

Eirik H. Eide

Sammendrag av masteroppgave ved Høyskolen i Østfold

DOI: <https://doi.org/10.58215/ella.4>

Hvordan muntlige tyskferdigheter kan fremmes ved bruk av grafiske romaner i fremmedspråksundervisningen i grunnskolen. *Med Emil und die Detektive. Ein Comic* som casestudie.

1. Innledning

Masteravhandlingen kom i stand som følge av mine erfaringer som utenlandsstudent i Tyskland og påfølgende jobb som tysklærer ved en ungdomsskole på Østlandet. Som student i Tyskland opplevde jeg nemlig at den største språklige utfordringen ikke var akademisk tysk, men snarere alle ordene og uttrykkene i 'hverdagstysk'. Tyskerne jeg kommuniserte med snakket rett og slett ikke som den skoletysken jeg selv hadde lært i norsk skole. Da jeg senere overtok en ungdomsskoleklasse i tysk og forsøkte å få elevene til å snakke med hverandre på tysk, var det en større utfordring enn ventet. De hadde stort sett kun lært grammatikk og regler, og brukt lite tid på muntlig kommunikasjon. Og når de først kommuniserte muntlig, var det på et nokså oppstyltet tysk. Utgangspunktet for min masteroppgave ble derfor å undersøke hvordan man kan fremme muntlig kommunikasjon i fremmedspråksundervisningen, og dét på en måte som ligger nærmere 'omgangsspråket' enn det læreverkene tradisjonelt har holdt seg til. Etter at jeg selv hadde lest flere grafiske romaner på tysk, hvor teksten veldig ofte består av dialog og i større grad er mer 'muntlig' enn i tradisjonelle læreverk, oppstod idéen om å bruke den typen litteratur i undervisningen for å undersøke om det kunne ha noen effekt på den muntlige kommunikasjonen i tyskundervisningen.

Målet med arbeidet var ikke å frata de tradisjonelle læreverkene sin viktige rolle i fremmedspråksundervisningen, ei heller å snakke ned grammatikkundervisningen i skolen. Begge deler er etter min oppfatning viktige deler i en helhetlig fremmedspråksundervisning.

Målet mitt var derimot å vise hvordan bruk av grafiske romaner kan være et godt supplement i den muntlige undervisningen, først og fremst for å komme nærmere det omgangsspråket som elevene selv vil treffe på den dagen de tar turen til land der målspråket snakkes.

Dermed startet jakten på et egnet litterært verk i sjangeren grafisk roman, og valget falt på *Emil und die Detektive. Ein Comic von Isabel Kreitz* (Kästner, 2012), som er basert på romanen med samme navn av Erich Kästner (1899–1974, romanen kom ut i 1929). I masteroppgaven arbeidet jeg ut fra hypotesen om at elevene – gjennom muntlige aktiviteter og øvelser med utgangspunkt i den grafiske romanen – ville bli konfrontert med ord og uttrykk fra det tyske omgangsspråket (det som på tysk omtales som ‘Umgangssprache’), noe som i sin tur ville utvikle et vokabular som lå nærmere dette omgangsspråket enn det de elevene som kun jobbet med det tradisjonelle læreverket *Leute* (Biesalski et al., 2018) ville få.

Utleddet fra denne hypotesen ble derfor problemstillingen for masteroppgaven følgende:

1. Kan man etter åtte uker se en høyere leksikalsk (muntlig) språkkompetanse i eksperimentgruppen?
2. Kan man se et læringsforsprang hos eksperimentgruppen sammenliknet med kontrollgruppen innen leksikalsk (muntlig) omgangsspråkkompetanse?

2. Om muntlige ferdigheter og ‘omgangsspråk’ i fremmedspråksundervisningen

Å utvikle og å fremme muntlige ferdigheter er i dag en meget sentral og selvfølgelig del av fremmedspråksundervisningen. I dagens læreplan for fremmedspråk i grunnskolen står den kommunikative kompetansen i fremste rekke, og begrepet ‘kommunikasjon’ trekkes frem som selve hovedelementet i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2021). Elevene skal både forstå og gjøre seg forstått muntlig på målspråket, og de muntlige ferdighetene blir vurdert som likestilt med de skriftlige. Men hva vil det egentlig si å inneha muntlig språkkompetanse?

Ifølge Bjørke, Dypedahl og Myklevold, dreier det seg om mange av de samme elementene som også er nødvendige i skriftlig språkkompetanse (2014, s. 32). Leksikalsk og grammatisk kunnskap er grunnleggende. Den muntlige kommunikasjonen består imidlertid også av elementer som skiller seg sterkt fra det rent skriftlige. Muntlig språk inneholder ufullstendige

setninger, avbrytelser, nøling, fyllord osv. I muntlig kommunikasjon får man også direkte tilbakemeldinger fra samtalepartneren om hvorvidt budskapet er forstått. Setningene er gjerne kortere, og man har mindre tid til å reagere på den andres utsagn. Ved spontane samtaler må man i tillegg inneha et større tilgjengelig/aktivt vokabular enn ved skriftlig språk eller for eksempel ved en planlagt presentasjon. I dag forstår man altså kommunikativ kompetanse som evnen til å benytte målspråket i autentiske situasjoner fra starten av språklæringen (Bjørke et al., 2014, s. 30).

I den tyske utgaven av *Det felles europeiske rammeverket for språk* blir den kommunikative språkkompetansen delt inn i tre underkategorier: lingvistisk kompetanse, sosiolingvistisk kompetanse og pragmatisk kompetanse (Europarat, 2001). I mitt arbeid har det særlig vært den første kategorien som stod i sentrum, og da først og fremst underkategorien leksikalsk kompetanse.

Alle språk har et stort mangfold av variasjoner (Theil, 2005). I norsk skole er det i all hovedsak 'standardspråket' som undervises, for eksempel 'Hochdeutsch' eller bokmål. Men ifølge Durrell opplever mange fremmedspråkselever at det muntlige språket man møter i målspråklandet er noe ganske annet enn det språket man lærte på skolen (2004). Begrepet 'omgangsspråk' har vært forsøkt definert på ulike måter. I mitt arbeid brukte jeg Knipf-Komlósis definisjon, nemlig "en løssluppen muntlig omgangsform med noen avvik fra standardnormen" (2004, s. 164). Slike avvik kan for eksempel være apokoper i verbformer ("ich hab" i stedet for det korrekte "ich habe") og omgangsspråklige leksikalske enheter som "halt", "mal", "na" osv., dvs. en form for fyllord. Det kan også dreie seg om fonetiske avvik, for eksempel ved at ord blir forkortet eller assimilert (Lundemo, 2007).

3. Bruk av litteratur/grafiske romaner i fremmedspråksundervisningen

Bruk av autentiske tekster i fremmedspråksundervisningen, særlig i grunnskolen, kan by på utfordringer i den forstand at de ofte er for avanserte for elevenes språklige nivå. Det finnes også argumenter som taler mot bruk av slike tekster i fremmedspråksundervisningen. Koppensteiner & Schwarz (2012, s. 28–29) nevner for eksempel rent pragmatiske hensyn: Man lærer ikke nødvendigvis å bestille på restaurant eller å sjekke inn på et hotell gjennom bruk av litteratur i undervisningen. Samtidig kan det også nevnes flere argumenter for bruk av

autentiske tekster i undervisningen (Koppensteiner & Schwarz, 2012, s. 30–33), blant annet at de kan fremme spenning, fantasi og engasjement i undervisningen. Ofte er også den språklige kvaliteten høyere enn i tradisjonelle læreverker og tilbyr et større mangfold av ord, metaforer og språklige bilder. Hvorvidt det er formålstjenlig eller ei med bruk av autentiske tekster i fremmedspråksundervisningen, kommer til syvende og sist an på hvilke tekster man bruker. Og det er her grafiske romaner kan yte et positivt bidrag.

Grafiske romaner skiller seg ut fra andre tegneserier ved at de består av lengre og avsluttende historier, og ikke sjeldent som flerbindsverk (Dolle-Weinkauff, 2012, s. 307). Samtidig skiller de seg fra romaner ved at historien ikke blir fortalt, men den blir sett (Hermann, 2011, s. 36). Man opplever flere endringer i perspektiv, og man følger fortellingen ikke bare gjennom å lese, men også gjennom å betrakte den. Dette letter leseprosessen, noe som for fremmedspråksundervisningen har en stor og positiv verdi.

Ved utvelgelsen av autentisk litteratur i fremmedspråksundervisningen er det flere kriterier man bør ta hensyn til, ifølge Koppensteiner & Schwarz (2012, s. 52–54). Jeg nevner ikke alle her, men vil trekke frem det første kriteriet, som var særlig viktig for min masteravhandling. Kriteriet handler om at litteraturen må være alderstilpasset både språklig og innholdsmessig, en kombinasjon som ikke alltid er lett å finne. Enten er teksten innholdsmessig passende, men på et språklig nivå tilpasset morsmålsbrukere, eller så er det språklige nivået passende for ungdomsskoleeleven, men innholdsmessig uinteressant for mange tenåringer. Barnelitteratur eller tradisjonelle læreverker i fremmedspråk faller stort sett innunder denne siste kategorien. En løsning på dette problemet blir derfor å finne autentiske tekster som inneholder mye 'hverdagsdialog', og som dermed i mindre grad bruker lange setninger og avanserte grammatiske strukturer. Grafiske romaner, med et dialogbaserte vokabular og deres tematiske mangfold, er i så måte et godt alternativ. Når man i tillegg tar med i betraktningen den visuelle støtten og fortellermåten som grafiske romaner har, og som dermed forsterker forståelsen for fortellingens handling og det autentiske språket, gjør dette sjangeren særlig godt egnet til fremmedspråksundervisningen (se bl.a. Hecke, 2011).

Nettopp disse egenskapene var grunnen til at jeg valgte *Emil und die Detektive. Ein Comic* til dette arbeidet. Den opprinnelige romanen av Erich Kästner var riktignok skrevet som en barnebok, men Isabel Kreitz' adaptasjon gjør den egnet også for noe eldre lesere. Den kan dermed

sies å være alderstilpasset med tanke på min målgruppe, som altså var 10. klasseelever. I tillegg inneholder den stort sett bare dialog som er skrevet i en veldig muntlig form. Den inneholder riktignok noen arkaiske uttrykk fra 20–30-tallets Tyskland, men den har også mange ord og uttrykk som er i hyppig bruk i dag. I tillegg er boken kort nok til at den kan leses på de tilmålte åtte ukene vi hadde til rådighet.

4. Metode og beskrivelse av forskningsdesign

Hoveddelen av mitt masterarbeid ble gjennomført som aksjonsforskning (Elliot, 1991, sitert i Posch, 2009, s. 5), med et evaluativt forskningsdesign. Designet ble valgt for å utligne eventuelle forskjeller i motivasjon og forkunnskaper, ettersom elevene ikke utgjorde et representativt utvalg, men tilhørte allerede to eksisterende språkklasser med 14 hhv. 15 elever. Alle elevene hadde ved forskningsprosjektets start hatt omtrent to og et halvt år med tyskundervisning.

Grunnet eksperimentets begrensede omfang, måtte den avhengige variabelen, dvs. den muntlige kompetansen, deles inn i mindre komponenter. Følgende deler av den muntlige kompetansen ble derfor av praktiske grunner målt:

- 1) Ordforråd: Hvor mange leksemer forsøkspersonen bruker.
- 2) Forekomsten av omgangsspråklige ord og faste/omgangsspråklige uttrykk, kollokasjoner, adverb og interjeksjoner.

I tillegg målte jeg også taleflyten, målt i antall ord pr. minutt, for å kunne si noe om det tilgjengelige/aktive ordforrådet til eleven, og hvorvidt dette endret seg i løpet av prosjektperioden.

De to gruppene av 10. klasseelever ble delt i en eksperimentgruppe og en kontrollgruppe. Et separat undervisningsopplegg ble laget for hver gruppe, hvor eksperimentgruppen fulgte et opplegg med utgangspunkt i den grafiske romanen, mens kontrollgruppen fulgte et mer 'standard' undervisningsopplegg basert på Aschehougs tysklæreverk for grunnskolen, *Leute 10*. Begge grupper fikk like mange muntlige øvelser, slik at en eventuell forskjell i resultater ikke kunne tilskrives ulik mengde muntlige øvelser, men snarere innsatsfaktoren læreverk/grafisk roman.

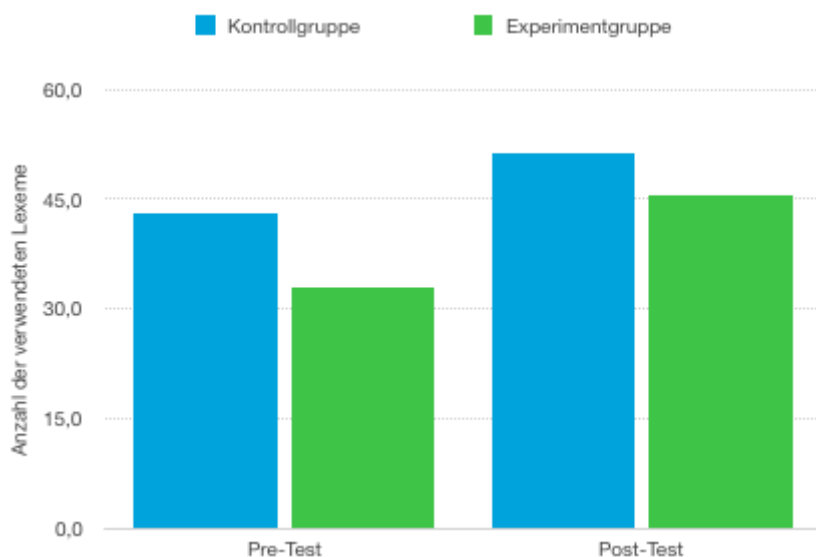
Begge grupper gjennomførte en identisk test før og etter prosjektet. Pre-testen ble gjennomført ved prosjektstart og den tilsvarende post-testen ble gjennomført i siste undervisningstime etter de åtte ukene med undervisning. Elevene ble satt på separate plasser med opptaksutstyr, og fikk deretter utdelt fire bilder med hverdagslige situasjoner. Det ble gitt ulike bilder ved pre- og post-testen, men tematisk viste de samme type situasjoner. Instruksjonen de fikk var å si så mye om det de så på bildene som overhodet mulig, og de skulle selvfølgelig kun snakke tysk. Lydinnspeilingene ble transkribert og disse transkripsjonene dannet utgangspunktet for målingene. Forsøkspersonene ble i første omgang sammenliknet med seg selv for å måle individuelle endringer. Deretter ble de to gruppene sammenlignet på gruppenivå.

5. Resultater

5.1 Ordforråd

Etter gjennomført pre-test viste målingene at elevene i kontrollgruppen i snitt hadde 22% høyere ordforråd (målt i antall leksemer) enn elevene i eksperimentgruppen. Dette var omtrent som forventet, da den klassen som utgjorde kontrollgruppen også før prosjektperioden var en sterkere gruppe rent faglig. Elevene i kontrollgruppen brukte gjennomsnittlig 41,8 leksemer i pre-testen, mens elevene i eksperimentgruppen i snitt brukte 32,6 leksemer.

I post-testen viste det seg at forskjellen i ordforråd fortsatt var tydelig, men elevene i eksperimentgruppen hadde økt sitt ordforråd i større grad enn elevene i kontrollgruppen. Elevene i sistnevnte gruppe hadde i snitt økt sitt ordforråd med 18,75%, mens tilsvarende økning i eksperimentgruppen var 38,3%. Tabell 1 viser en grafisk oversikt over resultatene for ordforråd.



Figur 1. Grafene viser gjennomsnittlig antall leksemer brukt av forsøkspersonene i hhv. pre- og post-testen.

5.2 Beherskelse av omgangsspråk

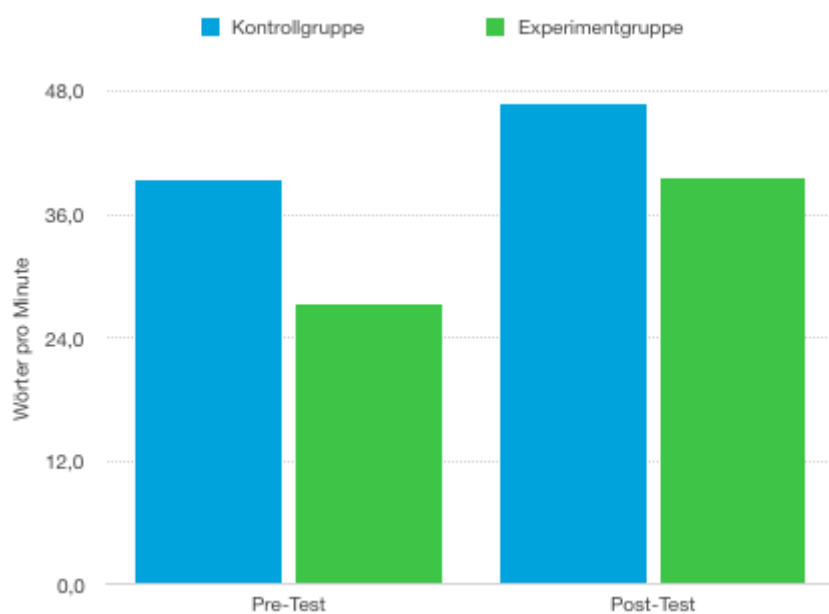
Ingen av elevene, verken i kontroll- eller eksperimentgruppen, brukte typiske omgangsspråklige ord eller uttrykk i pre-testen, noe som også var forventet. I læreverket elevene hadde jobbet med frem til prosjektets oppstart, var det kun 26% av tekstene som inneholdt noe som kunne klassifiseres som omgangsspråklige ord og uttrykk. I post-testen var det fortsatt veldig få elever som benyttet slike ord og uttrykk, i hovedsak fordi det kun var et fåtall av de i alt 29 elevene som laget dialoger vha. bildene; de resterende holdt seg til beskrivende monolog.

5.3 Taleflyt

Kontrollgruppen hadde ved prosjektets oppstart et forsprang også når det gjaldt taleflyt. I denne gruppen var gjennomsnittlig flyt 39,3 ord pr. minutt, mens elevene i eksperimentgruppen i snitt brukte 27,4 ord pr. minutt i pre-testen.

I post-testen hadde gjennomsnittlig antall ord pr. minutt i kontrollgruppen økt til 46,8 ord pr. minutt. Tilsvarende for elevene i eksperimentgruppen, hadde antall ord pr. minutt økt til 39,5. Med andre ord kunne vi, på samme måte som ved ordforråd, se at elevene i eksperimentgruppen hadde forbedret sin taleflyt mer enn elevene i kontrollgruppen. Ved pre-testen hadde elevene i

kontrollgruppen 43,4% flere ord pr. minutt i forhold til elevene i eksperimentgruppen. Dette forspranget hadde minsket til 18,4% etter prosjektperioden.



Figur 2. Grafene viser gjennomsnittlig antall ord pr. minutt hos forsøkspersonene i hhv. pre- og post-testen.

6. Diskusjon og konklusjon

I min masteravhandling ønsket jeg å finne ut om

1. man etter åtte uker kan se en høyere leksikalsk (muntlig) språkkompetanse i eksperimentgruppen?
2. man kan se et læringsforsprang hos eksperimentgruppen sammenliknet med kontrollgruppen innen leksikalsk (muntlig) omgangsspråkkompetanse?

Med utgangspunkt i resultatene kan den første problemstillingen til en viss grad la seg besvare positivt. Elevene i eksperimentgruppen forbedret sitt muntlige vokabular mer enn elevene i kontrollgruppen, både når det gjelder ordforråd og taleflyt. Ved opptelling viste det seg at 80% av elevene i eksperimentgruppen hadde lagt til ti eller flere nye ord i sitt aktive vokabular etter prosjektet, mens kun 54% av elevene i kontrollgruppen hadde gjort det samme. Når det gjaldt taleflyt, hadde elevene i eksperimentgruppen også her minsket gapet til elevene i

kontrollgruppen, hvilket kan sies å gjenspeile resultatene for ordforråd. Det aktive og tilgjengelige ordforrådet hadde altså økt mer i eksperimentgruppen enn i kontrollgruppen. Dette er selvfølgelig en naturlig konsekvens av mer muntlig aktivitet, noe hele prosjektet og undervisningen hadde lagt opp til. Men mengden muntlig aktivitet og muntlige øvelser var tilnærmet lik i begge gruppene. Dermed er det nærliggende å anta at den litterære innsatsfaktoren kan ha spilt en viktig rolle når man ser at eksperimentgruppen forbedret seg mer enn kontrollgruppen. Én årsak kan være at arbeidet med den grafiske romanen tar for seg andre tematiske områder enn tradisjonelle læreverk. Elevene i kontrollgruppen jobbet med et læreverk som tematisk ikke endrer seg stort opp gjennom klassetrinnene. Det handler i stor grad om skole, reise, fritid, venner og familie. Dermed er det også mange av de samme glosene som ofte går igjen. Gjennom å arbeide med grafiske romaner og autentiske tekster, vil man kunne berøre helt andre temaer enn man vanligvis gjør i skolesammenheng, noe som også vil kreve et annet ordforråd.

Når det gjelder problemstillingen som omhandler omgangsspråk, kunne jeg i mitt arbeid ikke påvise noen sammenheng mellom bruk av grafisk roman og økt omgangsspråklig vokabular. Dette kan ha flere grunner, og jeg vil anta at testtypen, altså 'frisnakk' basert på bilder, er en viktig faktor. Som nevnt var det få elever som laget dialoger basert på det de så. Hadde man i stedet benytter en test som i større grad krevde dialog, for eksempel spontane rollespill, ville man kanskje ha kunnet se større bruk av et omgangsspråklig ordforråd. En enkel glosetest ville muligens også kunne ha gitt andre resultater på dette området.

Selv om eksperimentets omfang var for lite til å kunne generalisere resultatene og trekke noen bastante slutninger, mener jeg man likevel kan se en tendens til at arbeidet med grafisk roman kan gi et større tilfang av nye ord og leksemer. Derfor har jeg også fortsatt å bruke den sammen grafiske romanen og det tilhørende undervisningsopplegget for neste elevkull, og det med stort utbytte.

Et annet moment, som jeg av plasshensyn og arbeidsomfang ikke kunne undersøke i dette prosjektet, var hvorvidt arbeid med den typen litteratur har noe å si for motivasjonen til elevene. En grafisk roman kan by på både spenning gjennom selve historien og økt leseglede ved at det rett og slett er noe annet enn læreverket. I tillegg kan det være motiverende i seg selv å allerede på ungdomsskolen fullføre en hel bok på fremmedspråket. Å forske videre på bruk av grafiske

romaner i fremmedspråksundervisningen og elevers motivasjon, men også å gjøre tilsvarende prosjekter med andre typer tester, vil etter min mening være både interessant og hensiktsmessig.

Forfatteromtale

Artikkelforfatteren jobber til daglig som lærer i tysk, samfunnsfag, KRLE og valgfaget trafikk ved Solvang ungdomsskole i Asker. Han fullførte videreutdanningen Master i fremmedspråk i skolen våren 2021, og skrev der masteroppgaven *Die Förderung der Mündlichkeit durch die Graphic Novel "Emil und die Detektive. Ein Comic"* (Eide, 2021).

Litteraturliste

Biesalski, P., Fiebig, J. & Johansen, G. (2018). *Leute 10. Tysk nivå I for ungdomstrinnet*. Aschehoug.

Bjørke, C., Dypedahl, M. & Myklevold, G. (Red.) (2014). *Fremmedspråksdidaktikk*. Cappelen Damm.

Dolle-Weinkauff, B. (2012). Comic, Manga und Graphic Novel für Kinder und Jugendliche. I Lange, G., *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch*. (Utg.2). Schneider Verlag Hohengehren.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-18997-0_35

Durrell, M. (2004). Variation im Deutschen aus der Sicht von Deutsch als Fremdsprache. *Der Deutschunterricht* 1/04, 69–77.

Eide, E. H. (2021). *Die Förderung der Mündlichkeit durch die Graphic Novel "Emil und die Detektive. Ein Comic"*. [Masteravhandling]. Høgskolen i Østfold.

Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Langenscheidt.

Hecke, C. (2011). Graphic Novel as a Teaching Tool in High School and University English as a Foreign Language (EFL) Classrooms. *Amerikastudien/American Studies*, 56(4), *American Comic Books and Graphic Novels (2011)*, 653–668.

- Hermann, C. (2011). Wenn der Blick ins Bild kommt. Visuelle Techniken der Fokalisierung im Literaturcomic. I Eder, B., Klar, E. & Reichert, R. (Red.), *Theorien des Comics. Ein Reader* (s. 25–42). Transcript Verlag.
<https://doi.org/10.1515/9783839411476-001>
- Kästner, E. (2012). *Emil und die Detektive. Ein Comic von Isabel Kreitz*. Dressler Verlag.
- Knipf-Komlósi, E. (2004). Variation in der Sprache im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht in Ungarn, *Der Deutschunterricht* 1(04), 87–90.
- Koppensteiner, J. & Schwarz, E. (2012). *Literatur im DaF-Unterricht. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Praesens Verlag.
- Lundemo, F. (2007). *Deutsche Phonetik*. Upublisert.
- Posch, P. (2009, September). *Aktionsforschung und Kompetenzentwicklung*. Beitrag zur 14. Jahrestagung, Nordverbund Schulbegleitforschung, Oldenburg. Sist lastet ned 27.07.22 fra
https://uol.de/fileadmin/user_upload/diz/download/Veranstaltungen/Tagungen/Nordverbund_Posch_Text.pdf
- Theil, R. (2005). Språkvariasjon. I Kristoffersen, K.E., Simonsen, H.G. & Sveen, A. (Red.), *Språk. En grunnbok*. Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2021). *Læreplanverket*. www.udir.no (sist besøkt 25.07.22)