

Tospråklegheit og metaspråkleg medvit

Av Nils Dannemark

Sámi Allaskuvla / Samisk høgskole

Samandrag

I norske skolar der elevane har samisk som opplæringsspråk og fyrstespråk, får elevane andrespråksopplæring i norsk. Fram til 1975 vart dei same læreplanane nytta i samisk distrikt som elles i Noreg. I 1975 vart det opna for å nytte eigne planar i visse emne, m.a. i norsk. Norsk vart da oppfatta som eit fremmendspråk. I 1985 vart termen 'andrespråk' introdusert offisielt. Læreplanverket 2006 legg vekt på eit kontrastivt perspektiv. Elevane skal få trening i å jamføre språk og kulturelle fenomen. Dette perspektivet er nytt i planane, og vil vera nytt både for elevar og lærarar. Denne artikkelen er bygd på observasjonar frå norsktimar i ein samisk skole i Noreg. Målet med artikkelen er å peike på situasjonar som eignar seg for å drive med komparative aktivitetar, og å syne korleis ein kan grunngje slike aktivitetar lingvistisk og pedagogisk. Elevane sit allereie med mykje kunnskap om språklege og kulturelle skilnader, og artikkelen drøftar korleis slik kunnskapen kan integrerast i det som går føre seg i klasserommet.

Nøkkelord: Læreplanar, kontrastiv undervisning, samiskopplæring, norskopplæring

Innleing

Synet på kva rolle norsk språk skal ha i skolen i samiske strøk i Noreg, har endra seg gjennom den tida det har funnes offentleg skole i Noreg. Lenge var den vanlegaste oppfatninga at eitt av språka måtte sigre. I korte periodar har målet vore at all opplæring skulle gå føre seg på samisk. I det meste av

denne tida har styresmaktene likevel sett det som eit ideal at opplæringa går føre seg på norsk. Fyrst i siste halvdelen av 1900-talet vart det aktuelt å sjå tospråklegheit som ei løysing både for individet, opplæringa og for samfunnet elles.

Den fyrste eigne læreplanen for samisk opplæring i Noreg kom i 1997. I denne planen er det sett opp som eit mål for elevar som har samisk som fyrstespråk i skolen, at dei gjennom fyrstespråksopplæringa skal få ”kunnskap og ferdigheter som kan være en plattform for videre læring i og utenfor skolen og gjøre dem til aktive deltagere i samfunnet” (*Det samiske læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* 1997: 124). Planen oppfattar samisk som ”et redskap til å skaffe seg økt innsikt og kunnskap” (sst.: 125). Samisk skulle ifølgje dette læreplanverket vera eit identitetsfag, opplevingsfag, danningsfag, kulturfag, dugleksfag og kommunikasjonsfag (sst.: 119), på same viset som norskfaget for elevar som følgde *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (*Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* 1997: 111f.).

Læreplanverket for Kunnskapsløftet – samisk (2008) (etter dette omtalt som LK06–samisk) har på same vis som *Det samiske læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* 1997 ein eigen norskplan for elevar med samisk som fyrstespråk, og ifølgje denne planen skal ”[n]orskfaget (...) sammen med faget samisk legge grunnlaget for utvikling av elevenes funksjonelle tospråklighet” (LK06–samisk: 67). I denne planen er det sett opp kompetansemål etter andre, fjerde og sjunde steg i barneskolen. Det vil seia at ein skal arbeide for å nå desse kompetansemåla på høvesvis fyrste og andre steget, tredje og fjerde steget og femte, sjette og sjunde steget. Alle tre gongene er det sett opp kompetansemål som føreset at elevane kan samanlikne norsk og samisk språk, altså ha utvikla komparative ferdigheiter. Etter andre steget skal elevane kunna ”samtale om norsk språk og i hvilke situasjoner man bruker norsk og samisk” (LK06–samisk: 70). Etter fjerde årssteget skal elevane kunna ”samtale om og sammenligne norsk og samisk språk og kultur ut fra egne erfaringer” (sst.: 71) og etter sjunde årssteget skal dei ”forklare ved hjelp av begreper fra grammatikk og tekstkunnskap hvordan tekster er bygget opp og samtale om forskjeller mellom norsk og samisk” (sst.: 72). Den største skilnaden mellom planane for norskfaget for elevar med samisk som fyrstespråk i L97 og i LK06–samisk er at LK06–samisk innfører eit komparativt perspektiv i arbeidet med faget. Eit slikt perspektiv tar utgangspunkt den situasjonen elevane er i, og legg opp til at ein skal nytte tospråklegheitssituasjonen som utgangspunkt for utvikling av eit me-

taspråkleg medvit. LK06–samisk opnar såleis for å trekke inn kunnskapar elevane har som grunnlag for utvikling av ny kunnskap. LK06–samisk vart innført for 1.–9. steget i grunnskolen og 1. steget i vidaregåande opplæring 2006.¹ Samiske læreplanar vart publiserte på nettet etter kvart som dei vart ferdige (LK06:1), og førelå i prenta versjon 2008 (LK06–samisk).

I skoleåret 2006–2007, etter at LK06–samisk var innført, var eg til stades i ein del norsktimar ved Guovdageainnu mánáidskuvla / Kautokeino barne-skole. Målet var å sjå om elevane trekkjer inn den kunnskapen dei har om to språk i arbeidet med norskfaget i skolen, og korleis dette eventuelt vert nytta av lærarane, og korleis lærarane legg til rette for å trekke slik kunnskap inn i undervisninga. I dei observasjonane eg gjennomførte, såg eg også etter situasjonar der det ligg nær å samanlikne fyrste- og andrespråket til elevane utan at dette vart kommentert av lærar eller elevar i situasjonen. Ingen av norsklærarane underviser i samisk, og i den perioden eg observerte undervisninga, oppdaga eg ikkje noko formelt eller uformelt samarbeid mellom samiskfaget og norskfaget. Denne artikkelen byggjer på desse observasjonane, og målet er å drøfte korleis ein kan nytte situasjonar i skolekvardagen for å utvikle komparative ferdigheter slik LK06–samisk legg opp til.

Språkopplæring

Gjennom ein lang periode på 1900-talet var det vanleg å sjå kvart språk for seg i språkundervisninga i skolen. Candelier et al. (2004) kallar dette 'singular approach'. I den direkte metoden som vart introdusert på 1930-talet, la ein vekt på at ein skulle lære språk utan hjelpespråk og utan omsetjing. Rydning (u.å.: 3) seier det slik: "Hovedprinsippene (...) var at det nye fremmedspråket skulle introduseres direkte til eleven uten å gå veien om morsmålet. All undervisning skulle foregå på fremmedspråket." I t.d. Candelier et al. (2004) finn ein kritikk av eit behavioristisk læringssyn. Etter eit slikt læringssyn tener alt som ikkje beinveges har med læringsgjenstanden å gjera, berre til å forvirre den som larer og samanlikning med andre språk vil kunna føre til negativ overføring og såleis berre tene til å forstyrre læringsprosessen (sst.: 17). I lærarrettleiinga til det einaste norskverket for samiskspråklege grunnskoleelevar, Dahl et al. (2002: 26), står:

Tankegangen her er at elevene overfører prinsipper og mønstre som de kjenner fra morsmålet til norsk. Et fagord for dette er negative over-

føringer (eller transfer)- negativ fordi fenomenet innebærer feil i norsk. Denne tankegangen kalles gjene den kontrastive, fordi en vektlegger forskjellene mellom språk.

Dahl et al. seier så at svært mange feiltypar må forståast som utslag av ”problemer ved spesielt problematiske områder i norskens språkstruktur” (sst.), og konkluderer slik: ”Det er med andre med andre ord mer tale om at norsk språk i seg sjøl disponerer for visse typer læringsproblemer enn at strukturelle trekk ved samisk ”forstyrre” læringa av norsk” (sst.).

Dahl et al. legg vekt på at ein i ein kontrastiv tankegang ser på skilnade mellom språk. I kontrastiv lingvistikk ønskjer ein å sjå på korleis fenomen blir uttrykte i ulike språk, ein ønskjer sjå på både likskapar og ulikskapar (Krzieszowski 1990). Det kan t.d. tenkjast at same semantiske kategori er realisert grammatiskt på ulike måtar i to ulike språk. Ein undersøkjer ikkje dette først og fremst fordi ein ”vektlegger forskjellene mellom språk”, men fordi ein ønskjer å sjå kva konstruksjonar som finst i menneskelege språk. Ei slik snever forståing av omgrepene ’kontrastiv’ som finst i Dahl et al., kan føre til at ein oppfattar samanlikning av språkstrukturar og språklege fenomen som interessant berre når det kan få elevar til å unngå negativ overføring.

I prosjektet ’Janua linguarum – The gateway to languages’ som vart drive av Det europeiske senteret for moderne språk 2000-2003, såg ein på det å skapa interesse for å samanlikne språk og kulturar som ein måte å førebu elevane til å orientere seg i ei verd med stor mobilitet. I prosjektet skulle elevar bli vane til å arbeide med språk dei ikkje kunne, og som dei heller ikkje skulle lære, for å sjå korleis fenomen kan uttrykkjast på ulike språk. Ein ville utvikle ”curiosity, interest and openness for and towards that which is different” (Candelier et al. 2004: 20) for å gjera det meir naturleg for elevane å nærme seg ulike språk (sst.) Det var også eit mål i prosjektet å utvikle ein *language culture* ’språkkultur’, ”knowledge specific to languages” (sst.). I prosjektet arbeidde ein med språk som elevane ikkje skulle lære for å oppnå ei *awakening to languages*, ’språkleg vekking’. Ein trekte altså inn svært ulike språk for å samanlikne fenomen utan at målet var meistring av språka. I Evlang-prosjektet som vart gjennomført 1997-2001 med støtte frå EU, ein forløpar for Janua Linguarum, vart språkleg vekking definert slik:

An awakening to languages is when part of the activities concerns languages that the school does not intend to teach (which may or may not

be the mother tongues of certain pupils). This does not mean that only that part of the work that focuses on these languages deserves to be called an awakening to languages. Such a differentiation would not make sense as normally it has to be a global enterprise, usually comparative in nature, that concerns both those languages, the language or languages of the school and any foreign (or other) languages learnt. (sst.: 18–19)

Samiskspråklege elevar i Noreg arbeider med samisk og norsk, språk som høyrer til ulike språkfamiliar, og som på mange måtar er svært ulike, samstundes som dei to språka gjensidig har påverka kvarandre i strok der begge språka har vore i bruk. Å samanlikne desse to språka vil etter mi meining også kunna føre til ei 'språkleg vekking' – ei auka interesse for kva språk er og korleis språk fungerer. Vygotsky seier at nye språk som eit barn lærer, gjer at forståinga barnet har av morsmålet, aukar (Vygotsky 2001: 145), og at "barnets holdning til språk blir mer abstrakt og generalisert" (sst.). Det å kunna "samtale om og sammenligne norsk og samisk språk og kultur ut fra egne erfaringer" (LK06–samisk: 71) og "forklare ved hjelp av begreper fra grammatikk og tekstkunnskap hvordan tekster er bygget opp og samtale om forskjeller mellom norsk og samisk" (sst.: 72) føreset at den lærande er van med å samanlikne. Det føreset også eit visst syn på korleis ein skal arbeide med grammatikk, og kva nytte kunnskap om grammatikk kan ha.

Norskoplæring for elevar med samisk som fyrstespråk ved Guovdageainnu mánáidskuvla / Kautokeino Barneskole

Foreldra til ein elev ved Guovdageainnu mánáidskuvla / Kautokeino barneskole vel om eleven skal ha norsk eller samisk som opplæringsmål. Då det vart mogeleg å velja grunnleggjande lese- og skriveopplæring på samisk i skolen (1967), fekk 13 fyrsteklassingar i Guovdageaidnu slik opplæring på samisk medan 19 hadde opplæring på norsk. I år 2000 var det 30 fyrsteklassingar ved skolen, og alle hadde samisk som opplæringsmål (Dannemark 2010: 15). I åra etter 2000 har 0–3 elevar hatt norsk som opplæringsmål på kvart årssteg. Dei fleste elevane har samisk som opplæringsmål (Grunnskolen informasjonssystem).

Som nemnt i innleiinga, har eg følgt norskoplæringa i klassar med samisk som opplæringsmål. Dei følgjer fagplanen i norsk for elevar med fyrstespråksoplæring i samisk. Før eg tok til å observere undervisninga,

intervjua eg dei fem norsklærarane som lét meg vera til stades i timane sine. I intervjuet oppgav alle lærarane at dei var opptekne av samanlikning mellom norsk og samisk, men gav ingen døme på korleis dette kunne gjennomførast. Ein av lærarane seier: ”samanlikne språk, det gjer vi automatisk, med dei språka vi kan og veit noko om”. ”Vi” viser tilbake på dei lærarane som underviser i norsk ved den skolen der eg observerte undervisninga. Det ligg nær å lesa dette som eit uttrykk for at læraren oppfattar undervisning som ein aktivitet der det er læraren som definerer kva som er viktig, og at det difor er han/ho som må komma med dei utspela som skal føre til læring. I ei meir heilskapleg læring er det som kjem frå dei som lærer, vel så interessant som det som kjem frå læraren. Elevane ved denne barneskolen kan meir om samisk enn dei fleste av dei som underviser i norsk, og det er truleg at elevane vil kunna oppdaga parallellear om ulikskapar som læraren ikkje veit nok til å sjå. Pihl (2005:190) seier at i eit samfunn som er prega av språkleg og etnisk mangfald, vil det å utvikle gjensidig kunnskap om og forståing ”mellom grupper som har forskjellig kulturell bakgrunn” vera viktig. Dette blir kalla ’interkulturell pedagogikk’, og Pihl meiner at ein skole som ikkje meistrar dette, er dysfunksjonell (sst.). Elevane eg observerte, kjenner til to ulike språk og veit mykje om korleis kulturell bakgrunn kan vera ulik frå individ til individ. Dei lærarane som underviste i norsk i den tida eg var til stades i timane, kjenner ikkje til samisk på same nivå som elevane. Ved å trekke eleven sine språklege og kulturelle røynsler inn i undervisninga også i norskfaget, ville ein i større grad opne for interkulturell pedagogikk, og på det viset gjera elevane betre i stand til å møte utfordringane utanfor skolen.

Ein av lærarane formulerte målet med norskundervisninga slik: ”Eg synest det er viktig at elevane lærer norsk så godt at dei ikkje opplever å bli ledd av når dei kjem til Alta.” Vektlegging av grammatikk meinte denne læraren ville føre til at faget vart keisamt, og arbeid med grammatikk ville ikkje føre til betre meistring av språket. Denne læraren meinte at ei metaforståing av språk kanskje kunne vera interessant for dei elevane som var interesserte i språk, men for dei andre ville slikt berre komma i vegen for det eigentlege målet, nemleg å oppnå meistring av språket på eit høgt nivå.

Ein av lærarane la meir vekt på formalkunnskapar i grammatikk enn dei andre, både i samtale med meg og i arbeidet med elevane. Denne læraren trekte også inn samisk i ein del tilfelle for å samalikne med systemet i norsk. Dei andre lærarne sa ikkje noko om kva plass dei meinte grammatikk skal ha i undervisninga.

Bjørgen (1992:17) set opp to idealtypar av læring, *det amputerte læringsbegrep* og *det fullstendige læringsbegrep*. Eit viktig skilje mellom desse to idealtypane er korleis arbeidsfordelinga er mellom lærar og elev i lærингssituasjonen. I amputert læring er det læraren som definerer kva som skal gjerast, set i gang arbeidet, og fortel korleis eleven skal arbeide for å nå det målet læraren har sett opp på førehand. I fullstendig læring er det den som lærer som eig prosessen og som er utgangspunkt for den prosessen som læring er. Prosessane i dei to idealtypane er ulike. Om tilhøvet mellom miljø og den lærande seier Bjørgen:

Hvis læring beskrives som et møte mellom individet og miljøet, er det virksomheten i miljøet, og til de hjelperne som skal tilse at læringsprosessen er effektiv – lærere, trenere, terapeuter etc. –, som er blitt tillagt vekt. (...) Individets egen læringskompetanse, og derved mulighet til selv å ta hånd om sin egen læring, har ikke fått tilsvarende oppmerksamhet. (sst.: 16)

Dersom elevane skal kjenne eit ansvar for undervisningssituasjonen, er det naudsynt at dei kjenner at dei røynslene, kunnskapane og meiningsane dei har, er viktige når det skal byggjast ny kunnskap. Ein lærar må gje rom for at dette kjem fram i undervisningssituasjonen. Det å nytte og byggje vidare på dei kunnskapane elevane sit med, føreset at læraren skaffar seg kjennskap til kva elevane kan, og dette ser ut til å vera ein føresetnad for at eleven skal ”få opplæring i samsvar med egne evner og forutsetninger” (Nordahl 2010: 43). Dersom ein lærar legg mykje vekt på å halde ein strengt oppsett plan der alle aktivitetar er noggrant nedskrivne eller utenekte, blir det lite rom for utspel frå elevane. Det å skapa eit klassemiljø som er ope for slik samanlikning, vil vera med på å fremja slik kreativitet.

Anderson og Chung (2011:563) skriv om korleis det å utvikle klasserom føreset ’an acceptance that students should be given some freedom to regulate their own learning’. Læraren må vera i stand til å ta eit “step back and allow students the space to question, to make links, to play with possibilities, to imagine, to take risks and to make mistakes – in other words, to take ownership of their learning” (sst.). Samstundes seier dei at dei er viktig at læraren er aktiv som tilretteleggjar og som ein som gjev rammer som elevane kan utvikle seg innanfor (sst.). Ein lærar må ha fagleg innsikt som set ho eller han i stand til å leie den kreative utviklinga til elevane.

Utvikling av eit komparativt perspektiv

Eg går så over til å presentere dei situasjonane eg såg i undervisninga der eit komparativt perspektiv vart trekt inn, anten av lærarane eller av elevane, og situasjonar der eit komparativt perspektiv låg nær, men ikkje vart nemnt. Det hende fleire gonger i dei timane eg var til stades i, at læraren spurde elevane om korleis eit norsk ord kunne omsetjast, eller korleis ein grammatiske konstruksjon var på samisk. I ein del av desse tilfella gav elevane andre svar enn læraren hadde ynskt. Desse svara vart så avviste, og det svaret læraren hadde tenkt seg på førehand, vart presentert. Spørsmåla var altså ikkje autentiske. Det kunne sjå ut som læraren ikkje ville vita noko som elevane kunne betre enn læraren, men få dei til å gje det svaret læraren var budd på.

Det er ikkje alltid tilhøva ligg rette for at ein kan ta opp alt som kjem frå elevane der og da, men ein kan syne at ein meiner merknaden er interessant, og notere merknaden saman med liknande merknader ein stad i klasserommet som er synleg for alle. Desse merknadene kan så danne utgangspunkt for seinare samtaler og oppgåver. Det kan t.d. vera aktuelt å spørja vaksne som elevane kjenner, om dei kjenner visse ord og nytte dette som utgangspunkt for kva som kan vera årsak til at nokre omgrep har nemninga som er kjende av mange ein stad og mindre kjende andre stader. Ein kan også nytte slike merknader for å syne korleis ein finn ulik kategorisering i ulike språk og i ulike varietetar av same språket.

Eitt av emna som vart tekne opp, var setningar med formelt subjekt på norsk som i setningane:

1N Det regnar i dag.²

2N Det er kaldt i dag.

Slike setningar har ikkje subjekt i tradisjonell samisk (Nickel 1990: 97):

1S (a) *Otne árvá.*

[I dag regnar]

2S *Otne lea čoaskkis.*

[I dag er kaldt]

Nickel seier at ”[b]are under sterk skandinavisk påvirkning kan slike setningar ha pronomenet *dat*, ’det’, som «formelt subjekt»”. I talemålet til dei

elevane eg observerte, var det ikkje uvanleg å høyre bruk av formelt subjekt, som i setningar som

1S (b) *Dat árvá otne.*

Læraren fekk da også ei setning med subjekt som framlegg til korleis ei slik setning kunne omsetjast til samisk. Dette svaret vart avvist utan nærmere kommentarar, og læraren gav sjølv fasitsvaret, i tråd med det ein preskriptiv grammatikk vil tilrå. Denne dagen snødde det kraftig, og setninga læraren hadde valt, var 'Det snør'. Framlegget frå eleven som svarte, var *Dat borga*. Det finst ulike verb på samisk som kan brukast for å omsetje det norske verbet 'å snø', *borgat* er eitt av dei. Læraren hadde på førehand funne ut at setninga måtte vera *Muohttá* på samisk, altså utan formelt subjekt og med eit anna verb enn det elevene kom med framlegg om. Svaret frå eleven vart avvist, og i staden vart det fastslått at 'det snør' heiter *muohttá* på samisk. Heller ikkje her har vi altså gjera med eit autentisk spørsmål, jamvel om svaret frå elevene gav informasjon som kanskje var ny for læraren. Konrad Nielsen forklarar desse to verba slik: *muohttit* : "sne" (Nielsen 1934: 703), *borgat*: "være snefokk, fyke" Nielsen 1932: 230). Vaksne språkbrukarar eg har snakka med i Guovdageiadnu, seier at dei nyttar *muohttit* når snøen fell stille og rett ned frå himmelen. Når det blæs og snør samstundes, nyttar dei *borgat*. Dei seier også at denne skilnaden ikkje er så utprega mellom yngre språkbrukarar, og at *borgat* ser ut til å vera det mest vanlege ordet får 'å snø' mellom ein del unge både når snøen fell rett ned og når det blæs. Svaret frå eleven kunne vore nytta til refleksjonar om *muohttit* og *borgat* refererer til akkurat det same, om elevane nyttar orda på same måten som eldre folk, og om ulike språk kan vera uttrykk for ulike måtar å dele inn røyndomen på, og om korleis språk kan påverke kvarandre. Reaksjonen frå læraren oppmuntrar ikkje til slike metaspråklege samtalar, og kan i verste fall gje elevane inntrykk av at læraren meiner at talespråket til elevane ikkje er fullgodt og at det finst eit ein-til-ein tilhøve mellom ord i ulike språk.

I den perioden eg var til stades undervisninga, vart dei grammatiske emna som det blei arbeidt med i undervisninga, omhandla frå eit reint strukturelt perspektiv utan at semantiske faktorar vart trekte inn. Ordklasseinndelinga i den tradisjonelle skolegrammatikken har vore kritisert for å vera lite einskapleg ettersom ein nyttar ulike kriterium for på definere ulike ordklasser (Vinje 1970: 209), og meining har spela ei viktig rolle i t.d. ordklasseinndeling (Vinje 2005: 67). I strukturalistisk språkteori har det vore vanleg å halde eit strengt

skilje mellom strukturelle og semantiske drag, og det har vore sett opp som eit ideal å gje definisjonar som ikkje nyttar meiningsinnhaldet til grammatisk kategoriar trekt inn. Formelle kategoriar og morfologiske paradigme vart presenterte utan at semantiske sider vart trekte inn. Det same har eg sett i samiskundervisninga eg har observert i samband med praksisopplæringa i lærarutdanninga. Dette galdt t.d. bunden form av norske substantiv og illativ³ i samisk.

I kognitiv grammatikk er det ein grunnleggjande føresetnad at grammatiske symbol er einingar med uttrykk og tyding (Endresen 1996: 99). Ein grammatisk kategori har alltid eit grunnleggjande meiningsinnhald (Langacker 2001: 17). Dersom ein definerer kategoriar reint strukturelt, er det viktige sider ved språket ein vel å ikkje seia noko om. Langacker seier det slik: "Furthermore, portraying grammar as a purely formal system is not just wrong but wrong-headed" (Langacker 2008: 3). Helander (2001) seier t.d. at kasus illativ i prototyp bruk i samisk uttrykkjer ein dynamisk relasjon. Det varierer frå språk til språk kva semantiske kategoriar som er grammatiserte. Dersom ein vil at elevane skal venja seg til å sjå likskapar og ulikskapar mellom språk, kan det å få elevane til å sjå meiningsinnhaldet til grammatiske kategoriar, vera eit godt utgangspunkt.

Ein av dei kategoriane som vart tatt opp medan eg observerte undervisninga, var bestemtheit.⁴ Kategorien bestemtheit blir morfologisk uttrykt gjennom eigne etterhengde formativar på norsk. På samisk er ikkje bestemtheit ein eigen morfologisk kategori, men det finst likevel systematiske grammatiske skilnader for å uttrykkje om eit substantiv er bestemt eller ikkje. I setningar som inneholdt eit adverbial med lokal tyding, har kopula-verb i verbalet og eit subjekt, kan plasseringa av ledda vera ulik dersom substantivet er nemning på noko som er kjent for talarane:

3S *Olggon le sihkkal*.⁵

[ute er sykkel]

4S *Sihkkal lea olggon*

[sykkel er ute]

Setningane kan omsetjast slik til norsk

3N Det er/står ein sykkel ute.

4N Sykkelen er/står ute.

Magga (1978) ser spesielt på desse setningane:

- 5S *Biiгás* *læ ák'šo gierris*
 [tenestejente(lok.) er øks pulk (lok.)]
 6S *Biiгás læ gierris ák'šo⁶*

Magga viser at dei får ulike lesningar. “Lesningen blir som følger: (304) [*Biiгás læ ák'šo gierris*]: Tjenestejenta har øksa i pulken (310): [*Biiгás læ gierris ák'šo*]: Tjenestejenta har en øks i pulken” (Magga 1978: 49). Når ordet (her *ak'šo*) står rett etter verbet, får det bestemt tyding, når ordet står etter lokativen som viser stad (her *gierris*), får det ubestemt tyding. I slike døme blir bestemtheit uttrykt med bunden form på norsk.

Det er eit godt pedagogisk prinsipp at ein skal ta utgangspunkt i det som er kjent for elevane. Dersom ein hadde late dei sjå på ulike setningar der subjektet er plassert på ulike stader, ville dei truleg komme fram til at plassering kan nyttast for å seia noko om kva som er kjent og kva som ikkje er kjent. Dette ville så kunna gje dei ei forståing av kva som ligg i den semantiske kategorien ‘bestemtheit’, og denne forståinga kunne så overførast til den morfologiske kateorien.

Også bruk av dualis ser ut til å ha ei viss samanheng med bestemtheit. Nesheim (1942: 99) seier: ”Diese Resultate stimmen mit den weiter oben gemachten Beobachtungen überein: der Gebrauch dualischer Prädikate steht in einem gewissen Zusammenhang mit Subjekten, die zwei näher bestimmte lebende Wesen bezeichnen.”⁷ Bestemtheit knytt til dualis er ikkje så eintydig som ved leddplassering, og dette vil det kanskje vera betre å drøfte med elevar på eit seinare klassesteg.

Det å lære meiningsinnhaldet til ord og å lære å bruke dei rett, er sjølv sagt ei viktig oppgåve i all språklæring. I den tida eg observerte undervisninga, opplevde eg ofte at elevane spurde kva eit ord tydde når læraren nytta eit norsk ord som ikkje var kjent for elevane, eller som vart nytta med eit anna innhald enn det elevane kjende frå tidlegare. Dette førekomm særlig når læraren las høgt for elevane. Lærarane tok aldri sjølv initiativet til å forklare ord, men freista som regel gjera det når elevane spurde eller på anna vis synte at dei ikkje forstod. Dei metodane som vart brukte, var beinveges omsetjing til samisk og forklaring på norsk. Det er svært ofte slik at eit ord i det språket ein omset frå, ikkje har noko beinveges tilsvart i det språket ein omset til. Pörings og Schmitz (1999: 142) seier: ”Wenn wir den Versuch unternehmen, Wortbedeutungen aus einer anderen Sprache als unserer ei-

genen zu bestimmen, so ergibt sich noch ein weiteres Problem: für die meisten Wörter gibt es in der anderen Sprache keine direkte Entsprechung.”⁸ Når ein skal forklare eit ord, er det lett å gjera det på eit vis som byggjer på måtar å organisere røyndomen på som finst i eins eige morsmål. Eit døme på dette opplevde eg da ein av elevane spurde kva ordet ‘barnål’ tyder. Læren forkla omgrepene som ‘nåler som heng i gran- og furutre’. I *Nynorskordboka* (1986: 495) finst desse fire definisjonane av ‘nål’:

- 1 (lang og tynn) reiskap til å sy, hekle, stikke o l el. til å feste noko med *heklen-* / *hårn-* / *knappen-* / *syn-* / *bruke n-* og *tråd* / *træ i n-a* / *naken som n-a* / *ikkje eige n-a i veggen* vera utfattig / *sitje, stå som på n-er* vera uroleg og spent, nervøs / (*som å*) *leite etter ei n-i ein høystakk* leite etter noko lite i ei stor mengd
- 2 smykke som blir festa med ei nål (1), brosje *brystn-*
- 3 visar *kompassn-* / *magnetr-*
- 4 noko som er forma som ei nål (1); blad på bartre *furun-* / *isn-* / *n-ene på juletree* *drys*

På norsk kallar vi altså det som ein kan kalle ‘blad på bartre’, ‘nål’. Engelsk ‘needle’ og tysk ‘Nadel’ har også denne tydinga, og dersom dette er dei to fremmendspråka ein kan, ligg det vel nær å tenkje at dette er ein vanleg måte å organisere røyndomen på. Ein treng likevel ikkje gå langt for å finne ut at det finst språk der ordet for ‘nål’ ikkje kan nyttast om ‘blad på bartre’. I t.d. latvisk heiter ‘nål’ ‘*adata*’ og ‘barnål’ ‘*skuja*’. I ordboka *Latviešu valodas vārdnīca* (2006) er ‘*adata*’ sett opp med fire tydingar. Dei tre fyrste liknar mykje på dei tre fyrste tydingane som *Nynorskordboka* gjev for ‘nål’. Tyding fire kan likne litt på tyding fire av ‘nål’ i *Nynorskordboka*: ”Ass, smails izaugums”, og døma er ‘*eža adatas*’ og ‘*katusa adatas*’, på norsk ‘piggsvinnpiggar’ og ‘kaktustornar’. Både på latvisk og norsk blir altså gjenstandar som liknar på nåler, kalla ‘nåler’, men det er ikkje samanfall mellom kva gjenstandar som blir kalla ‘nåler’ på desse to språka. Å forklare ‘barnål’ med å nytte ordet ‘nål’ for ein som har eit morsmål der barnåler ikkje blir kalla ‘nåler’, er lite oppklarande.

Grønvik (2002) drøftar tilhøvet mellom ordbøker og oppfatningane av verda. Om nasjonalpråkordboka seier ho: ” Den viser det biletet som den aktuelle gruppa språkbrukarar har av verda, og også korleis dei oppfattar både seg sjølve og andre folkegrupper” (sst.: 152). Ho seier vidare at slike ordbøker ofte er ”etnosentriske, og speglar (ofte uutsagde) haldningane i fleir-

talskulturen” (sst.: 162). På same vis kan vi vera etnosentriske når vi skal forklare eit ord munnleg til. Å nytte ’nål’ for å forklare ’barnål’ er eit døme på dette. Anna Wierzbicka har utforma ein teori som gjer det mogeleg å gjera greie for meinig i språklege einingar, både setningar og ord utan at forklaringane blir etnosentriske, *Natural Semantic Metalanguage* ’naturleg semantisk metaspråk’ NSM. (Wierzbicka 1972 og 2002). Ho seier at alle meininger kan gjerast greie for med hjelp av eit semantisk metaspråk. Dette metaspråket er bygt på daglegspråket, og brukar semantiske primitivar og reduktiv parafrase for å gjera greie for meinig. Semantiske primitivar er enkle, universelle omgrep og reduktiv parafrase vil seia at ein bryt ned samansette omgrep til enklare omgrep. Eit enklare omgrep enn ’nål’ i samansettninga ’barnål’, er ’blad’ av di det dekkjer ulike typar av det ein kan kalle ”tynn, oftast flat, grøn plantedel som veks ut frå ein stengel el. ei grein” (Nynorskordboka 1986: 57). For å definere bladet nærrare, kan vi seia at det finst på furutre, eit treslag som vil vera kjent for elevar i indre Finnmark anten dei no har norsk eller samisk som morsmål. ’Furu’ vil vera eit enklare omgrep enn ’bartre’ av di det er meir utpeikande. Det samiske ordet for ’barnål’ er *goahcci*. Ikkje alle vaksne samisktalande som eg har spurt, kjenner dette ordet. Av dei eg har spurt, kjem om lag halvparten frå Guovdageaidnu, og om lag halvparten frå Kárášjohka. Fleire av dei som kjem frå Guovdageaidnu, kjenner ikkje ordet, medan alle frå Kárášjohka kjenner det. Dette kjem vel av at det er svært få bartre i Guovdageaidnu medan det finst mykje furuskog i Kárášjohka.

Måtar å dele inn fenomen på, varierer ofte i ulike språk. I ein av timane las læraren høgt, og eit av orda i teksten var ’poten’. Ein av elevane meinte læraren hadde lese gale, og kom med denne kommentaren: ”Foten. Poten sa du.” ’Pote’ er definert slik i Nynorskordboka (1986: 541): ”(frå lty, truleg av kelt. opph) loden dyrelabb med klør”. Fot er definert slik: ”nedste del av ganglem; fotblad; òg: heil ganglem, bein (I,4)” (sst.: 191). På samisk nyttar ein ordet *juolgi* både for ’pote’, ’fot’ og ’bein’. Ut frå kommentaren til eleven kunne læraren lagt opp til ein samtale om korleis ord i ulike språk dekkjer ulike semantiske felt. I dette tilfellet heldt læraren fram med å lesa som ho ikkje høyrd kommentaren.

Ordet ’strikke’ var òg ukjent for somme av elevane, og læraren forklarte ordet med å seia at det samiske ordet er *godđit*. Ordet *godđit* er forklart slik i *Lappisk Ordbok*: ”1. weave | veve || ædne gođđem gagges-gak’t¹⁰ vadmelskofte (av tøi) som mor har vevt; (...) 2. knit, net v. (fishing net); strikke , binde (fiskegarn) ” (Nielsen 1934: 163). Ordet tyder altså både

'veva' og 'strikke'. Verbet for å veva komagband og belte er *čuoldit*. Situasjonen kunne vore nytta som eit utgangspunkt for ein metaspråkleg samtale, og elevane kunne så spurt vaksne dei kjenner, korleis dei nyttarorda. Det vart ikkje gjort.

Elevane synte fleire gonger at dei har lagt merke til drag som er ulike i norsk og samisk, og gav uttrykk for dette. Slike merknader kan nyttast som utgangspunkt for å skapa større medvit om sider ved strukturen i dei ulike språka. Slike merknader var ofte lite gjennomtenkte observasjonar elevane hadde gjort. Ein lærar som har større kunnskap om språkteori enn eleven, men som kanskje ikkje har gjort same observasjonen av di læraren ikkje kjenner begge språka like godt, kan leie ein samtale med elevane om emnet som kan skapa større innsikt både hos elevane og hos læraren sjølv. Eit døme på ein slik elevobservasjon såg eg i ein time der emnet var skriving av dobbel konsonant på norsk. Læraren tok utgangspunkt i eit dikt av Nils Slettemark med svært mange doble plosivar. Det kan diskuterast om ein heller bør ta utgangspunkt i kontinuantane enn i plosivane når ein skal arbeide med dobbelkonsonantar ettersom det er lettare å kjenne dei i munnen, og dei såleis høver betre til å illustrere at lengd er avgjerande for om ein skal velja enkel eller dobbel kononant på norsk. Læraren ville så ha døme på andre ord med dobbel konsonant, og fekk ein del døme. Ein av elevane spør så: "Men v er vel ikkje dobbel på norsk?" Læraren svarte kort 'nei' på spørsmålet, og gjekk vidare ut frå den planen som var lagd. Eg spurde eleven kva ho hadde meint etter timen, og ho sa at ein måtte skrive -vv- i ein del ord på samisk, men det hadde ho aldri sett på norsk. Ut frå denne merknaden kunne ein lagt opp til ein samtale om skilnader mellom det norske talemålet til elevane og skriftnormalane og korleis skiljet mellom enkel og dobbel konsonant har ulike funksjonar i norsk og samisk. Verb som 'skrive' får ofte stutt vokal og lang konsonant i perfektum partisipp i finnmarksmål. Etter skrivereglane for dei to norske skriftmåla kunne forma vore skriven slik: 'skrevve'. Denne forma er kjend for elevane. Skilnaden mellom t.d. *reive* og *reivve* er grammatisk, ikkje semantisk ettersom *reive* er nominativsforma av ordet medan *reivve* er forma i genitiv/akkusativ. På same vis er skilnaden mellom *mana* og *manna* grammatisk, begge formene tyder 'barn'. På norsk utgjer ikkje veksling mellom enkel og dobbel konsonant ein del av det grammatiske systemet. Dei norske orda 'man' og 'manna' viser til to ulike fenomen, 'man' er bunden form av 'man', "(norr *mon*; eigl 'hals, nakke') lange, stride hår langs oversida av halsen på ein hest; faks' (Nynorskordboka 1986: 436) medan 'manna' står for "bibl: slags føde

som jødane ved eit under fekk i øydemarka” (sst.: 437). Ved å snakke om slikt ut frå observasjonar elevane har gjort og ut frå tilhøva i to språk dei kjenner godt, kan lærar og elevar saman utvikle eit avansert metaspråkleg medvit.

Alle som kan eit språk, kan nytte språket til å oppnå ulike ting, utføre ulike handlingar gjennom språket og utføre same språkahndling på ulike måtar. Dette kom t.d. fram i ein time der temaet var imperativ som grammatisk kategori. Læraren ønskjer å trekke inn morsmålet til elevane, og spør kva dei kan seia når dei vil at nokon skal opne døra. Ein av elevane svarar *Gillet go rahpat uvssa?* ('gid du opne døra?'), men dette svaret blir avvist av læraren som i staden gjev imperativforma: *Raba uvssa!* Begge setningane kan nyttast dersom ein ønskjer å få nokon til å opne ei dør, men den fyrste setninga er forma som eit spørsmål, og gjev adressaten høve til å vurdere kva han/ho vil gjera. Når ein nyttar imperativsetninga legg ein ikkje opp til at adressaten skal vurdere om han/ho vil utføre handlinga eller ikkje. Spørjesetninga kan såleis oppfattast som ein meir vennleg uttrykksmåte enn imperativforma. Målet er å trekke inn det elevane kan, men i staden signaliserer læraren at det dei kan, ikkje er rett eller godt nok. Ein situasjon som kunne vore nytt til ein samtale om kva vi kan gjera med språket, og ulike måtar å utføre same språkhandlinga på, blir altså ikkje nytt fordi læraren følgjer ein plan som er sett opp på førehand. Ut frå svaret frå eleven kunne ein også ha komme inn på om ein seier det same til alle for å få dei til utføre same handlinga. Det som kunne ha vorte ei interessant økt om språksosiologi og grammatikk, vart i staden ei relativt mekanisk innøving av imperativformer.

Mette Nergård og Vibeke Bjarnø (referert i Nøra 2011) har gjennomført eit forskingsprosjekt ved Groruddalen skole i Oslo i ein klasse der elevane har ni ulike morsmål. Elevane har lært om språka til medelevane, og presentert drag ved eigne språk for kvarandre. På dette viset blir bakgrunnen til elevane synleggjort, og det blir skapt interesse for språk som kan vera til hjelp også når dei skal lære norsk. Nergård og Bjarnø meiner det er viktig at morsmåla til elevane blir trekte inn i norskundervisninga, og seier at lærarar i dag ikkje gjer dette i stor nok grad: ”I dag er det en holdning blant mange norske lærere at de skal være ’fargeblinde’, det skal ikke bety noe hvor elevene kommer fra. Det er godt ment, men fullstendig feil. Da blir elevenes bakgrunn usynlig, og ikke en ressurs” (referert i Rana 2011). Dei seier vidare at røynslene frå det prosjektet dei har drive, må komma inn i dei nye grunnskolelærarutdanningane. ”Det er ikke farlig for en lærer å

arbeide med språk hun ikke kan selv så lenge hun har basiskunnskaper i grammaatikk og kan snakke om språk. Noen har denne tryggheten, for eksempel læreren og elvene i klassen vår i Groruddalen” (sst.). Også lærarar i samiske område treng kunnskap for å utvikle ein slik tryggleik.

Sluttord

I formålskapittelet i læreplanen for norsk for elevar med samisk som fyrstespråk står:

Norskfaget skal sammen med faget samisk legge grunnlaget for utvikling av elevenes funksjonelle tospråklighet og gi innsikt i og forståelse for de samfunn de er en del av. På den måten kan norskfaget fremme en bevisst og kunnskapsbasert holdning til likheter og ulikheter mellom norsk og samisk språk og kultur. Norskfaget skal bidra til å utvikle elevenes språk- og tekstkompetanse tilpasset elevenes forutsetninger og gi elevene innsikt i egen språklæring. (LK06—samisk: 67)

I det samfunnet dei elevane eg observerte, lever i, fungerer to språk ved sida av kvarandre. Dette fører til mange situasjonar der språk blir eit tema på eit heilt anna vis enn det som er vanleg i einspråklege miljø. Når ein hører dagleg samtale mellom folk i Guovdageaidnu, er orda som beteiknar dei to språka *dárogiella* ’norsk’ og *sámeigiella* ’samisk’ svært ofte nytta. Det burde vera naturleg at tilhøvet mellom dei to språka var eit tema som fekk stor plass i norskfaget slik det også har i dagleglivet og daglegtalen til folk bygda. I dei timane eg var til stades i, vart slike tilhøve aldri tematiserte. I ein av timane eg var til stades i, kommenterte ein av elevane namnet på læreverket dei nytta, *Språket ditt*, slik: ”Det er jo ikkje mitt eige språk”. Dette kunne vore nytta som utgangspunkt for ein samtale om fleirspråklegheit ut frå elevane sine røynsler, men vart i staden hangande ukommentert i lufta. Også lærarar som arbeider i den samiske skolen, treng kunnskap om interkulturell pedagogikk.

Notar

1. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/kunnskapsloeftet/hva-er-kunnskapsloftet.html?id=86769>
2. Norske dømesetningar og orddøme er skrivne med vanlege typar. Samiske dømeset-

ningar og orddøme og dømesetningar og orddøme frå andre språk er kursiverte. Når dømesetningar og orddøme på andre språk enn samisk førekjem i samanhengande tekst, er dei sette i enkle hermeteikn.

3. Ein kasus som ofte syner rørsle til ein stad. Døme (illativforma og den norske omsetjinga av ho, er understreka): *Mun vuoján Romssii!* (Eg kjører til Tromsø).
4. Eg nyttar 'bestemtheit' jamvel om termen 'binding' har vore nyttta om dette fenomenet på nynorsk (t.d. definerer Nynorsk ordbok 'binding' slik: gramm: *det at eit substantiv har artikkel og/el. eit anna utpeikande ord til seg*). I generativ grammatikk blir termen 'binding' bruka om tilhøvet mellom refleksive pronomene og antesedentane deira (Åfarli 2000:116). I Faarlund et al. (1997: 1152) blir 'binding' definert slik: 'det fenomenet at eit element i setninga får sitt innhald frå eit anna element. Dette er ein av grunnane til at eg nyttar termen 'bestemtheit'. Eg nyttar likevel termen 'bunden form' da dette er ein godt innarbeidd term som etter mitt skjønn ikkje kan mistolkast.
5. Eg nyttar gjeldande rettskriving for nordsamisk slik ho vart vedteken av Nordisk Sameråd i 1984.
6. Setningane er gitt att i den rettskrivinga som er nyttta i Magga (1978), det vil seia Bergsland-Ruong-rettskrivinga frå 1948.
7. Desse resultata stemmer overeins med dei ovannemnde observasjonane: bruken av dualispredikat står i ein viss samanheng med subjekt som beteiknar to nærmare bestemte levande vesen. (Mi oms.)
8. Når vi freistar å bestemme ordtydingar i eit anna språk enn vårt eige, dukkar det opp enda eit problem: dei fleste ord har ikkje noko beinveges tilsvær i det andre språket. (Mi oms.)
9. Skarp, spiss utvekst (mi oms.)
10. Her er Konrad Nielsens rettskriving nyttta.

Litteratur

- Anderson, Jim & Yu-Chiao Chung 2011. Finding a voice: arts-based creativity in the community languages classroom. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2011, Vol. 14, No. 5: 551–562.
- Bjørgen, Ivar 1992. Det amputerte og det fullstendige læringsbegrep. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 1992/1: 9–35.
- Candelier, Michel, Ingelore Oomen-Welke & Christiane Perregaux 2004. Janua linguarum – A phase in the development of the awakening to languages. I: M. Candelier (ed.): *Janua Linguarum. The gateway to languages*, Strasbourg: Council of Europe publishing, 15–38.
- Dahl, Anne U., Harald Berggreen & Risten Sokki 2002. *Lærerveiledning til norskverket Elle melle mie, Lang, lang reke, Snipp, snapp snute*. Oslo: Solum.
- Dannemark, Nils I.S 2010. *Variasjon og mønster. Drag ved det norske talemålet til ein del barn i Guovdageaidnu*. Avhandling (ph.d.).

- [Tromsø]: Universitetet i Tromsø, Fakultet for humaniora, Samfunnsvitenskap og lærerutdanning, Institutt for språkvitenskap.
- Det samiske læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* 1997. Oslo: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement.
- Endresen, Rolf Theil 1996. Kognitiv lingvistikk og kognitiv grammatikk. *Norsk Lingvistisk Tidsskrift*, 2: 97–103.
- Fishman, Joshua A. 1991. *Reversing language shift. Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Faarlund, Jan Terje, Svein Lie & Kjell Ivar Vannebo 1997. *Norsk referansegrammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønvik, Oddrun 2002. Er det stygt å seie *neger*? Om konnotasjonar, bruksmarkering og nemne for folkegrupper. *LexicoNordica*, 8: 149–172.
- Helander, Nils Øivind 2001. *Ii das šat murrii iige báktái. Davvisámegiela illatiivva geavaheapmi*. Guovdageaidnu: Sámi Instituhtta.
- Krzeszowski , Tomasz P. 1990. *Contrasting languages. The scope of contrastive linguistics*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Langacker, Ronald W. 2001. Topic, subject and possessor. I: H. Gram Simonsen & R. Theil Endresen (ed.). *A Cognitive Approach to the Verb. Morphological and Constructional Perspectives*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 11–48.
- Langacker, Ronald W. 2008. *Cognitive Grammar. A Basic Introduction*. New York: Oxford University Press.
- Latviešu valodas vārdnīca*. 2006. Rīga: Avots.
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. 1997. Oslo: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement.
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. 2006. Midlertidig utgave. Oslo: Ut dannelsesdirektoratet
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet – samisk*. 2008. Oslo: Utdannings direktoratet.
- Magga, Ole Henrik 1978. *Lokative læt-setninger i samisk*. Diedot 1978: 1. Karasjok: Sámi institut’ta.
- McConvell, Patrick 2008. Language mixing and language shift in Indigenous Australia. I: J. Simpson & G. Wigglesworth (ed.): *Children’s Language and Multilingualism*, London: Continuum, 237–260.
- Mønsteplan for grunnskolen* 1987. Oslo: Aschehoug.
- Nesheim, Asbjørn 1942. *Der lappische Dualis mit Berücksichtigung finnisch-ugrischer und indo-europäischer Verhältnisse*. Skrifter utgitt

- av Det Norske Videnskaps-Akadem i Oslo.II.Hist.Filos.Klasse 1941 5. Oslo: Jacob Dybwad.
- Nickel, Klaus Peter 1990. *Samisk grammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nielsen, Konrad 1932. *Lappisk ordbok, bind I*. Oslo: I kommisjon: A. W. Brøggers boktrykkeris forlag.
- Nielsen, Konrad 1934. *Lappisk ordbok, bind II*. Oslo: I kommisjon: A. W. Brøggers boktrykkeris forlag.
- Nordahl, Thomas 2010. *Eleven som aktør: Fokus på elevenes læring og handlinger i skolen*. 2. utg., Oslo: Universitetsforlaget.
- Nynorskordboka 1986. Redaksjon Marit Hovdenak et al. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Nøra, Stig 2011. Flere språk gir grammatikkglede. *Forskning.no*, 22. januar 2011 (<http://www.forskning.no/artikler/2011/januar/276700>, henta 14.9.2011)
- Pihl, Joron 2005. *Etnisk mangfold i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pörings, Ralf og Ulrich Schmitz (red.) 1999. *Sprache und Sprachwissenschaft*. Tübingen: Gunter Narr.
- Rana, Uzma 2011. Flere språk ga iver i norsktimen. *Utrop 3*: 14.
- Rydning, Antin Fougner u.å. *Kan den interpretative oversettelse berike fremmedspråkpedagogikken?* <http://www.duo.uio.no/roman/Art/Rf1-94-1/Rydning.pdf>. Henta 1. april 2010
- Vinje, Finn-Erik 1970. *Kompendium i grammatiske analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vinje, Finn-Erik 2005. *Norsk grammatikk. Det språklige byggverket*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Vygotsky, Lev S. 2001. *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal.
- Wierzbicka, Anna 1972. *Semantic Primitives*. Frankfurt am Main: Atheneum Verlag.
- Wierzbicka, Anna 2002. English Causative Constructions in an Ethnosyntactic Perspective: Focusing on LET. I: N.J. Enfield (ed.). *Ethnosyntax: explorations in Grammar and Culture*. Oxford: Oxford university Press, 162-203.
- Åfarli, Tor A. 2000. *Grammatikk – kultur eller natur?* Oslo: Samlaget.

Andre kjelder

Grunnskolens informasjonssystem. <http://www.wis.no/gsi/tallene/>. Henta 14.4.2011

Hva er kunnskapsløftet?

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/kunnskap-sloeftet/hva-er-kunnskapsloftet.html?id=86769>. Henta 13.9.2011

Abstract

In Norwegian schools where students have Sámi as their language of instruction and as their first language in school, Norwegian is taught as a second language. Until 1975 the same curriculum was in use in Sámi districts as in other parts of Norway. In 1975 schools in Sámi districts got the opportunity to use curriculums especially developed for Sámi students in certain subjects, including Norwegian. Norwegian was then regarded as a foreign language. In 1985 the term ‘second language’ was officially introduced. In 2006 a new curriculum was introduced. The 2006 curriculum focuses a contrastive perspective. The students shall get training in comparing languages and cultural phenomena, a focus new both to teachers and students. This article is based on observations from lessons in Norwegian in a Sámi school in Norway. The aim of the article is to point out situations suited for comparing activities, and to show how such activities can be linguistically and pedagogically based. Students already know a lot about differences in language and culture, and the article discusses how this knowledge can be a part of what goes on in the classroom.

Keywords: curriculum, contrastive education, Sami language teaching, Norwegian language teaching