



## Innhold

Forord .....	3
Kjersti Ree Skrefsrud: Investering i andrespråklæring – tidligere nyankomne elever ser tilbake på den første norskopplæringen .....	5
Teodor Ekblad Aagaard: Intonasjon i tidlig S2-norsk .....	35
Lise Iversen Kulbrandstad: Ny start for Forskernettverk i norsk som andrespråk (FiNOA) .....	61
Bidragstere .....	65



## Forord

*Randi Myklebust, Bård Uri Jensen, Lise Iversen Kulbrandstad*

I dette nummeret har vi gleden av å presentere to artikler som begge handler om å være ny i den norske utdanningssektoren, men som likevel er svært ulike tematisk og metodisk. Den første artikkelen er en studie av tidlige nyankomne elevers erfaringer fra sin første tid i grunnskolen, mens den andre handler om intonasjon hos nybegynnerstudenter i norsk. I tillegg til de to artiklene finner leseren en omtale av det gjenopprettede *Forskernettverket i norsk som andrespråk, FiNOA*, ledet av Lise Iversen Kulbrandstad.

I artikkelen *Investering i andrespråklæring – tidligere nyankomne elever ser tilbake på den første norskopplæringen* presenterer Kjersti Ree Skrefsrud en intervjustudie av fem elevers opplevelser av den første tiden med norskopplæring på barnetrinnet. Forfatteren nytter Bonny Nortons begreper om investering og sosialt samspill i andrespråklæring for fortolkning av datamaterialet. Hun finner at et inkluderende klassemiljø og relasjonen til en engasjert og ressursorientert lærer oppleves som mer betydningsfullt for andrespråklæring enn organiserings- og undervisningsmodeller. Av analysene går det fram at informantene har flere erfaringer med å stå utenfor ulike fellesskap i skolen, men at de også gir uttrykk for en positiv holdning til opplæringen de har fått. Skrefsrud oppsummerer at informantene tidlig i skoleløpet har oppfattet investering i utvikling av språkferdigheter på norsk som en investering i framtiden.

Teodor Ekblad Aagaard har studert to aspekter ved intonasjon hos elleve universitetsstudenter som hadde gått på et norskkurs på begynnernivå på Østlandet. I artikkelen *Intonasjon i tidlig S2-norsk* legger han for det første fram sine undersøkelser av melodi i aksentfrasen, og særlig hvorvidt tilegnelse av leksikalske toneaksenter (tonem) har funnet sted. Han finner at enkelte av deltakerne skiller mellom aksent 1 og 2, men

argumenterer også for at de fleste av dem har tilegnet seg østnorske toneaksenter. For det andre har han undersøkt interaksjonen mellom leksikalske toneaksenter og setningsintonasjon i en viss type kontekst og finner at ingen av deltakerne skiller mellom toneaksentene i denne konteksten, og at de i den aktuelle konteksten heller ikke anvender intonasjonelle strategier som likner på dem som førstespråkstalere bruker. Aagaard mener resultatene fra studien gir grunn til å legge mer vekt på eksplisitt undervisning i leksikalske toneaksenter enn det synes å ha vært tradisjon for.

Vi vil med dette også takke Toril Opsahl for et mangeårig og godt arbeid som redaktør i tidsskriftet, og ønske Lise Iversen Kulbrandstad ved Høgskolen i Innlandet velkommen som nytt medlem i redaksjonen.

God lesing!

# Investering i andrespråklæring – tidligere nyankomne elever ser tilbake på den første norskopplæringen

*Kjersti Ree Skreftsrud*

Høgskolen i Innlandet

## Sammendrag

I denne artikkelen utforskes tidligere nyankomne, flerspråklige elevers opplevelser av den første tiden med norskopplæring i norsk skole, med utgangspunkt i Bonny Nortons investeringsbegrep. Deltakerne i studien var nyankomne elever i barneskolealder. Studien har et retrospektivt perspektiv, ettersom deltakerne var ferdige med de første årene med norskopplæring på datainnsamlingstidspunktet. I tillegg til å utforske elevenes opplevelser identifiserer artikkelen faktorer elevene mener har hatt betydning for deres mulighet og vilje til investering i språklæringen. Funnene indikerer et visst sammenfall av faktorer, som betydningen av god faglig og sosial tilrettelegging, og klassemiljøarbeid som skaper trygge læringsmiljø med åpenhet, raushet og forståelse for tilpasninger ut over det ordinære tilbudet. Ifølge deltakerne kan undervisning i ulike gruppesammensetninger tilby ulike muligheter for læring og deltakelse. De beskriver imidlertid en mangel på opplevd medvirkning. Funnene viser også at relasjonen til en genuint interessert lærer og til åpne medelever oppleves viktigere enn organiseringsmodeller og undervisningsopplegg.

Nøkkelord: *Nyankomne elever, norsk som andrespråk, elevperspektiv, investering, aktørskap, identitet*

## Innledning

Formålet med denne artikkelen er å utforske hvordan tidligere nyankomne elever i grunnskolen opplevde den første tiden med norskopplæring. Artikkelen bygger på en kvalitativ studie (Skrefsrud, 2021) som utforsker den helhetlige norskopplæringssituasjonen til nyankomne og ikke kun skoletimer avsatt til arbeid etter Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (Utdanningsdirektoratet, 2016, 2020). I flere tiår har norsk skole gitt norskopplæring til nyankomne elever som har flyttet eller flyktet til Norge. Elevgruppen er, og har vært, svært sammensatt med tanke på bakgrunn og behov for tilpasninger. I artikkelen utforskes elevenes opplevelser i lys av sosiale prosesser, konkretisert ved Bonny Nortons perspektiver på andrespråksinnlæreres investering i språklæringen (Norton, 2013; Norton Peirce, 1995).

Selv om andrespråksforskning etter hvert har blitt et stort og etablert forskningsfelt, er det lite forskning på nyankomne elever i en norsk kontekst (Dewilde & Kulbrandstad, 2016, s. 15). Studien til Flatø m.fl. (2017) omhandler effekten av opplæringstilbudet, og Pastoor (2016) har sett på nyankomne flyktnings skolesituasjon og psykososiale utfordringer. Norozi (2021) har undersøkt hvordan nyankomne flerspråklige elever ivaretas i det norske utdanningssystemet, sett fra lærernes synsvinkel.

To svenske studier har undersøkt elevens perspektiv. Axelsson og Nilsson (2013) ser på nyankomne elevers opplevelse av de sosiale og pedagogiske faktorene som ligger til grunn for opplæringen, og da spesielt opplevelsen av å veksle mellom innføringsklasser og ordinære klasser. Funn fra Engblom og Fallberg (2018) er blant annet at nyankomne elever mener at en god relasjon til læreren, hardt arbeid, mulighet for digitale verktøy og tilpasset opplæring er viktige faktorer for vellykket opplæring. I tillegg setter de pris på mulighetene for å benytte alle sine språklige ressurser i læringsprosessen.

Ifølge Golden, Steien og Tonne (2021) mangler norsk andrespråksforskning en tematisering av opplevde og emiske perspektiver. De løfter fram narrativer som en mulig måte å undersøke eksempelvis investeringsbegrepet i andrespråkstilegnelse på. Eeks doktorgradsavhandling (2021) undersøker investeringsperspektivet med utgangspunkt i voksne nyankomne med liten skolebakgrunn.

I en norsk kontekst har få studier etterspurt elevenes erfaringer til tross for at både organiseringen av opplæringen og opplæringen i seg

selv er i stadig utvikling gjennom revisjoner av læreplaner, undervisningsressurser og kartleggingsmateriell. Nyankomnes perspektiv er et viktig bidrag når opplæringstilbudet skal videreutvikles. På denne bakgrunn søker artikkelen å belyse følgende forskningsspørsmål: *Hvordan opplever nyankomne elever den første tiden med norskopplæring, og hvilke faktorer mener de bør ligge til grunn for at de skal investere i egen språklæring?* Forskningsspørsmålet utforskes med bakgrunn i data fra fem kvalitative intervjuer med ungdommer som har vært nyankomne i norsk skole, og som ser tilbake på tiden med den første norskopplæringen.

I det følgende vil jeg redegjøre for Nortons perspektiver. Deretter blir metodologiske vurderinger og valg presentert og drøftet. Jeg gjennomførte en tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006), og tolkning og drøfting av funn er organisert etter de hovedtema som kom fram i analysen.

## **Teoretiske perspektiver**

I denne studien av tidligere nyankomne elevers opplevelser av norskopplæringen har det vært sentralt å undersøke hva som kan påvirke individers handlingsrom og investering i læringsmiljøet. Nortons (2013) investeringsbegrep kan belyse denne tematikken. Nortons teorier omhandler andrespråksinnlærerens vilje og mulighet til å være et aktivt, handlende individ i samspill med læringsmiljøet. Hun har et kritisk blikk på hvor lite tidligere andrespråksforskning har vektlagt betydningen av den sosiale konteksten og maktrelasjonene som eksisterer i denne. Norton retter oppmerksomheten mot de betingelsene for deltakelse og bruk av språket som blir skapt i læringsmiljøet, framfor et ensidig søkelys på språktilegnelse. En sentral tanke er at hierarkier og vår plassering i det sosiale rommet påvirker oss og omgivelsene, og dermed også motivasjonen, ønsket og muligheten for å lykkes i språklæringen (Norton, 2013, s. 157). At andrespråksinnlærere ut over egen motivasjon for å lære språket også påvirkes av maktaspekter i læringsmiljøet, er et hovedpoeng hos Norton. Innlærerens vilje og mulighet til læring og bruk av andrespråket korresponderer med opplevelsen av i hvilken grad sosiale relasjoner i læringsmiljøet er symmetriske eller asymmetriske (Norton, 2013, s. 6).

Norton tar ikke for gitt at menneskelige møter skjer på likeverdig grunnlag, men antar at asymmetriske sosiale relasjoner spiller inn: «In sum, second language theorists, teachers, and students cannot take for granted that those who speak regard those who listen as worthy to listen, and that those who listen regard those who speak as worthy to speak» (Norton Peirce, 1995, s. 28). Hvorvidt taleren anses som verdt å lytte til vil påvirke kommunikasjonen. En konsekvens kan være at innlærere velger å stå utenfor et språkfelleskap, eller de kan ekskluderes fra et slikt fellesskap av andre. De kan blant annet kvie seg for å være aktive språkbrukere i frykt for reaksjoner fra andre. Norton og Toohey (2011, s. 421) fant i sin studie at andrespråkelever ikke deltok i muntlige aktiviteter i frykt for å bli ledd av eller kritisert for sin måte å bruke engelsk på. Frykt for reaksjoner førte til at de trakk seg fra situasjoner de i utgangspunktet var motivert for å agere i. Læreren og de andre elevene oppfattet dem kan hende som passive eller umotiverte. I skriftlig arbeid var elevene derimot aktive og produktive. Motivasjonen var altså til stede, men frykten for reaksjoner gjorde at de ikke investerte i aktiviteter som følte risikable med hensyn til å bli utsatt for uønsket eksponering. Duff forklarer det på denne måten i sin studie med ungdom: «Silence protected them from humiliation» (2002, s. 312). I en slik kontekst står innlærerne i fare for å ikke kunne utøve aktørskap i sin egen språklæringsprosess. Aktørskap er ifølge Norton (Norton Peirce, 1995, s. 15) innlærerens evne og mulighet til å handle. I andre situasjoner kan de imidlertid oppleve å få allierte både blant lærere og medelever, noe som kan bidra til å posisjonere innlærerne som aktører i fellesskapet (Norton & Toohey, 2001, s. 317).

Norton ser på språk som en sosial praksis hvor identiteten blir framforhandlet. Det å lære å fungere i et nytt språkmiljø innebærer at en må definere seg selv på nytt (Jølbo, 2016). Identiteten er i forandring i møte med nye miljøer, og en nyankommens tilpasning til et nytt språkmiljø beskrives av Darwin og Norton som «a site of struggle» (2015, s. 37). Norton mener at andrespråkforskningen tradisjonelt har sett individet for isolert, for endimensjonalt og statisk. Individet er imidlertid mangefasettert, noe som kommer til uttrykk ved at en og samme person i noen situasjoner kan være motivert, ekstrovert og selvsikker, mens man i andre kontekster kan være umotivert, introvert og engstelig (Norton Peirce, 1995, s. 11). Norton søker slik å rekonseptualisere identitetsbegrepet i lys av andrespråklæringsprosessen og framsetter en teori om



sosial identitet. For at innlæreren skal ha mulighet til å handle, må et handlingsrom bli til i samspillet mellom individet og gruppen individet befinner seg i, for eksempel klasserommet. Investering og aktørskap er altså sosiale begreper.

Norton utviklet sine teorier basert på sitt arbeid og erfaring med voksne innvandrerkvinnens språklæringssituasjon. I denne artikkelen er det relevant å spørre seg om samspillet tar andre former hos barn enn hos voksne. Ifølge Norton og Toohey (2001) kan makt operere på skjulte måter blant både barn og voksne. Begge grupper prøver å oppnå makt ved utvelgelse av fortrolige eller ved å snu ryggen til personer de mener ikke har status nok. De fant at forskjellene mellom barnets og den voksnes språklæringssituasjon ble tydeligst i relasjonene de hadde til henholdsvis en lærer og en bedriftsleder (Norton & Toohey, 2001, s. 316). Barnets lærer så det som sitt ansvar å hjelpe sin elev til bedre språkerfardigheter, noe læreren blant annet gjorde ved stillasbygging og ved å gi mye taletid. Den voksnes leder så det derimot som innlærerens eget ansvar å bevise at hun var villig til å anstrenge seg, og at hun i økende grad var kompetent til å bidra. Lederen så ikke på den voksne innlærerens språklige framgang som bedriftens ansvar. Utfra dette eksemplet kan man si at barnet ble hjulpet mer fram enn det den voksne ble.

## Metodisk tilnærming

Den kvalitative studien artikkelen bygger på, er basert på intervjuer med fem ungdommer som ser tilbake på den første tiden med norskopplæring (Skrefsrud, 2021). Deltakerne ble rekruttert strategisk ut fra kriterier som er relevante for studien; elevene skulle ha vært nyankomne i Norge i løpet av grunnskolealder, og til sammen burde deltakerne ha erfaring med ulike organiseringsformer. Utvalget er basert på et tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2018, s. 57), i og med at de ble rekruttert gjennom allerede eksisterende kontakter.

Intervjuguiden ble utarbeidet på bakgrunn av, og som en konkretisering av, Nortons (2013) begreper om investering, aktørskap, makt og identitet. Analysen har en deduktiv tilnærming ved at jeg har arbeidet analytisk med datamaterialet opp mot de valgte teoretiske perspektivene. Jeg har gjennomført en tematisk analyse etter Braun og Clarkes (2006) beskrivelse av prosessen. Etter gjentatte analyser og kritiske vurderinger

kom jeg fram til at datamaterialet kan kategoriseres med følgende formuleringer:

- *Å være aktiv i klasserommet*
- *Hvem man er, hva man har med seg og hvem man kan bli*
- *Å bli anerkjent*
- *Lærerens betydning*
- *Medelevenes betydning*
- *Organiseringens betydning*
- *Innhold, metoder og medvirkning*

Høsten 2020 forårsaket Covid-19-situasjonen begrensninger for kontakt og bevegelse rundt om i landet. Selv om intensjonen var å møte deltakerne på deres hjemmebane, var ikke dette tilrådelig. NSDs godkjenningssprosess for å få gjennomføre samtalene på en plattform med mulighet for video hadde en tidsramme som ikke korresponderte med tidsrammen for prosjektet, og intervjuene ble derfor gjort via telefon i løpet av august og september 2020. Effekten av disse rammefaktorene er usikker, men man kan anta at det å mangle den visuelle kontakten med deltakerne har påvirket materialet noe. Man kan skape ekstra tillit og trygghet ved ansiktsuttrykk og øyekontakt. Som Thagaard (2018, s. 101) presiserer, så vil kroppsspråk og ansiktsuttrykk som signaliserer velvilje, bidra til å etablere en viktig åpenhet og tillitsbasert kontakt mellom partene. Dette elementet ble borte ved bruk av telefon. Jeg la imidlertid særlig vekt på innledende samtaler for å etablere kontakt og trygghet før selve intervjuet.

Det ble gjort lydopptak av samtalene. Transkriberingens formål var å lage grunnlag for en meningsanalyse av intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 209). Materialet ble transkribert og er her gjengitt i en normalisert skriftspråklig form (norsk bokmål). I de tilfeller man kan anta at en latter, en pause eller en gjentakelse for å understreke et poeng har betydning for meningen, er dette markert i parentes. Nøling eller tenkestopp er markert med ... , og utelatte sekvenser midt i sitatene er markert med (.). En slik transkripsjonsmåte utelukker noe og framhever noe annet, og er hva man kan kalle en nyttig transkripsjon for formålet med studien. Samtidig mister man noe innhold idet tonefall, sukk og

nøling blir tatt bort, og transkripsjonen er derfor en del av forskerens tolkning.

De fem deltakerne og skolene de gikk på, har fått fiktive navn, men alder og morsmål er reelle. De har bakgrunn fra tre norske kommuner og fra tre ulike organiseringsmodeller av opplæringen i offentlig skole (tabell 1). Andreea og Sarah gikk på Sørli skole i en mottaksklasse på full tid i to år, før de ble overført til ordinær klasse på det trinnet de aldersmessig hørte til. Mai og Mohamed gikk på Nordli skole og fikk sin opplæring i en ordinær klasse, men med særskilt tilpasset norskopplæring på trinn. Sofia gikk i en delvis integrert modell på Vestli skole, med tilhold både i innføringsklasse og i ordinær klasse hver dag. Sofia viste seg å bli en særlig viktig stemme i materialet på grunn av sine mange fyldige refleksjoner og fremstår derfor som en hovedinformant. Av den grunn er hun også tydeligst til stede i funn- og drøftingsdelen. Hennes refleksjonsnivå og formidlingsevne kan ha med både individuelle egenskaper og alder å gjøre, samt være påvirket av intervjusituasjonen. At hun ser opplæringen på en avstand som er flere år lengre enn for de andre deltakerne, kan også ha bidratt til at hennes refleksjoner ble en vesentlig del av datamaterialet.

Tabell 1: Deltakere

Deltaker	Alder	Morsmål	Tidspunkt for den første norskopplæring en	Oppholdstid i Norge ved datainnsamlings	Skole	Organiseringsmodell for opplæringen
Andreea	13 år	rumensk	3. og 4. trinn	5 år	Sørli skole	mottaksklasse
Sarah	15 år	swahili	3. og 4. trinn	7 år	Sørli skole	mottaksklasse
Mai	16 år	vietnamesisk	2. til 4. trinn	9 år	Nordli skole	direkte innføring i ordinært løp
Mohamed	16 år	somali	3. og 4. trinn	8 år	Nordli skole	direkte innføring i ordinært løp
Sofia	21 år	polsk	2. og 3. trinn	13 år	Vestli skole	Mottaksklasse, delvis integrert modell

Deltakerne hadde vært i Norge fra fem til tretten år på datainnsamlings-tidspunktet. De ble dermed utfordret på retrospektive refleksjoner over egen skolegang. Et slikt tilbakeblikk innebærer at en del opplevelser har utkrystallisert seg, samtidig som andre er glemt. Retrospektive intervjuer kan bidra til at opplevelser blir satt i en videre kontekst og dermed bidra til ytterligere refleksjon (Budach, 2012, s. 321). Intervju og spørsmål

som har til hensikt å fungere som en inngang til tidligere opplevelser, vil kunne påvirke hva og hvordan vi husker (Assman, 1999).

En sentral forskningsetisk spørsmålsstilling i denne studien er det faktum at barn og ungdom er en sårbar gruppe (Postholm, 2010, s. 153). Det er dermed strenge, regulerte krav til både samtykkeskjema, foreldremedvirkning og intervjuguide. Disse forholdene ble ivaretatt gjennom NSD sin godkjenning av prosjektet, samt involvering av både foresatte og barn i forkant av intervjuene for å sikre at de forsto og godtok deltakelsen. På grunn av deltakernes alder på datainnsamlingsstidspunktet kan man imidlertid diskutere om de foresattes involvering nødvendigvis var positivt for ungdommene selv. At enkelte av deltakerne inntil nylig hadde vært ansett som nyankomne, gjør også at man kan kalle dem en sårbar gruppe. I slike møter må språklige og kulturelle ulikheter mellom intervjupersonen og intervjueren tas i betraktning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 173). Informasjon om studien ble i dette tilfellet kommunisert både skriftlig og muntlig, på norsk og på engelsk, for å sikre at den ble forstått av alle parter. Det ble tilbudt tolk og oversettelse av samtykkeskjemaet og i selve intervjuet, men alle takket nei til dette tilbudet. I etterkant ser jeg at det nok hadde kommet mer ut av et par av intervjuene ved bruk av tolk. Dette er imidlertid en etisk overveielse. Dersom personen selv ikke ønsker tolk, er det problematisk å ignorere denne vurderingen. Man respekterer ikke deltakerens integritet og risikerer å såre eller fornærme fordi det å foreslå bruk av tolk kan oppleves som en devaluering av språkferdighetene på norsk.

## **Funn og drøfting**

I det videre vil jeg presentere og drøfte funnene i studien opp mot de teoretiske perspektivene.

### *Å være aktiv i klasserommet*

Mai startet direkte på ordinært 2. klassetrinn da hun kom til Norge. Hun gir uttrykk for at hennes aktivitet og språklæring ikke ble påvirket av relasjoner eller den sosiale interaksjonen i klasserommet og i skolegården. Mai ser imidlertid seg selv som en perfeksjonist når det kommer til språklige ytringer, noe som gjorde at hun som nyankommen holdt igjen aktiviteten til hun var sikker på hva hun skulle si. Hun antyder dermed at årsaken til at hun ikke snakket før hun var sikker, lå i henne selv:

Altså, jeg var en sånn der som ikke ville snakke hvis jeg ikke var hundre prosent sikker på at det var riktig. (.) Det var da jeg visste at jeg kunne det flytende, da jeg var helt sikker, da begynte jeg å snakke. Det var i fjerde, tror jeg. Så det gikk sånn, ja, to år før jeg begynte å snakke da. *Mai (16), om det å kvie seg for å snakke i klassen.*

Mais utsagn kan tyde på at hennes strategi bunnet i en kombinasjon av de forventningene hun hadde til seg selv om å prestere, og en usikkerhet på hva hun ville bli møtt med fra omgivelsene. Noen situasjoner er for risikable til at man kan våge å agere (Norton & Toohey, 2011, s. 421). At elever ikke deltar i muntlige aktiviteter av redsel for å si noe feil eller bli ledd av, er ikke en problemstilling som kun gjelder nyankomne elever. Makt opererer på skjulte måter både blant barn og voksne (Norton & Toohey, 2001). Ifølge Norton vil man ikke forstå innlærernes erfaringer dersom man ignorerer maktforholdenes betydning i sosial interaksjon (2013, s. 146) og hvordan slike forhold påvirker deres mulighet og vilje til investering i lærings situasjonene. Deres handlingsrom blir påvirket. Nyankomne elever vil i tillegg til et nytt språk også måtte forholde seg til en ny kontekst og nye kulturelle koder, noe som vil påvirke elevens deltakelse i klasserommet. Hvem vi er, henger sammen med hva vi kan gjøre i en sosial ramme (Norton, 2013, s. 48). Hvem vi er i et klasserom, vil slik påvirke hva vi gjør og sier. En nyankommen kan oppleve at atferden blir begrenset, ikke bare av språket, men også av rollen man har i fellesskapet. Dette kan være en medvirkende årsak til at Mai ventet to år med å snakke norsk. De sosiale hierarkiene som hersker i klasserommet, regulerer hva enkeltindividene kan gjøre.

Mohamed opplevde også at det var vanskelig å snakke norsk i klassen, men innså på et tidligere tidspunkt enn Mai, at det lønte seg å ta språket i bruk i større grad:

Da jeg var helt ny så var det faktisk flaut. (.) Og etter de tre første månedene sa de at jeg hadde lært mer enn jeg skulle. Og jeg hadde vært stille og jeg skulle prøve å snakke litt mer i klassen. (.) Men så fant jeg ut at det hjelper ikke å være stille. Jeg lærte ti ganger mer da. *Mohamed (16), om det å skulle snakke i klassen.*

Mohamed oppdaget at det ikke hjalp å være stille, og at han lærte mer ved å være aktiv. Han overvant dermed noe av den negative påvirkningen de sosiale hierarkiene kan ha. I tråd med Norton og Toohey (2011,

s. 421) kan innlæreren på en slik måte innta en rolle der han blir en aktør og investerer i språklæringen. Vi ser også at «de» (sannsynligvis lærerne) gav ham anerkjennelse for det han hadde oppnådd så langt, og oppmuntret ham til å være mer aktiv. Dette ser ut til å ha gitt ham en giv til å våge å investere i klasserommet.

Sofia sier at hun var redd for å bli sett på som en som trengte ekstra hjelp. Hun visste selv hvorfor hun ble tilbudt ekstra støtte, men tror ikke det var like klart for de andre i klassen. Dette ser ut til å ha gjort at hun følte seg misforstått og undervurdert. Hun forteller også at hun opplevde en distanse mellom hvordan hun selv følte seg og hvordan hun opplevde at andre så på henne og hennes behov:

Noen ganger når jeg måtte bli tatt ut av timen, men det var senere på sånne enkelttimer, så følte jeg i begynnelsen at, ja ... jeg ville ikke at de skulle tenke at jeg trenger veldig mye ekstra hjelp, liksom. Jeg følte meg jo like smart som dem, hvis du skjønner hva jeg mener, jeg ville ikke at de skulle tenke at jeg hadde blitt tatt ut for å få mer hjelp. Det var det jeg tenkte da. Det var ikke noe god følelse, for ingen av klassekameratene visste jo hvorfor jeg gikk, men da jeg kom tilbake sa jeg ... jo, jeg ble tatt ut fordi den polske læreren ... og da tenker de jo at jeg trenger hjelp. *Sofia (21), om hvordan hun opplevde at medelevene så på henne.*

Sofia antyder her at omstendighetene omkring å få ekstra støtte i norsk, og senere tospråklig fagopplæring, ikke utelukkende har vært positivt for henne. Den mest fremtredende opplevelsen er knyttet til hva de andre tror og mener er grunnen til at hun blir tatt ut av klassen. Man kan anta at denne opplevelsen har påvirket språklæringssituasjonen. Det kommer fram i Sofias intervju som helhet at hun opplevde både norskopplæringen og tospråklig fagopplæring i seg selv som positivt. Men ut fra sitatet over kan vi anta at det er hennes redsel for medelevenes holdning og konsekvensene av uvitenhet om opplæringen som oppleves som utfordrende. Hun synes å ha en opplevelse av at det ikke var en åpenhet i klassen rundt hennes tilpassede språkopplæring. Sofias erfaringer viser at frykten for reaksjoner i gruppa kan føre til at friheten og handlingsrommet til eleven blir innskrenket (Norton & Toohey, 2011, s. 421). Lærerne har tilrettelagt for særskilt norskopplæring og tospråklig fagopplæring, men tiltakene synes å miste noe av sin verdi og effekt for eleven på grunn av mangelen på åpenhet i klasserommet for slike tilpasninger.

Årsakene til elevenes involverings- og aktivitetsnivå kan forstås som en kombinasjon av personlige egenskaper, som for eksempel perfektjonisme eller beskjedenhet, klassemiljøets dynamikk og graden av raushet i elevgruppa.

*Om hvem man er, hva man har med seg, og hvem man kan bli*

De nyankomne elevene bringer med seg både språklige, sosiale og kulturelle erfaringer inn i den nye skolesituasjonen. Sofia likte ikke å være i sentrum for oppmerksomheten selv, men hun satte pris på oppmerksomhet om morsmålet sitt:

Vi hadde et kryssord, og der var det et polsk ord. Jeg sa det til læreren, og hun tok det foran alle sammen: Vet dere hva! Jeg har skrevet et polsk ord i kryssordet mitt, jeg! Jeg var stolt, alle skulle prøve å si det ordet og hele pakka. Det var en sånn stolthet over at endelig så er det jeg som kan det her og dere kan ikke det. (.) Selv om jeg ikke likte å være i sentrum, så likte jeg å være i sentrum når det gjaldt språket. Jeg hadde mye stolthet for polsk. *Sofia (21), om å føle stolthet over morsmålet.*

Sofias opplevelser kretser om hvordan hun blir oppfattet av andre, på måter som Norton (2013, s. 45) løfter fram som typiske for nyankomne elever. Å bli sett på av andre som *ny, mottakselev* eller *en som ikke kan norsk* kan påvirke hvordan eleven ser på seg selv, og hvordan identiteten utvikles og utformes. Også Jølbo (2016) forklarer at det å flytte til et nytt språksamfunn ofte innebærer at eleven må forhandle sin identitet på nytt. Denne hendelsen kan imidlertid tolkes som en opplevelse av at Sofias språklige identitet ble bekreftet.

Sofia reflekterer videre over lærerens strategi da det startet ei ny polsk jente i klassen. Hun gledet seg da over muligheten til å snakke polsk med en venn, noe hun savnet på den tiden. Men de fikk beskjed om å snakke norsk. Sofia tror det var lærerens behov for å ha kontroll på hva de snakket om, som var årsaken. Hun opplevde behandlingen som urettferdig, da mange andre elever hadde ufaglige samtaler i timen også, men da på norsk. Sofia synes å oppleve dette som diskriminerende, noe som potensielt kunne redusert viljen til å investere i andrespråket.

Jeg husker spesielt når jeg var i ordinær klasse på 6. trinn og en annen polsk jente hadde startet, da var det bare sånn: ikke noe polsk ...

norsk! (.) Jeg lurte på hvorfor. Jeg snakket aldri polsk bortsett fra hjemme, ikke sant. Når det kom en polsk elev, så ville jeg selvfølgelig snakke polsk med henne, fordi det er på en måte noe du savner litt, å snakke med venner på morsmålet ditt. Men nå har jeg jo mange flere polske venner (ler). Men altså, jeg skjønner nå hvorfor de ikke ville at vi skulle snakke polsk. Men på den tiden skjønte jeg ikke. De vet jo ikke hva vi snakket om, og det kunne være noe helt annet enn det vi drev med der og da. Så jeg skjønner jo det. Men det er jo litt godt å snakke ... få lov til å snakke litt polsk da ... Men de har ikke noen garanti for at det blir brukt faglig, ikke sant. Man kan lett spore av, men det er sånn med alle elever da. Så jeg synes at det å si ikke snakk polsk ... for det var jo andre elever som snakket norsk liksom ... det var litt sånn, ja ... forskjellsbehandling. *Sofia (21), på spørsmål om hun hadde lærere eller medelever som oppmuntret henne til å bruke morsmålet sitt.*

Det å mestre flere språk, og å ta dem i bruk etter ønske og behov, blir i stadig større grad sett som en ressurs (García & Wei, 2019; Ortega, 2009). Nortons perspektiver framhever viktigheten av et støttende miljø for at eleven skal kunne investere i språket. En ressursorientert holdning til språk vil da være en styrke i klasserommet, heller enn en restriktiv holdning (Norton, 2013). At Sofia oppfattet norsk som et akseptert språk å benytte i timen, mens polsk ikke var det, går imot en slik ressursorientert holdning. For mange nyankomne er det et gap mellom det de ønsker å kommunisere, og det de faktisk klarer rent språklig sett (Jølbo, 2016, s. 21). Ved å ta ressursperspektivet i bruk, og la elevene spille på alle sine språkferdigheter, kan man motvirke en mangeltenkning eller enspråklig bias fra omgivelsene og opplevelsen av utilstrekkelighet hos eleven (Ortega, 2009).

Alle elevene i denne studien har fremtidsdrømmer. Mohamed er i gang med det første året på videregående, og han har klare tanker for voksenlivet:

Jeg drømmer om å bli snekker. Om ti år tror jeg at jeg driver og jobber med å bygge ting. Men det spørs om jeg blir gift da, da er jeg mest sannsynlig hjemme og passer barn. *Mohamed (16), om mål og drømmer for fremtiden.*

Sitatet sier noe om hans egen oppfatning om hvem han er, og hva han kan gjøre. Han uttrykker slik at han forestiller seg at han kan være en



aktør i det samfunnet han nå lever i, at han har frihet og rett til å kunne arbeide med det han drømmer om, og at han også har mulighet for å velge hvordan han ellers vil innrette livet sitt. Han synes å ha klare tanker om å utøve aktørskap også i fremtiden, i tråd med hvordan Norton (2013, s. 45) ser identitet i sammenheng med fremtidsperspektivet.

Siden hun kom til Norge for sju år siden, har også Sarah fått store drømmer for fremtiden. Hennes holdning er at hun vil og kan investere i skolegang og studier, slik at hun kan bli lege. Hun har også tanker om det å få familie og om hva hun ønsker for barna sine:

Å, fremtiden, da har jeg mål om å bli ferdig med skolen, gå på universitetet. Jeg har mål om å bli lege, å kunne hjelpe folk. Da ... (ler) jeg ser for meg sånn at jeg har fått en familie i hvert fall. Ja, en flott familie og har en jobb. (.) Ja, så jeg har lyst til at barna mine, de skal ikke være redde for å gjøre noe. *Sarah (15), om fremtiden.*

Når det gjelder fremtiden, ser en investeringstanke ut til å leve i både Mohamed og Sarah. De har tilsynelatende fått en selvtillit som gjør at de vet hvem de er, og hva de kan gjøre. Norton (1995, s. 11) mener dette må ligge til grunn for at elevene skal kunne utøve aktørskap. Refleksjoner rundt hvem de er og hva de kan gjøre i fremtiden, kan slik sies å være en viktig del av identitetsperspektivet. Dette er spørsmål som henger sammen med den fremtidige muligheten til å få tilgang til materielle ressurser som kan oppfylle ønsker og drømmer (Norton, 2013, s. 48). I hvor stor grad deltakerne, da de var unge og nyankomne, hadde tanker om at investering kunne føre til økt kapital senere, er usikkert. Slike tanker kan ha kommet med alderen.

### *Å bli anerkjent*

I analysen kommer betydningen av anerkjennelse tydelig fram. Mohamed sier noe om forventninger knyttet til slik bekreftelse.

Ja, først så trodde jeg ikke på meg selv, så var det en annen lærer som kom på skolen, og så lærte jeg norsk ved å være med ham. *Mohamed (16), om betydningen av ytre forventninger.*

Han uttrykker her at han ikke hadde tro på seg selv før det kom en ny lærer til skolen som utgjorde en forskjell. Jeg tolker dette dithen at Mohamed møtte en lærer som fikk ham til å få tro på seg selv, og at han ser

språklæringen som fulgte som en konsekvens av dette. Betydningen av selvtilitt er en faktor det er mange synspunkter på i andrespråksforskningen (Norton, 2013, s. 43–44). Ifølge Norton vil selvtilitt oppstå og øke i takt med positive opplevelser i språklæringsituasjoner. Vi kan se spor av dette hos Mohamed, som «først» ikke trodde på seg selv, men som senere lærte norsk ved å være med denne læreren.

Som lærer er det ikke lett å vite hva som setter seg av gode og vonde opplevelser i en elev, hva som vil bli husket, og hva som vil bli glemt. Sofia trekker fram en opplevelse fra en skoletime på fjerde trinn, der hun blir framhevet som et godt eksempel for resten av klassen. Hun overrasket seg selv ved at hun, som en umiddelbar reaksjon på anerkjennelsen fra læreren, klarte å snakke norsk foran hele klassen:

Vi hadde om partier og sånn, og så tegnet jeg en Arbeiderparti-rose, og så tok læreren meg fram og sa: Se på den fine rosen Sofia har tegnet! Hvordan har du tegnet den? Og da klarte jeg å forklare hvordan jeg hadde tegnet den. Da gikk det lett da! Og jeg ble helt overrasket selv over at jeg greide å snakke foran alle sammen. Det var selvfølgelig ikke noe veldig komplisert, men jeg fikk en god opplevelse. Det likte jeg. *Sofia (21), om en faglig opplevelse som har betydd noe for at hun opplevde språklig framgang.*

Vi ser her at læreren anerkjente Sofia gjennom både ord og handling. Ved at læreren gav ros for produktet, og dessuten ba henne vise hvordan hun hadde tegnet rosen, fikk Sofia bekreftelse. Sofia husket opplevelsen i mange år, og kan hende førte den til at hun våget å snakke mer i klassen.

### *Lærerens betydning*

Mine analyser tyder på at læreren har hatt en svært viktig rolle for deltakerne. Sarah tilegner læreren sin mye av æren for den gode starten hun fikk i mottaksklassen. Hun opplevde at læreren likte henne, og begrunner det slik:

Ja ... fordi måten hun behandlet meg og sånn generelt hvordan hun behandlet de i klassen det var på en sånn veldig bra måte. Som gjør at man ble veldig glad i henne, og det var sånn å være med en som man tenkte ikke på bare som en lærer, men som en venn man hadde. I timene så brukte hun et enkelt språk som gjorde det enkelt å forstå

henne. Og hun var veldig positiv, og hun var veldig snill også, så man følte ikke et stort press for at man måtte gå fortere enn noen andre eller at man måtte kjappe seg for at ting skulle gå en helt annen vei og sånn. Ja og så hun var en motivasjon, fordi hver dag på skolen så var det sånn: du kommer til å klare det! Det var ikke noen negative tilbakemeldinger og sånn. *Sarah (15), om læreren.*

Sarah beskriver at elevene opplevde at læreren hadde en oppriktig positiv relasjon til dem, ikke bare som lærer, men også som venn. Hun forklarer lærerens positive relasjon til elevene sine som uavhengig av deres ytelser og prestasjoner. En positiv holdning og opplevelsen av vennskap og oppmuntring framfor press ser ifølge Sarah ut til å være suksessfaktorene. Dette er i tråd med både Norton og Toohey (2011, s. 421) og Duff (2002, s. 312), som hevder at språklæringsarenaer må være støttende, og ikke fiendtlige, for at innlærerne skal finne et rom til å handle og dermed investere i språket. Sarah beskriver en lærer som med vennlighet og positivitet bygger de trygge relasjonene. Hun husker utsagnet «du kommer til å klare det!» som et karakteristisk trekk ved læreren, jamfør Nortons (2013, s. 48) utsagn om at hvem du er, henger sammen hva du kan gjøre. Ifølge Sarah ga læreren dem en visshet om at hun hadde tro på dem, og på at de kunne nå målene de satte seg for fremtiden.

Sofia delte også noen tanker om hvilken betydning det har at læreren er åpen for elevene sine, og hvilken effekt dette kan ha for elev- og læringsmiljø. I sitatet nedenfor beskriver hun en god relasjon mellom lærer og elev som er preget av åpenhet og interesse, der man gjennom samtaler og humor kommer innom mange deler av livet, ikke bare skole og fag. Det er Sofias erfaring at en slik interesse fra læreren har en positiv effekt på elevens aktivitet og deltakelse:

Jeg har alltid følt at lærerne på for eksempel mottaksklassen har alltid vært mer åpne for elevene sine enn andre lærere, synes jeg, i ordinær klasse. Jeg vet ikke, men jeg har sett og følt selv ... (.) Altså, man snakker med hverandre om ting som ikke bare er skole, tuller med hverandre eller ... (.) Bedre relasjon med læreren og de tør spørre om ting, de er mer aktive i klasserommet også for de vil bidra, de vil snakke med deg da. Akkurat som når du gjennomgår et eller annet i klasserommet og det er mange elever som liker deg så er det flere som bidrar til den samtalen. Og da er det fordi de vil bidra til det,

hvis det er en elev som ikke har god relasjon til deg er det ... da følger de ganske ofte ikke med fordi de er ikke så interessert i det du har å si. *Sofia (21), om betydningen av en god relasjon til læreren.*

Sofia beskriver her lærere som ser elevene som hele individer. Ved å interessere seg for og bekrefte eleven kan læreren bidra til at eleven investerer i språklæringen, fordi maktrelasjonene utjevnes eller ufarliggjøres. På spørsmål om hva hun selv ville vektlagt for å være en god lærer for en nyankommen, viser hun til egne erfaringer:

Det med ærlighet og det at eleven skal føle seg trygg med meg og at jeg hjelper ham fordi jeg vil og ikke fordi det er jobben min, liksom. Jeg har hatt en del lærere som har vært sånn, og det er helt perfekt, det er sånn relasjonen bør være for at de skal kunne lære. *Sofia (21), om det å være en god lærer.*

Sofia hadde en opplevelse av at en av lærerne på skolen var negativt innstilt til henne, noe som førte til at hun ikke ønsket å vise seg sårbar. Hun lukket seg dermed for hjelp i disse timene og ble mindre aktiv når denne læreren var til stede:

Det er en lærer jeg følte ikke likte meg på barneskolen, på grunn av hvordan hun var mot meg. Jeg hadde ikke så lyst til å snakke med henne, og hvis hun hadde timen så hadde jeg ikke så lyst til å be om hjelp. Hvis jeg strevde lot jeg heller som jeg gjorde noe enn å spørre om hjelp. Fordi hvis man føler at noen er negativt innstilt til deg, så har man ikke lyst til å vise at man ikke greier et eller annet eller at man trenger hjelp fra den personen. Det hadde jeg ikke lyst til. *Sofia (21), om bekreftelse fra nære relasjoner, her: lærere.*

Man kan si at denne lærerens holdning ikke oppfylte Sofias behov for å erfare omsorg og empati, noe som fikk negative konsekvenser i form av fravær av aktørskap og en form for emosjonell avstenging. Sofia utdyper konsekvensen av å ha en utrygg relasjon til læreren:

Jeg har følt på det selv før, at hvis jeg ikke stolte på læreren eller ikke hadde en god kontakt med læreren ... ikke sånn at jeg hatet den læreren eller sånn ... men hvis vi ikke hadde snakket nok eller ikke hadde fått den kontakten eller relasjonen, så torde jeg ikke alltid spørre om hjelp, ikke sant. Da var det på en måte flaut igjen, for jeg

visste ikke hvordan læreren hadde reagert eller hvordan det hadde vært. *Sofia (21), om konsekvensene av en utrygg relasjon til læreren.*

Sofia deler videre en opplevelse der hun følte seg undervurdert og ydmyket foran resten av klassen. Hun opplevde å bli satt i bås som en som ikke forstår:

Jeg husker en gang i fjerde klasse når jeg var i den ordinære klassen min. Det var en lærer som så litt ned på ... som undervurderte hvor mye norsk jeg kunne. Jeg skjønner liksom at, det er greit å spørre liksom, men jeg følte at det var veldig flaut for meg å bli spurt foran hele klassa om «forstår du det her» liksom. «Vet du hva en pyramide er?» Da følte jeg at jeg på en måte ble undervurdert, at jeg ble sett litt ned på. Jeg følte meg veldig sånn, jeg begynte å overtenke om det jeg sier er riktig. For det føles sånn, hvis noen undervurderer deg og sier «forstår du det her?» ... noe du selvfølgelig gjør, så blir det sånn ... har jeg sagt noe som fører til at du tenker sånn? Det er derfor jeg ble litt flau. Og så blir du den som blir pekt ut. Det er den dårligste erfaringen jeg husker. Jeg var jo ganske sjenert og ganske stille uansett i klassen, men det å få høre det der hjalp ikke noe særlig på det heller. *Sofia (21), om dårlige opplevelser og erfaringer som har hindret læring og trivsel.*

Vi ser her hvilken virkning det kan ha å oppleve å bli undervurdert og satt i en kategori som en som ikke forstår. Opplevelsen sitter fortsatt i Sofia, mer enn ti år etter. Sofia kan med dette kaste lys over Darvin og Nortons beskrivelser av tilpasningen til et nytt språkmiljø som «a site of struggle» (2015, s. 37).

Tre av deltakerne i denne studien hadde tilgang til en tospråklig lærer. Mohamed er tydelig på at den tospråklige læreren på ungdomsskolen hadde stor betydning for ham:

Ja, jeg hadde en somalilærer. Ja, det er faktisk en bra ting. Han lærte meg norsk på niendetrinn, det er derfor jeg er på [utdanningsprogram vgs.] nå. Hvis du ikke kan norsk og engelsk så har du ikke noe annet valg enn det språket du kan. Han hadde sine egne oppgaver, og så fant han ut at jeg gadd ikke være alene hele tiden, så han sa at jeg må lære mer norsk. *Mohamed (16), om å ha tospråklig lærer.*

Ved å vise til mangelen på norsk- og engelskspråklig kompetanse, uttrykker Mohamed at det hadde en positiv effekt å få støtte på eget språk. En lærer som kan språket til eleven, kan fungere som en bro mellom elevens tidligere erfaringer og det nye livet, og få en spesiell funksjon og plass i en nyankommens liv. På den måten kan en tospråklig lærer bidra til at forholdene tilrettelegges så godt som mulig for at eleven skal kunne investere i språket og utøve aktørskap i klasserommet. På samme måte som Mohamed uttrykker betydningen av lærerens støtte, understreker Sarah betydningen læreren kan ha for elevens motivasjon:

Jeg er takknemlig for at jeg hadde en god lærer som hjalp meg. Det viktigste ved en god lærer det er at den er positiv, motiverende, og en motivasjon til elevene. Ja, for jeg tenker sånn at hvis man ikke har motivasjon så blir det vanskeligere å tenke at man kan fortsatt nå hvor man skal. Eller hvis man ikke er positiv så er det bare negative tanker som tar over og da blir det vanskelig å fortsette framover, da tenker man bare på det negative og det gjør det dårligere for deg selv. *Sarah (15), om betydningen av å ha en god lærer for å opprettholde motivasjonen.*

Relasjonen læreren har til sine elever, ser ifølge elevene ut til å være en suksessfaktor i seg selv. Det finnes flere eksempler i studien på at læreren på ulike måter legger til rette for elevens språkutvikling på en måte som samsvarer med Tooheys studie (jf. Norton & Toohey, 2001, s. 316).

### *Medelevenes betydning*

Anerkjennelse fra medelever får økende betydning med økende alder, i tråd med jevnaldrendes betydning i barn og unges liv (Frønes, 2006, s. 47). For nyankomne elever kan det ta noe tid å utvikle nære relasjoner til medelever, da de ofte må søke å utvikle relasjoner uten å ha et felles språk. Sofia forteller om en episode der hun satt sammen med en medelev som hun opplevde som åpen og interessert, og som hun klarte å utvide sitt språklige og tematiske repertoar sammen med. Sofia opplevde at hun ble anerkjent som en interessant person å snakke med. Sofia husker dette som en god opplevelse, fordi hun opplevde både språklig framgang og anerkjennelse:

Jeg husker vi snakket om kultur og mat og sånn i en time fordi det nærmet seg jul, tror jeg. Da snakket vi og skrev om hva vi pleier å

spise i jula og sånn, og det var morsomt å snakke om fordi jeg følte jeg fikk flere temaer å snakke med henne om, og hun var veldig åpen. Det var da jeg følte at ... ja, ja, det er mine meninger og det er greit, liksom. Det var jo en del elever som var sånn ... å, nei, liker du sånn ... Men hun var veldig åpen og veldig grei, og videre var det sånn ja, ja, det er mine meninger og dere synes det er rart, men jeg kan synes at mye av det dere gjør er rart (ler). *Sofia (21), om opplevelse av anerkjennelse fra en medelev.*

Vi ser at Sofia i tillegg til en positiv bekreftelse også opplevde en aksept for ulikhet. Sett i lys av Norton og Tooheys (2001, s. 317) perspektiver, kan en tolkning her være at Sofia her har fått en alliert som kunne bidra til å posisjonere henne som aktør i klasserommet. Den positive opplevelsen Sofia hadde da de snakket om kultur og mattradisjoner, kan imidlertid se ut til å være et unntak i denne perioden. Sofia beskriver nemlig at regelen heller var at hun ikke våget å snakke i klassen. I tillegg til at hun beskriver seg selv som svært sjenert, var Sofia redd for reaksjoner fra de andre elevene i klassen:

Jeg torde aldri å snakke, det gjorde jeg ikke. Det var veldig sjelden at jeg sa noe. Men jeg følte ikke noe oppmuntring, men noen gang motsatt, holdt jeg på å si. Det var for eksempel at noen begynte å le, eller se på hverandre for eksempel. Det er derfor jeg var litt obs på når, eller jeg visste jo hvem som gjorde det, så jeg visste jo når jeg kunne snakke, om jeg torde og når jeg hvert fall ikke kunne snakke. Det dro meg veldig langt ned det, òg. Som jeg har sagt var jeg veldig sjenert. *Sofia (21), på spørsmål om hun følte støtte og oppmuntring i elevgruppa til å våge å ta det nye språket i bruk.*

En slik klassekultur kan føre til engstelse hos flere enn nyankomne. Derksom elever ikke våger å være aktive i frykt for å møte latter, kritikk eller andre reaksjoner, vil de sannsynligvis bli passive, og dermed vil de ikke være i stand til å investere i språklæringen (Norton & Toohey, 2011, s. 421). Sofia kan i denne perioden ha blitt sett på som umotivert, fordi årsaken til inaktiviteten hennes ikke ble forstått. Frykten for reaksjoner gjorde at hun ikke investerte i aktiviteter som føltets utsatte og risikable. I Norton og Tooheys (2011) studie ser vi at elever som var lite aktive muntlig, likevel var aktive og produktive i skriftlig arbeid. Denne tendensen kan man også se hos Sofia. Hun beskriver gruppetimer og ene-

timer som situasjoner hvor hun opplevde det enklere å ta det nye språket i bruk. Dette viser at motivasjonen var til stede, og at den kunne dominere over frykten hvis situasjonen opplevdes trygg:

Det spør hva vi drev med i klasserommet, det kunne være i klasserommet og, om vi var fordelt på mindre grupper, for eksempel stasjoner da, jeg syntes det var kjempegøy å drive med sånn. Enetimer var også greit for da var det bare meg og læreren og da får jeg spurt alle de spørsmålene uansett om jeg tenker de er dumme, eller hva de er (ler). *Sofia (21), om hvilke grupperinger som var mest nyttige for å våge å ta språket i bruk.*

På et oppfølgingsspørsmål om når denne frykten for å ta språket i bruk avtok, sier Sofia:

Det var etter ungdomsskolen, på videregående. Da plutselig løsnet det. Så det er ikke så lenge siden. Og plutselig så bare gikk det, jeg vet ikke hva som skjedde. Jeg tror det var fordi jeg plutselig møtte mange nye folk, og det å være med dem ... de er ikke flau for noe som helst. Så det viste meg sånn ... jeg kan være hvordan jeg vil jeg og. Ingen bryr seg, liksom. Det var det jeg var redd for hele livet og så plutselig ... Det hadde vært så mye enklere. Kjenne på at alle er ikke ute etter å ta deg. *Sofia (21), om når det løsnet, og hun torde ta språket i bruk.*

Det tok altså åtte år før Sofia opplevde at hun var fri til å bruke språket, uten å være redd for reaksjoner fra andre. Noe av det samme kommer til uttrykk hos Mai, som sier det tok to år før hun i det hele tatt åpnet munnen. Elevenes behov for tid før de våger å være aktive aktører i klasserommet er viktig å ta på alvor i andrespråksopplæringen. Flere faktorer kan spille inn. Affektive filtre (Krashen, 1981, s. 22) kan ses som aktuelle fordi innlærere kjenner på ulik grad av frykt for reaksjoner. I hvilken grad individet påvirkes av affektive filtre påvirkes kan hende av de sosiale hierarkiene. I et anerkjennende læringsmiljø vil de negative følgene av hierarkier reduseres.

Et miljø som av en eller annen grunn oppleves som fiendtlig, kan bidra til en stagnasjon i språklæringen selv om eleven i utgangspunktet er motivert for å lære språket (Norton & Toohey, 2011). Andreea vekt-



legger betydningen av å skape et trygt miljø som en suksessfaktor i språklæringsprosessen:

Leker og turer var viktig for å få seg venner og kunne snakke sammen. Hvis man har venner, er det lettere å åpne seg og prøve å snakke. *Andreea (13), om hvilke faktorer som var viktig for at hun kunne trives og lære norsk.*

Sofia trekker fram betydningen av å kjenne til at andre er i samme situasjon som henne selv:

Det med trygghet og at den eleven får se at det er mange, det er ikke bare deg, du er en del av mange og alle tar feil. Du trenger ikke være redd for å prøve å snakke, det er i orden og alle tar feil. Kanskje først skape det miljøet i hvert fall, prøve å bygge en god relasjon med eleven så at den forstår at hvis det er noe så kan han spørre. *Sofia (21), om viktigheten av et støttende miljø.*

Det er tydelig at elevene ser muntlig aktivitet som viktig, men at muntlighet også oppleves som en svært krevende læringsaktivitet. Sofia påpeker viktigheten av å skape et klassemiljø der det er trygt å prøve og feile. I et positivt klassemiljø blir trolig ikke hierarkiene og maktstrukturene borte (Norton, 2013, s. 47), men de kan holdes i sjakk av noen felles spilleregler for samvær og kommunikasjon.

### *Organiseringens betydning*

Deltakerne i studien var bosatt i ulike kommuner med ulike måter å organisere norskopplæringen på. Elevene ble ikke spurt om organiseringsmodellene direkte, men fikk spørsmål som omhandlet hvorvidt det var noe skolen gjorde som de mente fremmet eller hemmet deres språklæring. Forholdene kan tilrettelegges til det beste for eleven på ulike måter. Mohamed gikk på Nordli skole på et ordinært trinn, men ble tatt ut av klassen for å få språkopplæring av en egen lærer. Mohamed hadde ifølge ham selv tre timer norskopplæring hver dag, der han stort sett var alene med læreren. Han gir flere ganger uttrykk for at tre økter var for mye.

Ja, hvis personen skal lære norsk så synes jeg at han trenger ikke ha mer enn to økter hver dag. Før var det tre økter med norsklæring. Når du er sammen med de andre så prøver du faktisk å snakke norsk og

så føler du at du trenger å snakke norsk for å kunne gå med dem. Men hvis du er alene hele tiden så føler du at du trenger ikke snakke norsk. *Mohamed (16), om hva skolen kunne gjort annerledes for å møte hans språklige behov.*

Det kan se ut som om Mohamed føler seg satt utenfor det sosiale miljøet ved at han skal lære norsk kun sammen med en lærer. På spørsmålet om hva han selv ville gjort som lærer sier han:

Først ville jeg gitt ham to økter. Og så hadde jeg latt ham gått med andre unger. Men de første ukene så skal jeg gå med ham, og så skal jeg prøve å fortelle ham hvordan han skal gå med dem og hva han skal si når han skal spille med dem. Da jeg pleide å gå på skolen der, da pleide jeg bare å gå i fotballbingen uten å spørre om å kunne spille. *Mohamed (16), om hvordan han ville vært lærer for en nyankommen elev.*

Mohamed forklarer her hvordan han ville støttet eleven gjennom å prioritere å utvikle de sosiale ferdighetene. Han husker hvordan han selv troppet opp i fotballbingen uten å spørre, og mener at noen burde ha lært ham en annen inngang til de sosiale arenaene. Å mestre sosiale koder er viktig for å få innpass i et klassemiljø, og sosiale hindringer kan reduseres ved kommunikasjon og åpenhet (Norton, 2013, s. 47).

Sofia gikk i en delvis integrert modell, der hun fikk den første tiden med norskopplæring i en mottaksklasse og var i ordinær klasse i de øvrige timene. Hun mener, som Mohamed, at det er noen sosiale utfordringer for nyankomne elever som veksler mellom grupper i løpet av skoledagen. Hun beskriver utfordringene med å komme og gå fra den ordinære klassen og uttaler at klassekameratene visste hvem hun var, men likevel ikke kjente henne. Ut over dette er Sofia positiv til organiseringen hennes skole hadde. Hun trekker fram lærerens mulighet til å tilpasse undervisningen i mottaksklassen som viktig. I tillegg framhever hun elevens mulighet til å få taletid uten å måtte hviske til en assistent som sitter ved siden av i det ordinære klasserommet:

Altså det er jo veldig bra. For meg, jeg hadde aldri greid og sittet i et klasserom der alle kan et språk og så spørre eller få hjelp av en assistent ved siden av, for det hadde jeg følt var på en måte flaut, for jeg var alltid sånn at hvis det er noe jeg ikke kan, så tør jeg ikke

snakke om det høyt. Og det er derfor jeg tenker at mottaksklasse er veldig fint fordi der får du ta ting i ditt eget tempo, pluss at du har en lærer som har forståelse for det, og har tid til deg, for i en ordinær klasse er det mange elever som trenger hjelp ... Og du får tilpasset oppgaver mer etter ditt behov da. (.) Og så det å føle at det er flere enn deg som har det sånn, da, som fortsatt lærer norsk, det er også veldig bra. *Sofia (21), om noe ved organiseringen fremmet eller hemmet hennes språklæring.*

Sofia sier at mottaksklassen var viktig for at hun kunne våge å ta språket i bruk. I en modell som samler nyankomne elever, vil elevene ha som et felles utgangspunkt at de skal lære norsk. Ifølge Sofia gjorde dette at hennes redsel for å feile ble redusert.

Mai gikk på Nordli skole, der de nyankomne fikk den første norsk-opplæringen tilknyttet ordinært trinn, men i det hun kaller en gruppe. Mai mener hun hadde nytte av både gruppa og klassen i språklæringen, men da på ulik måte. Hun gir gruppetimene æren for å sette henne i gang, mens hun i klassen ble utsatt for så mye norsk at hun følte hun fikk språket «i huet»:

... når jeg ikke hadde de gruppetimene så satte de meg i vanlig klasse, og da ble jeg utsatt for veldig mye norsk så jeg liksom fikk det i huet. For meg så var det gruppetimene som satte meg i gang, og etter hvert var de sånn støttende, så jeg tror begge deler er viktige. *Mai (16), om hvilke faktorer som gjorde at hun lærte norsk.*

Elevenes refleksjoner viser at organiseringsmodeller har både positive og negative sider. Elevene framholder kombinasjonen av tilbudene og grupperingene innenfor organiseringen som nyttig, selv om det også kommer fram at det er utfordrende å bli tatt ut av fellesskapet eller å tilhøre to klasser. Sett i lys av Nortons investeringsteori (2013) kan det å veksle mellom grupperinger være en fordel ut fra tanken om at elevene posisjoneres på ulikt vis i ulike kontekster. En elev har ulik atferd og innsats avhengig av konteksten. Det kan derfor være en fordel at den nyankomne eleven har noe tid i gruppe eller mottaksklasse og noe tid i ordinær klasse. Den sosiale dynamikken i de ulike grupperingene varierer, og selv om eleven føler seg utrygg i ett rom, kan han føle seg komfortabel i et annet (Norton & Toohey, 2011, s. 421). Mai sier at det å «få språket i huet» er viktig, og noe hun oppnådde i en norsktalende klasse.

Samtidig tolker jeg intervjuene slik at man ikke skal undervurdere det faktum at taletid og aktivitet for nyankomne kan være lettere å øke i en mindre gruppe enn i ordinær klasse. En tilrettelegging for aktivitet vil kunne påvirke rommet eleven finner for aktørskap og investeringen i språklæringen. Organiseringen av opplæringstilbudet kan på denne måten ha innvirkning på elevenes mulighet og vilje til aktørskap. Muligheten til handling er ikke noe innlæreren skaffer seg selv, men noe som blir til i samspill mellom individet, gruppen, samt organisatoriske og strukturelle faktorer som påvirker opplæringssituasjonen (Norton, 2013, s. 48).

### *Innhold, metoder og medvirkning*

Opplæringens innhold og didaktikk er ifølge deltakerne i denne studien av betydning for nyankomne elevers læring. Andreea påpeker viktigheten av en undervisning som er praktisk og konkret. Hun vektlegger at elevene må få mulighet til å lære av det de ser og opplever, ikke bare det de hører eller leser. Dette er selvfølgelig ekstra viktig i møte med elever som læreren ikke har felles språk med, noe som gjaldt for Andreea. Hun kunne ikke engelsk da hun kom til Norge, og lærerens konkrete og praktiske tilnærming var derfor svært viktig for henne.

Jeg tror jeg hadde gjort det samme som de lærerne gjorde med meg da, de hadde jo ... hatt sånn turer og hatt sånn gøy med dem. Og lære dem ting ved å vise dem *Andreea (13)*, om hva hun ville gjort dersom hun skulle undervise nyankomne.

Sofia peker på noe av det samme:

For en nyankommen som ikke kan noe norsk? Det er vanskelig da ... Jeg tenker at det å skape et trygt miljø først kanskje, eller det å vise elevene at det er trygt å lære der på en måte. For hvis du føler at du kan feile og du kan si mye rart, men fortsatt ingen ler, men heller støtter deg, så lærer du mye fortere. Så å vise elevene at ... det kan ta litt tid fra person til person ... alle er positivt innstilt på at alle gjør feil og at det er greit. Jeg synes at det med miljø er veldig viktig. Ja, sånne leker, men man må jo kanskje ha noen ord i bunn også. Så begynne med hverdagslige ord på en morsom måte, finne på leker med enkle ord og sånn. *Sofia (21)*, om hvordan hun ville undervist en nyankommen.

Andreea og Sofia viser til viktigheten av at miljø og språklæringsaktiviteter er støttende og meningsfulle.

Ifølge Utdanningsdirektoratet (2021) skal «elever i norsk skole delta i beslutninger som gjelder deres egen læring. Elevene skal også delta aktivt i vurdering av eget arbeid, egen kompetanse og i sin egen faglige og sosiale utvikling». Elevmedvirkning har vært viktig i Norge de siste årene. Ingen av elevene i denne studien gir uttrykk for at de opplevde at de var med og bestemte noe når det kom til faginnhold, metodikk eller organisering. Mai sa at «det var de voksne som bestemte.» Kan hende er det slik at de nyankomne er en elevgruppe som har blitt utelatt i så måte, og at medvirkning har fått mindre fokus hos dem enn blant andre elevgrupper. Språket er en utfordring, men mange nyankomne elever har tilgang til tospråklige lærere eller assistenter til faglig arbeid. Kanskje også medvirkning burde vært på agendaen i disse flerspråklige møtene, til elevens beste og til økende motivasjon og investering. I et scenario der elevene ikke har innflytelse og deres mening ikke blir tillagt vekt, kan opplevelsen av avstand og fremmedgjøring ødelegge for engasjement. I motsatt fall kan man tenke seg at elevenes mening betyr noe og blir lyttet til, noe som kan føre til økt investering og økt aktørskap.

## Oppsummering

Denne artikkelen har undersøkt tidligere nyankomne elevers opplevelse av den første tiden med norskopplæring. Ved å tolke elevenes opplevelser opp mot Nortons (2013) teoretiske rammeverk har artikkelen diskutert hva som skal til for at de skal være aktører og investere i egen språklæring. De fem deltakernes erfaringer og opplevelser ligger flere år tilbake i tid, noe som påvirker hva og hvordan de minnes den første tiden i norsk skole. Det retrospektive perspektivet gjør at enkelte opplevelser og forståelser har utkrySTALLISERT seg. Hovedinformanten Sofia har størst avstand i tid til opplæringen. Hun er i tillegg eldre enn de andre deltakerne, noe som trolig også har innvirket på resultatene. Sofia kan i større grad enn for eksempel Andreea se opplevelsene i lys av livserfaringer og refleksjoner. I tillegg er datamaterialet preget av at det er ulikt hvor detaljert og nyansert deltakerne ordlegger seg, noe som henger sammen med alder, botid og norskspråklig erfaring. Jeg tolker likevel materialet dithen at både Andreea, Sarah, Mai, Mohamed og Sofia i det

store og hele er fornøyd med opplæringen de ble møtt med da de var nyankomne. Dette mener jeg kommer til uttrykk blant annet ved at de sier at de ville gjort det på samme måte dersom de skulle være lærer for nyankomne. Det er interessant fordi vi vet at de har ulike opplevelser og fikk opplæring innenfor ulike organiseringsmodeller. Det kan samtidig sies å stå i kontrast til deres erfaringer med å stå utenfor fellesskapet, som ser ut til å være en felles opplevelse da de var nye i Norge. Deltakerne virker å være positivt innstilt til den norske skolens holdning til barn og læring. Opplevelsen av opplæringen synes å påvirkes av kvaliteten på klassemiljøet, graden av åpenhet og lærerholdninger, samt indre faktorer som følsomhet når det gjelder oppmerksomhet og det å skille seg ut. Deltakerne betoner viktigheten av å bli møtt med en ressursorientert holdning til språk og tidligere erfaringer. Sarahs uttalelse om tiden i mottaksklassen kan oppsummere den positive og ressursorienterte holdningen elevene etterspør og tidvis beskriver: «... hver dag på skolen så var det sånn: du kommer til å klare det!»

Jeg mener funnene peker i retning av noen felles faktorer som potensielt kan føre til investering. Deltakerne framhever viktigheten av at skolen legger til rette for sosiale arenaer som fremmer kjennskap og vennskap. Et trygt klassemiljø kjennetegnet av oppmuntring og anerkjennelse blir framhevet, der det er åpenhet og forståelse for ulike behov og tilpasninger, og der det er rom for å prøve ut det nye språket. Her er lærernes interesse og positive tilstedeværelse en særlig viktig faktor. Utsagn fra flere av deltakerne kan forstås som at vekslingen mellom ulike grupperinger i skolehverdagen er positivt på den måten at ulike gruppesammensetninger på hver sine måter kan imøtekomme ulike behov. Eksempelvis kan én gruppe tilby muligheter for sosial deltakelse, mens en annen gruppe oppleves som et trygt faglig rom hvor eleven får og tar taletid. Vekslingen mellom ulike grupperinger og det varierte innholdet og arbeidsformene som medfølger, mener jeg løftes fram som en medvirkende årsak til å øke deltakelsen i læringsaktivitetene. Det kan igjen fremme mulighetene for aktørskap. Det er imidlertid viktig å merke seg at en veksling mellom grupper og klasser også oppleves som utfordrende for noen.

Resultatene fra denne studien kan tyde på at skolen bør gjøre en innsats for at de nyankomne som gruppe i større grad kan oppleve å ha medvirkning i skolehverdagen. Tross sin unge alder ser deltakerne ut til å oppfatte investering i språkferdigheter som en inngangsport til fremtidens muligheter.

## English abstract

This article explores the experiences of previously newly arrived, multilingual students' first period in Norwegian school. Based on Bonny Norton's concept of investment, the article presents five young people's experience of learning Norwegian. The participants in the study all had their introduction to Norwegian in primary school. The study has a retrospective perspective in that the participants reflected on their earlier experiences with the learning of Norwegian. The study seeks to explore students' experiences, in addition to identifying factors that may have enhanced opportunity and willingness to invest in language learning. The findings indicate the importance of some common factors such as academic and social facilitation and a safe learning environment characterized by openness, generosity, and understanding of students' diverse needs. According to the participants, different groups can offer different opportunities for learning and participation. However, the students in this study describe a lack of perceived participation. The findings also indicate that more important than organizational models are students' relationships with genuinely interested teachers and peers.

Key words: Newly arrived students, Norwegian as a second language, student's perspective, investment, agency, identity

## Litteratur

- Assman, A. (1999). *Tid och tradition: Varaktighetens kulturella strategier*. Bokförlaget Nya Doxa.
- Axelsson, M. & Nilsson, J. (2013). "Welcome to Sweden": Newly Arrived Students' Experiences of Pedagogical and Social Provision in Introductory and Regular Classes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(1), 137–164.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Budach, G. (2012). Part of the puzzle: The retrospective interview as reflexive practice in ethnographic collaborative research. I S. Gardner & M. Martin-Jones (Red.), *Multilingualism, Discourse and Ethnography* (s. 319–333). Routledge.

- Darvin, R. & Norton, B. (2015). Identity and a Model of Investment in Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 36–56.
- Dewilde, J. & Kulbrandstad, L. A. (2016). Nyankomne barn og unge i den norske utdanningskonteksten. *Nordand: Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 11(2), 13–33.
- Duff, P. (2002). The discursive co-construction of knowledge, identity, and difference: An ethnography of communication in the high school mainstream. *Applied Linguistics*, 23(3), 289–322.
- Eek, M. (2021). *Språkhjelpere, investering og sosial rettferdighet: En undersøkelse av bruk av språkhjelpere i norskopplæringen for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn* [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Innlandet.
- Engblom, C. & Fallberg, K. (Red.). (2018). *Nyanländas lärande och språkutvecklande arbetssätt: Rapport från en forskningscirkel genomförd februari 2016—December 2017*. (FoSam rapport 2018:01). Forum för samverkan, Uppsala universitet. <https://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1190472/FULLTEXT01.pdf>
- Frønes, I. (2006). *De likeverdige: Om sosialisering og de jevnaldrenes betydning* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- García, O. & Wei, L. (2019). *Transspråking. Språk, flerspråklighet og opplæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Golden, A., Steien, G. B. & Tonne, I. (2021). Narrativ metode i andrespråksforskning. *NOA: norsk som andrespråk*, 37(1–2), 133–155.
- Jølbo, I. D. (2016). «Å skrive seg et rom»—Et studie av aktørskap i andrespråkstekster. *NOA: norsk som andrespråk*, 32(1-2), 5–30.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press Inc.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk.
- Kverndokken, K. (2016). *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på: Om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk*. Fagbokforlaget.
- Norozi, S. A. (2021). *Happy Start or Happy Ending? Exploring Educational Provisions in Norwegian Elementary Reception Classes* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2671137>
- Norton, B. (2013). *Identity and Language Learning. Extending the Conversation* (2. utg.). Multilingual Matters.



- Norton, B. & Toohey, K. (2001). Changing Perspectives on Good Language Learners. *TESOL Quarterly*, 35(2), 307–322.
- Norton, B. & Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching: the international abstracting journal for language teachers and applied linguists*, 44(4), 412–446.
- Norton Peirce, B. (1995). Social Identity, Investment, and Language Learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9–31.
- Ortega, L. (2009). *Understanding Second Language Acquisition*. Hodder Education.
- Pastoor, L. de W. (2016). Enslige flyktingers psykososiale utfordringer: Behovet for en flyktingkompetent skole. I C. Øverlien, M.-I. Hauge & J.-H. Schulz (Red.), *Barn, vold og traumer. Møter med unge i utsatte livssituasjoner* (s. 200–219). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasestudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Skrefsrud, K. R. (2021). «Hver dag på skolen så var det sånn – du kommer til å klare det!» Om nyankomne elever og opplæring i grunnleggende norsk. *Et elevperspektiv*. [Masteroppgave] Høgskolen i Innlandet. <https://hdl.handle.net/11250/2831663>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 24. september). *Medvirkning*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Medvirkning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Veileder: Innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever*. <https://www.udir.no/globalassets/filer/regelverk/minoritetsspraklige/veileder-innforingstilbud-nyankomne-minoritetsspralige-2016.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (NOR07-02). <https://www.udir.no/lk20/nor07-02>



# Intonasjon i tidlig S2-norsk

*Teodor Ekblad Aagaard*

Universitetet i Oslo

## Sammendrag

Denne studien undersøker to aspekter ved intonasjonen hos elleve nybegynnerstudenter i norsk (østnorsk). Det ene aspektet er melodien i aksentfrasen, og spesielt om talerne har tilegnet seg leksikalske toneaksenter (tonem/tonelag). Det andre er interaksjonen mellom leksikalsk toneaksent og intonasjon på setningsnivå, her illustrert med setninger med snevert fokus. Jeg finner at de tre informantene som har snakket norsk lengst (4, 11 og 15 måneder), skiller mellom aksent (tonem/tonelag) 1 og 2 med nærmest førstespråkslik presisjon, og at de resterende åtte (som alle har snakket norsk i 3 måneder) nesten konsekvent bruker én aksentmelodi som normalt likner på aksent 1 i østnorsk. Jeg argumenterer for at tilegnelse av de østnorske toneaksentene trolig har funnet sted hos flere av informantene, også de som kun anvender én aksentmelodi. I kontekstene med snevert fokus skiller derimot ingen av informantene mellom aksentene, og ingen anvender fokuseringsstrategier som likner på dem man finner hos førstespråkstalere. Til slutt diskuterer jeg hvilke implikasjoner disse funnene kan ha for undervisningspraksis. Jeg foreslår at det er grunn til å være mer optimistisk til eksplisitt undervisning i leksikalske toneaksenter enn det som har vært tradisjon, og at framstillingen i klasserommet bør omfatte flere setningstyper for å vise hvordan toneaksentene legger grunnlaget for det meste av norsk intonasjon.

Nøkkelord: *intonasjon, tonem, tonelag, andrespråklæring*

## Innledning

Det blir ofte påpekt hvor viktig prosodiske faktorer, og spesielt intonasjon, er i beherskelsen av et andrespråk. Selv andrespråkstalere med mange års erfaring med språket utviser ofte en intonasjon som avviker fra førstespråksnormen (Mennen, 2015, s. 171), og persepsjonsstudier har vist at prosodiske avvik i større grad enn segmentale gjør at førstespråkstalere oppfatter tale som aksentpreget (Rasier & Hiligsmann, 2007, s. 43). I de relativt få studiene som er utført om norsk andrespråksintonasjon, er det lagt vekt på tonebevegelser i aksentfrasen, og spesielt distinksjonen mellom de leksikalsk bestemte toneaksentene som ofte kalles *tonem* eller *tonelag*. Ser man på lærebøker i norsk for innlærere eller norske lærebøker i andrespråksfonologi, vies imidlertid akkurat denne delen av norsk prosodi mindre oppmerksomhet.<sup>1</sup> Et illustrerende eksempel er Knudsen og Husbys (2020) relativt nye lærebok rettet mot språklærere. Her vier forfatterne mye oppmerksomhet til trykk, spesielt på setningsnivå, og de gir noen forslag til hvordan trykkøvelser kan implementeres i språkundervisningen. Leksikalske toneaksenter blir presentert som en del av redegjørelsen for prosodiske forhold i norsk, men hva angår klasseromspraksis, blir tone kun behandlet som en av måtene trykkstavelser markeres fonetisk på, og ikke som et distinkt trekk som bør undervises i seg selv. En forklaring på fraværet av fokus på leksikalske toneaksenter i andrespråksundervisningen som er blitt nevnt i litteraturen, for eksempel i Harnæs (2008), er at systemet er så komplisert at det ikke egner seg for undervisning. Dette kommer jeg så vidt tilbake til i slutten av artikkelen.

Denne artikkelen presenterer en undersøkelse av intonasjonen hos elleve studenter som ved tidspunktet for undersøkelsen hadde gått på et norskkurs på begynnernivå ved Universitetet i Oslo i tre måneder. Formålet med studien er å undersøke hvilke trekk ved østnorsk intonasjon deltakerne har tilegnet seg på et såpass tidlig stadium i innlæringsprosessen, samt å diskutere hvilke implikasjoner dette kan ha for undervisningsdesign. På samme måte som tidligere studier av norsk andrespråksintonasjon vil jeg i første rekke undersøke melodien i aksentfrasen, og spesielt om deltakerne utviser tegn på tilegnelse av leksikalske toneaksenter. Men jeg vil også undersøke i hvilken grad de har tilegnet

<sup>1</sup> Et gammelt og hederlig unntak er Strandskogen (1979).

seg tonale mønstre i østnorsk som ikke er knyttet til spesifikke ord, men som har en funksjon på setningsnivå. For å gjøre det undersøker jeg hvilke tonale strategier deltakerne anvender for å signalisere kontrastivt snevert fokus.

Strukturen i denne artikkelen er som følger: Først gjør jeg rede for grunnleggende trekk ved østnorsk intonasjon. Deretter presenterer jeg eksisterende studier av norsk andrespråksintonasjon. Så presenterer jeg den inneværende studien og resultatene av denne. Til slutt diskuterer jeg hvilke intonasjonstrekk som ser ut til å ha blitt tilegnet av deltakerne, samt mulige implikasjoner for undervisningsdesign.

### Aksentfrasen, toneaksenter og grensetoner

I norsk, som i mange andre språk, er trykksterke stavelser assosiert med spesifikke tonebevegelser, altså endringer i grunnfrekvensen ( $f_0$ ). I den engelskspråklige litteraturen er slike bevegelser kjent som *pitch accents*. I den norske litteraturen om norsk er tonebevegelser assosiert med trykkstavelser oftest omtalt som *tonem* eller *tonelag*. Den språkspesifikke begrepsbruken reflekterer det faktum at fenomenet i norsk skiller seg fra det begrepet *pitch accents* vanligvis omfatter, på (minst) to måter: For det første har tonebevegelsen i de aller fleste dialekter betydningsskillende funksjon.<sup>2</sup> Den trykksterke stavelsen kan være assosiert med én av to leksikalsk bestemte tonebevegelser, kjent som *tonem/tonelag 1* og *tonem/tonelag 2*. For det andre interagerer de leksikalske toneaksentene med ikke-betydningsskillende intonasjon på yringsnivå på en annen måte enn i de fleste språk som sies å ha *pitch accents* (se Kristoffersen, 2000, s. 234 og framstillingen av fokusaksent under). Til tross for disse forskjellene skal jeg her bruke begreper som i større grad viser at vi snakker om fenomener som har ekvivalenter i andre språk, og kalle tonebevegelserne *toneaksenter* (jf. Kristoffersens engelske *tonal accent* (2000, s. 234)). De to leksikalske toneaksentene vi finner i norsk, skal jeg som Steien (2014) kalle *aksent 1* og *aksent 2*.

<sup>2</sup> Den betydningsskillende funksjonen mangler i et område rundt Bergen (men ikke i selve Bergen), i brønnøymålet og i flere dialekter i Troms og Finnmark (Kristoffersen, 2000, s. 234).

Toneaksentens tumleplass, for å bruke Hognestads (2017) formulering, er *aksentfrasen* (AP), som vanligvis omfatter alle stavelser fra og med en trykksterk stavelse assosiert med en toneaksent fram til, men ikke inkludert, neste trykksterke stavelse assosiert med en toneaksent.<sup>3</sup> Setning 1 og 2 illustrerer hvordan en ytring kan deles inn i AP-er på ulike måter. Setning 1, der *Peter* forstås som objekt til verbet *spise*, leses helst med to toneaksenter. Det infinitte verbet introduserer den første, og *Peter* introduserer den andre. Setning 2, som forstås som en oppfordring til Peter om å spise, leses derimot helst bare med den toneaksenten som verbet introduserer.

1) La oss spise Peter.

2) La oss spise, Peter!

De ulike inndelingene i AP-er i setning 1 og 2 over kan vi illustrere som i 3 og 4 under, der den trykksterke stavelsen som introduserer AP-en, er markert med fete typer.

3) La oss (**spise**)<sub>AP</sub> (**Peter**)<sub>AP</sub>      *Peter er objektet*

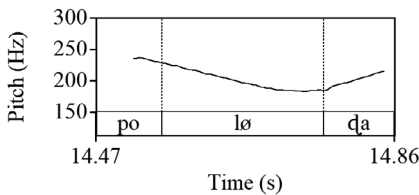
4) La oss (**spise Peter**)<sub>AP</sub>      *Peter er mottakeren*

Jeg har brukt den noe plundrete formuleringen «trykksterk stavelse assosiert med en toneaksent» for de stavelsene som i eksempel 3 og 4 er markert med fete typer. I litteraturen blir slike stavelser helst omtalt som stavelser med *primærtrykk* (*hovedtrykk*), i motsetning til trykksterke stavelser som ikke er assosiert med en toneaksent, som har *sekundærtrykk* (*bitrykk*) (for eksempel *Pe-* i setning 2). Motivasjonen for å anta en type trykk for stavelser som ikke er assosiert med en toneaksent, er at også disse har muligheten for distinktiv vokallengde: Prøv å bytte ut *Peter* med *Petter* i setning 2. (Se Kristoffersen, 2000, s. 117–120, 141, 282; Endresen, 2000, s. 296–297; men også Johnsen (2019) for argumenter *mot* eksistensen av sekundærtrykk i norsk.) Distinksjonen mellom stavelser med sekundærtrykk og trykksvake stavelser er ikke av interesse for oss her, og jeg vil bruke begrepet *trykksterk stavelse* eller

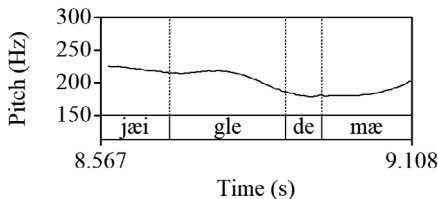
<sup>3</sup> Det kan forekomme trykksvake stavelser mellom to trykksterke som ikke inngår i noen AP. Se Kristoffersen (2000, s. 284ff) og eksempel 12 under.

*trykkstavelse* kun om stavelser som introduserer en toneaksent og dermed en AP.

Selv om de fleste norske dialekter har et system med to leksikalsk bestemte toneaksenter, varierer realiseringen av dem mellom dialektene (se f.eks. Skarbø, 2002 for eksempler og opptak fra ulike dialekter). I standard østnorsk kjennetegnes AP-er med aksent 1 ved at tonen når et bunnpunkt i løpet av den trykksterke stavelsen og stiger i slutten av AP-en. Aksent 2 kjennetegnes ved at tonen stiger til en topp i løpet av den trykksterke stavelsen, faller til et bunnpunkt i stavelsen etter og stiger i slutten av AP-en. Figur 1 viser  $f_0$ -kurven i et utdrag fra setninga «*På lørdag skal vi til Bergen*», som lest inn av en førstespråkstaler i denne undersøkelsen. Her utgjør aksent 1-ordet *lørdag* en AP. Figur 2 viser kurven i et utdrag fra setninga «*Jeg gleder meg til i morgen*», som lest inn av samme taler. *Gleder* er et aksent 2-ord, og «*gleder meg*» utgjør en AP.



Figur 1: Detalj fra intonasjon hos førstespråkstaler: «*på (lørdag)AP*»



Figur 2: Detalj fra intonasjon hos førstespråkstaler: «*jeg (gleder meg)AP*»

I Kristoffersens (2000, s. 233–253) analyse av toneaksentene i standard østnorsk, som jeg antar her, analyseres melodien over hele AP-en med aksent 1 som fonologisk LH (der L står for «lav tone» og H for «høy

tone») og melodien over AP-en med aksent 2 som HLH. I begge aksenter er den siste H-en en grensetone (engelsk *boundary tone*) assosiert med den siste stavelsen i AP-en. I aksent 1-AP-er er L-en assosiert med den første stavelsen, altså den trykksterke. I aksent 2-AP-er er den første H-en assosiert med den første stavelsen og L-en med stavelsen etter.<sup>4</sup> Assosieringen av toner med stavelser i AP-er med de to toneaksentene kan vi illustrere som i 5 og 6 under, hvor jeg noterer grensetonen H%.<sup>5,6</sup>

5)        L    H%  
          på (lør dag)<sub>AP</sub>

6)        H    L    H%  
          jeg (gle der meg)<sub>AP</sub>

### Fokuseringsstrategier

Vi har sett at intonasjonen i en ytring er avhengig av hvilke stavelser som er trykksterke (altså hvor AP-ene og aksentmelodien starter og slutter), og hvilke ord som inneholder disse stavelsene (altså hvilken av de to aksentene AP-ene assosieres med). I det følgende skal vi se hvordan tone anvendes for å signalisere *fokus*, nemlig fremheving av visse deler av en ytring. Sammenlikne setning 7 og 8 under, tilpasset fra Hognestad (2017, s. 68), der de intendert fremhevede ordene er skrevet med store bokstaver. Setning 7 leses helst med en intonasjon som er kompatibel med (minst) to ulike tolkninger: I den ene forstås *kaffe* som en kontrast til noe annet, og setningen kunne vært et svar på spørsmålet «Kjøpte de *te*?». I den andre formidler hele setningen ny informasjon, og den kunne vært et svar på spørsmålet «Hva gjorde de?». Den første tolkningen in-

<sup>4</sup> Om det bare er to stavelser i en aksent 2-AP, er den siste stavelsen assosiert med både L og H%. Eksempel 9 under illustrerer et slikt tilfelle.

<sup>5</sup> Jeg bruker notasjonene for grensetoner som i Kristoffersen (2000), som er noe ulik notasjonene i andre framstillinger innenfor autosegmental-metrisk fonologi, for eksempel Ladd (2008) og Jun og Fletcher (2014).

<sup>6</sup> Ytringsinitiale trykklette stavelser, som *på* og *jeg* i setning 5 og 6, inngår ikke i noen AP (Kristoffersen, 2000, s. 284)



nebærer i Hognestads terminologi *snevert fokus* (eng. *narrow focus*), og den andre *vidt fokus* (eng. *broad focus*).

7) De kjøpte en KAFFE

8) De KJØPTE en kaffe

Setning 8 leses derimot helst med en intonasjon som kun er kompatibel med snevert fokus, altså en tolkning der *kjøpte* forstås som en kontrast til noe annet. Setningen kunne vært et svar på spørsmålet «*Stjal de en kaffe?*», men ikke på spørsmålet «*Hva gjorde de?*».<sup>7</sup>

I østnorsk finnes det ulike tonale strategier for å formidle snevert fokus som i setning 8 over. Disse vil jeg i det følgende kalle *fokuseringsstrategier*. Den mest omtalte (f.eks. i Fretheim & Nilsen, 1991 og Kristoffersen, 2000, s. 278ff) innebærer at grensetonen H% i slutten av den AP-en som trykkstavelsen i det fremhevede ordet introduserer, realiseres som en ekstra høy tone Hfoc%. Eventuelle AP-er etter denne realiseres vanligvis uten en final H%. Et eksempel på denne strategien fra den innværende undersøkelsen ser vi når vi sammenlikner f0-kurvene i figur 3 under. Til venstre er et utdrag fra f0-kurven til setninga «*I dag har jeg mye å gjøre*», som ble presentert for informanten uten kontekst for å fremme en lesning med vidt fokus. Til høyre er et utdrag fra kurven til setninga «*Jo, jeg har mye å gjøre!*», som ble presentert for informanten som svar på spørsmålet «*Har du ingenting å gjøre?*» og med aksent 2-ordet *mye* i kursiv for å sannsynliggjøre en lesning med snevert fokus. Assosieringen av toner med stavelser i de to utdragene kan vi formalisere som i 9 og 10 under:<sup>8</sup>

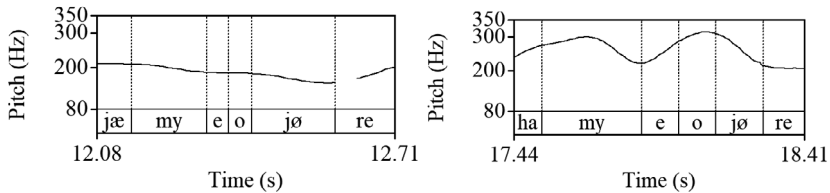
9) H L H% H LH%

(my e å)<sub>AP</sub> (gjø re)<sub>AP</sub> (figur 3, til venstre)

<sup>7</sup> Hognestads (2017, s. 68) argument er lengre og omfatter grader av snevert/vidt fokus.

<sup>8</sup> Her ser jeg bort fra størrelsen IP (intonasjonsfrase), som i Fretheim og Nilsen (1991) og i andre fremstillinger er konstituentnivået over AP, som inneholder nøyaktig én Hfoc%.

- 10) H L Hfoc% H L  
 (my e å)<sub>AP</sub> (gjø re)<sub>AP</sub> (figur 3, til høyre)

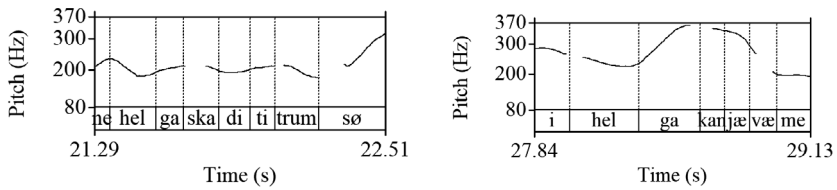


Figur 3: Intonasjon hos førstespråkstaler: «I dag har jeg mye å gjøre» og «Jo, jeg har mye å gjøre!»

Figur 4 under, og formaliseringen av assosiasjonen av toner med stavelser i denne i 11 og 12, viser et liknende eksempel med aksent 1-ordet *helga*. Vi ser at den tonale kontrasten i trykkstavelen (og stavelsen etter) mellom aksent 1 (*helga*) og aksent 2 (*mye*) bevares (eller til og med forsterkes) i variantene med snevert fokus. I begge tilfeller signaliseres fokus med en høy tone i slutten av AP-en som det fremhevede ordet introduserer.<sup>9</sup>

- 11) L H% L H% H LH%  
 (hel ga)<sub>AP</sub> (skal de til)<sub>AP</sub> (Trom sø)<sub>AP</sub> (figur 4, til venstre)
- 12) L Hfoc% H L  
 (hel ga)<sub>AP</sub> kan jeg (væ med)<sub>AP</sub> (figur 4, til høyre)

<sup>9</sup> I 12 er det to stavelser (*kan jeg*) som ikke inngår i noen AP. I Kristoffersens (2000, s. 284–286) analyse inngår disse i IP-en som inneholder den første AP-en. Se også fotnote 8.

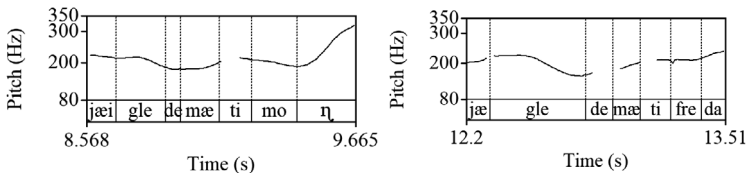


Figur 4: Intonasjon hos førstespråkstaler: «Denne helga skal de til Tromsø» og «Nei, men i helga kan jeg være med!»

En annen fokuseringsstrategi, som ifølge Jun og Fletcher (2014, s. 501) er tverrspråklig vanlig, er å deaksentuere hele resten av ytringen, slik at alt språklig materiale etter det fremhevede ordet inngår i den AP-en som (trykkstavelsen *i*) ordet innleder. Et eksempel på denne strategien fra denne undersøkelsen ser vi i figur 5 under. På samme måte som i eksemplene over ble setningen til venstre («Jeg gleder meg til i morgen») presentert for informanten for å sannsynliggjøre vidt fokus, mens den til høyre («Nei, jeg gleder meg til fredag!») skulle sannsynliggjøre snevert fokus på ordet *gleder*. Vi ser at det til venstre er realisert to AP-er med aksent 2 og melodien HLH%. Til høyre er det imidlertid kun realisert én AP, som strekker seg fra trykkstavelsen *i* det fremhevede ordet til slutten av setningen. Vi kan formalisere det som i 13 og 14 under:

13) H L H% H LH%  
(gle der meg ti)<sub>AP</sub> (mor gen)<sub>AP</sub>

14) H L H%  
(gle der meg til fre dag)<sub>AP</sub>



Figur 5: Intonasjon hos førstespråkstaler: «Jeg gleder meg til i morgen» og «Nei, jeg gleder meg til fredag!»

Som Kristoffersen (2000, s. 277–278) påpeker, skiller fokuseringsstrategiene i østnorsk seg grunnleggende fra dem man ofte finner i språk som sies å ha *pitch accents*. I engelsk finnes det for eksempel flere ulike tonebevegelser som kan assosieres med trykksterke stavelser for å signalisere ulike pragmatiske nyanser, deriblant snevert fokus (se Ladd, 2008, s. 88–100 for en oversikt over aksenttoner i engelsk). Siden toneaksentene i norsk er leksikalsk bestemte og forskjellen mellom de to primært ligger i trykkstavelsen, er det mye mer begrensede muligheter for å manipulere tonen i trykkstavelsen for slike pragmatiske formål. Distinksjonen mellom aksent 1 og aksent 2 overlever i alle (eller nesten alle, se Kristoffersen, 2000, s. 293 om *calling contour*) setningstyper, og pragmatiske nyanser formidles i stedet ved hjelp av endrede grensetoner (som i figur 3 og 4) eller organiseringen av AP-er (som i figur 5).

### Tidligere studier av toneaksenter i S2-norsk

Så vidt jeg vet, finnes det ingen studier av fokuseringsstrategier i norsk S2-intonasjon. Det finnes imidlertid noen studier som har undersøkt melodien i AP-er i S2-norsk generelt, i første rekke for å se om talerne utviser tegn på tilegnelse av leksikalske toneaksenter.

Harnæs (2017) undersøkte toneaksenter hos en gruppe S2-talere av norsk med tysk som førstespråk. Disse gikk alle på et norskkurs som skulle tilsi at de behersket norsk på et nivå som tilsvarende B2 i CEFR-skalaen. AP-ene hun så på, var innledet av «typiske» aksent 1- og aksent 2-ord: bestemt form av enstavelsessubstantiv for aksent 1 (for eksempel *bilen*) og flertall av adjektiv for aksent 2 (for eksempel *dyre*). Hun fant noe variasjon i den tonale realiseringen av AP-ene og ikke noe konsekvent skille mellom leksikalske toneaksenter.

Hognestad (2017) gjennomførte en kvalitativ studie av intonasjonen til tre S2-talere. Hos alle fant han en ganske konsekvent tonal markering av AP-er: Hos to var melodien HL, og hos én LH. Hos den ene med gjennomgående HL, fant han melodien LHL med enkelte frekvente aksent 2-ord, nemlig *lærer*, *klarte* og *vanskelig*. Denne taleren hadde bodd flere år i et område sør i Norge der aksent 1 realiseres som HL og aksent 2 som LHL. Hognestad foreslår at denne taleren anvender aksent 1-melodien som standardstrategi for prosodisk markering av trykksterke stavelser, men at hun har tilegnet seg korrekt leksikalsk tone for enkeltord.

Så vidt jeg vet, er det kun én gruppe talere som i litteraturen er vist å ha tilegnet seg de leksikalske toneaksentene med vesentlig suksess. I flere artikler med noe ulikt fokus har Steien sammen med kolleger undersøkt toneaksenter i naturlig tale produsert av en gruppe S2-talere av norsk med enten lingala (et tonespråk i bantugruppa) eller swahili (også et bantuspråk, men ikke et tonespråk) som S1. Disse talerne hadde bodd i Norge i flere år og snakket språket godt. I tillegg hadde alle utstrakt flerspråklig erfaring: Alle snakket mellom fire og sju språk. Steien (2014) rapporterer om en sterk preferanse for melodien HLH i AP-er, altså noe som likner på aksent 2 i østnorsk. Steien og Hansen (2015) rapporterer at 80% av AP-ene hos disse talerne ble produsert med «riktig» aksent, på bakgrunn av visse fonetiske kriterier for å klassifisere melodiene som aksent 1 eller aksent 2. Også her rapporterer de om en preferanse for en aksent 2-aktig melodi. Steien og van Dommelen (2018) oppgir omtrent den samme suksessraten for toneaksenter i denne gruppa. I tillegg viser de at de ikke finner noen statistisk signifikant forskjell mellom antall «korrekt» realiserte AP-er hos S2-talerne og S1-talerne i den samme undersøkelsen. De viser imidlertid også at dette avhenger av valg av fonetiske kriterier: Med andre kriterier for å klassifisere melodien i en AP som aksent 1 oppnår S1-talerne signifikant bedre skår enn S2-talerne. Dessuten skyldes avvikene ofte ulike ting i de ulike gruppene. Hos S1-talerne skyldes «gal» aksent oftest variasjon i den fonetiske realiseringen: Enkelte toppunkt og bunnpunkt inntreffer så tidlig eller sent at AP-ene ikke møtte de fastsatte fonetiske kriteriene for toneaksentene. Hos S2-talerne skyldes avvikene oftest rett og slett bruk av feil fonologisk aksent. Men selv om det er noen forskjeller mellom S1-talerne og S2-talerne, virker det klart at informantene i disse undersøkelsene i vesentlig grad har tilegnet seg det norske toneaksentsystemet.

Fra de tidligere studiene av toneaksent hos S2-talere av norsk kan vi trekke to generaliseringer: For det første at en gitt taler ofte realiserer de fleste AP-er med samme toneaksent. Muligens sammenliknbare resultater er funnet for (ikke leksikalsk bestemte) toneaksenter i S2-engelsk: S2-talere bruker et mindre inventar av ulike aksenter enn S1-talere, og de overbruker én aksent (Mennen, Chen & Karlsson, 2010). For det andre er tilegnelse av leksikalsk toneaksent kun funnet hos én gruppe erfarne innlærere som også kan flere andre språk.

## Metode

### *Talere*

Informantene i denne studien ble rekruttert fra et norskkurs på begynnernivå ved Universitetet i Oslo, og datainnsamlingen fant sted etter omtrent tre måneder med undervisning. Totalt elleve S2-talere endte opp med å delta i undersøkelsen. Én av informantene hadde lært norsk i femten måneder, én i elleve måneder og én i fire måneder. De resterende åtte hadde kun lært norsk i tre måneder. I alt åtte ulike førstespråk var representert i utvalget. I tillegg deltok to førstespråkstalere av norsk. Tabell 1 viser informantenes førstespråk, hvor lenge de har lært norsk, hvilke andre S2 de oppgir å snakke, samt en kode som jeg kommer til å referere til dem ved i det følgende. Vi ser at dette er en ganske heterogen gruppe med hensyn til førstespråk og hvor lenge de har lært norsk.

Tabell 1: Oversikt over deltakere i undersøkelsen

Taler (kode)	Førstespråk	Lært norsk (måneder)	Andre S2 (i rekkefølge etter hvor godt de oppgir å snakke det)
ru.ty1	russisk, tysk	3	engelsk, spansk, fransk
ty1	tysk	15	engelsk, fransk, spansk
ty2	tysk	3	engelsk, fransk
ty3	tysk	3	engelsk, spansk
jap1	japansk	3	engelsk, dansk
indol	indonesisk	11	engelsk
nep1	nepali	4	engelsk, hindi
ned1	nederlandsk	3	engelsk, fransk, tysk
kor1	koreansk	3	engelsk, japansk
eng1	engelsk	3	fransk
eng2	engelsk	3	-

### *Datainnsamling*

Informantene leste inn en liste med setninger i to runder. I første runde leste de inn setninger der aksent 1- og aksent 2-ord var plassert i posisjoner der jeg antok at det var sannsynlig at de ville bli aksentuert, men ikke som det siste aksentuerte ordet i setningen. På den måten ønsket jeg å undersøke melodien i AP-er uten påvirkning fra eventuelle tonebevegelser assosiert med slutten av ytringen. Selve ordene ble valgt ut for å legge til rette for at informantene kunne utvise eventuell tilegnelse av leksikalske toneaksenter: De er høyfrekvente, og de utgjør ingen unn-

tak til eventuelle generaliseringer deltakerne kan ha fanget opp om ak-sentenes distribusjon. I tillegg sørget jeg for at trykkstavelsen i alle ordene hadde to sonore moraer, enten ved at de hadde lang vokal eller kort vokal og en sonorant i koda, for å kunne måle tonebevegelsen over hele stavelsen. I tillegg til en urelatert filler-setning i slutten for å unngå eventuelle effekter av slutten av lista leste informantene følgende setninger i den rekkefølgen de står her (ordene jeg undersøkte, er streket under og markert for toneaksent her, men ikke i setningene som ble presentert for informantene):

Hun skal være <sup>2</sup>hjemme hele uka.

Hun er <sup>2</sup>lærer på universitetet.

Jeg <sup>2</sup>gleder meg til i morgen.

I dag har jeg <sup>2</sup>mye å gjøre.

På <sup>1</sup>lørdag skal vi til Bergen.

Hun synes at <sup>1</sup>engelsk er vanskelig.

Denne <sup>1</sup>helga skal de til Tromsø.

Vi skal på <sup>1</sup>byen på lørdag.

I andre runde av datainnsamlingen, som foregikk en uke etter den første, spilte informantene inn setninger som var designet for å fremme en lesing med fokusaksent på de samme ordene. Også denne gangen inkluderte jeg en potensiell AP etter ordene jeg undersøkte, for at fokuset skulle bli utvetydig *snevert*, jf. beskrivelsen over. Setningene ble presentert som svar på spørsmål. Ordene sto i kursiv, og informantene ble bedt om å legge vekt på de kursiverte ordene. I tillegg til en urelatert filler-setning i slutten leste informantene inn svaret i følgende setningspar:

Q: Skal du på byen på fredag?

A: Nei, jeg skal være *hjemme* på fredag!

Q: Er hun professor på universitetet?

A: Nei, hun er *lærer* på universitetet!

Q: Gruer du deg til fredag?

A: Nei, jeg *gleder* meg til fredag!

Q: Har du ingenting å gjøre?

A: Jo, jeg har *mye* å gjøre!

Q: Skal du til Bergen i dag?

A: Nei, men på *lørdag* skal jeg til Bergen!

Q: Skal du studere tysk i Oslo?

A: Nei, jeg skal studere *engelsk* i Oslo!

Q: Vil du være med på kino i dag?

A: Nei, men i *helga* kan jeg være med!

Q: Skal du være hjemme på fredag?

A: Nei, vi skal på *byen* på fredag.

### *Analyse*

Opptakene analyserte jeg i Praat (Boersma & Weenink, 2022) for å generere  $f_0$ -kurver, transkribere segmentene og markere stavelsesgrenser. For hver setning omfatter analysen alle stavelser fra og med den rett før testordet til og med den siste stavelsen før det som framstår som en ny toneaksent eller pause. I tillegg til den første stavelsen omfatter den med andre ord hele den AP-en jeg forventer at første stavelse i testordet introduserer. Selv om det å kalle denne sekvensen en *AP* innebærer noen umotiverte antakelser om S2-talernes intonasjonssystem, vil jeg i det følgende bruke betegnelsen for alle stavelser som ser og høres ut som de inngår i samme aksentmelodi som testordet. I opptakene av S2-talerne omfatter det i de fleste tilfellene kun testordet.

Intonasjonen i setningene til S2-talerne ble beskrevet og analysert på samme måte som jeg har gjort med intonasjonen hos S1-talere over, nemlig som sekvenser av L-er og H-er. Jeg antar tilstedeværelsen av en L eller H når  $f_0$ -kurven når et toppunkt eller bunnpunkt, men også andre steder der  $f_0$ -kurven beveger seg på en måte som ikke er forutsigbar på bakgrunn av andre topp- og bunnpunkt (se Jun & Fletcher, 2014, s. 514). Siden vi ikke har noe grunnlag for å fastslå akkurat hvordan disse tonene assosieres med stavelsene (eller moraene eller andre potensielle tonebærende enheter) i S2-intonasjonen, vil jeg ikke bruke notasjoner av typen *H%* eller *Hfoc%*. Notasjonene *H* og *L* må i det følgende forstås



som nøytrale med hensyn til akkurat hvilken del av talestrømmen de er assosiert med.<sup>10</sup>

## Resultater

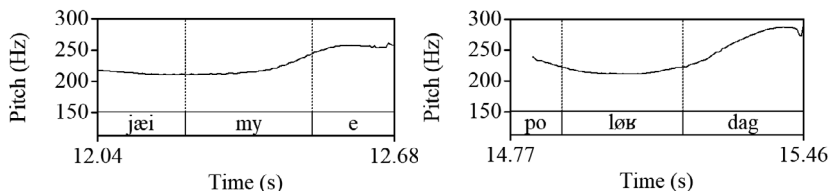
Her presenteres først resultatene fra første del av undersøkelsen, altså setningene som var designet for å fremme en lesning med vidt fokus. Deretter presenteres resultatene fra andre del av undersøkelsen, der setningene var designet for å fremme en lesning med snevert fokus.

### *Setninger med vidt fokus*

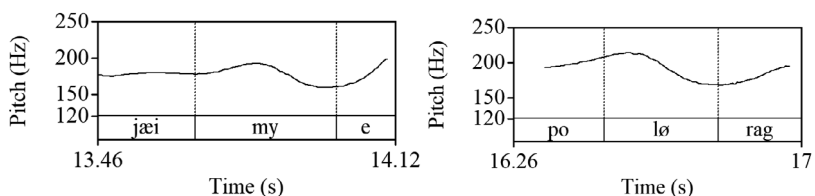
Av de elleve informantene hadde åtte samme melodi i alle eller nesten alle AP-er. Hos seks av disse innebar den dominerende melodien et bunnpunkt i første stavelse og en stigende tone i slutten av AP-en. Denne kan vi kalle LH. Figur 6 viser utdrag av f<sub>0</sub>-kurven i setningene «*I dag har jeg mye å gjøre*» og «*På lørdag skal vi til Bergen*» som lest av informanten ned1. Vi ser at både aksent 2-ordet *mye* og aksent 1-ordet *lørdag* introduserer AP-er med en melodi som likner aksent 1 i østnorsk. Dette mønsteret finner vi hos talerne ty2, ty3, ru.ty1, ned1, kor1 og eng2 (se tabell 1 over for informantenes språkbakgrunn).

Hos to av informantene dominerte en melodi med et toppunkt i første stavelse, et bunnpunkt rundt overgangen til følgende stavelse og stigning i slutten av AP-en. Denne kan vi kalle HLH. Figur 7 viser utdrag av f<sub>0</sub>-kurven i de samme setningene som lest av informanten eng1. Vi ser at både aksent 2- og aksent 1-ordet introduserer en AP med en melodi som likner aksent 2 i østnorsk. Dette mønsteret finner vi hos talerne eng1 og jap1.

<sup>10</sup> For eksempel er toner i mange språk ikke assosiert med trykkstavelser i det hele tatt, men heller med hele AP-er (eller liknende størrelser) eller begynnelsen eller slutten av disse. Se Jun (2014) for en oversikt.

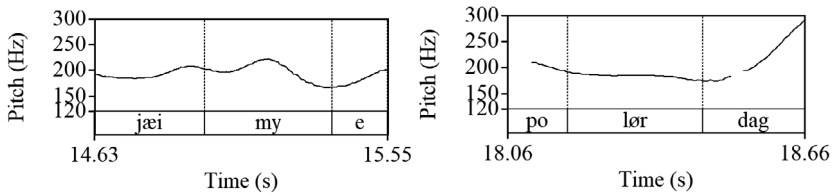


Figur 6: Utdrag fra intonasjon hos ned1: «I dag har jeg mye å gjøre» og «På lørdag skal vi til Bergen»



Figur 7: Utdrag fra intonasjon hos eng1: «I dag har jeg mye å gjøre» og «På lørdag skal vi til Bergen»

Tre av informantene, ty1, indo1 og nep1, vekslet mellom to toneaksenter med omtrent førstespråksliknende presisjon. Disse informantene hadde stort sett melodien LH i AP-er med aksent 1-ord og melodien HLH i AP-er med aksent 2-ord, i likhet med førstespråkstalerne i undersøkelsen (se figur 1 og 2 over). Alle tre hadde én feilintonert AP (av åtte), og for alle var det snakk om en med et aksent 1-ord som var assosiert med aksent 2-melodien HLH. For ty1 var det *byen*, for nep1 var det *lørdag*, og for indo1 var det *engelsk*. Disse talerne er studiens mest erfarne språkbrukere: Ty1 hadde lært norsk i femten måneder og indo1 i elleve da innsamlingen fant sted, hvilket er vesentlig lenger enn de andre informantene. Nep1 hadde imidlertid kun lært norsk i fire måneder, altså kun én måned lenger enn de andre informantene. Figur 8 viser utdrag fra f0-kurvene til setningene med aksent 2-ordet *mye* og aksent 1-ordet *lørdag*, som lest av informanten indo1.

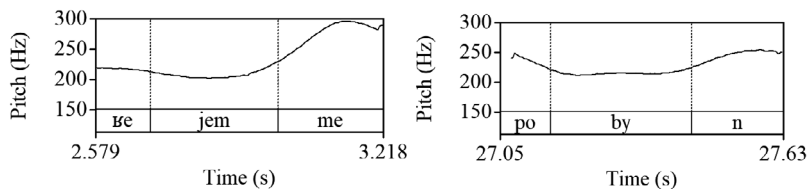


Figur 8: Utdrag fra intonasjon hos indol: «I dag har jeg mye å gjøre» og «På lørdag skal vi til Bergen»

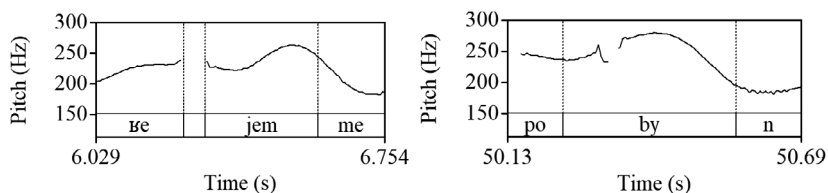
### Setninger med snevert fokus: fokuseringsstrategier

Tre av informantene (jap1, ty2 og kor1) utviste ingen tydelig fokuseringsstrategi i form av toneaksenter, grensetoner eller organisering av setningene i AP-er. Det betyr imidlertid ikke nødvendigvis at de ikke har noen fokuseringsstrategier i sitt norsk. Det kan hende de markerer fokus på andre måter, for eksempel ved større intensitet eller lengde, som faller utenfor omfanget av denne undersøkelsen. Det kan også hende at leseoppgaven var såpass krevende at de ikke hadde kapasitet til å vie oppmerksomhet til pragmatiske detaljer, eller at de rett og slett ikke oppfattet den intenderte snevert fokus-konteksten.

De øvrige informantene som ikke utviste noe skille mellom aksent 1 og aksent 2 i kontekstene med vidt fokus, har en noe varierende fokusmarkering i setningene med snevert fokus, men det er en tydelig tendens til at de fremhevede ordene har en tonetopp i første stavelse og et bunnpunkt i slutten av AP-en. Melodien i AP-ene som inneholder de fremhevede ordene, kan beskrives som (L)HL. For alle disse informantene er denne melodien annerledes enn den de bruker i setningene med vidt fokus, men fokuseringsstrategien skiller seg grunnleggende fra den vi finner hos førstespråkstalere. Disse S2-talere markerer fokus ved å assosiere selve trykkstavelsen med en spesiell tone, (L)H, mens S1-talere gjør det ved å moderere grensetonen og AP-grensene. Figur 9 viser utdrag fra  $f_0$ -kurvene til setningene med vidt fokus med ordene *hjemme* og *byen*, som lest av informanten ned1. Figur 10 viser utdrag fra  $f_0$ -kurvene til de tilsvarende setningene med snevert fokus.

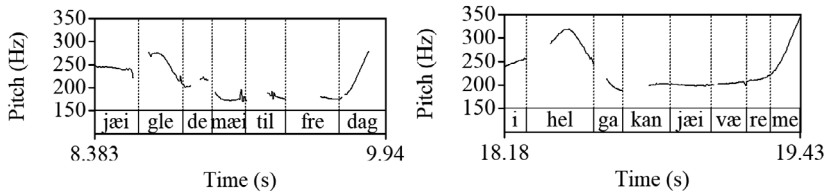


Figur 9: Utdrag fra intonasjon hos ned1: «Hun skal være hjemme hele uka» og «Vi skal på byen på lørdag»



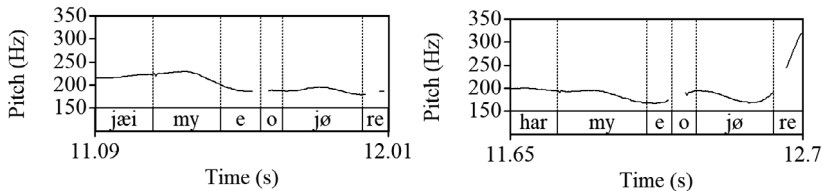
Figur 10: Utdrag fra intonasjon hos ned1: «Nei, jeg skal være hjemme på fredag!» og «Nei, vi skal på byen på fredag!»

Av de tre informantene som utviser et førstespråkliknende skille mellom toneaksentene i ikke-fokale AP-er, deltok kun de med lengst erfaring med norsk i denne delen av undersøkelsen, nemlig indo1 og ty1. I motsetning til i S1-norsk, der distinksjonen mellom aksent 1 og aksent 2 er vel så tydelig i fokale AP-er som i ikke-fokale, forsvinner denne distinksjonen i disse informantenes fokale AP-er. Både indo1 og ty1 anvender stort sett melodien HLH i fokale AP-er, både de med aksent 1-ord og de med aksent 2-ord. Hos informanten ty1 kan vi også identifisere to andre fokuseringsstrategier. Den ene er deaksentuering av alt post-fokalt materiale, slik at AP-en med det fremhevede ordet er setningas siste AP. Figur 11 viser utdrag fra f0-kurvene til setningene med snevert fokus med aksent 2-ordet *gleder* og aksent 1-ordet *helga*. Vi ser at begge ordene er markert med en høy tone i første stavelse og at det tilsynelatende ikke er noen grensetoner før setningas slutt. Sammenlikne med figur 5 over, som viser setninga med *gleder* som lest av en førstespråkstaler, som har en liknende melodi.



Figur 11: Utdrag fra intonasjon hos ty1: «Nei, jeg gleder meg til fredag!» og «Nei, men i helga kan jeg være med!»

Den andre fokuseringsstrategien, som informanten ty1 bruker konsekvent, er å sette inn en ekstra høy grensetone i slutten av setninga. Denne strategien skiller seg fra S1-strategien, der den ekstra høye tonen inntrerffer i slutten av den fokale AP-en og etterfølgende AP-er mister sin høye grensetone. Figur 12 viser utdrag fra f0-kurvene i begge setningene med ordet *mye*, både den med vidt fokus (til venstre) og den med snevert fokus (til høyre). Sammenlikne plasseringen av den ekstra høye grensetonen i setninga med snevert fokus med figur 3 over, som viser den samme setninga lest inn av en førstespråkstaler.



Figur 12: Utdrag fra intonasjon hos ty1: «I dag har jeg mye å gjøre» og «Jo, jeg har mye å gjøre!»

## Diskusjon

### Hva er tilegnet?

Studiens tre mest erfarne talere skiller mellom to toneaksenter som er veldig like østnorsk aksent 1 og aksent 2, og de assosierer disse med

testordene i undersøkelsen med høy presisjon (sju av åtte ord). Det virker altså tydelig at disse har tilegnet seg leksikalske toneaksenter i noen grad. De resterende åtte deltakerne (alle som hadde lært norsk i kun tre måneder) bruker en og samme melodi for alle AP-ene som testordene introduserer. Det er altså ikke noen tegn til tilegnelse av leksikalsk toneaksent hos disse, men det er tydelig at alle har én tonal strategi for å markere innholdsord. Hos seks av disse åtte er AP-melodien LH, og hos de to resterende er den HLH. Vi har ikke nok data til å avgjøre om disse forholdene skyldes tilegnelse av henholdsvis aksent 1 og aksent 2, om de skyldes transfer av prosodiske trekk i førstespråket eller andre språk, eller om de skyldes generelle strategier i andrespråklæring. Vi kan imidlertid merke oss at ingen av deltakerne bruker AP-melodier som er fullstendig ukjente i østnorsk; for eksempel finner vi ingen tilfeller av en lav tone som grensetone i slutten av ikke-fokale AP-er (unntatt ytringsfinalt i noen tilfeller, som også forekommer i S1-norsk, se for eksempel figur 3 og 4 over). Dessuten er det tilsynelatende en preferanse for aksent 1-melodien, som passer bedre med en tilegnelsesforklaring enn en transferforklaring. Det er to grunner til det: For det første er det å markere trykksterke stavelser med en lav tone tverrspråklig svært uvanlig. Derfor er det usannsynlig at talerne har overført det mønsteret fra andre språk de kan.<sup>11</sup> Det er også mulig at aksent 1-melodiens sjeldenhet gjør den mer salient for innlærere og dermed lettere å oppfatte som en typisk norsk prosodisk markør (se McCarthy & de Leeuw, 2022, s. 12, som lufter samme forklaring på mønstre i flerspråklig interaksjon mellom engelsk og sylhetti-varianten av bengali). For det andre er det også sannsynlig at aksent 1 er den toneaksenten deltakerne har hørt oftest i undervisningssammenheng: Enstavelsesord har nesten alltid aksent 1 når de uttales med trykk, og klasserommet er en arena der alle ord – også funksjonsord som typisk har én stavelse – oftere uttales med trykk enn ellers, enten fordi de uttales i isolasjon, eller fordi talen er langsommere og tydeligere. Tilegnelse av aksent 1-melodien som prosodisk markør kan trolig undersøkes nærmere ved å sammenlikne en større mengde data

<sup>11</sup> Jeg har ikke foretatt noen grundigere sammenlikning av intonasjonen i informanternes førstespråk, men i Juns (2014) prosodiske typologi oppgis de vanligste toneaksentene i både tysk, engelsk og nederlandsk å innebære en H i trykkstavelser. I denne studien anvender én av to engelsktalende, to av tre tysktalende og den ene nederlandsktalende melodien LH, med lav tone i begynnelsen av testordene.

fra S2-talere av østnorsk med S2-talere i områder av Norge der aksent 1 realiseres som HL (nord- og vestnorske dialekter).

Det ser altså ut til at flertallet av deltakerne i undersøkelsen har tilegnet seg østnorske toneaksenter: noen kun toneaksenter som prosodiske markører, men noen også leksikalske toneaksenter. Derimot anvender *ingen* av studiens deltakere korrekte østnorske tonale strategier for å markere fokus. Alle de som utviser noen form for tonal fokuseringsstrategi, gjør det ved å endre toneaksenten som er assosiert med trykkstavelsen. Dette er nok også grunnen til at distinksjonen mellom aksent 1 og 2, som ligger i nettopp trykkstavelsen, forsvinner i setningene med snevert fokus. Det er lite i den inputen de har fått av S1-norsk som kunne bidratt til tilegnelse av en distinksjon mellom aksent 1 og aksent 2 ved hjelp av spesielle fokus-toneaksenter på trykkstavelsen, nettopp fordi noe slikt ikke, eller bare marginalt, forekommer i østnorsk.<sup>12</sup>

### *Implikasjoner for undervisning*

Som nevnt innledningsvis anses intonasjon i et andrespråk som vanskelig å mestre, og som Hognestad (2017, s. 64) formulerer det, er den «pessimismen» man finner blant norsklærere, knyttet til de leksikalske toneaksentene. Jeg vil påstå at den inneværende studien bidrar med et glimt av optimisme. Vi ser at det er mulig for begynnerstudenter å tilegne seg leksikalske toneaksenter. Det er riktignok kun de med mest erfaring med norsk som utviser tegn på tilegnelse i denne studien, men én av disse hadde lært språket i kun fire måneder. Etter min mening er det vel så interessant å observere at samtlige deltakere i undersøkelsen – også de uten leksikalske toneaksenter – har en konsekvent strategi for å markere AP-er, og at ingen av dem anvender toneaksenter som ikke likner på noen av dem som finnes i østnorsk.

For å svare på spørsmålet om hvilke konsekvenser dette har for undervisning, må vi stille spørsmålet om hvordan toneaksenter tilegnes.

<sup>12</sup> Ifølge Hognestad (2012, s. 124–125) kan den høye tonen i fokuserte aksent 1-AP-er i østnorsk i «enkeltilfeller» flytte fra slutten av AP-en til trykkstavelsen i det fremhevede ordet. I så fall innebærer disse tilfellene faktisk en distinksjon mellom aksent 1 og 2 ved hjelp av spesiell «fokus-toneaksent». Så vidt jeg vet, er ikke dette nevnt noe annet sted i litteraturen (og det er ingen konkrete eksempler fra østnorsk i Hognestad), og jeg antar at det er en sjeldenhet som ikke har implikasjoner for tilegnelsen. Men jeg erkjenner at det kan finnes mindre dokumenterte og forståtte forhold i østnorsk intonasjon, blant andre det nevnte, som kan virke inn på hvordan S2-talere tilegner seg intonasjonsmønstre.

Dette vet vi imidlertid lite om. Mennen, Chen og Karlsson (2010) undersøkte intonasjonen hos andrespråkstalere av engelsk med punjabi og italiensk som førstespråk over tid, og de fant at noe av det som endrer seg lite, er inventaret av ulike toneaksenter (som var mindre enn hos førstespråkstalere) og overbruk av toneaksenten H\*L, som innebærer en høy tone i trykkstavelsen etterfulgt av et fall. Som nevnt tidligere i denne artikkelen, fungerer imidlertid toneaksentene ganske annerledes i engelsk, så det er ikke klart om disse observasjonene kan lære oss noe om tilegnelse av toneaksenter i norsk. Så vidt jeg vet, finner vi det mest konkrete forslaget om hvordan utviklingen i andrespråksintonasjon i norsk finner sted, og hvordan man kan ta hensyn til den i undervisningen, i Hognestad (2017), som også er omtalt over. Han foreslår at talerne først lærer seg én av toneaksentene (spesifikt aksent 1, som er HL i de dialektene han tar utgangspunkt i) som en grunnleggende postleksikalsk prosodisk markør, og at den andre toneaksenten kan «... lure seg inn i talen via frekvente leksikalske elementer med korrekt melodiføring» (s. 82). Intonasjonen hos deltakerne i den inneværende undersøkelsen ser ut til å passe med dette mønsteret, i det minste delvis. De som ikke har leksikalske toneaksenter, bruker én toneaksent som prosodisk markør, og denne er oftest aksent 1-liknende. Om språklæreren kan bidra til at korrekt intonasjon av leksikalske elementer «lurer seg inn i talen», er et spørsmål som er verdt å utforske. Innledningsvis oppga jeg Strandskogen (1979) som et gammelt og hederlig unntak til regelen om at lærebøker i norsk for innlærere ikke tar opp leksikalske toneaksenter. I tillegg til et utvalg øvingsoppgaver inneholder denne en ganske grundig oversikt over hvilke ord som har hvilken toneaksent. Noen av reglene som presenteres der (for ikke å snakke om i framstillinger som ikke er rettet mot innlærere, for eksempel Kristoffersen, 2000), er trolig for snevre eller kompliserte til å kunne brukes i undervisningen, i det minste på begynnernivå, men det finnes noen enkle generaliseringer som dekker store deler av vokabularet. Et par illustrerende eksempler er at enstavelsesord nesten alltid har aksent 1, og at uavledede svake verb normalt har aksent 2 i alle former.<sup>13</sup> Det er ikke utenkelig at slike regler kan presenteres og øves på i sammenheng med grammatikk- og vokabularundervisning.

<sup>13</sup> Enstavelsesord kan bare inngå i minimale aksentpar når det følger en trykklett stavelse etter. Sammenlikne «*sett det*» (aksent 1) med «*sette*» (aksent 2). Men enstavelsesord uten etterfølgende trykklett stavelse uttales også med aksent 1-melodien LH.



Til sist skal det nevnes at de resultatene i denne studien som angår fokuseringsstrategier, viser at eventuell undervisning i leksikalske toneaksenter ikke bør begrenses til ord i «nøytrale» kontekster, men også omfatte ulike setningstyper. Studiens mest suksessrike informanter har plukket opp aksent 1 og aksent 2, men de har tilsynelatende ikke fått med seg at disse toneaksentene danner grunnlaget for intonasjonen i de aller fleste norske setninger – også de som har en spesiell setningsintonasjon, her illustrert med setninger med snevert fokus.

### **Intonation in early L2 Norwegian**

This study investigates two features of the intonation in a group of L2 speakers of East Norwegian who attend a beginner's language course. One of the features is the melody of the accent phrase, particularly whether the speakers have acquired lexical tonal accents (lexically specified pitch accents). The other is the interaction of lexical tonal accents with post-lexical intonational features, specifically intonational narrow focus. I find that three out of eleven informants distinguish between East Norwegian tonal accent 1 and 2, the remaining eight consistently realizing all APs with the same melody, most often one that looks like accent 1. However, in the narrow focus contexts, none of the informants distinguishes between the lexical tonal accents. Furthermore, none of them employs an intonational focus marking similar to that found with native speakers. I suggest that it is worth exploring teaching tonal accents more explicitly but that in doing so, various sentence types should be included in order to show the interaction of lexical tonal accents with other intonational features.

*Keywords: intonation, tonal accents, pitch accents, second language learning*

### **Referanser**

Boersma, P. & Weenink, D. (2022). Praat: doing phonetics by computer [Dataprogram]. Versjon 6.2.13, hentet 18. mai 2022 fra <http://www.praat.org/>

- Endresen, R. T. (2000). Språklydlære: fonetikk og fonologi. I R. T. Endresen, H. G. Simonsen & A. Sveen (Red.), *Innføring i lingvistikk* (s. 207–306). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fretheim, T. & Nilsen, R. A. (1991). In defense of [±foc]. I Y. No & M. Libucha (Red.), *Escol'90. Proceedings of the 7th Eastern Conference on Linguistics* (s. 102–111). Columbus: The Ohio State University.
- Harnæs, L. A. (2008). Uttale og uttaleopplæring i norsk som andrespråk. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer* (s. 177–194). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Harnæs, L. A. (2017). Ordtoner i det norske talespråket til utenlandske studenter med tysk som førstespråk: En akustisk studie og et didaktisk perspektiv. *Nordand*, 12 (2), 157–191.
- Hognestad, J. K. (2012). *Tonelagsvariasjon i norsk. Synkrone og diakrone aspekter, med særlig fokus på vestnorsk*. Ph.d.-avhandling. Kristiansand: Universitetet i Agder.
- Hognestad, J. K. (2017). Prosodiske strategier i norsk som andrespråk. *NOA – Norsk som andrespråk*, 33 (1), 63–84.
- Johnsen, S. S. (2019). Does secondary stress exist in Norwegian? [Konferanserapport]. *Phonology in the Nordic Countries (FiNO)*, 22. februar 2019. University of Edinburgh. Tilgjengelig fra: [https://sverres-tausland.github.io/talk\\_files/2019/february/fino/stausland.johnsen.february.2019.fino.pdf](https://sverres-tausland.github.io/talk_files/2019/february/fino/stausland.johnsen.february.2019.fino.pdf)
- Jun, S. A. (2014). Prosodic typology: by prominence type, word prosody, and macro-rhythm. I S. A. Jun (Red.), *Prosodic Typology II: The phonology of intonation and phrasing* (s. 520–539). Oxford: Oxford University Press.
- Jun, S. A. & Fletcher, J. (2014). Methodology of studying intonation: from data collection to data analysis. I S. A. Jun (Red.), *Prosodic Typology II: The phonology of intonation and phrasing* (s. 493–519). Oxford: Oxford University Press.
- Knudsen, C. S. & Husby, O. (2020). *Uttaleundervisning. Fra teoretisk innsikt til praktisk anvendelse i klasserommet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kristoffersen, G. (2000). *The phonology of Norwegian*. Oxford: Oxford University Press.
- Ladd, D. R. (2008). *Intonational phonology* (2. utg.). Cambridge: Cambridge University Press.

- McCarthy, K. M. & de Leeuw, E. (2022). Prosodic patterns in Sylheti-English bilinguals. *Studies in Second Language Acquisition*, 44 (2), 562–579.
- Mennen, I. (2015). Beyond segments: Towards a L2 intonation learning theory. I E. Delais-Roussarie, M. Avanzi & S. Herment (Red.), *Prosody and language in contact: L2 acquisition, attrition and languages in multilingual situations* (s. 171–188). New York: Springer.
- Mennen, I., Chen, A. & Karlsson, F. (2010). Characterising the internal structure of learning intonation and its development over time. I K. Dziubalska-Kołaczyk, M. Wrembel & M. Kul (Red.), *Proceedings of the 6th International Symposium on the Acquisition of Second Language Speech, New Sounds 2010*, s. 319–324.
- Rasier, L. & Hiligsmann, P. (2007). Prosodic transfer from L1 to L2. Theoretical and methodological issues. *Nouveaux cahiers de linguistique française*, 28, 41–66.
- Skarbø, Kristian (2002). Tonelag i norsk. Tilgjengelig fra [https://www.hf.ntnu.no/ipa/no/tema\\_008.html](https://www.hf.ntnu.no/ipa/no/tema_008.html)
- Steien, G. B. (2014). Andrespråkstoner gjennom førstespråksprosodi. *Nordand. Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 9 (2), 9–30.
- Steien, G. B. & van Dommelen, W. A. (2018). The production of Norwegian tones by multilingual non-native speakers. *International Journal of Bilingualism*, 22 (3), 316–329.
- Steien, G. & Hansen, P. (2015). Target-like distribution of Norwegian lexical pitch accents in spontaneous speech produced by S2 speakers. [Konferanserapport]. *Proceedings of the International Congress of Phonetic Sciences*.
- Strandskogen, Å. B. (1979). *Norsk fonetikk for utlendinger*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.



# Ny start for Forskernettverk i norsk som andrespråk (FiNOA)

*Lise Iversen Kulbrandstad*

Høgskolen i Innlandet

## **Bakgrunn**

På den første NOA-konferansen i 2004 ble det etablert et nettverk for forskning i norsk som andrespråk (Kulbrandstad, Randen & Kulbrandstad, 2004; Kulbrandstad, 2012). Intensjonen var å møtes til en konferanse annet hvert år. Formålet med nettverket og konferansene ble beskrevet slik:

[...] norske andrespråkforskere skal få mulighet til å legge fram egen forskning til debatt og være med å diskutere andres forskning. Konferansene skal være et møtested mellom unge og etablerte forskere og et viktig ledd i arbeidet med å bygge et inspirerende, kreativt, støttende og framtidsrettet nettverk. Nettverket skal sette forskningskvalitet i høysetet og bidra til å intensivere og synliggjøre andrespråkforskningen i Norge og dessuten inspirere til internasjonalisering av norsk andrespråkforskning (Kulbrandstad, Randen & Kulbrandstad, 2004, s. 7)

Det var også et poeng å beskrive seg som en undergruppe av det nordiske Nordand-nettverket som ble etablert på Nordand-konferansen ved Universitetet i Lund i 2003. I tillegg til å møtes annet hvert år til konferanse var et viktig formål med det nordiske nettverket å få etablert et nordisk fagfelleverdert tidsskrift. Det ble realisert i 2006 med det første nummeret av *Nordand. Nordisk tidsskrift for andrespråkforskning* (Kulbrandstad, Holmen og Lindberg, 2006). Innenfor norsk som andrespråk hadde Universitetet i Oslo etablert tidsskriftet *NOA. Norsk som andre-*

*språk* allerede i 1985. Fra og med 2005 ble redaksjonen i prinsippet utpekt nasjonalt, tidsskriftet ble fagfellevurdert og utgitt på Novus forlag ([Golden, Ryen & Tenfjord], 2005, s. 2).

Både det norske og det nordiske nettverket har vært løst koblet. På den første NOA-konferansen hadde vi et gult ark og de som skrev seg på der, var i praksis med i nettverket. Etter hvert overtok e-postlistene som konferansearrangørene utvekslet som et slags nettverksregister, for hele tiden har NOA-konferansene vært det sentrale møtepunktet. Noen ganger, men ikke alltid, har det blitt arrangert et eget nettverksmøte på konferansene.

Pandemien har lært oss mange ting, blant annet at det kan være lurt å ha en operativ gruppe der de ulike fagmiljøene er representert. Professor Anne Golden og undertegnede tok derfor høsten 2021 et initiativ for å finne fram til en slik organiseringsform. På NOA-konferansen som ble arrangert av Høgskolen i Østfold i februar 2022, inviterte vi til et nettverksmøte der vi la fram et forslag om at hver institusjon som har et aktivt forskningsmiljø, oppnevner en kontaktperson til en koordineringsgruppe som møtes digitalt minst én gang per år og ellers ved behov. Vi mente at nettverket burde ha en leder og en som er ansvarlig for en hjemmeside. En slik gruppe med kontaktpersoner vil kunne ta initiativ til ulike dugnadsgrupper, høringsuttaler om forskningsrelaterte spørsmål, utveksle informasjon om konferanser, disputaser etc., men også være behjelpelig med å sørge for å formidle «nettverkshistorie» til arrangører av den neste NOA-konferansen samt bistå med å foreslå personer til ulike verv i tilknytning til *NOA*, *Nordand* og NOA-konferansene.

På februar-møtet ble forslaget godt mottatt. Et spørsmål som kom opp, var forholdet til det nasjonale fagorganet i norsk som andrespråk, som er et utvalg under Universitets- og høgskolerådet, UHR-Humaniora. UHR-utvalgene har imidlertid en mye bredere oppgaveportefølje med utgangspunkt i studieprogram og inngår i denne interesseorganisasjonens systemer (UHR, 2022). Det var likevel enighet om å sikre koblingen til det nasjonale fagorganet for eksempel ved at leder eller nestleder i dette organet deltar i forskernettverket.

### **Første møte i FiNOAs koordineringsgruppe**

Det første møtet i forskernettverkets koordineringsgruppe ble avholdt på Zoom 24. august 2022. Praktisk talt alle institusjonene som driver

med forskning innenfor norsk som andrespråk, var representert. Institusjoner som har flere aktive forskergrupper, var representert med to deltagere. På møtet delte vi informasjon om blant annet neste NOA-konferanse som arrangeres ved Høgskulen i Volda 25. og 26. mai 2023, og neste Nordand-konferansen som vil bli arrangert 12.–14. juni 2024 ved Södertörns högskola i Sverige. Koordineringsgruppa besluttet å møtes igjen i januar 2023. I mellomtiden ble det utpekt tre grupper som arbeider med henholdsvis retningslinjer for nominering og tildeling av Anne-Hvenekilde-prisen, innholdet i NOA-skolen 2023 (som vil bli arrangert 27. mai i etterkant av NOA-konferansen) og muligheter for hjemmesider. På neste møte avtalte vi også å diskutere hvordan fagmiljøet kan samarbeide om å synliggjøre masterstudenters oppgaver.

### **Koordineringsgruppa og den enkelte forskeren**

Vi var enige om at for at denne nyordningen skal fungere godt, trenger vi at de som deltar i koordineringsgruppa dels formidler informasjon videre til forskere ved sin institusjon/forskergruppe og dels tar med innspill fra forskere til koordineringsmøtene. Foreløpig er det derfor via den egne institusjonen/forskergruppa og ved å delta på NOA-konferansene at enkeltforskere er tilknyttet nettverket. Om vi skal lage et system der enkeltforskere aktivt kan melde seg inn i nettverket, gjenstår å diskutere. Per nå beskriver vi forskernettverket slik:

Forskernettverket i norsk som andrespråk (FiNOA) arrangerer annet hvert år NOA-konferansen. På konferansen avholdes et nettverksmøte. Nettverket har en koordineringsgruppe som består av én kontaktperson fra de forskningsaktive miljøene innenfor norsk som andrespråk ved norske universiteter og høyskoler. Kontaktpersonene møtes digitalt en gang i semesteret og diskuterer/informerer hverandre om aktuelle nettverkssaker, blant annet forhold knyttet til NOA- og Nordand-konferansene, andre aktuelle konferanser, NOA-tidsskriftet etc. Tanken er at hver representant tar med seg informasjon, spørsmål og utfordringer fra sitt miljø til nettverksmøtene og så igjen deler informasjon fra nettverksmøtet med kollegaene ved sin institusjon/sitt forskningsmiljø. Lise Iversen Kulbrandstad leder nettverket.

## Kontaktpersoner fra de ulike fagmiljøene

Høgskolen i Innlandet: Lise Iversen Kulbrandstad, Marte Monsen

Høgskulen på Vestlandet: Silje Ragnhildstveit

Høgskulen i Volda (arrangør av NOA-konferansen 2023): Randi Myklebust, Birgitte Fondevik

Høgskolen i Østfold: Arnstein Hjelde

Nord universitet: May Line Rotvik Tverbakk

NTNU: Irmelin Kjelaas

OsloMet: Elena Tkachenko (også nestleder UHRs nasjonale fagorgan)

Universitetet i Agder: Véronica Pájaro

Universitetet i Bergen: Ann-Kristin Helland Gujord, Ingvild Nistov

Universitetet i Oslo: Anne Golden, Ingebjørg Tønne, Joke Dewilde

Universitetet i Stavanger: Ingrid Jølbo

Universitetet i Sørøst-Norge: Hein Lindquist, Ingunn Indrebø Ims

Universitetet i Tromsø Norges arktiske universitet: Hilde Sollid

## Referanser

[Golden, A., Ryen, E. & Tenfjord, K.] (2005). NOA norsk som andrespråk. *NOA. Norsk som andrespråk*, 21(1–2), 2.

Kulbrandstad, L. I. (2012). Norsk andrespråksforskning. En status i lys av NOA-konferansene 2004–2012. *NOA. Norsk som andrespråk*, 28(2), 49–72. <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/issue/view/106>

Kulbrandstad, L. I., Randen, G. T. & Kulbrandstad, L. A. (Red.) (2004). *Den første forskningskonferansen om norsk som andrespråk: Sammen drag av konferanseinnlegg og program*. Høgskolen i Hedmark, Notat nr. 6-2004. <http://hdl.handle.net/11250/133530>

Kulbrandstad, L. I., Holmen, A. & Lindberg, I. (2006). Veien fram mot NORDAND. Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning. *Nordand. Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 1(1), 3–7.

UHR (2022). *Nasjonale fagorganer for humaniora*. Lest 30.10.22 på <https://www.uhr.no/strategiske-enheter/fagstrategiske-enheter/uhr-humaniora/nasjonale-fagorganer-for-humaniora>



## Bidragstere

Kjersti Ree Skrefsrud er stipendiat ved Institutt for norsk språk og litteratur, Høgskolen i Innlandet.

E-post: [kjersti.skrefsrud@inn.no](mailto:kjersti.skrefsrud@inn.no)

Teodor Ekblad Aagaard er universitetslektor ved Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Universitetet i Oslo.

E-post: [t.e.aagaard@iln.uio.no](mailto:t.e.aagaard@iln.uio.no)

Lise Iversen Kulbrandstad er professor og studieleder for ph.d.-programmet i profesjonsrettede lærerutdanningsfag ved Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk, Høgskolen i Innlandet.

E-post: [lise.kulbrandstad@inn.no](mailto:lise.kulbrandstad@inn.no)