

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn: Ida Sofie Handegård Jacobsen og
Elise Lind Johansen

Elevenes kompetanse,
et resultat av lærerens prioritering?

Nabospråk - med fokus på tilpasset
opplæring.

Dato: 15.05.20

Totalt antall sider: 89

Forord

Denne masteroppgaven er skrevet i forbindelse med emnet Master i tilpasset opplæring på Nord Universitet i Bodø. Vårt tema har vært nabospråk, fordi vi har valgt fordypningsemnet Norskdidaktikk. Temaet har vært både inspirerende og givende å forske på.

Når vi nå leverer denne masteroppgaven avsluttes en lang og lærerik prosess. Å skrive masteroppgaven har både vært spennende og utfordrende. Spennende fordi vi har fått mulighet til å fordype oss i en problemstilling som vi synes er viktig og som har gitt oss ny kunnskap. Utfordrende fordi vi ikke har skrevet empiriske oppgaver av dette omfang tidligere og fordi det var relativt nytt for oss å skulle innta en forskerrolle. I den forbindelse er det flere vi ønsker å takke for støtte underveis.

Vi vil først og fremst takke vår veileder Hallvard Kjelen for å vise engasjement, gi konstruktive innspill og for å ha vært tilgjengelig i prosessen med å skrive denne oppgaven. Alltid positiv!

Takk også til informantene som gjorde forskningsarbeidet mulig, for inspirasjon, engasjement og for at dere tok dere tid til å være med å gi viktig empiri til denne oppgaven.

Takk til familie og samboere for tålmodighet, støtte og gode ord underveis i prosessen. En helt spesiell takk til Tina for gjentatte gjennomganger av oppgaven, og hjelp på veien.

Til slutt vil vi takke hverandre for et godt samarbeid og en oppgave som vi håper vi kan være stolte av.

Ida Sofie Handegård Jacobsen og Elise Lind Johansen
Bodø, mai 2020

Sammendrag

Masteravhandlingen handler om nabospråkets rolle i norskfaget på ungdomstrinnet, og tar for seg fem norsklæreres tanker, erfaringer og meninger rundt temaet nabospråk. Studiets formål er å undersøke hvilken forståelse norsklærere på ungdomstrinnet har av nabospråkundervisningen. Den tar for seg på hvilke måter det undervises i nabospråk, hvordan nabospråkundervisningen tilpasses den enkelte elev, hvilke utfordringer og muligheter norsklærerne mener at nabospråkundervisningen gir, i tillegg til hvordan norsklærerne vurderer elevenes nabospråkkompetanse.

Studien er basert på en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming, og datamaterialet er innhentet via kvalitative forskningsintervju av fem norsklærere som jobber på ulike ungdomsskoler. Studiens teoretiske og forskningsmessige grunnlag inkluderer aktuell teori og forskning om nabospråk, språklæring, semikommunikasjon, reseptiv kompetanse, akkomodasjonsteori, tilpasset opplæring og motivasjonsteori.

Studiens hovedfunn er at nabospråk blir lite prioritert som emne i norskfaget, og dermed også bidrar til at elevenes nabospråkkompetanse vurderes som svak. Elevenes kompetanse blir naturligvis ikke bedre om emnet ikke prioriteres. Argumentene for at nabospråk blir lite prioritert er i hovedsak mangel på tid og stor emnetrengsel i faget. Et annet viktig poeng er norsklærernes rapportering om at de trives med emnet, til tross for at fire av fem mener at det var for lite fokus på emnet under lærerutdanningen. For flere av lærerne vi møtte, har det derfor vært nødvendig å lese seg opp på emnet. Vår studie viser også at det er stor variasjon i prioritering av emnet. Vi så også at emnet i større grad ble prioritert om læreren var interessert i emnet. Videre viste våre funn at nabospråkundervisningen gjerne var variert og tilpasset den enkelte elev, så lenge den faktisk skjedde. Et annet funn er at det kan virke som at emnet nabospråk blir satt inn i årsplanen mest fordi det *må* få en plass, ikke fordi det egentlig *er* plass. Informantene våre mener likevel at emnet er viktig, og skulle gjerne hatt mer tid til gjennomføringen. Flere av informantene uttrykte at de i løpet av intervjuene ble mer bevisst på emnet, og ble bevisst på nye måter å inkludere nabospråk i annen undervisning, også tverrfaglig.

Abstract

The master thesis deals with teaching neighbor language in Norwegian language at junior level. We have interviewed five Norwegian language teachers' about their thoughts, experiences and opinions on the topic neighbour language. The purpose of the study is to examine the understanding Norwegian language teachers at junior level have of neighbor language teaching. It discusses the ways in which neighbor languages are taught, how neighbor language is adapted to the individual student, what challenges and opportunities the Norwegian language teachers believe neighbour language teaching provides, in addition to how the Norwegian language teachers assess the students' neighbour language skills.

The study is based on a phenomenological and hermeneutic approach, and the data material was obtained through qualitative research interviews of five Norwegian language teachers working at different junior high schools. The foundation of the study includes relevant theory and research on neighbor languages, language learning, semi-communication, receptive competence, accomodation theory, adapted learning and motivation theory.

The study's main discovery is that neighbour languages are not prioritised as a topic teaching Norwegian, and thus contributes to the students' neighbor language skills being considered weak. The students' competence will not improve if the subject is not given priority. The arguments for neighbor languages not prioritised are mainly lack of time and a great deal of responsibilities in the subject. The Norwegian teachers report that they enjoy teaching neighbour language, despite the fact that four out of five believe there was too little focus on the subject during their teacher education. It was therefore necessary for several of the teachers to research the topic before teaching it. Our study also shows that there is a great deal of variation in the prioritisation of the subject, based on each teacher's personal interest. The teachers with a personal interest in neighbour languages reported emphasasing the topic in their teaching more than the teachers who did not. Furthermore, our findings showed that neighbor language teaching often was varied and adapted to the individual student, as long as it actually happened. Another finding is that it may seem that the topic of neighbor languages is being included in the curriculum schedules mostly because it needs to, not because there is really space for it. However, our informants believe that the topic is important, and should have been prioritised more. Several of the informants expressed that during the interviews they became more aware of new ways to include neighbor language in other subjects in Norwegian and interdisciplinarity.

Innholdsfortegnelse

Kapittel 1: Prosjektets bakgrunn og formål.....	1
1.1 Tidligere forskning	2
1.2 Problemstilling og avklaringer	3
1.3 Oppgavens struktur.....	4
Kapittel 2: Prosjektets kontekst.....	5
Kapittel 3: Teorigrunnlag	7
3.1 Reseptiv flerspråklighet og kompetanse.....	8
3.2 Språklæring og metaspråklig bevissthet.....	8
3.3 Andrespråklæring.....	11
3.4 Semikommunikasjon	12
3.5 Akkomodasjonsteorien.....	13
3.6 Motivasjon og sosial kognitiv-teori.....	14
3.7 Tilpasset opplæring og inkludering.....	15
3.8 God undervisning	17
Kapittel 4: Metodisk tilnærming	18
4.1 Vitenskapsteoretisk forankring.....	19
4.2 Kvalitative forskningsintervju og forforståelse.....	20
4.3 Om informantene og gjennomføringen av intervjuene	23
4.4 Fra intervju til analyse.....	25
4.5 Validitet.....	27
4.6 Reliabilitet	28
4.7 Etske vurderinger	29
Kapittel 5: Analyse.....	30
5.1 Lærernes kompetanse og motivasjon	31
5.1.1 Presentasjon av empiri – Lærernes kompetanse og motivasjon.....	32
5.1.2 Analyse og drøfting – Lærernes kompetanse og motivasjon	34
5.2 Metoder for undervisning og tilpasset opplæring.....	38
5.2.1 Presentasjon av empiri – Metoder for undervisning og tilpasset opplæring	38
5.2.2 Analyse og drøfting – Metoder for undervisning og tilpasset opplæring.....	42
5.3 Nabospråkets utfordringer og muligheter.....	48
5.3.1 Presentasjon av empiri – Nabospråkets utfordringer og muligheter	48
5.3.2 Analyse og drøfting – Nabospråkets utfordringer og muligheter.....	52
5.4 Elevenes nabospråkforståelse og nabospråkkompetanse	59
5.4.1 Presentasjon av empiri – Elevenes nabospråkforståelse og nabospråkkompetanse	59
5.4.2 Analyse og drøfting – Elevenes nabospråkforståelse og nabospråkkompetanse	61

Kapittel 6: Avslutning	66
Litteraturliste	70
Vedlegg 1 Intervjuguide	77
Vedlegg 2 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	79
Vedlegg 3 Godkjenning fra NSD	81

Tabelloversikt

Tabell 1 Våre informanter	25
Tabell 2 Fra koding til analysetema	26
Tabell 3 Oversikt over kobling mellom analysetema og forskningsspørsmål	31
Tabell 4 Oppsummering av lærernes kompetanse og motivasjon	37
Tabell 5 Oppsummering av metoder for undervisning og tilpasset opplæring	48
Tabell 6 Oppsummering av nabospråkets utfordringer	58
Tabell 7 Oppsummering av nabospråkets muligheter	58
Tabell 8 Oppsummering av elevenes nabospråkforståelse og nabospråkkompetanse	66

Kapittel 1: Prosjektets bakgrunn og formål

«Jeg kom jo fram til at man blir jo ikke bedre på noe man ikke holder på med. Så at man tenker at elevene ikke er gode i nabospråk, er vel kanskje vel så mye et resultat av vår prioritering, som deres kompetanse»

– Martin.

Tema for masteroppgaven vår er nabospråk. Bakgrunnen for dette er at vi gjennom studier i norsk på grunnskolelærerutdanningen og i masteremnet norskdidaktikk har fått inntrykk av at nabospråk blir lite prioritert i norskfaget. Til tross for at nabospråk og det nordiske perspektivet er tydelig nedfelt i Kunnskapsløftet (2013), viser en undersøkelse gjort av Språkrådet i 2010 at emnet ikke blir ivaretatt godt nok (Eide & Breivik, 2015). Undersøkelsen ble gjort blant norsklærere i ungdomsskolen og videregående skole, og viser at norsklærere ser på nabospråkundervisningen som mindre viktig, og at lærerne mener at de mangler kompetanse på fagområdet (Pran & Johannesen, 2011).

Når det kommer til nabospråkundervisning, finnes viljeserklæringer og visjoner på politisk nivå. Det kulturelle og språklige fellesskapet i Norden var en grunnleggende forutsetning for opprettelsen av Nordisk råd (1952) og utviklingen av samarbeidet mellom de nordiske landene (Knudsen & Giverholt, 2019). Helsingforsavtalen (1962) er en samarbeidsavtale undertegnet av Norge, Sverige, Danmark, Finland og Island. Målet for denne avtalen er å fremme og utvikle samarbeid og fellesskap i Norden. Avtalen har vært justert flere ganger, men målsettingen om nabospråkundervisning har stått støtt, og videre blitt fulgt opp gjennom egen språkdeklarasjon (Eide & Breivik, 2015). I Helsingforsavtalen (1962) står det blant annet at undervisningen: *«I de nordiske land skal i passende omfang omfatte undervisning om språk, kultur og alminnelige samfunnsforhold i de øvrige nordiske land»*.

Undervisningspraksis og lærerkompetanse står, ifølge Språkrådets undersøkelse, i tydelig motsetning til offisiell norsk språkpolitikk, slik den kommer til uttrykk i flere styringsdokumenter. Blant disse er Stortingsmelding nr. 23 og nr. 35 (2007/2008), den nordiske språkdeklarasjonen (2007), og læreplanen for norsk (2013).

Den nordiske språkdeklarasjonen ble vedtatt av Nordisk råd i 2006. Deklarasjonen er et politisk dokument som peker ut mål og tema for det språkpolitiske samarbeidet i Norden. I

dette dokumentet heter det at alle som bor i Norden, har rett til: «*Å tilegne seg et samfunnsbærende språk i tale og skrift, slik at de kan delta i samfunnslivet*», samt «*Å tilegne seg forståelse av og kunnskaper om et skandinavisk språk og forståelse av de øvrige skandinaviske språkene, slik at de kan delta i det nordiske språkfelleskapet*» (Nordisk ministerråd, 2007). Videre er målene for en slik nordisk språkpolitikk blant annet: «*At alle nordboere kan kommunisere med hverandre, først og fremst på et skandinavisk språk*», og «*At alle nordboere har grunnleggende kunnskaper om språkrettigheter i Norden og om språksituasjonen i Norden*» (Nordisk ministerråd, 2007).

Stortingsmelding 23, *Språk bygger broer*, handler om at språkopplæringa skal være helhetlig (Kunnskapsdepartementet, 2008b). Norsk språk og kultur utvikles i samspill med nordiske nabospråk, minoritetsspråk i Norge og med internasjonale impulser. Stortingsmeldingen peker på at det nordiske språkfelleskapet utgjør en viktig forutsetning for samarbeidet mellom de nordiske landene. Gjennom det nordiske avtaleverket er de nordiske regjeringene forpliktet til å arbeide for å styrke nabospråkforståelsen og nabospråkundervisningen i skolen. Det pågår i dag mye verdifull nettverksbygging og kompetanseutvikling på dette området i Norden. Departementet vil fortsatt støtte disse tiltakene. Departementet ønsker også å kartlegge status for undervisningen i og om nabospråk i grunnopplæringen og allmennlærerutdanningen. Videre ses stortingsmelding 35, *Mål og mening – Ein heilskapleg norsk språkpolitikk*, i sammenheng med stortingsmelding 23. Der det blir presentert flere oppfordringer som skal bidra til økt fokus på, eller legge til rette for det nordiske perspektivet. Blant annet støtteordninger som kan bidra til å utvikle og formidle dataspill på andre nordiske språk enn norsk, og å finne løsninger som kan bidra til bedre gjensidig tilgang på nabolandsfjernsyn i Norden (Kunnskapsdepartementet, 2008a).

Eide og Breivik (2015) peker på høy emnetrengsel i faget og i lærebøkene som bakgrunn for lav prioritet. Språkrådets undersøkelse viste at litt over en tredjedel av lærerne mente de hadde god kompetanse i nabospråk, mens 58 % oppga at de bare i noen grad hadde tilstrekkelig kompetanse på området. Hele 7 % oppga at de ikke hadde kompetanse på området (Pran & Johannesen, 2011).

1.1 Tidligere forskning

Det er ikke gjort mye forskning på emnet tidligere, men Aas (2002), Østlie (2009), Sundby (2013), og Jerpstad (2014) har undersøkt sider ved nabospråk som vi mener er relevant for vår

oppgave. Det være seg aktuell praksis på området, samt holdninger hos lærere og føringer som ligger i læreplaner. Aas undersøkelse viser at nabospråkundervisningen ikke er vektlagt i særlig stor grad, og at lærerholdningene til nabospråk er utslagsgivende for hvor ofte de behandler emnet (Aas, 2000). Resultatene fra Østlies undersøkelse viser at det, tre år etter innføringen av LK06, ikke er grunnlag for å hevde at det nordiske perspektivet er styrket, i tillegg til at hun hadde en betydelig mengde informanter (45%) som mente at nabospråkundervisningen oppleves som problematisk. Tidsmangel, manglende målsetting, egen faglig usikkerhet, manglende interesse, og mangel på materiell var hovedårsakene (Østlie, 2009). Sundby har i sitt prosjekt sett at emnet ikke fyller særlig plass i læringsressursene, og at det nordiske perspektivet har endret seg over tid (Sundby, 2013).

Jerpstads (2014) masteroppgave tar utgangspunkt i et nordisk etterutdanningstilbud kalt Nordiske språkpiloter. Hovedformålet med denne undersøkelsen var å få innsikt i hva norsklærere sier at fører til av endringer i deres praksis, da de hadde deltatt på etterutdanningstilbudet. Undersøkelsen viser at lærere som har vært gjennom Nordiske språkpiloter har blitt påvirket til å endre sin individuelle praksis gjennom økt kjennskap til undervisningsmetoder og læringsressurser, som igjen antas å ha påvirkning på graden av aktivitet i behandlingen av nabospråk i undervisningen, som i nesten alle tilfeller hadde økt. De lærerne som i tillegg hadde lyktes med å etablere, såkalte nordiske nettverk, har endret sin individuelle praksis til en mer funksjonell nabospråkundervisning.

1.2 Problemstilling og avklaringer

*«Lærerens engasjement er alfa og omega,
altså på hvilken måte man introduserer emnet»*

- Caroline.

I masteroppgaven ønsker vi å undersøke norsklæreres forståelse av opplæring i nabospråk. Formålet med å gjøre en slik undersøkelse er å få større forståelse for hvordan nabospråk i skolen forstås og blir vektlagt. Dette ønsker vi å se opp mot hvor mye tid som brukes til nabospråkundervisning, hvilke ressurser som brukes, og hvilke utfordringer lærerne har knyttet til nabospråkundervisningen.

Problemstillingen for masteroppgaven vår er:

“Hvilken forståelse av nabospråkundervisning har norsklærere på ungdomstrinnet?”

Videre vil vi ha forskningsspørsmål som går inn på mer spesifikke aspekt omkring nabospråkundervisning. Disse vil være:

- På hvilken måte undervises det i nabospråk?
- På hvilken måte tilpasses nabospråkundervisningen den enkelte elev?
- Hvilke utfordringer og muligheter mener lærerne nabospråkundervisningen gir?
- Hvordan vurderer lærerne elevenes (og sin egen) nabospråkkompetanse?

Masteroppgavens omfang har ført til at vi har valgt å begrense oss til norsklærere på ungdomstrinnet. Vi valgte disse forskningsspørsmålene da vi mente at disse mer spesifikt gikk inn på de aspektene vi ønsker å undersøke i vår oppgave. Tilpasset opplæring er dessuten en viktig del av oppgaven, da masteroppgaven skrives i emnet som heter «Master i tilpasset opplæring».

1.3 Oppgavens struktur

Til å begynne med vil vi gjøre rede for prosjektets kontekst (Kap. 2). Her vil vi se nærmere på de språklige fellesnevnerne i Skandinavia, fordi det er relevant å se nærmere på hva som har skjedd mellom de ulike landene i historien. Vi vil også se nærmere på nabospråkets formål i skolen.

Deretter vil vi ta for oss teorier vi vil støtte oss til i oppgaven (Kap. 3), og her vil begrepene reseptiv flerspråklighet og kompetanse, språklæring og metaspråklig bevissthet, andrespråklæring og semikommunikasjon bli gjort rede for. I tillegg vil vi ta for oss akkomodasjonsteorien og motivasjon og sosial kognitiv-teori. Vi vil dessuten se nærmere på hva tilpasset opplæring, inkludering og god undervisning handler om.

I neste kapittel (Kap. 4) vil vi redegjøre for vår metodiske tilnærming og vitenskapsteoretiske forankring. Her vil vi forklare hvorfor vi har valgt metoden vi har valgt, og beskrive denne nærmere. Vi vil også komme inn på forforståelse, reliabilitet, validitet og etiske vurderinger.

Deretter er presentasjon, analyse og drøfting av funn (Kap. 5). Her benytter vi oss av temaer som vi kom fram til i analyseprosessen, og vi bruker disse temaene når vi så drøfter og

analyserer empirien og litteraturen. Hvert analysetema vil dessuten ha en tabell, der vi oppsummerer hovedfunn.

Til slutt kommer avslutningen (Kap. 6), hvor vi vil forsøke å besvare problemstillingen. Vi kommer til å trekke fram forskningsspørsmålene, og se disse opp mot analysen og drøftingen vi gjorde i det foregående kapittelet. Funnene våre vil bli presentert i en punktliste. Dessuten vil vi komme til å se på muligheter for hva som kan være interessant å forske mer eller videre på.

Kapittel 2: Prosjektets kontekst

«Synes det er flott at det er en del av planen, for globaliseringen har gjort at vi er mer sammen med andre folk fra andre nasjoner enn vi var før»

- Laila.

For å forstå de språklige fellesnevnerne i Skandinavia er det relevant å se nærmere på hva som har skjedd mellom de ulike landene i historien. Vi har sett at det er nyttig for oss å sette prosjektet vårt inn i en kontekst. Dette for at vi i analysen vår vil ta for oss språkhistoriske perspektiver, og at formålet med nabospråkundervisning er relevant å vite noe om, når det kommer til våre drøftinger. Her har vi valgt å benytte oss av Vikørs *«Fakta om norsk»* (2012), da den gir en oversiktlig og konkret fremstilling.

De nordiske språkene stammer fra et felles urnordisk språk, og er en undergruppe i den germanske språkgruppen (Vikør, 2012). Historisk sett er det flere grunner til at særlig norsk, svensk og dansk har holdt seg like. Disse vil vi i det følgende ta for oss.

Fra omtrent år 1350 får Sverige, og senere Danmark en mer dominerende stilling i Norden. Det svenske og danske språket vinner også terreng i Norge. Norsk blir skrevet i en mer blandet form enn tidligere, og det grammatiske systemet blir enklere. I 1536 ble unionen med Danmark knyttet sterkere sammen ved at den katolske kirken ble erstattet med ei luthersk statskirke. Dansk hadde lenge dominert som skriftspråk, og nå ble det helt enerådende. Talemålet hadde ei parallell utvikling i dansk, svensk og norsk. Språkene ble preget av ei sterk forenkling av grammatikk, og ei endring av ordforrådet (Vikør, 2012).

Dansk var det eneste skriftspråket i Norge fra ca. 1500 til ca. 1850. I begynnelsen var språket inkonsekvent og varierende, men etter hvert fikk det en fastere form. Et danskbasert overklassemål utviklet seg dessuten på 1600- og 1700-tallet, riktig nok med norsk uttale. Embetsmenn, kjøpmenn og godseiere snakket dette språket, og resten av befolkningen snakket ulike dialekter. Videre ble Norge skilt fra Danmark i 1814, og bundet i en løs union med Sverige. Det var likevel dansk som forble skriftspråket, og det danske skriftspråket ble videre styrket fordi lese- og skriveopplæringen ble bedre. Fra 1830-tallet oppsto en diskusjon om ikke Norge som egen nasjon burde ha et eget skriftspråk. De som mente det, kom til å dele seg i to retninger; riksmål og landsmål. Landsmålet gikk i retning av å bygge opp et helt selvstendig norsk basert på dialektene i landet, mens riksmålet gikk i retning av å fornorske det danske skriftspråket ved gradvis å blande inn norske ord og ta opp mer strukturelle trekk (Vikør, 2012).

I den norske læreplanens formuleringer ser man at elevene skal få undervisning i nabospråk allerede fra småskoletrinnet (Utdanningsdirektoratet, 2013). Nabospråk og det nordiske perspektivet har hatt en plass i morsmålsfagene i Norge, Sverige og Danmark helt tilbake til 1800-tallet (Sundby, 2013). Historisk sett kan en forstå nabospråk ved å se på hvordan de tre aktuelle landene har stått sammen. Norge har, som vi var inne på tidligere, gjennom flere hundre år vært i union med både Danmark og Sverige, og har gjennom dette flere kulturelle fellesnevner. De historiske perspektivene og tidligere forskning på nabospråk viser hvordan en kan forstå nabospråkets relevans i norskfaget. Her handler det om nytteverdien, både når det kommer til det å ta seg jobb eller studere i utlandet, men også ved at det å lære flere språk vil gjøre deg til en bedre språkbruker (Eide & Breivik, 2015).

Det er dermed flere grunner til at emnet bør ivaretas. Nabospråkundervisning kan bidra til å kaste lys over bakgrunnen for språkdebatten i Norge, samt stimulere til større språklig bevissthet (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Under formål med faget i nåværende læreplan står det at norskfaget er et sentralt fag for kulturforståelse, danning og identitetsutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2013). Fagfornyelsen bringer med seg flere endringer. Noen av disse er at «formål med faget» er erstattet med «fagets relevans og sentrale verdier». Herunder står det at norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2019). Begrepet kommunikasjon er dermed også lagt til. Gjennom at nabospråkundervisning kaster lys over språkdebatten i Norge, bidrar det

også til elevenes kulturforståelse. Nabospråkundervisning stimulerer dessuten til større språklig bevissthet, noe som er viktig på bakgrunn av at norskfaget er med på å åpne en arena der elevene får anledning «*til å ytre seg, bli hørt og få svar*». Norskfaget representerer dessuten: «*en demokratisk offentlighet som rustet elevene til deltakelse i samfunns- og arbeidsliv*» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Da er nabospråkundervisning særlig relevant fordi det åpner dørene for deltakelse i et større samfunns- og arbeidsliv (Sundby, 2013).

Vi var i innledningen inne på viljeserklæringer og visjoner som finnes på politisk nivå. Det er ikke unikt at naboland har like språk som gjør det mulig å kommunisere på eget morsmål i andre steder av verden, men det unike er at vi har den politiske viljen til å holde det vedlike (Kunnskapsdepartementet, 2008a). Den har, som nevnt over, blitt stadfestet og styrket gjennom flere avtaler. Disse politiske viljeserklæringene har gjennom flere år blitt uttrykt i styringsdokumenter som gjelder for skolen, og påvirker dermed lærernes arbeid i skolen. Formålet med nabospråkundervisning kan dermed også sies å være å holde vedlike det å kunne kommunisere med våre naboer.

På bakgrunn av problemstillingen og de spørsmålene prosjektet vårt søker å besvare, finnes det teori rundt de ulike temaene og begrepene som er verdt å trekke inn og belyse. I det følgende kapittel vil vi se nærmere på dette.

Kapittel 3: Teorigrunnlag

Problemstillingen vår stiller krav til å se nærmere på hva det faktisk er elevene skal lære når det kommer til emnet nabospråk. Det er etter 10. Årstrinn to kompetansemål som omhandler temaet vårt. Disse er at elevene skal kunne: «*Gjengi innholdet og finne tema i et utvalg tekster på svensk og dansk*», og «*Lytte til, forstå og gjengi informasjon fra svensk og dansk*» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Som en ser av kompetansemålene er det den reseptive kompetansen som skal oppøves, altså å forstå talt og skrevet nabospråk, samt å ha kjennskap til nordisk litteratur. Et viktig begrep vil dermed være reseptiv kompetanse. Dette vil vi nå se opp mot det å oppøve produktiv eller kommunikativ kompetanse.

3.1 Reseptiv flerspråklighet og kompetanse

Elevene skal i undervisningen få redskaper til å avkode språklig variasjon (Aurstad, 2013). Nabospråkundervisningen skal oppøve elevenes reseptive ferdigheter, altså å lytte og lese. Dermed skilles undervisningen i nabospråk seg ifra fremmedspråkundervisning som også innebærer produktive og kommunikative ferdigheter (Madsen, 2006).

Jan, Thijs, Rehbein og Verschik (2012) definerer reseptiv flerspråklighet (Receptive multilingualism) som kommunikasjon der den som deltar bruker et annet språk, eller en variasjon av et språk, som ikke er det samme språket som den andre bruker – og de fremdeles forstår hverandre. En trenger ikke hjelp fra et «*Lingua franca*», slik som for eksempel engelsk. Et «*Lingua franca*» er, ifølge Lima (2019), betegnelsen om et språk som brukes i samtaler mellom folk som ikke forstår hverandres morsmål. Jan, Thijs, Rehbein og Verschik (2012) introduserer også begrepet «*Lingua receptiva*», som omfatter de språklige, mentale, interaksjonelle, interkulturelle kompetanser som aktiveres når lyttere mottar språklige handlinger på sitt passive språk. For eksempel svensk for nordmenn.

Til tross for at vi skiller undervisningen i nabospråk fra fremmedspråkundervisning, vil vi i det følgende se nærmere på språklæring og andrespråklæring. Nabospråkundervisning handler om språklæring, og med kunnskap om det kan vi se dette opp mot norsklærernes forståelse av nabospråk og hvordan de legger til rette i undervisningen.

3.2 Språklæring og metaspråklig bevissthet

Det finnes flere teorier som omhandler språklæring. Behaviorismen var den rådende tankeretningen innenfor forskning på språklæring. Språklæring ble sett på som all annen læring, altså at en gitt stimulus fører til en gitt respons. Noam Chomsky utviklet en alternativ teori om at alle mennesker har et felles grunnlag for å lære seg språk. Han mener at det finnes ett språkssystem, som er medfødt, og Chomsky kaller dette *universalgrammatikken* (Lohndal, 2019).

Chomsky var en sentral teoretiker innenfor det en kaller nativismen. Han ser på språkevrnen som et unikt mentalt organ som oppfatter og filtrerer språklig stimulering ved hjelp av grammatiske regler. Unge analyserer språket rundt seg ut fra en språklæringsmekanisme, som Chomsky kaller universalgrammatikk. Når de blir eksponert for setningskonstruksjoner kan de ved hjelp av universalgrammatikken avgjøre hvilke egenskaper språket har. Chomsky

mener at alle språk formelt sett er like, bare «overflateforskjeller» skiller dem (Von Tetzchner, 2012). Det vil en kanskje særlig erfare om en lærer nabospråk, da språkene er svært like.

Funksjonalistene, på sin side, hevder at språkutviklingen drives fram av behovet for å kommunisere. Språket utvikles ikke bare ved at barnet lærer nye ord og syntaktiske konstruksjoner, men ved å omorganisere og modifisere tidligere etablerte kunnskaper. Barnet bygger opp språkkunnskapen gjennom et aktivt samspill med omgivelsene (Strømqvist, 2008).

Et sentralt mål for arbeid med nabospråkforståelse i skolen er å utvide bruksområdet for skandinavenes morsmål. Her kommer det såkalte *ettspråkprinsippet* inn, som omhandler det å bruke morsmål i samtale med personer fra et annet land i Skandinavia, og holde seg til ett språk uavhengig av hvilke språk samtalepartnern bruker. Da sløyfer vi et mellomledd som kan være hemmede for begge parter (for eksempel engelsk). Hårstad (2015) uttrykker at mange mener at man også bør velge skandinavisk av symbolske årsaker; å samle oss om de skandinaviske språkene fordi de er en del av vår felles samhörighet og identitet.

Dahl (2015) beskriver hvordan språklæring skjer, og peker på to varianter: Implisitt og eksplisitt språklæring. Førstnevnte handler om språklæring som skjer mer eller mindre automatisk og uten bevisst fokus fra eleven, og eksplisitt språklæring for eksempel kan gå ut på at man får forklart grammatikkregler. Små barn lærer morsmålet nesten utelukkende gjennom implisitte prosesser, mens eldre barn og voksne lærer gjennom hovedsakelig eksplisitte prosesser. Forskning viser at vår evne til implisitt språklæring svekkes med alderen (Dahl, 2015). Dermed kan det være relevant å knytte alder opp mot språklæringen. I vår undersøkelse intervjuer vi norsklærere på ungdomstrinnet, og vil få høre om deres erfaringer med elever i alderen 12-16 år.

Et eksempel på implisitt språklæring har man sett resultater av etter serien SKAM¹ fikk suksess i hele Skandinavia. Danske Karoline Lassen publiserte i 2017 en undersøkelse av den norske serien SKAMs innflytelse på danske språkbrukeres språkforståelse i norsk.

Undersøkelsen hadde til formål å se om SKAM har hadde hatt en innflytelse på danske

¹ SKAM er en norsk nettserie produsert av NRK P3. Serien følger en gruppe ungdommer ved en videregående skole i Oslo. Serien fikk internasjonal suksess og er solgt til de nordiske landene (Rustad & Emilsen, 2019).

språkbrukeres norske språkforståelse. Den bestod av en norsk språkforståelsestest hvor formålet var å se om elevene som hadde sett SKAM fikk bedre resultater enn de som ikke hadde sett serien. I undersøkelsen deltok 159 videregående elever hvor 115 hadde sett SKAM og 44 ikke hadde det. Den norske språkforståelsestesten skulle måle testpersonenes språkforståelse på to områder: lytte- og leseforståelse. Lassen kommenterer at undersøkelsen var av mindre størrelse, men at den likevel skal gi en indikasjon av en tendens.

Spørreundersøkelsen bekrefter at det er grunn til å tro at SKAM har hatt en positiv innflytelse på danske språkbrukeres norske språkforståelse, da 86% av informantene som hadde sett SKAM, mener at de har oppnådd bedre norskforståelse etter å ha sett serien. Det kommer også fram at de som har sett SKAM med norske undertekster høyst sannsynlig har fått et større språklig utbytte av serien. Til sist er spørreundersøkelsen med på å understreke at det er grunnlag for å anta at SKAM, i tillegg til å ha en innvirkning på dets publikums norske språkforståelse, også har påvirket deres holdninger til det norske språk på en positiv måte (Lassen, 2017).

Når det kommer til emnet nabospråk er begrepet metaspråklig bevissthet relevant fordi det innebærer evnen til å kunne «se» språk som form og som innhold. Det vil si å ha et begrepsapparat til å snakke om språket som objekt med, å kunne betrakte språklige fenomen på et metanivå (Hårstad, 2015, s.15).

I tilknytning til den metaspråklige diskursen, og menneskers vurderinger av språk, vil vi trekke inn lingvistene Gumperz og Hymes. De pekte på sosiokulturell kompetanse som en forutsetning for lingvistisk kompetanse, og mente det var meningsløst å isolere forskning av språklig kompetanse fra den kulturelle og sosiale konteksten den inngår i (Quist, 2009, s.121). Dette er en mulig kritikk av Chomsky, og hans distinksjon mellom kompetanse og performanse. Kompetanse referer til det språkbrukere vet om språk, mens performanse referer til det en språkbruker faktisk produserer når den snakker (Van Herk, 2012, s.11). Skal en oppøve reseptive ferdigheter, er en slik kompetanse viktig fordi kommunikasjonen med en nabo vil kreve språklig kompetanse i kulturell og sosial kontekst. Chomskys kompetanse og performanse begrep anses dessuten som relevant for nabospråkkompetansen, fordi en må vite noe om språk for å utøve språk.

3.3 Andrespråklæring

Til tross for at nabospråklæring og andrespråklæring ikke er helt det samme, finnes det likheter. Når en skal lære et fremmedspråk, er motivasjon en avgjørende forutsetning for et vellykket resultat. Motivasjon deler en gjerne inn i to i språkforskningen. Den instrumentelle motivasjonen har først og fremst ei praktisk målsetting. Den integrative motivasjonen handler om å ønske å identifisere seg med medlemmer av det språksamfunnet en har opplæringa i. For elever og lærere som interesserer seg for Danmark eller Sverige, vil den integrative motivasjonen være sterk. Holdninger til språket virker også inn på læringsutbyttet (Berggreen & Tenfjord, 2011).

Andrespråk er det språket en lærer seg etter at et førstespråk (eller morsmålet) er etablert. Det nye språket en tilegner seg, blir omtalt som *målspråk* (Berggreen & Tenfjord, 2011). I nabospråklæring kan en ikke kalle det å tilegne seg et språk, da det kun er de reseptive ferdighetene som skal oppøves. Likevel er det ifølge Hårstad (2015) en fordel å tilegne seg begreper og ord som skiller seg fra førstespråket/morsmålet, slik at kommunikasjonen vil gå lettere.

I 1972 presenterte Selinker begrepet *interlanguage*, da dannet han grunnlaget for det som i dag omtales som mellomspråksteori. Idéen var at den som lærer språk har i læringsprosessen også et selvstendig språk, som førstespråket (Selinker, 1994). Mellomspråksteori er en kognitiv læringsteori. Begrepet mellomspråk benyttes om språket på det stadiet som er mellom et språk begynnes å læres til den som lærer, mestrer språket. Begrepet er kanskje ikke særlig relevant innenfor nabospråklæring, da en ikke skal produsere et annet språk enn sitt eget. Likevel er det nyttig å vite noe om fordi det mellom de skandinaviske språkene ikke bare springer skandinavisk ut, men et mellomspråk vokser også fram (Haugen, 1981). Et eksempel på et slikt mellomspråk kan være *svorsk*. I svorsk konvergerer språkbrukerne hverandre, enten de er norske eller svenske. Dette gjør de ved å bruke vokabular, idiomer og språkmelodi fra det andre språket hvor hensikten er å gjøre seg forstått. En nordmann som svorsker bruker som regel norsk tonefall og syntaks blandet med svenske ord. Dette kommer an på hvor mye svensk vedkommende behersker, og hvilke norske ord vedkommende mener er vanskelige å forstå for mottakeren. Det samme skjer motsatt vei (Språkrådet, 2018). Fredrik Skavlan tyr ofte til svorsk i sitt TV-program, noe han har fått både ris og ros for.

Begrepet *transfer* knyttes ofte til behaviorismen og «skills transfer», som handler om overføring av vaner og sletting av gamle vaner. *Interferens* knyttes til behaviorismen, og retter oppmerksomheten mot den negative siden av transfer, som en forstyrrelse av språket. I et kognitivt læringssyn der målspråkavvikende mellomspråk ikke anses som feil, men som en dynamisk utprøving av hypoteser om språkregler, er ikke begrepet dekkende (Odlin, 1989). Dermed har det mer nøytrale begrepet, *tverrspråklig innflytelse* (TVI), kommet til (Kellerman & Smith, 1986). Jarvis og Pavlenko (2008) bruker transfer og tverrspråklig innflytelse, og omtaler begge begrepene som teorinøytrale. I TVI-sammenheng bruker Jarvis og Pavlenko (2008) begrepet *kildespråk*, og sier at det kan være «for eksempel morsmål». Disse begrepene er sentrale innenfor andrespråklæring, og kan i vår oppgave være gunstig å vite noe om, da språklæring er en mental prosess der regler dannes og omformes. I tillegg er det viktig fordi det kan være noe å se opp mot hvordan lærerne tilpasser undervisninga, om en eksempelvis har elever med noe annet enn norsk som morsmål/førstespråk. Da disse elevene ifølge Opplæringsloven skal følge den vanlige opplæringa i skolen, om de har tilstrekkelig kompetanse i norsk (Opplæringslova, 1998).

3.4 Semikommunikasjon

Haugen mener i «*Semicommunication: The Language Gap in Scandinavia*», at vilje til å forstå – til tross for språkforskjeller – er viktig når det kommer til nabospråk. Nabospråkene er historisk lingvistisk sett dialekter, men i dagens funksjon er de språk, standardisert for å bli brukt av en bestemt nasjon. Dialekter legger barrierer, men blokkerer ikke kommunikasjonen. Dansker, nordmenn og svensker forventer å bli forstått når de bruker sitt eget språk. Dette fungerer likevel ikke alltid, og det er dette en kan kalle semikommunikasjon: Kommunikasjon gjennom et ganske høyt nivå av språklig kodestøy («code noise») (Haugen, 1966).

Språklig kodestøy er det som kan erfares i skandinaviske samtaler, som har å gjøre med leksikalske og fonologiske forhold som skaper friksjon i samtalen og dermed hemmer forståelsen. Den språklige virkeligheten vi erfarer i møte med andre skandinaver, svarer ikke alltid til forventningene. Kommunikasjonen er ikke alltid like fri for problemer som en vil tro. Vikør (2001) konstaterer at: «*the act of «understanding» another language or variety, or «understanding» speech in general, is a very complex one*». Vikør har sammenfattet tre punkter, og disse er grunnleggende for språkforståelsen:

1. Lingvistisk nærhet vs. Avstand
2. Motivasjon (i rollen som taler og lytter)

3. Kunnskap og øvelse (hos begge parter)

Braunmüller (1998) har videre undersøkt flerspråklighet og innbyrdes kommunikasjon, blant annet i Norden. Han tar også begrepet semikommunikasjon i bruk, og mener det er et nøkkelbegrep for å kunne gi en lingvistisk beskrivelse av den skandinaviske kommunikasjonen. Braunmüller (1998) peker på at vellykket semikommunikasjon avhenger av fem betingelser:

1. Nært språkslektskap
2. Ekvivalent grammatisk system/grunnstruktur, men også ekvivalent maktforhold
3. Noenlunde samsvar i ordforråd
4. Lik innstilling til internasjonale kulturord
5. Samtalepartnerens innstilling

Han vektlegger spesielt sistnevnte, fordi samtalepartnerne må selv ha ønske om å forstå hverandre for å få til god kommunikasjon (Braunmüller, 1998). Dette støttes, som nevnt, også av Haugen (1966).

Begrepet semikommunikasjon er anvendelig i tilknytning til lingvistiske emner som flerspråklighet og akkomodasjon. I det følgende vil vi trekke fram akkomodasjonsteorien, altså menneskets språklige tilpasningsevne i kontaktsituasjoner.

3.5 Akkomodasjonsteorien

Akkomodasjonsteorien - kort forklart - går ut på at medlemmer i en kommunikasjonssituasjon bevisst eller ubevisst tilnærmer seg hverandre (konvergens). Denne teorien kan være en viktig innfallsvinkel i beskrivelsen av kommunikasjonssituasjoner mellom skandinaver. Den hjelper oss til å forstå noen av de sosialpsykologiske vilkårene som kan ligge til grunn for å tilpasse språk, og hvordan en som lytter tolker disse tilpasningene (Giles & Smith, 1979).

Mæhlum (1992) peker på at språklig konvergens eller divergens kan ses på som: «*En refleks – trolig langt på vei ubevisst – av språkbrukerens ønske om sosial integrasjon og identifikasjon med andre individer eller grupper av individer*», og at: «*valg av språklige strategier for en stor del foregår under det menneskelige bevissthetsnivå, og dermed er vanskelig tilgjengelig for direkte og umiddelbar dokumentasjon*» (1992, s.111-112). Det er vanskelig å forutsi hvilke språklige strategier som blir valgt i ulike situasjoner, på grunn av de psykologiske og sosiale faktorene som spiller inn.

3.6 Motivasjon og sosial kognitiv-teori

Vi presenterte begrepet motivasjon helt kort i punkt 3.3, og hvordan begrepet er relevant med tanke på språklæring. Vi anser det likevel nødvendig å gi en grundigere presentasjon av begrepet, fordi motivasjon er et svært viktig aspekt i skolen generelt, og ikke bare når det kommer til språklæring. Skaalvik og Skaalviks (2015) «Motivasjon for læring – Teori og praksis», tar for seg det at optimal læring og utvikling i skolen forutsetter at elevene er motiverte for skolearbeidet. Det å legge til rette for elevenes motivasjon er dermed en av de viktigste oppgavene lærerne har. Det er samtidig en av de største utfordringene som lærerne står overfor. Skaalvik og Skaalvik (2015) eksemplifiserer utfordringen ved at det i de fleste skoleklasser er stor variasjon i elevenes motivasjon. Noen elever viser høy motivasjon for skolearbeidet, mens andre viser lav interesse og yter liten innsats. Dette kan dermed være noe informantene våre har erfaring med.

Kunnskap om læring er dessuten sterkt knyttet til kunnskap om motivasjon, fordi motivasjon er selve drivkraften (Manger, 2012). Elever som har lav motivasjon lykkes sjelden. Derfor er kunnskap om hva som kan motivere og opprettholde motivasjon viktig (Manger, 2012). For oss er slik kunnskap relevant, fordi vi vil høre om lærernes erfaringer omkring nabospråkundervisning, og da er både lærernes og elevenes motivasjon viktig. Madsen (2006) sier dessuten at noe av det som kan være særlig motiverende i emnet nabospråk er at det ikke er mye som skal til for at man forstår, fordi man allerede har mye kunnskap om eget språk.

Bruners teori (1970) peker også i retning mot at elever trenger motivasjon for å lære. Han fremhever at alle elever kan lære på sitt utviklingsnivå, og hevdet at læring kan bygges med bakgrunn i interesse, nysgjerrighet og oppdagelse. Bruner mente at dersom eleven opplever glede av å ta fatt på et problem, vil det kunne øke anstrengelsen (Bruner, 1970). Bruner er her inne på noe vi vil ta for oss ytterligere i punkt 3.7 som omhandler tilpasset opplæring, og det at elevene kan lære på sitt utviklingsnivå. Videre sier Bruner noe om hvordan eksempelvis norsklærerne bør planlegge og legge til rette i nabospråkundervisningen. Å bygge på elevenes interesse, nysgjerrighet og oppdagelse vil være mulig i nabospråkundervisningen. Da interesse for emnet for eksempel kan styrkes ved at emnet oppleves nyttig for elevene. Videre vil nysgjerrigheten hos elevene være mulig å styrke ved at elevene får interessante oppgaver som trigger nettopp dette. Oppdagelse i nabospråk kan komme ved at elevene oppdager at det eksempelvis ikke er store forskjeller mellom norsk og dansk, eller mellom norsk og svensk.

Bandura (1997) var opptatt av troen på egen mestring, og hvordan mennesket er motivert til å styre eget liv. Banduras teori kalles for den sosial-kognitive teorien, og vektlegger at læring skjer i et gjensidig samspill mellom atferd, miljø og personlige faktorer. Bandura sier at det er et skille mellom menneskets egenskaper, atferd og miljø. Lærerens beskjeder kan påvirke elevens innsats på skolen, samtidig som elevens innsats kan påvirkes av elevens egne forestillinger og forventninger. Elevens innsats kan også påvirke hvordan læreren opplever eleven, og de erfaringene eleven får i form av kunnskap og forventning om mestring tar eleven ofte med inn i lignende oppgaver. Bandura kaller denne påvirkningen for triadisk gjensidighet (Bandura, 1997). I emnet nabospråk kan dette handle om hvilke erfaringer elevene har med seg fra tidligere. Elevene skal ha hatt om nabospråk på barneskolen, da kompetansemål omkring emnet står i læreplanen for 4. og 7. årstrinn (Utdanningsdirektoratet, 2013). Elevenes erfaringer derfra kan dermed være avgjørende for elevenes innsats på ungdomstrinnet.

3.7 Tilpasset opplæring og inkludering

Forskningsspørsmålene våre stiller krav til å se nærmere på begrepet tilpasset opplæring. Mette Bunting skriver at prinsippet om tilpasset opplæring bygger på forståelsen av at alle elever skal ha læringsmuligheter i den samme skolen (Bunting, 2015, s. 13). Dette står oppført i opplæringsloven §1-3, som beskriver at alle elever har rett på opplæring som er tilpasset den enkeltes nivå (Opplæringslova, 1998). Betegnelsen tilpasset opplæring kom inn i lovverket i 1975, men det diskuteres fortsatt hvordan skolen best skal legge til rette for at alle skal kunne lære ut fra sine evner og forutsetninger (Håstein & Werner, 2015). Lærere må naturligvis også tilpasse undervisningen i emnet nabospråk. I vårt forskningsprosjekt er vi opptatt av å finne ut av hvordan dette gjøres, men for å kunne gjøre det, må vi ha mer kunnskap om hva som ligger bak selve begrepet:

Vi kan tolke tilpasset opplæring mot to perspektiver. Vi kan se på et individperspektiv, og et systemperspektiv, også kalt en smal og en bred tilnærming til begrepet. Et individperspektiv vektlegger en individualisert undervisning basert på elevenes ulike behov og forutsetninger. Man forstår da de læringsmessige eller sosiale problemene i lys av definerte egenskaper hos den enkelte elev. Denne tilnærmingen innebærer lett en ensidig vektlegging av individrelatert forståelse av ulike problemer i skolen, noe som alene vil stå i motsetning til skolens ideologi som fremhever viktigheten av at alle elever skal få en godt tilpasset opplæring innenfor

fellesskapet i skolen. En tilpasset opplæring som vektlegger systemperspektivet, tar utgangspunkt i det sosiale fellesskapet. Innenfor fellesskapet utvikler elevene sin læringsadferd, og i undervisningssituasjoner blir elevens læringsadferd og læring påvirket av en rekke forhold. Læreren må ha kjennskap til hvilke forhold som gjør seg gjeldende i egen undervisning. På denne måten kan læreren bidra til å justere uheldige faktorer. Slike faktorer kan være: relasjonen mellom lærer og elev- eller mellom elever, klasseledelse, elevforutsetninger, regler og konsekvenser og klassens læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2015c).

Håstein og Werner (2015) mener begrepene tilpasset opplæring og inkludering ligger nær hverandre. Inkludering dreier seg om grader av romslighet og tilknytningskraft mellom den enkelte og fellesskapet. Inkludering omfatter blant annet å utvikle «limet» elevene imellom. Inkludering har derfor betydning både for elever som får sin opplæring innenfor klassen, for elever som vurderes med hensyn til segregerte tilbud, og for elever som får sin opplæring helt eller delvis utenfor et fellesskap.

Tilpasset opplæring handler om at alle elever skal ha nytte av å gå på skolen. Der skal de utvikle seg som personer, tilegne seg fagkunnskap og oppleve fellesskap. I Norge har vi en skole for alle, og da må det som foregår på skolen være variert og fleksibelt nok til at alle skal kunne utvikle seg og lære der. Hvordan læreren legger opp undervisningen er avgjørende for elevene. Det finnes ingen oppskrift eller metode som sikrer god undervisning. Det handler mer om hvordan en tenker (Håstein & Werner, 2015).

Tilpasset opplæring handler om å legge til rette for utvikling og læring for den enkelte elev. Elevene har ulike forutsetninger og erfaringer, og her kommer Vygotskys teori om den proksimale utviklingssonen inn. Vygotskys teori bygger på at sosial samhandling skal være utgangspunktet for læring, og ikke bare rammen rundt. Det er i samhandling en kan utvide nærmeste utviklingszone, der en først har en ytre dialog for å kunne få en indre. Vygotsky er dessuten særlig opptatt av språket og dets rolle i læringsprosessen. Han var ute etter å finne ut hva elevene klarer alene, og hva de klarer med støtte og hjelp fra andre. Det er i den sosiale settingen elevene kan utvikle seg og få utvidet sin nærmeste utviklingszone (Dysthe, 1996; McCafferty, 2002).

Bruner har videreutviklet Vygotskys teorier, og hans begrep om stillasbygging er sentralt for tilpasset opplæring. Den som skal lære noe har behov for hjelp av andre, slik at den kan utvide egne grenser for hva den kan klare alene. En bygger altså et hjelpende stillas rundt eleven som en kan ta vekk når den klarer seg alene (Dysthe, 2003).

3.8 God undervisning

Det finnes mange ulike oppfatninger av hva god undervisning er, og hva læring egentlig er. En god lærer kan fagstoffet sitt, og vet hvordan det skal formidles for å vekke nysgjerrighet og interesse for faget. Læreren skal gi elevene lærelyst, ta de på alvor, løfte de opp og utfordre dem. For å skape god undervisning viser man som lærer omsorg for elevene – og vet at ulike elever har ulike evner, behov og motivasjon i ulike fag (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

Det foreligger enkelte prinsipper som lærere kan bruke i planlegging av undervisning som skal styrke undervisningen, legge fokus på elevenes læring, lærelyst og utholdenhet. Disse omtales som MAKVIS-prinsippene. MAKVIS står for å: Motivere, aktivisere, konkretisere, variere, individualisere og samarbeide. Disse prinsippene kan komme godt med i planleggingen av nabospråkundervisningen og kan bidra positivt til refleksjon over undervisning og læring. Prinsippene sier ingenting om hvordan læringsarbeidet bør gjennomføres, men at det er viktig å ta hensyn til disse punktene som motivering og aktivisering i undervisningen (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 103).

Motivasjon er viktig for all læringsaktivitet. Lyngsnes og Rismark skriver at dersom eleven kjenner målene for arbeidet og “eier” dem, bidrar de til å øke lærelysten (2014, s. 103). Aktivitet er felles for alle læringsteoriene om læring. John Dewey la vekt på individets aktive medvirkning i læringsprosessen, og at vi ikke bare lærer ved å bli påvirket av ytre stimuli, men ved å gjøre ting (Imsen, 2014, s. 45).

Konkretisering gjør at lærestoffet bringes nærmere elevene, og kan lette læringsarbeidet og gi økt interesse og innsikt i et tema. Det beste er å få konkrete erfaringer, så dersom man for eksempel prater om nabospråk, så bør man også lytte til- og lese svensk og dansk. Å variere undervisningen bidrar til opprettholdelse av elevenes interesse og oppmerksomhet. Variasjon skaper lærelyst, som videre fører til utholdenhet. (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 103-104). I stortingsmelding nr. 22 står det at variasjon er sentralt for elevenes motivasjon. Ulike arbeidsmetoder og arbeidsaktiviteter fremmer læring (Kunnskapsdepartementet, 2011). I

norskfaget er det åpne kompetansemål, noe som betyr at læreren har rom for å være kreativ, og det gir muligheter for variasjon i bruk av lærestoff, metoder, organisering og vurderingsmåter (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

Individualisering og tilpasset opplæring henger sammen. Å individualisere vil si at man tilpasser lærestoff, mål eller arbeidsmåte til hver enkelt elev. Samarbeid i elevgruppa og mellom lærer og elev oppøver for det første sosiale ferdigheter. Man kan også ta utgangspunkt i Vygotskys teori om at læring skjer gjennom sosial samhandling, og derfor skjer læring gjennom samarbeid (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 103-104).

I de senere år har betydningen av elevers forhold til lærerne fått økt oppmerksomhet. En av årsakene til den økte oppmerksomheten er at en økende antall studier dokumenterer at lærer – elev-relasjoner er en sentral faktor for elevenes motivasjon og læring. Kvaliteten på forholdet kan få stor betydning for elevenes læringsutbytte og helhetlige opplevelse av skolen, og det har vist seg at sosial støtte fra læreren har mye å si for elevens faglige og sosiale utvikling (Federici & Skaalvik, 2013).

For at en lærer skal kunne tilpasse undervisningen til elevene, er man avhengig av at læreren ser og forholder seg til elevers forskjellighet både faglig og relasjonelt. Vi er opptatt av at lærere skal ha et bredt repertoar av arbeidsmetoder og strategier for å nærme seg elevens kognitive og læremessige forskjeller. Det kan være mange elever som av ulike årsaker er umotiverte for å lære, og da er det lærerens jobb og sørge for gode relasjoner slik at man på enklere vis kan finne ei løsning og skape rom for læring og mestring hos elevene (Stray & Stray, 2015, s. 56-57). Da læreren møter et mangfold av elever, må det også kunne bli tilbudt et rikt utvalg av måter å arbeide på. Dersom prinsippet om tilpasset opplæring skal realiseres, må læreren ha et bredt spekter av arbeidsmetoder og undervisningsformer (Håstein & Werner, 2015, s. 43).

Kapittel 4: Metodisk tilnærming

Vi skal nå redegjøre for vårt vitenskapelige ståsted, design, og valg av metode. Her vil vi også beskrive hvordan vi har gjennomført datainnsamling og analyse. I tillegg vil vi diskutere

studiens gyldighet (validitet), pålitelighet (reliabilitet), samt studiens overførbarhet. Til slutt i dette kapitlet vil vi gjøre rede for forskningsetiske aspekter.

4.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Vi har i vår undersøkelse valgt å være opptatt av å beskrive og analysere hvordan informantene i utvalget vårt, ut fra deres perspektiver, opplever nabospråk. Metodene vi har benyttet i undersøkelsen og analysene er både fenomenologisk og hermeneutisk orientert.

Fortolkende fenomenologisk analyse har sin teoretiske opprinnelse i fenomenologi og hermeneutikk, og sentrale tanker fra Husserl, Heidegger og Merleau-Ponty blir ofte benyttet (Johannessen, Tuftes & Christoffersen, 2016). Det hermeneutiske perspektivet innebærer å utforske informantens meningskonstruksjon. Da må vi konstruere mening av norsklærernes meningskonstruksjon av sin egen opplevelse med emnet nabospråk. Dermed skapes en dobbel-hermeneutikk (Johannessen et al., 2016). Å fortolke innebærer å sette ting i en sammenheng som gjør at man forstår hvilken betydning som kan tillegges det som undersøkes (Johannessen et al., 2016, s. 160). Derfor har vi vært opptatt av å forsøke å tolke den innsikten vi har fått i disse lærernes livsverden og meningene de har om den. Fortolkende fenomenologisk analyse kan være nyttig å benytte når man har forskningsspørsmål som har som målsetning å forstå hvordan en gitt erfaring oppleves (fenomenologisk), og hvordan noen konstruerer denne opplevelsen av en erfaring på en meningsfull måte (fortolkende).

Fortolkende fenomenologisk analyse kan sies å være induktiv. Med det menes det at vi utleder koder fra dataene, i stedet for å bruke allerede etablert teori til å kategorisere dataene. Fortolkende fenomenologisk analyse utfordrer videre til å skape åpen dialog med informantene, noe som kan få oss til å se fenomenet vi studerer i et nytt lys. Etter at dataene var blitt transkribert, arbeidet vi tett på transkripsjonsteksten og ga grundige kommentarer til teksten, for å få innsikt i informantenes opplevelser og erfaringer. Etter at kommentarene til teksten var kommet på plass, kategoriserte vi kommentarene og vi begynte å lete etter meningsmønstre og likheter (ideer, tanker, følelser) mellom kommentarene til teksten og mellom kommentarene og informantens utsagn i den transkriberte teksten. Temaer kan som regel identifiseres fra utsagnene som er viktige for informantene, og formidle det som er betydningsfullt ved utsagnene for informantene. De temaene vi har identifisert ble etter hvert gruppert inn under bredere temaer som kan kalles hovedtemaer, og disse fungerer som overskrifter i analysedelen.

Den vitenskapsteoretiske tilnærmingen for vår undersøkelse og analyse er altså både fenomenologisk og hermeneutisk orientert. Hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming kan oppfattes motstridende, fordi man i fenomenologien skal sette egen forforståelse til side og bare lytte til informantenes verdensoppfatning, mens man med en hermeneutisk fortolkning har nettopp forforståelsen, personlige ideer og erfaringer som utgangspunkt for å forstå et fenomen (Johansson, 2016). Vi ser likevel at denne kombinasjonen er hensiktsmessig. Med en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming håper vi å kunne se helheten, og få økt innsikt i en subjektiv sannhet vi vet lite om fra før. Vi vil lytte til, lære av og stille spørsmål til informantene, som om vi ikke vet noe om fenomenet. Likevel må vi ta innover oss at vi må ta utgangspunkt i egne forståelsesrammer.

Kombinasjonen er dermed ikke helt uproblematisk, fordi det finnes flere forskjeller mellom en fenomenologisk og en hermeneutisk tilnærming. Fenomenologien er eksempelvis ikke opptatt av kontekst, slik hermeneutikken er. Et annet kritisk punkt er synet på forforståelse, hvor hermeneutikken og fenomenologien i utgangspunktet ser ut til å være uforenelige. Et sentralt prinsipp innenfor fenomenologi er å utforske fenomenet så forutsetningsløst som mulig og i tråd med fenomenets egenart. Det er, innen hermeneutikken, ikke mulig å møte et forskningsobjekt forutsetningsløst. I vårt tilfelle er det ikke en epistemologisk mulighet å sette den forutinntatte oppfatningen og vår forforståelse av fenomenet helt til side (Johansson, 2016). Forforståelser trenger heller ikke å ses på som et slags begrensende element. Alvesson og Sköldbberg (2009, s. 121) beskriver hvilken rolle teoretiske perspektiver, bakgrunnsbegreper og lignende kan ha. De peker på at forforståelser kan virke både begrensende, samtidig som de kan være åpnende og muliggjørende i møte med et fenomen.

Vi valgte en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming fordi vi ønsket å vektlegge lærernes erfaringer og forståelse av nabospråk på ungdomstrinnet. Ved analyse av meningsinnhold i en slik studie, er det i starten nødvendig å danne seg et helhetsinntrykk av datamaterialet, og se etter sentrale temaer og kategorier (Kvale & Brinkmann, 2009, s.46-47). Med det som bakteppe vil vi nå gi en presentasjon av veien fra intervju til analyse, samt vår forforståelse, før vi så kommer inn på studiens validitet, reliabilitet og etiske vurderinger.

4.2 Kvalitative forskningsintervju og forforståelse

Vi vil her redegjøre for den metodiske tilnærmingen vi har valgt for vår oppgave. I og med at vi ikke er opptatte av å forklare årsakssammenhenger, men få nyanserte erfaringer fra lærerne,

og en helhetlig forståelse for å kunne svare på vår problemstilling, var det nødvendig å gjøre en kvalitativ undersøkelse. Vi valgte dermed å benytte oss av kvalitative forskningsintervju. Vi intervjuet lærere som underviser i norsk på ungdomstrinnet. Fordelen ved å gjøre kvalitative intervju var at vi kunne gå i dybden, og vi kunne innhente tilleggsopplysninger, og at eventuelle misforståelser kunne avklares underveis. En kvalitativ undersøkelse gir oss mulighet til å fange opp meninger og opplevelser. Dette er relevant for oss da vi er ute etter læreres oppfattelse, forståelse og utførelse.

Vi valgte intervju som var semistrukturerte, fordi hensikten var å gripe informantenes erfaringer mest mulig på deres premisser (Johannesen et al., 2016). En slik kvalitativ og induktiv tilnærming er godt egnet når en vet lite om et fenomen, og når en har behov for å få svar på en nyansert måte (Kvale & Brinkmann, 2017). I intervjuguiden hadde vi en rekke temaer som skulle dekkes, i tillegg til noen forslag til spørsmål (se vedlegg 1). Vi var likevel opptatte av åpenhet når det gjaldt endringer i rekkefølge og formulering av spørsmålene. På denne måten kunne vi forfølge de spesifikke svarene som den enkelte ga (Kvale & Brinkmann, 2017, s.156-157) En intervjuguide er en liste over tema som skal tas opp i løpet av intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2012, s.78). Den var ment for å lede oss gjennom intervjuet, samtidig som selve utarbeidningen var en forberedelse både faglig og mentalt før møtet med informantene.

Fordelen med et semistrukturert intervju er at det er åpent og induktivt. Målet er å ha minst mulig forutinntatte holdninger, men kun registrere det som skjer og ha ett mest mulig åpent sinn. Man skal ikke la egen forståelse bestemme hva som blir lagt merke til (Postholm & Jacobsen, 2012, s. 40). En kan da se på om det faktisk er mulig når man har et engasjement, men vi har forsøkt å forholde oss profesjonelle i intervjusituasjonen og var genuint interessert i å lytte til og lære fra lærerne som ble intervjuet.

Ifølge Dalland (2017, s. 168-169) må forskeren være bevisst på egen forforståelse av temaet. Forforståelse er den oppfatningen du bringer med deg til det materialet du samler inn og skal tolke (Johannessen et.al., 2016, s. 44). Det handler om at forskeren kan designe studien og tolke resultatene på en annen måte enn noen som ikke har den samme oppfatningen og det samme teoretiske grunnlaget. Det vil si at vi antageligvis vil tolke svarene på en annen måte enn andre ville ha gjort, da våre oppfatninger av det som blir sagt aldri vil være helt lik noen andres (Dalland, 2017, s.168-169). Oppgaven vår vil være preget av vår forforståelse. Den vil

være preget av vår pågående lærerutdanning, våre opplevelser og kunnskap som vi har tilegnet oss. Vår forforståelse vil påvirke hva vi vektlegger og hvordan vi tolker vår empiri og litteraturen vi har innhentet. Gjennom vår utdanning har vi fått en interesse for temaet nabospråk. Vi har vært bevisst på hvilken innvirkning dette kan ha, og at det kan skape utfordringer for objektiviteten i vår oppgave, men vi forsøker så godt vi kan å være så kritisk og objektiv som mulig. Vi har ingen garanti for at vi kan ha oversett viktige innfallsvinkler eller litteratur omkring temaet nabospråk, men mener selv at vi har fått med det viktigste.

Under utdanningen vår mener vi at fokuset på nabospråk har vært tilstrekkelig. Vi har hatt flere forelesninger av forelesere som har engasjert seg for emnet. I norskemnet (60 stp) i grunnskolelærerutdanningen hadde vi nabospråk som en egen «bolke», som tilsvarte omtrent like mye som språkhistorie, norrønt og dialekter. Disse fire emnene hadde en avsluttende vurdering, i form av muntlig eksamen. De fire emnene tilsvarte tilsammen omtrent 15 stp. Fokus i forelesning var på ulike måter å undervise i nabospråk på, samt gjennomføring av ulike undervisningsopplegg. Vi ble dessuten oppfordret i vår praksisperiode til å teste ut noe av det vi hadde gjennomgått i forelesningene. Dette gjorde vi, og en av konsekvensene var at vi opplevde svært motiverte elever.

I masteremnet norskdidaktikk fikk vi igjen møte emnet. Denne gang opplevde vi at emnet ble gjennomgått på svært lik måte som forrige gang vi møtte det. Det opplevdes likevel fortsatt engasjerende og annerledes sammenlignet med andre emner vi har hatt om i utdanningen. Vi har derfor en svært positiv innstilling til emnet, og hvilke muligheter emnet har. Vi er generelt positive til det norskfaglige, i og med at vi har valgt norskfaglig spesialisering. Nabospråk har for oss brakt andre perspektiver på det norskfaglige, enn hva andre emner har gjort. Dette kan handle om de forventninger vi hadde til hva norskfaget skulle handle om. De forventningene vi hadde var utelukkende fra egne opplevelser fra grunnskole og videregående skole. Der husker ingen av oss noe utpreget nabospråkundervisning, og dermed var dette noe nytt og engasjerende for oss.

Våren 2019 skrev den ene av oss en hjemmeoppgave i masteremnet norskdidaktikk. Dette påvirker også vår forforståelse. Oppgaven omhandlet formålet med nabospråk i norskundervisningen, og ble skrevet fordi nabospråk som tema i masteroppgaven var i tankene. I oppgaven ble det sett nærmere på nabospråk i læreplanverket, historiske perspektiver, politiske viljeserklæringer og visjoner, samt tidlige forskning.

4.3 Om informantene og gjennomføringen av intervjuene

Før intervjuene brukte vi litt tid på å sikre oss at informasjonen som ble gitt på forhånd, via et informasjonsskriv, er forstått slik den var ment (se vedlegg 2). Etter godkjenning fra NSD (se vedlegg 3), ba vi også om tillatelse til å ta lydopptak, og forsikret informantene om at det ville bli slettet ved prosjektslutt (Dalland, 2017, s.81-82). Etter den direkte interaksjonen i intervjusituasjonen, transkriberte vi intervjuene. Selve transkriberingen var en fortolkningsprosess der forskjellene mellom talespråk og skrevne tekster kunne skape flere praktiske og prinsipielle problemer (Kvale & Brinkmann, 2017, s.204). For oss var det største problemet at vi var to som skulle transkribere.

Det var dermed viktig at vi brukte samme skriveprosedyrer. En sentral grunnregel som finnes i transkripsjon, er at man skal skrive uttrykkelig i rapporten hvordan transkripsjonen er utført. Vi skrev ned alt vi hørte, inkludert pauser og alle “eh-”er. Dette gjorde vi fordi det skulle bli mest mulig likt, da vi transkriberte hver våre intervju. Vi mener også at informantenes stemme kommer tydeligere fram ved å gjøre det på denne måten. Vi ga også tilbud til informantene om å lese gjennom den ferdige transkripsjonen for å styrke gyldighet og reliabilitet. Det var ingen av informantene som ønsket å lese gjennom transkripsjonen, noe som kan tyde på informantenes tiltro til oss. Noen få av informantene ønsket imidlertid å lese den ferdigstilte oppgaven vår, fordi de var interesserte i hva vi fant ut av.

For å skaffe informanter til intervjuene sendte vi ut et informasjonsskriv til rektorer på ulike ungdomsskoler (se vedlegg 2). Vi mottok ikke svar fra alle vi sendte mail til, og kontaktet dermed skolene over telefon. Vi ble så satt i kontakt med aktuelle lærere fra de ulike skolene. Informantene plukket vi ut på bakgrunn av den erfaringen de hadde. Når vi hadde fått kontaktinformasjonen til de aktuelle lærerne, fikk disse tilsendt informasjonsskrivet. Informantene signerte samtykkeskjema (se vedlegg 2), i forkant av intervjuene.

Vi har satt oss inn i forskningsetiske retningslinjer gitt av den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). Fordi vi skulle gjøre lydopptak av intervju med lærerne, søkte vi om godkjenning av prosjektet til NSD. Personvernulempen ble vurdert lav, til tross for at lydopptak per definisjon regnes som en personidentifiserbar opplysning (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016).

Intervjuene fant sted på de ulike ungdomsskolene som våre informanter jobber på. Hvert enkelt intervju varte ca. 30 minutter. Alle intervjuene ble tatt opp med lydopptaker, og lydopptakene ble startet etter at informantene hadde presentert seg. Intervjuutskriftene varierte mellom 5-12 dataskrevne sider, til sammen hadde vi 45 sider med intervjuutskrifter.

For å sikre informantenes anonymitet fikk de fiktive navn, og de vil i oppgaven omtales som Martin, Kristin, Laila, Mia og Caroline. Martin og Mia har jobbet som norsklærere i 7 år, Kristin har 4 års erfaring, mens Caroline har 8 år. Laila er den som har lengst erfaring som norsklærer, med 13 år. Alle informantene underviser på ungdomstrinnet, og alle har undervist i nabospråk. Vi hadde informanter fra tre ulike kommuner, og fem ulike ungdomsskoler. 4 av informantene våre arbeidet ved relativt store skoler med 350-400 elever, mens en informant arbeidet ved en liten ungdomsskole. De fem informantene våre har 60 studiepoeng i norsk.

Tabell 1 Våre informanter

Informant	Alder	Utdanning	Erfaring	Utdanningsinstitusjon	Arbeidssted
Martin	30 år	GLU 5.-10. 60 stp. i norsk	7 år	Nord universitet (Uteksaminert 2013)	Kommune med over 10 000 innb. Skole med 350- 400 elever.
Kristin	25 år	GLU 5.-10. 60 stp. i norsk	4 år	Nord universitet (Uteksaminert 2016)	Kommune med over 50 000 innb. Liten skole, under 100 elever.
Laila	40 år	Allmennlærerutdanning 60 stp. i norsk	13 år	Nord universitet (Uteksaminert 2007)	Kommune med over 50 000 innb. Skole med 350- 400 elever
Mia	35 år	Allmennlærerutdanning 60 stp. i norsk	7 år	Høgskolen i Oslo (Uteksaminert 2013)	Kommune med over 50 000 innb. Skole med 350- 400 elever
Caroline	30 år	Allmennlærerutdanning 60 stp. i norsk	8 år	Universitetet i Tromsø og høgskolen i Volda (Uteksaminert 2012)	Kommune med over 100 000 innb. Skole med 350-400 elever

Med de begrensninger som knyttes til formål, omfang og tidsaspektet for masteroppgaven, valgte vi å ikke ha flere enn fem intervju. Hadde vi gått for færre enn fem intervju, ville utvalget blitt for lite, og nyansene i lærernes erfaringer ville kanskje ikke fremgått på samme måte. Veileder rådet oss også om at fem intervju ville være en passelig mengde for vårt prosjekt.

4.4 Fra intervju til analyse

Da vi leste gjennom intervjuene først, dannet vi oss et helhetsinntrykk av innholdet. Videre gikk vi grundigere inn i intervjuene for å se hvilke temaer som utkrystalliserte seg. Dette gjorde vi flere ganger, fordi vi til å begynne med fant veldig mange temaer. Ved å se på temaer som pekte seg ut og samle de temaene som hengte sammen, kom vi videre og fikk da nye og større kategorier. Ved å redusere antall tema, vil disse nå være mer robuste, og vi vil ha mer å skrive om under hvert enkelt, enn om vi hadde splittet dem opp i alle temaene vi fant

i begynnelsen. Vi vil nå illustrere prosessen vi har gjort fra flere små, til større og mer omfattende temaer:

Tabell 2 Fra koding til analysetema

De første temaene:	Ved første redusering:	Ved andre redusering:	Temaer til drøfting:
Bakgrunn	Informantenes bakgrunn og kompetanse	Lærernes bakgrunn, kompetanse og kjennskap til læreplanen	Lærernes kompetanse og motivasjon
Kompetanse			
Kjennskap til læreplanen			
Holdning og motivasjon	Holdning og motivasjon	Lærernes holdning og motivasjon	
Prioritering av tema	Prioriteringer og tidsbruk	Prioriteringer av og tidsbruk i nabospråkundervisningen	Nabospråkets utfordringer og muligheter
Prioritering innad i tema			
Tidsbruk			
Relevans	Muligheter, relevans og bruksområder	Nabospråkets muligheter, relevans og bruksområder	
Muligheter			
Bruksområder			
Utfordringer	Utfordringer	Utfordringer	
Lærerutdanning	Lærerutdanning	Lærerutdanning	
Metoder	Metoder	Metoder	Metoder for undervisning og tilpasset opplæring
Tilpasset opplæring	Tilpasset opplæring	Tilpasset opplæring	
Forståelse	Vurdering og forståelse	Vurdering og forståelse	Nabospråkforståelse og nabospråkkompetanse
Vurdering/Eksamen			

Mange av de temaene vi først kom fram til er nært knyttet til, og vil naturlig henge sammen med andre. De temaene vi vil ta for oss er dermed: Lærernes kompetanse og motivasjon, nabospråkets utfordringer og muligheter, metoder for undervisning og tilpasset opplæring, og nabospråkforståelse og nabospråkkompetanse. Disse analysetemaene som er vokst ut av datamaterialet vårt (induktivt) henger også godt sammen med vår problemstilling og våre forskningsspørsmål.

4.5 Validitet

Validitet handler om gyldighet og relevans (Dalland, 2017, s.40). Validitet i kvalitative undersøkelser dreier seg om i hvilken grad forskerens framgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten (Johannessen et al., 2016, s.231). Det vil si i hvilken grad vår studie undersøker det den skal, i hvilken grad funnene er gyldige for det utvalget og det fenomenet som er undersøkt og hvorvidt undersøkelsen vi har gjort passer til å besvare problemstillingen.

Validiteten i undersøkelsen kan styrkes gjennom valg av metode. I en kvalitativ studie henvender en seg gjerne til personer eller grupper som en vet har noe spesielt å bidra med, slik vi gjorde da vi henvendte oss til norsklærere på ungdomstrinnet. For å få belyst problemstillingen vår var det viktig å rekruttere informanter som har erfaring som norsklærere og som kunne si noe om emnet nabospråk. Validiteten sikres således ved at vi henvender oss til personer som er relevante for problemstillingen.

Lincoln og Guba (1985, i Johannessen et al., 2016, s.232) viser til to teknikker som øker sannsynligheten for at forskningen frambringer troverdige resultater. Den første er vedvarende observasjon, og innebærer å investere nok tid til å bli kjent med feltet, slik at man kan skille mellom relevant og ikke relevant informasjon og bygge tillitt. Med vårt tema ville det vært en utfordring å observere lærere i deres arbeid med temaet. Dette fordi vi ikke vet når denne undervisningen gjennomføres. Vi må dermed fokusere på å bli godt kjent på feltet (ha god oversikt over hvilken forskning som finnes), og bruke tid i intervjusituasjonen til å skape tillitt hos informantene. Det at vi møtte informantene ansikt til ansikt, og hadde anledning til å stille spørsmål ved eventuelle uklarheter, kan styrke validiteten i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2017). I tillegg møtte vi våre informanter på den skolen de arbeider på til daglig, noe som kan bidra til trygghet i intervjusituasjonen og dermed mer oppriktige eller gyldige data.

Den andre teknikken er metodetriangulering. Det vil si at forskeren under feltarbeidet bruker ulike metoder – for eksempel observasjon og intervju. Det kan også bety at forskeren ikke tar utgangspunkt i bare én setting, men flere. Observasjon ville vært for utfordrende fordi, vi som nevnt, ikke vet noe om når denne undervisningen skjer. Da nabospråk er ett av mange emner, skjer undervisningen av det svært individuelt, og den skjer heller ikke konsentrert hvert år. Vi kommer tilbake til informantenes prioritering av emnet senere i oppgaven.

Dalland (2012, s. 117-118) peker på at intervju er svært personavhengig, samt at resultatet er avhengig av den som ser og den som hører. Det har derfor vært viktig for oss som forskere å forsøke å holde våre personlige meninger utenfor tolkningen og analysen av intervjuet. Forskningen vi har foretatt oss baserer seg på hva lærerne tenker og erfarer omkring nabospråkundervisning. Dette fører til at vi ikke kan generalisere svarene. Svarene vil nødvendigvis ikke gjelde for andre lærere enn akkurat de vi har intervjuet. I kvalitativ forskning snakker en gjerne om overførbarhet og bekreftelse i stedet for generalisering. Som vi kan se i analysen vil flere av de aspekter som våre informanter tok opp i intervjuet bekreftes av andre studier som er gjort på emnet. Det at vår studie bekrefter funn fra andre studier kan også peke i retning av styrket validitet. Til det kan man også i kvalitative undersøkelser forsøke å nyansere og utfordre etablert kunnskap eller foreliggende funn. At man altså ved hjelp av nye perspektiv eller ulike design forsøker å finne fram til noe nytt, eller peke på svakheter og inkonsekvenser i forskning som foreligger. Vi intervjuet lærere på flere ulike skoler, og det mener vi vil styrke vår validitet (Johannessen et al., 2016, s.232).

Troverdigheten kan også styrkes ved å tilbakeføre resultatene til informantene for å få bekreftet resultatene, eller å la andre analysere det samme datamaterialet for å se om de kommer fram til samme fortolkning av det (Johannesen et al., 2016, s.232). Vi vurderer også gyldigheten i transkripsjonsarbeidet. Hva en korrekt transkripsjon er, er et spørsmål som er umulig å besvare. Det finnes ingen sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form. Vi har, som nevnt, hatt en streng ordrett transkripsjon, da vi mente det ble mest rett da vi skulle fordele intervjuene oss imellom. Vi har også tilbudt informantene å lese gjennom den ferdige transkripsjonen for å styrke gyldigheten. Som tidligere nevnt, valgte ingen å lese gjennom transkripsjonene.

4.6 Reliabilitet

Reliabilitet handler om pålitelighet, det vil si om den empirien en har samlet inn er påvirket av måten datainnsamlingen er gjennomført på. Spørsmålet om pålitelighet er grunnleggende i all forskning (Johannessen et al., 2016, s.36). Reliabilitet har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre, og behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2017, s.276).

Resultatene fra forskning skal, ifølge Dalland (2017 s.116) tåle kontroll og etterprøving. For å styrke reliabiliteten er det viktig at en kjenner til hvem forskeren er (bl.a. forskerens forforståelse), kjenner til hvilke informanter som inngår (norsklærere), hvilken sosial setting som foreligger (ungdomsskolen som arena), hvilke analytiske begreper som er brukt (bl.a. begrepene motivasjon, holdninger og tilpasset opplæring), hvilke metoder for innsamling og analyse av data som er benyttet (kvalitativt forskningsintervju og fortolkende fenomenologisk analyse), samt at en skiller mellom konkrete beskrivelser og tolkninger (bl.a. ved bruk av sitater fra empiri og referanser til teori/litteratur). Dette er forhold som vi har vært bevisst på og som vi har redegjort for i denne oppgaven.

4.7 Etiske vurderinger

Ifølge Dalland (2017, s.94) handler forskningsetikk om å sikre troverdigheten av forskningsresultatene og ivareta personvernet til informantene. Det er grunnleggende at informantenes anonymitet blir ivaretatt. Dette har vi i vår undersøkelse tatt hensyn til. Vi har, som nevnt, gitt våre informanter fiktive navn. Intervjuene vi gjennomførte tok vi lydopptak av (etter at vi var ferdige med formalia som navn, alder og andre personidentifiserbare opplysninger), med lovnad om at dette skulle destrueres. Videre ble informantene informert om at lydopptak og det transkriberte intervjuet også skulle destrueres ved prosjektslutt (Se vedlegg 2).

Intervjuene krevde en balanse mellom vårt ønske om å innhente interessant kunnskap og vår respekt for informantenes integritet etisk sett. Relasjonen mellom oss og informantene avhenger av vår evne til å skape et rom der informantene kan snakke trygt og fritt (Kvale & Brinkmann, 2017). I vårt tilfelle innebar forskerrollen i hovedsak «å være den som intervjuer», og vi reflekterte mye rundt relasjoner og rollene våre i forkant av intervjuene. Vi har begge tittelen adjunkt, og har forholdsvis lite praksiserfaring fra yrket. Vi er også masterstudenter med minimal forskererfaring. Dette innebærer at det er en nokså åpenbar skjevhet i intervjusituasjonen. For å sette dette litt på spissen: Det kommer to utenforstående som skal prøve å tolke erfarne læreres praksis innenfor et lite tema i et omfattende og innholdstungt norskfag. Vi tenker likevel at dette ikke er utelukkende negativt utgangspunkt. Å komme utenfra gir også gode muligheter til å studere yrkeskonteksten fra en annen vinkel, noe vi mener kan være fordelaktig når man ber informantene forklare egen hverdag, holdninger og erfaringer. På en den måten er det en avstand mellom oss og informantene som gjør at man kanskje legger vekt på andre momenter enn hva man ville gjort om man befant

seg i en mer tilsvarende situasjon som informantene. Vi har vært ute etter å få tak i informantenes perspektiver, holdninger og erfaringer. Vi har forsøkt å få tak i hvordan disse informantene opplever og setter ord på sin yrkeshverdag. Det var derfor fordelaktig å ha disse intervjuene på arbeidsplassene til informantene, der de er godt kjent og har tilhørighet.

Det er dessuten ikke et kontroversielt tema vi har undersøkt. Lærernes erfaringer om nabospråk er ikke som å studere for eksempel varslingsaker. Da det i et slikt prosjekt potensielt ville vært flere fallgruver, og omfattende etiske hensyn som måtte blitt tatt i betraktning. Vi skulle heller ikke intervju barn, som ville stilt etiske krav til forsvarlighet og ansvarlighet, samt strengere krav til hvordan opplysninger hentes inn (Gilje & Grimen, 1993).

Kapittel 5: Analyse

Vi har nå redegjort for den metodiske tilnærmingen og ulike aspekter ved forskningsprosessen. I dette kapittelet skal vi drøfte og analysere empirien opp mot relevant litteratur og teori. Etter å ha systematisert empirien satt vi igjen med fire analysetemaer: Lærerens kompetanse og motivasjon, metoder for undervisning og tilpasset opplæring, nabospråkets utfordringer og muligheter, og elevenes nabospråkforståelse og nabospråkkompetanse (se tabell 4.2). Disse temaene strukturerer analysen og vi vil analysere og drøfte hvert enkelt tema under egne overskrifter. Problemstillingen vår er: *“Hvilken forståelse av nabospråkundervisning har norsklærere på ungdomstrinnet?”*. Forskningsspørsmålene går inn på mer spesifikke aspekt omkring nabospråkundervisning, og disse er:

- På hvilken måte undervises det i nabospråk?
- På hvilken måte tilpasses nabospråkundervisningen den enkelte elev?
- Hvilke utfordringer og muligheter mener lærerne nabospråkundervisningen gir?
- Hvordan vurderer lærerne elevenes (og sin egen) nabospråkkompetanse?

Analysetemaene våre knyttes opp til de ulike forskningsspørsmålene våre. I tabellen nedenfor vil dette illustreres.

Tabell 3 Oversikt over kobling mellom analysetema og forskningsspørsmål

Underkapittel	Analysetema	Forskningsspørsmål
5.1	Lærernes kompetanse og motivasjon	Hvordan vurderer lærerne sin egen nabospråkkompetanse?
5.2	Metoder for undervisning og tilpasset opplæring	På hvilken måte undervises det i nabospråk? På hvilken måte tilpasses nabospråkundervisningen den enkelte elev?
5.3	Utfordringer og muligheter innenfor nabospråkundervisningen	Hvilke utfordringer og muligheter mener lærerne nabospråkundervisningen gir?
5.4	Elevenes nabospråkkompetanse og nabospråkforståelse	Hvordan vurderer lærerne elevenes nabospråkkompetanse?

Vårt første analysetema er «*Lærernes kompetanse og motivasjon*». Vi har valgt å ta for oss dette temaet først, fordi det legger føringer for senere drøfting. Vårt neste analysetema er «*Metoder for undervisning og tilpasset opplæring*», dette er fordi vi mener at dette analysetema er svært sentralt. Temaet er, slik det fremgår av tabellen over, det eneste som tar for seg to hele forskningsspørsmål. Videre vil vårt tredje analysetema, «*Utfordringer og muligheter innenfor nabospråkundervisningen*», presenteres og drøftes. Til sist vil «*Elevenes nabospråkkompetanse og nabospråkforståelse*» bli presentert og drøftet. Det vil mot slutten av alle analysetemaene komme en oppsummering over viktige funn, og hvordan teori og tidligere forskning står til funnene. Det er med på å synliggjøre funnene våre og gjøre oppgaven mer oversiktlig.

5.1 Lærernes kompetanse og motivasjon

Lærerne i vårt prosjekt vurderer egne ferdigheter i nabospråk som gode. Dette til tross for at vi, i det følgende vil se at lærerne opplever at de har fått lite opplæring i nabospråk i lærerutdanningen.

I tabell 3.1 fremgår informantenes kompetanse. Alle informantene har 60 studiepoeng i norsk som formell kompetanse. Dette er den formelle, og godkjente utdanningen våre informanter har. I tillegg kommer informantenes ulike erfaring.

5.1.1 Presentasjon av empiri – Lærernes kompetanse og motivasjon

Det fremgår i intervjuene at emnet nabospråk har vært vektlagt ulikt i lærerutdanningen. Flere av våre informanter har imidlertid studert ved samme utdanningsinstitusjon, men til ulikt tidspunkt. Caroline, Kristin, Laila og Martin sier at de hadde om nabospråk i utdanningen, men at det ikke var særlig vektlagt. De leste noen tekster på svensk og dansk, men ikke noe særlig mer inngående enn det. Martin eksemplifiserer: «*Vi hadde jo om nabospråk i utdanninga, men om det var så vektlagt, det kan jeg ikke si*». Laila forteller fra da hun studerte: «*Vi var jo innpå nabospråk, og det var på en måte det*». Mia sier at de hadde om det, og at de reiste på studietur til Schæffergården, som er et kulturelt og historisk møtested for dansk-norsk samarbeid (Fondet for dansk-norsk samarbeid, 2013), og hun sier: «*Vi dro dit, fordi der har de fokus på hvordan vi kan jobbe med nabospråk*». Mia er den eneste som forteller om at emnet har blitt vektlagt på annen måte enn bare å lese noen tekster på svensk og dansk. På Schæffergården er formålet å arbeide for økt forståelse og samarbeid mellom Danmark og Norge. Der er det dansk-norske kurs, seminar og konferanser. I tillegg kan danske studenter og andre reise til et tilsvarende sted i Norge, nærmere bestemt på Lysebu (Fondet for dansk-norsk samarbeid, 2013).

Vi stilte informantene våre spørsmål om hvor godt de kjente til kompetansemålene som gjaldt nabospråk i læreplanen for norskfaget. På spørsmålet kom det fram at de hadde lite kjennskap til det, men senere i intervjuene visste de likevel noenlunde hva det dreide seg om. Martin forklarer:

«Det er jo sånn som alle andre kompetansemål. De starter jo med å fokusere på tale. På mellomtrinnet vet jeg at man skal jobbe med mer enkle tekster, at man da skal kunne si noe om innhold. Ja, også når dem kommer på ungdomsskolen så er det jo det å gjengi innhold».

Flere av informantene våre har gjort selvstudier. Laila nevner at: «*Jeg har gjort mye selvstudium, og mye prøv og feil*». Dette er noe våre informanter sier er nødvendig, da alle sier at de skulle ønske de hadde fått mer og bedre opplæring i nabospråk i utdanningen. Laila utdyper ikke hva som ligger i selvstudiet, men Martin forteller at:

Alt man ser, hører og leser, for så vidt. Jeg har sjeldent en spesiell tanke bak det, at jeg liksom skulle sette meg mer inn i nabospråk. Men det er mer en sånn naturlig påvirkning. Og så kommer jeg jo over noe som er relevant, så bruker jeg jo det.

Martin forteller om at han holder seg oppdatert ved å lese/lytte til svensk eller dansk. Selv om han gjør dette mer eller mindre ubevisst, kommer han av og til over noe som kan være relevant å bruke i undervisningen av nabospråk.

I intervjuene kom det dessuten fram at informantene med lengst erfaring i skolen er også de som kommer med flest metoder og måter å variere nabospråkundervisningen på. Laila med 13 år, Caroline med 8 år og Martin med 7 års erfaring viste til flere metoder og mulige måter å arbeide på, enn hva eksempelvis Kristin, med 4 års erfaring, gjorde.

Alle informantene våre forteller at de har en god holdning til emnet nabospråk. Laila er positiv til nabospråkundervisningen og utdyper at hun: «*Synes det er flott at det er en del av planen, for globaliseringen har gjort at vi er mer sammen med andre folk fra andre nasjoner enn vi var før*». Caroline og Mia peker begge på at de liker emnet godt, og at de trives med å undervise i det. Kristin sier at hun personlig er veldig glad i svensk, og at hun dermed liker emnet godt. Martin trekker fram at han har tilegnet seg kompetanse ved å ha: «*Hørt mye på svensk hiphop*». Han kaller dette for en naturlig påvirkning og et personlig interessefelt han selv har. Martin uttrykker ikke at han bruker svensk hiphop i undervisningen, men Kristin forteller om bruk av svensk eller dansk musikk: «*Det er masse bra musikk som fenger elevene som er på svensk og dansk*». På denne måten kan lærerne bruke elevenes interessefelt. I tillegg, slik Martin kaller det, bidra til en naturlig påvirkning av nabospråkene.

Når det gjelder lærernes interesse spurte vi om hva de tenker når de hører nabospråkundervisning, om de liker nabospråk, om de trives med å undervise i nabospråk, og hva holdningen deres er til nabospråk. Vi valgte å stille flere spørsmål som omhandler trivsel, interesse, holdning og motivasjon, fordi det kunne gi informantene en mulighet til å reflektere over emnet. Informantene sa, som kjent, at de liker nabospråk, og at de trives med å undervise i det. Likevel var flere av informantene kritiske i sine svar, da de svarte på spørsmålet om hva de tenker når de hører om nabospråkundervisning. Tre av fem av informantene forteller på dette spørsmålet at de tenker at det er for lite fokus på det. Martin sier: «*Som i likhet med en del andre ting i norskfaget, blir det kanskje ikke prioritert så høyt*». Videre forteller Kristin at:

«Det er kanskje ikke noe sånn ordentlig fokus på det. Det blir bare nevnt», i tillegg til at Mia sier: «Det er ikke noe spesielt fokus på det». De peker på at det er viktig, men at tiden setter begrensinger for å få gjort det «nøy nok». Mia sier: «Vi leser liksom en svensk tekst og en dansk tekst, og så har vi litt om det når vi har om språkhistorie og dialekter». Martin forteller at: «Det er jo sånn at det er lite, ja det er lite utprega nabospråkundervisning. Jeg kan jo selv si at det er jo ikke sånn at det har blitt prioritert på et vis». Videre forteller Kristin: «Jeg har ikke egentlig gått så veldig mye inn på det. Men liksom de vet at vi har det vi kaller for nabospråk da». Informantene kommenterer også at nabospråk bare er en liten del av det som ellers er på læreplanen. Laila utdyper dette med å si at: «Noen mål kan man jo velge å fordype seg i, og andre mål kan man gå litt raskere forbi». Dette viser at noen av informantene også kanskje stiller seg mer kritisk til emnet enn hva de gir uttrykk for i de andre spørsmålene.

Mia og Kristin sier at nabospråk absolutt burde vært en større del i norskundervisningen på lærerutdanningen. Kristin sier:

Jeg tenker at det burde være en større del i norskundervisningen. At lærere som blir utdannet får en større forståelse for emnet. At det ikke blir bare, som jeg sa, 3 økter og så er det ferdig. Også må man egentlig bare studere det selv for å bli god på det.

Både Kristin og Mia mener at det er ganske mye spennende man kan gjøre med emnet, og at fokus på dette bør fremkomme i utdanningen.

5.1.2 Analyse og drøfting – Lærernes kompetanse og motivasjon

Lærerne har ulik erfaring når det gjelder å undervise i nabospråk. Laila har undervist i 13 år, og har dermed lengre erfaring enn Kristin med 4 år. I tillegg mener alle informantene at de har fått for lite opplæring i utdanningen. Det viste seg at de lærerne som hadde mest erfaring (eksempelvis Laila), også hadde flest metoder å arbeide med emnet på. Et nærliggende funn kan dermed være at erfaring gir lærerne større spillerom i nabospråkundervisningen, enn hva lærerutdanningen gir. Noe som derav retter søkelyset mot hva det er som skjer i lærerutdanningen.

I punkt 4.2 fortalte vi om vår forforståelse. Her fortalte vi om at vi mener at emnet nabospråk har vært vektlagt i noenlunde stor grad under vår utdanning. Vi hadde om nabospråk både i emnet norsk (60 stp) på grunnskolelærerutdanningen og i masteremnet norskdidaktikk

(30stp). Flere av våre informanter har, som nevnt, studert ved samme utdanningsinstitusjon. Dette er også samme utdanningsinstitusjon hvor vi også har studert. Vi tenker at det er bemerkverdig at tre av våre informanter mener at undervisningen i nabospråk nesten ikke har vært til stede, når vi på vår side mener at nabospråk har vært vektlagt i stor grad. Nå vet vi at det er forandringer, og foreleserne ikke er de samme fra år til år. Avhengig av hvilke forelesere som har vært, har emnet blitt vektlagt ulikt. I retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen finner vi ferdighetsmål og kunnskapsmål som utdanningsinstitusjonene skal legge til rette for. Bare ett kunnskapsmål omhandler nabospråk. Der står det at studenten skal ha: «*Kunnskap om svensk, dansk og samisk og kjennskap til andre nordiske språk og nasjonale minoritetsspråk*» (UHR, 2016). Blant resten av det som skal gjennomgås i norskfaget på lærerutdanningen er det lett å se at dette kanskje ikke blir særlig vektlagt. Det finnes mange kunnskapsmål, og flere ferdighetsmål som skal oppøves i lærerutdanningen. Det kan dermed være slik at de foreleserne vi hadde på vårt studie hadde en særlig interesse for emnet, og at våre informanters forelesere ikke hadde like stor interesse. Dette er noe vi ser igjen når det kommer til behandlingen av nabospråk i grunnskolen.

Madsen (2006) peker på at det er svært viktig at det i lærerutdanningen blir satt fokus på emnet, noe våre informanter gir uttrykk for at det ikke er. Madsen (2006) mener også at lærerstudentene må bli interesserte og oppleve at å kunne forstå talt og skrevet nabospråk, bidrar positivt til den personlige dannelsen (Madsen, 2006), som Skaalvik og Skaalvik (2015) også støtter. Om emnet nabospråk ikke vektlegges i utdanningen vil dette være vanskelig å oppnå. Likevel kan interessen være der fra før, slik Martin og Kristin forteller. Martins personlige interesse for svensk hip hop, og Kristins interesse for svensk og Sverige, kan bidra til vektlegging av emnet og læringsutbyttet til elevene. Vektlegging av emnet bør likevel ikke avhenge ene og alene av lærerens interesser. Om en lærer ikke har interesse for nabospråk, så skal det ikke utelates av den grunn. Likevel kan en jo tenke at alle kompetansemålene skal imøtekommes, og at læreren er med på å legge sitt særpreg på norskundervisningen. Da kan det at norsklæreren er særlig interessert i et emne i norskfaget, for eksempel nabospråk, styrke nettopp denne undervisningen. Det er likevel et poeng at lærerstudenter bør oppleve å bli interessert i emnet, slik at emnet dermed vektlegges i skolen.

Lærernes interesse for emnet kan bidra til elevenes læringsutbytte. Martin og Kristin, som forteller om bruk av svensk musikk, kan ved å bruke dette i nabospråkundervisningen bruke elevenes interessefelt. I tillegg, slik Martin kaller det, bidra til en naturlig påvirkning av

nabospråkene. En slik naturlig påvirkning som Martin kaller det, kan ses på som implisitt språklæring, da det er språklæring som skjer automatisk og uten bevisst fokus fra den som lærer (Hyltenstam & Abrahamsson, 2015). Dette kan ses på som en veldig god måte å lære språk på, da det både møter elevenes interesser og elevene lærer uten å gjøre det gjennom eksplisitte prosesser. Sistnevnte kan gå ut på å få forklart grammatikkregler, noe elevene mest sannsynlig ikke hadde funnet like interessant som det å lytte til musikk (Hyltenstam & Abrahamsson, 2015).

Interesse er dessuten sentralt når det kommer til motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.57). Det at lærerne har en positiv holdning til emnet er viktig, fordi det kan smitte over på elevene. En lærers personlige interesser og kunnskapsområder har ofte innflytelse på hva som vektlegges i større og mindre grad i undervisningen. Har man et engasjement innenfor noe, vil man kunne utnytte dette engasjementet i undervisningssammenheng (Jerpstad, 2014). Slik Martin forteller at om sin interesse for svensk musikk, og kan bruke dette i undervisningen.

I teorikapittelet presenterte vi Bruners teori som omhandlet motivasjon. Bruner (1970) peker på å bygge på elevenes *interesse, nysgjerrighet og oppdagelse*, noe vi ser er mulig i nabospråkundervisningen så lenge *interessen* for emnet er til stede. Emnet må oppleves som nyttig ikke bare for elevene, men også for lærerne som skal undervise i det. *Nysgjerrighet* hos elevene kan være mulig å bygge på ved at elevene får interessante oppgaver, og dette kan skje om lærerne opplever at emnet er interessant. Dessuten kan oppdagelse i nabospråk komme ved at elevene oppdager at det eksempelvis ikke er store forskjeller mellom norsk og dansk, eller mellom norsk og svensk, slik Madsen (2006) poengterer. Lærerne vi møtte opplever nabospråk som nyttig, men peker likevel på at tiden ikke strekker til. Det er nok mange emner i norskfaget som også anses nyttig og viktig.

I læreplanen står det, som kjent, at elevene etter 10.årstrinn skal kunne: “*Gjengi innholdet og finne tema i et utvalg tekster på svensk og dansk*”, og “*Lytt til, forstå og gjengi informasjon fra svensk og dansk*” (Utdanningsdirektoratet, 2013). Martin uttrykte at han hadde forståelse for hva kompetansemålene omhandlet, og han kunne også fortelle om kompetansemålenes progresjon fra barneskolen av. Kompetansemålene bestemmer, som tidligere nevnt, at det er den reseptive kompetansen som skal oppøves. Det at lærerne som underviser i norsk har kjennskap til hva det er som skal oppøves er dermed viktig. Dette er kunnskap alle

norsklærere bør ha, og dermed er det kanskje viktig at emnet vektlegges mer i lærerutdanningen.

Bergkastet og Andersen peker på at mer kunnskap kan hjelpe lærerne i deres arbeid, og at det er viktig for at elevene skal oppleve mestringsopplevelser og møte utfordringer.

Utdanningsdirektoratet (2015b) hevder på sin side at en god lærer kan fagstoffet sitt, og vet hvordan det skal formidles for å vekke nysgjerrighet og interesse for faget. Som tidligere nevnt viser også resultatene fra holdningsundersøkelsen at norsklærere opplever å ikke ha tilstrekkelig kompetanse til å undervise i nabospråk (Pran & Ukkelberg, 2011). Noe som også kommer fram i våre intervju. Norsklærerne vi møtte opplever i stor grad å ikke ha tilstrekkelig kompetanse i nabospråk fra lærerutdanningene. Flere av informantene forteller at de har tilegnet seg kunnskap gjennom selvstudier og det å engasjere seg innenfor deler av emnet på egen hånd. Lærerens kompetanse har betydning for læringsutbyttet til elevene. Om lærerne innehar gode fagkunnskaper vil tilpasset undervisning bli enklere og mer tilgjengelig (Bergkastet & Andersen, 2013, s.61). Lærerne vi møtte synes ikke å ha utilstrekkelig kompetanse, da alle har tilegnet seg kunnskap på eget initiativ. De innehar mange metoder å arbeide med emnet på, og vektlegger det at emnet gir rom for stor variasjon. Dette vil vi se nærmere på i punkt 5.2.

Tabell 4 Oppsummering av lærernes kompetanse og motivasjon

Informantene:	Teori og tidligere forskning:
Opplever å ikke ha tilstrekkelig kompetanse i emnet fra lærerutdanningen	Støttes av Pran & Ukkelberg (2011). Madsen (2006), Skaalvik & Skaalvik mener at lærerne må bli interesserte i emnet på lærerutdanningen.
Tilegnet seg kunnskap gjennom selvstudier	
Naturlig påvirkning av nabospråkene	Hyltenstam & Abrahamson (2015) peker på at dette er gunstig, kalles implisitt språklæring.
Lærerne har positiv holdning til emnet	Jerpstad (2014) mener engasjement er viktig for elevene. Bruner (1970) sier undervisningen må bygge på en interesse for emne.

5.2 Metoder for undervisning og tilpasset opplæring

I dette prosjektet var vi også ute etter å få mer informasjon om hvordan det undervises i nabospråk, og på hvilken måte nabospråkundervisningen tilpasses den enkelte elev. Vi skal først se på hva informantene sa om selve undervisningen og metoder de tok i bruk, før vi går inn på tilpasset opplæring i nabospråkundervisningen.

5.2.1 Presentasjon av empiri – Metoder for undervisning og tilpasset opplæring

Våre informanter mente alle at via lærerutdanningen fikk de for lite kunnskap om emnet, og måtte derfor være en god del selvlærte. Til tross for dette mente alle at de etter hvert hadde opparbeidet seg god kompetanse. Med mindre man selv er interessert i emnet, så vil det være vanskelig å smitte interessen over på elevene. Caroline mener at det viktigste er hvordan læreren introduserer emnet på, og hva læreren gjør for å skape nysgjerrighet rundt emnet: *«Lærerens engasjement er alfa og omega, altså på hvilken måte man introduserer emnet»*. I hennes klasse var dramatisering populært, og det var derfor «gulrota» i prosjektet. Elevene ble satt i grupper hvor de måtte lese, notere ned ukjente ord, og selv søke opp disse ordene. Til slutt fikk de gjøre rollespill, hvor de dramatiserte teksten. Da måtte de kunne teksten, og ikke minst konteksten. Skuespill har også Laila god erfaring med. Hun sier: *«Vi har hatt fokus på aktivitetslæring»*, og uttrykker videre: *«Når de får gjøre ett eller annet praktisk, så synes de det er gøy»*.

Caroline har også tatt i bruk for eksempel svensk reklame i forbindelse med sammensatte tekster. Dette sier hun var ubevisst, og at hun valgte det fordi reklamen var god og at den appellerte til elevene: *«Da viste jeg et klipp fra den svenske reklamefilmen til Škoda, den med Zlatan². Den er så stemningsfull hvordan den spiller på de ulike appellformene og sånn»*. Hun mener vi bør gjøre mer av dette, og bli flinkere til å trekke inn svenske og danske tekster under andre emner også. Caroline forteller videre: *«I den har vi jo det svenske landskapet, Zlatan, også har de jo nasjonalsangen til Sverige med»*. Hun forklarer også at denne reklamen særlig appellerte til «fotballguttene» i klassen, og sier: *«Hvis man kommer over filmer eller dokumentarer som er relevant i forhold til andre emner i faget, så må man jo bare bruke det»*. Likevel legger hun til at hun tenker at årsaken til at dette muligens sjeldent blir gjort, er fordi vi har så mye god norsk litteratur: *«Kanskje er det tekster fra Sverige eller Danmark som var ekstra gode, men samtidig så har vi jo så mye god litteratur fra Norge»*. Caroline tilføyer at

² Svenske Zlatan Ibrahimovic regnes som en av verdens beste fotballspillere og har spilt i store klubber som Bachelona og Manchester United (Lübeck, 2020).

elevene skal kjenne godt til sin egen litterære forhistorie, som en mulig årsak til at det er mye som ikke blir valgt.

Martin mener at det bør være naturlig å trekke inn tekster på nabospråkene når man jobber med skjønnlitterære tekster, for eksempel noveller. Martin forklarer: *«Det er jo veldig sånn når man holder på med skjønnlitterære sjangre, sånn som for eksempel noveller. At det da faller seg mer naturlig å bruke eksempler fra både svensk og dansk»*. Mia sier også at nabospråk: *«Gjerne kommer inn under andre emner»*, og at svenske og danske tekster kan brukes fremfor norske.

Samtlige av informantene våre har brukt teksten *«att döda et barn»* av Stig Dagerman, og det kan virke som at denne er en gjenganger. Mia forteller: *«Når vi går gjennom svensk tekst tar jeg gjerne «Att döda et barn», og Caroline sier: «Jeg bruker hvert fall «Att döda et barn», den svenske»*. Martin forteller om at de leser denne teksten, og utdyper: *«Som er en sånn veldig anerkjent novelle av Stig Dagerman»*. Martin og Mia bruker denne teksten i tillegg til en video som ligger på YouTube, hvor historien gjenfortelles på svensk. På denne måten får man både lese og lytte på samme innholdet.

Det er flere som har erfaring med å ta i bruk internett for å finne noe som fanger elevene og noe de kan lytte til. Kristin sier: *«De har jo mye bra undervisningsvideoer på nett, altså sånn som går på det her med nabospråk. Her kan man på en måte finne artige måter å gjøre det (nabospråkundervisning) på»*. Som nevnt tidligere er det de reseptive ferdighetene som står i fokus når det kommer til nabospråk i læreplanen. Kristin sier at det er laget en dansk versjon av den norske serien SKAM: *«Som er en veldig populær serie. Så jeg tenker at den er jo noe som man kanskje kunne brukt i undervisningen. For at de på en måte også skulle satt seg inn i det. På en måte blir de mer interessert og kanskje har lyst»*. Kristin mener at det kan være mange ting som ungdommen kan kjenne seg igjen i, og det gjør den derfor relevant. Hun legger også til: *«Hvis det er ord som kommer opp, kan man trykke på pause, og tenke «hva var det egentlig de sa?», for det er jo ikke alt man kommer til å forstå. Noe er veldig annerledes, enn på norsk.»* Hun vil derfor integrere serien inn i undervisningen på en god måte.

Både Mia og Kristin trekker fram at de har tenkt at det å legge til rette for å ha samarbeids- eller vennskapsklasser med nabolandene kan være nyttig og motiverende. Kristin sier: *«Jeg*

tenker på dette med å ha en nabospråkskole man kan skrive brev til. Det vet jeg jo at de gjør i for eksempel tysk, og i slike andre typer språkfag, som på en måte ikke er så nært». Mia forteller: «Tenker at med den digitale tidsalderen vi er i, så åpner det en god del muligheter for oss. Vi bør tenke mer på vennskapsklasser, både skriftlig og via Skype». Dette uttrykker Kristin også, hun sier videre: «En slik måte å jobbe på vil jo elevene garantert synes er artig». Likevel hadde ingen av informantene våre testet en slik arbeidsmetode.

Informantene tar i bruk lesing av tekster, klassesamtaler, video, dramatisering, og også musikk. Kristin har god erfaring med å bruke svensk og dansk musikk som fenger elevene: *«Det finnes masse bra musikk som er på svensk og dansk. Jeg har ei gruppe som er glad i sånn typisk partymusikk, altså med mye beat og det, så det er jo veldig lett å finne tak i. Både med tekster på svensk og på dansk som vi kan bruke i undervisningen»*. På denne måten bruker Kristin materiale på svensk eller dansk for å vekke elevenes interesse for emnet.

Lærerne skal tilrettelegge for den enkelte elev. I intervjuene kom det særlig fram at fokuset spesielt bør være på de som allerede sliter med lese- og skrivevansker. Martin mener mye bør foregå på et muntlig plan, hvor de auditive ferdighetene kommer i fokus:

Utfordringen gjelder spesielt de som allerede sliter med lesing og skriving, så det kan være lurt at mye foregår på et muntlig plan, der lytting, altså... at man må kanskje prioritere det auditive, gjennom hørsel, for deres del.

På denne måten mener Martin at han fanger opp elever som er svakere når det kommer til lesing og/eller skriving.

Å lære et nytt språk kan ses på som utfordrende og demotiverende når det kommer på toppen av alt annet som læres i skolen og som norskfaget omfatter. Lærerens viktigste oppgave er derfor å motivere elevene. Ifølge Caroline er nettopp motivasjon noe av det mest utfordrende når det kommer til å tilpasse nabospråkundervisningen. Hun opplever at ikke alle elever er like motivert til å lese tekster på nabospråk, og disse elevene er ofte ikke motiverte til å lese i det hele tatt. De såkalte sterke elevene vinner gjerne på dette, og derfor krever det sterk oppfølging fra lærer. Det handler også om å gjøre undervisningen interessant og relevant. Hun sier også:

Man må droppe at elevene leser selv og svarer på oppgaver. Det kan drepe motivasjonen. Elevene må kunne være aktiv i egen læring, være søkende, og ha ei "gulrot" til slutt. Som lærer må jeg være god på læresamtalene. Hva har de skjønt og hva har de ikke skjønt?

Mia har også tanker omkring dette, og eksemplifiserer:

Det er ikke noe man kan sette de til å gjøre alene, tenker jeg. Man må liksom gå gjennom og stoppe opp og forklare "hva er det her, og hva betyr det der" og så videre. Det krever tett oppfølging av meg som lærer, da.

Her kan man også trekke inn gruppearbeid, som blant annet Caroline hadde god erfaring med: *«Noen elever hadde ikke klart det alene, men å jobbe sammen med det. Gjerne i grupper på fire, hvor man blander sterke, middels og svake elever»*. Ved å sette sammen gruppene ut fra nivå, kan elevene hjelpe hverandre og sammen skape god læring. Dette er også Kristin enig i, og hun forteller at: *«Elever som allerede sliter kan få hjelp ved å være på ei gruppe med noen som kanskje har veldig god forståelse, sånn at de på en måte blir dratt litt i gang»*.

Flere av informantene våre peker på at de kan ha elever som har gode kunnskaper når det kommer til nabospråk, og elever som ikke forstår noen ting. Martin har opplevd å møte på elever som ifølge han mestrer svensk bedre enn han selv. Han sier: *«Jeg har hatt elever i klasserommet som er langt bedre i svensk enn meg, så det å bruke deres kompetanse kan være en lur ting»*.

Kristin sier at man må kjenne elevgruppa si godt, og se på hva som er elevenes forutsetninger før man starter på et nytt tema, som nabospråk: *«Hvor mye har de hatt før? Vet de i det hele tatt noe?»*. Hun lager gjerne felles tankekart på tavla når det kommer til nye tema. *«Første time med emnet lager vi et tankekart på tavla, der vi skriver hva de tenker når de hører nabospråk. Og så planlegger jeg videre ut fra det for å tilrettelegge ut fra det de kan»*. På denne måten er det enklere for henne å tilpasse undervisningen ut fra elevforutsetningene.

Caroline lager forhåndsbestemte grupper hvor hun blander de sterke og de svake elevene. På denne måten kan elevene samarbeide om å knekke en språkkode: *«Noen elever hadde ikke klart det alene, men å jobbe sammen med det gjør det enklere»*. Det skjer gjerne over tid med målet om å gjøre noe som de synes er kjekt etterpå. Hun erfarer at det er viktig å ikke bare lese tekst, men å gjøre det til en positiv opplevelse. Hennes elever har vært glad i skuespill, og

de har derfor endt prosjektet med dramatisering. Det har flere av informantene også erfart. Caroline forteller om en gutt hun hadde i sin klasse, som hatet å lese og var generelt svak i norskfaget. Da han ble plassert i gruppa si, var han den første som knekte koden for nabospråk, og gjorde dette lettere enn de som normalt sett var sterkere i faget. Da opplevde han mestringsfølelse. Dette er et eksempel på at elevene kan blomstre på ulike emner.

5.2.2 Analyse og drøfting – Metoder for undervisning og tilpasset opplæring

Caroline mener at måten læreren introduserer emnet nabospråk, og hva læreren gjør for å skape nysgjerrighet er avgjørende. En god lærer er en som kan fagstoffet sitt, og vet hvordan det skal formidles for å vekke nysgjerrighet og interesse for faget (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Caroline peker dermed direkte på hva en god lærer er, og hva som er viktig med tanke på elevenes engasjement og senere læringsutbyttet deres.

Caroline og Laila peker på gode erfaringer med dramatisering i nabospråkundervisningen. I teorikapittelet presenterte vi MAKVIS-prinsippene, som handler om å motivere, aktivisere, konkretisere, variere, individualisere og samarbeide. Ved å bruke dramatisering slik Laila og Caroline har gjort, er man da innom alle punktene innen MAKVIS. Elevenes motivasjon øker ved at de får gjøre noe de synes er gøy. Laila og Caroline sa flere ganger at dramatisering var noe elevene likte svært godt. Motivasjon er elevenes drivkraft for å være mottakelig for læring. Manger (2012) peker på at elever med lav motivasjon sjelden lykkes, og dermed er det å legge til rette for elevenes motivasjon viktig fordi det er avgjørende for elevenes mulighet til å lykkes. Aktivisering og variasjon skjer både gjennom lesing, diskusjoner innad i gruppen og i klassen, samt arbeid med skuespill. Konkretisering skjer ved at elevene får en konkret tekst de må jobbe seg gjennom ved å markere ord, for så å selv søke dem opp. Individualisering og samarbeid skjer ved at elevene både må jobbe selv ut fra de forutsetningene de har, men også sammen med andre medelever. Sammen er man med på å lære på et helt annet nivå. Ved å gjøre noe elevene synes er gøy, er læreren med på å gi de lærelyst. Man tar deres ønsker på alvor, samtidig som man utfordrer dem og løfter dem opp (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

Caroline forteller videre om bruk av svensk reklame i tilknytning til sammensatte tekster. Her viser hun eksempel på arbeid med nabospråk innenfor et annet emne som også inngår i norskfaget. Da jobbes det på tvers av flere emner, noe som kan være nyttig med tanke på at norskfaget inneholder mange. Martin peker på det samme, med bruk av svenske eller danske noveller i arbeid med skjønnlitterær sjanger. Dette er kanskje det vi ser hos de fleste

informantene våre, og vi antar at det er denne måten å arbeide med nabospråk som er mest vanlig. Mia støtter også dette, og bruker gjerne andre emner til å ta for seg svenske og danske tekster. I norskfaget er kompetansemålene åpne, noe som betyr at læreren kan jobbe på tvers av tema (utdanningsdirektoratet, 2015a). Dette kan føre til at en kan fordype seg i eksempelvis skjønnlitterær sjanger, samtidig som en tar for seg nabospråk. Dette kan være nyttig med tanke på tiden en har til rådighet, samtidig som en kan legge til rette for dybdelæring. Vi vil komme nærmere inn på begrepet dybdelæring i neste analysetema, der vi ser på utfordringer og muligheter innenfor nabospråkundervisningen.

Kristin kommer med forslag om bruk av NRK-serien SKAM i nabospråkundervisningen, og det kan være noe som appellerer til elevene på ungdomstrinnet. Læreren kan på denne måten vekke elevenes nysgjerrighet og interesse for fagstoffet, som er viktig for elevenes lærelyst og læringsutbytte (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Lassens (2017) forskning omkring SKAM viste dessuten at danskene hadde oppnådd bedre norskforståelse etter å ha sett den norske serien. Det er derfor nærliggende å tro at norske elever kan oppnå bedre danskforståelse etter å ha sett den danske versjonen. Undersøkelsen viste også at i tillegg til økt språkforståelse, bidro den til positive holdninger til det norske språket, noe som også kan tenkes at skjer tilsvarende med tanke på holdninger til det danske språket. At norske SKAM i 2016 mottok Nordens språkpris underbygger også dette (Norden, u.å.). De vant med begrunnelsen at serien hadde styrket forståelsen av skandinaviske språkvariasjoner og bygd opp positive holdninger til nabospråket (foreningen Norden, u.å.).

På grunnlag av Lassens undersøkelse, har man god grunn til å tro at nordmenn vil ha mye av det samme utbyttet som danskene hadde ved å se en slik type serie som de kan identifisere seg med, på et annet skandinavisk språk. Ut fra undersøkelsen til Lassen (2017) kan det se ut til at ved å bruke en slik serie i nabospråkundervisningen, vil man fenge elevene og de vil ta til seg nabospråket på en annen måte. Det vil da foregå implisitt språklæring, som skjer mer eller mindre automatisk og uten bevisst fokus fra elevene (Hyltenstam & Abrahamsson, 2015).

Videre forteller Kristin og Mia om vennskapsklasser som en mulig måte å arbeide med nabospråket på. Det nordiske språk-pilot-prosjektet (2014), som vi tidligere har nevnt, presenterer et slikt prosjekt som gunstig for nabospråkforståelsen. Aas (2000) peker også på at en slik form for autentisk kommunikasjon mellom elevene gir seg positive utslag. Hun sier at det å kommunisere med personer med et annet morsmål, er for de fleste motiverende. I

teorikapittelet presenterte vi Jan, Thije, Rehbein og Verschiks (2012) begrep «*Lingua receptiva*», som handler om aktivering av språklige, mentale, interaksjonelle, interkulturelle kompetanser. Det er disse kompetansene elevene trenger å oppøve, noe som kan oppøves gjennom Kristin og Mias tilnærming. Det kan likevel være nærliggende å tro at dette er mer tidkrevende, enn hva det er å finne en svensk eller dansk tekst å jobbe med. I tillegg til at norskfaget i seg selv er stort og omfattende, vil dette kreve mer enn hva norsklæreren kanskje ønsker å legge i nettopp dette emnet. Det virket likevel som om at dette var en metode som både Kristin og Mia kunne tenke seg å prøve.

Lærerne vi møtte fortalte om at de gjerne brukte tekster elevene også kunne lytte til. Slik som «*Att döda ett barn*» av Stig Dagerman, som samtlige av våre informanter har brukt. Martin og Mia forteller om at de bruker lydfil fra YouTube, slik at elevene kan lytte til teksten også. Da legges det til rette for at det er de reseptive ferdighetene som skal oppøves (Madsen, 2006). Dette er en god måte å tilpasse undervisningen på. For elever som har lese- og skrivevansker, kan dette være særlig gunstig. I tillegg til skrevet tekst, vil de også få samme innhold i muntlig form. Da forsterkes innholdet, og flere elever vil muligens få større utbytte av undervisningen. Håstein og Werner (2015) mener at hvordan læreren legger opp undervisningen er avgjørende for elevene. Å lese tekst på en slik måte legger dessuten til rette for det Vygotsky var opptatt av. Hva kan eleven klare alene, og hva klarer de med støtte og hjelp fra andre? Her kan den hjelpen og støtten ligge i lydfilen som også presenteres. I tillegg handler kompetansemålene omkring nabospråk dessuten «å lytte til», og en slik vinkling vil dermed favne kompetansemålet i større grad.

Våre informanter er opptatte av å variere undervisningen. Arbeidsmetoder og undervisningsformer som gruppearbeid, dramatisering, musikk, lesing/lytting til tekst og andre tekstnære oppgaver er noe av det våre informanter forteller om. Lærerne vi møtte tar også i bruk internett for å finne spennende oppgaver som omhandler emnet nabospråk. I hovedsak for å motivere elevene, og vi vet jo da at motiverte elever er mer mottakelig for læring. Læreren må, som nevnt tidligere, ha et bredt spekter av arbeidsmetoder og undervisningsformer for å realisere prinsippet av tilpasset opplæring (Håstein & Werner, 2015). Variert undervisning fremmer læring (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Lærers kompetanse og kunnskap er viktig for at elevene skal få oppleve mestringsopplevelser og møte utfordringer. Dette var vi innom i kapittel 5.1. Om læreren

innehar gode fagkunnskaper vil tilpasset undervisning bli enklere og mer tilgjengelig (Bergkastet & Andersen, 2013, s. 61). Tilpasset opplæring er videre sentralt for at elevene skal oppleve motivasjon i faget, og lærerens kompetanse kan dermed bringe med seg store gevinster for elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2015; Nordal, 2004). Dessuten kjennetegnes tilpasset opplæring gjennom blant annet variasjon, og det å tilpasse lærestoffet til de ulike elevenes læreforutsetning (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.21). Det vil være enklere å tilpasse lærestoffet og variere undervisninga om en har god kunnskap om emnet som undervises (Bergkastet & Andersen, 2013, s.61).

Prinsippet om tilpasset opplæring bygger på forståelsen av at alle elever skal ha læringsmuligheter i den samme skolen (Bunting, 2015, s. 13). Martin og Mia gjør dette ved å la elevene lese og lytte til tekstene, slik at elever som kanskje sliter med å lese selv også får med seg innholdet. Dette kan dessuten være effektivt for elever som har vansker med å følge med når de må lytte. Elevene kan på denne måten også følge med på den skriftlige teksten, og vil kanskje bedre klare å henge med. Som vi var inne på i teorikapittelet, har Bruner videreutviklet Vygotskys teorier. Bruners begrep om stillasbygging er sentralt for tilpasset opplæring. Den som skal lære noe har behov for hjelp av andre, slik at den kan utvide egne grenser for hva den kan klare alene (Dysthe, 2003). Å lese teksten uten muligheten til å lytte, vil ikke oppleves inkluderende for den eller de som kanskje sliter med å forstå skriftlig tekst. Tilpasset opplæring og inkludering er nært knyttet, mener Håstein og Werner (2015). Alle elevene skal inkluderes i den opplæringa som gis, og da kan Martin og Mias arbeidsmetode med lesing og lytting til samme tekst være gunstig.

Tilpasset opplæring gjelder for alle elever, og er et virkemiddel for at alle skal oppleve økt læringsutbytte (utdanningsdirektoratet, 2018). Som lærere er man lovpålagt å tilpasse undervisningen til elevene, beskrevet i §1-3 (opplæringslova, 1998). Undervisningen som skjer i skolen skal være likeverdig. Kristin forteller om hvordan hun tar utgangspunkt i hva elevene kan før hun setter i gang med et emne (lager tankekart). Å kartlegge elevenes kunnskap og forutsetninger er nyttig for planlegging av undervisning. En må vite noe om elevenes utgangspunkt for å vite hvor «lista» skal legges. Å lage tankekart i fellesskap kan dermed være en god måte å gjøre dette på. Martin legger til rette ved at han har fokus på de auditive ferdighetene. Han mener at disse bør være i fokus, for å fange opp elever som sliter med lesing. Dette kan være nyttig, ikke bare for de som har vansker med lesing, men også for andre elever. Norskfaget preges mye av lesing og skriving, og da kan nabospråk kanskje være

et avbrekk fra dette. Flere av våre informanter eksemplifiserte dette, og sa at emnet nabospråk er noe litt utenfor det ordinære og tradisjonelle i norskfaget. Dette vil vi ta for oss ytterligere i neste analysetema, utfordringer og muligheter i nabospråkundervisningen.

Elever er forskjellige og mestrer ulike emner i ulik grad. I lys av begrepet tilpasset opplæring, må også elevforutsetninger forklares. I utgangspunktet kan man si at elevforutsetninger viser til det potensialet for læring eleven bringer med seg til læringssituasjonen. At elever har ulike forutsetninger vil si at de er forskjellige med hensyn til evner og utrusting, både mentalt og fysisk. Det betyr også at de har ulike forkunnskaper og ulik kulturell bakgrunn. På grunnlag av dette må skolen tilby forskjellig undervisning til ulike elevgrupper (Imsen, 2014). Elevene har ulike forutsetninger og erfaringer. Dette har våre informanter fått erfare. Martin har, for eksempel, brukt elever som er gode i nabospråk som hjelp i undervisningen.

Tilpasset opplæring handler videre om at det skal vises respekt og omsorg for den enkelte elev, slik at alle får de samme mulighetene til utvikling. Dette er uavhengig av hvor i landet de bor, hvilket kjønn eller sosial, kulturell eller økonomisk bakgrunn individet har (Nordahl & Overland, 1992). Tilpasset opplæring handler om at alle elever skal ha nytte av å gå på skolen (Håstein & Werner, 2015). Dette sikres også ved å kartlegge hva elevene kan om emnet fra før. Elevene skal ifølge kompetansemålene fra tidligere årstrinn ha kunnskaper om nabospråk. De skal *«forstå noe svensk og dansk tale», og «lese enkle tekster på svensk og dansk og gjengi og kommentere innholdet»* (Utdanningsdirektoratet, 2013). Dette kan ha vært vektlagt ulikt fra barneskolen av, og elevene vil naturligvis ha ulik erfaring med emnet fra før. Lærerne vi møtte hadde dessuten erfaringer med elever som hadde mer kunnskap enn læreren selv, for eksempel fordi de hadde familiemedlemmer eller nære relasjoner som kom fra et av nabolandene. Derfor er en slik kartlegging som eksempelvis Kristin gjør viktig for læringsutbyttet til elevene. Dette handler også om lærer-elev-relasjon, noe Lyngsnes og Rismark (2014) er opptatt av. En god lærer må ha gode relasjoner med elevene for å lede læringsarbeidet og utvikle et godt læringsmiljø (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 134). Stortingsmelding nr. 22 peker dessuten på lærer-elev-relasjonen som svært viktig, fordi elevene trenger å bli sett og anerkjent i et klassefelleskap for å oppleve mestring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2011). Kartleggingen Kristin foretar seg i oppstarten av emnet kan føre til at elevene føler seg sett og inkludert, og kanskje særlig når resten av håndteringen av emnet bygger på denne kartleggingen.

Caroline og Mia uttrykker at deres opplevelse med emnet er at elevene ikke bør stå alene i arbeidet med det. Begge peker på at emnet nabospråk krever tett oppfølging av lærerne. Her kommer Bruners begrep om stillasbygging inn. Dette begrepet er dessuten sentralt for tilpasset opplæring. Den som skal lære noe har behov for hjelp av andre, slik at den kan utvide egne grenser for hva den kan klare alene. En bygger altså et hjelpende stillas rundt eleven som kan tas vekk når den klarer seg alene (Dysthe, 2003). Caroline og Kristin forteller at gruppearbeid har fungert godt. Elevene mestrer ulike emner i ulik grad, og noen elever mestrer nabospråk bedre enn andre. Å sette elevene sammen i grupper på bakgrunn av hvordan de mestrer emnet kan dermed være en god måte å løse dette på. For ikke å glemme at læreren må kanskje i særlig grad må være behjelpelig, og særlig for elevene som strever med emnet.

Begrepene tilpasset opplæring og inkludering ligger nær hverandre (Håstein & Werner, 2015). Inkludering dreier seg om grader av romslighet og tilknytningskraft mellom den enkelte og fellesskapet. Lærerne i vår undersøkelse var opptatte av å inkludere elevene i den opplæringa som gis, og flere nevnte at det å lese en tekst og lytte til den ville gi flere elever muligheten til å henge med på det som ble gjort. Vi hadde ingen informanter som uttrykte behov for å gi elever undervisning i nabospråk ut over det som var med klassen som helhet, noe som kanskje kan tyde på at elevenes nabospråkforståelse anses som god? Eller at emnet anses som for lite viktig til å bruke ekstra ressurser?

Tabell 5 Oppsummering av metoder for undervisning og tilpasset opplæring

Informantene:	Teori og tidligere forskning:
Gode erfaringer med dramatisering i emnet	Metoden ivaretar alle punktene innen MAKVIS (Lyngsnes & Rismark, 2014).
Jobbe på tvers av emner i norskfaget	
SKAM for bedre nabospråkforståelse	Lassens (2017) forskning viser at danskene ble bedre i norsk av å se norske SKAM, nærliggende å tro at det samme kan skje med nordmenns språkforståelse.
Vennskapsklasser mulig måte å arbeide med nabospråket på	Språkpilot-prosjektet (2014) og Aas (2000) sier dette er gunstig for nabospråkforståelsen.
Lytte til og lese samme tekst	Innholdet forsterkes, og flere elever kan få større utbytte av undervisningen (Håstein & Werner, 2015). Metoden legger tilrette for at det er de reseptive ferdighetene som skal oppøves (Madsen, 2006).
Opptatte av å variere undervisningen	Kunnskapsdepartementet (2011), Håstein og Werner (2015) mener at dette fremmer læring, og bidrar til å realisere prinsippet om tilpasset opplæring.

5.3 Nabospråkets utfordringer og muligheter

I undersøkelsen ønsket vi å få innblikk i informantenes meninger rundt emnets utfordringer og muligheter. Informantene våre nevnte flere faktorer som gjør at nabospråkundervisningen oppleves som utfordrende. Deriblant er utfordringen de opplever at emnet ikke er tilstrekkelig vektlagt i lærerutdanningen. Dette har vi allerede vært inne på, og vil ikke diskutere ytterligere. I det følgende vil vi se nærmere på de utfordringer lærerne ser i arbeidet med nabospråk, deriblant høy emnetrengsel, som gir følger for tidsbruk, prioritering av emnet, og prioritering innad i emnet. Videre vil vi så se nærmere på hvilke muligheter nabospråkundervisningen gir, der vi tar for oss nabospråkets relevans og bruksområder.

5.3.1 Presentasjon av empiri – Nabospråkets utfordringer og muligheter

Martin forteller: «*Man kommer jo inn i en kultur. Jeg har undervist på samme ungdomsskolen, og vi har faste ting rundt nabospråk*». På hans arbeidsplass uttrykker han at de har faste ting de gjør, og der ser de kanskje ikke mulighetene til å foreta praksisendringer.

Martin og de andre informantene bekrefter gjentatte ganger at tiden som ikke strekker til er utfordrende.

Kristin peker på at det finnes noen svenske og danske tekster i læreboka de bruker, men uttrykker at emnet nabospråk gir flere muligheter:

Man må jo finne undervisningsopplegg som fenger, og at det ikke blir bare: det her er svensk, det her er dansk. Og bare lese den teksten, og lese den. Også er det gamle tekster de kanskje ikke føler noen tilhørighet til, og at det blir kjedelig, og at de ikke ser på det som noe spennende, og jaa – interessant.

Kristin forteller her om mulighetene hun mener nabospråk bringer med seg. Hun utdyper videre sitatet med å si at nabospråk faktisk gir henne en mulighet til å komme bort ifra det tradisjonelle, og det elevene hennes ofte opplever som det kjedelige norskfaglige. Her nevner hun tradisjonell tekstskrivning, og lesing. Hun sier også at elevene opplever nabospråk som mer aktuelt og nyttig enn for eksempel det å skrive et kåseri: *«Et kåseri blir litt sånn – Hva skal jeg gjøre med det her?»*. Det kan tyde på at Kristin mener at læreboka legger føringer som er begrensende for nabospråkundervisningen. Likevel viser både Kristin og de andre informantene at de legger til rette for nabospråkundervisning uten å bruke læreboka, da det ikke kommer fram i noen av intervjuene at læreboka er det som legger føringer for hva de gjør i denne undervisningen. Dette gikk vi nærmere inn på i forrige kapittel, da vi så på metoder for undervisning i nabospråk.

Slik som Kristin var inne på i sitatet tidligere, er tendensen den at informantene våre mener at nabospråkundervisningen åpner for mange muligheter. Kristin eksemplifiserer dette ved å si: *«Så jeg tenker jo at det er noe som gjør det mer spennende, og noe som gjør at de forstår at det har en sammenheng»*. Våre informanter opplever at emnet nesten har uendelig med muligheter, som vi fikk erfare i forrige kapittel.

Flere av våre informanter er enige i at det blir satt for lite fokus på emnet, og at det ikke er prioritert særlig høyt. Laila sier blant annet: *«Jeg kan ikke si vi har brukt ukesvis på det, men det er noe vi jobber med»*, og tilføyer at emnet pleier å være på tiende trinn, og at de bruker kanskje to uker på det. Ved spørsmål om prioritering av tema sier Mia: *“At vi har for lite fokus er det første som detter i hodet på meg, men ja.. Det er jo viktig, men det er for lite tid i norskfaget til at vi får gjort det nøye nok”*. Hun legger til: *«Jeg skulle gjerne hatt mer tid til*

nabospråk». Bakgrunnen for lav prioritering og lite fokus på emnet er den høye emnetrengselen i norskfaget, mener informantene. Caroline har i tillegg muligens en annen forklaring på den lave prioriteringen av emnet. Hun sier:

Det er vel kanskje mer det at man tenker at ja, det holder med det, eller at det er viktig at de kjenner til sin egen litterære forhistorie. Så det er nok ikke noe jeg vektlegger noe særlig i faget norsk, det er det ikke. Det er litt sånn som med samisk på en måte.

Hun forteller videre at det handler om den enkelte lærers prioriteringer, og sier følgende: «*Det kommer an på hva hver enkelt lærer har lyst til å fokusere på*». Dette mener også Laila som sier: «*Noen mål kan man velge å fordype seg i, mens andre går man raskere forbi*».

Nabospråk vektlegges ulikt blant våre informanter. Nabospråkundervisningen skjer, ifølge Caroline, i «*små drypp*». På åttende trinn har de en bolk hvor de leser ulike tekster: «*for eksempel Att döda ett barn*», for å lære om litterære virkemidler. I niende klasse har de mer inngående om nabospråk, for så å ha språkhistorie i tiende. Da bygger de opp til språkhistorien ved å ha om nabospråk først. I tiende får de dessuten en språkoppgave, hvor de kan velge å fordype seg i dansk eller svensk. Dette mener Caroline er lettere dersom basiskunnskap og kjennskap er til stede fra før. Martin sier at det ikke blir veldig mange økter med nabospråk, kanskje ett par 45 minutters økter i løpet av hvert skoleår. Laila peker på at de pleier å ha emnet på tiende trinn, i kanskje to uker. Mia og Kristin peker begge på at de skulle ønske de hadde mer tid, og klarer ikke si konkret hvor mye tid som brukes. Fellesnevneren for våre informanter er nettopp dette, de skulle ønske de hadde mer tid til emnet.

Laila forteller at de leser svenske og danske tekster, jobber med innhold og med språket. I tillegg til at de ser på språkhistorien. Utover det sier hun: «*Jeg kan ikke si at vi har brukt ukesvis på det, men det er noe vi jobber med*». Caroline forteller dessuten at hun ikke har hørt om- eller erfart at noen elever har kommet opp i emnet nabospråk til en muntligeksamen, og heller ikke skriftlig eksamen. Dette kan dermed også være en av årsakene til at temaet blir nedprioritert.

Martin bringer fram et interessant paradoks:

Vi bruker jo å diskutere hvor lav forståelse elevene har, men etter jeg har tenkt litt på det, så har det jo en sammenheng. Dersom det ikke blir prioritert, så får man resultat i andre enden da. Kompetansen blir ikke nødvendigvis så høy. Det går opp et lite lys, at det er en ting man bør prioritere.

Han peker her på noe som er helt essensielt: At elevene ikke forstår, handler om lærerens prioritering. Det er som Martin poengterer at man ikke blir bedre i noe man ikke holder på med. Og det er jo nettopp derfor norsklærerne skal drive med nabospråkundervisning, slik som all annen undervisning. Dette er kanskje mer krevende om elevene ikke utsettes for nabospråk på andre arenaer enn i akkurat dette emnet i norskfaget.

Innad i emnet virker det å være en tendens til at svensk blir mer prioritert enn dansk. Martin sier direkte at: «*Svensk prioriteres mer enn dansk*». Martin begrunner dette med at man tror at skriftlige tekster på dansk er mye enklere å forstå, og sier: «*Svensk har en del andre lyder og andre måter å formulere seg på, som kanskje er vanskeligere tilgjengelig enn dansk vil være*». Martin vektlegger videre at det er stor forskjell mellom det muntlige og skriftlige. Kristin bruker stort sett eksempler om oppgaver der elever skal lese eller lytte til svensk.

Martin har reflektert over:

Jeg kom jo fram til at man blir jo ikke bedre på noe man ikke holder på med. Så at man tenker at elevene ikke er gode i nabospråk, er vel kanskje vel så mye et resultat av vår prioritering, som deres kompetanse.

Dette går opp for Martin under intervjuet vi har med han, og han sier at intervjuet vi hadde med han gjorde at han ble mer bevisst på både prioritering av emnet og innad i det.

Kristin synes at nabospråk er viktig i forhold til hvordan språket har utviklet seg og hvordan det utvikler seg nå. Mia sier også at nabospråk er viktig: “*både fordi at vi har vært i union med begge landene, og at språket vårt stammer fra dansk*”. I kapittel 2 gjorde vi rede for det språkhistoriske perspektivet, og dets viktighet for nabospråkets relevans. Derav vet vi at de nordiske språkene stammer fra et felles urnordisk språk, som er en undergruppe i den germanske språkgruppen (Vikør, 2012).

Caroline forteller, som tidligere nevnt, at nabospråkundervisningen bør skje som «*små drypp*». Dette legger læreplanen også til rette for, ved at kompetansemålene omkring nabospråk gradvis utvides opp gjennom grunnskolen. Martin vet omtrent hvordan det er lagt til rette for en slik læring, og sier: «*De starter vel med å fokusere på tale, til å begynne med. Så skal man etter hvert jobbe med enkle tekster og si noe om innhold. På ungdomsskolen må man gjengi innhold*». Dette samsvarer ganske nøyaktig med hva læreplanen sier. Etter 4. årstrinn skal elevene «*forstå noe svensk og dansk tale*». Etter 7. årstrinn skal elevene kunne «*lese enkle tekster på svensk og dansk og gjengi og kommentere innholdet*». Etter 10. årstrinn skal elevene «*lytte til, forstå og gjengi informasjon fra svensk og dansk*», samt «*gjengi innholdet og finne tema i et utvalg tekster på svensk og dansk*» (Utdanningsdirektoratet, 2013). På denne måten blir det elevene skal lære satt i sammenheng gjennom hva eleven kan fra før, så lenge læringen har vært der.

Informantene våre forteller om svensker og dansker i elevenes nærmiljø. Kristin forteller om egne elever som har trenere som er både svensk og dansk, og sier: «*De må ikke så langt for å høre det. Og det er jo mange, altså vi har jo dansker som jobber i Norge, og mange svensker*». At man har svensker og dansker nært seg og blir eksponert for språkene, mener hun kan hjelpe stort på forståelsen. Martin legger til: «*Det vil jo styrke samholdet mellom språkene og landene, så man burde absolutt jobbe mer sånn språklig sett*».

5.3.2 Analyse og drøfting – Nabospråkets utfordringer og muligheter

Jerpstad (2014) beskriver hva som begrenser lærernes nabospråkundervisning og mulighetene til å foreta eventuelle praksisendringer. Faktorer som fører til dette er, ifølge Jerpstad, mangel på tid, et for snevert perspektiv i læreplanen, og til en viss grad også læreboka og skolens ledelse. Martin delte at man kommer inn i en kultur med faste ting, hvor det er vanskelig å se mulighetene til praksisendring. Informantene bekrefter også at tidsklemma er utfordrende, slik som Jerpstad (2014) mener er en av faktorene som begrenser lærernes nabospråkundervisning. Jerpstad (2014) mener også at læreboka bidrar til å begrense emnet, noe som Kristin påpeker at den gjør, og derfor må velge andre undervisningsmetoder utenom læreboka. I tillegg hevder Jerpstad (2014) at læreplanen har et for snevert syn på nabospråkundervisningen, og at skolens ledelse setter begrensninger for opplæringa i nabospråk. Dette har vi ikke konkrete svar på fra våre informanter, men at læreplanen har et

for snevert syn kan jo i det videre diskuteres når det i fagfornyelsen kun vil være ett kompetansemål som gjelder nabospråk.

Når det kom til lærernes meninger om nabospråkets muligheter, mente de at der var det mange. De viste også til ulike metoder de hadde benyttet seg av, men aller mest metoder som kunne vært interessant å benytte. Det kan virke som om at tiden er det som setter en stopper for gjennomføringen. Vår oppfatning er at dette nærmest er et «standardsvar» om man snakker med norsklærere. Det handler nesten utelukkende om norsklærerens prioriteringer, og en kanskje for snever autonomi innenfor profesjonen.

Den høye emnetrengeselen i norskfaget mener informantene er bakgrunnen for lav prioritering og lite fokus på emnet. Dette støttes også hos Eide og Breivik (2015), som mener det er en emnetrengsel i både faget og i lærebøkene. Som beskrevet i innledningen viser resultatene fra holdningsundersøkelsen, utført av språkrådet i 2010, at emnet ikke prioriteres dersom en ikke når alle delområdene i norskfaget. Som, ifølge Pran og Ukkelberg (2011), skjer forholdsvis ofte i et innholdstungt norskfag. Caroline nevner også at en av grunnene til at emnet ikke vektlegges, er at elevene må kjenne til sin egen litterære forhistorie, og sammenligner nabospråk med samisk. De må kjenne til det, men ikke nødvendigvis gå i dybden på det. Her peker Caroline på noe muligens flere norsklærere opplever. Når vi har fortalt om at vi skriver master om norskfaget og nabospråkundervisning har flere rundt oss reagert på at svensk og dansk er en del av faget. Det kan være grunnen til at nabospråk ikke prioriteres i like stor grad som andre emner. Det er også naturlig å tenke at norsk skal handle om norsk, og ikke svensk og dansk.

Norskfaget er organisert under tre hovedområder som kompetansemålene listes opp innunder: Muntlig kommunikasjon, skriftlig kommunikasjon og språk, litteratur og kultur (Utdanningsdirektoratet, 2013). Elevene skal i løpet av grunnskolen lese tekster i alle mulige sjangere, fra ulike tider og steder i et sammenlignende og internasjonalt perspektiv. De skal lese på ulike måter: For å oppleve, for å forstå, og for å lære. De skal kunne skrive tekster i alle sjangre og medier med ulike formål. Både lesingen og skrivingen skal skje på både bokmål og nynorsk. I tillegg kommer de grunnleggende ferdighetene. Det presiseres dessuten at norskfaget «*har et særlig ansvar*» for å utvikle muntlige og skriftlige ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2013). Norskfaget er potensielt uendelig stort, og diskusjoner om et presset og fullstappet norskfag viser seg på flere arenaer.

Sentralt står nå forholdet mellom bredde og dybde i fagene. Ludvigsenutvalget har vært opptatte av å løfte fram dybdelæring som noe fordelaktig for framtidsmennesket, og definerer dybdelæring som en gradvis utvikling av en helhetlig og varig forståelse i et fag (NOU 2014:7, s. 25). Forholdet mellom bredde og dybde blir særlig henvist til i delen som omhandler norskfaget, der det står:

Gjeldende læreplan i norsk er bred i omfang, for å realisere den må bredde vektlegges, og det kan gjøre det utfordrende å ivareta dybdelæring og god progresjon i elevenes faglige utvikling (NOU 2014:7, s.78).

Med fagfornyelsen skal det nå legges til rette for dybdelæring. Antall kompetansemål er redusert, noe utdanningsdirektoratet mener er gunstig for dybdelæring (Utdanningsdirektoratet, 2019).

I den nåværende lærerplanen har vi som kjent to kompetansemål. I fagfornyelsen kommer disse til å bli til ett kompetansemål. Elevene skal da kunne: «*Lytte til og lese tekster på svensk og dansk og gjøre rede for innhold og språklige trekk.*» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Noe som kan bidra til at elever og lærere kan bruke mer tid på sentrale deler av faget (Utdanningsdirektoratet, 2019). Mia kommenterer at hun gjerne skulle hatt mer tid til nabospråk, noe som flere av informantene også mener. Dette kan dermed fagfornyelsen gi rom for. Caroline forteller at det handler om den enkelte lærers prioriteringer og hva den enkelte lærer ønsker å fokusere på. En potensiell konsekvens ved at nabospråk går fra to til ett kompetansemål kan være at emnet vektlegges mindre enn det gjør med den nåværende læreplanen. Språkrådet har gjennomført en spørreundersøkelse blant norsklærere i ungdomsskolen og videregående skole, omkring norsklæreres holdninger til eget fag. Der kom det fram at norsklærere ser på nabospråkundervisningen som mindre viktig (Eide & Breivik, 2015). Dermed kan det å gå fra to kompetansemål til ett, føre til at det oppleves enda mindre viktig.

Aas' undersøkelse fra 2002 viser at det var variasjon i praksis mellom både land og regioner, men at de fleste ikke gjør mer ut av emnet nabospråk enn det de må for å oppfylle læreplanenes krav på området. I vårt intervju med Laila forteller hun at det nok er forskjellig hvor mye folk legger opp til det: «*Noen mål kan man velge å fordype seg i, mens andre går*

man raskere forbi». Både Mia, Caroline og Laila forteller oss at nabospråk er viktig, men at det er for lite tid i norskfaget til at vi får gjort det nøye nok. Tidligere forskning viser også at nabospråket har fått en mindre plass i læreplanverket i Danmark, mens det i Sverige og Norge har tatt i motsatt retning de senere årene (Sundby, 2013). Et spørsmål å stille seg da er hvorfor det har blitt slik? Kan det handle om lærernes engasjement og holdning?

I Aas' undersøkelse (2000) finner man også resultater som viser til at lærerne opplever å ha lite tid til emnet. Resultatene fra Aas' undersøkelse viser at det store flertallet av lærerne behandler nabospråk i morsmålsundervisningen, men at denne aktiviteten ligger på et relativt lavt nivå. I slutningene Aas trekker, antar hun at dette for manges vedkommende innebærer å gjennomgå nabospråksstoffet som finnes i elevenes lærebøker. Dessuten viser undersøkelsen at det dreier seg om omkring fem undervisningstimer i skoleåret.

Ut fra undersøkelsen vår virker det som at svensk blir mer prioritert enn dansk. Det blir sagt av Martin at han tror skriftlige tekster på dansk er enklere og forstå, mens svensk har en del andre lyder og måter å formulere seg på. Han poengterer også forskjellen mellom det muntlige og det skriftlige. Eide og Breivik (2015) peker på at med norsk i bunnen vil skriftlig dansk være lettere tilgjengelig enn skriftlig svensk, mens talt svensk er lettere å forstå for en nordmann enn talt dansk. Dette samsvarer også med Martins erfaringer. I Eide og Breiviks *håndbok i nabospråkundervisning* skriver de også at svensk ikke er så ulikt norsk når det gjelder uttale, mens dansk likner mye på vårt bokmål. Den danske uttalen er en utfordring for nordmenn, og svensk kan by på utfordringer når det gjelder hva de ulike ordene betyr. Kristin, på sin side, bruker stort sett eksempler om oppgaver der elevene skal lese eller lytte til svensk, og det er rimelig å anta at det er fordi svensk prioriteres mer enn dansk. Dette er noe vi mener er et særlig interessant funn fra våre intervju. Alle lærerne fra våre intervju nevner også at de har arbeidet med den svenske teksten «*Att döda ett barn*», noe som også kan indikere prioriteringen lærerne gjør. Det kan tenkes at informantene opplever at svensk, både muntlig og skriftlig, er overkommelig, mens muntlig dansk oppleves utfordrende.

Martins begrunnelse for hvorfor svensk blir mest prioritert kan dessuten henge sammen med noen av de tiltakene Martin gjør med tanke på tilpasset opplæring, som vi allerede har vært inne på. Martin trekker fram elever med lese- og skrivevansker, og understreker fordelene med å kunne lytte til tekstene. Da vil det å lytte til en svensk tekst være lettere for disse elevene, enn hva det vil være å lytte til en dansk tekst.

Det er dermed ikke problemfritt at svensk prioriteres mer enn dansk. I punkt 2.5 trakk vi fram begrepet semikommunikasjon, som er kommunikasjon gjennom et ganske høyt nivå av språklig kodestøy. Språklig kodestøy er det som kan erfares i skandinaviske samtaler, som har å gjøre med leksikalske og fonologiske forhold som skaper friksjon i samtalen og dermed hemmer forståelsen (Haugen, 1966; Vikør, 2001). Kommunikasjon og forståelsen av muntlig dansk vil ikke bli bedre om en ikke utsettes for språket. Dette er også noe Martin har reflektert over:

Jeg kom jo fram til at man blir jo ikke bedre på noe man ikke holder på med. Så at man tenker at elevene ikke er gode i nabospråk, er vel kanskje vel så mye et resultat av vår prioritering, som deres kompetanse.

Elevene blir ikke bedre i dansk, om det er svensk som prioriteres. Om skriftlig svensk og muntlig dansk er det som er mest utfordrende for elevene, så er det jo klart at det er det som bør prioriteres. Dette går opp for Martin under intervjuet, og han sier at intervjuet vi hadde med han gjorde at han ble mer bevisst på både prioritering av emnet og innad i det. Det sier noe om at det kanskje ikke var mer som skulle til for å få læreren mer bevisst på de valg som tas. En slik bevisstgjøring bør være mulig hos flere norsklærere, spørsmålet er dermed hvordan kan dette gjøres?

For at elevene skal forstå hvorfor det er viktig å bruke tid på nabospråk, må de oppleve at det de skal lære er relevant og meningsfylt for dem (Utdanningsdirektoratet, 2013). Grunnene til hvorfor elevene skal lære seg nabospråk må forankres, slik at elevene og lærerne forstår viktigheten av faget. Det å sette emnet nabospråk inn i en sammenheng er derfor sentralt (Jensen, 2009). Det kan en gjøre om en tenker slik Kristin og Mia gjør. Videre er det viktig at nytteverdien av det lærte også må drøftes i et framtidsperspektiv. Jensen (2009) peker på at det er viktig å sette det som skal læres inn i en sammenheng. Han trekker fram at det eleven skal lære kan og bør settes inn i ulike sammenhenger gjennom hva eleven kan fra før, sammenheng med andre fag og arenaer utenfor skolen.

Vi har ikke konkrete eksempler fra våre informanter omkring det å sette fagstoffet i sammenheng med andre fag, slik Jensen (2009) påpeker. Det er likevel mulig å se muligheter for dette i emnet nabospråk. I norskfaget handler det om å kunne lytte til og lese svenske og danske tekster. Det ligger ingen føringer for hvilke tekster en skal ta for seg, til tross for at

flere av våre informanter sier at de gjerne bruker svenske eller danske noveller når de likevel er nødt til å lære elevene om sjangeren. I nabospråkundervisninga er det dermed også mulig å bruke fagtekster som handler om tema fra andre fag i skolen. Elevene kan for eksempel lese en dansk fagartikkel omkring økologi, som er et tema i naturfag.

Jensen (2009) pekte også på at fagstoffet bør settes i sammenheng med arenaer utenfor skolen. Kristin forteller om svensker og dansker i elevenes nærmiljø, for eksempel trenere. Dette er med på å gjøre emnet relevant for elevene. Ingen av informantene pekte på at de tydeliggjorde dette for elevene, og kanskje burde det komme mer fram?

I teorikapittelet presenterte vi *ettspråkprinsippet*, som omhandlet det å bruke morsmål i samtale med personer fra et annet land i Skandinavia (Hårstad, 2015). I tillegg til å sløyfe et «hemmende» mellomledd, tar man på denne måten vare på felles samhörighet og identitet (Hårstad, 2015). Dette bør dermed komme fram i nabospråkundervisningen. Elevene må oppleve det de gjør i skolen som relevant og aktuelt. Det mener flere av våre informanter at emnet nabospråk legger til rette for. De opplever at elevene synes nabospråk er mer motiverende enn andre norskfaglige emner, og kanskje er det nettopp fordi de forstår hvorfor det er nyttig å kunne noe om?

I teorikapittelet presenterte vi Giles' akkomodasjonsteori. Innenfor denne teorien så vi at det å konvergere talemåte mot samtalepartnerens talemåte, kan være tegn på imøtekommenhet, eller kan av praktiske årsaker være en bevisst handling fra talerens side, for å ville unngå misforståelser (Giles & Smith, 1979, s.51). Om elevene vet noe om nabolandenes språk, vil det være enklere å vise tegn på imøtekommenhet. Dette kan lærerne legge til rette for. Våre informanter fortalte om at elevene vil møte svensker og dansker også i deres eget nærmiljø. Ved at lærerne gjør elevene interesserte i emnet kan dette være gunstig for kommunikasjon med en nabo.

Tabell 6 Oppsummering av nabospråkets utfordringer

Informantene:	Teori og tidligere forskning:
Tiden strekker ikke til	Jerpstad (2014) mener at tidsklemma er en av faktorene som begrenser nabospråkundervisningen.
Læreboka legger føringer som er begrensende for nabospråkundervisningen	Jerpstad (2014) mener at læreboka bidrar til å begrense emnet.
Lite fokus og lav prioritering	Dette viser en undersøkelse utført av Språkrådet (2010)
Lærerne kommer inn i en kultur hvor det blir vanskelig å se mulighetene for praksisendring	Jerpstad (2014) mener faktorer som begrenser lærernes muligheter for å foreta praksisendringer er mangel på tid, et for snevert perspektiv i læreplanen, læreboka og skolens ledelse.
Høy emnetrengsel i faget	Støttes av Eide og Breivik (2015)

Tabell 7 Oppsummering av nabospråkets muligheter

Informantene:	Teori og tidligere forskning:
Gir mulighet til å vike fra tradisjonell tekstskriving og lesing	
Elevene opplever emnet som mer relevant enn f.eks. å skrive kåseri	Jensen (2009) påpeker viktigheten av å sette det eleven skal lære i en sammenheng, og på den måten få opplevelse av at det de de gjør i skolen er relevant og aktuelt
Læreplanen legger til rette for at nabospråk kan komme som «små drypp» i andre emnet, og også i andre fag.	Læreplanen viser til kompetansemål som skal nås, men legger ikke føringer for hvordan man skal nå målene. Aas' undersøkelse (2002) viser at de fleste ikke gjør mer ut av emnet enn det de må for å oppfylle læreplanens krav på området.
Elevene får bedre kjennskap til vår forhistorie med våre naboland, og kan kjenne på et samhold.	Hårstad (2015) presenterer <i>ettspråksprinsippet</i> . Ved å være bevisst på dette tar man vare på feller samhörighet og identitet.

5.4 Elevenes nabospråkforståelse og nabospråkkompetanse

I vår undersøkelse var vi interesserte i å få et innblikk i informantenes meninger om elevenes nabospråkforståelse og nabospråkkompetanse, da det er flere grunner til å tro at denne har blitt dårligere med årene.

5.4.1 Presentasjon av empiri – Elevenes nabospråkforståelse og nabospråkkompetanse

På spørsmål om nabospråk er noe de trives med svarer Martin: «*Ja, ja. I den grad at forståelsen hos elevene er der. Det er den vanskeligste biten*». Videre forteller han:

Elevene skjønner ikke, de får ikke til å lese svensk, de skjønner ikke. Det er ord de ikke forstår, det er lyder de ikke forstår. Og hvis jeg tar og leser en tekst, så blir de helt sånn: «ÅÅJ, har du bodd i Sverige?!», og jeg er sånn «Neei?!». Det er jo bare fordi jeg har hørt mye til det. Jeg skjønner jo, og forstår jo, og kan lese svensk. Men det virker som om at det er på vikende front.

Før Martin sier at forståelsen er på vikende front, har han fortalt om hvor mye han har vært eksponert for nabospråk i oppveksten. Han forteller om jevnlige ferier til særlig Sverige, og Astrid Lindgrens Pippi og Emil i Lønneberget. Dette er det flere av våre informanter som også uttrykker. Kristin forteller at hun kan mye svensk: «*Fordi jeg har vært mye i Sverige*». Kanskje reiser dagens ungdom mindre til Sverige? Eller så er eksponeringen for nabospråk mindre nå, enn den har vært tidligere. Informantene våre kom med flere tankevekkere, og mente YouTube og engelsk kanskje er en trussel for nabospråkforståelsen: «*Jaa, også engelsk! Det tar jo veldig mye plass. Også er det jo YouTube, som driver den der biten allerede fra tidlig alder*», forteller Martin.

Videre kommer Martin med dette utsagnet: «*Jeg kom jo fram til at man blir jo ikke bedre på noe man ikke holder på med*». Noe han poengterer flere ganger gjennom intervjuet. Han virker opptatt av å formidle at han har innsett at han ikke prioriterer nabospråk i særlig grad, og at han også vet at elevene ikke eksponeres for nabospråkene i like stor grad som han ble da han var ung:

Det er jo litt det her med hva man er oppvokst med. Jeg er nok blant den siste generasjonen som er oppvokst med, som på en måte fikk den her svenske påvirkningen, som kan lese svensk og kanskje prøve seg på å snakke svensk, i alle fall forstå mye svensk, og for så vidt også dansk.

Han legger til:

Det var jo sånn at man hadde NRK og TV2, også hadde man svensk TV1, TV2 og TV4. Sånn at vår generasjon, og generasjonene før, som hadde tilgang på TV-kanaler, de hadde jo eksponering gjennom, og kunne jevnlig få påfyll gjennom språk.

Han forteller så at han mener det nettopp er eksponering som vil være nøkkelen: «*Det handler jo om eksponering, altså i fra barndommen av*». Både det å høre og lese nabospråk, vil bidra til å øke kompetansen hos elevene. Han kommer også med tanker om at hans generasjon og generasjonene før, er bedre i nabospråk en dagens elever.

Om elevenes nabospråkkompetanse og nabospråkforståelse forteller Kristin følgende: «*De er jo veldig sånn, de tar jo til seg ting enda, i forhold til språk. Og uttalelser, og hvordan de skal på en måte ordlegger seg. Så jeg tenker jo det er jo noe de har god mulighet for å bli god på også*». Hun sammenligner nabospråkundervisningen med opplæring i engelsk og andre fremmedspråk, og uttrykker at elevene i ungdomsskolen har gode muligheter for å bli gode i språk. Mia uttrykker at: «*Nabospråkundervisningen gir mulighet til å bli mer bevisst på sitt eget språk. Det å kunne lære seg å prate om språk, bruke fagtermer for å snakke om likheter og ulikheter, og bli mer bevisst på det*». Mia peker her på at nabospråkundervisningen kan føre til det en kaller metaspråklig bevissthet. Noe flere av våre informanter også uttrykker. Kristin trekker fram at elevenes kompetanse i språk bedres av at de lærer andre språk: «*De lærer jo flere språk, de har engelsk og spansk, fransk eller tysk også. Det gjør dem jo bedre i sitt eget også*». I utsagnet peker hun på at all språklæring kan være gunstig for språklæring generelt sett. Kunnskap om det svenske eller danske språket kan gjøre elevene bedre i morsmålet sitt: «*De blir jo mer bevisst på sitt eget språk da*», forteller Kristin. Laila uttrykker også at nabospråkundervisningen kan gjøre elevene mer bevisst på eget språk: «*Jaa, det gir jo en mulighet til å bli mer bevisst på sitt eget språk*», sier hun.

Caroline sier at det at elevene vet noe om språkene er viktig: «*Jeg synes jo det er viktig fordi det finnes likhetstrekk mellom svensk og dansk, og med det norske, også er det jo viktig å få formidlet det*». Hun uttrykker her at elevenes nabospråkkompetanse kan være lett tilgjengelig om elevene opplever at læreren formidler kunnskapen på en god måte. Videre mener Caroline at det er viktig at elevene vet at vi kommer fra samme språkfamilie: «*Og vi kommer jo fra*

samme språkfamilie, noe elevene bør vite noe om». Hun peker også på at det at vi har hatt felles skriftspråk skaper større forståelse. Noe som der igjen kan føre til elevenes nabospråkkompetanse.

Kristin forteller om lærere som kanskje ikke har god nok kompetanse eller er interesserte i nabospråk, og at det kan være en utfordring for elevenes nabospråkkompetanse: *«En utfordring kan jo være hvis man ikke har nok kompetanse i det selv, tenker jeg. Eller at man ikke er interessert»*. Videre uttrykker hun: *«Det er jo klart at da blir det jo utfordringer, altså for elevene å nå det kompetansemålet»*. Her kommer igjen argumentet om at lærerne må bli interesserte i emnet for at nabospråkundervisningen skal komme til nytte. Laila uttrykker også en bekymring som kan stå i veien for elevenes nabospråkkompetanse: *«Ja, da er det jo litt som, litt det jeg var inne på. De blir jo så overveldet av at det er så mange språk»*. Hun forteller om at hun selv synes at det er: *«Flott at de får se litt mer»*. Hun sier her at hun liker at de møter flere språk, men elevene synes, ifølge henne: *«at det blir litt too much»*. Laila legger til:

De sliter allerede med å forholde seg til at det skal være bokmål og nynorsk, også skal vi i tillegg putte på svensk og dansk, også skal vi plutselig ha litt norrønt i mellom, så... blir det.. mye å forholde seg til.

Hun uttrykker at hun føler med elevene som får mye å forholde seg til. I resonnetet hun gjør i intervjuet vi har med henne, avslutter hun dette med å si: *«Altså norskfaget er så gigantisk»*.

Caroline forteller om elever som oppdaget at de hadde større forståelse for dansk enn hva de i utgangspunktet trodde: *«Elevene fant ut at det å lese dansk... ah, oi, det er jo litt mer norsk, det er lettere å forstå»*. I Carolines utsagn ser man at elevene hennes har hatt en litt negativ innstilling til det å lese dansk, fordi de antar at det er krevende. Når de så leser noe på dansk forstår de at det likner på norsk, og de opplever antakeligvis mestring de først ikke trodde var like tilgjengelig.

5.4.2 Analyse og drøfting – Elevenes nabospråkforståelse og nabospråkkompetanse

Martin forteller at han opplever å ha elever som ikke forstår i nabospråkundervisningen. Han opplever også at elevene har dårligere språkforståelse nå, enn hva hans generasjon har. Opplevelsen Martin har samsvarer med en undersøkelse gjort av Jerpstad (2014). Hun gjorde

en sammenligning av Delsing og Åkessons studie (2005) og Mauruds undersøkelse (1976), der den sammenfattende konklusjonen er at nabospråkforståelsen er blitt dårligere i løpet av de siste 30 årene. Likevel viser undersøkelsen at norske ungdommer er generelt bedre enn svenskene og danskene. Dette henger sammen med at Norge lenge har vært i en «lillebrorposisjon» mellom Sverige og Danmark. Vi har vært i union med begge landene, og vårt utviklede norske bokmål likner mye på det danske skriftspråket. Den norske skriftspråksituasjonen er dessuten unik, med to skriftspråk – bokmål og nynorsk. De norske dialektene er mange, og har blitt godt ivaretatt. I tillegg til en bevisst språkpolitikk har man i Norge en stor aksept for dialektene, noe som gjør nordmenn mer mottakelige for språklige variasjoner enn andre (Jerpstad, 2014; Torp, 2004).

Martin forteller også at det virker som om at språkforståelsen er på vikende front, og uttrykker at man ikke blir bedre på noe som man ikke holder på med. Eksponering for nabospråk har mye å si for nabospråkkompetansen. Chomskys kompetanse og performanse begrep er her relevant. Som vi så i teorikapittelet mener han at en må vite noe om språk for å utøve språk (Lohndal, 2019). Om ikke elevene vet noe om det, er det også vanskelig å forstå. Lærerne vi møtte opplever at elevene eksponeres stadig mindre. For få år siden, når vi, våre informanter og når våre foreldre var unge kunne vi se nevnte Pippi og Emil i Lønneberget på TV. Da var eksponeringen for nabospråk der allerede fra tidlig alder. Våre informanter tenker at barn og unge eksponeres mer for engelsk. Noe som på sin side kan være gunstig for elevenes engelskkunnskaper. Uten at vi har undersøkt hva barn og unge i dag ser på eller lytter til, er det nærliggende å tro at de eksponeres mer for engelsk enn for nabospråkene, og at også fokuset ligger med på dialektene våre framfor svensk og dansk. Det vil naturligvis være individuelle forskjeller, men lærernes opplevelse er at YouTube og andre strømmetjenester har tatt større plass de senere årene. Astrid Lindgrens populære barnefortellinger føles kanskje mindre aktuell for barn i dag, enn de gjorde for noen tiår siden?

Det er ikke bare Martin som mener at nabospråkkompetansen og nabospråkforståelsen til elevene vil bli bedre gjennom eksponering til språket. Vulchanova (2015) sier at: *«Eksponering til språk er en av de viktigste faktorene som påvirker språktilegnelse»*, mens Busterud skriver: *«Det eneste som kreves for at et barn skal tilegne seg et språk, er at barnet eksponeres for språket»*. Vikør (2001) uttrykker dessuten at kunnskap og øvelse er en av de tre grunnleggende punktene for språkforståelse. Noen spørsmål en da kan stille seg er: Hvorfor er nabospråkene nesten helt ute av barne-tv, når det er så mange politiske

viljeseerklæringer og styringsdokumenter som uttrykker nabospråkets relevans? Eller handler det om at barn og unge nå ikke ser på barne-tv? Men at YouTube og andre strømmetjenester har tatt over? Det vet vi ikke, men det er imidlertid grunn til å tro det. I innledningen var vi dessuten innom stortingsmelding 35, *Mål og mening – Ein heilskapleg norsk språkpolitikk*, i sammenheng med stortingsmelding 23. Der blir det presentert flere oppfordringer som skal bidra til økt fokus på, eller legge til rette for det nordiske perspektivet. Blant annet støtteordninger som kan bidra til å utvikle, formidle, og å finne løsninger som kan bidra til bedre gjensidig tilgang på nabolandsfjernsyn i Norden.

Martin uttrykker at nabospråkforståelsen og nabospråkkompetansen kanskje er på «*vikende front*». Språkviter Arne Torp opptatt av dette, og mener at et vesentlig element i den nordiske identiteten vil forsvinne dersom det skulle være slik at engelsk overtar som kommunikasjonsspråk i muntlige møter mellom skandinaver. Han mener at det nordiske språkområdet i Skandinavia vil for første gang på to tusen år ikke lenger oppfattes som et dialektkontinuum, men derimot falle fra hverandre i forskjellige avstandsspråk (Torp, 2004, s. 73). Braunmüller (1998) som peker på at vellykket semikommunikasjon avhenger av fem betingelser, sier at en av de fem handler om samtalepartnerens innstilling. Om kompetanse i nabospråk ikke oppleves viktig fordi man enklere kan benytte seg av et «Lingua franca», som for eksempel engelsk, kan samtalepartnerens innstilling være fraværende. Kristin som forteller at hun kan mye svensk fordi hun har vært mye i Sverige har nok ei god innstilling til en svensk samtalepartner, noe vi tenker vil være mulig for elevene også om de eksponeres mer for nabospråk. Det vil naturligvis ikke være lærernes ansvar å eksponere elevene i den grad Kristin forteller om, men lærerne kan legge til rette gjennom for eksempel å skape svenske og/eller danske vennskapsklasser (slik vi beskrev i punkt 5.2.2).

Martins utsagn, omkring det at elevene ikke blir bedre på noe de ikke holder på med, henger sammen med at elevene ikke eksponeres for nabospråk i stor nok grad. Da vil det Haugen (1966) er opptatt av, omkring kodestøy, altså leksikalske og fonologiske forhold som skaper friksjon i samtalen, hemme elevenes forståelse og helt klart være problematisk. Vi har ved gjentatte anledninger i oppgaven vår vært inne på lav prioritering av emnet nabospråk i norskfaget. Lærere som underviser i norsk må kanskje i større grad stå til ansvar for prioriteringen, og ellers bør nok det å utvikle nabospråkkompetanse gis et større samfunnsansvar. Særlig om formålet med nabospråkundervisningen skal tas hensyn til. Med

tanke på de styringsdokumenter og viljeserklæringer som finnes, kan det eksempelvis gjøres tiltak utenfor skolen for at nordmenn eksponeres for nabospråkene.

Videre peker Kristin på at elevene er i en gylden alder for å lett ta til seg språk. Dette finner vi igjen hos Dahl (2015), som beskriver hvordan språklæringen skjer gjennom implisitte og/eller eksplisitte prosesser. Den implisitte skjer mer eller mindre automatisk og uten bevisst fokus fra eleven, mens den eksplisitte går ut på å få forklart regler mer inngående. Hyltenstam & Abrahamsson i Dahl (2015) peker på at evnen til å lære språk gjennom implisitte prosesser svekkes med alderen, og at det er fordelaktig å lære språk tidlig. Dermed kan en argumentere for at språklæringen bør skje tidlig. I læreplanen legges det føringer for at nabospråk skal være en del av norskfaget gjennom hele grunnskolen og i videregående opplæring. Allerede fra 4. årstrinn skal elevene: «*forstå noe svensk og dansk tale*». Vi vet ikke noe om i hvor stor grad dette vektlegges, men det kan være grunn til å tro at nabospråk ikke prioriteres høyt på barneskolen heller. Da lærere i vår undersøkelse opplever at elevene «*ikke forstår*», i tillegg til at de lærerne vi møtte fra ungdomstrinnet mener at det er et emne som ikke prioriteres.

Nabospråkforståelsen og nabospråkkompetansen beror heller ikke på at elevene trenger å lære seg et helt språk der både reseptive og kommunikative ferdigheter skal oppøves. For at elevene skal kunne ha en samtale med våre naboer, er det viktig å lære om hvordan svenskene og danskene formulerer seg. Elevene trenger verktøy som hjelper dem til å forstå de respektive landenes vokabular. Haugen (1981) kaller språket som oppstår i skandinaviske samtaler, skandinavisk, og også mellomspråk. For å kunne samtale med en nabo vil det, som også læreplanen legger til rette for, være nødvendig å lese og lytte til tekster på nabospråkene. Da kan flere av metodene informantene våre nevner være nyttige. Å arbeide med samme tekst på eksempelvis svensk og norsk kan være gunstig, fordi det gjør elevene bevisst på hvilke forskjeller og likheter en finner mellom språkene. Ved å arbeide på denne måten blir elevene også bevisste på språkene og typiske mønstre som finnes. Elevene får dessuten et bilde av hvor nært beslektet de skandinaviske språkene er.

Både Mia, Kristin og Laila peker på at nabospråkundervisningen er nyttig fordi elevenes kompetanse i språk bedres av at de lærer andre språk, og at kunnskap om svensk eller dansk kan gjøre dem bedre i morsmålet. I teorikapittelet gjorde vi rede for noen teorier innenfor språklæring og metaspråklig bevissthet. Sistnevnte handler om å ha et begrepsapparat til å snakke om språket som objekt med, og kunne betrakte språklige fenomen på et metanivå

(Hårstad, 2015, s.15). Noe elevene vil kunne oppleve å få gjennom nabospråkundervisningen, da den handler om å få verktøy til å avkode språklig variasjon. Gjennom å bli kjent med det danske og det svenske språket kan elevene få større forståelse for sitt eget morsmål, og eksempelvis avkoding av ulike norske dialekter kan bli enklere.

Det å oppøve metaspråklig bevissthet er også viktig fordi det innebærer evnen til å kunne «se» språk som form og innhold (Hårstad, 2015, s.15). Caroline fortalte om viktigheten av å vite noe om språkene, og at vi kommer fra samme språkfamilie. Mia pekte også på mulighetene nabospråk gir for å bli mer bevisst på eget språk. Dermed kan det Hårstad (2015) uttrykker omkring å ha metaspråklig bevissthet være utslagsgivende for nabospråkforståelsen, og også forståelse for eget språk. I kapittel 2 Prosjektets kontekst så vi dessuten at Utdanningsdirektoratet (2015b) peker på at nabospråkundervisningen kan stimulere til større språklig bevissthet. Eide og Breivik (2015) støtter også dette, og sier at det å lære flere språk vil gjøre deg til en bedre språkbruker.

Tabell 8 Oppsummering av elevenes nabospråkforståelse og nabospråkkompetanse

Informantene:	Teori og tidligere forskning:
Elever sliter med å forstå nabospråk	Samsvarer med undersøkelser gjort av Jerpstad (2014). I en sammenligning av Delsing og Åkessons studie (2005) og Mauruds undersøkelse (1976) ser man at nabospråkforståelsen har blitt dårligere.
Forståelsen er på vikende front	Arne Torp mener at dersom engelsk tar over som kommunikasjonspråk i muntlige møter mellom skandinaver, vil den nordiske identiteten forsvinne.
Elevene blir ikke eksponert for nabospråkene på samme måte som informantene selv ble for noen år tilbake (via barne-tv o.l.). Youtube og engelsk er en trussel for nabospråkforståelsen	Chomsky mener at en må vite noe om språk for å utøve språk. Vulchanova (2015) støtter at eksponering av språk er den viktigste faktoren som påvirker språktilegnelse, mens Busterud mener at eksponering er det eneste som skal til for at et barn skal tilegne seg et språk.
Elevene har gode muligheter for å ta til seg språk	Vi har en unik norsk språksituasjon med to skriftspråk. Stor aksept for dialekter i Norge fører til at nordmenn er mer mottakelige for språklige variasjoner (Jerpstad, 2004; i Torp, 2004)
Nabospråk gir mulighet til å bli mer bevisst på eget språk	Å oppøve metaspråklig bevissthet er viktig fordi det innebærer evnen til å kunne «se» språk som form og innhold (Hårstad, 2015).
Overveldende at det er så mange språk som må læres (bokmål og nynorsk, engelsk og valgfag som fransk eller tysk)	

Kapittel 6: Avslutning

Temaet og det overordnede målet for dette prosjektet har vært å gripe tak i norsklærere på ungdomstrinnets erfaringer av emnet nabospråk. Vi var i innledningen inne på at det finnes lite forskning på emnet nabospråk, men flere politiske viljeserklæringer. Problemstillingen er tematisk formulert: «*Hvilken forståelse av nabospråkundervisning har norsklærere på ungdomstrinnet?*», og dannet grunnlaget for fire forskningsspørsmål, med fokus på informantenes erfaringer:

- På hvilken måte undervises det i nabospråk?

- På hvilken måte tilpasses nabospråkundervisningen den enkelte elev?
- Hvilke utfordringer og muligheter mener lærerne nabospråkundervisningen gir?
- Hvordan vurderer lærerne elevenes (og sin egen) nabospråkkompetanse?

Forskningsspørsmålene har hjulpet oss til å se mønstre i materialet. De har løftet fram informantenes erfaringer, og vi har drøftet disse opp mot relevant teori og forskning. Det finnes likevel nyanser i forhold til graden av besvarelse, og videre hvilke funn en kan trekke ut fra disse. Dette skal vi nå se nærmere på.

Nabospråkundervisningen viser seg å være variert, så lenge den faktisk skjer. Vi har gjennom våre intervju møtt engasjerte lærere, som synes å like emnet nabospråk godt. De benytter seg av mange og varierte metoder. Likevel er forståelsen vår at lærerne opplever å ikke ha tilstrekkelig tid til å arbeide med emnet. Flere av våre informanter understreker at det ikke er mye nabospråkundervisning, men at det skjer, og gjerne da i små drypp. De er ærlige på at dette er et tema som ikke vektlegges, men at det heller ikke velges bort.

Nabospråkundervisningen tilpasses til den enkelte elev ved at undervisningen varieres. Flere av lærerne våre forteller om at kombinasjonen av lytting og lesing til samme tekst har vist seg å være nyttig for elevene. Da møter man den enkelte elev på deres nivå, og særlig elever som synes det å lese en tekst er utfordrende. Videre forteller våre informanter om at elever som eksempelvis kan et av nabospråkene godt, får mer krevende oppgaver. De kan for eksempel hjelpe elever som synes det er utfordrende. Flere av informantene påpeker viktigheten av elevenes motivasjon. De mener at å gjøre noe elevene synes er gøy, er viktig i et emne som dette. Da erfarer lærerne at elevene lærer på en helt annen måte.

Nabospråkundervisningen gir mange muligheter og utfordringer. Lærerne vi møtte mente at nabospråkundervisningen er nyttig når det kommer til generell språkforståelse. Informantene våre mente også at emnet nabospråk tilførte norskfaget flere muligheter, ved å kunne variere undervisningsmetoder. Emnet bidrar, ifølge våre informanter, til at elevene får gjøre noe som er litt annerledes enn hva de ellers gjør i faget.

Lærerne vurderer i flere tilfeller elevenes nabospråkkompetanse som svak. De peker på elever som ikke forstår noe, om de lytter til eller leser tekster. Her kunne vi også se at prioriteringen av nabospråkundervisningen muligens la føringer for et slikt resultat. Det viste seg også at

svensk ble prioritert mer enn dansk, trolig fordi lærerne selv var mer interesserte i Sverige og fordi det skriftlig dansk er ganske likt bokmålet vårt og at muntlig dansk for mange kan være veldig krevende.

I problemstillingen vår stiller vi spørsmålet: «*Hvilken forståelse av nabospråkundervisning har norsklærere på ungdomstrinnet?*». Gjennom dette forskningsprosjektet har vi kommet fram til noen hovedfunn, og disse er:

- Nabospråk har lav prioritet i norskfaget
 - På grunn av tidsmangel og emnetrengsel
 - Svensk prioriteres mer enn dansk
- Emnet blir i større grad prioritert om læreren er interessert i emnet
- Nabospråkundervisningen er gjerne variert og tilpasset den enkelte elev, så lenge den faktisk skjer
- Lav prioritet av emnet i lærerutdanningen
- Elevenes nabospråkkompetanse vurderes som svak
- Norsklærerne trives med emnet nabospråk
- Det kan virke som at emnet nabospråk blir satt inn i årsplanen mest fordi det *må* få en plass, ikke fordi det egentlig *er* plass
- Emnet er viktig, fordi det bidrar til bedre språkforståelse og metaspråklig bevissthet
- Etter intervjuene ble flere av informantene mer bevisst på emnet, og nye måter å inkludere nabospråk, også tverrfaglig

Selv om det er god grunn til å tro at nabospråk blir mye bortprioritert i norskfaget på ungdomsskolen, trengs det mer forskning på feltet. Å intervju fem norsklærere kan virke tynt for et forskningsprosjekt som dette, da det finnes et stort mangfold av norsklærere i skolen. Vi mener at våre intervju, i tillegg til relevant litteratur, bidrar til å vise et bilde på hvordan tilstanden er i norsk skole når det kommer til nabospråkundervisning, og vi vil derfor anse prosjektet vårt som gyldig. Prosjektet vårt gir et bidrag til forståelsen av nabospråkundervisning. Våre funn kan ses i sammenheng med andre undersøkelser, og reiser noen problemstillinger som kan undersøkes også mer kvantitativt. Man kan for eksempel ta utgangspunkt i våre funn, og teste påstandene på et større antall norsklærere.

Vi ser at materialet vi har fått ut fra våre forskningsintervju i stor grad samsvarer med tidligere forskning. Tidligere forskning (Pran & Johannesen, 2011; Eide & Breivik, 2015;

Østlie, 2009) viste oss som kjent blant annet at emnet i stor grad ikke ble prioritert. Det ble pekt på for høy emnetrengsel i faget og tidsmangel, manglende målsetting, egen faglig usikkerhet, manglende interesse og mangel på materiale. Dette var hovedårsakene til at nabospråkundervisningen opplevdes problematisk. I vårt forskningsprosjekt blir mange av de samme faktorene nevnt. Likevel opplever vi at våre informanter er positiv til emnet i seg selv, og prøver å prioritere etter beste evne. Vi fikk også inntrykk av at flere av informantene ble mer bevisst rundt undervisning av nabospråk under selve intervjuet, og at de fikk nye idéer på hvordan emnet kunne ivaretas på en bedre måte. Eksempel på dette var å inkludere nabospråk i større grad i andre emner og blant annet undersøke muligheter for vennskapsklasser. Det tenker vi er en positiv effekt som kom ut av intervjuene. Det trengs fortsatt mer forskning på emnet, og videre ville det vært interessant og forsket mer på nabospråkets posisjon i lærerutdanningen i dag. Årsaken til det er at vår egen erfaring fra lærerutdanningen fra vårt kull ikke samsvarer med erfaringene våre informanter har. Har det skjedd ei endring i lærerutdanningen? Og hva har eventuelt det å si for nabospråkets rolle i norskfaget?

Litteraturliste

- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2009). *Reflexive methodology: new vistas for qualitative research*. London: SAGE.
- Aurstad, B. (2013). Det nordiske perspektivet i norskfaget. I: Nynorsksenteret *Tospråk og danning 17/2012-2013*, sjuande årgangen. Hentet 8. oktober 2019 fra <https://issuu.com/arildto/docs/nynorskopplaering17?e=2891840/1122165>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bergkastet, I. & Andersen, S. (2013). *Klasseledelse – varme og trygghet*. Oslo: Pedlex.
- Berggreen, H. & Tenfjord, K. (2012). *Andrespråklæring*. Bergen: Gyldendal.
- Braunmüller, K. (1998). *De nordiske språk*. Oslo: Novus forlag.
- Bruner, J. (1970). *Om å lære*. Oslo: Dreyer.
- Bunting, M. (2015). *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis*. Oslo: Cappelen damm.
- Busterud, G. (2019, 7. januar). Førstespråkstilegnelse. I Store norske leksikon. Hentet 10.03.20 fra <https://snl.no/f%C3%B8rstespr%C3%A5kstilegnelse>
- Dahl, A. (2015). Utvikling av språkforståelse i tidlig start med engelsk. *Communicare – et fagdidaktisk tidsskrift fra Fremmedspråksenteret*, 5(1), 4-8. Hentet 18.01.20 fra: https://www.hiof.no/fss/om/publikasjoner/communicare/2015/communicare_2015-low.pdf?fbclid=IwAR1YgV51fyIwGw2bZrQfU6mvIUPflR7Nawc_WzjSj93hu_n-fdxJy73F9AQ
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. Gyldendal: Oslo.
- De Nasjonale Forskningsetiske komiteene (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Delsing, L-O & Åkesson K. L. (2005). *Håller språket ihop Norden? En forskningsrapport om ungdomars förståelse av danska, svenska och norska*. TemaNord 2005:573, København: Nordiska ministerrådet, 2005
- Dysthe, O. (1996). *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dysthe, O. (2003). *Det flerstemmeige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

- Eide, O. & Breivik, T. (2015). *Handbok i nabospråksundervisning*. Språkrådet. Språkrådets skrifter nr. 4. Hentet 12.09.19 fra <https://www.sprakradet.no/globalassets/vi-og-vart/publikasjoner/sprakradets-skrifter/handboka-i-nabospraksundervisning-web.pdf>
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. (2013). Lærer-elev-relasjonen – betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre Skole*, 1(1), 58-63. Hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_1_2013/BS_1-13_web_Federici_Skaalvik.pdf
- Foreningen Norden. (Udatert). *Nordens språkpris 2016 til SKAM*. Hentet 05.05.19 fra: <https://www.norden.no/aktiviteter/nordens-sprakpris-2016>
- Fondet for dansk-norsk samarbeid. (2013). Virksomheten. Hentet 05.02.20 fra <http://dansk-norsk.no/om-fondet/virksomheten/>
- Giles, H. & Smith, P. M. (1979). Accommodation Theory: Optimal Levels of Convergence. I Giles, H. & St Clair, R. N. (red.) *Language and Social Psychology*. Oxford: Basil Blackwell. (s.45-66).
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Haugen, E. (1966). *Semicommunication: The Language Gap in Scandinavia*. Harvard University. <https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.1966.tb00630.x>
- Haugen, E. (1981). «Skandinavisk som mellomspråk. Forskning og fremtid». I Elert, C.-C. (red.) *Internordisk språkforståelse*. Umeå: Universitetet i Umeå & Nordiska språksekretariatet. (s. 121-143).
- Helsingforsavtalen (1962). Samarbeidsavtale mellom Norge, Danmark, Finland, Island og Sverige (Helsingforsavtalen). Hentet 13.11.2019 fra http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1962-03-23-2#KAPITTEL_1
- Hårstad, S. (2015). *Nabospråk og nabospråkundervisning*. Oslo: Cappelen Damm.
- Håstein, H. & Werner, S. (2015). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I Bunting, M (2015). *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis* (s. 19-50). Oslo: Cappelen Damm.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden – innføring i pedagogisk psykologi*. Universitetsforlaget: Oslo.
- Jan, D. Thijs, J. D., Rehbein, J., & Verschik, A. (2012). Receptive multilingualism – introduction. *International Journal of Bilingualism*, 16(3), 245–247. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1367006911426468>

- Jarvis, S. & Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic influence in language and cognition*. New York & London: Routledge.
- Jensen, R. (2009). Tilpasset opplæring. I R. Svanberg, H. P. Wille (red.), *La stå! Læring – på veien mot den profesjonelle lærer* (s.197-217). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Jerpstad, S. (2014). *Lærerkursing og nabospråksdidaktikk: Hva rapporterer lærere om når det gjelder praksisendringer etter kursing i nabospråksdidaktikk?* (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Oslo og Akershus). Hentet 20.02.20 fra: <https://oda-hioa.archive.knowledgearc.net/handle/10642/2132?fbclid=IwAR0cT-K3XdhwfyWmvHdHJAzceCXxc2vMrSSsHhuFtzleiwi8QVKXC3h8I3w>
- Johannessen, A. Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Johansson, K. (2016). Mellom hermeneutikk og fenomenologi – et essay i vitenskapsteori. I *Norsk Forening For Musikkterapi*. Musikkterapi 2-2016. Hentet 17.04.20 fra <https://www.musikkterapi.no/2-2016/2017/1/19/mellom-hermeneutikk-og-fenomenologi-et-essay-i-vitenskapsteori>
- Kellerman, E. & Smith, M. (1986). *Crosslinguistic influences in second language acquisition*. New York: Pergamon.
- Knudsen, O. F. & Giverholt, H. (2019). Nordisk råd. I Store norske leksikon. Hentet 12.09.19 fra https://snl.no/Nordisk_r%C3%A5d
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Kunnskapsdepartementet (2008a). *Mål og mening – Ein heilskapleg norsk språkpolitikk*. St.meld.nr. 35 (2007-2008). Hentet 13.09.19 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-35-2007-2008-/id519923/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet (2008b). *Språk bygger broer – Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*. Meld. St. 23. (2007-2008) Hentet 10.11.19 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-23-2007-2008-/id512449/?ch=2>
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Motivasjon – mestring – muligheter – Ungdomstrinnet*. Meld. St. 22 (2010-2011). Hentet mandag 05.04.20 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/sec1>
- Lassen, K. (2017). *INTER-SKAMDINAVISK. En undersøgelse af den norske ungdomsserie Skams indflydelse på danske sprogbrugeres norske sprogforståelse*. Hentet 09.02.20 fra: https://docplayer.dk/105852923-Inter-skamdinavisk-en-undersoegelse-af-den-norske-ungdomsserie-skams-indflydelse-paa-danske-sprogbrugeres-norske-sprogforstaaelse.html#show_full_text

- Lima, G. (2019, 9. januar). Lingua franca. I Store norske leksikon. Hentet 5. mars 2020 fra:
https://snl.no/lingua_franca
- Lohndal, T. (2019). Noam Chomsky. I Store norske leksikon. Hentet 26.01.20 fra:
https://snl.no/Noam_Chomsky
- Lübeck, E. (2020, 20. april). Zlatan Ibrahimovic. I store norske leksikon. Hentet 23.04.20 fra:
https://snl.no/Zlatan_Ibrahimovic
- Lyngsnes & Rismark (2014). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal
- McCafferty, S. (2002). Gesture and Creating Zones of Proximal Development for Second Language Learning. I *The Modern Language Journal*, 86(2), 192-203. DOI: 10.1111/1540-4781.00144
- Madsen, L. (2006). *Nabosprogsdidaktikk*. Odder: Dansklærerforeningen
- Manger, T. (2012). *Mestring og motivasjon*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Maurud, Ø. (1976). Nabospråksforståelse i Skandinavia: En undersøkelse om gjensidig forståelse av tale- og skriftspråket i Danmark, Norge og Sverige. Nordisk utredningsserie 1976:13. Nordiska rådet, Stockholm.
- McCafferty, S. (2002). Gesture and Creating Zones of Proximal Development for Second Language Learning. I *The Modern Language Journal*, 86(2), 192-203. DOI: 10.1111/1540-4781.00144
- Mæhlum, B. (1992). *Dialektal sosialisering. En studie av barn og ungdoms språklige strategier i Longyearbyen på Svalbard*. Oslo: Novus forlag.
- NOU 2014:7 (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Departementets sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- Nordahl, T. & Overland, T. (1992). *Individuelle opplæringsplaner om tilpasset opplæring i en inkluderende skole*. Oslo: Gyldendal.
- Nordal, A. S. (2004). *Nynorsk i bokmålsland. Ei gransking av undervisningspraksis og haldningar til nynorsk som sidemål i ungdomsskolen i Bærum*. Arbeidsrapport nr. 161, Høgskulen i Volda.
- Norden (u.å.). *Nordens språkpris 2016 til SKAM*. Hentet 09.03.20 fra
<https://www.norden.no/aktiviteter/nordens-sprakpris-2016>
- Nordisk ministerråd (2007). Deklarasjon om nordisk språkpolitikk. ANP 2007:746, København. Hentet 12.09.19 fra <https://www.norden.org/no/node/6978>
- Norsk senter for forskningsdata. (2019). *Hva må jeg informere om?* Hentet torsdag 17.10.19 fra https://nsd.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/informere_om.html

- Odlin, T. (1989). «Language Transfer: cross-linguistic influence in language learning». Cambridge University Press. Hentet 20.01.20 fra <https://doi.org/10.1017/S027226310000975X>
- Opplæringslova, §1-3 (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova) m.v. av 17.juli 1998. Hentet 04.03.20 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2012) *Læreren med forskerblick – innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Pran, K. R., Johannesen, B-O. (2011). *Norsklæreres holdning til eget fag*. Oslo: Språkrådet/Synovate. Hentet 09.10.19 fra: https://www.sprakradet.no/globalassets/vi-og-vart/rapporter-og-undersokelser/norsklarerer-holdning_synovate2011.pdf
- Quist, P. (2009). «Sociolingvistik i bevægelse». I Gudiksen, A., Hovmark, H., Quist, P., Scheuer, J. & Sletten, I. S. (red.), *Dialektforskning i 100 år*. København: Museum Tusulanum. (s.107-126).
- Rustad, G. C. & Emilsen, A-S. S. (2019, 4. januar). Skam – TV-serie. I store norske leksikon. Hentet 07.05.20 fra: https://snl.no/Skam_-_TV-serie
- Selinker, L. (1994). *Rediscovering interlanguage*. Longman Group UK Limited 1992.
- Skaalvik, S., & Skaalvik, E. M. (2014). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring - Teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Språkrådet (2018). *Svorsk helt på grensa*. Hentet 19.03.20 fra: <https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Publikasjoner/Spraaknytt/spraknytt-32018/svorsk-helt-pa-grensa/>
- Stray, T. & Stray, I. E. (2015). Alle elever har behov for å bli forstått. I Bunting, M (2015). *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis* (s. 56-76). Cappelen Damm: Oslo.
- Strømqvist, S. (2008). Barns språkutvikling. I L. Hartelius, U. Nettelbladt & B. Hammarberg (Red.), *Logopedi*. (s. 69-83). Lund: Författarna och Studentlitteratur.
- Sundby, A. H. (2013). *Det nordiske enhetsbygget – bestå eller falle?: En undersøkelse av nabospråksundervisningen i norsk-, dansk- og svenskfaget på videregående skole «før og nå»*. (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Vestfold) Hentet 28.09.2019 fra <http://hdl.handle.net/11250/149215>
- Torp, A. (2004) “Nordiske språk i fordig og nåtid” i Sletten, I. S. (red.). *Nordens språk med røtter og føtter*. Nordisk ministerråd: København.

- UHR. (2016). Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5. – 10. trinn. Hentet 30.03.20 fra https://www.uhr.no/_f/p1/i29343138-8b41-4366-a291-f45bc1e5ed85/godkjent_5_10_010916.pdf?fbclid=IwAR0cT-K3XdhwfyWmvHdHJAzceCXxc2vMrSSsHhuFtzleiwi8QVKXC3h8I3w
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk: Nor1-05*. Hentet 13.09.2019 fra <http://www.udir.no/kl06/nor1-05/Hele>
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Norsk – veiledning til læreplan*. Hentet 14.03.20 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/norsk---veiledning-til-lareplan/>
- Utdanningsdirektoratet (2015b). *Generell del av læreplanen*. Hentet 27.01.2020 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/det-arbeidande-mennesket/>
- Utdanningsdirektoratet (2015c). *Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap*. Hentet 11.05.20 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>
- Utdanningsdirektoratet (2018). *Hva er tilpasset opplæring?* Hentet 04.03.2020 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Hva er nytt i fagene? Les våre korte oppsummeringer*. Hentet 03.03.20 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-nytt-fagene-les-vare-korte-oppsummeringer/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Hentet 03.03.20 fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/gyldighet-og-innfoering>
- Van Herk, G. (2012). *What is sociolinguistics?* United States: Wiley-Blackwell.
- Vikør, L. S. (2012). *Fakta om norsk*. Hentet 02.05.2019 fra <https://www.sprakradet.no/Spraka-vare/Norsk/fakta-om-norsk/>
- Vikør, L. S. (2001). *The Nordic Languages. Their status and interrelations*. Oslo: Novus forlag.
- Von Tetzchner, S. (2012). *Utviklingspsykologi*. Oslo: Gyldendal.
- Vulchanova, M. (2015). *Flerspråklighet, andrespråk, språktilegnelse*. Hentet 10.03.20 fra <https://www.norsklektorlag.no/getfile.php/136058-1428402201/Filer/Lektorbladet%20%28filmappe%29/Flerspr%C3%A5klighet.pdf>
- Østlie, M. K. (2009). *Det nordiske perspektivet er styrket i norskfaget i videregående skole: Illusjon eller realitet?* (Mastergradsavhandling i nordiskdidaktikk, Universitetet i Oslo). Hentet 20.10.19 fra <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-24261>

Aas, I. (2000). *Grannespråksundervisning – har vi det da? Grannespråksundervisning i dansk, norsk og svenske grunnskole: aktuell praksis og lærerholdninger.*
Hovedoppgave fra Universitetet i Oslo.

Vedlegg 1 Intervjuguide

Først og fremst vil vi takke deg for at du er villig til å bli intervjuet. I dette intervjuet kommer vi til å spørre deg litt om nabospråkundervisning.

Vi håper det er i orden at vi gjør lydopptak av intervjuet? Hvis du ikke synes det er greit kan vi ta notater.

Alle data vi samler inn blir behandlet på en slik måte at det ikke vil være mulig å gjenkjenne skolen din eller deg i oppgaven vi skriver. Før vi starter vil vi imidlertid minne deg om at det er helt frivillig å delta og at du på ethvert tidspunkt kan trekke deg og be om at data som er samlet inn blir slettet.

Fase 1: Rammesetting	1. Løs prat Uformell prat
	2. Informasjon <ul style="list-style-type: none">• Tema for samtalen (bakgrunn, formål)• Forklare hva intervjuet skal brukes til, forklare taushetsplikt og anonymitet• Informere om opptak, sørge for samtykke til opptak• Starte opptak
Fase 2: Erfaringer	3. Overgangsspørsmål: <ul style="list-style-type: none">• Hvor lenge har du arbeidet som lærer?• Hvilken kompetanse har du i nabospråk?<ul style="list-style-type: none">○ Utdanning?○ Selvstudie?• Hva tenker du når du hører nabospråkundervisning?• Har nabospråk hele tiden vært en del av undervisningen?

	<ul style="list-style-type: none"> • Hva er din holdning til nabospråk? • Liker du nabospråk? • Trives du med å undervise i nabospråk?
Fase 3: Fokusering	<p>4. Nøkkelspørsmål:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvor godt kjenner du til kompetansemålene i nabospråk? • Hvor viktig synes du undervisning i nabospråk er? • Hvor mye tid setter du av til nabospråk (i løpet av et skoleår for eksempel)? • Hvilke metoder bruker du når du underviser i nabospråk? <ul style="list-style-type: none"> ○ Spesifikke måter å arbeide på? ○ Hvilke tekster (i vid forstand) trekker du inn i nabospråkundervisningen? ○ I hvilken grad brukes svensk- og danskspråklige tekster og filmer i undervisningen? • Hvilke muligheter/utfordringer gir nabospråkundervisningen?
Fase 4: Tilbakeblikk	<p>5. Oppsummering</p> <ul style="list-style-type: none"> • Har jeg forstått deg riktig? • Er det noe du vil legge til? • Er det noe du synes er viktig, som jeg ikke har spurt deg om?

Vedlegg 2 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Norsklæreres forståelse av nabospråkundervisning”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan norsklærere forstår emnet nabospråk, hvilke utfordringer norsklærere mener nabospråkundervisningen gir, og hvordan norsklærere vurderer elevenes (og sin egen) nabospråkkompetanse. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å finne ut hvordan norsklærere forstår emnet nabospråk. Vi mener dette er kunnskap som vil komme til nytte for norsklærere. Problemstillingen for prosjektet er: «Hvilken forståelse av nabospråkundervisning har norsklærere på ungdomstrinnet?».

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Norsklærere på ungdomstrinnet får spørsmål om å delta. Vi ønsker variasjon i utvalget vårt. Vi vil velge ulike lærerprofiler, noen med lengre erfaring i skolen, og noen med kortere. Vi ønsker både mannlige og kvinnelige informanter. Vi vil også prøve å velge informanter ut ifra om de arbeider på store eller små skoler, og dermed få variasjon i utvalget vårt. Vi skal ha totalt fem informanter.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det et intervju ansikt-til-ansikt. Det vil ta deg ca. 30 minutter. Vi må også be om tillatelse til å ta lydopptak. Opptakene vil bli slettet ved prosjektslutt, 15. mai 2020.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Navnet og kontaktopplysningene dine vil vi erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai 2020. Ved prosjektslutt slettes alt av personopplysninger, og lydopptak.

På oppdrag fra Nord universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Nord universitet ved Elise Lind Johansen (mail: eliselijo@hotmail.com, tlf: 47236681) og Ida Sofie Handegård Jacobsen (mail: idajac@ntg.no, tlf: 95884839), og veileder Hallvard Kjelen (mail: hallvard.kjelen@nord.no).

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Elise Lind Johansen og Ida Sofie Handegård Jacobsen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Norsklæreres forståelse av nabospråkundervisning», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles fram til prosjektet er avsluttet, ca. 15. mai 2019.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 Godkjenning fra NSD

NSD Personvern

04.12.2019 19:57

Tilbakemelding på meldeskjema med referansekode 905792:

NSD har vurdert at personvernulempen i denne studien er lav. Du har derfor fått en forenklet vurdering med vilkår.

HVA MÅ DU GJØRE VIDERE?

Du har et selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i denne vurderingen. Når du har gjort dette kan du gå i gang med datainnsamlingen din.

HVORFOR LAV PERSONVERNULEMPE?

NSD vurderer at studien har lav personvernulempe fordi det ikke behandles særlige (sensitive) kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertrедelser, eller inkluderer sårbare grupper. Prosjektet har rimelig varighet og er basert på samtykke. Dette har vi vurdert basert på de opplysningene du har gitt i meldeskjemaet og i dokumentene vedlagt meldeskjemaet.

VILKÅR

Vår vurdering forutsetter:

1. At du gjennomfører datainnsamlingen i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet
2. At du følger kravene til informert samtykke (se mer om dette under)
3. At du laster opp oppdatert(e) informasjonsskriv i meldeskjemaet og sender inn meldeskjemaet på nytt.
4. At du ikke innhenter særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
5. At du følger retningslinjene for informasjonssikkerhet ved den institusjonen du studerer/forsker ved (behandlingsansvarlig institusjon)
6. Utvalget ditt har taushetsplikt. Det er viktig at datainnsamlingen gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkelt personer eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.

KRAV TIL INFORMERT SAMTYKKE

De registrerte (utvalget ditt) skal få informasjon om behandlingen og samtykke til deltakelse. Informasjonen du gir må minst inneholde:

- Studiens formål (din problemstilling) og hva opplysningene skal brukes til
- Hvilken institusjon som er behandlingsansvarlig
- Hvilke opplysninger som innhentes og hvordan opplysningene innhentes
- At det er frivillig å delta og at man kan trekke seg så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn

- Når behandlingen av personopplysninger skal avsluttes og hva som skal skje med personopplysningene da: sletting, anonymisering eller videre lagring
- At du behandler opplysninger om den registrerte (utvalget ditt) basert på deres samtykke / At du behandler opplysningene om dine deltagere basert på deres samtykke
- At utvalget ditt har rett til innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet (kopi)
- At utvalget ditt har rett til å klage til Datatilsynet
- Kontaktopplysninger til prosjektleder (evt. student og veileder)
- Kontaktopplysninger til institusjonens personvernombud

Ta gjerne en titt på våre nettsider og vår mal for informasjonsskriv for hjelp til formuleringer:

nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/informere_om.html

Når du har oppdatert informasjonsskrivet med alle punktene over laster du det opp i meldeskjemaet og trykker på «Bekreft innsending» på siden «Send inn» i meldeskjemaet.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 5.6.2020.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfylder kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet, må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

NSD SIN VURDERING

NSDs vurdering av lovlig grunnlag, personvernprinsipper og de registrertes rettigheter følger under, men forutsetter at vilkårene nevnt over følges.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Forutsatt at vilkårene følges, er det NSD sin vurdering at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Forutsatt at vilkårene følges, vurderer NSD at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet, vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19) og dataportabilitet (art. 20).

Forutsatt at informasjonen oppfyller kravene i vilkårene nevnt over, vurderer NSD at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)