

Arabisk-norsk kontrastiv grammatikk

**Er det læringsfremmende å drive kontrastiv grammatikkundervisning for arabisktalende
norskinnlærere med lite skolebakgrunn ved hjelp av skriftlig, tospråklig materiell?**

Guro Gjuvsland

Masteroppgave i arabisk

Institutt for fremmedspråk



Universitetet i Bergen

Høsten 2016

Innhold

Abstract	4
1. Innledning	5
2. Norskopplæringen på spor 1	9
2.1 Beskrivelse av målgruppen - spor 1.....	9
2.2 Grammatikkens plass i norskopplæringen på spor 1.....	11
2.3.1 Morsmålets plass i norskopplæringen på spor 1.....	15
2.3.2 Om metoder for bruk av morsmål i undervisningen.....	17
3. Arabisk – et diglossisk språk	23
3.1 Hva er spesielt med arabisk som morsmål?.....	23
3.1.1 Diglossia.....	23
3.1.2 Badawi og Hinds teori om fem språknivå.....	25
3.1.3 Dialektvariasjoner innenfor arabisk.....	26
3.1.4 ESA – De utdannedes muntlige arabisk.....	30
3.1.5 MSA – Moderne Standard Arabisk.....	32
3.2 Arabisk på spor1.....	34
3.2.1 Hvilket språknivå behersker en spor 1-deltaker.....	34
3.2.2 Hvordan finne et nivå av arabisk som inkluderer flest mulig i klasserommet?....	35
4. Presentasjon av norsk-arabiske kontrastive ressurser	38
4.1.1 Om “Arabisk-norsk kontrastiv grammatikk” av Gunvor Mejdell.....	38
4.1.2 Hva kan jeg ta med fra ressursen til grammatikkundervisning på spor 1?.....	41

4.2.1 Om “Norsk grammatikk for arabisktalende” av Kareem S. Hamdi.....	42
4.2.2 Hva kan jeg ta med fra ressursen til grammatikkundervisning på spor 1?.....	43
4.3.1 Om nettressursen “Flerspråklige verb”.....	44
4.3.2 Hva kan jeg ta med fra ressursen til grammatikkundervisning på spor 1?.....	45
4.4.1 Om ”Materiell på morsmål i lese- og skriveopplæringen”.....	45
4.4.2 Hva kan jeg ta med fra ressursen til grammatikkundervisning på spor 1?.....	46
4.5 Om de fire språkressursene og diglossia.....	47
5. Presentasjon av tospråklig undervisningsmaterieil om grammatikk for spor 1....	49
5.1 Om grammatikkundervisningen generelt.....	49
5.2 Om de grammatiske temaene.....	50
5.2.1 Tema 1: Hva er en setning?.....	50
5.2.2 Tema 2: Pronomen.....	51
5.2.3 Tema 3: Verb.....	61
5.2.4 Tema 4: Substantiv.....	68
5.2.5 Tema 5: Eiendomsord.....	75
5.2.6 Tema 6: Adjektiv.....	78
5.3 Om oversettelse og unaturlige setninger.....	83
5.4 Språkhjelpere – hjelp til å tolke mellom skriftlig og muntlig.....	86
5.5 Oppsummering av erfaringer fra klasserommet.....	87
6. Konklusjon.....	89
Litteraturliste.....	93
Vedlegg: Transkripsjonssystem for arabisk.....	97

Abstract

In this master thesis I want to examine my own teaching to see if it has support from research theory and if it seems to promote learning amongst the participants in my group. More specifically I want to examine the way I teach Norwegian grammar to a group of Arabic speakers with little school background from before. We call this group of learners "Spor 1" ("Track 1"). The general thesis question is: "Teaching grammar by using contrastive, written material in Norwegian and Arabic – does this promote learning for adult Arabic speakers of "Spor 1"?"

This general question can be divided into several more specific questions examining different factors influencing the learning process. I wanted to examine the following questions:

Should explicit grammar be taught to "Spor 1"-participants? Should the mother tongue be used in the classroom? What is special about Arabic as a mother tongue and how does this affect the Arabic in the classroom? Which resources exist already for Arabic speakers who are learning Norwegian and are these resources a useful support for "Spor 1"-participants? Does our own self-made teaching material promote learning for "Spor 1"- participants?

The method I used was based on action research, which is a method used to evaluate and improve your own teaching in cooperation with participants in the class. I discussed and reflected with the participants, as well as with language assistants, throughout the whole process of making, translating, trying out and rewriting the written material we used in class.

The findings show that using the mother tongue promotes learning especially for the "Spor 1"-participants so it should definitely be used in class. Grammar teaching promotes learning also for "Spor 1" if the grammar is introduced to them in a way that is adjusted to their needs, preferably by using mother tongue as a support to understand the abstract ideas of grammar. Arabic is a language where the difference between the written and spoken variations is big. In some cases it might be necessary to "translate" between written and spoken Arabic, give explanations of the written material by using dialect words and structures, and keep reminding the participants that the main thing is to understand the grammar concepts and practice them by using the Arabic variation they feel comfortable with. Overall this way of teaching grammar seemed to promote learning amongst most of the participants of "Spor 1" but it needs time and each participants needs should be taken into consideration.

1. Innledning

Problemstillingen i denne masteroppgaven kom da jeg hadde jobbet en stund som norsklærer for voksne innvandrere med lite skolebakgrunn. Jeg begynte å jobbe med en gruppe engasjerte lærere som hadde spesielt fokus på bruk av morsmål i undervisningen. Siden jeg hadde studert arabisk og snakket dette relativt godt, ble jeg spurt om være med i prosjektet med ekstra ansvar for deltakerne med arabisk som morsmål. Skoledagen ble organisert slik at deltakerne var blandet i vanlige norskklasser på morgenen, og så ble de delt inn i morsmålsgrupper et par timer etter lunsj. I morsmålsgruppene jobbet de med lekser fra undervisningen om morgenen.

Da jeg hadde jobbet med disse deltakerne noen måneder, bestemte vi oss for at en av morsmålsøktene skulle være grammatikk. Eksplisitt grammatikkundervisning blir ofte valgt bort i undervisningen på spor 1 fordi mange lærere tenker at spor 1-deltakere har mer utbytte av mer praktisk enn teoretisk undervisning. Det var flere grunner til at vi likevel bestemte oss for å undervise i grammatikk. For det første så spurte deltakerne selv etter å lære mer om grammatikk. De så at venner på spor 2 jobbet med grammatikkoppgaver og ønsket å gjøre det samme. Flere deltakere sa at de var sikre på at grammatikkundervisning ville hjelpe dem til å bli bedre i norsk. En annen grunn var at vi som lærere følte at vi manglet redskap når vi skulle gi tilbakemelding til deltakerne. Når en deltaker produserte en setning som f.eks. manglet verb eller subjekt, ønsket vi å kunne forklare deltakeren på en tydelig måte hva som manglet, og hva som kunne gjøres for at setningen skulle bli korrekt. Vi ønsket å undervise i grammatikk ved å bruke morsmålet som støttespråk for å få fram kontrastive elementer ved morsmålet og det norske språket. De største språkene i målgruppen var somali, tigrinja og arabisk, og jeg fikk altså ansvaret for grammatikkundervisningen for de arabisktalende.

Da vi hadde bestemt at vi ville ha grammatikkundervisning med spor 1-deltakerne, kom det neste spørsmålet: Hvordan skulle vi gjøre det rent praktisk? Hvordan skulle grammatikkundervisningen organiseres for at flest mulig kunne få noe ut av det? Skulle vi lage skriftlig materiell som støtte, eller var det bedre å bare gjøre det muntlig siden ikke alle var så skolerte? Som ansvarlig for den arabiske gruppen, begynte jeg også å tenke på spesielle utfordringer ved det arabiske språket: hvilken "versjon" av arabisk skulle vi fokusere på? Den offisielle

standardvarianten? Eller de uoffisielle, muntlige variantene som deltakerne hadde et nærere forhold til?

Vi bestemte oss for å produsere en del skriftlig, tospråklig materiale for at vi skulle ha noe å ta utgangspunkt i i grammatikktimene. Jeg begynte å lage dette og utviklet det videre i samarbeid med noen arabisktalende spor 2- og spor 3- deltakere på skolen som hadde kommet et stykke på vei i norskopplæringen.

Etter hvert som vi gikk framover i grammatikkundervisningen og laget mer og mer materiell, kjente jeg på et sterkt behov for å få mer teoretisk bakgrunn for det vi gjorde. Mye gikk bra, men mye var også utfordrende, og jeg følte meg litt på gyngende grunn teoretisk, både når det gjaldt den pedagogiske teorien, de didaktiske metodene, oversettelse fra arabisk til norsk og viktige trekk ved arabisk som morsmål. Derfor bestemte jeg meg for å gå tilbake til de akademiske studiene av arabisk, som jeg hadde hatt pause fra i mange år, for å stille kritiske spørsmål ved måten vi drev kontrastiv grammatikkundervisning på. Forhåpentligvis ville dette teoretiske grunnlaget gjøre grammatikkundervisningen bedre for våre deltakere. En annen mulighet var at jeg ville finne gode grunner for ikke å drive grammatikkundervisning for våre deltakere.

Jeg kom fram til følgende problemstilling: Er det læringsfremmende å drive kontrastiv grammatikkundervisning for arabisktalende norskinnlærere med lite skolebakgrunn ved hjelp av skriftlig, tospråklig materiell?

For å belyse dette ser jeg først på ulike aspekter ved norskopplæringen på spor 1. Dette gjør jeg i del 2. Jeg gir først en beskrivelse av hvem spor 1-deltakerne er, og ser deretter på teori om grammatikkundervisning og bruk av morsmål i undervisningen.

I del 3 av oppgaven gir en beskrivelse av arabisk som morsmål og trekker fram ulike perspektiver ved dette språket som jeg bør ta hensyn til i undervisningen.

I del 4 beskriver jeg kontrastive elementer ved arabisk og norsk. For å gjøre dette tar jeg utgangspunkt i fire ulike språkdiraktiske ressurser som på ulike måter er kontrastive beskrivelser av de to språkene.

Etter å ha presentert disse teoretiske perspektivene og språkdidaktiske ressursene, presenterer jeg i del 5 det tospråklige undervisningsmaterialet vi har laget på min skole. For hvert grammatiske tema vi jobbet med, forteller jeg litt om noen av erfaringene i klasserommet, for å gi et bilde av hvordan undervisningsopplegget så ut til å fungere i praksis.

Det jeg ønsker med denne oppgaven er å undersøke om jeg finner støtte i teori fra språkforskere for å bruke det tospråklige grammatikkopplegget, i tillegg til å se om jeg finner støtte fra observasjoner i klasserommet og og respons fra deltakere.

Dette er forskningsspørsmålene jeg vil belyse:

1. Bør eksplisitt grammatikkundervisning være en del av norskopplæringen for spor 1-deltakere?
2. Bør en bruke morsmål i grammatikkundervisningen på spor 1? Hvorfor / hvorfor ikke?
3. Hva er karakteristisk for arabisk som morsmål og hvilke konsekvenser får dette for bruk av arabisk i undervisningen?
4. Hvilke ressurser finnes allerede for arabisktalende som skal lære om norsk grammatikk og passer disse for spor 1-deltakere?
5. I lys av alle de ovennevnte faktorene, er vårt eget undervisningsmaterieell om grammatikk læringsfremmende for arabisktalende spor 1-deltakere?

Jeg har valgt å bruke metoder som er hentet fra aksjonsforskning. Aksjonsforskning er en metode som kan brukes for å utvikle egen undervisning i samarbeid med deltakerne. Aksjonsforskeren “ønsker å lære gjennom å gjøre, sammen med andre” (Tiller, 2004, s. 22). Ifølge Tiller skiller aksjonsforskning seg fra det han kaller ”tradisjonell” forskning ved at aksjonsforskeren ikke er redd for praksisfeltet: ”Bevisst og målrettet påvirkning er legitim her, mens den er bannlyst i annen forskning” (Tiller, 2004, s. 18). Aksjonsforskeren ønsker å forske for å skape bedre alternativer til det som eksisterer. Dialogen mellom forsker og praktikere er noe av det sentrale ved aksjonsforskning. Målet med dialogen er utvikling, kan derfor kalles en *utviklingsdialog* (Tiller, 2004, s. 25).

Denne metoden passer godt til det jeg ønsker å gjøre i min masteroppgave. Målet er å se kritisk på egen undervisning, og bruke teoretiske perspektiver fra forskere og erfaring fra egen undervisning til å se hva som fungerer og hva som kan gjøres på en annen måte. Jeg vil spesielt se på et tospråklig undervisningsopplegg som vi har brukt for å undervise i grammatikk på spor 1. De siste årene har forskere stort sett vært enige om at bruk av morsmål er positivt i innlæringen av et andrespråk, men med det arabiske språkets todelte natur, er ikke dette nødvendigvis så enkelt: Er morsmålet den muntlige versjonen av arabisk som tilhører hverdagslivet og hjemmet? Eller er det den offisielle versjonen av arabisk som man møter på skolen og i media? For arabisktalende med høyere utdanning er dette spørsmålet ikke så viktig fordi de veksler vanligvis med letthet mellom de to versjonene. Men hva med de som ikke har fått sjansen til å gå på skole; er den arabiske dialekten morsmålet deres, mens offisiell arabisk er noe de bare har et distansert forhold til?

Innenfor aksjonsforskningen er det vanlig at forskeren har en rolle som veileder eller konsulent for medforskerne i praksisfeltet (Madsen, 2004, s. 156). I mitt tilfelle hadde jeg altså rollen som lærer, forsker og veileder, og mine medforskere var deltakere på norskopplæringen. Måten vi jobbet sammen på var dialog og diskusjon i grupper, både i og utenfor undervisningen. Vi kan si at disse gruppene befant seg på to ulike nivåer:

Det ene nivået var diskusjon mellom lærere og arabisktalende språkhjelpere (norskkursdeltakere som går på spor 2 eller 3 og har kommet til A2 eller B1-nivå). I denne gruppen snakket vi om hvordan vi skulle oversette de norske eksempelsetningene til et nivå av arabisk som passet for deltakerne på spor 1. Måten vi jobbet på, var å sitte sammen rundt en datamaskin, lese den norske setningen høyt på norsk og deretter diskutere hvordan vi kunne oversette til arabisk. I rollen som veileder prøvde jeg hele tiden å minne mine medoversettere på at temaet og målet var å gjøre en oversettelse som passet for spor 1-deltakere.

Det andre nivået var dialogen under selve undervisningen, og her handlet dialogen mer konkret om de tospråklige arkene og hvordan disse faktisk fungerte i selve undervisningen. I denne gruppen hadde jeg en mer observerende rolle, hvor jeg observerte og noterte ned positive og negative sider ved bruk av de tospråklige arkene i undervisningen. Den observatørrollen kom selvsagt i tillegg til at jeg i rollen som lærer ikke bare kunne observere, men også hjalp til med å forklare og veilede deltakerne når de jobbet med arkene.

2. Norskopplæringen på spor 1

2.1 Beskrivelse av målgruppen - spor 1

I den følgende delen vil jeg gi en beskrivelse av de typiske spor 1- deltakerne; hvilken bakgrunn de har, hvor de kommer fra, hvordan de er vant til å lære og hvor mye det er forventet at de skal lære.

På nettsidene til Integrerings- og Mangfoldsdirektoratet (IMDi) står denne beskrivelsen av hvordan norskopplæringen skal organiseres for å tilpasse opplæringen til deltakernes behov:

«Tilpasset opplæring og organisering i spor

Norskopplæringen i norsk organiseres i form av tre spor med ulik tilrettelegging og fremdrift. Opplæringen i de ulike sporene skal ta utgangspunkt i deltakernes forutsetninger, derfor vil arbeidsmåter, læremidler og gruppestørrelse variere.

Spor 1

For deltakere som har liten eller ingen skolegang. Her finnes også en alfabetiseringsmodul for personer som er helt uten lese- og skriveerfaring. Veiledende nivå for avslutning av opplæring på spor 1: muntlige ferdigheter: nivå A2 eller B1 og skriftlige ferdigheter: nivå A1 eller A2.

Spor 2

For deltakere med noe skolebakgrunn. Veiledende nivå for avslutning av opplæring på spor 2: muntlige ferdigheter: nivå A2 eller B1 og skriftlige ferdigheter: nivå A2 eller B1

Spor 3

For deltakere med god allmennutdanning, påbegynt eller fullført utdanning på høyskole- eller universitetsnivå. Veiledende nivå for avslutning av opplæring på spor 3: muntlige ferdigheter: nivå B1 og skriftlige ferdigheter: nivå B1.»

(<http://www.imdi.no/opplaring-og-utdanning/norskopplaring/organisering-og-innholdet-i-opplaringen/>)

På skolen jeg jobber på, blir de voksne deltakerne delt inn i tre spor på bakgrunn av tidligere skolegang som beskrevet over. Spor 1- deltakere er vanligvis deltakere med 0 til 5 års skolegang, spor 2 har gjort ferdig grunnskole og kanskje også videregående skole, spor 3 har høyere utdanning.

De første årene jeg jobbet i norskopplæringen for voksne, underviste jeg mest på spor 2, mens de siste to årene har jeg undervist spor 1-deltakerne. Som antydning i beskrivelsen til IMDi over, er

det store forskjeller på de ulike sporene, og dermed bør arbeidsmetoder og læremidler også være ulike på de tre sporene. Elever på spor 1 er vant til å få informasjon og til å lære gjennom muntlig språk, praktiske erfaringer og arbeid. I Læreplanen i norsk for voksne innvandrere står det at deltakere på spor 1, må arbeide med å utvikle strategier for lesing og læring med morsmålet som et viktig redskap. Opplæringen skal ha langsom progresjon og avsluttende nivå for opplæring på spor 1 er nivå A2 eller B1 muntlig og A1 eller A2 skriftlig (Læreplanen i norsk for voksne innvandrere, 2012).

Kjennetegnene på de ulike nivåene er beskrevet i læreplanen. På nivå A1 skal innlæreren klare seg på et elementært plan med dagligdagse uttrykk om nære forhold, kommunikasjonen er kontekstavhengig, og språket inneholder en stor del forenklinger og gjentakelser. Når det gjelder grammatikk, har innlæreren begrenset kontroll på noen få innøvde grammatiske strukturer.

På nivå A2 kan deltakeren klare seg i enkle samtaler preget av rutine og kjente forhold om emner knyttet til familie, nære omgivelser og arbeid. Språklig har innlæreren et enkelt ordforråd, bruker grunnleggende setningsmønstre og har begrenset kontroll med enkle grammatiske strukturer.

En deltaker på nivå B1 skal være en selvstendig språkbruker. Innlæreren kan uttrykke seg enkelt og sammenhengende om kjente emner og emner av personlig interesse. Grammatikken er mer på plass på dette nivået, og innlæreren bruker blant annet tidsadverbial, pronomener, ubestemt og bestemt form og enkle leddsetninger (Læreplanen 2012).

Som vi ser av læreplanen, skal spor 1 jobbe seg framover med langsom progresjon, og målet for undervisningen er i første omgang A2 muntlig og A1 skriftlig. Å nå disse målene kan ta lang tid for mange.

Blant de arabisktalende deltakerne på spor 1 er det deltakere fra forskjellige land. Den største gruppen på vår skole de siste årene har vært syrere. Det har også vært en del deltakere fra Irak, Palestina og Sudan, i tillegg til noen få fra Egypt og Marokko. Innenfor gruppen av arabisktalende er det dermed relativt store dialektvariasjoner. Jeg kommer med en beskrivelse av forskjellen på de arabiske dialektgruppene i del 4 som handler om den arabiske språksituasjonen. Det er også stor aldersspredning i gruppen, med kvinner og menn i ulike aldre mellom 20 og 60.

2.2 Grammatikkens plass i norskopplæringen på spor 1

Grammatikk i språkopplæring er et mye omdiskutert tema. Noen mener grammatikk bør komme som en implisitt konsekvens av naturlig kommunikasjon, mens andre mener det er en fordel å jobbe bevisst med grammatikk på en eksplisitt måte for å utvikle språket. Målgruppen for min undervisning er en gruppe som vanligvis får lite eller nesten ingen grammatikkundervisning. Grunnene til dette er at de har lite kunnskap og forståelse av grammatiske begreper fra før på grunn av manglende utdanning, så det er vanlig å tenke at de har bedre nytte av mer konkrete og praktiske metoder enn teoretisk grammatikkundervisning.

Om vi går tilbake i språkundervisningens historie, ser vi at synet på spørsmålet eksplisitt språkkunnskap versus implisitt språkkunnskap har endret seg. På 70- og 80-tallet kom tanken om kommunikativ språkundervisning for fullt, som en kritikk til den tradisjonelle grammatikk- og oversettelsesmetoden (Haukås, 2014). Språkforskeren Krashen (1982) var en viktig person bak denne endringen med sine meninger om at den beste språklæringen skjer implisitt og at inputt var det viktigste i språkundervisning. Eksplisitt språkkunnskap hadde ifølge Krashen begrenset nytteverdi. Dette førte til at språkundervisningen ble basert på mest mulig inputt og minst mulig eksplisitt grammatikkundervisning og oversettelse. Haukås understreker at det er dette synet på oversettelse som har dominert de siste tiårene, og dette vet vi blant annet ved å se på lærebøker i fremmedspråk. De fleste av disse lærebøkene har få eller ingen oversettelsesoppgaver (Haukås, 2014).

Furre (1989) argumenterer for bruk av grammatikkundervisning også for innlærere med lite skolebakgrunn i sin artikkel "Grammatikk, også for voksne elever med svak skolebakgrunn". Hun understreker at fra sin erfaring i klasserommet, har hun sett at også de uskolerte innlærerne har god nytte av å forstå språkets struktur. Hun mener det er godt mulig å hjelpe denne gruppen av deltakere til å forstå grammatiske strukturer men det forutsetter tid, tålmodighet og en strukturert og gradvis oppbygging av den grammatiske forståelsen. Dette bør suppleres med mye tid til å bruke kunnskapen praksis, både ved strukturert drilling og frie øvelser (Furre, 1989, Furre og Ree, 1999).

Haukås påpeker at forskning de siste tiårene viser at god og effektiv språkundervisning inneholder både inputt og eksplisitt undervisning (eksempel Ellis, Loewen, & Erlam, 2006, Haukås, 2011, Norris & Ortega 2000 i Haukås, 2014, s. 4). Hun argumenterer for en kontrastiv tilnærming til språkundervisningen: “Når elevene får reflektere over likheter og forskjeller mellom språk, kan de i større grad velge språkstrukturer basert på eksplisitt kunnskap og ikke kun på deres implisitte erfaringer (Haukås, 2014, s. 4). På denne måten vil elevens metalingvistiske bevissthet utvikles, både i målspråket, morsmålet og eventuelle andre språk de kan, ifølge Haukås.

Det først året jeg jobbet med spor 1-deltakerne hadde vi svært lite eksplisitt grammatikkundervisning. I læreplanen er det lite snakk om grammatikk på nivå A1, så føringene fra lærerplanen legger ikke nødvendigvis opp til grammatikkundervisning (se delen over med beskrivelse av nivå A1). Vi som underviste på spor 1, opplevde ofte at disse deltakerne likevel ønsket mer kunnskap om grammatikk. Som lærere følte vi også at dersom deltakerne fikk kjennskap til noen grammatiske termer, kunne vi lettere forklare hva som avvek fra normen i deltakernes muntlige og skriftlige ytringer. Utover i det andre året jeg jobbet der, bestemte vi oss derfor for å prøve om vi fikk til enkel undervisning av grammatikk ved hjelp av morsmålet til deltakerne. Tanken var at dersom de fikk støtte av morsmålet til å forstå abstrakte begreper som verb, adjektiv, substantiv, subjekt, osv., ville mange av deltakerne kunne ha god nytte av grammatikkundervisning.

Vi bestemte oss for å ha to timer i uken med grammatikk i rene morsmålsgrupper, og jeg fikk ansvaret for gruppen av deltakere med arabisk som morsmål siden jeg behersker dette relativt godt. Men hvordan skulle vi gå fram for å undervise i grammatikk for denne målgruppen?

Læreplanen i norsk for voksne innvandrere omtaler grammatikk i liten grad, så det var ikke så mye konkret å gå ut ifra der. I sin artikkel “Grammatikkens plass i norskopplæringen” (2013), som er en del av den metodiske veiledningen til Læreplanen, påpeker Else Ryen at det er lite eksplisitt omtale av grammatikk i læreplanen, og at det heller ikke fins noen føringer for hvordan man skal jobbe med grammatiske temaer.

Ryen mener at det bør være et visst fokus på form også i undervisning som hovedsaklig er

kommunikasjonsbasert. Hun begrunner dette med at ved å kjenne til språkets mønstre, altså grammatiske mønstre, kan innlærerne kjenne igjen, forstå og bruke ulike ordklasser og ulike språkfunksjoner, og dermed få et selvstendig grep om språket som i sin tur gjør at man kan jobbe mot å nå de kommunikative målene. Ryen hevder at språklæringen kan effektiviseres dersom innlærerne forstår noen grammatiske begreper. Man tenker ofte på grammatikk som et teknisk system som passer på at språkbruk blir korrekt, men Ryen påpeker at grammatikk er mer enn dette. Mange av de grammatiske kategoriene er meningsbærende, slik at en innlærer som er bevisst på å få de ulike grammatiske elementene inn i språket sitt, lettere vil ha kontroll og fungere i en kommunikasjonssituasjon (Ryen, 2013).

Hun påpeker også at grammatikken er et hjelpemiddel til å se likheter og forskjeller mellom morsmålet og målspråket og støtter dermed idéen om å bruke morsmålet aktivt i norskopplæringen.

Så til spørsmålet i hvor stor grad man bør dra grammatikk inn i undervisningen for deltakere på spor 1. Ryen er positiv til dette og skriver at «... også for deltakere på spor 1 vil det være hensiktsmessig i noen grad å bruke grammatisk terminologi. Det gjør det enklere å snakke om det norske språket og hvordan deltakerne bruker språket dersom en alt tidlig i opplæringen innfører grammatiske termer som *pronomen, substantiv, verb, adjektiv, fortellende setning, spørrende setning*» (Ryen, 2013, s. 5.)

Videre skriver Ryen at det er viktig at grammatikkundervisningen er nært knyttet til språkbruk, helst til muntlige og skriftlige tekster som innlærerne arbeider med. Innlærerne kan da få tilbakemelding på sine tekster ved hjelp av enkle grammatiske forklaringer (Ryen, 2013). Dette krever selvsagt at de har begynt å forstå grammatisk terminologi, og dette kan ofte ta litt tid for mange. Jeg opplevde flere ganger at jeg trodde deltakerne hadde forstått et grammatisk trekk, men så viste det seg likevel at de trengte mye mer tid, øving og refleksjon for å virkelig forstå det. Det er viktig å huske på at spor 1-deltakere ofte ikke har så mye trening i abstrakt, teoretisk tenking. Derfor er tid til refleksjon og samtale omkring de ulike grammatiske kategoriene helt essensielt for at de skal ha mulighet til å forstå og ha nytteverdi av det i språkopplæringen. For å få til samtale og refleksjon omkring slike abstrakte tema er det viktig at deltakerne får ta i bruk morsmålet sitt.

Vigdis Alver ved Høgskolen i Bergen engasjerer seg sterkt innenfor forskning på bruk av morsmål i norskopplæringen (Alver, 2013). Hun presenterer flere prosjekter og rapporter som viser at morsmålsstøttet undervisning gjør at deltakerne får et bedre verktøy for læring. Ved at de kan bruke et språk de behersker, blir de mer selvstendige og aktive i egen læringsprosess. Særlig når de skal jobbe med et abstrakt tema som grammatikk. Det blir lettere for deltakerne å utvikle metaspråklig tankegang ved å at de kan bruke et kjent språk for å forstå de nye og ukjente grammatiske kategoriene. Dette er i tråd med Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen. Den grammatiske metaspråklige forståelsen må begynne på det trygge og kjente morsmålet, før den kan tas inn i prosessen med å lære det nye og ukjente målspråket (Alver, 2013).

Ved å fokusere på språklige mønstre kan innlæreren også oppmuntres til å trekke inn morsmålet og til å se norsk i et kontrastivt perspektiv. En slik tilnærming kan for mange fungere som en god læringsstrategi.

Hva kan jeg ta med videre til egen grammatikkundervisning for spor 1?

Vi har sett at flere forskere anbefaler at også spor 1- deltakere jobber med grammatikk (Ryen, 2011, Alver, 2013), men at dette må gjøres på en forenklet måte for å nå ut til flest mulig. I grammatikkundervisningen har vi lagt opp til et kontrastivt perspektiv på norsk og morsmålet (i dette tilfellet arabisktalende). Vi tenker at det er viktig å fokusere spesielt på de grunnleggende grammatiske elementene som skiller norsk fra arabisk. Vi kunne laget en lang og detaljert liste over grammatiske trekk som er ulike på de to språkene, men en slik liste er altfor lang og omfattende for et grammatikkopplegg for spor 1-deltakere, så det er nødvendig å gjøre et utvalg. Dette utvalget skal jeg komme tilbake til i delen om grammatikkopplegget vi har laget.

2.3.1 Morsmålets plass i norskopplæringen på spor 1

Ifølge Alver og Dregelid (2016) har læreplanen for voksne minoritetsspråklige tradisjonelt hatt lite fokus på bruk av morsmål i opplæringen. Dette har endret seg de siste årene. De to siste læreplanene foreslår at morsmålet skal bli brukt som en støtte og hjelp i opplæringen av personer med lite eller ingen skolebakgrunn, altså spor 1-deltakerne. Vi kan se en utvikling i læreplanen fra 2004 til læreplanen i 2012. I 2004-læreplanen står det én setning om at morsmålet er et viktig redskap i tilegnelsen av det nye språket, uten en mer utfyllende forklaring. I den reviderte versjonen av læreplanen fra 2012 står det et helt avsnitt om morsmålet som ressurs, spesielt i alfabetiseringsprosessen. Det understrekes at morsmålet kan støtte språklæringsprosessen gjennom en kontrastiv tilnærming (Læreplanen 2012, s. 12).

Ifølge Berggreen og Tenfjord er morsmålets rolle det mest diskuterte og kontroversielle temaet i forskning om andrespråklæring. Språkforskere har opp gjennom tidene vært svært uenige om hvilken rolle morsmålet spiller i innlæringen av et nytt språk. Noen har ment at man bør unngå å bruke morsmål for å ha mest mulig fokus på det nye språket som skal læres, men i dag peker de fleste teorier mot at morsmålet har en sentral rolle i språkinnlæringen (bl.a. Cummins 2007, Egeberg 2012, Alver 2013, Skadberg Isaksen, 2013, Smørdal 2016).

Cummins (2007) argumenterer for å bruke morsmål i undervisningen fordi det kan fungere som en støtte og hjelp for å forstå det språket innlæreren skal lære; brukt på riktig måte er morsmålet en kognitiv og lingvistisk ressurs. Han understreker at førstespråket ikke er en fiende i andrespråksinnlæringen. Det bør heller oppfattes som en grunnmur for det nye språket: "...it can function as a stepping stone to scaffold more accomplished performance in the L2" (Cummins, 2007, s. 238).

Egeberg (2012) mener også at morsmålsaktiviserende undervisning gjør innlæring av et nytt språk lettere. Han peker på at systematisk bruk og aktiv anerkjenning av morsmålet, gjør at innlæreren får et mer bevisst forhold til sitt eget språk. Dette fører til at eleven blir mer aktiv og nysgjerrig på forskjeller og likheter mellom språkene, og lettere kan ta i bruk morsmålet for å løse utfordringer i innlæringen av andrespråket. Egeberg understreker at bruk av førstespråket ikke fører til at man unngår å bruke norsk, slik skeptikerne til bruk av morsmål i undervisningen

ofte hevder. Han viser til positive erfaringer fra irske og samiske miljøer hvor man har satset på å styrke bruk av minoritetsspråket og samtidig ser at majoritetsspråket står sterkt. At førstespråket ignoreres, kan føre til at eleven får mindre mulighet til å hente fram nyttig bakgrunnskunnskap, erfaringer og refleksjon gjennom språket. Eleven blir tvunget til å holde seg innenfor det begrensede vokabular hun har på andrespråket, og som en konsekvens blir altså vokabularet som kan brukes til refleksjon, undring og bekreftelse av hypoteser om språket, begrenset (Egeberg, 2012).

Egeberg viser til flere undersøkelser som støtter bruk av morsmål i opplæringen, og han nevner spesifikt språkfag som fag der dette har vist positive resultater. Blant annet har en sett at i klasser hvor bare andrespråket er blitt brukt, blir det ofte kopiering av skriftlige uttrykk og setninger. I klasser hvor morsmålet er med som støtte og refleksjonsspråk, blir det oftere egne setninger som er konstruert på en mer selvstendig måte. I tillegg ser det ut at læring har bedre resultater når temaet er gjennomgått på morsmålet først (Egeberg, 2012).

Unni Skadberg Isaksens masteroppgave fra 2013 handler om morsmål i norskopplæring for voksne. I oppgaven ser hun på hvordan det oppleves for minoritetsspråklige voksne deltakere i norskopplæringen å bruke morsmålet når de skal lære å lese og skrive. Etter å ha intervjuet spor 1-deltakere ved norskopplæringen ved Nygård skole i Bergen, kommer hun frem til at de som har fått støtte på morsmålet, føler dette er et sentralt redskap i sin egen læring. Ifølge Skadberg Isaksen viser resultatene av undersøkelsen at morsmålsopplæringen hadde hjulpet deltakerne til metakognitiv bevissthet, kontrastiv kompetanse og aktive læringsstrategier. “Det kom til uttrykk ved at de kunne sette ord på hva som var lett og vanskelig i læreprosessen og vise til kontrastive forskjeller mellom fonologi og morfologi på begge språk” (Skadberg Isaksen, 2013, s. 84).

I sin avslutning lister Skadberg Isaksen opp en rekke funn som styrker idéen om å bruke morsmål i norskopplæringen, spesielt når man jobber med alfabetisering av deltakere med lite skolebakgrunn. Hun peker blant annet på at morsmålet er sentralt for å få relevant bakgrunnsinformasjon og kartlegge deltakernes forutsetning for å lære. Hun hevder at hun i arbeidet sitt med masteroppgaven, ikke gjorde noen funn som kan konkludere med at bruken av morsmålet medfører noen form for ulemper, men mener likevel det trengs mer forskning på fagfeltet slik at fremtidige opplæringstilbud er kunnskapsbaserte. Blant annet skriver hun at: “Muntlig morsmålsstøtte i alfabetiseringen vil uansett styrke læreprosessen i alfabetiseringen på norsk, men det må forskes mer for å undersøke hvorvidt den første alfabetiseringen bør foregå

uavhengig av morsmålets alfabeter og skriftspråk” (Skadberg Isaksen, 2013, s. 90).

Som vi har sett ovenfor, finnes det altså mange forskningsbaserte grunner for å la morsmålet ha en aktiv rolle i norskopplæringen. Det er likevel viktig å tenke gjennom en del utfordringer som kommer ved bruk av morsmålet og ta bevisste valg omkring hvordan morsmålet brukes. Egeberg peker på at innlæreren kan ha manglende kunnskaper og ferdigheter på visse områder. Hvis innlæreren mangler kunnskap, er det liten sjanse for at hun overfører kunnskap fra morsmålet til andrespråket. I slike tilfeller bør man bygge opp parallelle ferdigheter på begge språk (Egeberg, 2012). Denne teorien er relevant for mine spor 1-deltakere og deres bakgrunnskunnskap om grammatikk. Deltakerne er voksne innvandrere som har gått lite på skole i sine hjemland Syria, Sudan, Irak, Palestina, Marokko og Egypt. Deres kunnskap om grammatiske termer og systematisk tenking omkring språk har naturlig nok store mangler, siden dette er ferdigheter man vanligvis tilegner seg gjennom undervisning på skolen. Jeg og mine kolleger ville derfor legge til rette for å bygge deres kunnskap om grammatikk på morsmål og norsk parallelt, men hvordan og med hvilke metoder skulle vi gjøre dette?

2.3.2 Om metoder for bruk av morsmål i undervisningen

For å gjøre deltakerne mer bevisste på grammatikk, bestemte vi oss altså for å ta i bruk morsmålet aktivt. Vi ville gjøre dette både som en støtte til å forstå norsk grammatikk, men også morsmålets grammatikk og grammatiske termer generelt. Vi bestemte oss altså for å ta i bruk kontrastiv metode i undervisningen, det vil si at vi ville sette opp de kontrastive aspektene ved norsk og arabisk, sammenligne og tydeliggjøre forskjeller og likheter. Ulrika Tornberg har skrevet en bok om metoder i andrespråksopplæring, og hun mener at kontrastive undervisningsmetoder kan føre til at deltakeren blir bevisste på strukturer både i sitt eget språk og i målspråket. For å få denne bevisstheten mener hun det er viktig at oversettelsens funksjon ikke skal være å vise “språkferdighet, men å rette oppmerksomheten mot at ulike språk har forskjellige uttrykksmåter, og at de skiller seg fra hverandre når det gjelder formell struktur” (Tornberg, 2000, s. 121).

Den tidligere omtalte “grammatikk- og oversettelsesmetoden” vokste fram rundt slutten av 1700-tallet, og er en systematisk metode der grammatikkundervisning ble kombinert med oversettelsesoppgaver. Da de moderne språkene skulle innføres i de svenske skolene i år 1856, hadde lærerne med seg denne metoden fra universitetene. De overførte denne grammatikk- og oversettelsesmetoden til skolene slik de selv var blitt undervist på universitetene (Tornberg, 2000). I dagens språkundervisning er det kommunikative metoder som råder, og mange lærere tenker at en bør bruke morsmålet så lite som mulig for å gi plassen til det nye språket som skal læres. I et klasserom der deltakerne har mange ulike morsmål, er en ofte redd for at det skal bli mer avstand og mindre samarbeid mellom deltakere som har forskjellige morsmål. Derfor har jeg inntrykk av at oversettelse ikke blir brukt i så stor grad. På min skole har jeg likevel sett at det er på vei inn. Flere lærerkolleger forteller at de oppfordrer deltakerne til å diskutere med en annen som snakker morsmålet hvis det er noe de ikke forstår.

Følgende er karakteristiske trekk for grammatikk- og oversettelsesmetoden:

- undervisning på morsmålet
- lange forklaringer av grammatikkreglene der reglene læres først og deretter tilpasses gjennom oversettelse fra morsmålet til målspråket (deduksjon)
- litterære tekster og kontroll av forståelsen gjennom oversettelse
- teksten fungerer hovedsakelig som underlag for grammatisk analyse
- oversettelse av isolerte setninger til og fra målspråket er den vanligste oppgaveformen

Tornberg (i likhet med de fleste andre språklæringsforskere) er skeptiske til denne metoden, og omtaler den som svært mangelfull. Hun skriver “Det er naturligvis utrolig lett og direkte takknemlig å sette fingeren på de begrensningene metoden innebar med tanke på hva elevene *ikke* lærte gjennom denne metoden” (Tornberg, 2000, s. 28). Hun understreker at vi må forstå denne metoden ut fra tiden og samfunnet den ble utviklet i. Det var en tid da bare en svært liten del av befolkningen hadde kontakt med resten av verden. Derfor var det mange av lærerne som ikke egentlig visste så mye om hvordan språket de underviste i, faktisk ble snakket. Det ble gjort forsøk på å reformere språkundervisningen slik at talespråket ble viktigere. Dette skjedde ikke, siden de fleste lærerne ikke behersket dagligtale godt nok til å få en mer virkelighetsnær

språkundervisning.

Ved denne undervisningen kan en si at språket ble forklart som formelle systemer som man skulle forstå, analysere og huske med utgangspunkt i morsmålet. Denne metoden var den mest brukte metoden i språkundervisning i skolen i mer enn 100 år. Tornberg mener dette har med tradisjon å gjøre, og at metoden fremdeles er brukt i dagens undervisning fordi språklærere har fått denne typen undervisning på universitetene.

Tornberg er altså i hovedsak kritisk til denne metoden, og karakteriserer den som foreldet og begrensende. Likevel påpeker hun at det fins noen elementer ved metoden som kan støtte det forskerne vet om språkinnlæring i dag. Da tenker hun spesielt på at forskere i dag er enige om at morsmålet er et nødvendig hjelpemiddel for å forstå hvordan et nytt språk er bygd opp.

Tornberg mener at det positive ved grammatikk- og oversettelsesmetoden er at denne metoden har fokus på sammenligning mellom morsmål og målspråk. Sammenligning mellom regler i morsmål og målspråk gjør at det blir lettere å forstå reglene i det nye språket. Ved å kontrastere språkene mot hverandre kan innlærerne bli mer bevisste på hva som er likt og hva som skiller morsmål og målspråk. Hun understreker at å jobbe med oversettelse som metode passer for en del analytiske innlærere, men at det ikke passer for alle. Hun mener at for andre typer innlærere kan det bli et hinder fordi de løser problemer med andre metoder (Tornberg, 2000).

I sin kritikk av metoden, nevner Tornberg den negative effekten systematisk oversettelse kan ha på leseforståelse. Hun kritiserer sterkt å bruke oversettelse som metode for å sjekke om innlæreren har forstått en tekst. Dette forklarer hun med at det altfor lett kan føre til at innlæreren lærer seg å lese en tekst ord for ord istedenfor å se på helheten. Hun mener at innlærerne lærer seg å gå ut fra enkeltord som de ikke kan, istedenfor å bruke kunnskap de har fra før.

En annen negativ side hun trekker fram er at denne metoden ikke fremmer fri produksjon og kommunikasjon. Selv om deltakerne forstår en regel, er det likevel ikke sikkert de klarer å anvende dette i praksis. Tornberg mener derfor at grammatikk og oversettelse passer dårlig som metode for å utvikle fri produksjon og god kommunikasjon.

Som en tredje negativ side peker Tornberg på at oversettelse av konstruerte setninger fra morsmålet til målspråket, får deltakerne til å jobbe med et unaturlig språk. Setninger som har blitt valgt ut og konstruert for å jobbe med en spesiell grammatisk konstruksjon, er ofte unaturlige og lite idiomatiske. Hun understreker at oversettelse er en krevende disiplin hvor den som oversetter må ha mer enn ren grammatisk kjennskap til språket.

Tornberg mener likevel at det å jobbe med oversettelse fra målspråket til morsmålet, kan være nyttig. Hun mener dette kan være en kilde til å forstå hvordan de to ulike språkene er oppbygd og kan gi mange elever “kontrastiv innsikt” som hun kaller det (Tornberg, 2000).

Vi har sett at kontrastive metoder er omdiskutert innenfor språkdidaktikken. Berggreen og Tenfjord peker på at det er kontroversielt å bruke fordi “...det på ingen måte er noe én til én-forhold mellom strukturene i ulike språk. Derfor er det problematisk å basere en komparasjon på todelingen lik-ulik, og bruke inndelingen for å predikere og diagnostisere feil” (Berggreen og Tenfjord, 1999, s. 48).

Språklæreren og forskeren Rocha gjorde en undersøkelse i 2009 om effekten av oversettelse i språkopplæringen på et språksenter i Brasil. Han hevder å se gode resultater ved å bruke oversettelse som metode i opplæringen fordi det fremmer forståelse og er et verktøy for å øve på og pugge vokabular. Han understreker at det er viktig at læreren gjør innlærerene bevisste på at oversettelse ikke alltid kan gjøres ord for ord. Han understreker også at det er viktig å ikke kun fokusere på oversettelse i undervisningen; oversettelsesoppgaver bør bare være en del av det pedagogiske opplegget.

Popovic (2001) argumenterer for å bruke oversettelse som metode i undervisningen fordi mange innlærere ser ut til å foretrekke denne måten å øve på i andrespråksinnlæringen. Derfor mener hun at oversettelse uten tvil har sin plass i klasserommet. Hun påpeker at det er viktig å tenke på hvordan en bruker oversettelse i undervisningen, og at målet med oversettelsen ikke er å forsøke å være en profesjonell oversetter, men å hjelpe innlærerne til å bli bedre i språket de skal lære; “...it’s a means to an end, not an end to be achieved” (Popovic, 2001, s. 2).

At oversettelse er positivt, men kun når det er brukt på en bevisst og pedagogisk fundert måte, er

et poeng som er felles for mange forskere. Shiab og Abdullateef sammenligner det med medisin: "...translation can be like medicine, which, when administered in the right dose and way, has a curative effect, and otherwise, when used injudiciously, it can also prove harmful" (Shiab og Abdullateef (2001) i Rocha (2009, s. 181). Rocha understreker at det er forskjell på undervisning av barn og ungdom og undervisning av voksne, og mener oversettelse passer spesielt bra for voksne innlærere fordi det er en kognitivt utfordrende prosess (Rocha, 2009, s. 183).

Hva kan jeg ta med videre til egen undervisning med bruk av morsmål?

Metoden vi har valgt å bruke i undervisningen har som sagt mange lignende trekk på grammatikk- og oversettelsesmetoden. Kritikken mot denne metoden er noe jeg ønsker å ta med meg videre i egen undervisning med bruk av morsmål. En av de viktigste punktene å reflektere over når vi lager eksemplisetningene er å forsøke å lage setninger som er naturlige. Törnberg kritiserer at setninger som er laget for å jobbe med spesielle grammatiske trekk, ofte blir unaturlige og uidiomatiske. Vi bør altså forsøke å unngå dette ved å ta utgangspunkt i setninger deltakerne faktisk trenger.

Punktene hvor hun kritiserer å bruke oversettelse ved leseforståelse og som metode ved fri produksjon, er også verdt å ta med i planlegging av undervisningen. Dette taler for at oversettelse som metode bare bør være en liten del av undervisningen, i tillegg til andre metoder som på en bedre måte fremmer fri produksjon og kommunikasjon.

De karakteristiske trekkene som jeg skildret tidligere, har vi også valgt i vår grammatikkundervisning: undervisningen foregår ofte på morsmålet, vi jobber mye med oversettelse av isolerte setninger til og fra målspråket, og tekstene/setningene fungerer som bakgrunn for grammatisk analyse.

Vi bruker ofte deduksjon ved å først gi en grammatikkforklaring på morsmålet, for så å overføre dette til målspråket. Dette er likevel et punkt hvor vår metode skiller seg fra "grammatikk- og oversettelsesmetoden"; vi har ingen lange forklaringer av grammatikkreglene. Forklaringene er tenkt å være så korte og enkle som mulig. For mange er grammatikk et ganske ukjent tema, så om forklaringene blir for lange vil en stor del av deltakerne falle av. Jeg viser eksempler på

hvordan vi jobber med grammatikkforklaringer senere i oppgaven.

På samme måte som i “grammatikk- og oversettelsesmetoden”, bruker vi også oversettelse som kontroll av forståelse, men vår metode skiller seg ved at vi ikke tar utgangspunkt i litterære tekster. Vårt utgangspunkt er setninger som er hentet fra pensumet til deltakerne. De er alltid relatert til et aktuelt tema som deltakerne jobber med eller har jobbet med. Vi prøver alltid å ta utgangspunkt i setninger som er på innlærernes nivå, både når det gjelder grammatikk og vokabular. Ved å gjøre dette ønsker vi at det grammatiske trekket vi skal jobbe med, blir så tydelig som mulig uten distraherende ord eller uttrykk de ikke forstår.

3. Arabisk – et diglossisk språk

3.1 Hva er spesielt med arabisk som morsmål?

I mitt arbeid med å forsøke å oversette setninger, vokabular og enkle tekster, har jeg blitt mer og mer klar over hvor utfordrende det er å lage gode og effektive oversettelser til undervisningen. Hvilke ord og språkstrukturer bør man velge for at alle skal forstå oppgavene best mulig? I arbeidet med å oversette fra norsk til arabisk har jeg fått hjelp av flere arabisktalende personer med ulik skolebakgrunn og dialekt. Alle har gitt meg litt forskjellige råd og forklaringer på hvordan oversettelsen bør være. Noen mener den bør være på korrekt "høyarabisk". Noen mener et dialektord passer best, noen mener et annet ord bør brukes.

Noe av denne oversettelsesutfordringen kan knyttes til det store spriket mellom skriftlig og muntlig i det arabiske språket, i tillegg til at deltakerne kommer fra land med forskjellige dialekter. Selve standardspråket har også et bredt register av vokabular, og de høyfrekvente ordene kan variere litt fra land til land. Jeg vil i den følgende delen se på ulike teorier som kan belyse språksituasjonen blant de arabisktalende deltakerne i spor 1-gruppen på skolen min.

Når jeg viser til ord og uttrykk på arabisk, bruker jeg av og til det arabiske alfabetet og av og til transkriberte (latiniserte) versjoner av ordene. Jeg har valgt å bruke et transkripsjonssystem for arabisk som er anbefalt og godkjent av Library of Congress. Transkripsjonssystemet er med som vedlegg til masteroppgaven (vedlegg 1).

3.1.1 Diglossia

Begrepet *diglossi* blir brukt for å beskrive situasjonen i samfunn der to versjoner av et språk eksisterer side om side. Ifølge Bassiouney fins det 23 land hvor arabisk har offisiell status, og i alle disse landene kan språksituasjonen beskrives som diglossisk. I diglossiske samfunn fins det en variant av språket som har høy verdi (H). Denne varianten blir lært på skolen, men ingen har den som sin naturlige måte å snakke på i vanlige samtaler. Den andre varianten (L) blir brukt i vanlig konversasjon. Det arabiske språket er utbredt over et stort geografisk område fra den Den

persiske gulf i Asia til Atlanterhavet i Nord-Afrika. Dialektene i de arabisktalende landene skiller seg mye fra hverandre, mens de alle deler en skriftlig standardversjon; Moderne Standard Arabisk (MSA). De arabiske dialektvariasjonene kan grupperes i fem hovedkategorier, og jeg vil presentere disse kategoriene i denne delen og gi eksempler på forskjeller og likheter. MSA og dialektene eksisterer i en diglossisk situasjon hvor de arabiske dialektene er det folk lærer hjemme. En kan derfor si at den muntlige versjonen av arabisk er det faktiske morsmålet til en arabisktalende. MSA er språket som blir brukt for skriving og formell tale og blir lært på skolen. Derfor har ikke alle arabisktalende et like nært forhold til formelt standardarabisk som den muntlige dialekten de bruker hjemme og i uformelle sammenhenger (Bassiouney, 2009, Ibrahim, 2009).

Deltakerne på mitt kurs er, som jeg har beskrevet tidligere, spor 1-deltakere, og det vil si at de fleste har færre enn fem års skolegang. Noen har ikke gått på skole i det hele tatt. De fleste kan likevel lese en del arabisk (i større eller mindre grad), men deres kjennskap til den offisielle varianten av arabisk er ikke alltid så stor. Det kan derfor være naturlig å stille seg spørsmålet om det skriftlige tospråklige undervisningsmaterialet vi jobber med, har nytteverdi for denne målgruppen. Dette er et spørsmål jeg har tenkt over flere ganger i arbeidet mitt med denne gruppa. Jeg har av og til fått inntrykk av å være på feil spor med de tospråklige arkene som vi har brukt i grammatikktimene. Særlig har jeg tenkt dette når jeg har fått kommentarer som viser at noen av deltakerne synes skriftlig arabisk er vanskelig. En av deltakerne fra Sudan har sagt til meg flere ganger: “Jeg er ikke så god i arabisk, jeg”. Dette til tross for at arabisk er et språk han har snakket fra han var barn. Ved å si at han ikke er så god i arabisk, mener han at han ikke har så god kjennskap til det standardiserte språket og de “korrekte” måtene å bruke språket på. Hans morsmål er arabisk, men det han har et naturlig forhold til, er sin egen arabiske dialekt, ikke den offisielle versjonen av arabisk. Slike kommentarer fra deltakerne har fått meg til å tenke at det er viktig å være bevisst når man oversetter de norske setningene til arabisk, slik at de arabiske setningene blir korrekte, men likevel så enkle som mulig. De arabiske setningene bør dermed bli oversatt til et av de av det vi kan kalle de “lavere” språknivåene som er mulig med korrekt skriftlig arabisk. Jeg vil utdype denne idéen om språknivåer og dialektvariasjoner i det følgende.

3.1.2 Badawi og Hinds teori om fem språknivå

Språkforskere har kommet med ulike teorier omkring diglossia, og er ikke enige om hvilke kategorier som passer best for å beskrive diglossia i arabisk. En av de mest anerkjente teoriene kom fra Badawi og Hinds i 1973. De foreslo fem ulike nivåer av det arabiske språket i Egypt basert på studier av egyptisk media:

1. *fushā al-turāth* - “gammel klassisk”. Dette er klassisk arabisk fra den litterære arven og Koranen. Det er en versjon av arabisk man kan høre i religiøse sammenhenger og i religiøse programmer på TV, men ellers er det et skriftlig språk. Grammatikken som blir undervist ved tradisjonelle institusjoner som Al-Azhar, er basert på dette språknivået.
2. *fushā al-‘aṣr* - “moderne klassisk”. Dette nivået kalles MSA (Moderne standard arabisk) av de fleste vestlig-orienterte lingvister. Det er en forenklet versjon av klassisk arabisk tilpasset vår moderne tid. MSA er mest av alt et skriftlig nivå og blir brukt i aviser. Det kan også bli lest opp på radio og på TV, samt i muntlige mediakommentarer dersom kommentatoren behersker dette nivået svært godt.
3. *‘āmmiyyat al-muthaqqafīn* – “de kultivertes dialekt”. Dette er dialekt med sterk påvirkning av MSA som kan bli brukt i seriøse muntlige diskusjoner, men det blir vanligvis ikke brukt skriftlig. Det er brukt av høyt utdannede mennesker på radio og TV. I tillegg er det språket for undervisning i egyptiske klasserom. I skolen foregår instruksjoner på denne formen for arabisk og elevene bruker det til klasseromsdiskusjoner om ulike tema.
4. *‘āmmiyyat al-mutanawwirīn* – “dialektene til de som har grunnleggende utdanning”. Dette er hverdagsspråket til de som kun har grunnleggende utdanning. Venner og familie diskuterer seg imellom på dette språknivået. Man kan også høre det på TV og i diskusjoner mellom høyt utdannede, når temaet for diskusjonen er “ikke-intellektuelt” og situasjonen rundt samtalen er uformell og avslappet.
5. *‘āmmiyyat al-‘ummiyīn* – “dialekten til analfabetene”. Dette nivået av arabisk er

karakterisert av sitt fravær av påvirkning fra MSA. På TV hører man det kun hos enkelte rollefigurer i såpeserier, barneprogram og som et virkemiddel i komiske situasjoner.

Ifølge Badawi og Hinds er det vanlig å veksle mellom de ulike nivåene i en og samme samtale fordi nesten alle behersker flere enn ett av disse nivåene. Naturlig nok er denne nivåvekslingen vanskeligst for analfabeter og lavt utdannede som ikke behersker mer enn ett eller to nivå. Videre understreker Badawi at disse nivåene ikke har helt klare og tydelige skillelinjer mellom seg. De går inn i hverandre, og man kan si at det alltid er et spørsmål om “mer eller mindre” heller enn enkelt å plassere en konversasjon på et spesielt nivå. Badawi og Hinds framstiller i dag språksituasjonen snarere som et kontinuum enn som en todeling. (Bassiouney, 2009, Badawi og Hinds, 1986).

3.1.3 Dialektvariasjoner innenfor arabisk

I denne delen vil jeg forsøke å gi et kort bilde av kontrastene mellom de ulike arabiske dialektene. Bassiouney viser til Versteegh (2001) sin oppdeling av arabisk i fem grupper av ulike dialekter:

1. Dialekter på den Arabiske halvøy som blir snakket i Saudi-Arabia og i Gulf-området (SCA)
2. Mesopotamisk dialekt som blir snakket i Irak (ICA)
3. Syrisk-libanesisk dialekt som blir snakket i Libanon og Syria (LCA)
4. Egyptisk dialekt (ECA)
5. Magrebinsk dialekt som blir snakket i Nord-Afrika (her; representert ved tunisisk TCA)

Forskjellene mellom disse dialektene er store. Versteegh beskriver det slik: “It is fair to say that the linguistic distance between the dialects is as large as that between the Germanic languages and the Romance languages, including Romanian, if not larger” (Bassiouney, 200, s. 21).

Bassiouney stiller seg litt skeptisk til denne påstanden og mener den til en viss grad er overdrevet. Hun velger likevel å ha med dette forsøket på en beskrivelse fordi det gir et bilde av hvor forskjellige dialektene er.

Til tross for de store forskjellene, finnes det også noen fellestrekk for dialektene som skiller dem fra Moderne Standard Arabisk (MSA). Et av trekkene hun nevner er at fremtidspartikkelen i MSA *sa-* /*sawfa* er erstattet med andre partikler i alle dialektgruppene. I syrisk arabisk er partikkelen *rah* - / *lah* - , i egyptisk arabisk er det *ha*, i marokkansk arabisk er det *gha*, i irakisk arabisk er det *rah* og i yemensk arabisk er det *'a*. Et annet fellestrekk for dialektene er at genitivskonstruktet i MSA blir byttet ut med det hun kaller «et analytisk possessivt konstrukt». På MSA vil man si “*kitāb al-walad*” (lit. bok + bestemt artikkel + gutt) når man vil si «guttens bok». På egyptisk dialekt blir dette “*il-kitāb bitā ' il-walad*” (lit. boken + possessiv artikkel + gutten). På levantinsk dialekt blir det “*il-kitāb taba ' il-walad*”, mens i dialekter på den arabiske halvøy blir det “*il-kitāb ḥagg il-walad*” (Versteegh, 2001 i Bassiouney, 2009, s. 20-21). Vi ser altså at den possessive partikkelen er forskjellig i alle de tre dialektgruppene.

Bassiouney illustrerer forskjellene mellom dialektene og MSA ved å kontrastere ulike fraser og setninger. Dette viser tydelig hvor stort skillet kan være mellom MSA og muntlig, i tillegg til at det illustrerer noen av forskjellene på de ulike dialektgruppene.

For å illustrere bruker hun denne korte teksten “I love reading a lot. When I went to the library I only found this old book. I wanted to read a book about the history of women in France”.

Oversatt til norsk: “Jeg liker veldig godt å lese. Da jeg gikk til biblioteket, fant jeg bare denne gamle boken. Jeg ville lese en bok om kvinners historie i Frankrike”.

Den første setningen er altså “Jeg liker veldig godt å lese”. Forskjellene på MSA og de ulike dialektgruppene kan illustreres, som Bassiouney gjør, ved å oversette dem til dialektversjonene og sette oversettelsene opp skjematisk etter hverandre:

	<i>jeg</i>	<i>liker</i>	<i>å lese</i>	<i>godt</i>
MSA	<i>'ana</i>	<i>'uḥibbu</i>	<i>l-qirā 'a</i>	<i>kathīran</i>
TCA	<i>'ana</i>	<i>n-ḥibb</i>	<i>il-qrāya</i>	<i>barsha</i>
ECA	<i>'ana</i>	<i>ba-ḥibb</i>	<i>il-'irāya</i>	<i>'awi</i>
LCA	<i>'ana</i>	<i>b-ḥibb</i>	<i>il-'ireya</i>	<i>ktīr</i>
ICA	<i>'āni</i>	<i>ḥibb</i>	<i>il-iqrāya</i>	<i>kullīsh</i>
SCA	<i>'ana</i>	<i>ḥibb</i>	<i>il-grāya</i>	<i>kthīr</i>

Vi ser at det høyfrekvente adverbet “a lot”, - på norsk her “veldig godt”- , er ulike ord i nesten alle dialektene; *kathīran*, *barsha*, *’awi*, *kullīsh*. Dialektene i Levanten og SCA har lignende versjoner av det samme ordet som MSA.

«Da jeg gikk til biblioteket....»

	<i>da</i>	<i>jeg gikk</i>	<i>til biblioteket</i>
MSA	<i>’indama</i>	<i>dhahabtu</i>	<i>’ila l-maktaba</i>
TCA	<i>waqtalli</i>	<i>mshīt</i>	<i>l il-maktaba</i>
ECA	<i>lamma</i>	<i>ruḥt</i>	<i>il-maktaba</i>
LCA	<i>lamma</i>	<i>reḥit</i>	<i>al-maktebe</i>
ICA	<i>lamman</i>	<i>riḥit l</i>	<i>il-maktaba</i>
SCA	<i>ḥīn</i>	<i>reḥt</i>	<i>l-mekteba</i>

Adverbet « når » er også i denne frasen forskjellig i mange av dialektene, og ingen bruker det samme adverbet som MSA. Når det gjelder bruk av preposisjoner, ser vi her at ingen av dialektene bruker samme preposisjon som MSA, og ECA og SCA bruker ikke preposisjon i det hele tatt. En annen sentral forskjell ser vi ved verbet « å gå ». Ingen av dialektene bruker det samme verbet som MSA, og det er fonologiske forskjeller i alle dialektene. Fonologiske forskjeller ser vi også i substantivet «bibliotek» og den bestemte artikkelen «l-, il-, al-».

«..., fant jeg bare denne gamle boken».

	<i>fant jeg ikke</i>		<i>utenom denne</i>		<i>boken</i>	<i>gamle</i>
MSA	<i>lam</i>	<i>’ajid</i>	<i>siwa</i>	<i>hādha</i>	<i>l-kitāb</i>	<i>al-qadīm</i>
TCA	<i>ma-</i>	<i>lqī-ti- sh</i>	<i>’illa</i>	<i>ha</i>	<i>l-ktāb</i>	<i>l-qdīm</i>
ECA	<i>ma-</i>	<i>la ’i-t- sh</i>	<i>’illa</i>		<i>l-kitāb</i>	<i>il-’adīm</i> da
LCA	<i>ma</i>	<i>l’ēt</i>	<i>’illa</i>	<i>ha-</i>	<i>l-iketēb</i>	<i>li-’edīm</i>
ICA	<i>ma</i>	<i>ligēt</i>	<i>ghēr</i>	<i>hadhe</i>	<i>l-iktāb</i>	<i>il-’ati-g</i>
SCA	<i>ma</i>	<i>lgēt</i>	<i>ghēr</i>	<i>hadha</i>	<i>l-ktāb</i>	<i>il-gedīm</i>

I denne frasen ser vi hvordan alle dialektene skiller seg fra MSA når det gjelder verbet med nektelse. I MSA brukes nektende partikkel lam + verb i imperfekt, mens alle dialektene bruker nektende partikkel ma + verb i perfekt. To av dialektene, ECA og TCA, skiller seg fra de andre ved at nektelsen er av formen ma + verb i perfekt + sh.

«Jeg ville...

	<i>og</i>		<i>jeg ville</i>
MSA	<i>wa</i>		<i>kuntu 'urīdu 'an</i>
TCA	<i>u</i>		<i>kunt nḥibb</i>
ECA	<i>wa</i>	<i>na</i>	<i>kunt 'yiz</i>
LCA	<i>wi</i>		<i>ken beddi</i>
ICA	<i>u</i>		<i>tshinit arīd</i>
SCA	<i>wa</i>		<i>kint abgha</i>

Her ser vi eksempler på leksikalske forskjeller ved dialektene. Det høyfrekvente verbet «å ville» er forskjellig i alle dialektene, og bare én bruker det samme ordet som i MSA. Vi ser også at det bare er MSA som krever en komplementerende partikkel ('an); ingen av dialektene bruker dette.

«...lese en bok om kvinners historie i Frankrike

	<i>lese</i>	<i>en bok</i>	<i>om</i>	<i>kvinnens historie i</i>	<i>Frankrike</i>
MSA	<i>'aqra</i>	<i>'a kitāban</i>	<i>'an</i>	<i>tarīx al-mar</i>	<i>'a fi farānsa</i>
TCA	<i>naqra</i>	<i>ktāb</i>	<i>'ala</i>	<i>tarīx l-mra</i>	<i>fi frānsa</i>
ECA	<i>'a'ra</i>	<i>kitāb</i>	<i>'an</i>	<i>tarīx il-sitt</i>	<i>fi faransa</i>
LCA	<i>'e'ra</i>	<i>ketēb</i>	<i>'an</i>	<i>tarīx l-mara</i>	<i>b- frēnse</i>
ICA	<i>'aqra</i>	<i>ktāb</i>	<i>'an</i>	<i>tarīx al-mar</i>	<i>'a b- fransa</i>
SCA	<i>'agra</i>	<i>ktāb</i>	<i>'an</i>	<i>tarīx il-mara</i>	<i>fi fransa</i>

Denne frasen viser at det ikke alltid er så store forskjeller på de ulike dialektene. Her er det mest fonologiske forskjeller som skiller dialektene fra hverandre. Vi ser imidlertid at det blir brukt to ulike preposisjoner «fi og b-». I setningene ovenfor er de fleste ordene som de forskjellige

dialektene bruker, ord fra MSA. MSA er et veldig ”vidt” språk med mange synonymer. Da arabisk som språk ble kodifisert tok det mange ord fra de daværende dialektene.

Grunnen til at jeg viser disse forskjellene mellom de ulike arabiske dialektene og mellom dialektene og standardarabisk, er for å gi et bilde av hvor store forskjellene kan være mellom dialektene, i tillegg til at forskjellen mellom MSA og dialektene er stor. Dette underbygger nok en gang påstanden om at arabisk som morsmål er et komplisert landskap.

3.1.4 ESA - De utdannedes muntlige arabisk

Et annet nivå av arabisk er det flere språkforskere har kalt Educated Spoken Arabic (ESA). Det kan kort beskrives som et felles muntlig nivå av arabisk for de som har utdanning. Ved å holde seg på dette nivået når arabisktalende snakker sammen, kan de som mestrer ESA, ha et felles muntlig språk på tvers av dialekter. Dialektforskjellene i de ulike arabiske landene er, som vi nettopp har sett eksempler på, store, så et felles muntlig språk vil gjøre diskusjoner på tvers av landegrenser lettere. Mitchell definerte i 1986 ESA som en språkform der man kombinerer felles muntlige element i dialektene med MSA. Han prøvde også å vise til noen generelle strukturelle elementer som var typiske for ESA, f.eks. at dual i ESA blir markert bare ved substantiv og adjektiv, mens det i MSA blir markert ved demonstrativ, verb, substantiv, pronomen og adjektiv. Videre er negasjonene i ESA sterkt påvirket av dialektnegasjonene istedenfor nekting ved partiklene *lam*, *lan*, *lā* og *mā* som i MSA (Mitchell, 1986 i Bassiouney, 2009, s. 16).

Younes (2006) beskriver en variant av ESA som han kaller ELA (Educated Levantine Arabic). Han bruker dette navnet på det nivået som utdannede språkbrukere fra Levanten (Syria, Libanon, Jordan og Palestina) bruker når de snakker med hverandre og med andre utdannede arabisktalende. Når de snakker på dette nivået, vil de unngå å bruke former som er stigmatiserte eller som sannsynligvis ikke blir forstått på andre dialekter. Disse formene blir byttet ut med former som er mer vanlige eller som har høyere sosial status. Et eksempel Younes kommer med er ordene *kān* og *baka*. *Baka* er det vanligste ordet for «å være» i rurale dialekter i nordlige Palestina. Når utdannede palestinere snakker med utdannede personer fra Libanon og Egypt, er

det mer sannsynlig at de velger ordet *kān* framfor *baka*. På denne måten kan vi si at *kān*, og ikke *baka*, er en del av ELA-vokabularet (Younes, 2006, s. 159).

Younes kommer også med noen eksempler på forskjeller ved ELA og standardarabisk. Han beskriver ulike typer av forskjeller:

En type er former som ikke har noen som helst relasjon til hverandre. Eksempler på dette er følgende høyfrekvente ord:

MSA	ELA	
<i>dhahaba</i>	<i>rah</i>	«he went»
<i>ḥarr</i>	<i>ḥami</i>	«hot»
<i>laysa</i>	<i>mish</i>	«not»
<i>madha</i>	<i>esh, shou</i>	«what»

(Younes, 2006, s. 160)

En annen type forskjell er syntaktiske forskjeller som for eksempel i samsvarsbøying mellom verb og subjekt. I standardarabisk beholder verbet entallsform ved setningsstruktur av typen VSO, mens det i ELA vanligvis samsvarsbøyes med subjektet:

MSA	ELA	
<i>waṣala al-rākib</i>	<i>wiṣil r-rākib</i>	“The passenger arrived.”
<i>waṣala al-rukkāb</i>	<i>wiṣlu r-rukkāb</i>	“The passengers arrived.”

(Younes, 2006, s. 161)

Et viktig poeng fra Younes er at selv om det er mange trekk som skiller ELA og MSA, er kontrastene likevel ikke veldig store. Han viser til at en majoritet av vokabularet er identisk i MSA og ELA, og at tilfeller av kontraster av typen *dhahaba/rah* kun gjelder ca. 10 prosent av vokabularet. Younes er opptatt av hvordan man kan gjøre undervisning av arabisk som andrespråk mest mulig nyttig og autentisk i den komplekse språksituasjonen arabisk befinner seg

i. Han er kritisk til arabiskundervisning som fokuserer på at man skal lære ren standardarabisk, en type undervisning han selv fikk, og var misfornøyd med, da han selv begynte å studere arabisk. Derfor har han i ti år jobbet med det han kaller et “integrated program” i arabiskundervisningen ved Cornell university. I dette programmet er målet å forberede studentene så godt som mulig på den arabiske språksituasjonen av i dag. Blant annet har de materiale både på standardarabisk og ELA. Sistnevnte ble valgt ut og laget slik at det blir mest mulig overlapping med vokabular fra standardarabisk. Når det var et valg mellom to ELA-former, hvor den ene var felles med MSA og den andre ikke, ble den som var felles valgt. Han bruker “*dawwar*” og “*fattash*” som eksempel. Begge disse verbene blir brukt i ELA for “å lete”. “*Fattash*” blir da valgt fordi det er felles med MSA (Younes, 2006, s. 163). Han mener at en slik integrert undervisning både er en bedre refleksjon av den sosiolingvistiske realiteten og mer pedagogisk effektivt; studentene blir dermed bedre rustet til å kommunisere med arabisktalende. Avslutningsvis peker Younes på at det som skiller arabisk fra andre språk, er at den skriftlige versjonen har en ekstremt høy status av historiske og religiøse grunner (Younes, 2006, s. 165).

Ibrahim (2009) beskriver ESA som et muntlig språk som har etablert seg på grunn av de store dialektforskjellene innenfor det arabiske språket. Hun beskriver dette som en dynamisk versjon av arabisk som deles av et stort antall arabisktalende uavhengig av dialektbakgrunn. “Of all spoken varieties it is the most dynamic, versatile and the one readily understood outside its particular geographical region” (Mahmoud, 1982 i Ibrahim, 2009, s. 17).

3.1.5 MSA – Moderne Standard Arabisk

I det foregående avsnittet så vi at flere språkforskere mener ESA er det nivået av arabisk som inkluderer flest arabisktalende med ulik dialektbakgrunn, men dette er som vi har sett et muntlig, uoffisielt nivå av arabisk. Når jeg oversetter til skriftlig arabisk, skjer dette på den offisielle skriftlige varianten; moderne standardarabisk (MSA), og jeg vil derfor også gi en beskrivelse av dette nivået av arabisk.

Ibrahim (2009) peker på at det er en pågående debatt blant lingvister om hvordan en definerer MSA. Vi har sett at Badawi kalte det som tilsvarer MSA for “*fuṣḥā al-‘aṣr* – moderne klassisk”,

og beskrev dette som et skriftlig nivå brukt i aviser. Parkinson kom i 1991 med en lignende definisjon som Badawi: “Modern Standard Arabic is usually defined as the variety of Arabic that is used in newspapers, magazines, textbooks, academic books, novels, short stories and other “serious” writing. It is used orally in some university contexts, in political and other “read” speeches, and in the delivery of the news on radio and television” (Parkinson, 1991 i Ibrahim, 2009, s. 22).

I Mejdells artikkel på Språkrådets nettsider, “Arabisk og arabisk”, understreker hun at standardarabisk ikke er noens morsmål. Det er et tillært språk som man først og fremst lærer på skolen, om man får mulighet til å gå på skolen. I mange arabisktalende land er det stor grad av analfabetisme, og derfor fins det også store befolkningsgrupper som har problemer med virkelig å forstå standardspråket, også når det blir presentert muntlig på radio og TV. Mejdell hevder at de som har begrenset skolegang, sjelden oppnår det hun kaller en aktiv kompetanse i standardarabisk. Hun mener det er to hovedgrunner til dette: For det første det store skillet mellom standardarabisk og talemålene, og for det andre en konservativ pedagogisk tradisjon. Hun sammenligner det med situasjonen i Sør-Europa da latin var felles skriftspråk, mens talemålene var ulike romanske dialekter som var svært forskjellige fra latin.

Mejdell avslutter artikkelen sin med en del hvor hun drøfter hvilken variant av arabisk man bør bruke når man gir morsmålsundervisning i skolen. Fordelen med å lære standardarabisk, er at man da også lærer å lese og skrive på arabisk. Ulempen med å bruke standardspråket er at det er så langt fra det muntlige dagligspråket at for noen kan det skape forvirring og hindre læringsprosessen. Hennes forslag er å bruke en forenklet versjon av standardspråket:

“Den kompliserte språksituasjonen krever en meget bevisst læringsstrategi, der opplæringen bygger på en forenklet, talemålsnær form av standardspråket og en liberal muntlig praksis, gjennom en lærer som kan tilpasse seg barnas talemål” (Mejdell, 2003).

3.2 Arabisk på spor 1

3.2.1 Hvilket språknivå behersker en spor 1-deltaker?

Hvilken type språkbruker er en typisk spor 1-elev, altså en person som har hatt få eller ingen år på skolen i hjemlandet sitt? Wahba (2006) beskriver en utdannet arabisktalende som en som bruker og er mest trygg på sin egen regionale variant av arabisk. Han hevder likevel at de fleste utdannede arabisktalende også har kjennskap til og behersker et begrenset nivå av MSA. Dette har personen vanligvis lært gjennom TV, radio, religion og fra sosial kontakt med andre. Wahba mener derfor at vi også kan definere en person med lite utdanning som en diglossisk språkbruker, altså en person som veksler mellom standardisert arabisk og dialekt. Han understreker likevel at den passive og aktive språkbruken til en med lite utdanning naturlig nok er relativt begrenset når det gjelder MSA om man sammenligner med en utdannet person. Både den skolerte og den uskolerte arabisktalende kan defineres som diglossiske språkbrukere, men den diglossiske kompetansen vil vanligvis øke med mer utdanning. Wahba påpeker at den diglossiske kompetansen hos en utdannet person vil være avhengig av antall år og hvilken type utdanning personen har fått. I tillegg vil denne kompetansen være påvirket av hvilke typer språklige aktiviteter personen har i livet sitt utenom skolen.

Wilmsen (2006) beskriver i sin artikkel om kommunikativ arabisk en situasjon som kan illustrere hvor stor forskjell det kan være på MSA og dialekt: En amerikaner hadde studert standardarabisk i to år. Han kom til et hotell i Aleksandria, Egypt, og ville bestille hotellrom, men hotelleieren som var analfabet forstod ikke hva han ville når han snakket standardarabisk. Amerikaneren fikk ikke bestilt hotellrom før sønnen til eieren kom hjem fra skolen og kunne tolke fra standard til det muntlige arabiske hotelleieren var vant med (Wilmsen, 2006, s. 127). For meg er det viktig å ha eksempler på slike situasjoner i bakhodet når jeg vurderer hvilket nivå av arabisk som vil kunne være til hjelp og støtte for spor 1-deltakerne. Om det ikke blir på et nivå som passer dem, kan resultatet bli forvirring og frustrasjon i stedet for støtte og forståelse.

Kurdiske deltakere og arabisk

Et tema jeg gjerne skulle ha undersøkt og skrevet mer om, er kurdiske deltakeres forhold til arabisk. I den arabiske morsmålsgruppen på skolen vår, har vi også valgt å plassere de kurdiske

deltakerne. Grunnen til dette er at mange av disse snakker arabisk og kan derfor delta på grammatikkopplegget som er laget for arabisktalende, i tillegg til at vi har hatt færre støttende ressurses som kurdiske språkhjelpere eller morsmåslærere. Men ikke alle de kurdiske deltakerne snakker arabisk, så vi har måttet prøve ut ulike måter å organisere gruppen på.

Vi har dessverre ikke hatt lærerkrefter og ressurser til å oversette alle arkene til kurdisk. Av og til har deltakerne selv jobbet med å oversette skriftlig, av og til har oversettelsen bare vært muntlig.

Denne måten å organisere på er ikke ideell. Det føles dessverre ofte som om de som snakker arabisk får et fortrinn og blir prioritert framfor de kurdiske fordi undervisningsmateriellet i utgangspunktet kun er på arabisk. Som lærer for gruppen har jeg forsøkt så godt jeg kan å være bevisst på dette ved alltid å sjekke at det som blir sagt på arabisk, blir videreformidlet på kurdisk til de som trenger det. Jeg har også observert at noen kurdere sier at de ikke forstår arabisk, men ser til tross for dette ut til å forstå relativt mye. Dette kan nok i noen tilfeller ha sin bakgrunn i politiske og kulturelle årsaker, men som nevnt, så har jeg valgt å ikke problematisere dette videre i denne oppgaven. Jeg tenker likevel at dette er verdt å ha i tankene når man organiserer et undervisningsopplegg hvor morsmål får en viktig plass. Mine observasjoner og bakgrunnskunnskap om konflikter mellom arabere og kurdere, gjør at jeg trår varsomt, viser respekt for begge språkene og respekterer om enkelte kurdiske deltakere ikke ønsker å bruke arabisk i undervisningen, slik de i mange tilfeller har blitt tvunget til tidligere.

Når jeg først har nevnt utfordringen ved å ha kurdiske og arabiske deltakere i samme morsmålsgruppe, vil jeg gjerne understreke at undervisningen stort sett har gått veldig bra. De kurdiske deltakerne som både snakker arabisk og kurdisk, har vært fleksible og flinke til å oversette og forklare for de kurdiske deltakerne som ikke forstår arabisk. I tillegg har samarbeidet mellom kurdiske og arabiske deltakere fungert bra, slik jeg har oppfattet det.

3.2.2 Hvordan finne et nivå av arabisk som inkluderer flest mulig i mitt klasserom?

Som vi har sett ovenfor, fins det ulike måter å beskrive hvordan det arabiske språket skiller folk fra hverandre, f.eks. ved at de tilhører fem ulike nivå, i tillegg til ulike dialekter. Vi har også sett at det fins en teori om en versjon som kan samle utdannete arabisktalende fra ulike land; ESA.

Med bakgrunn i disse språknivåteoriene, tenker jeg at nivået på det arabiske språket som blir brukt på de tospråklige undervisningsarkene, bør være nærmt ESA siden dette er et samlande nivå for arabere fra ulike land. Samtidig bør man også tenke på at deltakerne på spor 1 har lite skolebakgrunn, og dermed kan man se for seg at mange av dem er arabiskbrukere på et «lavt» språknivå, muligens på Badawis nivå 4; “*’āmmiyyat al-mutanawwirīn*” – “dialektene til de som har grunnleggende utdanning”. Med dette til grunn tenker jeg derfor at det skriftlige undervisningsmateriellet bør inneholde enkle, uformelle ord som er høyfrekvente i muntlig dagligtale. Det bør være så likt som mulig dagligtale innenfor rammene av det som er korrekt i skriftlig arabisk, MSA – eller sagt med Mejdells ord “en forenklet, talemålsnær form av standardspråket”.

Et annet poeng er at det skriftlige undervisningsmateriellet ikke nødvendigvis vil passe for alle spor 1-deltakerne. For noen vil den skriftlige versjonen av arabisk være for langt fra deres muntlige versjon av arabisk. En del av deltakerne har aldri lært seg å lese arabisk. Derfor bør det skriftlige kompletteres med muntlige forklaringer på et mer dialektært arabisk og oppklaring av eventuelle ord og strukturer som ikke blir forstått av alle. Vi kan si at arabisk brukt i norskopplæringen bør ha det samme trekk av diglossia i seg som arabisk har generelt; den offisielle standarversjonen og den uoffisielle, muntlige versjonen kompletterer hverandre.

Med dette bildet av den arabiske språksituasjonen, er det verdt å først stille spørsmålet: Bør vi ta utgangspunkt i skriftlig tospråklig materiale når språksituasjonen er så komplisert og deltakerne har lite skolegang?

Dette er et spørsmål jeg har stilt meg selv flere ganger, og jeg vil her presentere tre argumenter for å lage og bruke tospråklige undervisningsark:

1. *Håndfast hjelp til å jobbe selvstendig.* De tospråklige arkene er noe håndfast som kan gi dem en hjelp til å jobbe selvstendig og øve på norske grammatiske strukturer med en oversettelse på arabisk på samme ark. Dersom vi ikke hadde de tospråklige arkene, måtte vi ta utgangspunkt i materiell med bare norske setninger, og det ville være en lang prosess for hver deltaker å forstå disse setningene. Tanken er altså at oversettelsen til arabisk kan være en hjelp og et utgangspunkt for å forstå bedre og mer effektivt. I de tilfellene hvor setningene må omtolkes til et mer muntlig språk, kan dette gjøres ved hjelp av andre deltakere, språkhjelpere eller lærere som kan språket.

2. *Tydeliggjøring av språkkontraster.* Arkene er en tydeliggjøring av kontrastene mellom norsk og arabisk når innlæreren ser dem side ved side på et ark. De danner utgangspunktet for diskusjoner og samtaler om hva som er likt og hva som er forskjellig på de to språkene.

3. *Mer eksplisitt kunnskap om eget morsmål.* At deltakerne får et ark hvor setningene står på deres eget språk i tillegg til norsk, gir deltakeren en mulighet til å bli mer skolert på sitt eget språk i tillegg til norsk. Samtalene om kontrastive trekk og grammatikk gjør at deltakerne kan bli bevisste på disse språktrekkene i sitt eget språk også.

Jeg må imidlertid være svært bevisst på språknivået når jeg lager tospråklige ark som passer for spor 1:

1. Jeg må oversette på et enkelt språknivå uten for komplisert vokabular så nært opp til dialektord som er mulig innenfor de offisielle språkkrammene (talemålsnær arabisk)
2. Jeg må bruke eksempelsetninger som passer til beskrivelsen for kommunikasjon på spor 1 på A1-nivå fra læreplanen i norsk. Ved å gjøre dette kan jeg unngå å få for mange unaturlige setninger som kun er laget for grammatikkundervisningen sin del.
3. Jeg må velge ut noen få grammatiske trek uten å ta med alt som skiller norsk og arabisk. Hva er viktigst på dette nivået?

4. Presentasjon av arabisk-norske kontrastive ressurser

I denne delen vil jeg kort presentere fire språkdidaktiske ressurser for arabisktalende som lærer norsk. Disse fire ressursene har vært til støtte og hjelp i arbeidet med å utvikle materialet for grammatikkundervisningen.

Jeg vil først ta for meg de følgende tre ressursene:

- “Arabisk - norsk kontrastiv grammatikk” av Gunvor Mejdell
- “Norsk grammatikk for arabisktalende” av Kareem S. Hamdi
- “Flerspråklige verb” nettressurs på www.morsmal.no av Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO)

Deretter vil jeg se på en fjerde ressurs som er knyttet til den metodiske veiledningen for Læreplanen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere:

- “Materiell på morsmål i lese- og skriveopplæringen” - Metodisk veiledning til Læreplanen på www.vox.no av Ingrid A. Buanes og Kathrine Lehne

4.1.1 Om “Arabisk-norsk kontrastiv grammatikk” av Gunvor Mejdell

“Arabisk-norsk kontrastiv grammatikk” er en artikkel som retter seg mot norsklærere.

I innledning står det at hovedvekten er lagt på de språkforskjellene som skaper størst problemer i norskundervisningen. Jeg vil i det følgende kort presentere de ulike delene i grammatikkoversikten og trekke ut litt av informasjonen. Dette gjør jeg for å vise hva Mejdell mener kan være de mest utfordrende sidene for en arabisktalende som skal lære seg norsk. Denne boka omtaler arabisktalende generelt, uavhengig av bakgrunn og utdanningsnivå.

I Mejdells artikkel er arabisk grammatikk framstilt på en strukturert og skjematisk måte. I det følgende har eg laget en forkortet versjon av Mejdells skjematiske framstilling:

Skriftsystemet	<p>Arabisk har 3 par vokaler – korte og lange, og de korte vokalene skrives vanligvis ikke. Vokalene har en slags sekundærfunksjon og kan variere mye i talemålene. Dette kan føre til at arabisktalende kan være lite bevisste på vokalene når de skriver.</p> <p>Tegnsetting er mindre konsekvent enn i norsk. Man bruker ofte “wa” (og) for å markere overgangen til en ny setning.</p> <p>Arabisk har ikke store bokstaver.</p>
Uttale	<p>Arabisk inneholder de samme konsonantlydene som norsk bortsett fra:</p> <p><u>p</u> - mange vil uttale denne som <u>b</u> <u>v</u> - mange vil uttale denne som <u>f</u> <u>kj</u> - mange vil uttale denne som <u>sj</u></p> <p>Arabisk inneholder færre vokallyder enn norsk, og derfor vil de fleste arabisktalende ha problemer med å skjelne vokalfargene i norsk.</p>
Substantiv	<p>Arabisk har hankjønn og hunkjønn, ikke intetkjønn.</p> <p>Arabisk har entall, total og flertall.</p> <p>Arabisk har foranstilt bestemt artikkel for å danne bestemte substantiv.</p> <p>Ubestemt form har ikke artikkel.</p> <p>Arabisk skriftspråk har 3 kasus, mens kasussystemet stort sett ikke eksisterer i talespråkene.</p> <p>Konstruksjonen <i>ubestemt + bestemt substantiv</i> er veldig vanlig på arabisk. Den kan uttrykke tilhørighet eller tilsvare sammensatte ord på norsk. I den arabiske konstruksjonen kommer hovedordet først mens det er omvendt på norsk.</p>
Adjektiv	<p>Adjektivet etterstilles substantivet i arabisk.</p>
Pronomen	<p>Arabiske pronomen kan være enkeltstående (subjektsform) eller endelser på verbet</p>

	<p>(objektsform), på preposisjon (som styring i komplement) og på substantiv (i form av eiendomspronomen)</p> <p>Arabisk har ikke subjektstvang som på norsk.</p> <p>Arabisk skiller ikke mellom personer og ikke-personer når det gjelder pronomen, men bruker <i>han</i> og <i>hun</i> for alle ord.</p> <p>De fleste flertallsord (unntatt personer) regnes som hunkjønn entall og man bruker <i>hun</i> for disse.</p> <p>Arabisk har ikke reflektivt pronomen som på norsk : <i>seg, sin</i>.</p>
Verbet	<p>De arabiske verbene bøyes i person, kjønn og tall. Pronomen som subjekt er derfor ikke nødvendig.</p> <p>Arabisk har bare to “tider”: 1. <i>al-mādi</i> og 2. <i>al-mudāri</i>. Disse viser til om handlingen er 1. avsluttet eller 2. pågående</p> <p><i>Å være</i> brukes ikke i nåtid på arabisk</p> <p><i>Å ha</i> eksisterer ikke på arabisk. Man bruker preposisjonsuttrykk istedet.</p>
Ordstilling	<p>I skriftlig arabisk plasseres verbet foran subjektet, mens man vanligvis setter subjektet foran verbet i muntlig arabisk.</p> <p>Inversjon er ofte et stort problem for arabisktalende.</p>
Nektelse	<p>Arabiske nektingspartikler kommer foran verbet eller setningen som skal nektes.</p>
Relativsetninger	<p>Arabisk har relativt pronomen, men når det som relativsetningen viser til er ubestemt, brukes ikke relativt pronomen. Dette kan gi feil av typen: «det var mange venner satt og ventet på meg».</p> <p>Arabisk har refererende pronomen når relativt pronomen ikke er subjekt. Dette kan gi feil av typen: “boka som Hassan har skrevet den, er god”.</p> <p>I arabisk brukes relativt pronomen også som demonstrativt pronomen (<i>den som</i>). Dette kan gi</p>

	feil av typen: “man kan si at som bor på landet har det bra”.
Samtaleformer	Arabere har mange vakre måter å hilse og innlede en samtale på, i tillegg til en stor mengde uttrykk med tiltale og svar for ulike anledninger, ofte med religiøst innhold. Arabere legger generelt større vekt på tiltaleformer og ytre tegn på respekt enn nordmenn.
Navn	Det kan ofte være vanskelig å forstå hva som er fornavn og etternavn på arabisk fordi man ikke har et tydelig skille mellom disse.

4.1.2 Hva kan vi ta med fra ressursen til grammatikkundervisning på spor 1?

Denne artikkelen er en enkel og systematisk oversikt over de viktigste grammatiske forskjellene mellom standardarabisk og normert norsk. For lærere som underviser arabisktalende i norsk, kan den gi en god støtte til å forstå språkspesifikke utfordringer for innlærere med arabisk som morsmål. Det kan gi et godt grunnlag for grammatikkundervisning, men for deltakere på spor 1 trengs det å velge ut de mest sentrale av de grammatiske forskjellene. Deres mål er først å fremst å kjenne til det helt grunnleggende av språket (jamfør beskrivelsen av nivå A1), så f.eks. relativsetninger er noe de ikke trenger å lære om i første omgang. Pronomen, substantiv, verb, ordstilling, og kanskje også adjektiv, er grammatiske trekk som vi kan regne som grunnleggende, så spor 1-deltakerne kan gjerne jobbe med å få litt kunnskap om disse grammatiske kategoriene. Det vi kan ta med fra denne ressursen er altså beskrivelsene av kontrastene mellom norsk og arabisk når det gjelder pronomen, substantive, verb, adjektiv og ordstilling. De resterende grammatiske kategoriene trenger vi ikke å ta med på spor 1. De kontrastive beskrivelsene bør eksemplifiseres med setninger slik at spor 1-deltakerne kan jobbe strukturert med å forstå og øve på de grammatiske trekkene.

I artikkelen blir det ikke sagt mye om den store forskjellen på muntlig og skriftlig i arabisk, men et par forskjeller er nevnt: At ordstillingen i skriftlig og muntlig vanligvis er forskjellig, og at kasus eksisterer i skriftlig, men ikke i muntlig arabisk.

4.2.1 Om “Norsk grammatikk for arabisktalende” av Kareem S. Hamdi

I forordet til denne boka som kom ut i 1995, skriver norsklæreren Petter Lid at utlendinger som skal lære seg norsk ofte har problemer med å forstå grunnleggende grammatiske ord, uttrykk og oppbyggingen av det norske språket. Han peker på at arabisk er et språk med en syntaks og et bøyningmønster som er ulikt norsk, og han mener det er en av grunnene til arabisktalende ofte sliter med å lære seg norsk.

Boka er tenkt som en hjelp i begynneropplæringen av norsk som andrespråk for elever med arabisk som morsmål. Målgruppa for boka er hovedsaklig de elevene som har grundig kjennskap til arabisk grammatikk, men på en av bokas innledende sider står det at den også er tenkt som en hjelp til elever med relativt lite skolebakgrunn. Disse vil kunne “...ha nytte av de mange gode eksemplene på ord og uttrykk som illustrerer språkets mangfold” (Hamdi, 1995, s. 5).

Min målgruppe, spor 1-deltakerne, er norskinnlærere som passer inn i kategorien av innlærere med relativt lite skolebakgrunn, og de kommer derfor ikke inn i kategorien av arabisktalende med grundig kjennskap til grammatikk. Jeg velger likevel å bruke tid på å sette meg inn i denne boka fordi den er en av svært få bøker som dreier seg spesielt om hva som kan være nyttig å tenke på for en arabisktalende som lærer norsk, og som henvender seg direkte til innlæreren (ikke til læreren som Mejdells artikkel gjør). Jeg vil derfor se nærmere på denne boka og vurdere den opp mot det som kan passe for spor 1- deltakere.

De innledende sidene i boka står på arabisk, og er en kort innføring i karakteristiske trekk ved det norske språket og tips om hvordan boka kan brukes. I det følgende har jeg oversatt litt av forordet for å vise én måte å presentere det norske språket til en arabisktalende norskinnlærer.

Forord (s. 4)

Denne boka er delt i to deler. Den første og mest grunnleggende delen er norsk grammatikk

presentert på en enkel måte. Den andre delen inneholder et utvalg av vokabular som passer for en nybegynner i norsk.

I grammatikkdelen har vi inkludert en bøyningsoversikt med flere enn 500 verb.

Det grunnleggende målet med denne boka er å gjøre det lettere for arabisktalende elever å lære det norske språket, siden det ikke finnes noen lignende bok fra før.

Vi vil derfor forklare og tydeliggjøre den grunnleggende oppbygningen av språket.

I vokabularoversikten har vi ikke tatt med kasusendelser og hvilken ordklasse ordet tilhører, og vi har tatt med veldig få verb. Vi har bare presentert dette kort i grammatikkdelen. Dette er fordi dette ikke er en ordbok, men en støtte til språkeleven. Vi har valgt å ta med substantivenes kjønn. Når det gjelder adverb, adjektiv, preposisjoner og konjunksjoner, kan man se i den første delen av boka for å lære mer om disse ordklassene.

4.2.2 Hva kan vi ta med fra ressursen til grammatikkundervisning på spor 1?

Som vi så i innledningen av boken, er den hovedsaklig ment for innlærere med kunnskap om grammatikk fra før, og det kan vi også se tydelig i det oversatte forordet til boken, og forøvrig også i resten av boken. Det blir skrevet om grammatikk på et komplisert nivå med bruk av ord som “kasusendelser”, “konjunksjoner” osv., altså ord som forutsetter avansert kunnskap om grammatikk fra før. Det fins heller ingen strukturelle øvelser for å jobbe med forståelse av grammatikken i boken. Jeg tror likevel at noen av grammatikkforklaringene kan være til hjelp for deltakere på spor 1, om de blir presentert i en pedagogisk sammenheng som passer for deres nivå. For eksempel tok jeg i bruk litt av forklaringen i Hamdis grammatikkbok da vi skulle snakke om bestemte og ubestemte substantiv. Bestemt og ubestemt er abstrakte begreper å forstå, så jeg ønsket å bruke grammatikkforklaringen som var rettet mot arabisktalende som støtte. Samtidig visste jeg at for en stor del av gruppen ville denne forklaringen bli for abstrakt og teoretisk selv om det var forklart på morsmålet, så jeg brukte grammatikkforklaringen sammen med strukturøvelser og muntlig samtale om temaet. Dette kommer jeg nærmere inn på i delen hvor jeg presenterer undervisningsmaterialet vi har brukt.

Kort oppsummert, vi kan ta med noen av grammatikkforklaringene til undervisningen på spor 1, men dette bør bli valgt ut og presentert av lærer i sammenheng med det grammatiske trekket en jobber med. I seg selv er boken ment for en målgruppe på et høyere nivå, så en tilpasning og forenkling til deltakere på spor 1 er nødvendig.

4.3.1 Om nettressursen “Flerspråklige verb”

Nettressursen Flerspråklige verb finner vi på nettsidene som heter “Tema morsmål” (se www.morsmal.no). Denne nettsiden er utviklet i regi av Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO), og tanken bak nettstedet er at det skal gi kunnskap og pedagogiske råd i spørsmål som gjelder morsmål og tospråklig fagopplæring. “Flerspråklige verb” er en av de konkrete pedagogiske ressursene som kan være en hjelp i norskopplæringen. Denne siden presenterer norske verb i nåtid og fortid ved bruk av eksempelsetninger på norsk og morsmål. Jeg har sett nærmere på denne ressursen fordi den er et eksempel på en pedagogisk ressurs som aktivt bruker kontrastiv metode i norskopplæringen.

Målet med “Flerspråklige verb” er å være en støtte i innlæringen av verb på norsk og morsmål. De har valgt ut dette grammatiske trekket fordi forskning har vist at det er vanskeligere å lære verb enn substantiv både ved første- og andrespråkstilegnelse, og de ønsker derfor å fokusere ekstra på verbinnlæringen. Eksempelene i nettressursen tar utgangspunkt i verb man finner i dagligtalen i barnehage og på skole, og alle verbene blir illustrert med lyd, video og tekst. Innlæreren kan klikke på den norske setningen først og kan høre og lese setningen samtidig, i tillegg til å få setningen illustrert med en video. Verbet som er brukt i setningen, og som er det grammatiske trekket setningene skal hjelpe innlæreren til å øve på, kommer tydelig fram. Verbene presenteres i både fortid og nåtid på norsk og på arabisk, så det er en god mulighet for innlæreren å øve på bøyning av verb i nåtid og fortid. På nettsiden står det at håpet er at innlærerne som bruker nettressursen, skal få større metaspråklig innsikt ved at innlæringen har morsmålet som støtte. Det står også at man tenker at økt kunnskap om hvordan verb bøyes kan bidra til bedre kommunikative ferdigheter.

4.3.2 Hva kan vi ta med fra ressursen til grammatikkundervisning på spor 1?

Denne ressursen ser ut til å rette seg mot spor 1-deltakere uten at målgruppen for nettsiden er presisert noe sted. Slik ressursen er utformet kan den passe bra for deltakere som ikke er så sterke i lesing og grammatikk. Alle eksemplene er illustrert med videosnutter som viser hva setningen betyr. Innlærerne kan høre de samme setningene på norsk og arabisk så mange ganger de vil, og i tillegg kan de høre alle setningene både i nåtid og fortid på begge språk. Dette er slik jeg ser det en tydelig og konkret måte å bruke språkkontrastering for å forstå og øve på et grammatisk trekk. Verbene er også verb som er aktuelle for de som har barn i barnehage og skole. Dette gjelder mange av deltakerne på spor 1. At materialet føles aktuelt og handler om noe fra hverdagslivet til innlærerne, gjør at det er en god pedagogisk ressurs som motiverer. Som nevnt i beskrivelsen av spor 1-deltakere er de mest vant til å lære på måter som er konkrete og handler om noe kjent. I tråd med Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen, bør man knytte det nye som skal læres (i dette tilfellet grammatikk og verbtider) til noe som er kjent og aktuelt (handlinger og aktiviteter fra barnehage og skole (forøvrig mest aktuelt for de som har barn)).

4.4.1 Om ”Materiell på morsmål i lese- og skriveopplæringen” – metodisk veiledning

”Materiell på morsmål i lese- og skriveopplæringen” er laget spesielt for lærere som underviser spor 1- deltakere i begynnerfasen av skrive- og leseopplæringen. Det mest konkrete verktøyet for arabisk spesielt er noen ark som illustrerer lydene i de norske bokstavene ved hjelp av ord på arabisk. Noen eksempler er ”l” for ”laimoon” (sitron på arabisk), ”s” for ”sæmækææ” (fisk på arabisk) og ”k” for ”kælb” (hund på arabisk). Hvert ord er illustrert med et bilde av ordet, slik at de som ikke kan lese, likevel kan forstå hvilket ord det handler om, og etterhvert lese ordet når de har lært bokstavene.

Denne ressursen er laget av erfarne lærere som har jobbet med leseopplæring av spor 1-deltakere i mange år. Det er en tydelig pedagogisk tanke bak materialet. For det første fordi det bygger på ord som de arabisktalende deltakerne kjenner fra morsmålet sitt. Disse kjente ordene er utgangspunktet for å lære de nye, norske bokstavene. Man går altså fra det kjente til det ukjente. I tillegg til å ta utgangspunkt i kjente ord, er alle ordene illustrert med bilder, slik at også de som ikke kan lese, har en sjanse til å bruke arket før de kan bokstavene. Bildene gjør at de som kan

lese og de som ikke kan lese, har mulighet til å jobbe sammen ved hjelp av arket.

Det som skiller denne ressursen fra de tre ressursene jeg presenterte ovenfor, er at i presentasjonen av det arabiske språket har utfordringen med skriftlig versus dialektene fått relativt stor plass. Dette kommer ikke til uttrykk i selve undervisningsmaterialet for elevene, men i omtalen av arabisk som språk rettet mot lærerne. Før de språkspesifikke merknadene blir presentert, står det at eksempelordene i undervisningsmaterialet er foreslått av en arabisktalende språklærer og flere språkhjelpere med ulike arabiske dialekter, og deretter sett over av to arabisktalende morsmåslærere med forskjellige arabiske dialekter. I presentasjonen understrekes det at de arabiske dialektene varierer mye. I innledningen står det også at en må ta forbehold om at noen av ordene kanskje ikke er kjente for alle deltakerne til tross for at de har blitt sjekket av flere arabisktalende med ulike dialekter. Vi ser altså at utfordringen med ulike ord på ulike dialekter er påpekt flere ganger.

Til tross for denne bevisstgjøringen om de arabiske dialektene, er det vanskelig å få dette frem når man skal lage et ark som skal brukes i undervisningen. Et ark som har som mål å være enkelt og praktisk i bruk, har ikke nødvendigvis rom for å dra inn element fra dialektene. Et eksempel på dette er bokstaven og lyden ”g”. På alfabetarket står det et tydelig kryss over denne bokstaven for å vise at denne lyden ikke finnes i arabisk. Dette stemmer kun når man sammenligner med standardarabisk. På den standardiserte versjonen av arabisk finnes ikke noen lyd som tilsvarer ”g”. På mange av dialektene derimot finnes lyder som tilsvarer g-lyden. Eksempel på dette er egyptisk dialekt som uttaler ”g” der en på standardarabisk sier ”dj”. I Syria fins det også dialekter som bruker ”g”, blant annet i stedet for lyden ”q” (ق).

4.4.2 Hva kan jeg ta med meg videre til egen undervisning?

Denne ressursen er tilpasset både deltakere og lærere på spor 1. Først kommer en presentasjon av språkspesifikke trekk ved arabisk for å gi læreren mer kunnskap om språket, særlig om trekk som kan være kompliserte for en arabisktalende. Selve undervisningsarkene er et godt pedagogisk verktøy som kan brukes direkte i leseopplæringen. Det sammenligner norsk og arabisk på en

enkel og tydelig måte, altså en god modell for hvordan det er mulig å drive kontrastiv undervisning på spor 1.

Til tross for at dette materialet er godt tilpasset spor 1 og har stor nytteverdi slik jeg ser det, viser det også at det fins utfordringer ved å sammenligne med arabisk. Forskjellen mellom muntlig og skriftlig gjør sammenligning utfordrende. Et trekk som er karakteristisk for standardarabisk, er ikke nødvendigvis det på muntlig. Jeg tror det er vanskelig å få fram disse nyansene på et ark som samtidig skal være enkelt og pedagogisk i bruk. Jeg tenker derfor at det er viktig å bruke arkene på en bevisst måte, med en ydmykhet som åpner for at det fins andre ord og setninger som er riktige. Det viktigste er at deltakerne forstår med det språklige utgangspunktet de har.

4.5 Om de fire språkressursene og diglossia

Slik jeg ser det er alle de fire ressursene nyttige og gode som en hjelp til å bli bevisst på kontrastene mellom norsk og arabisk. De er systematiske og oversiktlige. De to ressursene jeg beskrev først er likevel ikke egnet for de fleste deltakere på spor 1, og disse deltakerne er jo heller ikke i målgruppen til ressursene. De to ressursene retter seg mot personer med utdanning og kunnskap om grammatikk.

Den tredje ressursen “Flerspråklige verb” er en ressurs som kan passe for spor 1-deltakere. Vi har brukt denne ressursen litt i undervisningen, og den ser ut til å treffe en stor del av deltakerne. En del trekk ved denne ressursen minner om de tospråklige undervisningsarkene vi har laget for grammatikkundervisningen; en setning på norsk er oversatt til arabisk, og innlæreren kan lese og høre på disse etter hverandre for å sammenligne og øve på strukturene i det språket de skal lære.

Ingen av ressursene drøfter det store skillet mellom standardarabisk og dialekter. Dette er kanskje ikke naturlig å gjøre heller, siden hensikten er å vise forskjellene på de offisielle versjonene av begge språkene, slik jeg forstår det. Men min erfaring med å bruke arabisk i norskopplæringen, har fått meg til å reflektere mye over at det er viktig å være bevisst på dette skillet for å kunne hjelpe deltakerne på deres nivå. Særlig er det viktig å være bevisst på skillet når man underviser

deltakere med lite skolebakgrunn. Målet med å bruke morsmålet må først og fremst være å hjelpe deltakerne til å forstå på sitt eget nivå. Jeg får av og til inntrykk av at om man kun bruker standardversjonen av arabisk som støtte, vil noen spor 1-deltakere falle av på grunn av manglende forståelse. I tillegg vil de kanskje også i noen tilfeller føle bruken av arabisk som noe negativt fordi de får en følelse av å ikke beherske sitt eget morsmål. Som jeg nevnte i delen om diglossia, så hevder Mejdell at morsmålsundervisning på arabisk kan føre til forvirring og hindre læringsprosessen dersom man ikke finner et arabisknivå som passer.

Etter å ha presentert fire ulike ressurser som retter seg mot arabisktalende som lærer norsk, vil jeg nå gå over til å presentere undervisningsopplegget som vi laget for våre arabisktalende spor 1-deltakere.

5. Presentasjon av tospråklig undervisningsmaterieil om grammatikk for spor 1

Vi bestemte oss altså for at vi ville lage tospråklige ark som kunne brukes i grammatikkundervisningen. Disse arkene skulle være noe håndfast vi kunne ta utgangspunkt i for å tydeliggjøre kontrastene, som deltakerne kunne jobbe videre med på egenhånd i og etter undervisningen. Ønsket var å lage tospråklige ark som viste de viktigste grammatiske trekkene som skiller norsk og arabisk på A1-nivået. Vi måtte altså velge ut noen grammatiske trekk og velge bort andre trekk som ikke er forventet å kunne på A1-nivået.

Vi valgte å ta for oss disse grammatiske temaene:

- Hva er en setning?
- Pronomen
- Verb
- Substantiv
- Eiendomsord
- Adjektiv

5.1 Om grammatikkundervisningen generelt

De tospråklige arkene med eksempelsetninger var ment som et utgangspunkt for å få inn konkrete, strukturelle øvelser i undervisningen som elevene kunne jobbe med i grupper og på egenhånd. For de fleste grammatikktrekkene de skulle øve på hadde vi følgende fremgangsmåte:

Først presenterte lærer grammatikktrekket gruppen skulle jobbe med, f.eks verb, substantiv, pronomen osv. Lærer brukte først eksempler på morsmålet arabisk slik at det kjente språket ble analysert først. Hva er et verb på arabisk? Kunne deltakerne komme med mange eksempler på verb på arabisk? Etterpå skulle de snakke om det samme om det norske språket og finne

eksempler på verb på norsk.

Etter den første runden med grammatisk forklaring, fikk deltakerne utdelt undervisningsarkene med norske og arabiske eksempelsetninger. De skulle først se på setningene på arabisk og streke under alle verb, substantiv, adjektiv, osv i de arabiske setningene. Etterpå skulle de gjøre det samme med de norske setningene.

Etter å lest, snakket og øvd på eksempelsetningene, fikk de utdelt ark med setningene uten verbene på norsk, og fikk i oppgave å fylle ut disse verbene selv. Dette for å se om de hadde klart å lære seg noen av verbene.

De fikk også i oppgave øve seg på å oversette fra arabisk til norsk og norsk til arabisk. Først sier en deltaker setningen på norsk, og en annen deltaker oversetter denne setningen til arabisk. Etter å ha gjort dette noen ganger, skulle de prøve å oversette den andre veien; en leser eksempelsetningen på arabisk, en annen prøver å si den samme setningen på norsk.

5.2 Om de grammatiske temaene

I denne delen vil jeg vise hva vi gjorde for hvert tema vi hadde valgt, presentere noen av de tospråklige arkene vi tok utgangspunkt i og kommentere kontrastive elementer ved norsk og arabisk som vi snakket om for hvert tema.

5.2.1 Tema 1. Hva er en setning?

Vi valgte å begynne med å snakke om hva en setning er og forskjellen mellom en setning på norsk og arabisk. Dette valgte vi fordi vi tenkte at det er noe av det mest grunnleggende man bør forstå når man lærer et språk, og det kan være utfordrende fordi på arabisk og norsk er det ulike krav til hva som er en fullstendig setning.

I gruppen av arabisktalende er det vanlig å høre setninger som “jeg sulten”, “hun syk”, “spiser mat nå”, “drikker kaffe i pausen” osv. Dette kan være feil som kommer av overføring fra morsmålet. På arabisk er det ikke krav om at en fullstendig setning må ha subjekt, og det trenger heller ikke være verbal i en setning. Dersom vi oversetter eksemplene over (“jeg sulten”, “hun

syk” osv) direkte, blir dette helt vanlige, fullstendige setninger på arabisk.

Den første grammatikkøkten brukte vi derfor på å snakke om og få en idé om hva en setning er på norsk. Vi introduserte den grammatiske termen *verb* først, og prøvde sammen i gruppen å snakke om hva et verb er og finne eksempler på arabisk. Denne diskusjonen foregikk på arabisk. Ingen kunne forklare hva et verb var med en gang, men etter å ha kommet med en del eksempler, så det ut til at en del av deltakerne fikk en viss idé om hva det er. Da vi hadde snakket om definisjonen av et verb en stund, snakket vi om at alle norske setninger **må** ha verb. Vi diskuterte at dette var noe som var forskjellig på norsk og arabisk, og derfor var viktig å huske på når man laget en setning på norsk.

Deretter snakket vi om at en setning på norsk også alltid må ha et *subjekt*. Vi snakket om dette på arabisk, prøvde å forstå hva et subjekt er og snakket om at dette også er noe som er grunnleggende forskjellig på norsk og arabisk. Dette var abstrakte og teoretiske tema for de fleste av deltakerne. Etter denne første økten som ble altfor vanskelig og abstrakt for mange, bestemte vi oss for å lage de tospråklige arkene som forhåpentligvis kunne hjelpe å illustrere og tydeliggjøre kontrastene, og forhåpentligvis bli et redskap de kunne bruke på egenhånd.

5.2.2 Tema 2. Pronomen

For det neste grammatiske temaet, pronomen, lagde vi et mer konkret opplegg der vi bevisst brukte tid på forstå hva et pronomen er på arabisk først, for så å gå over til å snakke om hvilke norske pronomen vi har. Her er opplegget vi hadde for den første økta om pronomen:

Mål for økta:

- lære hva et pronomen er
 - lære de norske pronomenene
1. Grammatisk refleksjon
 - a) Hva er pronomen på arabisk?

- b) Hvilke pronomen har dere på arabisk?
- c) Når bruker vi pronomen? (NB subjektstvang på norsk)
- d) Hvilke pronomen har vi på norsk?
- e) Sammenligne morsmål og norsk.

1. Øve på pronomen

5 Setninger med pronomen.

- a) sett strek under pronomen på arabisk
- b) sett strek under pronomen på norsk.
- c) oversette fra norsk til arabisk
- d) oversette fra arabisk til norsk

Pronomen entall

jeg	أنا
du	أَنْتَ أَنْتِ
han	هو
hun	هي

Pronomen entall

Jobb sammen i par. En sier pronomenet på arabisk, den andre sier det på norsk.

	أنا
	أنتَ أنتِ
	هو
	هي

Pronomen entall og flertall

jeg	أنا
du	أنتَ أنتِ
han	هو
	هي

hun	
vi	نحن
dere	أنتم أنتن أنتما
de	هم هن هما

Pronomen entall og flertall

Jobb sammen i par. En sier pronomen på arabisk, den andre sier det på norsk.

	أنا
	أنتَ أنتِ
	هو
	هي
	نحن

	أنتم أنتن أنتما
	هم هن هما

jeg du han hun

Hvor kommer du fra?	من أين أنت؟
Jeg kommer fra Norge.	أنا من النرويج
Hvor kommer Farid fra?	من أين فريد؟
Han kommer fra Syria.	هو من سوريا
Hvor kommer Mali fra?	من أين مالي؟
Hun kommer fra Thailand.	هي من تايلندا
Hvor bor du?	أين تسكن؟
Jeg bor i Bergen.	أسكن ببيرغن
Hvor bor Ali?	أين يسكن علي؟
Han bor i Bergen.	يسكن ببيرغن
Hvor bor Halina?	أين تسكن هالينا؟

Hun bor i Bergen.	هي تسكن ببيرغن
-------------------	----------------

Setninger med pronomen entall

Hva gjør du?	ماذا تعمل؟
Jeg går på norskkurs.	أذهب إلى دورة تعلم النرويجية
Hva gjør Farid?	ماذا يعمل فريد؟
Han går på norskkurs.	يذهب إلى دورة تعلم النرويجية
Hva gjør Mali?	ماذا تعمل مالي؟
Hun går på norskkurs.	هي تذهب إلى دورة تعلم النرويجية
Hvor gammel er du?	كم هو عمرك؟
Jeg er 40 år.	عمري 40 سنة
Hvor gammel er Farid?	كم هو عمر فريد؟
Han er 21 år.	عمره 21 سنة
Hvor gammel er Mali?	كم هو عمر مالي؟
Hun er 24 år.	عمرها 24 سنة

Setninger med pronomen entall og flertall

Jeg går på norskkurs.	أنا أذهب إلى دورة لغة نرويجية
-----------------------	-------------------------------

Hun er gift.	هي متزوجة
Han kommer fra Afghanistan.	هو من أفغانستان
Hvor kommer du fra?	من أين أنت؟
Jeg kommer fra Norge.	أنا من النرويج
Hvor kommer dere fra?	من أين أنتم؟
Vi kommer fra Norge.	نحن من النرويج
De har fire barn.	عندهم أربعة أولاد
Dere lærer norsk.	أنتم تتعلمون اللغة النرويجية
Er du gift?	هل أنت متزوج؟
Hvor mange barn har du?	كم ولدا عندك؟
Jeg har to barn.	عندي طفلان

De heter Lise og Lars.	هما اسمهما ليسا و لارس
Hvor mange barn har dere?	كم ولدا عندكم؟
Vi har to barn.	نحن عندنا طفلان
Han kommer fra Norge.	هو من النرويج

Hun kommer fra Norge.	هي من النرويج
De kommer fra Norge.	هم من النرويج
Hvor bor dere?	أين تسكنون أنتم؟
Vi bor i Bergen.	نحن نسكن في برجن
Snakker dere norsk?	هل أنتم تتكلمون اللغة النرويجية؟
Ja, vi snakker norsk.	نعم , نحن نتكلم اللغة النرويجية
Vi lærer grammatikk.	نحن نتعلم قواعد اللغة
De har to barn.	عندهم طفلان

Noen erfaringer fra pronomensøktene

Vi ser av opplegget at deltakerne skulle først jobbe med entall og deretter med flertall. Da deltakerne kun jobbet med entall, støtte de ikke på store språklige utfordringer. De arabiske pronomene i entall er relativt like i dialektene og på standardarabisk, så den arabiske oversikten ble lett forstått av alle. Det er en tydelig kontrast mellom norsk og arabisk ved at arabisk har ulik hunkjønnsform og hankjønnsform av «du», mens norsk bare har en form til begge kjønn. Dette kom tydelig fram for deltakerne av den tospråklige pronomensøkten, og de snakket og øvde mye på dette ved å oversette fram og tilbake mellom arabisk og norsk.

Da vi begynte å jobbe med flertall derimot, ble det en del forvirring med bakgrunn i en stor forskjell på standardarabisk og muntlig arabisk. På standardarabisk bøyer man i entall, total eller flertall, mens total så å si aldri er brukt i dialektene. Dette kom tydelig fram i klasserommet, da deltakerne satt med den tospråklige oversikten der også flertallspronomen var med. Flere av deltakerne, særlig de med minst skolegang, nølte når de skulle ta i bruk denne listen. Det virket som om totallsformene førte til at det ble for mange ord som ikke er vanlig å bruke på dialekt,

slik at arket ikke ble tydelig nok for alle. På dette arket kunne jeg muligens fjernet totallspronomenene, *هما* og *أنتما*, og på den måten gjort det mer tydelig for en større del av gruppen.

En annen ting som kan være forvirrende ved pronomenene er at selve pronomene er forskjellige på standardarabisk og på dialekt. Dette gjelder spesielt flertallspronomen. På standard sier man “*antom*” for “dere” og “*hom*” for “de”, mens på f.eks. levantinsk dialekt sier man “*into*” (dere) og “*hinne*” (de). Når deltakerne skulle jobbe med oppgavene, prøvde jeg å følge med for å se om alle deltakerne hadde kjennskap til pronomenene på standardarabisk. Det så ut til at det gikk greit for alle.

En annen utfordring ved denne metoden å jobbe på, altså ved å ta i bruk mye sammenligning og oversettelse, er at oversettelse sjelden er en enkel og rett fram oppgave. Som nevnt tidligere er det viktig å være bevisst på at det ikke fins et en-til-en forhold mellom strukturene i ulike språk. Sammenligning og diskusjon omkring kontrastene kan være en god måte å få kunnskap om forskjellene, men når oppgaven etterpå er å oversette setninger fra norsk til arabisk, og deretter fra arabisk til norsk, blir tankeprosessen mer komplisert. Man må f.eks. velge mellom ulike ord som betyr det samme. Jeg observerte at blant mange av deltakerne, ble det mye diskusjon om hvordan de skulle oversette disse setningene: “Jeg har to barn. De heter Lise og Lars”. En av utfordringene med disse setningene er som tidligere nevnt totallsform av substantiv og pronomen. Det vil si at dersom disse setningene ses på i relasjon til hverandre, bør de oversettes i totallsform på arabisk. Dette valgte vi å gjøre da vi laget undervisningsarket (se arket over). Dermed støtte vi igjen på den samme utfordringen ved at denne regelen kun gjelder for standardarabisk, men ikke for dialektene, så det ble ikke en naturlig setning for deltakerne på deres eget morsmål.

Det er ikke bare totallsformen som kompliserer oversettelsesprosessen. En generell utfordring er at deltakerne blir usikre når de skal oversette til og fra arabisk, fordi standardarabisk er et språkssystem som er langt fra talemålet deres. Hvis vi ser på en av setningene fra arket ovenfor: “Hvor bor dere?”, så ser vi at på arket er det oversatt til: *أين تسكنون أنتم ayna taskonon antom*

På levantinsk dialekt ville den vanlige oversettelsen av den samme setningen være “*weyn sakineen?*”. På dialekt er det vanlig å bruke aktiv partisipp (*sakineen*) istedenfor vanlig presensverb, og denne bruken av aktiv partisipp er svært vanlig i muntlig arabisk.

Et annet eksempel på en setning som høres svært forskjellig ut på muntlig og standardarabisk er:

هل أنتم تتكلمون اللغة النرويجية؟ *hal antom tatakallamona allogha annorwijiyya*

Den tilsvarende setningen på muntlig, levantinsk arabisk ville vanligvis være “*bteHko il logha innorwijiyya?* eller *bteHko norwiji?*”. Når vi sammenligner, ser vi at det er to svært ulike setninger. Ja/nei-spørsmål på standardarabisk begynner med spørrepartikkelen “*hal*”. Denne spørrepartikkelen er en obligatorisk start på spørsmål på standardarabisk, mens på dialekt brukes den ikke. Denne forskjellen kan det være bra å være bevisst på når man skal sammenligne ja/nei-setninger på norsk og arabisk. Noen av deltakerne hadde en lang diskusjon om hvor “*hal*” var i den norske setningen. De så nøye på alle ordene og hadde ulike teorier om hva som var det tilsvarende ordet på norsk

Min erfaring er at det kan være nyttig å snakke om at norsk ikke har en spørrepartikkel som tilsvarende “*hal*”, men at det ikke er nødvendig å fokusere altfor mye på akkurat denne forskjellen. Dette tenker jeg fordi “*hal*” ikke er en naturlig del av deltakernes muntlige språk, og den muntlig versjonen av spørsmålet ligner faktisk mer på norsk ved at det begynner med verbet på plass nummer 1. Vi ser også at det er stor forskjell på verbet “*snakker (dere)*” på standardarabisk “*tatakallamona*” og muntlig “*bteHko*”. I klassen endte vi dermed tidvis opp med å kontrastere tre ulike språkssystemer: muntlig arabisk, standardarabisk og norsk.

Jeg prøvde å understreke at når deltakerne skulle øve selv ved å oversette fra norsk til arabisk og arabisk til norsk, kunne de velge om de ville oversette til standardarabisk eller dialekt. Dette strevde jeg litt med å få alle deltakerne til “å gå med på” i begynnelsen. Det kan være flere grunner til dette:

En grunn kan være at hensikten med oversettelsesoppgavene ikke kom tydelig nok fram. Kanskje deltakerne oppfattet oppgavene som en slags test i hvor gode oversettere de var, eller en test i hvor gode de var i standardarabisk. Til en viss grad tror jeg dette kan ha vært tilfelle. Jeg opplevde ofte situasjoner i klasserommet der deltakerne begynte å diskutere hva som var det riktige ordet eller uttrykket å oversette til på arabisk. Ofte dreide det seg om ulike ord på ulike “språknivå” (jmfør Badawi og Hind) eller ord fra ulike dialekter. Noen ganger utviklet dette seg til intense diskusjoner om “riktig og feil” arabisk, slik at vi beveget oss langt bort fra det som var målet med det kontrastive undervisningsopplegget, nemlig å bli bevisst på likheter og forskjeller ved norsk og arabisk for å bli bedre i norsk. Jeg kom fram til at det var viktig å understreke for

deltakerne gang på gang at det ikke var så viktig hvordan de oversatte setningene til arabisk. De kunne gjøre det til MSA slik som vist på det tospråklige arket, eller de kunne oversette til sin egen versjon av arabisk. Det viktigste var at de forstod hva setningene betydde, og jobbet mot å forstå de grammatiske trekkene som setningene bestod av.

5.2.3 Tema 3. Verb

På samme måte som for pronomeren, brukte vi tospråklige ark med eksempelsetninger da vi skulle jobbe med verb. Vi valgte å jobbe først med presens, deretter preteritum og så verb + infinitiv.

Verb: presens (nåtid)

مضارع

Jeg har ikke mye fritid nå.	انا ليس عندي وقت فراغ كثير الان
Jeg leker med barna mine hver dag.	انا لعب مع اطفالي كل يوم
Jeg spiller fotball hver uke.	انا لعب كره قدم كل اسبوع
Jeg hjelper barna mine med leksene hver dag.	انا اساعد اطفالي لحل الواجبات كل يوم
Jeg leser norsk på skolen.	انا اقرأ النرويجي بالمدرسة
Jeg hører ofte på musikk.	انا اسمع غالبا موسيقى
Jeg går på skolen hver dag.	انا اذهب الي المدرسه كل يوم
Jeg får leksehjelp to ganger i uka.	انا احصل على مساعدة للواجب مرتين بالاسبوع
Jeg ser filmer flere ganger i måneden.	انا اشاهد افلام عدة مرات بالشهر
Jeg er ofte syk.	انا كثيراً ما مريض
Jeg bor i Bergen nå.	انا اسكن في بيرجن الان

Jeg gjør lekser eller husarbeid om kvelden.	انا اعمل الواجبات او اعمل المنزل في المساء
Jeg spiser ofte brød til frokost.	انا أأكل غالبا خبز مع الفطور
Jeg drikker ofte te i pausene.	انا اشرب غالبا شاي في الاستراحة

Verb: preteritum (fortid)

ماضي

Jeg hadde mye fritid før.	انا كان عندي وقت فراغ كثير قبل
Jeg lekte med barna mine i går.	انا لعبت مع اطفالي امس
Jeg spilte fotball i går.	انا لعبت كرة القدم امس
Jeg hjalp barna mine med leksene i går.	انا ساعدت اطفالي بالواجبات امس
Jeg leste norsk i går.	انا قرأت نرويجي امس
Jeg hørte på musikk i går.	انا سمعت موسيقى امس
Jeg gikk på skolen i hjemlandet mitt.	انا ذهبت الي المدرسة في بلدي
Jeg fikk barn for to år siden.	انا انجبت طفل قبل عامين
Jeg så mange filmer i fjor.	انا شاهدت افلام كثيرة السنة الماضية
Jeg var syk i går.	انا كنت مريضة امس
Jeg bodde på Voss før.	انا سكنت في فوس قبل
Jeg gjorde husarbeid i går.	انا فعلت اعمال المنزل امس
Jeg spiste brød til frokost i dag.	انا أأكلت خبز مع الفطور اليوم
Jeg drakk te i pausene i går.	انا شربت شاي في الاستراحات امس

Presens

Jeg _____ ikke mye fritid nå.	انا ليس عندي وقت فراغ كثير الان
Jeg _____ med barna mine hver dag.	انا لعب مع اطفالي كل يوم
Jeg _____ fotball hver uke.	انا لعب كره قدم كل اسبوع
Jeg _____ barna mine med leksene hver dag.	انا اساعد اطفالي لحل الواجبات كل يوم
Jeg _____ norsk på skolen.	انا اقرأ النرويجي بالمدرسة
Jeg _____ ofte på musikk.	انا اسمع غالبا موسيقى
Jeg _____ på skolen hver dag.	انا اذهب الي المدرسه كل يوم
Jeg _____ leksehjelp to ganger i uka.	انا احصل على مساعدة للواجب مرتين بالاسبوع
Jeg _____ filmer flere ganger i måneden.	انا اشاهد افلام عدة مرات بالشهر
Jeg _____ ofte syk.	انا كثيراً ما مريض
Jeg _____ i Bergen nå.	انا اسكن في بيرجن الان
Jeg _____ lekser eller husarbeid om kvelden.	انا اعمل الواجبات او اعمال المنزل في المساء
Jeg _____ ofte brød til frokost.	انا أكل غالبا خبز مع الفطور

Preteritum

Jeg _____ mye fritid før.	انا كان عندي وقت فراغ كثير قبل
Jeg _____ med barna mine i går.	انا لعبت مع اطفالي امس
Jeg _____ fotball i går.	انا لعبت كرة القدم امس

Jeg _____ barna mine med leksene i går.	انا ساعدت اطفالي بالواجبات امس
Jeg _____ norsk i går.	انا قرأت نرويجي امس
Jeg _____ på musikk i går.	انا سمعت موسيقى امس
Jeg _____ på skolen i hjemlandet mitt.	انا ذهبت الي المدرسة في بلدي
Jeg _____ barn for to år siden.	انا انجبت طفل قبل عامين
Jeg _____ mange filmer i fjor.	انا شاهدت افلام كثيرة السنة الماضية
Jeg _____ syk i går.	انا كنت مريضة امس
Jeg _____ på Voss før.	انا سكنت في فوس قبل
Jeg _____ husarbeid i går.	انا فعلت اعمال المنزل امس
Jeg _____ brød til frokost i dag.	انا أكلت خبز مع الفطور اليوم
Jeg _____ te i pausene i går.	انا شربت شاي في الاستراحات امس

Verb, presens + infinitiv

Jeg liker å sove.	أحب أن أنام
Han begynner å jobbe klokka åtte.	يبدأ أن يعمل الساعة الثامنة
Hun pleier å drikke kaffe om morgenen.	هي تعود أن تشرب القهوة في الصباح
Hun liker å se på TV.	هي تحب أن تشاهد التلفزيون
Han pleier å spise middag klokka fem.	يتعود أن يتغدى الساعة الخامسة
Han prøver å lære norsk.	يحاول أن يتعلم النرويجية
Han pleier å stå opp klokka seks.	يتعود أن ينهض الساعة السادسة

Han liker å trene.	يحب أن يتمرّن
Jeg lærer å snakke norsk.	أتعلم أن أتكلّم النرويجية
Jeg liker å gå på kino.	أحب أن أذهب إلى السينما
Jeg liker å spille fotball.	أحب أن ألعب كرة القدم
Jeg prøver å forstå grammatikk.	أحاول أن أفهم قواعد اللغة
Jeg liker å være på skolen.	أحب أن أكون في المدرسة
Jeg pleier å lese avisa om kvelden.	أتعود أن أقرأ الجريدة في المساء
Jeg liker å være sammen med familien min.	أحب أن أكون مع عائلتي
Jeg pleier å være hjemme i helgene.	أتعود أن أكون في البيت في نهايات الأسبوع

Verb, presens + infinitiv

Jeg liker _____.	أحب أن أنام
Han begynner _____ klokka åtte.	يبدأ أن يعمل الساعة الثامنة
Hun pleier _____ kaffe om morgenen.	هي تعود أن تشرب القهوة في الصباح
Hun liker _____ på TV.	هي تحب أن تشاهد التلفزيون
Han pleier _____ middag klokka fem.	يتعود أن يتعدى الساعة الخامسة
Han prøver _____ norsk.	يحاول أن يتعلم النرويجية
Han pleier _____ klokka seks.	يتعود أن ينهض الساعة السادسة
Han liker _____.	يحب أن يتمرّن
Jeg lærer _____ norsk.	أتعلم أن أتكلّم النرويجية
Jeg liker _____ på kino.	أحب أن أذهب إلى السينما

Jeg liker _____ fotball.	أحب أن ألعب كرة القدم
Jeg prøver _____ grammatikk.	أحاول أن أفهم قواعد اللغة
Jeg liker _____ på skolen.	أحب أن أكون في المدرسة
Jeg pleier _____ avisa om kvelden.	أتعود أن أقرأ الجريدة في المساء
Jeg liker _____ sammen med familien min.	أحب أن أكون مع عائلتي
Jeg pleier _____ hjemme i helgene.	أتعود أن أكون في البيت في نهايات الأسبوع

Verb, presens + infinitiv

	أحب أن أنام
	يبدأ أن يعمل الساعة الثامنة
	هي تعود أن تشرب القهوة في الصباح
	هي تحب أن تشاهد التلفزيون
	يتعود أن يتغدى الساعة الخامسة
	يحاول أن يتعلم النرويجية
	يتعود أن ينهض الساعة السادسة
	يحب أن يتمرّن
	أتعلم أن أتكلم النرويجية
	أحب أن أذهب إلى السينما
	أحب أن ألعب كرة القدم
	أحاول أن أفهم قواعد اللغة
	أحب أن أكون في المدرسة

	أتعود أن أقرأ الجريدة في المساء
	أحب أن أكون مع عائلتي
	أتعود أن أكون في البيت في نهايات الأسبوع

Noen erfaringer fra verbøktene

En av de store forskjellene på norsk og arabisk er at norsk må ha et eksplisitt subjekt i tillegg til verbet, mens på arabisk er ikke dette nødvendig. Da vi oversatte valgte vi likevel å ta med de personlige pronomenene på arabisk for å gjøre strukturen så lik som mulig den norske strukturen. Jeg opplever at en del arabisktalende innlærere har en tendens til å bruke setninger som “Spiser frokost klokka åtte hver dag.” eller “Pleier å drikke kaffe om morgenen?”. De glemmer altså å ta med pronomenet som er obligatorisk på norsk. Dette kan være på grunn av overføring fra arabisk hvor et eksplisitt subjekt, som f.eks. et pronomen, ikke er nødvendig. Arabiske verb blir bøyd i kjønn og tall ved hjelp av prefix og suffiks på verbene, til forskjell fra norsk hvor verbet må ha et subjekt for å vise kjønn og tall. For å bli mer bevisst på dette ville vi at deltakerne skulle se på setningene med verb, sammenligne dem og øve ved å oversette fra norsk til arabisk og deretter arabisk til norsk.

En annen stor forskjell på norsk og arabisk er verbet ”er”. Setninger som på norsk har verbet ”er”, er vanligvis verbløse setninger på arabisk. På grunn av denne forskjellen tok vi med setningen ”Jeg er ofte syk” for å tydeliggjøre forskjellen. Oversatt ord for ord til arabisk blir den tilsvarende setningen ”Jeg ofte syk”. Slike verbløse setninger hører vi ofte fra arabisktalende deltakere når de begynner å lære norsk, og kan være et resultat av overføring fra strukturen i morsmålet.

En annen utfordring ved verbsetningene er når man skal sammenligne og oversette infinitiv i setninger. På standardarabisk valgte vi å oversette infinitiv etter presens med

an أن + verb .

Dette er en konstruksjon som ikke er vanlig på dialekt. En setning som ”Jeg liker å sove” har to vanlige måter å bli sagt på på levantinsk dialekt; enten ved to nåtidsverb etter hverandre: ”*bħibb*

anam” eller med nåtidsverb + verbalsubstantiv: ”bħibb ennom”. Vi valgte å oversette setningene med ”an” + verb istedenfor verb + verbalsubstantiv. Dette valgte vi fordi vi tenkte at denne konstruksjonen var den som minnet mest om den norske konstruksjonen med ”å” + verb, og på denne måten kunne de kanskje lettere huske å ta med ”å” på norsk. Om dette fungerte er jeg litt usikker på, spesielt med tanke på at disse setningene på offisiell arabisk er forskjellige fra den muntlige versjonen av setningene som deltakerne er vant til å bruke i dagligtalen.

5.2.4 Tema 4. Substantiv

Da vi skulle jobbe med substantiv, gikk vi først gjennom et ark der vi skisserte noen likheter og forskjeller ved arabisk og norsk. Vi lagde et skjema i et forsøk på å illustrere norske substantiv versus arabiske substantiv:

Substantiv	إسم العلم (اسم في النحو)
Substantiv er navn på personer eller ting.	
Arabiske substantiv har to kjønn: hankjønn og hunkjønn.	
Norske substantiv har tre kjønn: hankjønn, hunkjønn og intetkjønn.	
Arabiske substantiv kan være entall, totalt eller flertall.	
Norske substantiv kan være entall eller flertall.	
Substantiv kan være bestemt eller ubestemt på arabisk og norsk.	

entall ubestemt	entall bestemt	flertall ubestemt	flertall bestemt
المفرد النكرة	المفرد المعرف	الجمع النكرة	الجمع المعرف
en familie	famili en	famili er	famili ene

عائلة	العائلة	عائلات	العائلات
en etasje	etasjen	etasjer	etasjene
طابق	الطابق	طوابق	الطوابق
en nabo	naboen	naboer	naboene
جار	الجار	جيران	الجيران
et språk	språket	språk	språkene
لغة	اللغة	لغات	اللغات
et hus	huset	hus	husene
بيت	البيت	بيوت	البيوت
et år	året	år	årene
سنة	السنة	سنوات	السنوات
ei jente	jenta	jenter	jentene
بنت	البنت	بنات	البنات

Grammatikk – substantiv om bolig

Jeg bor i et hus.	انا اسكن في بيت.
Huset er hvitt.	البيت ابيض.
Huset ligger utenfor sentrum.	البيت يقع خارج وسط المدينة.
Jeg har en hage.	انا عندي حديقة.
Hagen er stor og fin.	الحديقة كبيرة وجميلة.

Jeg har en balkong.	انا عندي بلكونة .
Balkongen er liten.	البلكونة صغيرة .
Jeg har ei stue.	انا عندي صالة .
I stua er det mange møbler.	في الصالة اثاثات كثيرة .
Møblene er fine.	الاثاثات جميلة .
Jeg har et kjøkken.	انا عندي مطبخ
På kjøkkenet er det en komfyr.	في المطبخ فرن .
Komfyren er ny.	الفرن جديد .
Jeg har et bad.	انا عندي حمام .
På badet er det en dusj og en vask.	في الحمام دش و مغسلة .
Vasken er hvit.	المغسلة بيضاء .
Jeg har mange vinduer.	انا عندي نوافذ كثيرة .
Fra vinduene har jeg fin utsikt.	من النوافذ عندي منظر جميل .
Jeg har en kjeller.	انا عندي قبو .
I kjelleren har jeg ei hylle.	في القبو عندي رف .
I hylla har jeg mange gamle bøker.	في الرف عندي كتب قديمة كثيرة .
Jeg har et loft.	انا عندي سطح .
På loftet har jeg et lite vindu.	في السطح عندي نافذة صغيرة .

Øversett til morsmål og øv sammen.

Jeg bor i et hus.	
Huset er hvitt.	
Huset ligger utenfor sentrum.	
Jeg har en hage.	
Hagen er stor og fin.	
Jeg har en balkong.	
Balkongen er liten.	
Jeg har ei stue.	
I stua er det mange møbler.	
Møblene er fine.	
Jeg har et kjøkken.	
På kjøkkenet er det en komfyr.	
Komfyren er ny.	
Jeg har et bad.	
På badet er det en dusj og en vask.	
Vasken er hvit.	
Jeg har mange vinduer.	

Fra vinduene har jeg fin utsikt.	
Jeg har en kjeller.	
I kjelleren har jeg ei hylle.	
I hylla har jeg mange gamle bøker.	
Jeg har et loft.	
På loftet har jeg et lite vindu.	

Oversett til norsk og øv sammen.

	انا اسكن في بيت.
	البيت ابيض.
	البيت يقع خارج وسط المدينة.
	انا عندي حديقة.
	الحديقة كبيرة وجميلة.
	انا عندي بلكونة .
	البلكونة صغيرة.
	انا عندي صالة.
	في الصالة اثاثات كثيرة.

	الاثاثات جميلة .
	انا عندي مطبخ
	في المطبخ فرن.
	الفرن جديد.
	انا عندي حمام .
	في الحمام دش و مغسلة.
	المغسلة بيضاء .
	انا عندي نوافذ كثيرة.
	من النوافذ عندي منظر جميل.
	انا عندي قبو.
	في القبو عندي رف.
	في الرف عندي كتب قديمة كثيرة.
	انا عندي سطح.
	في السطح عندي نافذة صغيرة .

Noen erfaringer fra substantivøktene

En av de store forskjellene på norske og arabiske substantiv er at norsk har tre kjønn, mens arabisk bare har to. Vi brukte derfor en del tid på å snakke om denne forskjellen og gå gjennom bøyningen av substantiv på norsk. Jeg valgte å ha den korte, skriftlige grammatikkforklaringen om

norske og arabiske substantiv på norsk fordi jeg og mine arabisktalende medhjelpere syntes dette var vanskelig å oversette skriftlig til arabisk på en god og tydelig måte. Vi valgte derfor å skrive en kort forklaring på norsk som vi deretter oversatte og forklarte på *mundlig* arabisk. En grunn til at vi gjorde dette var at vi ville unngå å trekke inn abstrakte ord fra standardarabisk, men ville heller finne en enklere forklaring muntlig. Dette var en generell erfaring da vi prøvde å lage korte grammatikkforklaringer på norsk som vi ville oversette til arabisk. Vi strevde med å finne de rette ordene og uttrykkene på standardarabisk som på en enkel måte forklarte grammatikken. Resultatet av disse oversettelsene ble abstrakte og hadde mye vokabular fra de “høyere” nivåene av arabisk. Så vi konkluderte med at det som fungerte best var å lage korte skriftlige forklaringer på norsk som vi oversatte og forklarte sammen i klassen.

Da vi skulle jobbe med substantiv, valgte vi også å lage et kontrastivt skjema som skulle vise substantivbøying i tall og bestemthet på norsk og arabisk. Ved hjelp av det kontrastive skjemaet snakket vi om at artikkelen *al-* tilsvarer bestemthet på norsk. De grammatiske termene i skjemaet på arabisk har jeg hentet fra grammatikkboken til Kareem S. Hamdi. Dette gjorde jeg for at det muligens kunne være en støtte for de som allerede hadde litt kjennskap til grammatikk. Termene الجمع og المفرد (entall og flertall) var termer mange kjente til fra før, så disse termene var en god støtte til å forstå forskjellen på entall og flertall. Det var derimot få som kjente til og fikk støtte av termene for bestemt og ubestemt المعرفة النكرة

Bestemt og ubestemt er vanskelige termer som tar tid å forstå, så vi brukte en del tid på å snakke om dette og jobbe strukturert ved å oversette fra norsk til arabisk og arabisk til norsk. De fleste deltakerne jobbet godt når de oversatte eksempelsetningene, og flere av dem sa at setningene hjalp dem til å få en idé om når man bruker bestemt og ubestemt på norsk. Veien til å beherske bestemt og ubestemt er likevel lang; da jeg underviste på høyere nivå, så jeg at mange erfarne språkinnlærere strever med dette når de lærer norsk.

5.2.5 Tema 5. Eiendomsord

Eiendomsord: ضمائر الملكية

pronomen	ord med en	ord med ei	ord med et	ord med flertall
jeg	min	mi	mitt	mine
du	din	di	ditt	dine
han	hans	hans	hans	hans
hun	hennes	hennes	hennes	hennes
vi	vår	vår	vårt	våre
dere	deres	deres	deres	deres
de	deres	deres	deres	deres

norsk	arabisk	norsk	arabisk
stolen min	كرسيي	stolen vår	كرسينا
sengen min senga mi	سريري	sengen vår senga vår	سريرنا
bordet mitt	طاولتي	bordet vårt	طاولتنا
møblene mine	اثاتي	møblene våre	أثاثنا
stolen din	كرسيك	bilen deres	سيارتكم
sengen din senga di	سريرك	sengen deres senga deres	سريركم
bordet ditt	طاولتك	bordet deres	طاولتكم
møblene dine	اثاتك	møblene deres	أثاثكم
stolen hans	كرسيه	stolen deres	كرسيهم
sengen hans	سريره	sengen deres	سريرهم
bordet hans	طاولته	bordet deres	طاولتهم

møblene hans	اثاته	møblene deres	أثاثهم
stolen hennes	كرسيها	stolen deres	كرسيهن
sengen hennes	سريرها	sengen deres	سريرهن
bordet hennes	طاولتها	bordet deres	طاولتهن
møblene hennes	اثاتها	møblene deres	أثاثهن

Jeg bor i en liten leilighet.	أسكن في شقة صغيرة
Leiligheten min ligger i sentrum.	شقتي تقع في وسط المدينة
Badet mitt er lite.	حمامي صغير
Naboene mine er hyggelige.	جيرانني لطفاء
Vi bor i en leilighet.	نسكن في شقة
Leiligheten vår ligger utenfor sentrum.	شقتنا تقع خارج وسط المدينة
Badet vårt er stort.	حمامنا كبير
Naboene våre er hyggelige.	جيراننا لطفاء
Farid bor i en liten leilighet.	فريد يسكن في شقة صغيرة
Leiligheten hans ligger i sentrum.	شقته تقع في وسط المدينة
Badet hans er lite.	حمامه صغير
Naboene hans er hyggelige.	جيرانه لطفاء

Noen erfaringer fra eiendomsordøktene

Eiendomsord er et grammatisk trekk hvor muntlig arabisk og standardarabisk er veldig

forskjellige. I delen om det arabiske språket og diglossia illustrerte jeg den possessive konstruksjonen i dialektene, som alle har et eget ord for dette, ikke et suffiks som i standardarabisk (illustrert i skjema og eksempelsetninger over). Som jeg skrev tidligere kaller Bassiouney det vi finner i dialektene “et analytisk possessivt konstrukt” f.eks “*il-kitāb il-kitāb bitā ‘il-walad il-walad*” (egyptisk) og “*il-kitāb taba ‘il-walad*” (levantinsk). På dialekt blir et konstrukt som i skjemaet ovenfor dermed ikke “*kursiha*” (stolen hennes), men “*il-kursi bitā ‘ha*” (egyptisk) eller “*il-kursi taba ‘ha*” (levantinsk).

Da vi jobbet med eksempelsetningene med eiendomsord, så det ut til at denne store forskjellen mellom muntlig arabisk og standardarabisk forvirret mange av deltakerne og gjorde eksemplene utydelige. Siden konstruksjonen i eksempelsetningene var en konstruksjon mange ikke var så vant til, og iallefall ikke brukte i dagligtalen sin, er jeg usikker på om det er nyttig å bruke disse eksempelsetningene. Man bør iallefall være bevisst på det store skillet mellom muntlig og skriftlig når man tar eksemplene i bruk i undervisningen, sjekke at deltakerne virkelig har forstått at eksemplene dreier seg om eiendomskonstruksjoner, og deretter sjekke hvordan det fungerer når de skal jobbe med oversettelse av setningene. Min observasjon var at flere nølte når de skulle oversette. Det fungerte litt bedre når vi hadde snakket om at de kunne velge om de ville oversette til arabisk dialekt hvis de ønsket det. Da vi jobbet med dette temaet, kunne jeg tydelig se en forskjell i nivå av hvor godt ulike deltakere forstod og behersket standardarabisk.

En mulig løsning på utfordringen for de deltakerne som ikke behersker standardarabisk, er å skrive oversettelsene av setningene på dialekt. Dette kan gjøres ved å bruke de latinske bokstavene som de lærer når de lærer norsk. Med noen av deltakerne gjorde vi dette. De skrev selv, eller fikk hjelp til å skrive, sine egne versjoner av ordene og setningene under setningene på standardarabisk slik de var vant til å si dem på dialekten sin. Ved å gjøre dette har de en versjon av det tospråklige arket som de lettere kan forstå og bruke når de skal oversette fram og tilbake mellom norsk og arabisk. Det kan også være en måte å komme bort ifra tanken om at arbeidet med de tospråklige arkene er en test på hvor gode deltakerne er i standardarabisk. Ved å sette de to variantene av arabisk opp etter hverandre, kan deltakerne forhåpentligvis oppfatte de to variantene som likeverdige og velge den varianten som gir dem mest støtte.

Et spørsmål som er verdt å stille er om vi i det hele tatt burde gi deltakerne arkene med setningene oversatt til standardarabisk i de tilfellene der forskjellen mellom standardarabisk og muntlig variant er så stor. Hadde det istedenfor vært bedre å gi dem et ark med

eksempelsetningene kun på norsk? Så kunne deltakerne selv velge hvilken variant av arabisk de ville oversette setningene til ved å velge de ordene, uttrykkene og strukturene som passet best for dem. Et argument mot å gjøre dette er at det er en fare for at deltakerne blir avhengige av å få mer hjelp fra lærer eller språkhjelper til å oversette setningene enn om det står der allerede. Hvis de derimot får arkene som allerede er oversatt, vil en del av deltakerne få hjelp av setningene på standardarabisk. De som ikke behersker standardarabisk så godt, kan få hjelp av de som har bedre kjennskap til det. Setningene på standardarabisk er også noe som kan være et slags bindeledd mellom arabisktalende som har ulike dialekter. Setningene på standardarabisk kan hjelpe dem til å samarbeide om grammatikken til tross for dialektvariasjoner.

5.2.6 Tema 6. Adjektiv

Grammatikk: adjektiv klær

Hun kjøper ei ny jakke.	هي تشتري جاكيت جديد
Jakka er billig.	الجاكيت رخيص
Jeg bor i et stort hus.	أسكن في بيت كبير
Huset er fint.	البيت جميل
Det er fint vær i dag.	الجو جميل اليوم
Været er fint.	الجو جميل
Jeg bor i en liten leilighet.	أسكن في شقة صغيرة
Leiligheten er gammel.	الشقة قديمة
Jeg har på meg varme klær.	ألبس ملابس دافئة
Klærne er dyre.	الملابس غالية

Jeg drikker kaldt vann.	أشرب ماء بارد
Vannet er godt.	الماء جيد
Jeg har på meg en rød genser.	ألبس سترة أحمر
Genseren er varm.	السترة دفئة
Jeg har mange naboer.	عندي جيران كثيرة
Naboene er hyggelige.	الجيران لطفاء
Norsk er et vanskelig språk.	النرويجية لغة سعبة

Buksa er billigere enn jakka.	البنطلون أرخص من الجاكيت
Jakka er dyrere enn buksa.	الجاكيت أغلى من البنطلون
Det er kaldere om vinteren enn om sommeren.	الشتاء أبرد من الصيف
Det er varmere om sommeren enn om vinteren.	الصيف أدفئ من الشتاء
Været er finere i Oslo enn i Bergen.	الجو أحلى
Jakka er nyere enn buksa.	الجاكيت أجدد من البنطلون
Norsk er vanskeligere enn arabisk.	النرويجية أصعب من العربية
Kåre er eldre enn Farid.	كورا أكبر في سن من فريد
Farid er yngre enn Kåre.	فريد أصغر في سن من كورا
Bussen er større enn bilen.	الباص أكبر من السيارة
Bilen er mindre enn bussen.	السيارة أصغر من الباص

Hun kjøper ei _____ jakke.	هي تشتري جاكيت جديد
Jakka er _____.	الجاكيت رخيص
Jeg bor i et _____ hus.	أسكن في بيت كبير
Huset er _____.	البيت جميل
Det er fint _____ i dag.	الجو جميل اليوم
Været er _____.	الجو جميل
Jeg bor i en _____ leilighet.	أسكن في شقة صغيرة
Leiligheten er _____.	الشقة قديمة
Jeg har på meg _____ klær.	ألبس ملابس دافئة
Klærne er _____.	الملابس غالية
Jeg drikker _____ vann.	أشرب ماء بارد
Vannet er _____.	الماء جيد
Jeg har på meg en _____ genser.	ألبس سترة حمراء
Genseren er _____.	السترة دافئة
Jeg har _____ naboer.	عندي العديد من الجيران
Naboene er _____.	الجيران لطفاء
Ola har _____ penger.	اولاء يملك اموال كثيرة
Norsk er et _____ språk.	النرويجية لغة صعبة

Buksa er _____ enn jakka.	البنطلون أرخص من الجاكيت
---------------------------	--------------------------

Jakka er _____ enn buksa.	الجاكيت أعلى من البنطلون
Det er _____ om vinteren enn om sommeren.	الشتاء أبرد من الصيف
Det er _____ om sommeren enn om vinteren.	الصيف أدفئ من الشتاء
Været er _____ i Oslo enn i Bergen.	الجو أحلى في بيرغن من أوسلو
Jakka er _____ enn buksa.	الجاكيت أجدد من البنطلون
Norsk er _____ enn arabisk.	النرويجية أصعب من العربية
Ola har _____ penger enn Kåre	أولاء عنده فلوس أكثر من كورا
Kåre er _____ enn Farid.	كورا أكبر سنّاً من فريد
Farid er _____ enn Kåre.	فريد أصغر سنّاً من كورا
Bussen er _____ enn bilen.	الباص أكبر من السيارة
Bilen er _____ enn bussen.	السيارة أصغر من الباص

Noen erfaringer fra adjektivøktene

Eksempelsetningene for adjektiv så ut til å være tydelige og enkle å bruke for de fleste deltakerne. Vi snakket først om forskjellene på plassering av adjektiv på norsk og arabisk; på arabisk kommer adjektivet etter substantivet det beskriver i motsetning til norsk hvor adjektivet kommer før substantivet. En annen stor forskjell på norsk og arabisk er at setningene hvor adjektivet beskriver subjektet, må ha verbet “er” på norsk mens på arabisk er det en verbløs setning. På adjektivarket var det mange eksempler på denne forskjellen på norsk og arabisk, så ved å bruke dette arket til å oversette fram og tilbake fikk deltakerne øvd mye på å huske at verbet “er” må være med på norsk.

En utfordring når vi skulle oversette disse setningene, var hvilket ord vi skulle bruke når vi

skulle oversette ordet “jakke” til arabisk. Jeg oversatte setningene i samarbeid med flere arabisktalende, og de hadde ulike meninger om hvordan ordet “jakke” skulle oversettes. De ulike alternativene som kom var: **سترة** , **جاكيت** og **معطف**. Vi sjekket også på den digitale ordboken Lexin, og her stod de samme tre ordene. Noen mente vi burde velge **سترة** fordi dette var det mest “rene” og offisielle ordet på arabisk. Etter å ha diskutert dette, kom vi likevel fram til at vi ville oversette til ordet **جاكيت** (*jaket*) fordi dette lignet mest på norsk, og er et mer moderne ord som arabisktalende med ulik bakgrunn bruker på dialekten sin. Da vi skulle oversette ordet “genser”, fikk vi samme type dilemma. Det ble diskusjon om hvilket av disse ordene som passet best: **كنزة** , **بلوفر** , **بلوزة** og **سترة**. Etter en diskusjon mellom en gruppe av arabisktalende, ble det bestemt at vi skulle bruke ordet **سترة** for ordet “genser”. Et tredje eksempel på en slik diskusjon om vokabular og hvilket ord som er mest hensiktsmessig, kom da vi skulle oversette ordet “buss”. De to alternativene som ble diskutert var: **حافلة** og **باص**. Ordet **حافلة** er det mest “rene” arabiske ordet, og noen brukte dette som argument for at det var dette ordet som burde brukes. Til slutt kom vi likevel fram til at vi ville bruke ordet **باص** (bas) fordi dette er det vanlige ordet å bruke i muntlig arabisk. I tillegg er det et ord som ligner på det norske ordet, så det kan være en hjelp til å memorere ordet på norsk.

Denne typen valg mellom ord måtte vi gjøre hele tiden når vi oversatte. Vi kan si at vi måtte velge mellom ord fra de ulike nivåene jeg nevnte tidligere. Når jeg diskuterte disse valgene med arabisktalende, ble det i mange tilfeller tydelig at standardarabisk på et “høyt” nivå, hadde en spesiell status blant mange. I mange tilfeller måtte jeg gjenta flere ganger at målsetningen vi hadde, var å oversette til et talemålsnært arabisk som skulle være lett å forstå for så mange som mulig.

5.3 Om oversettelse og unaturlige setninger

En av kritikkene av grammatikk- og oversettelsesmetoden er at setningene som skal oversettes vanligvis er løsrevne fra sammenhengen sin og unaturlige fordi de er konstruert for undervisning. Tornberg sier det slik: ”Oversettelse av løsrevne eller konstruerte setninger fra morsmålet til målspråket, som fortsatt forekommer i mange læreverker, innebærer også at elevene arbeider med et unaturlig språk. Språket kan riktignok være grammatisk korrekt. Men siden setningene er blitt til med tanke på en bestemt grammatisk konstruksjon som skal øves, blir språket ofte ikke idiomatisk” (Tornberg, 2000, s. 29). Jeg synes vi stort sett har klart å unngå dette med våre eksempelsetninger. Riktig nok er de tatt ut av sammenhengen når vi bruker dem i grammatikkundervisningen, men de er hentet fra læreverkene og norskundervisningen på spor 1 hvor lærerne prøver å alltid jobbe med tema og tekster som er naturlige og nyttige for deltakerne. Eksempelsetningene er derfor alltid knyttet til noe deltakerne kjenner til fra resten av norskundervisningen. Av denne grunn synes jeg at våre norske eksempelsetninger ikke er unaturlige. Det er setninger som er knyttet til dagligdagse handlinger for deltakerne av typen ”Jeg pleier å drikke kaffi om morgenen”, ”Jeg bor i Bergen”, ”Jeg går på norskkurs”.

De norske setningene er altså ikke unaturlige og konstruerte, slik jeg ser det. De tilsvarende arabiske oversettelsene derimot, har ofte et preg av å være unaturlige. Så om vi ser på de arabiske oversettelsene av de norske setningene, stemmer Tornbergs kritikk. Vi kan stille to sentrale spørsmål når det gjelder dette:

1. Hvorfor blir eksempelsetningene unaturlige når de er oversatt til arabisk?
2. Er disse unaturlige, arabiske setningene et hinder for læringen?

For å finne svar på det første spørsmålet, må vi reflektere over på hva som er målet med oversettelsen: De oversatte setningene skal være en hjelp til å forstå norske grammatiske trekk. Det er altså en oversettelse som er gjort for et pedagogisk formål, og ikke med et formål om å gjøre en så språklig god oversettelse som mulig. Dette er i tråd med det ulike forskere mener når det gjelder bruk av oversettelse i undervisningen. Popovic, Rocha og Tornberg (som jeg har nevnt i delen om morsmål) mener alle at oversettelse er bra for læringen, men bare om man husker på at oversettelsen blir gjort for læringen sin del, ikke for å gjøre oversettelsen så perfekt og god som mulig.

En annen grunn til at setningene blir unaturlige, kan være knyttet til diglossia og ulike nivå av arabisk. Eksempelsetningene våre er hentet fra dagligdagse hendelser og inneholder dermed dagligdags vokabular. På arabisk er denne typen vokabular nært knyttet til dialekt, både for utdannede arabisktalende og arabisktalende med lite utdanning. Setningene våre som for det meste er setninger som forteller om hva en gjør hver dag, hva en gjorde i går eller spørsmål og svar om familie, hobbyer og liknende, hører naturlig til et muntlig arabisk, ikke til den offisielle standardvarianten. Når vi likevel oversetter og presenterer disse eksempelsetningene skriftlig, blir det et unaturlig preg over en del av setningene.

For oss var altså målet å oversette på en enkel måte for å få fram meningen og grammatikken i den norske setningen. Dersom oversettelsen var gjort av litterære formål eller for å gjøre den arabiske oversettelsen så naturlig og god som mulig, burde vi ha gjort en del endringer.

Eksempler på setninger som er unaturlige på arabisk:

1. Jeg går på norskkurs.

أنا أذهب الى دورة لغة نرويجية

2. Jeg pleier å være hjemme i helgene.

أتعود أن أكون في البيت في نهايات الأسبوع

Disse to setningene bærer preg av at de er oversatt for å tydeliggjøre de grammatiske trekkene de skal være eksempler på. De har derfor fått et preg av “norskhet” over seg. At disse setningene høres unaturlige ut, har jeg fått bekreftet av diverse arabisktalende deltakere, språkhjelpere i tillegg til min egen kunnskap om arabisk.

I det følgende vil jeg komme med noen eksempler på unaturlige ord / uttrykk som vi valgte å bruke i setningene over:

Setning nr. 1:

أذهب الى

Vi valgte å bruke dette uttrykket som direkte oversatt blir “ jeg går til”. Dette er et korrekt uttrykk på MSA for å si “å gå på kurs, å gå på skole”, men er lite brukt i muntlig. Vi valgte denne formen fordi da får setningen et verb på

samme måte som den norske setningen slik at det grammatiske trekket “verb” kommer tydelig fram.

Setning nr. 2:

أتعود أن أكون

Vi valgte å bruke dette uttrykket som er en direkte oversettelse av “jeg pleier å være”. Dette bærer preg av en ord-for-ord-oversettelse og er ikke et naturlig uttrykk på muntlig arabisk. Vi valgte å gjøre det slik for å tydeliggjøre de grammatiske trekkene på norsk med to verb etter hverandre (presens + infinitiv).

Begge disse setningene over kunne blitt oversatt til verbløse setninger på arabisk, og dette ville høres mest naturlig ut med tanke på talemål. Vi valgte altså likevel å oversette setningene på en måte som kunne få fram grammatikken vi skulle øve på og dermed ta med verb i setningene.

Når det gjelder de oversatte setningene, vil jeg understreke at disse oversettelsene på ingen måte er et endelig produkt som ikke skal forandres. Noen av oversettelsene hadde vi god tid på, noen hadde vi mindre tid på. Noen er vi fornøyde med, andre er vi veldig usikre på hva som er den mest pedagogiske oversettelsen. De tospråklige arkene jeg har presentert her, kommer nok til å bli endret og omskrevet flere ganger. I tillegg så oppmuntres deltakerne til å gjøre endringer selv om det kan hjelpe dem til å forstå bedre.

Så til spørsmål nummer 2: Er disse unaturlige setningene på arabisk et hinder for læringen? Det er vanskelig å svare kontant ja eller nei på dette spørsmålet. Min erfaring fra klasserommet og samtaler med elevene tyder på at de arabiske oversettelsene stort sett har vært mer til hjelp enn til forvirring. Som jeg har nevnt før er det viktig å minne deltakerne på at det ikke er korrekt oversettelse på arabisk som er målet, men å forstå og øve på de grammatiske strukturene. Hvis deltakerne er bevisste på dette når de møter på setninger som høres unaturlige ut på arabisk, kan en forhåpentligvis unngå litt forvirring.

5.4 Språkhjelpere – hjelp til å tolke mellom skriftlig og muntlig

Hver uke til faste tider har vi med oss det vi kaller for “språkhjelpere”. Dette er erfarne innlærere som har kommet opp på A2- eller B1-nivå i norsk og som vanligvis går på spor 2 eller 3. De har altså mer utdanning enn deltakerne de hjelper, i tillegg til at de har kommet lengre i norskopplæringen. Disse språkhjelperne har en slags assistentfunksjon i undervisningen. Hvis spor 1-deltakerne er usikre på om de har forstått det norsklæreren snakker om, kan de spørre en språkhjelper som har samme morsmål. I grammatikkundervisningen har dette vært svært nyttig. Som jeg har prøvd å illustrere i denne oppgaven, er de tospråklige arkene ikke alltid så lette å forstå selv om setningene står skrevet på morsmålet arabisk. I situasjoner hvor setningen på standardarabisk er vanskelig å forstå for deltakerne, kan de spørre en språkhjelper. At språkhjelperne vanligvis er personer med mer utdanning enn spor 1-deltakerne, betyr at de mest sannsynlig er mer vant til å veksle og tolke mellom de ulike nivåene av arabisk. Jeg så flere eksempler i undervisningen på at språkhjelperne “oversatte” noen ord fra de arabiske setningene på arkene til ord som er vanlige i deltakernes dialekter. Eksempel på slike ord er de som jeg nevnte over; de ulike ordene for genser og jakke.

I artikkelen ”Opplæring av språkhjelpere” (i den metodiske veiledningen for læreplanen) finner vi konkrete råd og tips om hvilken opplæring språkhjelperne bør få når de begynner som språkhjelpere. Tipsene til hvordan de bør jobbe med oversettelse er spesielt interessante. Om oversettelse står det at det er tre viktige prinsipper: 1. Nøyaktig, eksakt. 2. Klart og tydelig. 3. Naturlig språk. Under punktet om naturlig språk står det at oversettelsen ikke skal være ord for ord, og oversettelsen skal være slik en sier det på morsmålet. Her blir spørsmålene om muntlig og skriftlig gjeldende. Er det den offisielle versjonen av morsmålet som skal brukes, eller er det den muntlige versjonen som varierer fra dialekt til dialekt? Min erfaring fra bruk av arabisk i undervisningen, er at disse spørsmålene er det viktig å diskutere ofte med språkhjelperne. Mange av de har med seg tanken om at i skolesituasjon er det standardarabisk som gjelder, og derfor føler de at det mest passende er å forklare og sammenligne med utgangspunkt i standardarabisk. Jeg har erfart at jeg gang på gang må understreke at det ikke er perfekt oversettelse til

standardarabisk som er poenget, men derimot oversettelse for at deltakerne skal forstå bedre.

5.5 Oppsummering av erfaringer fra klasserommet

Jeg beskrev den utdaterte og kritiserte grammatikk- og oversettelsesmetoden på begynnelsen av masteroppgaven. Dette gjorde jeg fordi jeg ofte har tenkt på at måten vi valgte å undervise grammatikk på, har mange likhetstrekk med denne metoden. Et av de karakteristiske trekkene ved grammatikk- og oversettelsesmetoden er, som tidligere nevnt, oversettelse av isolerte setninger til og fra målspåket som den vanligste oppgaveformen - og dette var noe av det vi gjorde mye av i grammatikkundervisningen. En av grunnene til at jeg ønsket å skrive masteroppgaven min om egen undervisning var at jeg følte et behov for å ha lest mer teori, tenkt grundig gjennom hvordan vi jobbet og forsøke å systematisere og beskrive hva vi gjorde. Jeg tvilte, og tviler, mye på at vi alltid gjorde det på best mulig måte.

Vi jobbet mye med oversettelse av eksempelsetninger som var konstruert for å jobbe med grammatiske tema. Så på den ene siden kan vi si at setningene var konstruert på en unaturlig måte, og de var ikke nødvendigvis setninger som passet naturlig inn i en kommunikasjonssituasjon. Noe av kritikken av grammatikk- og oversettelsesmetoden passet altså på vår undervisningsmetode også. Dette var en utfordring da vi jobbet med å lage setningene, og særlig vanskelig var det da jeg jobbet med oversettelse av de norske setningene til arabisk. Oversettelsene gjorde jeg alltid i samarbeid med personer som har arabisk som morsmål og som samtidig behersker norsk relativt godt.

De norske setningene lagde vi med utgangspunkt i temaene vi hadde jobbet med i norskopplæringsboken til deltakerne. På denne måten sikret vi så godt som mulig at setningene var aktuelle, ikke for vanskelige og hadde kjent vokabular. Jeg tror dermed vi klarte å skape relativt gode eksempelsetninger på norsk som passet inn i reelle kommunikasjonssituasjoner deltakerne kunne komme opp i i dagliglivet. Setningene handlet om familie, bolig, klær, daglige gjøremål; altså nære og kjente tema for deltakerne. Den norske delen av oversettelsen var ikke den største utfordringen. Som sagt, så var det mer utfordrende å gjøre oversettelsene til arabisk tydelige, enkle og samtidig naturlige. Jeg har diskutert dette mye fram og tilbake med mine arabisktalende medhjelpere i oversettelsesarbeidet. Hvordan skulle vi gjøre oversettelsen best mulig for spor 1-deltakerne?

Vi kom fram til at vi ville oversette med ord som var frekvente og naturlige så godt det var mulig å gjøre det uten å gå over til å skrive på dialekt. Min erfaring og observasjon fra å bruke disse arkene i klasserommet, er at de norsk-arabiske arkene passet relativt bra for deltakerne. Jeg så at de likte å jobbe med disse og kom med positive tilbakemeldinger. Flere sa at de syntes de lærte mye om grammatikk, og at det var veldig fint at de fikk snakke om det og jobbe med det på arabisk ved siden av norsk. De syntes også det var nyttig å ha de tospråklige arkene for å kunne jobbe med temaene på egen hånd uten å ha en lærer tilstede.

Men jeg fikk også kommentarer som vitnet om at det store skillet i arabisk kunne forvirre og skape frustrasjon. I en av grammatikktimene satt en av de arabisktalende og strevde med å lese eksempelsetningene på arabisk. Han kom med kommentaren: «Jeg er ikke så god i arabisk, jeg» til tross for at dette er morsmålet hans. Ved å si dette definerte han arabisk som den standardiserte versjonen av arabisk, og satte sin egen muntlige versjon av arabisk på siden av det “korrekte, egentlige” arabiske språket. Lignende episoder erfarte jeg flere ganger i grammatikktimene. Av og til ble oversettelsesoppgavene til diskusjoner om korrekt arabisk istedenfor en hjelp og støtte til forståelse av det grammatiske fenomenet.

Grammatikkundervisningen med støtte av arabisk så alt i alt ut til å være en positiv opplevelse for de fleste. Det er vanskelig å vise til helt konkrete resultater, så dette er mer et generelt inntrykk basert på tilbakemelding fra en del av deltakerne og egen klasseromsobservasjon etter å ha prøvd det ut i ca ett og et halvt år. Et av resultatene av grammatikkundervisning var at mange av deltakerne begynte på en enkel måte å analysere setninger ved å bruke grammatiske termer som verb, substantiv, adjektiv, pronomen. De kunne også få tilbakemelding på egen muntlig og skriftlig produksjon ved bruk av grammatiske termer, noe som gjorde rettelser og tilbakemelding enklere for oss lærere. Det så altså ut til at majoriteten begynte å forstå abstrakte grammatiske termer mer enn de gjorde før vi startet opp den morsmålsstøttede grammatikkundervisning. Til tross for positive resultater, ble det også tydelig at mange spurte 1-deltakere vil trenge mange år for å forstå hva de ulike grammatikktermene dreier seg om, og noen av dem vil aldri komme dit og har muligens mer nytte av undervisning basert på mer praktiske metoder.

6. Konklusjon

Det er vanskelig å vise til helt konkrete resultater av grammatikkundervisningen. Både fordi grammatikken bare er en liten del av norskundervisningen, så det deltakerne lærer kan vanskelig måles utifra en isolert metode. Språkinnlæring er en prosess som påvirkes fra mange kanter. Både tilbakemeldinger fra deltakerne og observasjoner tyder på at grammatikkundervisningen ved hjelp av morsmål stort sett var en positiv del av undervisningen. Flere av deltakerne kom med kommentarer som viste at de likte grammatikkundervisningen, og at de følte at de lærte noe nytt. Som lærere merket vi også konkrete forandringer ved at vi kunne begynne å ta i bruk enkle grammatiske termer når vi ga tilbakemelding på muntlig og skriftlig produksjon. Vi så at de også brukte grammatiske termer når de samarbeidet og diskuterte setninger og oppgaver, både når de snakket sammen på morsmål og når de snakket sammen på norsk.

Forskningsspørsmålene jeg ville belyse, var:

1. Bør eksplisitt grammatikkundervisning være en del av norskopplæringen for spor 1-deltakere?

Ja, eksplisitt grammatikkundervisning bør være en del av norskopplæringen for spor 1-deltakere. Flere forskere mener grammatikkundervisning også har sin plass på spor 1 (bl.a. Furre 1989, Ryen 2013). Positive tilbakemeldinger og observasjon i klasserommet støtter også denne påstanden. Ved å gjøre dette får de som har forutsetninger for å lære grammatikk, mulighet til å utvikle en mer teoretisk måte å tenke på. En stor del av deltakerne hadde gode evner til å tenke grammatisk og viste stor nysgjerrighet og glede ved å lære mer om dette. Flere av dem følte grammatikkundervisning var noe de hadde blitt nektet, bare fordi de var lite skolerte. De ble plassert i en bås av deltakere som ikke kunne tenke teoretisk. Forøvrig er det viktig å være bevisst på tilpasning i klasserommet; grammatikkundervisning passer ikke for absolutt alle. Alle bør likevel få sjansen til å prøve om det passer for dem.

1. Bør en bruke morsmål i norskopplæringen på spor 1?

Ja, morsmål bør ha en sentral plass i norskopplæringen. En rekke forskere mener at morsmål er viktig i innlæringen av et andrespråk (bl.a. Alver og Dregelid 2016, Cummins 2007, Egeberg 2012, Haukås 2014, Skadberg Isaksen 2013). Samtale med deltakere og observasjon i eget klasserommet viser at denne påstanden ser ut til å stemme. Deltakerne har jobbet aktivt med de tospråklige arkene, diskutert mye sammen på morsmål og øvd mye ved å oversette fra norsk til arabisk og arabisk til norsk. De har vist stor motivasjon og brukt morsmålet aktivt til å forstå de norske språkstrukturene.

2. Hva er karakteristisk for arabisk som morsmål og hvilke konsekvenser får dette for undervisningen?

Arabisk er et språk hvor det er stor forskjell på den offisielle standardvarianten og dialektene. Det kan derfor være vanskelig å definere hvilken variant en skal fokusere på når en velger å bruke morsmål aktivt i undervisningen. På samme måte som både den muntlige og den skriftlige varianten er en viktig del av dagliglivet til de fleste arabisktalende, bør også begge variantene være en del av norskopplæringen. Dette kan gjøres ved at det skriftlige materialet blir laget på et enkelt og talemålsnært nivå innenfor rammene av standardarabisk, i tillegg til at en forklarer og kommer med eksempler på dialekt i tilfeller der dette gjør det mer forståelig for deltakerne. Dette forutsetter at en har ressurspersoner som kan hjelpe til med dette, enten lærere som snakker arabisk, språkhjelpere fra høyere nivå i norskinnlæringen eller deltakere i samme gruppe som har bedre forutsetninger for å veksle mellom muntlig og skriftlig.

Kunnskapen om forskjellen på standard og dialekt har jeg tatt med meg når jeg har presentert de grammatiske temaene vi har gjennomgått i gruppen. For hvert grammatisk tema har jeg beskrevet hvordan de tospråklige arkene fungerte og hva som muligens burde vært gjort på en annen måte for å tilpasse det språket bedre til det deltakerne er vant til.

3. Hvilke ressurser finnes allerede for / om arabisktalende norskinnlærere og passer disse for spor 1-deltakere?

Jeg har presentert fire eksisterende ressurser for arabisktalende norskinnlærere eller norsklærere som underviser arabisktalende. To av disse ressursene passer ikke som en støtte for spor 1-deltakerne fordi de er for avanserte og er ment for en målgruppe som har utdannelse. De fungerte derimot som teorigrunnlag og støtte for meg i prosessen med å lage grammatikkundervisning som passet for spor 1.

To av ressursene passer godt som ressurs for spor 1- deltakere og fungerte som inspirasjon og eksempel da vi laget vårt eget grammatikkopplegg for spor 1. Det som fungerte ved disse to ressursene var at de på en tydelig måte viste kontrastive trekk ved arabisk og norsk. Dette gjorde de på en systematisk og enkel måte uten å dra inn mange ulike elementer samtidig. Disse ressursene er basert på sammenligning med standardarabisk, så i enkelte tilfeller kan det være behov for tilpasning ved å forklare / ”oversette” til dialekt.

4. I lys av alle de ovennevnte faktorene, er vårt eget undervisningsmaterieell læringsfremmende for arabisktalende spor 1-deltakere?

Ja, undervisningsopplegget vi har brukt for å undervise i grammatikk på spor 1, ser ut til å ha vært læringsfremmende for deltakerne. Selv om jeg ikke direkte har målt eller testet dette, er jeg ganske sikker på at jeg kan svare ja på dette spørsmålet. Vi har sett at mange av deltakerne har begynt å forstå noen grammatiske begreper, de har blitt mer bevisste når de produserer norske setninger muntlig og skriftlig, de kan gjøre enkle analyser av setninger både på arabisk og norsk, de kan forstå tilbakemelding fra lærer og medelever ved bruk av grammatiske termer og lignende. I tillegg er deltakerne stolte av å lære grammatikk slik som de gjør på spor 2 og 3, og dette er også en motivasjonsfaktor. Tidligere har det vært lite snakk om grammatikk i norskopplæringen på spor 1 fordi deltakerne her ble kategorisert som en deltakergruppe hvor praktisk, implisitt læring var det som passet best. Det som gjør at de tospråklige arkene fungerer, er at de tar for seg grammatikk på et nivå som er tilpasset spor 1-deltakere. Eksempelsetningene er hentet fra temaene som vi jobber med til en hver tid, og de inneholder vokabular som deltakerne kjenner til. Eksempelsetningene danner utgangspunkt for å øve på hvert enkelt grammatisk trekk på en strukturert måte med mange eksempler for hvert grammatiske tema. Dette gjør at også deltakere som ikke fullt og helt har forstått teorien bak det grammatiske

trekket, kan øve på setningene ved hjelp av oversettelsene til arabisk. Deltakerne har vist stor arbeidsvilje og samarbeidsvilje i grammatikkundervisningen. De har diskutert mye, både på norsk og på arabisk, og har stort sett vært flinke til å hjelpe hverandre. Av og til har den store forskjellen på muntlig og skriftlig arabisk gjort deltakerne forvirret på grunn av at et ord fra standardarabisk de ikke forstod, eller en struktur de ikke var vant med fra dialekten sin. Dette er en av utfordringene med de tospråklige arkene og sammenligning mellom norsk og arabisk generelt. Vi har unngått en del forvirring ved å ha språkhjelpere inn i klassene hver uke som har hjulpet til med forklaringer og oversetting til strukturer og vokabular som er lettere å forstå.

Grammatisk forståelse er ofte en prosess som trenger litt tid. Noen forstår fort, andre trenger mer tid, noen kommer aldri til å forstå. Det er viktig å ta hensyn også til de deltakerne som ikke kommer til å forstå grammatiske begreper. Jeg tenker det er viktig at alle får sjansen til å prøve seg litt på grammatikk, men dersom deltakeren ser ut til å ha store problemer med å forstå abstrakt, grammatisk tenking, bør deltakeren få jobbe på en annen og mer praktisk måte som passer bedre.

Kort oppsummert har jeg kommet fram til at grammatikkundervisningen og de tospråklige arkene vi har brukt på spor 1, ikke på noen måte er perfekte fordi de tidvis kan skape forvirring på grunn av det store skillet mellom muntlig og offisiell arabisk. Likevel mener jeg å ha observert at de er en praktisk og god hjelp i grammatikkundervisningen på spor 1. Jeg tenker at denne typen grammatikkundervisning har sin plass på spor 1, men aksjonsforskningens metode må hele tiden være med i undervisningen; dialog og vilje til å endre og utvikle undervisningsopplegget for å hele tiden tilpasse seg deltakernes behov er en forutsetning for at de skal lære.

Litteraturliste

Alver, V. (2013). *Lese- og skriveopplæring. Metodisk veiledning til Læreplanen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Oslo: Vox. Hentet fra <http://www.vox.no/contentassets/abc176d39fef4bb7908b4e8dba18f63c/kap1 lese skriveopplaering.pdf>

Alver, V. & Dregelid, K. M. (2016). Vi kan lære som vanlige folk: Morsmålsstøttet undervisning. I *Bedre skole*, 1/2016. Hentet fra <http://utdanningsforskning.no/artikler/vi-kan-lare-som-vanlige-folk---morsmalsstottet-undervisning/>

Badawi, El-Said & Hinds, M. (1986). *A dictionary of Egyptian Arabic*. Beirut: Librairie du Liban.

Bassiouney, Reem, (2009). *Arabic sociolinguistics. Topics in Diglossia, gender, identity, and politics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Berggreen, H. & Tenfjord, K. (2005). *Andrespråkslæring*. Oslo: Gyldendal forlag.

Buanes, I. A. og Lehne, K. (2013). *Opplæring av språkhjelpere. Metodisk veiledning til Læreplanen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Oslo: Vox. Hentet fra http://www.vox.no/contentassets/abc176d39fef4bb7908b4e8dba18f63c/opplaering_av_sprakhjelper.pdf

Buanes, I. A. & Lehne, K. (2013). *Materiell på morsmål i lese- og skriveopplæringen. Metodisk veiledning til Læreplanen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Oslo: Vox. Hentet fra http://www.vox.no/contentassets/abc176d39fef4bb7908b4e8dba18f63c/materiell_pa_morsmal_i

Cummins, J. (2007). *Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms*. Toronto: University of Toronto.

Dickins, J., Hervey, S. &, Higgins, I. (2006). *Thinking Arabic Translation*. London: Routledge.

Egeberg, E. (2012). *Flere språk – flere muligheter: Flerspråklighet, tilpasset opplæring og spesialpedagogisk metodikk*. Oslo: Cappelen Damm.

Furre, A.-K. (1989). Grammatikk, også for voksne elever med svak skolebakgrunn. I *NOA – norsk som andrespråk*. Nr. 10. (s. 47-66). Oslo: Universitetet i oslo.

Furre, A.-K. og Ree, N.-A. (1999). Fokus på form i undervisningen av voksne fremmedspråklige. I Hagen og Tenfjord: *Andrespråksundervisning: teori og praksis*. Oslo: Ad notam Gyldendal.

Hamdi, K. S. (1999). *Norsk grammatikk for arabisktalende*. Oslo: Aschehoug.

Haukås, Å. (2014). Metakognisjon om språk og språklæring i et flerspråklighetsperspektiv. I *Acta Didactica Norge*. 8(2), art. 7. Hentet fra <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1130/1009>

Ibrahim, Z. (2009). *Beyond Lexical Variation in Modern Standard Arabic: Egypt, Lebanon and Morocco*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for utlendinger. (2004). Hentet fra <http://www.skoledata.net/Forskrifter/Intro/Finc/in04.htm>

Læreplanen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere. (2012). Hentet fra <http://www.vox.no/Norsk-og-samfunnskunnskap/Lareplan/>

Lærere ved Nygård skole. (2013). *Morsmål som støtte i opplæringen. Metodisk veiledning for læreplanen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Oslo: Vox. Hentet fra http://www.vox.no/contentassets/abc176d39fef4bb7908b4e8dba18f63c/kap3_morsmal_som_stotte.pdf

Mejdell, G. (2003). Arabisk og arabisk. Hentet fra http://www.sprakradet.no/Viogvart/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/2003/Spraaknytt_2003_3_4/Arabisk/.

Mejdell, G. (1990). Arabisk – norsk kontrastiv grammatikk. I Hvenekilde, Anne (red): *Med to språk*. Oslo: Cappelen.

Næss, Å. (2011). *Global grammatikk. Språktypologi for språklærere*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Popovic, R. (2001). The place of translation in language teaching. *Bridges, the Journal of the Thrace-Macedonia Teachers' Association*. Thessaloniki, nr 5, januar (s. 3-8). Hentet fra http://www.sueleatherassociates.com/pdfs/Article_translationinlanguageteaching.pdf

Rocha, N. F. (2009). Translation as a teaching tool to bridge L1 and L2 for adult learners at elementary levels. Florianópolis, Brasil: Universidade Federal de Santa Catarina.

Ryen, E. (2013). *Grammatikkens plass i norskopplæringen. Metodisk veiledning til læreplanen i norsk for voksne innvandrere*. Oslo: Vox. Hentet fra http://www.vox.no/contentassets/abc176d39fef4bb7908b4e8dba18f63c/kap4_grammatikkens_plass.pdf

Skadberg Isaksen, U. (2013). *Litterasitetsutvikling i en tospråklig kontekst. Hvordan opplever minoritetsspråklige voksne deltakere i norskopplæringen å kunne bruke morsmålet når de skal lære å lese og skrive*. (Masteroppgave). Elverum: Høgskolen i Hedmark.

Smørdal, G. (2016). *...men det viktigste er å kunne snakke. En studie av innlærere med liten skolebakgrunn og lærere sin erfaring med norskopplæringa.* (Masteroppgave)
Bergen: Universitetet i Bergen.

Tornberg, U. (2000). *Språkdidaktikk.* Oslo: Forlaget fag og kultur.

Vygotsky, L. (2001). *Tenkning og tale.* Oslo: Gyldendal Akademiske.

Wahba, Kassem M. (2006). Arabic Language Use and the Educated Language User. I Wahba, K.M., Taha Z.A. & England, E. (red.). *Handbook for Arabic language teaching professionals in the 21st century.* (s. 139-155). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Wilmsen, D. (2006). What is Communicative Arabic? I Wahba, K.M., Taha Z.A. & England, E. (red.). *Handbook for Arabic language teaching professionals in the 21st century.* (s. 125-138). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Younes, M. (2006). Integrating the Colloquial with Fusha in the Arabic-as-a-Foreign-Language Classroom. I Wahba, K.M., Taha Z.A. & England, E. (red.). *Handbook for Arabic language teaching professionals in the 21st century.* (s. 157-166). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Vedlegg. Transkripsjonssystem (hentet fra <http://www.loc.gov/catdir/cpsa/romansource.html>)

Arabic

Letters of the Alphabet

Initial	Medial	Final	Alone	Romanization
ا	ا	ا	ا	omit (see Note 1)
ب	ب	ب	ب	b
ت	ت	ت	ت	t
ث	ث	ث	ث	th
ج	ج	ج	ج	j
ح	ح	ح	ح	ḥ
خ	خ	خ	خ	kh
د	د	د	د	d
ذ	ذ	ذ	ذ	dh
ر	ر	ر	ر	r
ز	ز	ز	ز	z
س	س	س	س	s
ش	ش	ش	ش	sh
ص	ص	ص	ص	ṣ
ض	ض	ض	ض	ḍ
ط	ط	ط	ط	ṭ
ظ	ظ	ظ	ظ	ẓ
ع	ع	ع	ع	‘ (ayn)
غ	غ	غ	غ	gh
ف	ف	ف	ف	f (see Note 2)
ق	ق	ق	ق	q (see Note 2)
ك	ك	ك	ك	k
ل	ل	ل	ل	l
م	م	م	م	m
ن	ن	ن	ن	n
ه	ه	ه ، هـ	ه ، هـ	h (see Note 3)
و	و	و	و	w
ي	ي	ي	ي	y

Vowels and Diphthongs

اَ	a	اِ	ā (see Rule 5)	اِي	ī
اُ	u	اِي	á (see Rule 6(a))	اُو	aw
اِ	i	اُو	ū	اِي	ay

Letters Representing Non-Arabic Consonants

This list is not exhaustive. It should be noted that a letter in this group may have more than one phonetic value, depending on the country or area where it is used, and that the romanization will vary accordingly.

گ	g	چ	ch	ڦ	v
ڱ	ñ	چ	zh	ڦ	v
پ	p	ز	zh	ڦ	v

Notes

1. For the use of *alif* to support *hamzah*, see rule 2. For the romanization of *hamzah* by the consonantal sign ' (alif), see rule 8(a). For other orthographic uses of *alif* see rules 3-5.
2. The *Maghribī* variations ڦ and ڦ are romanized *f* and *q* respectively.
3. ö in a word in the construct state is romanized *t*. See rule 7(b).

RULES OF APPLICATION

Arabic Letters Romanized in Different Ways Depending on Their Context

1. As indicated in the table, و and ڦ may represent:
 - (a) The consonants romanized *w* and *y*, respectively.

wadʿ	وضع
ʿiwadʿ	عوض
dalw	دلو
yad	يد
ḥiyal	حيل
ṭahy	طهي
 - (b) The long vowels romanized *ū*, *ī*, and *ā* respectively.

ūlá	أولى
ṣūrah	صورة
dhū	ذو
īmān	إيمان
jīl	جيل
fī	في
kitāb	كتاب
saḥāb	سحاب
jumān	جمان

See also rules 11(a) and 11(b)(1-2).
 - (c) The diphthongs romanized *aw* and *ay*, respectively.

awj	أوج
nawm	نوم
law	لو
aysar	أيسر
shaykh	شيخ
ʿaynay	عينى

See also rules 11(a)(2) and 11(b)(3).
2. I (*alif*), و and ى when used to support ء (*hamzah*) are not represented in romanization. See rule 8(a).

3. I (*alif*) when used to support *waṣlah* (ِ) and *maddah* (̄) is not represented in romanization. See rules 9 and 10.
4. I (*alif*) and و when used as orthographic signs without phonetic significance are not represented in romanization.

fa'alū	فعلوا
ulā'ika	أولائك
ūqīyah	أوقية

See also rule 12 and examples cited in rules 23-26.

5. I (*alif*) is used to represent the long vowel romanized *ā*, as indicated in the table.

fā'il	فاعل
riḍā	رضا

This *alif*, when medial, is sometimes omitted in Arabic; it is always indicated in romanization. See rule 19.

6. Final ى appears in the following special cases:

(a) As ى (*alif maqṣūrah*) used in place of ِ to represent the long vowel romanized *ā*.

ḥattá	حَتَّى
maḍá	مَضَى
kubrá	كَبِرَى
Yahyá	يَحْيَى
musammá	مَسْمَى
Muṣṭafá	مُصْطَفَى

(b) As ى in nouns and adjectives of the form *fā'il* which are derived from defective roots. This ending is romanized *ī*, not *iy*, without regard to the presence of ّ (*shaddah*). See rule 11(b)(2).

Raḍī al-Dīn	رضي الدين
-------------	-----------

Compare the *fā'il* form of the same root الرضى [without *shaddah*] *al-Raḍī*.

(c) As ى in the relative adjective (*nisbah*). The ending, like (b) above, is romanized *ī*, not *iy*.

al-Miṣrī	المصري
----------	--------

Compare المصرية *al-Miṣrīyah* and see rule 11(b)(1).

7. ö (*tā' marbūṭah*)

(a) When the noun or adjective ending in ö is indefinite, or is preceded by the definite article, ö is romanized *h*. The ö in such positions is often replaced by ه.

ṣalāh	صلاة
al-Risālah al-bahīyah	الرسالة البهية
mir'āh	مرآة
Urjūzah fī al-ṭibb	أرجوزة في الطب

(b) When the word ending in ö is in the construct state [muḍāf wa-muḍāf ilayh], ö is romanized *t*.

Wizārat al-Tarbiyah	وزارة التربية
Mir'āt al-zamān	مرآة الزمان

(c) When the word ending in ö is used adverbially, ö (vocalized ّö) is romanized *tan*. See rule 12(b).

Romanization of Arabic Orthographic Symbols Other than Letters and Vowel Signs

The signs listed below are frequently omitted from unvocalized Arabic writing and printing; their presence or absence must then be inferred. They are represented in romanization according to the following rules:

8. ء (*hamzah*)

- (a) In initial position, whether at the beginning of a word, following a prefixed preposition or conjunction, or following the definite article, ء is not represented in romanization. When medial or final, ء is romanized as ' (alif).

asad	أسد
uns	أنس
idhā	إذا
mas'alah	مسألة
mu'tamar	مؤتمر
dā'im	دائم
mala'a	ملاً
khaṭī'a	خطئ

- (b) ء, when replaced by the sign ٱ (*waṣlah*) and then known as *hamzat al-waṣl*, is not represented in romanization. See rule 9 below.

9. ٱ (*waṣlah*), like initial ء, is not represented in romanization. See also rule 8(b) above. When the *alif* which supports *waṣlah* belongs to the article ال, the initial vowel of the article is romanized *a*. See rule 17(b). In other words, beginning with *hamzat al-waṣl*, the initial vowel is romanized *i*.

Riḥlat Ibn Jubayr	رحلة ابن جبير
al-istidrāk	الإستدراك
kutub iqtanat'hā	كتب أقتنتها
bi-ihtimām 'Abd al-Majīd	باهتمام عبد المجيد

10. ~ (*maddah*)

- (a) Initial Ī is romanized *ā*.

ālah	آلة
Kullīyat al-Ādāb	كلية الآداب

- (b) Medial Ī, when it represents the phonetic combination 'ā, is so romanized.

ta'ālīf	تأليف
ma'āthir	مآثر

- (c) ~ is otherwise not represented in romanization.

khulafā'	خلفاء
----------	-------

11. ّ (*shaddah or tashdīd*)

- (a) Over و:

- (1) وّ, representing the combination of long vowel plus consonant, is romanized *ūw*.

adūw	عدوّ
qūwah	قوّة

See also rule 1(b).

- (2) وّ, representing the combination of diphthong plus consonant, is romanized *aww*.

Shawwāl	شوّال
ṣawwara	صوّر
jaww	جوّ

See also rule 1(c).

(b) Over ي:

(1) Medial يّ, representing the combination of long vowel plus consonant, is romanized *īy*.

al-Miṣrīyah المصريّة

See also rule 1(b).

(2) Final يّ is romanized *ī*. See rules 6(b) and 6(c).

(3) Medial and final يّ, representing the combination of diphthong plus consonant, is romanized *ayy*.

ayyām أيام
sayyid سيد
Quṣayy قصي

See also rule 1(c).

(c) Over other letters, ّ is represented in romanization by doubling the letter or digraph concerned.

al-Ghazzī الغزيّ
al-Kashshāf الكشاف

12. *Tanwīn* may take the written form ً, ٍ (Ī), or ِ, romanized *un*, *an*, and *in*, respectively. *Tanwīn* is normally disregarded in romanization, however. It is indicated in the following cases:

(a) When it occurs in indefinite nouns derived from defective roots.

qāḍin قاضي
ma'nān معنى

(b) When it indicates the adverbial use of a noun or adjective.

ṭab'an طبعا
faj'atan فجأة
al-Mushtarik waḍ'an المشترك وضعاً
wa-al-muftariq ṣuq'an والمفترق صقعاً

Grammatical Structure as It Affects Romanization

13. Final inflections of verbs are retained in romanization, except in pause. represent

man waliya Miṣr من ولي مصر
ma'rifat mā yajibu la-hum معرفة ما يجب لهم
ṣallā Allāh 'alayhi wa-sallam صلى الله عليه وسلم
al-Lu'lu' al-maknūn fī ḥukm اللؤلؤ المكنون في حكم
al-ikhbār 'ammā sa-yakūn الإخبار عما سيكون

14. Final inflections of nouns and adjectives:

(a) Vocalic endings are not represented in romanization, except preceding pronominal suffixes, and except when the text being romanized is in verse.

uṣūluhā al-nafsīyah wa-ṭuruq أصولها النفسية وطرق تدريسها
tadrīsihā
ilā yawminā hādhā الى يومنا هذا

(b) *Tanwīn* is not represented in romanization, except as specified in rule 12.

(c) ̣ (tā' marbūṭah) is romanized h or t as specified in rule 7.

(d) For the romanization of the relative adjective (*nisbah*) see rule 6(c).

15. Pronouns, pronominal suffixes, and demonstratives:

(a) Vocalic endings are retained in romanization.

anā wa-anta	انا وانت
hādhihi al-ḥāl	هذه الحال
mu'allafātuḥu wa-shurūḥuhā	مؤلفاته وشروحاتها

(b) At the close of a phrase or sentence, the ending is romanized in its pausal form.

ḥayātuhū wa-'aṣruḥ	حياته وعصره
Tawfiq al-Ḥakīm, afkāruḥ, āthāruḥ	توفيق الحكيم، أفكاره، آثاره

16. Prepositions and conjunctions:

(a) Final vowels of separable prepositions and conjunctions are retained in romanization.

anna	أن
annahu	أنه
bayna yadayhi	بين يديه

Note the special cases: *مما mimmā*, *ممن mimman*.

(b) Inseparable prepositions, conjunctions, and other prefixes are connected with what follows by a hyphen.

bi-hi	به
wa-ma'ahu	ومعه
lā-silkī	لاسلكي

17. The definite article:

(a) The romanized form *al* is connected with the following word by a hyphen.

al-kitāb al-thānī	الكتاب الثاني
al-ittiḥād	الإتحاد
al-aṣl	الأصل
al-āthār	الآثار

(b) When *Al* is initial in the word, and when it follows an inseparable preposition or conjunction, it is always romanized *al* regardless of whether the preceding word, as romanized, ends in a vowel or a consonant.

ilá al-ān	الى الآن
Abū al-Wafā'	ابو الوفاء
Maktabat al-Naḥḍah al-Miṣrīyah	مكتبة النهضة المصرية
bi-al-tamām wa-al-kamāl	بالتمام والكمال

Note the exceptional treatment of the preposition *l* followed by the article:

lil-Shirbīnī	للشربيني
--------------	----------

See also rule 23.

(c) The *l* of the article is always romanized *l*, whether it is followed by a "sun letter" or not, i.e., regardless of whether or not it is assimilated in pronunciation to the initial consonant of the word to which it is attached.

al-ḥurūf al-abjadīyah	الحروف الأبجدية
Abū al-Layth al-Samarqandī	ابو الليث السمرقندي

Orthography of Arabic in Romanization

18. Capitalization:

(a) Rules for the capitalization of English are followed, except that the definite article *al* is given in lower case in all positions.

(b) Diacritics are used with both upper and lower case letters.

al-Ījī	الايحيى
--------	---------

19. The macron or the acute accent, as appropriate, is used to indicate all long vowels, including those which in Arabic script are written defectively. The macron or the acute accent, as the case may be, is retained over final long vowels which are shortened in pronunciation before *hamzat al-waṣl*.

Ibrāhīm	إبراهيم ، إبراهيم
Dā'ūd	داوود ، داؤد
Abū al-Ḥasan	أبو الحسن
ru'ūs	رؤوس
dhālika	ذلك
'alá al-'ayn	على العين

20. The hyphen is used:
- To connect the definite article *al/* with the word to which it is attached. See rule 17(a).
 - Between an inseparable prefix and what follows. See rules 16(b) and 17(b) above.
 - Between *bin* and the following element in personal names when they are written in Arabic as a single word. See rule 25.

21. The prime (') is used:
- To separate two letters representing two distinct consonantal sounds, when the combination might otherwise be read as a digraph.

Ad'ham	أدهم
akramat'hā	أكرماتها

- To mark the use of a letter in its final form when it occurs in the middle of a word.

Qal'ah'jī	جى قلعه
Shaykh'zādah	شيخ زاده

22. As in the case of romanization from other languages, foreign words which occur in an Arabic context and are written in Arabic letters are romanized according to the rules for romanizing Arabic.

Jārmānūs (<i>not</i> Germanos <i>nor</i> Germanus)	جارمانوس
Lūrd Ghrānfil (<i>not</i> Lord Granville)	لورد غرانفيل
Īsāghūjī (<i>not</i> Isagoge)	ايساغوجي

For short vowels not indicated in the Arabic, the Arabic vowel nearest to the original pronunciation is supplied.

Gharsiyā Khayin (<i>not</i> García Jaén)	غرسيا خين
-------------------------------------------	-----------

Examples of Irregular Arabic Orthography

23. Note the romanization of الله, alone and in combination.

Allāh	الله
billāh	بالله
lillāh	لله
bismillāh	بسم الله
al-Mustansir billāh	المستنصر بالله

24. Note the romanization of the following personal names:

Ṭāhā	طه
Yāsīn	يس ، يسن

'Amr
Bahjat

عمرو
بهجت ، بهجة

25. ابن and بن are both romanized *ibn* in all positions.

Aḥmad ibn Muḥammad ibn Abī al-Rabīc' احمد بن محمد بن ابي الربيع

Sharḥ Ibn 'Aqīl 'alá Alfīyat Ibn Mālik شرح ابن عقيل على الفية ابن مالك

Exception is made in the case of modern names, typically North African, in which the element بن is pronounced *bin*.

Bin Khiddah

بن خده

Bin-'Abd Allāh

بنعبد الله

26. Note the anomalous spelling مائة, romanized *mi'ah*.