken. Det viser seg også at det er lettere å jobbe innenfor dette området om elevene har gode referanserammer til grammatikken på morsmålet. Dette vil igjen si at man som lærer må vise til at disse grammatiske fenomenene ikke bare er spesielle i seg selv, men at de blir hyppig brukt i ulike språklige situasjoner. Hvis man skal jobbe med verbet *gustar* er det derfor viktig at elevene lærer flere av de lignende verbene, som for eksempel *encantar* (å elske), *parecer* (å synes), *doler* (å ha smerte/vondt), *interesar* (å interessere seg for) og *faltar* (å mangle), slik at de har konkrete referanser å henvende seg til i søken på, eller i mangel av, det korresponderende pronomener. Det er heller ikke alltid

like lett å henvise til det norske språket i denne sammenhengen, da språket er i endring og vi ser at færre elever i den aktuelle aldersgruppen bruker de tidligere obligatoriske direkte objektspronomena *ham* og *henne* på norsk. Nå er riktignok pronomenet *henne* fortsatt obligatorisk, men elevene bruker oftere subjektspronomenet *hun* i stedet.

Når det gjelder kategorien subjektspronomen, viser samtalene i både den første og den andre undersøkelsen at det er avgjørende å forklare på en tydelig måte i hvilke situasjoner man faktisk kan utelate subjektspronomenet i setningen. Altfor mange av elevene har tatt i bruk den generelle regelen om at man alltid kan fjerne dette pronomenet, og de kan derfor gå glipp av essensiell kontekstuell informasjon, eller i verste fall gjøre setningen mindre kommunikativ. For at elevene skal kunne mestre akkurat denne praksisen er det også en klar fordel om elevene kan skille de ulike pronomenssystemene, slik at de bruker subjektspronomen der hvor det trengs, og for eksempel ikke blander disse inn i refleksive pronomenskonstruksjoner.

Innenfor kategorien refleksive pronomen er veldig mange av elevene flinke til å bøye det refleksive verbet i person, uavhengig av om man på norsk ville ha brukt den refleksive betydningen til verbet, men elevene overser ofte den korrekte formen av det tilsvarende pronomenet. Som nevnt tidligere, viser både subjektet og objektet i slike setninger til nøyaktig samme person, og elevene må derfor ha tydelig for seg når man skal bruke de ulike pronomenssystemene og hva slags plassering disse pronomena skal ha i setningen. Flere av elevene virker inneforstått med at det refleksive pronomenet skal komme foran det bøyde verbet, selv om dette viser seg å være vanskeligere å forstå hvis man har med sammensatte verbtider å gjøre, som presens perfektum, som ble behandlet i dette materialet. Noen av elevene viser til at det refleksive pronomenet som står på slutten av verbet, som for eksempel i verbet *lavarse* (å vaske seg), henviser til infinitivsmarket *å* på norsk. Dette er feil, men det er riktig som enkelte av de andre elevene kommenterer at pronomenet beholder sin opprinnelige plass hvis det blir benyttet i infinitivsformen eller i verbalperifraser.

I den andre undersøkelsen ble bruken av både personlige og refleksive pronomen igjen diskutert. Dette materialet var mindre i omfang, men elevene viste likevel gode analytiske evner i møte med oppgavene. Siden den andre undersøkelsen kun ble gjennomført kort tid etter den første, virket det som om elevene hadde enda flere gode forklaringer på enkelte grammatiske fenomen, enn i den første. Alle elevene virket tryggere på sin egen kunnskap, noe som slo positivt ut på deres egne refleksjoner. Det viste seg likevel at de ulike setningene

med feil i pronomen, var de vanskeligste å analysere også her. Elevene begynte ofte analysene sine med å undersøke om det var samsvar mellom subjekt og verbal i setningen, men få av elevene undersøkte hva slags pronomen som ble brukt. Elevene syntes særlig at de refleksive konstruksjonene med verb i presens perfektum var vanskelig. Det virket som om det ble for mange regler å holde styr på samtidig, og som resultat av dette valgte mange av elevene å kutte bort de tilhørende refleksive pronomena. Selv om mange av elevene var gode på å analysere konstruksjonene med *gustar* i den første undersøkelsen, var det synlig at dette ikke hadde overføringsverdi til den lignende konstruksjonen med *encantar* i det andre materialet.

Det er vanskelig å peke på én faktor som gjør at de overnevnte grammatiske kategoriene er ekstra vanskelige for elevene. For noen av elevene henger grammatikk tett sammen med innøving og pugging av visse grammatiske former, og når elevene ikke ser koblinger mellom like typer konstruksjoner, blir det vanskeligere for elevene å analysere setningen enn det behøver å være. En av løsningene på dette problemet er bedre disposisjon av undervisningstimene i forhold til å trekke inn læringsstrategier på en eksplisitt måte. Både de kognitive, metakognitive og sosio-afektive strategiene viser seg å være svært effektive når det kommer til elevenes videreutvikling av språket. Hvis elevene blir enda mer bevisste på hvilke strategier som er tilgjengelige i språkundervisningen, samtidig som de selv ser hvilke strategier som de tar i bruk på en god måte, vil dette bedre situasjonen i klasserommet, både i forhold til undervisning av grammatikk, men ikke minst for at undervisningen kan bli så kommunikativt rettet som mulig. De elevene som er flinke til å ta i bruk et stort repertoar av strategier vil i mange tilfeller bli kalt ”den gode språkelev”. Denne undersøkelsen har ikke tatt for seg om det er mulig at alle elever uansett forutsetninger kan bli gode språkelever, men utfallet av resultatene viser at samtlige elever blir gode til å korrigere setninger, til å sette ord på grammatiske fenomen og til å løfte fram partneren sin i den undersøkelsessituasjonen som de ble utsatt for. Elevenes bruk av strategier kom tydelig fram da de jobbet i par, og det virket som om mange av elevene lærte mye av å delta på undersøkelsen. Noen av elevene ble til og med så inspirerte av sine egne korreksjoner at de jobbet mer med tema som de var usikre på da de gikk tilbake igjen til timen. Dette ønsket om et økt fokus på bruk av læringsstrategier er noe som vi finner igjen i både de norske læreplanverkene og i de internasjonale retningslinjene i form av Europarådets rammeverk.

8 Bibliografi

Primære kilder:

Transkripsjoner av 10 elevsamtaler.

Sekundære kilder:

Alnæs, Diana. 2007. *Mundos nuevos 2: libro de textos : spansk, nivå II*. Oslo: Aschehoug.

Alonso Raya, Rosario. 2005. *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona: Difusión.

Bosque, Ignacio. 2010. *Nueva gramática de la lengua española: manual*. Madrid: Espasa Libros.

Brown, H. Douglas. 2007. *Principles of language learning and teaching*. White Plains, N.Y.: Pearson.

Bråten, Ivar. 2002. *Læring: i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk forlag

Bunting, Mette og Lund, Torill Scharning. 2006. *MiLL: mange intelligenser, læringsstiler, læringsstrategier*. Oslo: Pedlex.

Cook, V. J. 2008. *Second language learning and language teaching*. London: Hodder Education.

Dunn, Rita og Dunn, Kenneth J. 1999. *The complete guide to the learning styles inservice system*. Boston: Allyn and Bacon.

Elstad, Eyvind, og Turmo, Are. 2006. *Læringsstrategier: søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Europarådet. 2007. *Det felles europeiske rammeverket for språk. Læring, undervisning, vurdering*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Gjørven, Rita, og Johansen, Svein. 2006. Elevautonomi og språklæringsstrategier. I *Læringsstrategier: søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gómez Torrego, Leonardo. 2007. *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM.

Hansejordet, Ingunn. 2009. *Grammatikken i spanskfaget: rapport frå ei kvalitativ undersøkning*. Vol. nr. 14/januar 2009, *Fokus på språk*. Halden: Fremmedspråksenteret.

- Henriksen, Turid. 2005. Fremmedspråkskompetanse, hva er det? I *Orden del día*, 28.01.09, Oslo.
- Imsen, Gunn. 2006. *Elevenes verden: innføring i pedagogisk psykologi*. 4. utgave ed. Vol. 2. opplag. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, Steinar. 1997. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Lightbown, Patsy M., og Spada, Nina. 1999. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Samuelstuen, Marit Sæther. 2002. Læring fra fagtekster: Hvilken rolle spiller kognitive og metakognitive strategier? I *Læring: i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Sánchez, Aquilino. 1997. *Los métodos en la enseñanza de idiomas: evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Simensen, Aud Marit. 2007. *Teaching a foreign language: principles and procedures*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skjær, Sonja. 2009. *Orden del día*, 28.01.09. Oslo.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004). *Stortingsmelding 30 (2003-2004)*. *Kultur for læring*. Oslo.
- Vedeler, Liv. 2000. *Observasjonsforskning i pedagogiske fag: en innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Weinstein, Claire E., Bråten, Ivar, og Andreassen, Rune. 2006. Læringsstrategier og selvregulert læring: teoretisk beskrivelse, kartlegging og undervisning. I *Læringsstrategier: søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nettsider:

Læreplan i fremmedspråk (Utdanningsdirektoratet)

<http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=123914>

Store norske leksikon

<http://www.snl.no/>

Utdanningsdirektoratet

<http://www.udir.no/ Artikler/ Lareplaner/Kort-om-ulike-begreper-i-lareplanverket>

9 Vedlegg

Oppgaveteksten til den første undersøkelsen

¿Correcto o no?

I disse spanske setningene er det en del språkfeil. Jeg vil at dere skal diskutere hver setning hver for seg. Ser og høres det rett ut? Hvorfor/ hvorfor ikke? Hva kan være feil? Prøv å sette ord på hvordan dere tenker. Hvis dere mener setningen er korrekt, skriver dere "sí" ved siden av. Hvis dere mener at noe er feil, streker dere under feilen her, og skriver hvordan dere mener det skal være på det andre arket. Setningene danner en sammenhengende historie med dialog. Alt dere sier, blir tatt opp med lydopptakeren. Bruk den tiden dere trenger. Lykke til – mucha suerte!

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

2 Pablo has comprado mucha ropa y ocho libros.

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

4 Una noche salen para cenar en un bar del centro.

5 En el bar

6 Pablo ¿Qué queréis comer? ¿Carne o pescado?

7 Ana No sé. No me gustan el pescado frito.

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

9 Ana Las patatas fritos tienen mucha grasa.

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

11 Ana y Pablo comen y beben

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

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

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

15 Pablo Y además tenemos comprar regalos para tus padres.

16 Ana A mi madre la doy un libro sobre Picasso.

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

18 Ana ¡Perfecto! Se gusta mucho el flamenco.

Tusen takk for hjelpa – ¡muchas gracias por la ayuda! Christina 😊

Oppgaveteksten til den andre undersøkelsen

¿Correcto o no?

De spanske setningene nedenfor inneholder en del språkfeil. Setningene danner en sammenhengende historie med dialog. Les igjennom hele teksten høyt først. Diskuter deretter hver setning for seg. Ser og høres det rett ut? Hvorfor/ hvorfor ikke? Hva kan være feil? Prøv å sette ord på hvordan dere tenker. Hvis dere mener setningen er grammatisk korrekt, skriver dere "sí" ved siden av. Hvis dere mener at noe er feil, streker dere under feilen her, og skriver på det andre arket hva dere mener er korrekt. Alt dere sier, blir tatt opp med lydopptakeren. Bruk den tiden dere trenger. Lykke til – ¡mucha suerte!

1 *María y su familia están en la playa de Valencia en un sábado en agosto.*

2 *Han levantadose temprano y se han ido en bicicleta hasta la playa.*

3 *Han llevado comida y van a se quedar allí todo el día.*

4 *En la playa*

5 María Mamá, ¡me encanto estar en la playa!

6 Madre Sí, a mí también me gusta. Pero, ¿no quieres bañarse?

7 María Sí, claro, pero desayuné mucho y voy a esperar un rato. Primero voy a leer mi revista.

8 Madre Bueno, y yo voy a leer este último libro del escritor Carlos Ruiz Zafón. Le llama *El Juego del Ángel*.

9 María Es el escritor que escribió *La Sombra del Viento*, ¿no?

10 Madre Sí, eres bastante conocido.

11 María ¡Me parece bien! ¡Disfrútalo!

12 *Después de unas horas*

13 María Creo que he quemado me. Olvidé poner crema de protección.

14 Madre Pobrecita. Debes sentarte debajo de la sombrilla. Ya te traigo un refresco.

15 María Gracias mamá, ¡sois la mejor!

Tusen takk for hjelpa – ¡muchas gracias por la ayuda! Christina ☺

Transkripsjon av undersøkelse 1: Thea og Mathias.

Mathias: Okei, første setningen, det er jo Pablo, det er jo de, det er du enig? Og så har vi..

Thea: At dem er.

Mathias: At nå er de på ferie i Madrid da, jeg tror, jeg mener den er riktig. Men jeg vet ikke hva du tror?

Thea: Están.

Mathias: Ja, están er liksom de.

Thea: Ja, jo.

Mathias: Men da setter vi riktig på den da?

Thea: Skal vi bare skrive at hele er riktig eller?

Mathias: Ja, vi bare gjør det..

Thea: På spansk da..

(...)

Mathias: [Leser]. Pablo has comprado. Det er jo, Pablo has.. Det er jo du da!

Thea: Ja, det er i hvert fall ha..

Mathias: Has, ha! For det er he, has, ha, hemos, habeis, han.

Thea: Ja.

Mathias: Så det er ha her.

Thea: Skal jeg bare skrive ha, eller skal jeg skrive at det er?

Mathias: Ja, kan du ikke bare si.. skrive, has og så sette en strek over da, og så skriver du ha i stedet for.

Thea: Ja.

(...)

Mathias: Så, Ana ha comprado..

Thea: Er resten av den riktig, da? (...) Pablo ha comprado mucha..

Mathias: Klær og åtte bøker, men.. ja, jeg mener den er riktig jeg altså.

Thea: Ja.

Mathias: Ja, det er riktig. .. Treeren, Ana ha comprado nada, ehm, ja. Comprado, er jo kjøpe, er det ikke?

Thea: Ja, kjøpt ikke sant, for det er jo bøyd.

Mathias: Ja.

Thea: Ana ha comprado. Den første er riktig.

Mathias: Det er riktig, for hu jo ikke, le gustan..

Thea: Tiendas?

Mathias: M-m. For hun ikke..

Thea: Hun liker ikke..

Mathias: Men le, le gustan, blir det.. er det ikke se i stedet for le? Er det ikke sånn a?

Thea: Jo, det er me, te, se, le. Er det ikke det?

Mathias: M-m. (...) Se gustan.

Thea: Sikker?

Mathias: Ja.

Thea: Ja.

(...)

Mathias: [Mumler] *Leser setning 4?*

Thea: Eh, en kveld.

Mathias: Salen er jeg ikke helt sikker på hva betyr.

Thea: Ikke jeg heller.

Mathias: Cenar, det er jo infinitivsform.

Thea: M-m.

Mathias: Hmm..

Thea: Drar dem på en bar i sentrum. Salen? Salen. Jeg trodde salen var verb.

Mathias: Nei, jeg tror ikke det. Eller kanskje.

Thea: En natt så..

Mathias: Jeg tror det er substantiv jeg.

Thea: Tror du det?

Mathias: Ja.

Thea: Sant, for når du sier på norsk da, så sier du var på en bar, altså var du, eller altså så satt du..

Mathias: Ja.. Joa. Vi kan hoppe over den og så bare tar vi det bare etterpå?

Thea: Ja.

Mathias: Åh, en el bar. Er jo riktig. Nei, vent a. Er det ikke sånn. En el bar, el bar. En bar. Den bestemte formen. Eh.. jeg er usikker jeg, for ikke sant, er det en bar sånn ubestemt bar, eller.. en bar.

Thea: Neia, for det er jo på el bar.

Mathias: Den bestemte baren, det er bestemt form entall. Men er det feil, eller riktig, eller?

Thea: Jeg tror at den er riktig, en el baren, liksom.

Mathias: ja. Da har vi correcto på 5 da.

(...)

Mathias: M-m? Hva vil vi spise, eller sånn hva vil vi ha?

Thea: Quereis?

Mathias: Det er mat, det er jo du, er det ikke?

Thea: Quere-is? Nei..

Mathias: Nei dere, er det ikke? Andreperson flertall.

Thea: Ja.

(...)

Mathias: Sånn..

Thea: Ja, jo, det blir det.

Mathias: Men, men..

Thea: Quereis, quieran, sånn?

Mathias: Da er det..

Thea: Vi, dere. Hva vil dere spise?

Mathias: Ja, det er riktig det. Nei vent a, nei, for det er jo bare dem to som prater, så det er alltid du. For det er bare dem to.

Thea: Ja, dem som spiser.

Mathias: Ja, qué que-e.. quieres? Nei.

Thea: Qué quieres?

Mathias: Ja.

Thea: Jo, det tror jeg. Den sekseren.

Mathias: Sekseren ja.

(...)

Thea: Sånn. Skal det være sånn ting over e'en, eller?

Mathias: Mhm.

Thea: Queréis..

Mathias: Quieres.

Thea: Quieres, er det noe..quieres.

Mathias: Quieres.

Thea: Det er ikke noe sånn sh på e'en der da?

Mathias: Nei, jeg tror ikke det

Thea: Quereís?

Mathias: Det er kanskje ikke noe trykk på e'en der.
Thea: Nei, jeg tror ikke det.
Mathias: Okei, sjueren. [Leser]. No sé. No me gustan el.. Me gusta..
Thea: No me gusta.
Mathias: No me gusta. Gusta. Gustan, gustar. Vi skriver gusta.
(...)
Mathias: [Leser] No, mí tampoco me gusta. Voy a comer pollo con patatas fritas. Eh..
Thea: Mí tampoco me gusta.
Mathias: Det er jo sånn.. jegform, eller, jeg..
Thea: Hm?
Mathias: Jeg tror faktisk at den setningen er riktig. Åtteren.
Thea: Hva betyr tampoco?
Mathias: Eh, det.. tampoco. Eh, uff.. jeg kunne det egentlig. Det bør jeg kunne.
Thea: Ja. Jeg har hørt det så mange ganger før, men jeg vet ikke..
Mathias: Det er i hvert fall jeg liker tampoco, i hvert fall. [Mumler]
Thea: Er det jeg også?
Mathias: Nei. Tambien det. Nei? Tambien er også.
Thea: ja.
Mathias: Men det er i hvert fall jeg-form her da.
Thea: Mhm.
Mathias: Voy a comer pollo.
Thea: Kylling og...
Mathias: Ja. Pomfrites. Papas fritas?
Thea: Ja.
Mathias: Men jeg tror den er riktig jeg, eller sånn, hva jeg tror da. Men jeg vet ikke jeg.
Thea: Ja, vi skriver..
Mathias: Åtteren, ok. ... las patatas fritos. Potetene..
Thea: Tienen.
Mathias: Ja, det er altså de. Potetene, eller altså, eh, uff.. pomfriten, pomfritesene.. las. Pomfritesene. Har mye..
Thea: Las patatas fritos.
Mathias: Altså, friterte poteter blir det da, så. Men, tienen det er jo, det er de. Første person flertall, tredjeperson flertall. Men potetene, men det er på en måte de potetene da?
Thea: mhm.
Mathias: ser du?
Thea: Ja. Så du tror den er riktig og?
Mathias: Jeg vet ikke jeg..eller hva er det du mener?
Thea: [ler] Las patatas fritos tienen mucha grasa. For meg så høres det jo ganske riktig ut.
Mathias: Ja. Tar vi og setter riktig på den da?
Thea: Er du sikker på at det las a?
Mathias: Det er las, det er flertallsform.
Thea: Ja.
Mathias: Flere pomfrit.
Thea: Hæ?
Mathias: Dem hadde flere, det er flertall.
(...)
Mathias: Skal sikkert høre om det er feil.
Thea: Ja.
Mathias: [leser] Pablo. Sí, es verdad. [Mumler] Las patatas cocidas es más sanas. Hm, potetene liksom, er sunne.

Thea: Atte dem ses på som veldig sunne. Cocidas.
 Mathias: Kan ses på som veldig sunne ja. ... mhm. Tror jeg vi bare setter correcto her jeg.
 Thea: På den og?
 Mathias: Ja, vi gjør det.
 (...)
 Thea: Ja.
 Mathias: Pablo spiser og drikker. Det er jo de de.
 Thea: Comen y beben.
 Mathias: Det er for så vidt.
 Thea: Hvis det ikke mangler noe strek over.
 Mathias: Nei, det gjør ikke det.
 Thea: Comén? Bebén?
 Mathias: Nei, jeg tror ikke det. Jeg tror den er riktig den og, jeg er ganske sikker på. Er jo de spiser og de drikker.
 (...)
 Mathias: [Mumler] Bueno, nos vamos, ¿no? Eh, går.
 Thea: Nos vamos.
 Mathias: Det er, haff, det er.. [mumler]. Er det ikke vi a? Vamos, voy, vas, va, vamos. Kan det ikke være, bueno, det der, ta bort nos, det er sånn nosotros vosotros-greier. Og så har du voy, vas, va, vamos, vais, van, er det ikke det?
 Thea: Ja, men hva er det i stedet for nos da? For det jo det det derre nos, os.
 Mathias: Ja, nos, os, se.
 Thea: På den siste.
 Mathias: Kan det være tu da? Altså du-form.
 Thea: Tu vamos. Vent a, det er det derre me, te se, le, er det ikke det?
 Mathias: M-m. Ja. Men det er nos, os [samtidig]
 Thea: Nos, os [samtidig]. Så er det, dere, bueno. Tror du det?
 Mathias: Nei, det er vamos, skal ikke det være vi a?
 Thea: Ja, den er vi, men den derre nos'en foran, den er feil.
 Mathias: Hva skal vi si i stedet for da?
 Thea: Vent a.
 (...)
 Mathias: Nos?
 Thea: For det er me, te se, så er det le, nos os.
 Mathias: Hæ?
 Thea: Jeg tror det. Retter på den oppå her. Den, le gustan. Det er me, te, se, le, nos, os.
 Mathias: Ja, vi kan prøve det. Jeg vet ikke jeg altså.
 Thea: Så er det os vamos, i stedet for nos vamos?
 Mathias: Ja, vi prøver det. Men er det vi a, som vi skal fram til her? Vamos er jo vi.
 Thea: Ja. Vamos.
 Mathias: Vi to, ja, det kan være det. Ja, ja. Greit. Os i stedet for nos.
 (...)
 Mathias: Tretten da?
 Thea: Mhm.
 Mathias: [mumler] Te despertas a las siete.
 Thea: Tror du det er med skrivefeil her og?
 Mathias: Åssen da, ser du noe?
 Thea: Nei, for jeg trodde at det var normalmente.
 Mathias: Vi kan jo bare..
 Thea: Normalmente liksom.

Mathias: Nei, jeg tror, jeg tror det er riktig. Normalmente. Det skrives sånn tror jeg. Får sjekke etterpå.

Thea: [Ler]

Mathias: [mumler] Despertarse. Jeg tror det denne setningen er riktig jeg nå. A las siete. Normalt sett, eh.

(...)

Thea: Du, despertas.

Mathias: Ja, mhm.

Thea: Hm, er det, er det et eller anna, despertas..

Mathias: At det er, kanskje.. normalt sett bør du være her klokka 7, kanskje? Forventes det? Despertas. Nei.. men jeg tror det er riktig.

Thea: Du vet at det noe at dem skal gå. For det er vamos, det er verbet ir ikke sant.

Mathias: Ja.

Thea: Vanligvis så legger du deg når klokka er 7. Despertas.

Mathias: Kan det være at.. er det du da eller? Er, er den riktig synes du?

Thea: Den ser riktig ut på disse her, gjør den ikke det?

Mathias: Ja.

Thea: Despertas.

Mathias: Mhm. Skal vi ta den som riktig eller, hva mener du?

Thea: Eh, jo. Enig?

Mathias: Ja, da gjør vi det.

(...)

Mathias: Mmm.. [mumler] Además tenemos comprar. Ehm. Tenemos er vi.

Thea: Men det er fjorten først da.

Mathias: Er det ikke.. Ja!

Thea: Sí, pero todavía hemos. Der er vi jo.

Mathias: Ja. Ehm. [Mumler] Todavía, todavía hemos. He kanskje? Hemos er vi da..

Thea: M-m.

Mathias: Vi, har vi, besøker ikke, besøker ikke museo del Prado.

Thea: vi har, vet at dem ikke har, todavía hemos.

Mathias: Det er jo to personer da. Kan det bli has da? Dem prater jo bare til hverandre. Det er jo ikke noen flere personer sa hu, enn dem som er i bildet ...

Thea: Men dem kan jo prate om seg selv da, atte vi kan gjøre det og det, sant.

(...)

Thea: Visto.

Mathias: Besøke.

Thea: Ja, men er det riktig form? No visto. Hemos no visto.

Mathias: Vistemos, vistemos. Vistamos.

Thea: Hemos no visitado. Mumler.

Mathias: Ja, du er inne på noe du der nå. Visitado, det er visitado. Selvsagt. Har vi gjort det riktig på dem andre her da? Der er det.. skal vi se. [Mumler] He has. Det er comprado.

Thea: Mhm. For dem prater jo i sånn derre ado, ido-form

Mathias: Ja. Ja. Hm.. ... [mumler] Además tenemos. Tus, tus. Tus er ikke dine, er det det a? Tus padres, dine foreldre.

Thea: Jeg skal da kjøpe gaver til dine foreldre.

Mathias: Vi har..

Thea: Además, tror du ikke at det er etterpå eller noe sånt noe a? seinere?

Mathias: Mhm.

Thea: Og etterpå kan vi kjøpe pakker til dine foreldre.

Mathias: Mhm. Jeg tror det.. kan være riktig a?

Thea: Regalos para, para tus.. for comprar står i riktig form?
Mathias: Ehm, comprar er å kjøpe, ikke sant. Det er infinitiven. Ja.
Thea: Tenemos..
Mathias: Kjøpe pakker.. Da er det comprar.
Thea: Mhm.
Mathias: Vi kjøper, vi kjøp.. además tenemos comprar. Altså, hvis du skal kjøpe.. vi kjøper pakker til dine foreldre. Kjøper, da er det jo. Eh, compramos, eh, nei.
Thea: Tenemos compramos.
Mathias: Comprar, compro, compras, compra, compramos. Hvis vi kjøper da. Men jeg tror det er riktig.
Thea: Mhm.
Mathias: Den her skal være infinitiv? Tenemos, det er ikke motsatt da? Det der skal være tener og det der er compramos? ... kjøper.
Thea: Nei, jeg tror ikke.
Mathias: Nei, nei. Da, skal vi ha correcto der?
Thea: Mhm.
Mathias: Det er greit. Moren min gir en bok, ja.. sobre picasso. Mhm. La doy.
Thea: Eh..
Mathias: Doy, dar.. Dar er jo verbet og doy er jo jeg. Mamma er jo hun, da.
Thea: A mi madre la doy.
Mathias: La doy, hvorfor, hvorfor skal det være la doy a? ta bort las og sett på la? Me doy er jo jeg.
Thea: Mhm. Er det det?
Mathias: Ja, er det ikke det a? Doy er, ikke sant, dar, og så har du doy, das, da.
Thea: Ja.
Mathias: Men da blir det ta bort la, og doy, og så setter du på la, eh da i stedet for bare. A mi madre da un libro.
(...)
Thea: Sa hu ikke at hu vil gi en bok til mora, altså?
Mathias: Men, mamma'n min. eh.. Vil.. Mamma'n min gir en bok til..
Thea: Til mamma vil jeg gi en bok.. om Picasso..
Mathias: Kanskje sånn om Picasso eller noe sånn.. Men..
Thea: Så du tror ikke at det er doy altså?
Mathias: Nei, vent a, kanskje doy, kanskje, fordi de prater om pakker over. Kanskje det er doy? Men ta bort i hvert fall la da. Det er feil.
Thea: Ja.
Mathias: Ja, det blir riktig tror jeg. Eh, at hu.
Thea: Og til pappa'n din, le voy a comprar.
Mathias: Mhm.. Le voy, det blir feil.
Thea: Ja. Det er dere.
Mathias: Pablo, yo.. yo, kanskje? Yo..
Thea: Yo voy a comprar?
Mathias: Mhm. Til pappa'n min.
Thea: Til pappa'n din.. Til pappa'n din så kjøper vi noe discos de flamenco? [Ler]
Mathias: Jah, eh.. Da tar vi bort le og så setter vi.. Pappa'n din.. Ta bort le kanskje? Yo kan du sette på i stedet?
Thea: Ja.
Mathias: Du kan ta yo sånn i parentes da, fordi yo er sånn for å uttrykke at det er jeg.
Thea: Ja.

Mathias: Men hvis vi ikke har med yo så blir det sånn jeg, bare. Men.. i stedet for yo så blir det jeg. [Ler]

Thea: [Ler] Da blir det jeg jeg, da. Eh, voy? Ja..

Mathias: Men det kan ikke være vi a? Skal vi kjøpe en. Og til pappa'n din kan vi kjøpe en.. Vamos?

Thea: Mumler. Vamos a comprar.

Mathias: Mhm..

Thea: Skal vi bøye hele?

Mathias: Ja, jeg tror, jeg tror faktisk det er riktig jeg. Blir litt fram og tilbake her nå.

Thea: Det kan stå der.

Mathias: Gjesper. Feil, og så skriver vi bare vamos.

Thea: Ikke noe sånn foran?

Mathias: Mhm, nei. ... Perfecto, se gusta mucho el flamenco.

Thea: Er du sikker på at de ter vamos?

Mathias: Eh, ganske. Altså, det høres mye bedre ut, da. Vi kjøper, det er jo ikke jeg som kjøper plater til hverandre.

Thea: Mhm..

Mathias: Ja, eh, nei. Se gusta mucho.

Thea: Skal vi da bøye den der oppe og?

Mathias: Hvilken? 16?

Thea: Ja. At det er vi kjøper der og? Eller si hu bare jeg, siden det er moren hennes?

Mathias: Og mamma'n min.. Det kan hende at det er vi der og. Det må være vi der og, hvis det er vi der da?

Thea: Hm?

Mathias: Ja, da tar vi vi der og, da.

Thea: Er det.. Åssen bøyer vi det da?

Mathias: Hvordan da?

Thea: Doy.

Mathias: Ehm. Da, damos..

Thea: [mumler]

Mathias: Mhm, se gusta mucho el flamenco. Er den riktig eller, tror du? Siste.

Thea: Mucho.. El.. se gusta mucho, el flamenco.

Mathias: Mhm. Hun liker veldig godt, eh, det der. Men er det? Det er hankjønnsform, i og med at det slutter på o?

Thea: Er den riktig?

Mathias: Ja.. men det er ikke se gustan, se gustan, nei det blir feil. Vi hadde se gusta i stad. Det er riktig tror jeg. Den siste.

Thea: Men den fireren da?

Mathias: Fireren ja. Mh..

(...)

Mathias: No se gusta, porque no se gusta. Jeg vet ikke jeg, hva mener du? Ana ha comprado nada, det er grei. Porque, fordi..

Thea: Men det er fireren.

Mathias: Åja.. Herregud, hva er det jeg driver med?

Thea: Vent a, på den treeren her.

Mathias: Mhm.

(...)

Thea: Ja, jo, for det er jo..

Mathias: Eh, fireren..

Thea: Eh, vent a. Det er vel ikke se her?

Mathias: Er det ikke se her?

Thea: Nei, det tror jeg ikke.

Mathias: Hvorfor ikke det?

Thea: Nei, for det er jo hun.

Mathias: Mhm.. Hva er du mener da?

Thea: Jo, jo, jo. [Ler].

Mathias: Jeg var litt usikker.. [mumler] Men du, står det en un bar på.

Thea: Ja, altså, på en bar i sentrum.

Mathias: Husker du.. ja, men en un bar. Husker du hvis det står, det er en plass der det står, en el bar.

Thea: Ja. Da at dem slår seg ned på en bar i sentrum, og så etterpå så bytter dem og da blir det på den baren, ikke sant.

Mathias: ja, for da fant dem akkurat den baren, liksom. Okei, greit. [Mumler]

Thea: Cenar?

Mathias: Du kan vel si cenar en un bar en el centro, da, i stedet for. Del centro. Nei.. jeg vet ikke jeg. Det er i hvert fall alltid det jeg bruker, en el centro, i midten. Men del centro er kanskje sentrum det, da? Sånn i byen..

Thea: Ja..

Mathias: En el centro blir mer sånn i midten da. Mhm.. en un bar. Men.. cenamos a? Enten så er det cenar eller cenamos, at vi prøver å finne en cafe?

Thea: Ja, men det prater jo fortsatt om dem da, så det er liksom en sånn utenforstående som prater? De..ja.

Mathias: De? Cenar da?

Thea: For, para cenar, men.. eh..

Mathias: Skal vi ikke bare? Eh, jo, vi må bestemme oss.

Thea: Ja. Tror du det er cenar eller cenar?

Mathias: Tror det er cenar jeg, faktisk.

Thea: Mhm.

Mathias: Eller hva tror du? Det blir cenar?

Thea: Jeg tror det er cenar jeg og..

Mathias: Tror du? Men da går vi for det.

Thea: Salen, para cenar..

Mathias: En un bar.. da ble det det.

Plutselig stans: 36.22

Transkripsjon av undersøkelse 2: Nora og Lukas

Lukas: Hm, skal vi se da.

Nora: Ta først du.

Lukas: Okei, greit. [Leser] María y su familia están en la playa de Valencia en un sábado en agosto.

Nora: Det skal vel være en Valencia? Eller, nei, kanskje det er.. Stranda heter Playa del Valencia. Valencia-stranda da, på en måte.

Lukas: Ja, det er sant. Ja, for det er jo bestemt artikkel, så hvis det hadde vært en strand i Valencia, så..

Nora: Ja, for det kunne jo det, for det kan jo være både og, liksom.

Lukas: Ja.

Nora: Men det er sånn fordi det er bestemt artikkel. Men det kan jo være på stranda i Valencia og da.

Lukas: Ja, nei, det kommer jo helt an på, hva, hva man mener da. Tja, det andre da? En un sábado? På en lørdag, det er vel det som er meninga, men er det riktig. Altså, en agosto, er det, er det noe sånn tricky preposisjonsgreie.

Nora: Åja, sånn dato-messig. Vent da.. en el, skal det ikke kanskje være en el med apostrof?

Lukas: Nei, kanskje ikke det.. ikke sånn på februar for å ta et annet eksempel, i august. Jeg vet ikke helt hvor det eventuelt skulle ha vært noe her nå, for en un sábado. På en lørdag. Den virker jo for så vidt grei. Og så en la playa de Valencia, på Valencia-stranda.

Nora: Det høres jo ikke helt riktig ut det heller da. Valencia hvor er det er?

Lukas: Det er i, det er i øst. Er det ikke det a?

Nora: Aner ikke. Men hvis det er et veldig stort sted da, nå har jo ikke jeg peiling på geografi da, så høres det jo veldig dumt ut. Er det land eller det sted? Det er sted sikkert..

Lukas: Hva da?

Nora: Valencia..

Lukas: Valencia det er en by!

Nora: Ja, takk, det var det jeg lurte på. Men da kan det jo være Valencia-stranda, men samtidig så høres det dumt ut og! Du synes ikke det du?

Lukas: Nei, jo.. Eller.. Playa de Valencia, altså, du har jo masse sånn derre de ett eller annet, ett eller annet.

Nora: Eh, skal vi se. [Leser] Han levantadose, faktisk, temprano y se han ido en bicicleta hasta la playa. Levantadose, hva i rakkern er det egentlig? Aldri hørt om. Levantadose.

Lukas: Det er vel en slags endra den derre slutten på perfektum-endinga. Skal vi se. Men han, da er det vel snakk om de, og da er det snakk om at de stod opp tidlig. Det er vel på en måte det som skal sies. Men da.. Det er perfektum det her og.

Nora: Ja, de har stått opp tidlig, og de har dratt da..

Lukas: Jo, de har stått opp tidlig og de har dratt..

Nora: Dratt med.. Er det ikke por, nei..

Lukas: En bicicleta. Nei, jeg lurer på om du kan si det. Sånn en el tren, ikke sant.

Nora: Å ja, det stemmer det. Det var bare litt rart, for det er annerledes fra engelsk og da er det by, liksom. Så jeg tenker sånn.. Ja, okei. Men levantado da, i stedet for, ikke levantadose? Å ja, for her er det liksom..

Lukas: Men er det sånn derre refleksivt?

Nora: Nei, det refleksive blir borte når du bøyer til, eh, perfektum. Det vet jeg. Så bare ta bort den der s'en der. Du kan henge meg hvis jeg tar feil. Jeg tar riktig på den her jeg, sí.

Lukas: Okei, riktig på den første, okei? Ja, men den er vi enige om.

Nora: Også se han ido, skal det være se her?

Lukas: Skal vi se.

Nora: Jeg er ikke helt enig det, jeg altså.

Lukas: Eh, ja, for da er det sånn. Men da, blir det i, for da er det sånn refleksivt, ikke sant?

Nora: Mhm.

Lukas: Men da blir jo uansett den ikke riktig? Sånn i forhold til personen, blir det det?

Nora: Bort!

Lukas: Åja, du vil ha den helt bort?

Nora: Ja, men jeg skjønner ikke, fordi, ja jeg synes ikke at det blir riktig. Hvorfor skal det være se foran han ido her? Vi har dratt med sykkel. Ta neste du.

Lukas: [Leser] Han llevido comida y van a se quedar allí todo el día. Eh, ja.

Nora: De har spist middag.

Lukas: Ja, eller mat.

Nora: Mat og..

Lukas: Van a det er vel skal, sånn de skal

Nora: Ja, van a se quedar.

Lukas: Jo, men det er jo, det er jo refleksivt, det ser du også på vokabular, [viser til lista nederst på sida], men.. Men da er det sånn me, te, se, nos, os, hva er den siste? *Ler*.

Nora: Se er det ikke det a? Se både på tredjetall entall og flertall? Tredjeperson entall og flertall? Nei.. jo! Me, te, se, nos, os, se, igjen. Nos, os, se.

Lukas: Er det det? For jeg er veldig usikker.

Nora: Men det her ser ikke riktig ut!

Lukas: *Ler*. Jeg husker alt bortsett fra 3. Person, og for det er jo snakk om 3. person da. Er det ikke det da? Eller liksom, 3.person flertall, for det er sånn de stod opp, eller, nei de spiste mat. Og da er det sånn de skulle.

Nora: Men i infinitiv, nei, jeg mener futurum sånn her. Da skal det være ir + a + infinitiv, så den her skal stå i infinitiv, og når quedarse er i infinitiv, da skal det stå i infinitiv, ikke se quedar.

Lukas: Å! Du, den, den.

Nora: Den var dyp!

Lukas: Den er jeg faktisk..

Nora: Enig med meg i?

Lukas: Ja.

Nora: Jøss, ikke hver dag.

Lukas: Ikke hver dag. *Ler*.

Nora: Ja, men da er vi ferdige med den. *Leser*. En la playa. Riktig, sí.

Lukas: Hm, hva?

Nora: En la playa.

Lukas: Ja, sånn ja. Ja, den er jeg enig. Hvis den er feil, da. Eh, [Leser]. Mamá, ¡me encanto estar en la playa!

Nora: Hm, er det ikke me encanto a, eller det der det sikkert ikke.

Lukas: Ja, for da er det sånn, jeg har lyst til å være på stranda.

Nora: Nei, jeg elsker å være på stranda.

Lukas: Åja, sorry.

Nora: Nei, det går kjempefint. *Ler*.

Lukas: Hm, nei, for.. Jeg digger, elsker det å være på stranda.

Nora: Mhm, det er kanskje riktig?

Lukas: Ja, altså, vi er jo veldig satt på at her skal det jo være feil. Jeg tror den er riktig.

Nora: Ja, vi sier sí. Skal det kanskje ikke være sí med prikk over? Jo, det skal det. [Leser] Sí, a mí también me gusta. Pero, ¿no quieres bañarse? Men du vil ikke bade? Bañarse er i infinitiv.

Lukas: Quieres, du ønsker ikke å bade spørsmålstegn.

Nora: Det er vel riktig?

Lukas: Ja.
Nora: Fordi at etter que quieres så skal det vel stå i infinitiv da?
Lukas: Mhm.
Nora: Sí, det er riktig.
Lukas: Men det før da?
Nora: [Leser]. Sí, a mí también me gusta. Kan du ikke bare kutte ut a mí
Lukas: Er det veldig mye meg'er der?
Nora: Ja. Holder det ikke bare å si a mí también? Det betyr jo meg også, jeg også.
Lukas: Jeg også liker. Ja, det er gusta da!
[Begge ler]
Lukas: Den er skummel!
Nora: Det er skummelt!
Lukas: Mumler. Spørsmålet er, vil vi ha den der?
Nora: Jeg vil ha den bort jeg. Samtidig så er spanjoler så rare. Kanskje den bare skal være der? (...) Nei, men altså, jeg vet ikke jeg. Jeg vil egentlig si riktig jeg, a mí también me gusta. Nei! Skal vi ta bort den, bare på drit?
Lukas: Skal vi se.. sí a mí también gusta. Syntes du det hørtes riktig ut?
Nora: Nei!
Lukas: Du synes ikke at det hørtes riktig ut?
Nora: Nei, jeg tenkte bare ha bort me gusta i det hele tatt, jeg. At du bare skal ha sí a mí también.
Lukas: Å?
Nora: Jeg var der jeg skjønner du. Men det er kanskje ikke du? Nei, vi sier sí, det er riktig.
Lukas: Nei, for jeg føler liksom ikke at vi bare kan ta bort alt der..
Nora: Nei, det er greit. Ler.
Lukas: [Leser] Sí, claro, pero desayuné mucho y voy a esperar un rato. Primero voy a leer mi revista. Skal vi se, den siste delen av setningen synes jeg ser grei ut.
Nora: Primero voy, ja, det ser jeg med en gang at er riktig faktisk. Pero desayunar, desayuné, desayunaste, desayunó, det er riktig. Er det ikke det. For jeg..
Lukas: Ja, for hun snakker om seg selv, gjør hun ikke det?
Nora: Jo, mucho y voy a esperar.
Lukas: Nei, vent a. Eh, ja.
Nora: Jo, det er jo.
Lukas: Jeg må bare tenke. Jeg må bare gå igjennom verb.
Nora: é, aste, ó.
Lukas: Ja, men hvilken verbtid er det du bøyer i?
Nora: Preteritum!
Lukas: Indefenido eller imperfecto.
Nora: Jeg har spist mye og jeg skal et eller annet om en rato.
Lukas: Jeg skal?
Nora: Ja, y voy a esperar.
Lukas: Ja, ja. Sorry.
Nora: Nei, det går bra. Jeg synes den ser riktig ut og jeg. Skremmende mange som er riktige her liksom.
[Begge ler]
Nora: Nei, den er jo riktig.
Lukas: Ja, nei, det skal jo være é, det skal ikke være i der.
Nora: Sí. [Leser] Bueno, y yo voy a leer este último libro del escritor Carlos Ruiz Zafón. Le, nei, der skal det være se. Se llama *El Juego del Ángel*. Å, å, det er han der som skriver ikke boktyven, men vindens skygge og så englenes spill.

Lukas: Wow, jeg har ikke hørt om noen av de bøkene jeg.

Nora: Har du ikke det? De er skikkelig fine, eller vindens skygge er skikkelig bra, jeg kom aldri så langt at jeg skulle lese den boka der.

Lukas: Ja, men se llama, den er jeg enig i.

Nora: Ja.

Lukas: Det er det her vi får feil på hele tida, så den, den er vi sikre på.

Nora: Ja.

Lukas: Y y yo voy, er det nødvendig?

Nora: Nei, nei, yo skal bort! Herregud det var bra du så, altså. Den skal bort. Nå er vi ferdig.

Lukas: [Leser] Y yo voy a leer este último libro del, de el, sammensatt til del, ja. Escritor, ja.

Nora: Ja, riktig. Neste.

Lukas: Es el escritor que escribió..

Nora: Ja! La Sombra del Viento! Vindens skygge, yes!

Lukas: [Leser] No? Escribió, er det riktig, eh..

Nora: Ja, det vil jeg si. Nei, vent a. escribir, da skal, åssen bøyes den da? Escribí, escribiste..

Lukas: Escribió.

Nora: Ja, da er den riktig.

Lukas: Ja, jeg er rimelig sikker på at den er riktig.

Nora: Sí. Enig. [Leser] Sí, eres bastante conocido. Nei, ikke eres. Den er ganske kjent. Det skal ikke være eres. Eller, kanskje? Vent da.

Lukas: Skal vi se, eres?

Nora: Soy, eres, es. Ja, men eres er jo du. Det blir jo es. Den er.

Lukas: Ja, es.

Nora: Es eller está.

Lukas: Skal vi se, nei, nei, nei, nei. Está det er mer sånn midlertidig.

Nora: Ja, da er det es. Leser. ¡Me parece bien! ¡Disfrútaló! Me parece bien?

Lukas: Okei, da vet ikke jeg hva disfrutalo, ja, hva er det.

Nora: Det synes jeg hu skulle ha skrevet opp her altså.

Lukas: Ler. Du synes det?

Nora: Ja. Men det er ikke så farlig.

Lukas: Men, men, me parece bien.

Nora: Det er ikke riktig, tror jeg. Jeg synes bra.

Lukas: Jeg mener jeg har hørt noe a la, jeg mener at det er noe sånn det sies, jeg.

Nora: Seriøst? Me parece bien. Det høres jo helt på trynet ut.

Lukas: Nei, det gjør kanskje det, men.

Nora: Det gjør kanskje det, men sånn er det bare.

Lukas: Nei, men okei, hvordan skal vi rette på den her i så fall? [Ler] Hvordan skal vi i så fall rette på'n? Altså ikke prøv og tegne på meg i ansiktet..

Nora: Jeg vet ikke, også, eller burde man ikke si at den er bra. Ja, jeg synes det også. Eller jeg vet ikke jeg. Me parece bien. Jeg synes bra, blir jo det.

Lukas: Okei.

Nora: Så kanskje me eller lo parece bien? Bueno? Nei, jeg vet ikke jeg. Også er det ikke snakk om, eller også er det snakk om et substantiv. Boka er bra. Skal det ikke være bueno da? Bien er jo mer sånn.

Lukas: Ja, det er sant. Det der er jeg sånn.. Uff.. nei. Sånn derre bien og bueno.

Nora: Men jeg tror det skal være bueno, for bueno er kanskje sånn beskriver substantiv. For muy bien er sånn som du skriver på prøver og sånn. Det er jo veldig bra, mens en god bok på er bueno på en måte. Du sier ikke libro bien, tror jeg.

Lukas: Nei, der har du et godt poeng, tror jeg. Eller det.. når du sier det så. Så sier jeg meg enig.

Nora: Ja, jeg skriver det jeg. Du har ikke noe valg. Så bare hopper vi over den. Hvor mange feil får du pressa inn i en sånn setning, liksom? En så liten, på 4 ord. Eller tror du at vi skal putte på noe sånn le eller noe sånn her?

Lukas: Nei, jeg, og jeg synes liksom at parece bien, jeg føler jeg har hørt.

Nora: Me parece bueno. Blir det i så tilfelle da.

Lukas: Ja, for den synes jeg høres mer ukjent ut. Men det er tatt veldig sånn, du har litt mer sånn logisk..

Nora: Litt på gefeelen, men du så jo hvordan det gikk forrige gang, det var jo du som hadde rett hele tiden. Så jeg vet ikke jeg. Men nå hører i hvert fall hu at vi er usikre på den der. Vi er usikre på nummer 11 og vi er litt usikre på. 15.57. Så får du henge meg hvis det blir feil igjen, B. [Ler] [Leser] Después de unas horas. Noen timer senere, etter noen timer senere?

Lukas: Nei..?

Nora: Etter noen timer?

Lukas: Det er preposisjoner altså.

Nora: Det er preposisjoner ja!

Lukas: De, de er skumle.

Nora: Ja.

Lukas: Men delante, blir det helt feil? Hva er det?

Nora: Nei, nei, det må bli después de.

Lukas: Jo,jo. (...) Nei, después de unas horas..

Nora: Altså, noen timer senere sikkert. Skal vi godkjenne det?

Lukas: Etter noen timer.

Nora: Vi sier sí.

Lukas: [Leser] Creo que he quemado me.

Nora: Her føler jeg de ter noe feil med en gang! Men, nei, fortsett.

Lukas: [Leser] Olvidé poner crema de protección.

Nora: Protección! Ja, men nei, hu har glemte sol-protection. Også kalt solkrem. Jeg tror jeg.

Lukas: Hva var det du sa? Jeg tror jeg har glemte noe?

Nora: Ja, olvidé, olvidarse. Det er å glemme. Å putte på crema de protección.

Lukas: Poner kan og være sånn å sette.

Nora: Ja, å sette på seg solkremen. Ler. Men her føler jeg det er noe som ikke stemmer.

[Leser] He quemado me. Me skal vel uansett ikke stå bakerst, hvis det skal være noe.

Lukas: Skal vi se..

Nora: Her er verbet.

Lukas: Vent a, hva er det hun prøver, eh, hva er det María prøver å si? Jeg..

Nora: Jeg tror jeg har blitt solbrent. Jeg har glemte å ta på meg sol-protection.

Lukas: Greit, sol- protection, ja. Ler. He quemado me, jeg har solbrent meg.

Nora: Ja, solbrent meg. Men det som er at alt i perfektum mener jeg å huske at da blir de derre refleksive greiene borte. Mener jeg å huske.

Lukas: Er det den der ir + a + infinitiv-greiene, du mener?

Nora: Nei, jeg snakker om perfektum jeg nå, sånn har vært, har blitt, har gjort, altså da ikke er noe som heter..

Lukas: Heter ikke refleksivt?

Nora: Jeg mener det altså. I så fall, men uansett så skal ikke me stå der. He me quemado.

Lukas: Nei. Nei, for det blir sånn derre.. Ja.

Nora: Vi får være litt konstante, nei, hva heter det?

Lukas: Konsekvente?

Nora: Konsekvente, det var det jeg mente. Ja, men han sier alltid det, vær konsekvent. Vi har jo brukt det som står her og, at det forsvinner i.. eh, bare vent litt. Ja, levantadose. Ja, levantado.

Lukas: Åja, sånn ja. Ja, den var tricky.

Nora: Den var tricky.

Lukas: Quemado me, men jeg føler det blir på en måte.

Nora: Jeg har brent meg.

Lukas: Jeg føler vi skulle ha sagt sånn derre, han ga den til meg. Sånn der type setningen, men. Jeg er enig at den virker litt bogus den, akkurat den der.

Nora: Jeg tenker bare ta bort me jeg, enkelt og greit. Ellers så må det blir creo que he quemado. Creo que me he quemado.

Lukas: Ja, for da blir det sånn, jeg tror jeg har blitt solbrent. Hvis du liksom tar bort me, da.

Nora: Ja, men da burde vi jo også gjort det her da, han levantarse. Da burde vi ha puttet på han nos levantado.

Lukas: Hæ, hva er det du sier nå?

Nora: Se nå, ikke sant. Levantarse, det er jo sånn der refleksivt verb. Quemarse, det er refleksivt verb. Her står det i perfektum, han levantado. Også skal vi plutselig creo que me he quemado.

Lukas: Nei, nei, sa jeg det?

Nora: Det var det jeg oppfattet det som.

Lukas: Åja, nei, jeg tenkte bare å fjerne me jeg.

Nora: Åja, fint. Da, da er vi på linje. Herlig!

Lukas: For da får du sånn, jeg tror jeg, liksom.

Nora: [Mumler/ snakker i munnen på hverandre]

Lukas: Nei, det var ikke det jeg tenkte.

Nora: Nei, greit. Det har bare blitt litt misforståelser i kommunikasjonen her. Det er i sånne tilfeller det er fint å ha sånne ting, ikke sant, så kan vi spole tilbake og se hva vi egentlig sa. For jeg tror egentlig du sa que he me.

Lukas: Sa jeg det? I så fall beklager jeg, det var ikke meningen. Creo que, creo que, kan hende jeg sa.. uansett. Vi går videre. Men er vi enige om at..

Nora: Den er helt riktig.

Lukas: flawless.

Nora: Flawless er den faktisk.

Lukas: [Leser] Pobrecita.

Nora: Nei, vent a. Olivdar.. Jo, flawless! [Leser] Pobrecita. Debes sentarte debajo de la sombrilla. Ya te traigo un refresco.

Lukas: Å, traigo ja, det er sånn morsom, ja.

Nora: Å, det er sånn derre gi meg.

Lukas: Den er morsom. Men jeg vet ikke om det er feil!

Nora: Men ya te traigo. Jo! Jo, gi meg leskedrikken.

Lukas: Skal vi se. Vi kan jo prøve å oversette da. Den første.

Nora: Ja, pobrecita. Hva betyr det? Å det var synd.

Lukas: Ja, du, ja, det er sant, det betyr det kanskje.

Nora: Det betyr det ja?

Lukas: Nei, når du sier det, så virker det. Det passer jo sammen, det passer jo sammen.

Nora: Synd for deg, på en måte. Det er sikkert noe sånt noe. Å nei, stakkars deg.

Lukas: Debes, deber. Virke? Nei, du må, du må, du må, sorry.

Nora: Er det det? Det er ikke må..?

Lukas: Deber, er det ikke det a?

Nora: Deber, er det å måtte, er ikke det tener que?

Lukas: Ja..? Hmm, men vent a.

Nora: Men debes sentarte debajo. Men debajo det betyr under. Ja, du må legge deg, men.

Lukas: Ja, men er ikke det du må? Deber.

Nora: Hæææ? Men deber.

Lukas: Ja, deber.

Nora: Nei, deber.

Lukas: Hva er det det er da?

Nora: Deber, det er i hvert fall ikke å måtte, for det er jo tener que.

Lukas: Jeg vet ikke om det er nødvendigvis akkurat sånn.

Nora: Kan jeg spørre? Kan jeg spørre hu om sånne ting, om hva deber betyr for noe? Jeg spør jeg.

Lukas: Okei.

(...)

[Jeg svarer på at *deber* betyr å må gjøre noe. Lukas blir glad]

Nora: Jeg gir opp deg altså. Nå gidder jeg ikke mer, faktisk.

B. [Ler]

Nora: Uffameg. Greit, så finnes det flere gloser for flere ting på spansk.

Lukas: Da er det bøyd ikke sant.

Nora: Du må..

Lukas: Something something. Ja, sentarte. Hmm. Eh, nei, jeg vet ikke. Men altså, vi skjønner på en måte hva vi vil si da.

Nora: Du må legge deg under solbrillene, holdt jeg på å si. Parasollen.

Lukas: Sí. Ja, men er vi enig det der at det er sentarte? Vi regner med at sentarte er.. det riktige verbet som skal brukes der. I så fall.. ja. Så er vel det vi er usikre på ya te traigo un refresco.

Nora: Jeg tror bare ya skal bort jeg.

Lukas: Å?

Nora: For jeg har aldri, når vi drev med de derre gi meg ditten og datten på restaurant, så har jeg aldri hørt ya.

Lukas: Er du sikker på at det er det du vil si? Men jeg tror faktisk at traer bøyes sånn her.

Nora: Ja, ja. Det gjør det.

Lukas: Men trai, traigo. Okei.

(...)

Lukas: Uansett, hmm, jo for, men, nå, skal vi se, for traer bøyes vel, bøyes sånn traigo er jeg bringer. Eller jeg vet ikke åssen, for det er sånn derre verb som bare bøyes er uregelrett, men jeg vet ikke hvilken, om det er liksom bare i presens det bøyes sånn? Er jeg litt usikker på. Men hvilken annen tid skulle det ha vært? Nei, det må jo bli sånn. Ja, det må jo bli.

Nora: Så du tror det er riktig?

Lukas: Nei, det sier jeg ikke. Jeg bare prøver å løse..

Nora: Ja, for vi drev jo med sånn derre gi meg ditten og datten på restaurant, ikke sant. Men det var sånn imperativ. Så er det ikke sånn imperativ? Du gi meg un refresco.

Lukas: Okei, så det er det du mener i forhold til.

Nora: Å, jeg vet ikke jeg.

Lukas: Nei, nei, jeg skjønner hva du mener, men. Tror jeg. Ya te traigo un refresco. Tja. Ja, for det er sånn derre ya. Men. Nei, eh, du må hjelpe meg.

Nora: Jeg er veldig, jeg føler bare at vi skal ta bort ya jeg. Føler ikke at det er noe.

Lukas: Så du mener at det bare er te traigo un refresco?

Nora: Ja!

Lukas: Hvis vi sier det.

Nora: Gi meg den der! Men traigo.

Lukas: Er du sikker på at det er det?

Nora: Kanskje det er traer, når du skal si gi meg noe?

Lukas: Men traigo..

Nora: Jeg er skikkelig usikker.

Lukas: Ja, så du er liksom bombesikker på at det er imperativ?

Nora: Nei, det er jeg ikke. Men hva annet kan det være? Du gir meg en leskedrikk, det høres jo dumt ut det og. Hvis det skal være i presens så du gir meg. Det er noe som fortsatt skjer. Eller du har gitt meg en leskedrikke. Åja, takk for informasjonen liksom! Det er heller gi meg en leskedrikk!!

Lukas: Ja, men altså, se på setningen da. Stakkars liten, legg deg under parasollen.

Nora: Jeg skal gi deg en leskedrikk feks? Eller jeg gir deg.. eller jo, ya kan bety så gir jeg deg en leskedrikk!

Lukas: Ja! For jeg vet ikke om liksom, er det, må det være sånn imperativ- greier egentlig?

Nora: Nei, det må det ikke. Nå har jeg fått et nytt lys på det, så nå skjønner jeg hva du mente.

Lukas: Det er litt mer sånn..

Nora: Ja, det er kanskje sånn, hu sier jo takk mamma. Ja, er liksom jo takk mamma jeg må legge meg under parasollen, for det skjønner jo folk, liksom. Ja, sikkert ikke takk for rådet. [Henviser til siste setning]

Lukas: Men nå har vi i hvert fall fått en riktig forståelse av hva de prøver å si. Men så er spørsmålet, er det riktig?

Nora: Ja, det tror jeg!

Lukas: Jeg har i hver fall ikke noen gode forslag på hvordan det kunne vært.

Nora: Ikke jeg heller, for det er sikkert legg deg under der, og så gir. Du må legge deg under sol-driten, unnskyld uttrykket, og så jeg skal, så gir jeg deg en refresco.

Lukas: Deg jeg bringer en refresco. Ja, for det er, jeg mener, det er sånn jeg pleier å.. det er sånn jeg pleier å si det, en sånn type setning.

Nora: Gracias mama, er sikkert riktig. Sois la mejor.

Lukas: Er det sånn, du er den beste?

Nora: Eller jeg føler meg bedre? Nei.. men sois, hva er det?

Lukas: Det er den jeg, det er den jeg liksom.

Nora: Da er det eres sikkert da. For det er jo soin son soy es eres somos sois son. Du er den beste. Ikke sois, det blir ikke dere er den beste. Da tar vi eres.

Lukas: Det spørres på om hu har mange mamma'er da. [Ler] Da ville det vært mejores, eller et eller anna. Nei, jeg bare tulla. Nei, eres??

Nora: JA! Okei, jeg er..du er.

Lukas: Jajajaja, sorry, jeg tenkte feil to sekund. Jeg er helt enig.

Nora: [Ler]

Lukas: Ja, det er andreperson. Jeg bare tenkte tredjeperson, greit? Nei, men, er vi fornøyde?

Nora: Ja, nå er jeg fornøyd altså.

Lukas: Den første setningen er vi fortsatt enige?

Nora: Ja.

Lukas: Okei, nei, jeg tror ikke jeg har noe.

Nora: Nå har vi gått igjennom hvert enkelt punkt med de nøye. Det er innsatsen som teller! Det er ikke noe riktig eller feil eller ikke.

Lukas: Det er nok definitivt riktig eller feil, det er..

Nora: Nei, ja. Men det er jeg litt skeptisk til, er at alle de fire her er riktige.

Lukas: Ja, for vi vil at det skal være feil.

Nora: Ja. Ja. Det er kanskje noe med det, men jeg regner med at nei..

Samtale avsluttet: 33.10.