

# PT som andrespråkspedagogisk verktøy i barnehage og skole

## Sammendrag

I artikkelen argumenteres det for et sterkere fokus på utviklingsperspektiv i språklig kartlegging og opplæring av barn og unge som lærer norsk som andrespråk, og for at det er behov for et kartleggingsverktøy med klare og presise kriterier for vurdering av grammatiske strukturer. Med utgangspunkt i Prosessbarhetsteorien beskrives en stadiemodell som kan fungere som et verktøy for lærere for å følge barn og unges andrespråksutvikling over tid. I artikkelen vises hvordan en gruppe lærere i barnehage og skole har brukt stadiemodellen, og hvilke erfaringer de har gjort seg i dette arbeidet. Resultatet viser at lærerne finner modellen hensiktsmessig for å få øye på hvordan andrespråket gradvis vokser fram i forutsigbare stadier.

Nøkkelord: andrespråksutvikling, mellomspråksteori, kartlegging, grammatikk, kommunikasjon, prosessbarhetsteori

## Abstract

In this paper we argue for a developmental perspective in language assessment of second language learning, and that there is a need for an assessment with clear and precise criteria for evaluating the grammatical levels. Processability Theory is suggested as a theoretical framework for a stage model that enables teachers to follow the second language development over time. We have tested this approach with teachers in kindergarten and school. The results show that the teachers find this use of PT a suitable tool for understanding the gradual second language development in predictable stages.

Keywords: second language development, interlanguage theory, assessment, grammar, communication, Processability Theory

## INNLEDNING

For å kunne følge og vurdere språkutviklingen til barn og unge som lærer seg norsk som andrespråk, er det viktig med god kunnskap om andrespråksutvikling og mellomspråksteori (Bøyesen 2014; Fondevik 2015; Randen 2015). I dette arbeidet kan lærere også ha god nytte av kartleggingsverktøy som hjelper dem til å få øye på hvordan språkutviklingen forløper. Flere av de kartleggingsverktøyene som er i bruk i barnehage og skole, er mest fokusert mot kommunikative og pragmatiske ferdigheter (Fondevik 2015; Essahli Vik 2017), og er i mindre grad egnet til å fange opp de endringene som skjer på de grammatiske nivåene i andrespråksutviklingen. I denne artikkelen vil vi vise hvordan man kan anvende en stadiemodell basert på mellomspråksteori som et pedagogisk verktøy for å følge innlæreres utvikling av andrespråket. Mellomspråksteorien vi har valgt oss, er Prosessbarhetsteorien (PT) (Pienemann 1998; 2005; 2015) som beskriver og forklarer andrespråksutvikling gjennom klart definerte stadier. Innlærere følger utviklingsløyper med forutsigbare stadier i tilegnelsen av bestemte grammatiske strukturer (Pienemann 1984; 1998; Meisel 2013), og innlæreren vil bare lære det de blir undervist i hvis de er utviklingsmessig klare for det; altså at man er i stand til å prosesse det (Pienemann 1984).

Temaet for artikkelen er vurdering av andrespråksutviklingen til barn og unge, og forskningsspørsmålet vi stiller, er: I hvilken grad egner Prosessbarhetsteoriens stadiemodell seg som utgangspunkt for kartlegging av norsk som andrespråk i barnehage og skole? For å få svar på dette spørsmålet viser vi hvordan lærere har utforsket dette verktøyet og lytter til hvilke erfaringer de sitter igjen med. Innledningsvis vil vi kort kommentere noen kartleggingsverktøy for andrespråksutvikling som er i bruk i barnehage og skole for å kontekstualisere vår studie. Deretter presenterer vi de teoretiske forutsetningene for det kartleggingsverktøyet vi her presenterer, nemlig PT. I resultatdelen viser vi hvordan lærere i barnehage og skole har brukt PTs stadiemodell for å analysere andrespråket til barn og unge, og hvilke tanker og refleksjoner lærerne har rundt bruken av dette verktøyet. Til slutt drøftes bruken og erfaringene i lys av relevant teori.

### **Norsk kontekst: kartleggingsverktøy i barnehage og skole**

Ulike former for kartlegging og testing av språk er et komplekst og omstridt tema både i barnehage (Essahli Vik 2017) og skole (Randen 2015). Innen barnehagefeltet er det stor motstand mot språkkartlegging, og enkelte hevder at språkkartlegging «utgjør en trussel mot kjernen i den nordiske barnehagemodellen» (Bae 2015). Motstanden er imidlertid primært rettet mot massekartlegging ved bruk av standardiserte verktøy og kartlegging der man ikke

tar hensyn til enkelte barns behov; «Når kartlegging foretas av kvalifisert personale med gode verktøy, ses ikke kartlegging på som problematisk» (Essahli Vik 2017, s. 12).

Et ekspertutvalg (Kunnskapsdepartementet 2011) har vurdert ulike kartleggingsverktøy som er i bruk for å kartlegge minoritetsspråklige førskolebarn (*Askeladden, Språk 4, SATS, ASQ, Reynells språktest, TRAS, Alle med, Lær meg norsk før skolestart/Språkpermen*). Ekspertutvalget konkluderte med at ingen av kartleggingsverktøyene er tilfredsstillende, og begrunnelsen var at flere av testene er ment å identifisere ulike typer *språkvansker* hos *majoritetsspråklige* barn (se også Olsen 2017). Sju av verktøyene er utviklet for enspråklige barn og er ikke fundert i mellomspråksteori. Kun *Lær meg norsk før skolestart* (Sandvik & Spurkland 2009) er utviklet med tanke på andrespråksutvikling (Randen 2015). *Lær meg norsk før skolestart* er ment å skulle kartlegge utviklingen i barnas kommunikative og diskursive ferdigheter på andrespråket, mens grammatikken i barnas andrespråk ikke blir fanget opp, og forfatterne begrunner det slik: «Når barn får delta i varierte språkbrukssituasjoner, lærer de etter hvert 'riktig' grammatikk uten at de er klar over det selv» (Sandvik & Spurkland 2009, s. 26).

Når det gjelder skolen, er lærerne pålagt (Opplæringslovens paragraf 2.8) å kartlegge minoritets elever når det skal fattes vedtak om eleven skal få særskilt språkstøtte. Utdanningsdirektoratet har derfor utviklet et eget kartleggingsverktøy til *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (Utdanningsdirektoratet 2007) der formålet er å gi et bilde av elevens samlede språkkompetanse. De to studiene som er gjort av læreres erfaringer med dette verktøyet, er at mange opplever det som nyttig (Palm & Ryen 2014; Fondevik 2015), men at flere lærere savner kriterier for vurdering av «vokabular, grammatikk og setningsstruktur» (Fondevik 2015, s. 39). Det eneste kartleggingsverktøyet sier om grammatikk, er at elevene skal «kunne følge hovedreglene for bøyning av ord og oppbygging av setninger» (Udir. 2007). Det gis imidlertid ingen forklaring på hvilke hovedregler det dreier seg om (Fondevik 2015).

Kartleggingsverktøyene for andrespråksutvikling i barnehage (Sandvik mfl. 2009) og skole (Udir. 2007) har altså fokus på kommunikasjon og pragmatikk, mens grammatikk har en marginal plass (Fondevik 2015). Denne fokuseringa på kommunikasjon gjenspeiler en internasjonal trend i språkkartlegging siden 1980-tallet (Baker 2006). Nyere norske studier om språkkartlegging i barnehage (Essahli Vik 2017) og skole (Bøyesen 2014; Fondevik 2015; Randen 2015) understreker viktigheten av at brukerne har høy kompetanse, blant annet i mellomspråksteori og andrespråksutvikling, og at dette blir særlig påtrengende

når kartleggingsverktøyene er upresise og overlater mye skjønn til læreren (Palm & Ryen 2014; Fondevik 2015).

## PROSESSBARHETSTEORIEN

### **Teoretisk bakgrunn**

Mellomspråksteorien innebar et perspektivskifte som flere har betegnet som en revolusjon innenfor andrespråkfeltet (Abrahamsson 2009). Tidligere hadde man analysert innlærerens språk ut fra målspråkets normer og gjerne fokusert på morsmålets betydning når man lærer seg et nytt språk. I kontrastive språkbeskrivelser sammenliknet man språkstruktur i norsk med andre (innvandrers-) språk, og formålet var å forutsi eller forklare feil som innlærere gjør i målspråket (norsk) ut fra trekk i morsmålet (Randen 2015). I mellomspråksteorien (Corder 1967; Selinker 1972) ser man i stedet på hvordan innlæreren skaper sin egen versjon av målspråkets grammatikk, et *mellomspråk*, ved hjelp av den mentale prosesseringsevnen. Man går ut fra at alle innlærere følger samme utviklingsløype, uansett hvilke morsmål man har (Dyson & Håkansson 2017). Vurdering av andrespråksutvikling innenfor et mellomspråkparadigme kan imidlertid vanskelig gjøres uten å angi hva som er tidlig og hva som er sent i utviklingen (Selinker 1972).

Prosessbarhetsteorien (PT) er en form for mellomspråksteori, og det spesifikke for PT er at man har eksakte beskrivelser av et begrenset antall grammatiske utviklingsstadier som tilegnes i en bestemt rekkefølge. Teorien bygger på Levelts (1989) modell for koding av den menneskelige taleproduksjonen. Grunntesen er at man trenger automatiserte grammatiske prosedyrer for å kunne anvende språket i kommunikative situasjoner. For å forstå hva motparten sier, planlegge egne innlegg, lete etter ord i det mentale leksikonet og strukturere ytringen i henhold til grammatiske regler, trenger taleren å ha tilgang til ferdige rutiner for den grammatiske prosesseringen, såkalte prosesseringsprosedyrer (Levelt 1989). Andrespråksinnlærere har allerede slike automatiserte rutiner for førstespråket, men må bygge opp et nytt system for andrespråket. Under innlæringsperioden vokser grammatikken fram i henhold til den hierarkiske rekkefølgen som styres av de enkelte strukturenes vanskelighetsgrad. Innlæreren klarer i begynnelsen bare å prosesse de laveste grammatiske nivåene, men suksessivt utvikles systemet inntil alle nivåene er automatiserte (Levelt 1989).

I Tabell 1 har vi laget en oversikt over de ulike stadiene i andrespråkstilegnelsen, i henhold til PT.

Tabell 1: De universelle stadiene (tabellen leses nedenfra)

Stadium	Prosesseringsprosedyrer	Tid 1	Tid 2	Tid 3	Tid 4	Tid 5
5	Leddsetningsprosedyre (markering av underordning)					X
4	Setningsprosedyre (utveksling av grammatisk informasjon mellom fraser i en setning)				X	
3	Fraseprosedyre (utveksling av grammatisk informasjon mellom ord i en nominal- eller verbalfrase)			X		
2	Kategoriprosedyre (leksikal morfologi, ingen utveksling av grammatisk informasjon mellom ord)		X			
1	Ord/lemma (invariante former)	X				

Det første som skjer på vei inn i andrespråket, er at innlæreren bygger opp et nytt ordforråd. Ordene må så kategoriseres slik at de kan utstyres med grammatiske markører (f.eks. numerus for substantiv, tempus for verb). Deretter skjer det en gradvis økning av prosesseringskapasiteten, slik at innlæreren kan legge til bøyninger på ordene. Deretter aktiveres muligheten til å ha grammatisk informasjon mellom enheter, først mellom ord, siden mellom fraser (nominal- og verbalfraaser) og til slutt mellom setninger (Dyson & Håkansson 2017). Stadiene utvikles i en implikasjonell rekkefølge; det vil si at stadium 5 bygger på stadium 4, som bygger på stadium 3 osv. (Pienemann 1998).

### Prosessbarhetsteoriens stadiemodell på norsk

Det er til nå ikke laget en fullstendig beskrivelse av samtlige fem stadier på norsk, men tre stadier fins beskrevet i Glahn mfl. (2001) der man undersøkte innlæring av de skandinaviske språkene dansk, svensk og norsk. Studien testet tre grammatiske strukturer: attributiv kongruens, predikativ kongruens og ordstilling i leddsetning. I studien til Glahn mfl. (2001) ble de tre skandinaviske språkene behandlet som ett språk, og forfatterne begrunnet dette med at de tre språkene har svært likt system når det gjelder morfologi og syntaks, f.eks. SVO som vanligste leddstilling, V2-regel, samme mengde bøyningsregler i morfologien (se også Berggreen mfl. 2012). Resultatet til Glahn mfl. (2001) viste at strukturene i de skandinaviske språkene ble utviklet i overensstemmelse med stadiene i PT: Først tilegnet informantene seg attributiv kongruens (stadium 3), deretter predikativ kongruens (4) og til slutt ordstilling i leddsetning (preverbal nekting, stadium 5).

Nedenfor presenterer vi en beskrivelse av de fem stadiene i innlæringen av norsk som andrespråk, og vi baserer dem på Glahn mfl. (2001) og på en analyse av svensk (Pienemann & Håkansson 1999). Tabell 2 sammenfatter de fem stadiene for norsk som andrespråkstilegnelse i morfologi og syntaks.

Tabell 2: Prosessbarhetsteori på norsk

Stadium	Grammatisk bearbeiding	Morfologi	Syntaks
5	Grammatisk informasjon mellom setninger. Ulik leddstilling i hel- og leddsetning.		Preverbal nekting i leddsetning. <i>Hvis den ikke er i kjøleskapet, da blir den varm og ekkel.</i> Omvendt ordstilling i indirekte setninger <i>Jeg vet ikke hva det heter.</i>
4	Grammatisk informasjon mellom fraser	Predikativt samsvar <i>Blomstene blir veldig glade.</i>	Topikalisering med inversjon <i>Nå spiser jeg frokost.</i>
3	Grammatisk informasjon mellom ord i fraser	Attributivt samsvar i substantiv- og verbfraser <i>(En gul bil, to gule spader; går – skal gå)</i>	Topikalisering uten inversjon <i>*Nå jeg spiser frokost.</i>
2	Leksikal prosessering (substantiv og verb); ingen grammatisk informasjon mellom ord	Leksikal bøyning <i>Bok – *boker; svarer – svarte</i>	Agent foran handling og patiens (likefram ordstilling) <i>Jeg spiser frokost.</i>
1	Invariante former og helfraser	<i>*To bil. *Han gå.</i>	<i>Vetikke. Takkformaten.</i>

Det første stadiet innebærer at innlæreren skiller ut og memorerer betydningen av nye ord. Ordene er i begynnerfasen ubøyde og fungerer som invariante former. På dette stadium er det også vanlig med utenat lærte helfraser (f.eks. *Vetikke, Takkformaten, Hvaerdet?*).

På stadium 2 kan innlæreren prosesse leksikale morfem. Dette innebærer at man klarer å prosesse ulike ordklasser og anvende bøyningssendelser på verb (*svarer – svarte*) og å markere entall/flertall på substantiv (*bok – boker*). Det kan iblant være vanskelig i analysen å fastslå om innlæreren virkelig produserer morfologi eller om det bare er utenat lærte former. Derfor er det interessant med overgeneraliseringer som *boker*, fordi det ikke kan være noe som innlæreren har hørt og gjentar; dette må innlæreren selv ha produsert.

På neste stadium (3) klarer innlæreren å prosesse grammatisk informasjon mellom ulike ord dersom de er innenfor samme frase, og på norsk uttrykkes det med kongruensmorfologi. Følgende eksempel fra en barnehage viser at innlæreren bruker kongruens i nominalfrasen: *Han har mange spader, to gule spader og en rød. Jeg liker den røde spaden.* Innlæreren klarer å bruke samme ord i to former: «rød» i ubestemt form og «røde» i bestemt form entall. På trinn 3 begynner innlæreren også å identifisere *grammatiske funksjoner* som subjekt, verbal og objekt. Dermed er innlæreren klar for å kunne sette tid, sted og måte (adverb) i forfelt (topikalisering): *I Kosovo vi har en bebi; Og så den ha blitt ølagt.* Dette er syntaksens trinn tre, og det som er interessant her, er at en «feil» (verbal på plass nummer 3) representerer et viktig utviklingstrinn mot inversjon og verb på plass nr. 2.

Det fjerde stadiet pleier å beskrives som den store snublesteinen for innlærere i norsk som andrespråk (Hagen 2003). Norsk syntaks har en regel om at det finite verbet skal

stå på andreplass (norsk er et V2-språk) i utsagnssetninger, og en innlærer vil på dette stadium kunne prosesse invertert ordstilling om det er et annet setningsledd enn subjekt først i setningen. Følgende eksempel viser invertert leddstilling etter et innledende tidsadverb: *Nå er han ferdig*. Samme innlærer viser at hun også behersker den morfologiske strukturen på trinn 4, nemlig predikativ kongruens: *Blomstene blir veldig glade*. Adjektivet *glade* samsvarer med flertallsformen til subjektet *blomstene*. På nivå fire anvender innlæreren helsetningens struktur i leddsetninger, både når det gjelder indirekte spørsmål (*Her måtte vi skrive hvor mange fugler er det*) og ved plassering av setningsadverbial (*de som er ikke tung*).

Trinn 5 bygger videre på trinn 4. Nå klarer innlæreren å gjøre forskjell på ordstilling i helsetning og leddsetning. Det gjelder altså å kunne forme både direkte spørsmål (*Hvilken ville vi ha?*) og indirekte spørsmål (*Så velga vi hvilken vi ville ha?*) og plassering av setningsadverbial i helsetning (*Jeg kommer ikke fra Kosovo*) og leddsetning (*Hvis den ikke er i kjøleskapet, da blir den varm og ekkel*).

## **Forskningsgap**

Vi har ovenfor sett at det fins kartleggingsverktøy som brukes i barnehage og skole, og vi har presentert teorier og forskning om hvordan andrespråket vokser fram (mellomspråksteorier og PT). Det som mangler, er en kontakt og dialog mellom teorifeltet og kartleggingen som skjer i praksisfeltet. I denne artikkelen beskrives hvordan vi, i samarbeid med lærere, prøver ut et kartleggingsverktøy som er teoretisk fundert (mellomspråksteori) og der man har utviklet en empirisk basert stadiemodell for innlæreres grammatiske utvikling (PT).

## **METODE og materiale**

Vi har prøvd ut Prosessbarhetsteoriens stadiemodell for lærere i barnehage og skole. Deltakerne har vært studenter på kompetansegivende videreutdanningskurs i andrespråkspedagogikk (ca. 60 deltakere, 2014–17), og de har samlet inn muntlige og skriftlige tekster, og analysert disse ved hjelp av stadiemodellen (Tabell 2). I analysen skulle deltakerne identifisere hvilke PT-nivåer innlærerne befant seg på, både morfologisk og syntaktisk, og deretter begrunne plasseringene. Deltakerne i studien har samlet inn materiale fra barn og unge fra førskolealder til ungdomstrinn, og deltakerne stod helt fritt til å velge sjanger, form og innhold i de tekstene som skulle samles inn. I barnehagene ble det som regel gjort lydopptak av ulike typer samtaler med barn og voksne, og deler av disse lydopptakene ble så transkribert med ordinær skrift. Skolelærerne valgte ofte å la elvene skrive fortellinger ut fra en enkel bildehistorie. Deltakerne skrev refleksjonsnotater i forbindelse med innhenting

og analyse av dataene.

Materialet presenteres kvalitativt ved at vi velger å la deltakerne komme til orde for å framvise kompetanse, refleksjonsnivå og de tilnærminger de har, framfor å kvantifisere alle deltakernes data. I utvalget har vi lagt vekt på å prøve å få fram bredden i de erfaringene lærerne har gjort seg, og hvordan de argumenterer, framfor å se hvor mange som kommenterer det samme. Vi har valgt å ha med flere refleksjonsnotater enn analyser fordi analyser ofte sier lite dersom man ikke ser den analyserte teksten. Deltakerne har fått fortløpende nummer (i parentes), og vi har satt inn mellomtitler foran deltakernes analyser og refleksjoner for å gi en bedre oversikt over og sammenheng mellom de ulike stemmene.

## RESULTATER

### **Analyser og refleksjonsnotater fra lærere som har brukt PT-modellen**

#### *Kommunikasjon og grammatikk*

Læreren (1) kommenterte først barnets kommunikative ferdigheter:

*Barnet forstår det meste av hva jeg sier. Han er avhengig av konteksten for å forstå, og det er jeg også for å kunne forstå ham. Barnet tar initiativ, deltar aktivt i samtalen. Barnet responderer relevant og det er kommunikasjon oss imellom som er knyttet til den aktiviteten som pågår.*

De grammatiske ferdighetene analyseres slik:

*Jeg vil plassere barnets språk på PT-nivå 1. Barnet bruker stort sett enkeltord eller fraser. Bruker invariante former. Han bøyer ikke verb.*

Her ser vi hvor viktig det kan være å skille mellom kommunikative og grammatiske ferdigheter; man kan godt ha relativt gode kommunikative ferdigheter, men ha kommet kort i den grammatiske utviklingen.

#### *Grammatisk argumentasjon*

En lærer (2) gir følgende grammatiske oppsummering etter å ha foretatt en PT-analyse av to elevtekster:

*Ut i fra tekst 2 vurderes elev A til å være på PT-nivå 4 i syntaks og nivå 3 i morfologi. Begrunnelsen for dette er at eleven har bearbeidet topikalisering med inversjon og attributiv kongruens. Elev B vurderes til å være på PT-nivå 3 i syntaks og morfologi, med bearbeiding av attributiv kongruens og topikalisering uten inversjon.*

Det er interessant å se hvor fint læreren beveger seg mellom morfologi og syntaks, og hvor

presist hun argumenterer for nivåplasseringer.

#### *Analyse og predikering av neste utviklingsnivå*

En annen lærer (3) har fulgt en andrespråkselev i 6 måneder, og gir følgende diagnose og forutsier elevens videre utvikling:

*Eleven som var på nivå 4 i syntaks og morfologi etter seks måneder med norskundervisning, vil neste nivå i PT være å se sammenhengen mellom setninger og at leddene i en leddsetning kan ha en annen rekkefølge enn i hovedsetninger. Dette gjelder særlig plasseringen av negasjonen ikke og setningsadverbialer, i tillegg til ordstilling i indirekte spørsmål.*

#### *Grammatisk kompetanse og trygghet*

Vi er overrasket over hvor liten plass utfordringene ved transkribering (tidsfaktoren) og grammatisk begrepsapparat har i refleksjonsnotatene. En lærer (4) skriver:

*Vi presenterte verktøyet for de andre pedagogene i barnehagen og de følte også at dette kunne være et godt verktøy. Det eneste jeg føler selv er et lite hinder er hvor lite flink jeg selv er på den norske grammatikken, da tenker jeg mest på å finne frem til leddsetninger, inversjoner og andre utslagsgivende funn i setningene som barna produserer.*

#### *Kartlegging og foreldresamarbeid*

Når man transkriberer (barns) talespråk, vil man ofte bli overrasket når det gjelder innlærerens verbalspråklige ferdigheter. Man danner seg gjerne inntrykk av barnets kommunikative ferdigheter i den daglige omgangen med barnet, men det er kun gjennom systematisk kartlegging at man får øye på de språklige ferdighetene (Arntzen & Hjelde 2012). En av deltakerne (5) beskriver en slik oppdagelse:

*Da jeg gjorde min første transkribering, fant jeg at barnet kunne snakke mye mer enn hva jeg trodde han skulle kunne. Jeg valgte han (fordi) vi har vært litt bekymra for språket hans. Men etter denne første transkriberingen er jeg ikke så bekymret lenger da jeg vet det tar lang tid og lære et språk. Jeg har funnet at transkribering kan være et nyttig verktøy og bruke på barn som vi føler har dårlig språk for å finne ut av hvilket nivå de ligger på språklig. Men og ta med disse transkriberingene på en foreldresamtale for å gjennomgå*

*språkkunnskapene til barna så de (foreldrene) kanskje ser at han kan mer enn de tror.*

#### *Utforskende samarbeid med kolleger*

Flere trekker fram mulighetene verktøyet gir for samarbeid med ulike lærergrupper. Denne læreren (6) ser utforskende muligheter her:

*Inntrykket jeg sitter igjen med er at denne teorien har innlærerperspektiv, fordi PT fremhever det innlærer kan, den ivaretar individuell utvikling, og kan tilpasses den enkelte elev. Det virker også som om PT er svært brukervennlig for lærere, som skal bedømme og måle innlærers kunnskapsnivå. Min kollega (som er en svært erfaren spesialpedagog, og har flere års erfaring med flerspråklige elever) synes også at PT er en svært anvendbar måte å nivådele elevene på. Sammen skal vi utforske denne nivådelingen, for å se om den vil være mer formålstjenlig for vår elevgruppe.*

#### *Kartlegging i en travel hverdag*

Denne læreren (7) har også fått tempo i kartleggingen:

*PT kan være et nyttig og verdifullt pedagogisk verktøy i undervisvurderingen av nyankomne minoritetsspråklige ungdommer. Teorien kan tas i bruk tidlig i språkinnlæringen, den er forholdsvis rask å benytte seg av i en travel hverdag og den fokuserer på hva elevene kan.*

#### *Feil, avvikende former og tilbakemeldinger*

Her har en gruppe lærere fått presentert PT av en av våre deltakere (8), og presentasjonen har satt i gang noen tankeprosesser rundt hvordan man forholder seg til feil, strategiske valg og alternative måter å gi tilbakemeldinger til elevene på:

*Vi var enige om at det er lettere for oss å gi mer presise tilbakemeldinger dersom vi er klar over akkurat hvor deltakerne er og hva som er neste steg. Dette bør også så langt som mulig forklares til elevene når de får tilbakemeldinger. Slik sees det ikke på som direkte feil, men som steg i en prosess. Det blir klarere hva en skal rette og hvorfor. I tillegg blir det mer motiverende for våre deltakere å få tilbakemeldinger på avvikende former som et steg i en prosess, istedenfor som direkte feil.*

### *Et supplerende verktøy*

Enkelte (9) opplever at PT kan utgjøre et nyttig supplement til Utdanningsdirktoratets kartleggingsverktøy:

*Siden det nasjonale kartleggingsverktøyet kan oppleves som lite spesifikt i forhold til vurdering av elevers skriveferdigheter og grammatiske nivå og utvikling, kan teorien være et særlig nyttig supplement her.*

### *Å involvere eleven i språkkartleggingen*

Moderne vurderingsteori er opptatt av å trekke elevene med i evalueringsarbeidet for at vurderinga også skal føre til læring. Dette er det flere av lærerne som nevner (10):

*Elever kan med fordel trekkes inn i arbeidet med PT og lære mer om språkets stegvise utvikling. På den måten kan de få et mer bevisst forhold til de grammatiske strukturene i språket, hvor de er i sin egen språkinnlæring og hva som er neste steg i utviklingen. Det kan være hensiktsmessig å henge en plakate i klasserommet, som synligjør de grammatiske språktrekkene i PT. Den kan brukes i arbeidet med å forklare hvor eleven er i sin egen utvikling og hva som er neste nivå*

## **DRØFTING OG AVSLUTTENDE KOMMENTARER**

I denne artikkelen har vi ønsket å få svar på i hvilken grad Prosessbarhetsteoriens stadiemodell egner som utgangspunkt for andrespråkspedagogisk kartleggingsverktøy for lærere i barnehage og skole.

I deltakernes analyser og refleksjonsnotater er det et bredt spekter av fenomener knyttet til språkkartlegging som dukker fram, og det gjennomgående inntrykket er at deltakerne opplever stadiemodellen som et nyttig verktøy for å diagnostisere andrespråksutviklingen til barn og unge fra førskolealder til ungdomstrinn. Lærerne erfarer at kartleggingsmaterialet passer både for muntlig (1, 4, 5) og skriftlig språk. Faglitteratur om språkkartlegging understreker viktigheten av at lærerne har høy kompetanse i mellomspråksteori (Bøyesen 2014; Fondevik 2015; Randen 2015). En av deltakerne (lærer 4) nevner at kunnskap om leddsetninger og andre grammatiske kategorier kan være en utfordring, men mener at det ikke er uoverkommelig. Analysene og refleksjonsnotatene demonstrerer i overveiende grad at dette er noe lærerne får til, og flere viser høy grammatisk kompetanse gjennom de språklige resonnementene de har.

Det mellomspråket og de grammatiske formene – og avvikene – som innlæreren

produserer, er ikke tilfeldige, men følger en bestemt orden (Selinker 1972; Pienemann 1998). Dersom lærere kjenner til i hvilken rekkefølge ulike morfologiske og syntaktiske strukturer vokser fram, kan de bedre tilpasse undervisningen til elevene. Som det framgår av mellomspråksteorien (Selinker 1972), utgjør innlærerens former et eget språkssystem som hele tiden er i utvikling og forandring. Avvikende former vil ofte være uttrykk for innlærerens eget språkssystem, og gi en indikasjon på hvor innlæreren er i språkutviklingen. Avvikende former vil være det som preger språkutviklingen i flere år (Berggreen mfl. 2012). Stadig påpekning og retting av "feil" tror vi vil ha liten hensikt og kanskje kunne virke demotiverende på innlæreren. Dette er også tanker vi møter i deltakernes refleksjonsnotater (6, 8).

Den pedagogiske utfordringen er å følge med på denne utviklingen, og at læreren har verktøy for å observere og beskrive den enkeltes mellomspråksgrammatikk og for å veilede innlæreren. Gjennomgående for deltakernes analyser og refleksjonsnotater som vi her presenterer, er hvor fokuserte de er på hva innlærerne faktisk får til, og flere kommenterer også dette eksplisitt (5, 6, 7, 8). Verktøyet ser ut til å ha gitt lærerne «nye briller», og lærerne blir overrasket over ting de nå er i stand til å observere når det gjelder barnas språklige ferdigheter (5, 6, 8). Lærerne tilegner seg den terminologien som skal til for å følge mellomspråkutviklingen og stille presise diagnoser på hva innlærerne faktisk får til (1, 2, 3). PT ser derfor ut til å tilby noe som flere mener er en mangel ved bl.a. utdanningsdirektoratets kartleggingsverktøy, nemlig klare kriterier for vurdering av grammatikk (Fondevik 2015). Dette nevnes også eksplisitt av en av lærerne (9).

Presisjonsnivået deltakerne har i den grammatiske vurderinga (se f.eks. 2, 3), kan henge sammen med at vi i arbeidet med PT og stadiemodellen fokuserer på noen få regelstyrte deler av grammatikken (nominal- og verbalfraser, attributiv og predikativ kongruens, topikalisering med og uten inversjon, negasjon i leddsetninger), og altså at de ulike grammatiske fenomenene kommer i en bestemt orden (se Tabell 2). Som nevnt i teoridelen, er kjernen i og det nye med en kognitiv teori som Prosessbarhetsteorien at man fokuserer på hva innlæreren faktisk får til og kan predikere neste stadium (Pienemann 1998). Flere av deltakerne trekker fram dette prognostiske trekket (3, 8, 10), og uttrykker at dette kan virke mer hensiktsmessig for læreren og motiverende for innlæreren enn om man fokuserer feilene (8). Det kan også være at deltakerne blir ekstra motiverte til å lære seg grammatikken i stadiemodellen fordi de opplever at den har så høy nytteverdi, gjennom det at den både er diagnostisk og prognostisk (3), mulighetene for samarbeid med foreldre (5) og med kolleger (6, 8). Enkelte nevner også at stadiemodellen kan være til hjelp i veiledning og tilbakemeldinger til elevene (8, 10) som kan bli mer bevisste «hvor de er i sin egen utvikling

og hva som er neste nivå» (10).

Faglitteratur om språkkartlegging framhever viktigheten av at kartleggingen bør skje over tid, siden kartlegging på ett tidspunkt ikke kan gi informasjon om den enkeltes *språkutvikling* (Palm & Ryen 2014; Randen 2015). Flere deltakere påpeker det at den enkelte innlæreren ikke skal sammenliknes med andre, eller med en bestemt normalutvikling, men bare med seg selv, og at den må skje over tid (6). På 2000-tallet har man vært opptatt av å bygge et nasjonalt vurderingssystem med visjoner om å skape en kultur for læring (Wilson 2014). Her vektlegges den formative undervisvurderinga som skal veilede eleven i læringsprosessene, og som har til hensikt å forbedre elevens resultater (Wilson 2014). PTs stadiemodell kan brukes som et formativt kartleggingsverktøy, både diagnostisk (Hva får innlæreren til?) og prognostisk (Hvor er innlæreren på vei?). Dermed har man også et verktøy som operasjonaliserer Vygotskys proksimale utviklingssone (2001). Det er mulig å tenke det neste trinnet som innlærerens «nære utviklingssone» som dermed angir hvor læreren nå kan «bygge stillas» (Wood, Bruner & Ross 1978). Flere av lærerne våre kommenterer dette (3, 8, 10).

Arbeid med PT-modellen kan også virke formativt inn på kartleggeren selv; gjennom bruken vil læreren utvikle sin andrespråkspedagogiske kompetanse og få bedre forståelse for hvilke fenomener man kan være spesielt oppmerksom på, og hva tilegnelsen av disse fenomenene betyr i språkutviklingen. Læreren vil dermed kunne få en mer nyansert og utdypet forståelse for kompleksiteten i andrespråkutvikling (6, 8, 10).

Vår tanke er selvfølgelig ikke at man skal erstatte kommunikativ kartlegging med grammatisk, men at et grammatisk kartleggingsverktøy fundert i mellomspråksteori kan være et nyttig supplement til de eksisterende. Vår studie viser at lærere både i barnehage og skole klarer å følge utviklingen i muntlig og skriftlig andrespråk. Motivasjonen er at de kan følge enkeltbarns språkutvikling over tid og presist kan avlese innlærernes framgang fra måned til måned. En av deltakerne reflekterer rundt dette med «innlærerperspektiv» (6). *Grammatikk i et innlærerperspektiv* kan f.eks. dreie seg om at lærere tar utgangspunkt i elevenes faktiske ferdigheter i å prosesse og bearbeide morfologisk og syntaktisk informasjon i sin daglige språkbruk. Da vil PTs stadiemodell kunne være nyttig. En slik tilnærming til grammatikk vil være spesielt gunstig i klasserom preget av språklig mangfold (6, 8, 10). På den måten kan man også få fram at «grammatikk er gøy og ufarlig», som en av våre deltakere skriver.

Det er flere begrensninger i denne studien. Vi har få deltakere, og utvalget er ikke

randomisert. Dette henger sammen med at verktøyet ennå er i utprøvningsfasen, og det er antakelig få andre lærere i Norge som kjenner til dette, enn de som har deltatt på de ovennevnte andrespråkskursene. Det kan også være at deltakerne i sine refleksjonsnotater uttrykker mer positive holdninger til kartleggingsverktøyet av lojalitet til lærerne sine enn det de ville ha gjort i en mer anonymisert situasjon. Samtidig er deltakerne i denne studien erfarne lærere, og disse analysene og refleksjonsnotatene er ikke noe de har fått karakter på.

Når det gjelder selve kartleggingsverktøyet, er det viktig å vite hva som faktisk måles – og hva som ikke måles, f.eks. uttale, de ikke-regelstyrte delene av grammatikken som preposisjoner og genus; pragmatikk og kommunikative ferdigheter; ordforråd m.m. Ved hjelp av stadiemodellen kan man kartlegge andrespråksinnlæreres tilegnelse av et begrenset antall grammatiske strukturer. I pedagogisk sammenheng vil PT kun være et supplement; pragmatikk, kommunikasjon og ikke minst ordforråd er essensielle deler av det å kunne et språk, men her må man ta i bruk andre metoder og verktøy. Kartleggingsverktøyets klare og mange avgrensninger er nok noe av prisen man betaler for å få et presist måleinstrument med klart definerte kriterier.

## Litteraturliste

- Abrahamsson, Niclas (2009). *Andraspråksinlärning*. Lund: Studentlitteratur.
- Bae, Berit (2015). Barnehagepolitikk i utakt. *Utdanning*, (3), 50–53.
- Baker, Colin (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 4<sup>th</sup> ed. Clevedon: Multilingual Matters.
- Berggreen, Harald, Sørland, Kjartan & Alver, Vigdis (2012). *God nok i norsk? Språk- og skriveutvikling hos elever med norsk som andrespråk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bøyesen, Liv (2014). Underveisvurdering. En norsk tekst av en flerspråklig elev. I Trude Kringstad & Trygve Kvithyld (red.). *Vurdering av skriving*. Bergen: Fagbokforlaget
- Corder, Pit (1967). The significance of learners' errors. *IRAL*, 5, 161–169.  
DOI: <https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>
- Essahli Vik, Nassira (2017). Språkkartlegging av flerspråklige barn i barnehagen – fra kontrovers til kompromiss? *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 20 (10), 1–16.  
DOI: <https://doi.org/10.7577/nbf.1734>
- Flyman Mattsson, Anna & Håkansson, Gisela (2010). Bedömning av svenska som andraspråk. En analysmodell baserad på grammatiska utvecklingsstadier. Lund: Studentlitteratur.
- Fondevik, Birgitte 2015. Kartlegging og vurdering av skriveferdigheter på ungdomssteget. I Anne Golden & Elisabeth Selj (red.). *Skriving på norsk som andrespråk* (s. 35–52). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Glahn, Esther, Håkansson, Gisela, Hammarberg, Björn, Holmen, Anne, Hvenekilde, Anne & Lund, Karen (2001). Processability in Scandinavian second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 23, 389–416. DOI:

10.1017/S0272263101003047

- Hagen, Jon Erik (2003). Andrespråklærerens grammatiske horisont. I Jon Erik Hagen mfl. (red.), *Mannes minne. Minneskrift til Gerd Manne* (s. 77–92). Oslo: Fag og Kultur.
- Håkansson, Gisela (2013). Processability Theory: Explaining developmental stages. I María de P. Garcia Mayo, María Gutierrez Mangado & María Martiez Adrian (red.). *Contemporary Approaches to Second Language Acquisition* (s. 111-128). Amsterdam. John Benjamins. DOI: 10.1075/aals.9
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Rapport. Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager* (Rapport fra Ekspertutvalg nedsatt av Kunnskapsdepartementet 2010/2011). Oslo: departementene.
- Levelt, Willem J. M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, MA: The MIT Press. DOI: 10.2307/1423219
- Meisel, Jürgen M. (2013). Sensitive phases in successive language acquisition: The critical period hypothesis revisited. In C. Boeckx & K. Grohmann (red.). *The Cambridge Handbook of Bilingualism* (Cambridge Handbooks in Language and Linguistics, s. 69-85). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511980435.007
- Olsen, Torild M. (2017). *Språkstimulering gjennom samtale – en studie av språklig samhandling, ordforråd og teksttyper i samtale mellom ansatte og flerspråklige barn* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Agder, Kristiansand.
- Palm, Kirsten & Ryen, Else (2011). Kartlegging av ferdigheter på andrespråket. I Jon Smidt, Elise S. Tønnessen, Bente Aamodtsbakken (red.). *Tekst og tegn. Lesing, skriving og multimodalitet i skole og samfunn*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Palm, Kirsten & Ryen, Else (2014). Vurdering av andrespråksinnlærere – en utfordring for skolen. *Acta Didactica Norge*, 8(1), art. 7.
- Pienemann, Manfred (1984). Psychological constraints on the teachability of languages. *Studies in Second Language Acquisition*, 6, 186–214. DOI: <https://doi.org/10.1017/s0272263100005015>
- Pienemann, Manfred (1998). *Language processing and second language acquisition: Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins. DOI: [10.1075/sibil.15](https://doi.org/10.1017/s0272263100005015)
- Pienemann, Manfred (red.) (2005). *Cross-linguistic aspects of Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins. DOI: [10.1075/sibil.30](https://doi.org/10.1017/s0272263100005015)
- Pienemann, Manfred (2015). An outline of Processability Theory and its relationship to other approaches to SLA. *Language Learning*, 65(1), 123–151. DOI: 10.1111/lang.12095
- Pienemann, Manfred & Håkansson, Gisela (1999). A unified approach towards the development of Swedish as L2: A processability account. *Studies in Second Language Acquisition*, 65, 123-151.
- Randen, Gunhild T. (2015). Vurdering av minoritetselevers språkferdigheter i grunnskolen. *NOA tidsskrift*, 1-2, 350–372.
- Ryen, Else. & Tonne, Ingebjørg. (2015). Norske grammatikkarbeider med andrespråksperspektiv – en oversikt. *NOA tidsskrift*, 1-2, 40–76.
- Sandvik, Margareth & Spurkland, Marit (2009). *Lær meg norsk før skolestart. Språkstimulering og dokumentasjon i den flerkulturelle barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Selinker, Larry (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, (10), 209-231.
- Utdanningsdirektoratet. (2007). *Kartleggingsmaterieell. Språkkompetanse i grunnleggende norsk* (se <https://nafo.oslomet.no/>).
- Vygotsky, Lev S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Wilson, Dordy (2014). *Formativ vurdering gjør forskjell! En empirisk studie av lærernes forståelse av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept*

(Doktorgradsavhandling). NTNU, Trondheim.

Wood, David, Bruner, Jerome S. & Ross, Gail (1978). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89–100.