



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Skandinavisk språkforståelse på Island

Scandinavian language comprehension in

Iceland

Nikoline Sofie Borg

Masteroppgave i norsk grunnskolelærerutddaning1-7 (MGBNO550)

Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolkning

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Veileder: Eldar Heide

Innleveringsdato: 16. mai 2022

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. *Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1*

Forord

Dette siste året på lærerstudiet har vært fylt med mange følelser og erfaringer. Det har vært et utfordrende, motiverende og lærerikt år, med både opp- og nedturer. Likevel har arbeidet med masteroppgaven vært spennende og økt min interesse for den nordiske kommunikasjonen, de nordiske språkene og språk generelt.

Det er flere som må takkes i forbindelse med min masteroppgave. Først og fremst vil jeg rette en stor takk til min veileder, Eldar Heide, som har vært til stor hjelp gjennom hele masterløpet. Jeg er takknemlig for tillitten til å gjennomføre prosjektet, slik at jeg har fått muligheten til å fordype meg i en tematikk som har vært spennende, engasjerende og utfordrende. Takk for all faglig støtte, og ikke minst, all moralsk støtte.

Videre vil jeg takke Marc Daniel Skibsted Volhardt for hjelp med oversettelse til islandsk og for å ha bidratt til min interesse for tematikken. Lars Malvin Røsseland Kvinge har vært til stor hjelp når det kommer til håndtering av data og statistikkprogram. Jeg kommer heller ikke utenom å takke alle mine kontakter og kjennskap på Island som har gjort det praktisk mulig å gjennomføre prosjektet. Det må også rettes en stor takk til kontaktpersoner, skoler, respondenter og foresatte som har vært villige til å stille opp, til tross for at det på tidspunktet var strengere koronarestreksjoner.

Til slutt vil jeg takke venner og familie for all støtte. Spesielt takk til Eirin og Ingrid for gode skrivestunder, refleksjoner, samtaler og ikke minst mye latter.

Nikoline Sofie Borg

Bergen, 16. mai 2022

Sammendrag

Masteroppgavens tematikk omhandler den nordiske kommunikasjonen, avgrenset til Island sin deltakelse. Formålet er å undersøke hvor mye islandske ungdomsskoleelever forstår av norsk gjennom danskundervisningen de mottar i skoleløpet, avgrenset til å vurdere deres lytteferdigheter.

Forskningen belager seg på en kvantitativ studie der det er blitt benyttet en språkstest til å samle inn data. Datamaterialet består av svarene til 148 respondenter, fra fire forskjellige skoler på Island. Respondentene ble vist et videoklipp fra den norske TV-serien *SKAM*, etterfulgt av en digital språkstest. I tillegg til språkstesten ble respondentene bedt om å krysse av for hvilket kjønn de identifiserer seg som, samt om de selv mener de hadde tidligere språkkunnskaper i norsk, svensk eller dansk. Det er imidlertid språkstesten som legger grunnlaget for videre analyse og vurdering av norskforståelsen. I analysen fremkommer det, ved hjelp av en testscore, at den gjennomsnittlige scoren til respondentene er på 4,37, med et standardavvik på 2.28 – der lavest mulig score var null og høyest mulig score var tolv. Videre fremkommer det i analysen at det ikke er en statistisk signifikant forskjell mellom kjønnene (biologisk inndeling: gutt og jente) ($p=0.078$), mens det er en statistisk signifikant forskjell mellom de av respondentene som mener de kunne snakke og/eller forstå norsk ($p=0.010$), svensk ($p=0.008$) eller dansk ($p=0.010$) før de lærte dansk på skolen. Datamaterialet antyder også at visuell støtte bidrar til økt forståelse.

Funnene fra datamaterialet og analysen peker mot at islandsk ungdom har en liten grad av norskforståelse, kun ved bruk av lytteferdigheten. En må likevel være bevisst ulike faktorer som kan ha påvirket forskningens resultater. Deriblant utvalgsstørrelsen, respondentenes alder og dermed innlæringstiden av dansk, samt mulige feilkilder. Ser en kun på denne forskningens funn, kan det antas at islandske ungdomsskoleelevers forståelse av norsk er liten.

Abstract

The theme of this master's thesis deals with Nordic communication, limited to Iceland's participation. The purpose is to investigate the extent to which Icelandic secondary school students understand of Norwegian based on the Danish lessons they have received. Furthermore, the study is limited to evaluate secondary school students' listening skills, regarding the Norwegian language.

The research is a quantitative study, where a language test has been used to collect data. 148 respondents from four different schools have participated in the study. The respondents were shown a video clip from the Norwegian TV-series *SKAM*, followed by a digital language test. In addition, the respondents were asked to mark the gender they identify with, and whether they believe they had previous language skills in Norwegian, Swedish, or Danish. Nevertheless, it is the language test that lays the foundation for further analysis and evaluation of the degree of Norwegian language comprehension related to the students' listening skills. The analysis shows that the mean score of the respondents was 4.37, with a standard deviation of 2.28 - where the lowest possible score was zero and the highest possible score was 12. Furthermore, the analysis shows that there is no significant difference between the sexes (biological division: boy and girl) ($p=0.078$), while there is a significant difference between the respondents who thought they could speak and/or understand Norwegian ($p=0.010$), Swedish ($p=0.008$) or Danish ($p=0.010$) from before they were taught Danish at school. The data material also indicates that visual support contributes to increased understanding.

The findings from data material and analyzes indicate that Icelandic youth have a small understanding of Norwegian, only using listening skills. Nevertheless, one should be aware that the results from the research may be influenced by several factors. That includes the number of respondents, the respondents' age and for how many years they had been learning Danish, as well as possible sources of error. However, if looking only at the findings of this research, one can assume that the Icelandic secondary school students have a small understanding of the Norwegian language.

Innholdsfortegnelse

FORORD	I
SAMMENDRAG	II
ABSTRACT	III
FIGURLIGSTE	VI
TABELLISTE	IX
1. INNLEDNING	- 1 -
1.1 BAKGRUNN FOR OPPGAVEN.....	- 2 -
1.2 OPPGAVENS VIDERE STRUKTUR.....	- 2 -
2. TEORI OG BAKGRUNN	- 4 -
2.1 NORDISKE SPRÅK	- 4 -
2.1.1 De skandinaviske språkene.....	- 7 -
2.1.2 Islandsk.....	- 10 -
2.1.3 Islandsk vs. skandinavisk.....	- 11 -
2.1.4 Nordisk språkpolitikk.....	- 12 -
2.2 DANSK PÅ ISLAND	- 13 -
2.2.1 Hvorfor undervises det i dansk på Island?.....	- 14 -
2.2.2 Den islandske læreplanen – Foreign Languages	- 15 -
2.3 DET FELLES EUROPEISKE RAMMEVERKET FOR SPRÅK	- 17 -
2.4 SPRÅKFERDIGHET.....	- 21 -
2.4.1 Lytting – en resektiv ferdighet.....	- 22 -
2.4.2 Vurdering av språkferdigheter – lytting.....	- 25 -
2.5 KJØNN OG UTDANNING.....	- 27 -
3. TIDLIGERE FORSKNING	- 29 -
3.1 SPRÅKFORSTÅELSE I NORDEN.....	- 29 -
3.1.1 Oppsummering	- 33 -
4. METODE	- 35 -
4.1 ET KVANTITATIVT UTGANGSPUNKT	- 35 -
4.2 SPRÅKTEST SOM INNSAMLING	- 35 -
4.2.1 Utforming av språktest	- 36 -
4.2.2 Videoklipp som redskap for lytting – SKAM	- 41 -
4.2.3 Språktest	- 42 -
4.3 UTVALG	- 44 -
4.4 PILOTERING.....	- 46 -
4.5 GJENNOMFØRING AV SPRÅKTEST	- 47 -
4.6 METODEREFLEKSJON	- 48 -

4.6.1 Reliabilitet	- 48 -
4.6.2 Validitet	- 50 -
4.7 FORSKNINGSETISKE ASPEKT	- 51 -
5. PRESENTASJON AV DATA	- 54 -
5.1 PRESENTASJON AV SPRÅKTEST	- 54 -
5.2 PRESENTASJON AV SPRÅKTEST, MED KJØNNFORDELING.....	- 63 -
5.3 TIDLIGERE DANSKKUNNSKAPER.....	- 69 -
5.4 TIDLIGERE NORSKKUNNSKAPER.....	- 76 -
5.5 TIDLIGERE SVENSKKUNNSKAPER	- 82 -
6. ANALYSE.....	- 89 -
6.1 GENERELL SPRÅKFORSTÅELSE	- 89 -
6.2 KJØNN OG SPRÅKFORSTÅELSE.....	- 90 -
6.3 TIDLIGERE SPRÅKKUNNSKAPER	- 91 -
6.4 OPPSUMMERING AV ANALYSE	- 93 -
7. DISKUSJON AV FEILKILDER.....	- 94 -
7.1 LYTTEFORHOLD	- 94 -
7.1.1 Lyd i klasserom.....	- 94 -
7.1.2 Avspillinger.....	- 95 -
7.2 VISUELL STØTTE.....	- 96 -
7.3 VIDEOKLIPPETS SPRÅKLIGE INNHOLD	- 98 -
7.4 KJØNN OG NORSKFORSTÅELSE	- 100 -
7.5 TIDLIGERE SKANDINAVISK SPRÅKFORSTÅELSE.....	- 101 -
8. KONKLUSJON.....	- 103 -
8.1 SLUTT-REFLEKSJONER.....	- 105 -
LITTERATURLISTE.....	- 107 -
VEDLEGG.....	- 112 -
VEDLEGG 1 – ISLANDSK VERSJON AV SPRÅKTEST.....	- 112 -
VEDLEGG 2 – NORSK VERSJON AV SPRÅKTEST	- 115 -
VEDLEGG 3 – DIGITAL UTFORMING AV SPRÅKTEST	- 118 -
VEDLEGG 4 – SKAM	- 121 -
VEDLEGG 5 – INFORMASJONSSKRIV	- 122 -
VEDLEGG 6 – ANALYSETABELLER	- 124 -

Figurligste

Figur 1 – Moderne inndeling av de nordiske språkene	- 6 -
Figur 2 – Nivåinndeling i islandsk læreplan for lytting	- 17 -
Figur 3 – Rammeverkets referansenivå	- 18 -
Figur 4 – Språktest: spørsmål 1	- 55 -
Figur 5 – Språktest: spørsmål 2	- 55 -
Figur 6 – Språktest: spørsmål 3	- 56 -
Figur 7 – Språktest: spørsmål 4	- 56 -
Figur 8 – Språktest: spørsmål 5	- 57 -
Figur 9 – Språktest: spørsmål 6	- 57 -
Figur 10 – Språktest: spørsmål 7	- 58 -
Figur 11 – Språktest: spørsmål 8	- 58 -
Figur 12 – Språktest: spørsmål 9	- 59 -
Figur 13 – Språktest: spørsmål 10	- 59 -
Figur 14 – Språktest: spørsmål 11	- 60 -
Figur 15 – Språktest: spørsmål 12	- 60 -
Figur 16 – Språktest: spørsmål 13	- 61 -
Figur 17 – Språktest: spørsmål 14	- 61 -
Figur 18 – Språktest: spørsmål 15	- 62 -
Figur 19 – Språktest: spørsmål 16	- 62 -
Figur 20 – Språktest med kjønnsfordeling: spørsmål 1	- 63 -
Figur 21 – Språktest med kjønnsfordeling: spørsmål 2	- 64 -
Figur 22 – Språktest med kjønnsfordeling: spørsmål 3	- 64 -
Figur 23 – Språktest med kjønnsfordeling: spørsmål 4	- 65 -
Figur 24 – Språktest med kjønnsfordeling: spørsmål 5	- 65 -
Figur 25 – Språktest med kjønnsfordeling: spørsmål 6	- 66 -
Figur 26 – Språktest med kjønnsfordeling: spørsmål 7	- 66 -
Figur 27 – Språktest med kjønnsfordeling: spørsmål 8	- 67 -
Figur 28 – Språktest med kjønnsfordeling: spørsmål 9	- 67 -
Figur 29 – Språktest med kjønnsfordeling: spørsmål 10	- 68 -
Figur 30 – Språktest med kjønnsfordeling: spørsmål 11	- 68 -
Figur 31 – Språktest med kjønnsfordeling: spørsmål 12	- 69 -
Figur 32 – Språktest fordelt på tidligere danskknnskaper: spørsmål 1	- 70 -

Figur 33 – Språktest fordelt på tidligere danskkunnskaper: spørsmål 2	- 70 -
Figur 34 – Språktest fordelt på tidligere danskkunnskaper: spørsmål 3	- 71 -
Figur 35 – Språktest fordelt på tidligere danskkunnskaper: spørsmål 4	- 71 -
Figur 36 – Språktest fordelt på tidligere danskkunnskaper: spørsmål 5	- 72 -
Figur 37 – Språktest fordelt på tidligere danskkunnskaper: spørsmål 6	- 72 -
Figur 38 – Språktest fordelt på tidligere danskkunnskaper: spørsmål 7	- 73 -
Figur 39 – Språktest fordelt på tidligere danskkunnskaper: spørsmål 8	- 73 -
Figur 40 – Språktest fordelt på tidligere danskkunnskaper: spørsmål 9	- 74 -
Figur 41 – Språktest fordelt på tidligere danskkunnskaper: spørsmål 10	- 74 -
Figur 42 – Språktest fordelt på tidligere danskkunnskaper: spørsmål 11	- 75 -
Figur 43 – Språktest fordelt på tidligere danskkunnskaper: spørsmål 12	- 75 -
Figur 44 – Språktest fordelt på tidligere norskkunnskaper: spørsmål 1	- 76 -
Figur 45 – Språktest fordelt på tidligere norskkunnskaper: spørsmål 2	- 77 -
Figur 46 – Språktest fordelt på tidligere norskkunnskaper: spørsmål 3	- 77 -
Figur 47 – Språktest fordelt på tidligere norskkunnskaper: spørsmål 4	- 78 -
Figur 48 – Språktest fordelt på tidligere norskkunnskaper: spørsmål 5	- 78 -
Figur 49 – Språktest fordelt på tidligere norskkunnskaper: spørsmål 6	- 79 -
Figur 50 – Språktest fordelt på tidligere norskkunnskaper: spørsmål 7	- 79 -
Figur 51 – Språktest fordelt på tidligere norskkunnskaper: spørsmål 8	- 80 -
Figur 52 – Språktest fordelt på tidligere norskkunnskaper: spørsmål 9	- 80 -
Figur 53 – Språktest fordelt på tidligere norskkunnskaper: spørsmål 10	- 81 -
Figur 54 – Språktest fordelt på tidligere norskkunnskaper: spørsmål 11	- 81 -
Figur 55 – Språktest fordelt på tidligere norskkunnskaper: spørsmål 12	- 82 -
Figur 56 – Språktest fordelt på tidligere svenskunnskaper: spørsmål 1	- 83 -
Figur 57 – Språktest fordelt på tidligere svenskunnskaper: spørsmål 2	- 83 -
Figur 58 – Språktest fordelt på tidligere svenskunnskaper: spørsmål 3	- 84 -
Figur 59 – Språktest fordelt på tidligere svenskunnskaper: spørsmål 4	- 84 -
Figur 60 – Språktest fordelt på tidligere svenskunnskaper: spørsmål 5	- 85 -
Figur 61 – Språktest fordelt på tidligere svenskunnskaper: spørsmål 6	- 85 -
Figur 62 – Språktest fordelt på tidligere svenskunnskaper: spørsmål 7	- 86 -
Figur 63 – Språktest fordelt på tidligere svenskunnskaper: spørsmål 8	- 86 -
Figur 64 – Språktest fordelt på tidligere svenskunnskaper: spørsmål 9	- 87 -
Figur 65 – Språktest fordelt på tidligere svenskunnskaper: spørsmål 10	- 87 -
Figur 66 – Språktest fordelt på tidligere svenskunnskaper: spørsmål 11	- 88 -

Figur 67 – Språktest fordelt på tidligere svenskkunnskaper: spørsmål 12 - 88 -

Tabelliste

Tabell 1 – Felles referansenivå: skjema for egenvurdering ^A	- 19 -
Tabell 2 – Felles referansenivå: skjema for egenvurdering ^B	- 20 -
Tabell 3 – Felles referansenivå: skjema for egenvurdering ^C	- 20 -
Tabell 4 – Språktest (egenprodusert)	- 44 -

1. Innledning

I Skandinavia (Norge, Sverige og Danmark) har man en spennende språksituasjon der man kan kommunisere med hverandre på tvers av språkene. En kan gjøre seg forstått på både norsk, svensk og dansk, i større og mindre grad. Denne kommunikasjonsformen gjør at en kan kommunisere med eget morsmål, og dermed beholde store deler av egen identitet, kultur og fellesskap (Haberland, 2004, s.8). Språksituasjonen i Skandinavia gir videre muligheter for et større språklig fellesskap i resten av Norden. Det er snakk om en nordisk kommunikasjon der alle landene i Norden skal ha mulighet til å delta ved bruk av et skandinavisk språk. Språksituasjonen er dog ulik for landene utenfor Skandinavia som må lære seg et nytt språk, for å kunne delta i den nordiske kommunikasjonen og språkfellesskapet en finner i Skandinavia. Det kommer frem av Nordisk ministerråd (2006, s. 63) et ønske om at landene utenfor Skandinavia, det vil si Island, Færøyene, Grønland og Finland, tilegner seg kunnskaper i norsk, dansk eller svensk. Dette for å ha en nøkkel til et språklig og kulturelt fellesskap. I tillegg er dette en språkopplæring man er rett på i disse landene.

Tilfellet på Island er at det blir undervist i dansk gjennom skoleløpet. Dette for at en i møte med andre med skandinavisk språk skal kunne anvende dansk, isteden for engelsk. På den måten kan en gjennom dansk beholde mye av en felles nordisk kultur (Ministry of Education, Science and Culture [MESC], 2014, s. 126). Et sentralt spørsmål er likevel om danskundervisningen gir tilstrekkelig kunnskap og forståelse til å aktivt delta i møte med andre fra Norden, ved å bruke et av de skandinaviske språkene. Hensikten med dette prosjektet er derfor å undersøke Island sin posisjon når det kommer til den nordiske kommunikasjonen, med følgende problemstilling:

Hvor mye norsk forstår islandske ungdomsskoleelever etter å ha lært dansk på grunnskolen?

Slik det fremkommer av problemstillingen foregår datainnsamlingen for prosjektet på ungdomsskoler på Island, videre avgrenset til niende trinn. Denne avgrensingen er gjort av flere grunner, blant annet er det avgrenset til ett skoletrinn for at datainnsamlingen skal ha en viss homogenitet. At undersøkelsen foregår på ungdomsskoleelever, og ikke barneskoleelever,

skyldes tanken om å se hvor mye eleven forstår etter endt barneskole. Videre er det en faktor at det ikke er et fastsatt trinn danskundervisningen starter. Det er opp til den enkelte skolen om elevene begynner i femte, sjette eller syvende trinn. Elevene skal likevel ha det samme utbytte av danskfaget etter endt syvende og tiende trinn (MESC, 2014, s. 127). Dermed falt valget på niende trinn med antagelsen om at elevene besitter mer språkferdighet, kunnskaper om dansk og tilnærming til språk.

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Et slik språkfelleskap som vi har i Skandinavia er viktig å ivareta, etter min mening, da en kan kommunisere gjennom eget morsmål, uten et oversettelsesledd som f.eks. engelsk. Dette gjelder likevel i størst grad for en som allerede har et av de skandinaviske språkene som morsmål. Situasjonen er annerledes på blant annet Island, der dansk må læres for å kunne delta. Engasjementet for tematikken skyldes tanken om at å kommunisere ved hjelp av morsmål, eller et språk som er tilnærmet likt ens morsmål, er mer gunstig enn bruk av et oversettelsesledd. Oversettelsen kan, slik Haberland (2004, s. 8) fremlegger, ta vekk noe av felleskapet eller kulturen man finner mellom de deltagende partene i Norden. Selv om det kan være krevende å forstå et av de skandinaviske språkene, også for en skandinaver selv, er det trolig mye læring som skjer i slike språkmøter. Ettersom en må fortolke og tilpasse for å skape forståelse. Av den grunn er det interessant å undersøke i hvilken grad dansk er til hjelp når islendere har et språkmøte med norsk. Det er relevant å undersøke om det teoretiske fungerer rent praktisk, og graden av skandinavisk forståelse islendere har i dag.

Når det gjelder prosjektets tematikk i lys av lærerutdanningen, er det blant annet av relevans med tanke på innlæring av nabospråk (defineres i kapittel 2). Det gjelder både med det danske og islandske språket, men også Nordens felles historie og kultur. Videre er det også relevant med tanke på språkmøter og språkferdigheter, og hvordan dette fungerer i praksis.

1.2 Oppgavens videre struktur

Denne masteroppgaven består i alt av åtte kapitler som alle tar for seg ulike deler av masteroppgaven. Kapittel 1 legger frem problemstilling og bakgrunn. Så kommer et teorigapittel som vil belyse oppgavens tematikk. Teorigapitlet vil fremlegge teori omkring de

nordiske språkene, danskundervisning på Island, den islandske læreplanen og *Det felles europeiske rammeverk for språk*. Etterfulgt av en avklaring av språkferdigheter, lytteferdigheter og testing av språkferdigheter. Det er under dette kapittelet begreper vil bli belyst og definert. Avslutningsvis i kapittelet vil det kort bli sett på kjønn og deres prestasjoner i utdanning. Videre følger et kapittel som tar for seg tidligere forskning om tematikken. Her må det kommenteres at forskningen omhandler samme tematikk, men har likevel ingen direkte kobling til det som undersøkes i denne masteroppgaven. Kapittel 4 fremlegger metodevalg for prosjektets datainnsamling, med utarbeidelse, metoderefleksjon og etiske ansvar. Deretter vil jeg presentere innsamlet data i kapittel 5. Dette følges så av et analysekapittel, kapittel 6, som har til hensikt å analysere data og funn. Det syvende kapitelet vil inneholde diskusjon av de funn som ble fremlagt i kapittel 6 og den data som blir presentert i kapittel 5, med bakgrunn i teorien som fremlegges i kapittel 2. Til slutt kommer en avslutning med hensikt å svare på masteroppgavens problemstilling, samt et underkapittel med slutt-tanker.

2. Teori og bakgrunn

I det følgende kapitlet vil masteroppgavens teoretiske bakgrunn bli fremlagt. Teorigrunnlaget bygger på en forklaring av de nordiske språkene; hvilke språk som er å regne som nordiske og en kort historisk utgreiing av språkutviklingen. Det vil bli lagt ekstra vekt på det islandske språket, de skandinaviske og hvilke skiller man finner mellom disse. Herunder vil mye av teorien bygge på Arne Torps (professor i nordisk språkvitenskap) kapittel i boken *Nordens språk med rötter og fötter* (2004), med supplement fra andre. Videre vil det danske språket og danskundervisningen på Island i all enkelhet bli belyst. Dette for å forstå det danske språkets plass på Island. Belysningen vil belage seg på Auður Hauksdóttir (professor i dansk, ved universitetet på Island) sine verk (2001, 2005, 2016). Her vil jeg også kommentere at det vil bli referert til fornavnet, Auður, ettersom islandsk navneskikk er patronym, ikke etternavn i egentlig mening. Deretter vil *Det felles europeiske rammeverket* for språk kort bli fremlagt, med fokus på lytting. Den islandske lærerplanen ser til *rammeverket* og av den grunn er det relevant å belyse *rammeverket*, men også for å få en forståelse av hvilke ferdigheter en har i ulike nivåer når en lærer språk. Deretter følger en del som tar for seg språkferdigheter, med den hensikt å forklare og definere hvordan begrepet i dette prosjektet skal forstås. Her vil lytting som ferdighet bli vektlagt, men også hvordan en kan vurdere lytteferdigheten. Til slutt vil en kort belysning av kjønn og utdanning bli fremlagt, for å se om det finnes ulikheter mellom kjønn i undervisningskontekster.

2.1 Nordiske språk

Norden er en betegnelse for det geografiske området, eller det man kan kalle en region, nord i Europa. Regionen består av de fem landene; Danmark, Sverige, Finland, Island og Norge, samt de tre selvstyrte områdene; Grønland, Åland og Færøyene. Disse landene (inkludert de tre selvstyrte områdene) deltar alle i et nordisk samarbeid, som blant annet omhandler språk (Nordisk samarbeid, u.å.-a). At det samarbeides om språk kan skyldes språkenes likhetstrekk og forskjeller, av ulikt omfang. Et vesentlig skille når en omtaler språk i dette samarbeidet er hva som blir omtalt som språk i Norden og nordiske språk. Ettersom det er et skille mellom disse er det viktig å ha klart for seg hva det snakkes om (Torp, 2004, s. 24). Skille begrunnes av at språkene tilhører ulike språkfamilier og av den grunn har språklige forskjeller. Språk i Norden «omfattar språk både frå den uraliska språkfamiljen: samiska och finska – och frå den eskimåisk-aleutiska familjen: grönländska» (Torp, 2004, s. 24), samt inkluderer dette de

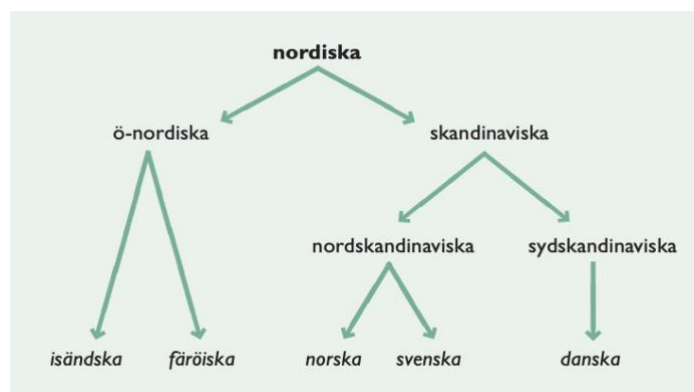
språk som har kommet til ved tilflytning. De nordiske språkene er derimot, ifølge Torp (2004), «en gemensam beteckning för den nordgermanska undergruppen i den indoeuropeiska familjen: danska, svenska, norska, färöiska och isländska» (s. 24). I denne kontekst er det de nordiske språkene som er av interesse og som videre vil være gjeldene. De nordiske språkenes likheter og forskjeller kan vise til muligheter og/eller utfordringer av forståelsesgrad mellom språkene.

Det finnes altså flere språkfamilier i Norden, der flertallet av språkene tilhører den indoeuropeiske språkfamilien og er et germansk språk. Likevel er dette en generell inndeling der språket har utviklet seg fra et urspråk til dagens språk. Språkets utvikling kan skyldes blant annet geografiske faktorer, historiske hendelser, språkmøter og endringer i samfunnet. Et viktig poeng er at språket blir ført videre av generasjoner. På den måten arves språket, men med mulighet for endringer i lys av flere faktorer. Dette innebærer at de nordiske språkene har visse likhetstrekk, fordi de stammer fra det samme urspråket. Likevel vet vi at det i praksis finnes en del forskjeller mellom de nordiske språkene, blant annet på grunn av samfunnsmessige endringer i et historisk og geografisk perspektiv (Torp, 2004, s. 27–30). Når det gjelder de nordiske språkene fremlegger Torp (2004) at det har skjedd språklige endringer gjennom tiden fra ett felles *urnordisk*, til dagens fem ulike nordiske språk: norsk (i denne kontekst vil norsk bli definert som ett språk, selv om det mulig kunne blitt definert som to språk: nynorsk og bokmål) dansk, svensk, islandsk og færøysk.

De nordiske språkene fra før år 700, har hatt en utvikling fra et fellesspråk som kalles *urnordisk*. Der alle kunne forstå hverandre, med fravær av dialektforskjeller (Spurkland, 2002, s. 51; Torp, 2004, s. 52). En større språkendring skjedde omkring 700-800-tallet, da en nettopp får dialektforskjeller (Torp, 2004, s. 54). Likevel er det fortsatt mulig med gjensidig forståelse, slik Torp (2004, s. 54) fremlegger. Senere på 800-tallet ble det mer naturlig med et skille, der man får *østnordisk* og *vestnordisk*. I grove trekk kan en si at det *vestnordiske* omfavner norsk, islandsk og færøysk, mens *østnordisk* omfavner dansk og svensk. Norsk var altså nærmere islandsk og færøysk, enn dansk og svensk (som i dag). Videre i språkhistorien, på 1200-tallet, får man igjen en ny inndeling der en skiller mellom *nord* – og *sydnordisk*. Der det danske språket utgjør det *sydnordiske*, mens de resterende språkene hører til det *nordnordiske*. Skillet kommer trolig av at dansk, i større grad enn resten av Norden, får kontakt med det tyske. Igjen

ser man at norsk, men nå også svensk, i liten grad skiller seg fra islandsk og færøysk. På 1600-tallet får man et større skille mellom de nordiske språkene. Det kan trolig skyldes språkmøter med blant annet tysk og de geografiske avstandene (Torp, 2004, s. 52–59). Det nye skillet blir nå omtalt som *øynordisk* og skandinavisk. Slik det fremkommer i Torp (2004, s. 59–60) er det største nye skillet at norsk sklir vekk fra islandsk og færøysk. Dermed forsvinner graden av forståelse i stor grad og det norske språket blir en del av det skandinaviske sammen med dansk og svensk.

En moderne inndeling av de nordiske språkene er altså å skille mellom *øynordisk* og skandinavisk (se figur 1). Dette skyldes, som nevnt, flere århundrer med språkhistorie og utvikling der språkene har vært tett knyttet med gjensidig forståelse til større språklige avstander i dagens samfunn. Spesielt for det norske språket som har gått fra *vestnordisk* til skandinavisk (Torp, 2004, s. 44–59). Inndelingen mellom skandinavisk og *øynordisk* kan sies å være naturlig, ettersom med de *øynordiske* språkene ikke uten videre kan forstå de skandinaviske språkene, og det samme motsatt vei. Innenfor de skandinaviske språkene derimot, kan en oppleve forståelse av tale og skrift i større og mindre grad. Tilsvarende gjelder skriftlig islandsk og færøysk, men en vil ha større utfordringer med det talte, ifølge Torp (2004, s. 45). Dermed kan en si at selv om disse fem språkene stammer fra samme språkfamilie (*indeoeuropeisk*) og språkgruppe (*germansk*), og i dag tilhører det nordiske, finnes det større og mindre forskjeller, som påvirker innbyrdes forståelse. Forskjellen mellom *øynordisk* og skandinavisk er så stor at en i dag har liten eller ingen forståelse uten hjelp fra et annet fellesspråk (*lingua franca*).



Figur 1 – Moderne inndeling av de nordiske språkene

(Torp, 2004, s. 45)

2.1.1 De skandinaviske språkene

Når det gjelder de tre skandinaviske språkene; norsk, svensk og dansk, har det også her skjedd endringer gjennom tiden. Fra et språklig felleskap til større forskjeller. Forskjellene er likevel ikke større enn at det er mulig med gjensidig forståelse, med større og mindre utfordringer. Språkhistorien, som i korte og overfladiske trekk er forklart over, vil ikke bli forklart ytterligere. Det som likevel er relevant er utviklingen av de tre språkene og hvilke utfordringer som kan oppstå i språkmøter og hvilke språklige likheter som finnes.

Norsk, svensk og dansk tilhører alle under samme språkgren. Av den grunn finnes visse likheter som kan skyldes både geografisk plassering, derav språkmøter, og historiske hendelser. Blant annet finnes større og mindre likheter rent ortografisk. Likheten er dog noe ulik mellom norsk – dansk, norsk – svensk og dansk – svensk. På bakgrunn av Norges relasjon med Danmark og det danske språk, kan det sies at bokmål og dansk skrivemåte er relativt likt; altså det morfologiske. Mens det norske språket har større fonologiske likheter med svensk tale, grunnet geografisk plassering. Dansk og svensk har derimot større avstander både skriftlig og i tale, som kan skyldes både geografiske og historiske faktorer. Likevel er det som nevnt noen likheter blant alle de tre språkene, på grunn av den geografiske plasseringen og språkmøter landene imellom. Som gir gjensidig forståelse (Hårstad, 2021, s. 21, 44–53). Man kan med det argumentere for at de tre skandinaviske språkene er *nabospråk*. *Nabospråk* defineres av Bacquin og Christensen «som sprog, hvor samtalepartnere mellem to forskellige modersmål er i stand til at kommunisere forholdsvis ubesværet med hinanden på trods af den støj, ulighederne afstedkommer, og den milde akkomodation, situation kræver» (2013, s. 68). Dette gir belegg for antakelsen om at norsk, svensk og dansk er *nabospråk*. Et annet begrep som forklarer fenomenet som gjelder i Skandinavia er det Torp (2004) kaller et *dialektkontinuum*: «Ett geografisk område, där talespråket varierar på ett sådant sätt att grannar alltid kan tale med verandre med hjälp av modersmålet och så att ingen av parterna behöver speciell träning eller undervisning för att förstå den andra» (s. 35). Mellom de tre skandinaviske språkene vil det være mulig å gjøre seg forstått og forstå et av *nabospråkene*. Dermed kan en omtale Skandinavia som et dialektkontinuum (Torp, 2004, s. 35–36). Selv om det kan oppstå språklige barrierer i større eller mindre grad, ettersom det finnes språklige forskjeller.

Språkene i Skandinavia inngår i et *dialektkontinuum* og er det man kan definere som *nabospråk*. Det betyr likevel ikke at det ikke finnes forskjeller mellom språkene. Ei heller har disse språkene utviklet seg helt likt gjennom tiden. Blant annet kan en se en del forskjeller i språkene når det gjelder ordforråd og hvilke språksamfunn norsk, svensk og dansk har hatt kontakt med (Hårstad, 2021, s.43–44). Ser vi først til det svenske språket kan en se en annen utvikling av ordforrådet som blant annet skyldes landets relasjoner og språkmøter. Sverige har langt flere *låneord* («ord [som] är så integrerat i språket att det bara är språkhistoriker som kan se eller höra att ordet utsprungligen är importerat» (Torp, 2004, s. 34)) fra det franske språket, slik som *glass* fra det franske *glace*. Denne graden av fransk påvirkning finner man ikke i det danske og norske språket. Derimot har disse språkene hatt en større import fra det tyske språket. Her er det viktig å kommentere at det norske språket har blitt påvirket av det tyske både direkte og indirekte gjennom det danske skriftspråket (Hårstad, 2021, s. 44–45). Historisk sett har Norge vært under dansk styre, noe som har påvirket det norske språket ettersom dansk og norsk hadde et mer eller mindre felles skriftspråk. Blant annet har danskenes låneord og påvirkning fra det tyske språket blitt videreført til det norske språket gjennom skrift. Låneordene i det norske språket har også kommet til ved direkte kontakt, blant annet i Bergen som hadde direkte kontakt med det tyske gjennom hanseatene (Torp, 2004, s. 67). Det svenske språket ble også påvirket av tysk, men ifølge Hårstad (2021, s. 45) har man i det svenske språket handlet ulikt når det gjelder låneord. Videre legger han frem at denne ulike påvirkningen av låneord, samt ulik utvikling, fører med seg at man i dagens skandinavisk har det som omtales som *falske venner*. Uttrykket *falske venner* «er brukt på ord fra forskjellige språk som har samme eller omtrent samme form, men helt forskjellig betydning» (Hårstad, 2021, s. 45). Dette gjelder både skriftlig og muntlig, og kan føre med seg utfordringer i forståelsen. Uttrykker *Du er rar* vil f.eks. bli forstått av en norsk som at man er *merkelig*, mens det av en dansk eller svensk vil bli forstått som at man er *søt*.

I tillegg til forskjeller i ordforråd og falske venner, kan det også oppstå problemer i møte mellom de skandinaviske språkene rent fonologisk. Dette gjelder spesielt i møte med det danske språket som i større grad skiller seg fra det norske og svenske. Mens det svenske skiller seg, som vi har sett overfor, i større grad semantisk (Hårstad, 2021, s.46–47). Mellom alle de tre språkene finnes det ortografiske forskjeller, altså det skriftlige, men det er muntlige aspekt ved språket som her vil vektes. Med det nevnt, oppfattes det danske språket av norske og svenske, rent fonologisk, som utfordrende. En utfordring gjelder bruken av myke konsonanter,

der man på norsk skriver *kake*, skriver man på dansk *kage*. Rent ortografisk vil det være mulig å forstå, men det er utfordrende muntlig fordi man i dansk tale har en del svekkelser (Torp 2004, s.49; Hårstad, 2021, s. 47). Det er altså stor avstand mellom det talte og skrevne i dansk. For norske og svenske oppleves disse svekkelsene av konsonanter utfordrende og kan føre til støy i forståelsen da det er vanskelig å høre stavelser i ordene (Volhardt, 2018, s.112–113). Videre kan det oppstå støy i forståelsen når det gjelder vokalene, da disse tydes ulikt. Dette gjelder spesielt mellom dansk – norsk og dansk – svensk, og ikke i like stor grad mellom norsk – svensk da det er mer fonologiske likheter. Utfordringer vil i følge Volhardt (2018) være mest gjeldene der en skal stave eller ved enkeltord, ettersom vokalene lydlig skiller seg fra hverandre; «Når en dansker siger *æ, a, o* og *u*, hører en nordmand eller svensker *e, æ/ä, å* og *o*» (Volhardt, 2018, s. 117).

I likhet med at svensker og nordmenn kan ha utfordringer med å forstå danskene, kan også danske oppleve noe støy i møte med norske og kanskje spesielt svensker. Slik som svensker og norske vil ha vansker med å forstå svekkede vokaler, finnes det fonologiske vansker for danske. Dette gjelder blant annet det som blir kalt *tjukk-l* og *retrofleks*, som er mest vanlig i Øst-Norge, Trøndelag, Nordland og Midt- og Nord-Sverige. Vanskene skyldes en sammenslåing av lyd, altså at konsonantene i ordene ikke kommer like tydelig frem (Hårstad, 2021, s. 50). Hårstad (2021, s.50) fremlegger eksemplet med ordet *kuren*, der de siste lydene blir slått sammen (retrofleks lyd), og *kulen*, hvor man nærmest ikke kan høre *l*-lyden i visse dialekter – altså en viss sammenslåing. Med disse eksempelordene vil også ordene høres tilnærmet like ut i visse dialekter. Videre kan det være utfordrende for dansker å forstå ord som har svekkelser i starten av ordet – slik som *kjønn*. Samt *skj-*, *sj-*, *sk-*, *kj-* og i noen tilfeller *tj-* lyden som kan høres like ut, men som har ulik betydning (Hårstad, 2021, s. 51). De fonologiske ulikhetene mellom språkene kan altså skape utfordringer.

Det er også viktig å kommentere det norske språkets dialektmangfold. Til forskjell fra Sverige og Danmark, som har standardisert språket i større grad, vil man innad i Norge møte stor variasjon i det talte språket og slett ikke bare som aksenter av riksspråket. Det betyr likevel ikke at det ikke finnes dialekter i Sverige og Danmark, men variasjonen er av mye mindre grad enn i Norge (Torp, 2004, s. 72). Med dette dialektmangfoldet har, slik som Torp uttaler, norske et «*större passivt språklig repertoar än de fleste danskar och svenskar*» (2004, s.72). Altså har

norske et fortrinn i forståelsen, fordi en må forholde seg til store variasjoner i eget språk. Det skal også sies at dette dialektmangfoldet kan bidra til støy i forståelsen for dansker og svensker, fordi en kan forstå en dialekt, men ikke en annen (Brink, 2016, s.57, 59). Dette dialektmangfoldet er en viktig del av det norske språket og kommunikasjonen innad. Dialektmangfoldet i Norge er mer eller mindre unikt sammenliknet med de to andre skandinaviske språkene.

For å oppsummere skyldes altså støy i forståelsen mellom norsk og svensk, i de fleste tilfeller, ordforråd og eventuelle falske venner. Etersom språkene fonologisk ikke er for langt fra hverandre. Når det gjelder forståelse mellom dansk og norsk kommer støyet i større grad av det fonologiske. Også her finner man falske venner. Mellom svensk og dansk derimot er det i stor grad fonologiske forskjeller som skaper støy, men også ordforrådet og deres ulike handel av låneord. Når det gjelder de norske dialektene kan det både være utfordrende, men også til hjelp dersom dialekten har likhetstrekk, for svensker og dansker. På grunn av deres språklige beslektskap og nærhet, er det likevel mulighet for god forståelse mellom de tre skandinaviske språkene.

2.1.2 Islandsk

Islandsk tilhører språkgrenen *øynordisk*. Det betyr at språket har mer til felles med færøysk enn de tre skandinaviske språkene. Selv om det tidligere, frem til 1300-tallet, var nært beslektet til norsk og de to språkene kunne gjensidig forstå hverandre (Auður, 2016, s. 80). På grunn av blant annet geografiske avstander og historiske hendelser utviklet islandsk seg i en annen retning enn de skandinaviske språkene. Dette førte med seg større avstander mellom språkene. Utviklingen av islandsk har også vært tregere og man kan anse språket som et relativt konservativt språk. Trolig det mest konservative av de nordiske språkene (Kristiján, 2005, s. 1560; Torp, 2004, s. 59, 63). «The main reasons for the relative conservatism in morphology and syntax are undoubtedly connected with the fact that Old Icelandic [...] literary standard developed in the Middle Ages, and furthermore the country was isolated for hundreds of years» (Kristiján, 2005, s. 1560). Endringen i språket har vært minimal, på grunn av den avstanden landet har hatt til andre. Islandsk har nok likevel blitt påvirket av dansk, på grunn av Islands union med Danmark. Dermed også i noen grad av tysk gjennom dansk, likevel i mye mindre grad enn påvirkningen i Norge (Auður, 2016, s. 80–83, 88). Språkpåvirkningen er likevel liten

(i moderne tid) og utviklingen har, som nevnt, vært langsommere og språket er konservativt. Dette ser man blant annet ved at islandsk fortsatt operer med kasus i substantiv, samt bøyer verb etter person både i entall og flertall (Torp, 2004, s. 60–63). Det islandske språket har et alfabet på 32 bokstaver, der de har bokstaver med aksent: *á, ó, í, ý, é* og *ú*. I tillegg har de to bokstaver og lyder vi ikke finner i de andre skandinaviske språkene: *þ* og *ð*. Det må også nevnes at Island har en streng språkpolitikk som verner om språket og som fører til færre låneord. Trenger man et nytt ord på islandsk blir det laget ett nytt med språket eller så gir man eldre ord mening i den nye konteksten – slik som f.eks. teater som på islandsk blir *leikhús* (spelehus) (Språkrådet, 2021). Islandsk er altså et konservativt språk, som utvikler seg tregere, blant annet på grunn av en språkpolitikk som verner om språket og dermed gir mindre plass til låneord.

2.1.3 Islandsk vs. skandinavisk

Selv om språkene stammer fra samme språkfamilie, er det allerede blitt konstatert at en med islandsk talemål vil forstå lite til ingenting av de skandinaviske språkene. Dersom man ikke har lært et av dem. At språkene ikke gjensidig forstår hverandre, er her blitt forklart med at islandsk tilhører den *øynordiske* grenen. At språket er *øynordisk* vil også si at islandsk ikke er et *nabospråk*, slik som de tre skandinaviske språkene, men er et *avstandsspråk* (defineres som «ulike språk fordi de ikke er gjensidig forståelige» (Språkrådet, 2022)). Likevel finnes det flere språklige forklaringer på oppdelingen mellom de nordiske språkene og hvorfor det oppstår vansker mellom dem.

Den geografiske avstanden er ikke til å komme unna som en faktor for språkforståelsen mellom islandsk og skandinavisk. Språkgruppene blir altså avstandsspråk, der det ikke er en gjensidig forståelse (Torp, 2004, s. 36, 60). Det islandske språket blir omtalt av Torp (2004) som et konservativt språk, blant annet med tanke på bøyningssystemet – «isländska [er] det enda av de nordiska språken som fortfarande har personböjning av verb både i singularis och pluralis och dessutom fyra kasus i substantiv» (Torp, 2004, s. 63). I tillegg har islandsk språk bevart kasus (Torp, 2004, s. 60): «Det innebærer at substantiv, adjektiv og pronomen bøyes etter hvilken funksjon de har i setningen» (Spurkland, 2002, s.57). Kasus var vanlig i eldre nordiske språk, som norrønt, mens man i dag blant de skandinaviske språkene kun ser rester av dette (Torp, 2004, s. 60–61). De morfologiske forskjellene kan gjøre det vanskelig med gjensidig forståelse mellom islandsk og de skandinaviske språkene. Likevel er ikke dette den eneste

faktoren, vel så viktig er leksikalske og fonologiske forskjeller. Man finner likevel mengdevis av leksikalske likheter mellom det skandinaviske (her norsk) og islandske: *skole – skóla, stein – steinn, hun – hún, graut – grautur, båt– bátur, bil – bíll, hund – hundur*, osv. Som ved eksemplene vil det være mulig å forstå enkeltord eller kortere fraser skriftlig. Det kan likevel være utfordrende muntlig på grunn av fonologiske forskjeller. Ord kan være annerledes både leksikalsk og fonologisk, som fører til en stor forståelsesbarriere: *lærer – kennari, datamaskin – tölva, sei – ufsi, briller – gleraugu, operativsystem – stýrikerfi, økonomi – hagfræði*, osv. Torp (2004) fremlegger at et viktig poeng for god forståelse mellom språk er likhet mellom ordene både fonologisk og leksikalsk, helst begge (s. 63). Hvilket ikke er tilfelle mellom islandsk og de skandinaviske språkene. Den geografiske avstanden og utviklingen av språkene rent morfologisk, fonologisk og leksikalsk, er med på å skape en avstand mellom de skandinaviske språkene og islandsk.

2.1.4 Nordisk språkpolitikk

I tillegg til at islandsk, svensk, dansk og norsk (og for øvrig færøysk) alle er nordiske språk, inngår alle språkenes land, i tillegg til Færøyene, Finland, Grønland og Åland, i et felles nordisk samarbeid. Samarbeidet har som visjon «at Norden skal bli verdens mest bærekraftige og integrerte region» (Nordisk samarbeid, u.å.-b), der landene, som tidligere nevnt, samarbeider innenfor ulike politiske områder (Nordiske samarbeid, u.å.-a). Et av disse politiske områdene omhandler språkpolitikk. Det Nordiske samarbeidet sier om språksamarbeidet at:

Gjensidig språkforståelse fremmer mobiliteten mellom land og styrker opplevelsen av samhørighet blant innbyggerne. Arbeidet med å fremme og fremtidssikre den gjensidige språkforståelsen i Norden, retter seg primært mot barn og unges forståelse av skriftlig og muntlig dansk, norsk og svensk. (u.å.-c)

Som vi vet er de skandinaviske språkene så nært beslektet og kan kategoriseres som *nabospråk*. Dette gjør det mulig å kommunisere på tvers av landegrensene med eget morsmål. Det er også disse språkene som ligger til grunn i den nordiske kommunikasjonen. Derfor skal man i landene som ikke snakker et av de skandinaviske språkene tilegne seg kunnskaper i et av de tre (Nordisk samarbeid, u.å.-c; Nordisk ministerråd, 2006, s. 62). I forbindelse med et styrket språklig felleskap kom Nordisk ministerråd i 2006 med en *språkdeklarasjon* med hensikt å fremme et samlet språkfellesskap. Deklarasjonen er likevel ikke juridisk bindende for noen av de nordiske landene, men er et samarbeid der hvert av landene selv må jobbe med tiltakene på best mulig

måte. Derfor varierer arbeidet blant de respektive landene (Nordisk ministerråd, 2006, s. 59). Med tanke på et stadig mer globalisert Norden og deklarasjonens utgivelsestidspunkt, kan en spørre seg om en ny *språkdeklarasjon* burde vært fremstilt.

Språkdeklarasjonen fremmer en tanke om å bevare samholdet mellom språkene. Det kommer blant annet frem i *Deklarasjon om nordisk språkpolitikk* (Nordisk ministerråd, 2006) hvilke rettigheter alle nordboere har og mål en tenker at språkpolitikken bør sikte mot. Der det finnes fire hovedområder en kan jobbe med for å nå målene eller sikre et felleskap. I all enkelhet handler rettighetene om at man har rett til å lære seg det språket som snakkes i landet, kunnskaper i et av de skandinaviske språkene, kunnskaper i et internasjonalt språk og bevare morsmålet. Et vesentlig mål er at alle skal kunne kommunisere med hverandre i Norden, målet blir formulert på følgende vis: «at alle nordboere kan kommunisere med hverandre, først og fremst på et skandinavisk språk» (Nordisk ministerråd, 2006, s. 62). Altså er det vesentlig at landene utenfor Skandinavia får språkkunnskaper i nettopp et av de skandinaviske språkene, for å kunne opprettholde en nordisk kommunikasjon.

2.2 Dansk på Island

I et historisk perspektiv er republikken Island et relativt nytt selvstendig land. Landet erklærte seg selvstendig i 1918 etter å ha vært danskstyrt siden 1383. Men, var fortsatt underlagt Danmark i form av at de fremdeles hadde dansk konge. Island endte unionen med Danmark i 1944 og har siden da vært en selvstendig republikk. Danmark og det danske språket har med det hatt betydelig innvirkning på Island; både kulturelt og språklig (Auður, 2016, s. 77, 80, 87–88; Auður, 2001, s. 199). Graden av påvirkning har likevel vært ulik gjennom tiden. Det historiske perspektivet omkring dansk på Island er relevant, da det forteller noe om språksituasjonen før og nå. Herunder vil det derfor i korte trekk bli fremlagt historiske perspektiver av dansk på Island, men også nyere perspektiver og Islands plass i det nordiske samarbeidet.

Dansk har altså hatt stor plass i det islandske samfunn gjennom flere århundrer. Etersom Danmark i de tidligere årene spilte en stor rolle, foregikk tilnærmet alt av kommunikasjon på dansk. Det vil si at det var det danske språket som ble anvendt administrativt, av embetsmenn,

i utdanning og i noen grad til handel (Auður, 2005, s.159). For islendingene var det dermed en fordel å ha kjennskap til dansk for å f.eks. kunne ta en videre utdanning i København eller for å drive handel. Selv om dansk hadde en viktig plass for islendingene, grunnet kommunikasjon, betød ikke det at forståelsen av dansk var lett. For islendere flest var det i starten av unionen lettere å forstå norsk enn dansk. Det var likevel viktig å ha en viss forståelse av dansk, og den måten en best kunne tilegne seg dansk kunnskaper var i språkmøter med dansker (Auður, 2016, s. 80–81). Det gjaldt både muntlig og skriftlig. Selv om det til nå kan virke som at kunnskapene i dansk kun gjaldt muntlig kommunikasjonen, var også dansk det språket som lenge ble anvendt i kulturelle sammenhenger som i litteratur, magasiner og senere i film m.m. (Auður, 2005, s. 160). I følge Auður (2016, s. 88) var det først på 1500-tallet man begynte å skrive islandsk litteratur.

Videre, omkring 1800-1900-tallet, ble det i større grad sådd tvil ved det danskspråklige og dets plass på Island. Selv om det i mange år i union hadde vært en mer eller mindre naturlig del av hverdagen i mange sammenhenger. Ettersom man hadde et ønske om selvstendighet ble det danske språket ansett som noe truende. Det til tross for at det i mange år var nødvendig med visse kunnskaper innenfor dansk; blant annet når det gjaldt utdanning. Med ønske om selvstendighet, og senere etter løsrivelsen fra Danmark, snudde altså holdningen til dansk fra mer eller mindre positiv til en mer negativ holdning. Det er ikke utenkelig at man ønsker å markere selvstendighet gjennom språk og derav identitet. Likevel har fortsatt dansk en plass på Island gjennom grunnskoleutdanningen, der dansk er et undervisningsfag (Auður, 2016, s. 83–86, 88–89). Slik Auður (2016) fremlegger, finner danskundervisningen sted fordi en tenker at dette er «a key to the rest of the Nordic languages» (s. 90).

2.2.1 Hvorfor undervises det i dansk på Island?

Som avklart i avsnittene overfor, har dansk hatt en sentral plass på Island gjennom unionstiden med Danmark. Av den grunn har det hatt en plass i skolesammenheng. Auður (2016) fremlegger at danskspråket spilte en spesielt viktig rolle for de som tok en utdanning, ettersom disse måtte reise til København, før man etablerte universiteter på Island. Men også når universitet ble etablert var mye av pensum på dansk, som medførte at det fortsatt på Island var nødvendig med dansk kunnskaper. Dette var en av grunnene til at man ønsket å styrke kunnskaper i dansk. Med etableringen av grunnskolen fikk dermed dansk plass som

undervisningsfag. Undervisningsbøker i andre fag var også skrevet på dansk (Auður, 2016, s. 86). Dansk var altså det fremmedspråket som ble undervist i, ettersom det var dette som var nødvendig for videre utdanning og av størst relevans for islendere. Dette endret seg i tråd med globalisering og selvstendigheten på 1900/2000-tallet, da man i større grad fikk et behov for kompetanse i engelsk. Dermed ble engelsk det første fremmedspråket, i stedet for dansk. Likevel er dansk fortsatt et undervisningsfag i islandsk grunnskole (Auður, 2016, s. 86).

Selv om kunnskaper i dansk på sett og vis ikke er en nødvendighet på Island i dag, kan en likevel argumentere for at de finnes en grad av relevans med tanke på et språklig fellesskap og geografisk nærhet til de nordiske landene. I dag blir det undervist i dansk, slik at danskspråket kan være en inngang til deltakelse i et nordisk fellesskap. Det er også viktig i et historisk perspektiv (Auður, 2001, s. 196; Auður, 2005, s. 169). Danskspråket tar likevel ikke like mye plass i skolen som tidligere, da det nå kun blir undervist i dansk som fremmedspråk og undervisningsbøker i andre fag finnes på islandsk (Auður, 2016, s. 88). Siden man ikke møter dansk i like stor grad som tidligere, mener Auður (2005) at det er viktig med god undervisning som tilrettelegger for en god tilegnelse av danskspråket (s. 159). For i motsetning fra tidligere, er det i dag kun gjennom danskundervisningen de fleste islandske møter det dansk språket.

2.2.2 Den islandske læreplanen – Foreign Languages

På Island, slik som i Norge, finnes det en læreplan som skolene skal forholde seg til i undervisningskontekst, blant annet når det gjelder innlæring av fremmedspråk. Læreplanen skal blant annet nyttes i utforming av undervisning. Den islandske læreplanen er bygd opp noe annerledes enn den norske. En forskjell fra den norske læreplanen er at det ikke er nedfelt mål for ulike trinn, men heller hva eleven skal ha oppnådd etter endt grunnskole. Skolene strukturerer selv timeantallet i danskfaget og står også fritt til å velge hvilket årstrinn elevene skal starte med danskundervisning. Normalt starter man med danskundervisning i femte, sjette eller syvende trinn. Likevel skal elevene ha fått det samme utbytte eller timeantallet i språkfaget (her regnes også engelskfaget med) etter endt fjerde, syvende og tiende trinn (MESC, 2014, s. 127).

I *The Icelandic National Curriculum Guide for Compulsory Schools* (MESC, 2014, s. 124) omhandler kapittel 20 fremmedspråk. Her kommer det frem at elevene lærer dansk gjennom skoleløpet, som et andre fremmedspråk etter engelsk. Det skal kort nevnes at elevene kan få språkopplæring i norsk eller svensk, istedenfor dansk, dersom eleven har basiskompetanse i et språkene (MESC, 2014, s. 125). Grunnlaget for at det blir undervist i et annet et skandinavisk språk, er for å holde vedlike relasjoner og kulturelle tråder de nordiske landene imellom. Det er et ønske om å undervise i dansk «to nurture and strengthen the links with the Nordic countries and ensure that Icelanders have access to the common Nordic market of education and employment» (MESC, 2014, s. 126). Man tenker seg altså at islendinger ved å mestre dansk (eller et annet skandinavisk språk), kan delta i det skandinaviske språkfellesskapet. Danskundervisningen har også til hensikt å bevisstgjøre elever om den nordiske historien og det nordiske fellesskapet, ved siden av språkinnlæringen. Det kommer også frem i den islandske læreplanen at elever bør ha kjennskap til fellesskapet mellom de nordiske språkene, og at det finnes en del likheter mellom dem. Danskundervisningen skal hjelpe elevene å oppnå en «general competence to use the language as a tool for diverse purposes and on varied occasions» (MESC, 2014, s. 126). Helt generelt skal danskundervisningen gi elevene kompetanse til å kommunisere, både skriftlig og muntlig (MESC, 2014, s. 128).

Når det gjelder vurdering av språkkompetanse er dette delt inn i tre nivåer for ulike språkferdigheter eller språkfunksjoner. Hvert av nivåene har en mer eller mindre generell beskrivelse av hva elevene mestrer. Disse tre nivåene blir kategorisert som *Level 1*, *Level 2* og *Level 3*. Ifølge den islandske læreplanen (MESC, 2014, s. 127), skal *Level 3* tilsvare det som i *Det felles europeiske rammeverket for språk* blir omtalt som nivå B1 (se kapittel 2.3). Ettersom nivåene har et utgangspunkt i *Det felles europeiske rammeverket for språk*, er det relevant å se nærmere på hva som kommer frem i *rammeverket*.

Listening		
Level 1 At the completion of Level 1, pupils are able to:	Level 2 At the completion of Level 2, pupils are able to:	Level 3 At the completion of compulsory school (Level 3), pupils are able to:
<p>understand simple language concerning themselves and their immediate environment, when spoken clearly,</p> <ul style="list-style-type: none"> understand the language used in class and react verbally or through action, understand the main points of simple narratives about a familiar subject matter with the support of, for example, pictures, objects or body language and use this information in their own assignments, follow simple material on visual media and from popular culture that is familiar to children and adolescents and retell the main points. 	<p>understand simple language concerning themselves, their interests and daily life when spoken in a clear and understandable manner,</p> <ul style="list-style-type: none"> understand most of the conversations and interviews on subjects related to daily life and subjects concerned with their studies and use this in spoken and written language, understand the main points in mass media and popular culture that appeal to them and are able to retell or process them in some way, listen for specific, precise issues when necessary, as for example, announcements or instructions in familiar circumstances and react verbally or through action. 	<p>without difficulty understand spoken language on varied topics in familiar circumstances when presented in an understandable manner,</p> <ul style="list-style-type: none"> understand the main points of presentations and narratives that are within their field of interest, learning or knowledge and react to their subject matter, describe them, process or use them in some way, without difficulty follow readily available material in mass and visual media for their instruction and pleasure, describe and process it, listen for precise information, select what is suitable and react to this or process it.

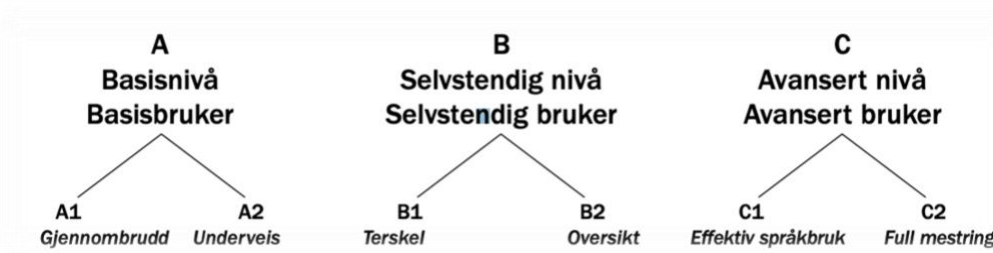
Figur 2 – Nivåinndeling i islandsk læreplan for lytting

(MESC, 2014, s. 128)

2.3 Det felles europeiske rammeverket for språk

Det felles europeiske rammeverket er laget i et samarbeid i Europa som fungerer som en form for beskrivelse av ferdigheter og kunnskaper som er nødvendige i en språksammenheng. *Rammeverket* omfatter flere aspekter ved språk, altså ferdigheter innenfor forståelse; lytting og lesing, tale; muntlig og samhandling og skrift; skriftlig. Det kommer frem at det er ulike språklige kompetanser og at språket eller språkbrukeren vil opptre i ulike språksituasjoner som krever ulik kompetanse. Intensjonen virker å være en felles inndeling, vurdering og beskrivelse av språklige nivåer der nivået sier noe om språkbrukerens kompetanse og ferdighet (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 1–9). Selv om det finnes beskrivelser, inndelinger og vurderinger av ulike nivåer, presiseres det at en kan nytte seg av *rammeverket* på den best egnede måten i den gitte situasjon. Det skal altså være en fleksibilitet hva gjelder bruken (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. xii–xiii, 9; Carlsen og Moe, 2019, s. 81–82). Videre vil det bli vektlagt det som omhandler det kommunikativ og det reseptive (lytting) ved språket, både når det omtales nivådeling og kompetanse.

Når det gjelder nivåinndeling, eller referansenivåer, introduserer *rammeverket* tre overordnede nivåer; A, B, C. Disse er igjen delt opp i underkategorier eller nivåer (disse kan igjen bli delt inn i ytterligere kategorier). Det fremkommer totalt seks nivåer i *rammeverket*: A1, A2, B1, B2, C1, C2 (se figur 3). Disse nivåene har til hensikt å si noe om hvor språkbrukeren befinner seg. Det blir presisert at disse nivåene ikke setter «grenser for hvordan man innenfor ulike pedagogiske tradisjoner kan organisere sitt system av nivåer og moduler» (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 27). Dette viser til at *rammeverket* skal opptre åpent og fleksibelt hva gjelder bruken.



Figur 3 – *Rammeverkets referansenivå*

(Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 26)

Disse nivåene bygger på et læringsrom når det gjelder språkinnlæring, der «De seks nivåene representerer en sterk og en svak variant av hevert [*sic*] av de tre klassiske nivåene begynnernivå, mellomnivå og høyere nivå» (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 26). Hvert av disse nivåene sier noe om hvor språkbrukeren befinner seg i språkinnlæringen. Videre har *rammeverket* gjort beskrivelser for hvert av disse nivåene, innenfor ulike språkferdigheter, deriblant lytting. I beskrivelsen fremkommer det at disse ideelt sett bør oppfylle totalt fire krav. Disse kravene omhandler beskrivelse og målbarhet. Der beskrivelsen bør både være kontekstuavhengig og kontekstrelevant, slik at de kan nyttes i kontekstens hensikt. Beskrivelsen bør være brukervennlig og oppmuntrende, men også bygge på språkkompetanseteorier. Når det så gjelder målbarheten dreier dette seg om at målbarheten må bygge på teori og fastsettes objektivt. Videre er det kriterier om at målbarheten må ha mange nok nivåer slik at språkbrukeren kan vise fremgang på ulike områder. Man må ha nivåer i både brede og smale spekter (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 24). Med dette i grunn, vil det videre bli lagt frem hvordan referansemålene for lytting bli beskrevet i *rammeverket*.

Lytteferdighetene er delt inn i seks nivåer: *A1, A2, B1, B2, C1, C2*. Alle nivåene forteller noe om hva språkbrukeren mestrer og hvilke ferdigheter som forventes at språkbrukeren kan for å tilhøre ulike nivå. Det første nivået, *A*, er det som blir omtalt som et *basisnivå*. Dersom språkbruker tilhører *A-nivået* har den en enkel språkbruk, med lite kreativitet. Dette gjelder spesielt *A1*, der man har en begrenset tilgang til språket. Når det gjelder lytting vil man kun gjenkjenne enkle og vanlige ord, som omhandler en selv og det som omgir en selv i nær kontekst. Ser man videre til *A2*, er det ikke mye som skiller dette nivået fra *A1*. Det er fortsatt snakk om en grunnleggende språkforståelse. En utvidelse i *A2-nivået* er at språkbrukere i større grad forstår ytringer av korte fraser. Disse må likevel være fattet i enkelhet. Felles for *A-nivået* er at språkbrukeren har en forståelse av det som angår språkbrukeren selv og nære omgivelser (Utdanningsdirektoratet, 2011, s.32, 44–46).

	A1	A2
L	Jeg kan kjenne igjen vanlige ord og svært enkle	Jeg kan forstå vanlige ord og ytringer knyttet til
Y	uttrykk som har med meg selv, min familie og	områder som er viktige for meg personlig (f.eks. svært
T	mine nære omgivelser å gjøre, når man snakker	enkel informasjon som gjelder meg selv, min familie,
T	langsomt og tydelig	nærmiljø, innkjøp og arbeidsliv). Jeg kan oppfatte
I		hovedinnholdet i enkle, korte og tydelige beskjeder og
N		meldinger.
G		

Tabell 1 – Felles referansenivå: skjema for egenervering^A

(Utdanningsdirektoratet, 2011, s.32)

Ser man videre til nivå *B*, eller det som blir omtalt som *selvstendig nivå*, har språkbrukeren fått en større forståelse. Språkbrukeren kan forstå ytringer av et større omfang, blant annet kan man forstå hovedinnhold i en del filmer, TV- og radio-program. Slik som i nivå *A*, er det også her et skille mellom *B1* og *B2*, der man i *B2* har en enda større forståelse for større ytringer som er mer komplekse. Hører språkbrukeren til nivå *B1* derimot, vil man være mer avhengig av standardtale og at innholdet bærer preg av noe gjenkjennelig for språkbrukeren, som arbeid, skole og fritid. Sammenliknet med nivå *A* kan man forstå ytringer eller hovedinnholdet i lengre ytringer (Utdanningsdirektoratet, 2011, s.32–33, 46–48).

	B1	B2
L	Jeg kan forstå hovedinnholdet i klar,	Jeg kan forstå lengre, sammenhengende tale og
Y	standardtale om kjente emner knyttet til arbeid,	foredrag og følge komplekse argumentasjonsrekker
T	skole og fritid osv. Jeg kan forstå	når emnet er relativt kjent. Jeg kan forstå de fleste
T	hovedinnholdet i mange radio- og TV-program	nyhets- og aktualitets-program på TV. Jeg kan forstå
I	om aktuelle saker eller om emner som er av	de aller fleste filmer der man bruker standard
N	personlig eller faglig interesse for meg, når man	regionaltalemål.
G	snakker relativt langsomt og tydelig	

Tabell 2 – Felles referansenivå: skjema for egenvurdering^B

(Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 32-33)

Det siste nivået som blir presentert i *rammeverket* er nivå *C*, eller *avansert nivå*. Som nivåets navn tilsier, er dette et nivå der språkbruker er effektiv eller har en tilnærmet full mestring. Også her skilles nivået i to deler: *C1* og *C2*. Den store forskjellen mellom de to nivåene omhandler nivået av mestring. Befinner språkbrukeren seg på nivået *C* er hen godt integrert i språket, spesielt om hen befinner seg på *C2*, da dette er å anse som full mestring. Med full mestring betyr ikke det at språkbruker har tilegnet seg en morsmålskompetanse, men hen har lært seg et andrespråk (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 33, 48). Når det gjelder *C1* har språkbrukeren så godt som lært seg et andrespråk, men det kan oppstå vansker dersom det er et «begrepsmessig vanskelig emne» (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 48). Likevel åpner begge disse stadiene av nivå *C*, for en høyere grad av spontanitet og flytende forståelse enn de to lavere nivåene (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 33, 48).

	C1	C2
L	Jeg kan forstå lengre, sammenhengende tale	Jeg forstår uten problem alle former for muntlig språk
Y	også når det ikke er tydelig strukturert, og når	både i det virkelige liv og i mediene, også når
T	deler av innholdet er underforstått og ikke	morsmålsbrukere snakker i et naturlig og raskt tempo,
T	kommer tydelig fram. Jeg kan forstå	dersom jeg får litt tid til å gjøre meg kjent med
I	fjernsynsprogram og filmer uten for altfor store	dialekten.
N	anstrengelser.	
G		

Tabell 3 – Felles referansenivå: skjema for egenvurdering^C

(Utdanningsdirektoratet, 2011, s.33)

2.4 Språkferdighet

Begrepet språkferdighet er et vidt begrep, som griper over et stort mangfold. Av den grunn er det viktig å definere hvordan begrepet skal bli forstått i denne kontekst. Som sagt er det et vidt begrep, som overlappes og inkluderes av flere termer. Spesielt i en engelsk kontekst vil en kunne forstå begrepet eller begrepets innhold i lys av flere formuleringer, slik som *language use*, *language knowledge*, *language ability*, *language comprehension*, osv. Hvert av begrepene kan bli forstått alene eller overlappe, påvirke og inkludere hverandre (Bachman & Palmer, 1996, s. 61–78). Det handler altså om ulike måter å «beskrive trekk ved språk i bruk» (Randen, 2013, s. 23). Likevel er læring og vurdering en vesentlig del når en skal forstå begrepet språkferdigheter (Randen, 2013, s. 22). Denne masteroppgaven belager seg på Bachman og Palmer (1996) sin definisjon og utgreiing av begrepet språkferdigheter. Det vil med det kun være deres definisjoner som her vil bli fremlagt. Dette fordi språkferdighet forstås i lys av hvordan en skal måle og vurdere språkforståelse, gjennom lytteferdighet.

Som sagt er språkferdigheter et vidt begrep som favner om mye og blir inkludert i ulike termer som forsøker å forklare språk. Bachman og Palmer (1996) inkluderer språkferdigheter, eller slik de omtaler det: *language skills*, som en del av språkbruk (*language use*). Altså er ikke ferdigheter noe som står alene, men er en av flere faktorer som påvirker språkbruk. Likevel har det tradisjonelt vært normalt å dele språkferdigheter inn i fire deler: *lesing*, *skrivning*, *lytting* og *snakking*. Dette er på mange måter en ideell inndeling når det gjelder innlæring av språk og vurdering av språk. Svakheten ved dette, slik Bachman og Palmer (1996) fremlegger, er at hver av disse fire svært sjeldent opptrer alene. Språkbruken vil være avhengig av et kontinuerlig samspill mellom flere faktorer (s. 75). Man benytter seg av flere prosesser, gjerne med en hensikt, det være seg lytting, lesing, skrivning eller snakking (Bachman og Palmer, 1996, s. 75). Dermed kan det være problematisk å skille ferdigheter til fire individuelle deler, ettersom språket og hvordan en bruker språk er kompleks og fungerer i et samspill. Bachman og Palmer (1996, s. 76) «argue that it is not useful to think in terms of ‘skills’, but to think in terms of specific activities or tasks in which language is used purpose-fully».

Selv om språket er komplekst, og med det språklæring og språkvurdering, der begreper er overlappende, vil språkferdigheter i denne kontekst bli forstått i lys av denne tradisjonelle firedelingen: lesing, skrivning, snakking og lytting. Det med visshet om at dette er en forenkling

og en generell inndeling av hvordan språk brukes og fungerer. Likevel vil disse fire ferdighetene ha visse trekk ved seg som det er viktig å forstå, og man kan skille de fire fra hverandre for å kunne vurdere. Det er kjent at når en skal lære bort, teste, måle eller vurdere språk, kan en fokusere på enkeltområder for siden å få en helhetlig forståelse. En må likevel være bevisst kompleksiteten som finner sted, og forstå at det er et samspill mellom alle disse og en prosess der hver av delene er viktig for en fullstendig forståelse av et språk.

2.4.1 Lytting – en reseptiv ferdighet

Språkferdigheter er et bredt begrep, men dersom man ser på det rent tradisjonelt og enkelt handler det om en inndeling av språk for å kunne vurdere og undervise i språk. En har altså normalt en firedeling, der en av disse er lytting. Lytting er en kompleks ferdighet, som stiller krav til personen som lytter ettersom innholdet må prosesseres momentant (Buck, 2010, s. 60). Videre vil det bli forklart hva lytting innebærer, hva som er unikt ved lytting og hvorfor det er å anse som en kompleks ferdighet.

Lytting er det en definerer som en reseptiv ferdighet. Ferdigheten er reseptiv ettersom når vi lytter «mottar vi språklig innputt, som vi prøver å tolke og forstå» (Carlsen & Moe, 2019, s. 155). Det krever dermed ingen egen produksjon når en lytter, i likhet med lesing og i motsetning til snakking eller skriving. Lytting går i stor grad ut på å konstruere en forståelse av et språklig innputt ved hjelp av kunnskaper om språk, men vel så mye ved hjelp av kjennskap til tematikken, innholdet og/eller konteksten det blir lyttet i (Hasselgreen & Caudwell, 2016, s. 104). Videre mener Buck (2010) at lytteforståelse er en *top-down* prosess. Det vil si at man har helheten og forstår dette ved hjelp av alle deler (s. 3). Når man lytter må man engasjere ulik kunnskap for å fatte en forståelse. Som Buck (2010, s. 3) fremlegger skjer ikke dette i en bestemt rekkefølge, men man mottar et språklig innputt som en helhet og må nytte seg av ulike språkkunnskaper til ulik tid, vekselvis og simultant. Disse påvirker dermed også hverandre (Buck, 2010, s. 3). Dette kan også bli ansett som en interaktiv prosess. Buck (2010) forklarer lytteforståelse som et

result of an interaction between a number of information sources, which include the acoustic input, different types of linguistic knowledge, details of the context, and general world knowledge, and so forth, and listeners use whatever information they

have available, or whatever information seems relevant to help them interpret what the speaker is saying. (s. 3).

Av den grunn kan en forstå at lytting er en kompleks ferdighet, ettersom det er flere inntrykk, både språklig og kontekstuell, som hele tiden må tolkes for å skape mening (Buck, 2010, s. 3). På mange måter kan en si, på grunn av kompleksiteten og informasjonsmangfoldet, at lytting også er en unik ferdighet.

Når det gjelder den språklige informasjonen lytteren får i en tekst, må hen altså ha visse kunnskaper for å kunne skape mening. Her må tekst forstås i en snever og utvidet forstand; altså at tekst både er noe verbalspråklig, men at det samtidig kan strekke seg lenger enn kun det verbalspråklige, slik at det kan dreie seg om film, musikk eller annet som lytteren tilegner seg i et tidsmessig forløp (Viken, 2013, s. 9). Med det sagt, gjelder denne kunnskapen både det lingvistiske og det kulturelle. Buck (2010) legger blant annet frem at det er relevant å ha kunnskaper omkring språkets fonetikk, «The sounds of a language must be learned in order to understand speech» (s. 32). Mangel på kunnskaper vil påvirke forståelsen. Når det gjelder fonetikk, vil språk opptre ulikt og det er også dette som kan skape støy. En spesielt vanskelig faktor for mange lyttere er det som gjelder dialekter. En kan lære seg en variasjon, men ha større vansker for forståelse av en annen. Skal man lære et språk med et dialektmangfold (slik som norsk), er det derfor avgjørende å lytte til mangfoldet. Videre utfordring er tekstens tempo. Mange lyttere, og spesielt andrespråksinnlærere, kan ha vansker med å forstå rask tale. Normal tale kan også oppleves som rask tale fordi en ikke kjenner språket godt nok eller at språket ikke er automatisert. Det er viktig å være klar over et språks intonasjon, ettersom ulike tonelag kan gi et ord ulik mening. Samt kan intonasjonen prege hvilken form hele setningen formuleres i, både følelsen i formidlingen så vel som om det er et spørsmål eller et utrop. Når det gjelder setning og ordforståelse vil en lytters vokabular påvirke forståelsen. Det er et poeng at lytteren kjenner til de ordene som blir brukt i teksten, for å kunne oppfatte en mening. Lytteren trenger likevel ikke ha full forståelse av alle ord, men jo bredere ordforråd jo bedre er det for forståelsen. Blant ordene som kan øke forståelse er kjennskap til fyllord slik som *hmm*, *mhmm*, *øh*, *eh*, osv. Ettersom det i muntlig og spontan tale er rom for nøling, pause og omformulering. Dermed er det viktig for lytteren å delta aktivt for å kunne få med seg hva som er relevant budskap og hva som kun er nøling (Buck 2010, s. 32–42, 49–50). Dette er kun en kort

forklaring av fonologiske utfordringer, men poenget er likevel at lytteren må ha kjennskap til slike trekk for å kunne tolke teksten og skape en mening.

Videre er det viktig for lytteren å ha kunnskaper for det som ligger utenfor det rent språklige, altså tematikk og kontakt. I en samtale, film, musikk osv. vil det nonverbale kunne bidra til økt forståelse. Mennesker uttrykker seg og kommuniserer ved bruk av mimikk og gester. Det er derfor relevant for lytteren å ha kjennskap til og forståelse for det nonverbale. Det kan være kulturelle gester eller følelsesmessige uttrykk som gir lytteren informasjon om innholdet og hvordan dette kan tolkes. Spesielt for andrespråkslyttere kan det nonverbale være til stor hjelp for å forstå ytterligere, da en kan få hjelp av mer enn kun det språklige innholdet. Hvilken effekt det nonverbale har og hvilken grad dette hjelper lytteren å forstå vil likevel være situasjonsavhengig (Buck, 2010, s. 46–48).

Som tidligere nevnt kan man argumentere for at lytting er en unik språkferdighet, blant annet fordi det er noe som skjer i nuet og man ikke har muligheten til å pause, gå tilbake eller gjenta. Det finnes muligheter for å få noe repetert, eller spole tilbake f.eks. med en film. Poenget er likevel at en dialog ofte opptrer spontant, der lytteren hele tiden må være aktiv og bearbeide tekst momentant (Buck, 2010, s. 60; Hasslegreen & Caudwell, 2016, s. 104–105). Der det er flere elementer som kan påvirke bearbeidelsen og dermed forståelsen, slik som dialektale forskjeller, ordforråd, manglende kunnskaper omkring tematikk, osv.

For å oppsummere er lytting en kompleks og aktivt prosess. Slik det fremkommer av Buck (2010, s.29) skyldes dette at lyttere må ta inn all data og akustiske signaler for videre å fortolke dette. Fortolkningen skjer med hjelp av et bredt spekter av informasjon og kunnskap, for forståelse i det aktuelle kommunikative formålet. Prosessene er videre både pågående og konkluderende, der lytteren må prosessere og modifisere innholdet slik at lytteren kan hente ut det som oppleves relevant og med det skape mening (Buck, 2010, s. 29). Lytter må altså forstå en helhet ved å selv dele opp informasjonen og konstruere en mening ut fra det språklige innputtet. Videre må lytteren kunne anvende språklige kunnskaper (Buck, 2010, s. 14), blant annet når gjelder det lingvistiske, nonverbale, kontekst og tema.

2.4.2 Vurdering av språkferdigheter – lytting

Når en skal vurdere språkferdigheter er det, i denne sammenheng, lytting som utgjør konstruktet for testen eller vurderingen. Altså utformingen av vurderingsformatet. Det er viktig å være bevisst hva en ønsker å måle og hva som kreves i vurderingen for at målingene skal være hensiktsfulle og valide (Buck, 2010, s. 1). Man må altså ha kjennskap til konstruktet, lytteferdigheten, slik at vurderingen skjer på en hensiktsmessig måte. Som allerede etablert er lytting en kompleks ferdighet, og det kan dermed være en ferdighet som er utfordrende å vurdere (McKay, 2006, s. 207).

Det er flere faktorer som kan gjøre det utfordrende å vurdere lytteferdigheten, med utgangspunktet i dens kompleksitet. Til forskjell fra snakking er lytting en usynlig ferdighet, i den forstand at det ikke er et produkt som direkte kan vurderes. Lytting er en multimodal prosess, altså at lytteren må bearbeide all informasjon som mottas i teksten samtidig og skape mening ut av det. Dermed må en vurdere lytting indirekte (McKay, 2006, s. 207; Carlsen & Moe, 2019, s. 175). På grunn av kompleksiteten og utfordringene som finner sted ved lytting, er det derfor viktig når en skal vurdere å være bevisst hvordan dette kan gjøres best mulig. Der en må vite hvordan en kan trene på lytting for å oppnå god forståelse.

Et viktig poeng når man skal vurdere lytteferdigheter er å isolere vurderingen til lytting, i størst mulig grad. Dette kan være utfordrende ettersom lytting ofte opptrer sammen med snakking (McKay, 2006, s. 207). Fordi lytting er en intern prosess, gjør det vurderingen utfordrende. Dermed er det vanlig å benytte, spesielt om man skal vurdere i form av test, det McKay (2006) omtaler som *listen-and-do* oppgaver (s. 209). Der en først lytter, for siden å utføre oppgaver. Det være seg en flervalgsoppgave, produksjon av tekst, sant/usant-oppgaver eller liknende (McKay, 2006, s. 209–212). Likevel bør en tenke over at produksjon av tekst fra lytteren bør skje i minst mulig grad, med tanke på grad av isolering (Hasslegreen & Coudwell, 2016, s.106). For å repetere er det uansett viktig å være bevisst konstruktet og dermed isolere vurderingen, i størst mulig grad, til lytting.

Det er nødvendig å være bevisst om lytteren lytter til en tekst på morsmål eller på et fremmedspråk, da dette vil påvirke forståelsen. Blir det lyttet til et fremmedspråk kan det gjøre

lyttesituasjonen og vurderingen mer utfordrende. Det vil være flere faktorer som kan påvirke forståelsen, som igjen gjør at den som skal vurdere må være bevisst formålet med vurderingen og de utfordringer som kan finne sted (Buck, 2010, s. 49-50). Denne tolkningsprosessen vil høyst sannsynlig være automatisert hos lyttere med språket som morsmål, mens det vil være større gap eller utfordringer hos lyttere som har språket som fremmedspråk. Dette gjelder både kulturelle og sosiale faktorer, som med lingvistisk forståelse (Carlsen & Moe, 2019, s. 162). Dette bør en dermed være bevisst ved utforming av vurdering eller testing. Skal man vurdere lytteferdigheter til en med fremmedspråk, vil det i en slik vurderingsform være hensiktsmessig at oppgaven som følger lytting foregår på morsmålet til lytteren, slik at denne faktoren ikke påvirker lytteforståelsen (Hasslegreen & Coudwell, 2016, s.106).

Når det er sagt vil jeg legge til at vurdering av lytting i klasserommet kan være utfordrende, det være seg morsmål eller fremmedspråk, ettersom det sjeldent er en naturlig kommunikasjon. I undervisningen vil det være lite gjenspeiling av virkeligheten, av den grunn at kommunikasjonen i mindre grad er spontant der man aktivt deltar og mottar. Lyttingen vil være formet av den kontekst lyttingen skjer i (McKay, 2006, s. 179–181). I et klasserom der det undervises i et fremmedspråk vil det finnes utfordringer med kulturelle, sosiale og lingvistiske ulikheter mellom morsmålet og fremmedspråket som kan skape støy i forståelsen (Carlsen & Moe, 2019, s. 162). En kan likevel gjøre vurderinger av lytteferdighetene til elever, men en må være bevisst elevgruppen. I et klasserom vil det være høyst aktuelt å teste det Hasslegreen og Coudwell (2016, s. 104) omtaler som *no-collaborativ listning*, det vil si at elevene kun lytter, uten å selv være aktivt deltakende i kommunikasjonen. Det kan gjøres gjennom film, musikk, radio eller liknende (Hasslegreen & Coudwell, 2016, s. 104). For deretter å teste graden av forståelse ved hjelp av f.eks. en flervalgsoppgave.

For å oppsummere vil en støte på utfordringer når en skal vurdere lytteferdigheter på grunn av kompleksiteten og den interne prosessen som foregår når en lytter. En må kjenne til gruppen som skal vurderes slik at vurderingsformen blir mest mulig hensiktsfull og gyldig. Kjennskap til elevgruppen, med deres kunnskap omkring lingvistiske og kulturelle trekk ved språket, kan mulig gi noen signaler på hvilke faktorer som kan ha ført til støy i forståelsen. En må være bevisst konstruert, lytting, og vite om de kjennetegn som angår lytting. En må altså klare å isolere vurderingen til nettopp lytting.

2.5 Kjønn og utdanning

Når en skal forske på resultater i skolen, er det ikke unormalt å gruppere elever i kjønn. Det kan virke som dette er en naturlig todeling av elever, selv om dette ikke er helt uproblematisk. Jeg finner det likevel relevant, i lys av problemstillingen, å fremlegge hvordan kjønnene prestere på skolen.

Først og fremst er det viktig å ha en klar definisjon på kjønn og hva dette innebærer. En definisjon av kjønn omhandler det biologiske, der en skiller mellom gutt og jente, og deres ulike biologiske trekk (Krumsvik, 2019, s. 116–118). I dagens samfunn er det likevel vanlig å definere kjønn som et sosialt konstrukt, der betydningen av kjønn påvirkes av blant annet språklige og kulturelle faktorer (Aasebø, 2021, s. 5–6). Det er i større grad snakk om kjønnsroller, som «innebærer et kjønnsperspektiv som er langt mer mangfoldig enn to-kjønnstenkningen: Kjønn gjøres på mange måter, og variasjonene innen et kjønn kan være større enn variasjonene på tvers av kjønn» (Aasebø, 2021, s. 6). En slik forståelse av kjønn åpner i større grad opp for hva som aksepteres som gutt og jente. Man skal heller ikke glemme i dagens samfunn at det har blitt diskutert, og i noen land, blitt etablert et tredje kjønn; som igjen utvider kjønnsbegrepet. Med det sagt er det likevel en del forskning som grupperer og sammenlikner kjønnene basert på en todeling. Dette kan være en uheldig fordeling og sammenlikning, siden man ser mer tendenser til at kjønnsroller bryter med det tradisjonelle mønstret og følger samfunnets utvikling med blant annet likestilling og feminisme (Nordtug et. al., 2021, s. 68, 74; Nielsen, 2014a, s. 209–210; Högdin, 2007, s. 293). Med andre ord ser man vekk fra en to-kjønnsdeling og åpner i større grad opp for individets egen opplevelse av kjønn og kjønnsidentifisering.

I skolesammenheng er det vanlig å gruppere elevene inn i kjønn. Denne kjønnsfordelingen viser også til at det er forskjeller mellom kjønnene, både faglig og sosialt. Det er det faglige som er interessant i denne oppgaven. Nielsen (2014b) fremlegger blant annet at «jentene gjennomsnittlig har en bredere språk- og tekstkompetanse» (s. 14). I følge Högdin (2007) gjør jenter det generelt bedre enn guttene «i alla ämnen förutom i idrott» (s. 293). Det samme kommer frem hos Postholm et. al. (2021a), Postholm, et. al. (2021b) og Nielsen (2014b), der jenter generelt presterer bedre. Internasjonalt gjennomførte *Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]* sitt *Programme for International Student Assessment*

[PISA] i 2018 en kompetansetest hos elever innen emnene matematikk, lesing og forskning/naturfag. Her fremkommer det også at det finnes gap mellom kjønnene og deres prestasjoner (Schleicher, 2019). PISA-testen viser også at «girls significantly outperformed boys in reading» (OECD, 2019, s. 16). Det er imidlertid sentralt å være bevisst at slike gap mellom kjønn, eller generelle funn om forskjeller blant kjønnene, viser til generelle mønster og gjennomsnitt som ikke tar høyde for andre faktorer eller interne forskjeller i grupperingen.

3. Tidligere forskning

Prosjektet ønsker å si noe hvilke lytteferdigheter islandske ungdom har i norsk, gjennom den danskundervisningen de har på skolen. Dermed er det relevant for oppgaven se på den språklige overføringen fra islandsk, gjennom dansk til norsk. Så vidt undertegnede vet foreligger det ingen publiserte forskningsstudier på denne tematikken. Derimot finnes det forskning på nabospråk og nabospråksforståelse, den nordiske kommunikasjonen, nordisk språkforståelse, samt danskundervisning på Island. Den nordiske kommunikasjonen og språkforståelse i Norden har likevel en relevans til prosjektets overordnede tematikk. Denne formen for forskning kan gi en indikasjon på Island sin posisjon når det gjelder forståelse av de skandinaviske språkene og Island sin posisjon i den nordiske kommunikasjonen. I det understående vil tidligere forskning bli presentert.

3.1 Språkforståelse i Norden

Det finnes i alt tre større rapporter omkring tematikken språkforståelse i Norden, fra moderne tid: *Håller språket ihop Norden?* (Delsing & Åkesson, 2005), *Man skal bare kaste sig ud i det* (Brink, 2016) og *Har Norden et språkfelleskap?* (Skjold Frøshaug & Stende, 2021). Imidlertid skal det understrekes at rapporten fra 2016 er en pilotundersøkelse. De tre rapportene har alle til hensikt å belyse hvilken forståelse det er av de skandinaviske språkene og språkforståelsen i Norden, men det blir undersøkt med ulike metoder og ulike vinklinger. Det finnes andre rapporter omhandler samme tematikk, men disse har en større dreining og avgrensning til Skandinavia og har dermed ikke samme relevans i denne oppgaven.

Rapporten til Delsing og Åkesson (2005) *Håller språket ihop Norden?* er den eldste av de tre rapportene som vil bli fremlagt her. Formålet til rapporten var «att mäta och värdera den faktiska språkförståelsen av de skandinaviska språken i Norden» (Delsing & Åkesson, 2005, s. 7). Undersøkelsen ble gjennomført i hele Norden, i landenes hovedsteder og større byer i enkelte land. Informantene som deltok, var i all hovedsak videregående elever (16–19 år). Disse ble testet i norsk-, dansk-, svensk- og engelskforståelse (Delsing & Åkesson, 2005, s.8–9). De tre landene i Skandinavia (ca. 850 elever) ble i første omgang testet i de to andre nabospråkene, mens landene i det resterende Norden (ca. 450 elever) i første omgang ble testet «på det första skandinaviska språket (svenska i Finland, danske i Västnorden)» (Delsing & Åkesson, 2005, s. 10) – i tillegg til engelsk. Undersøkelsen målte informantens «förståelse av talspråk, med

och utan visuellt stöd, och skriftspråk» (2005, s. 15). De viktigste funnene fra rapporten til Delsing og Åkesson (2005, s. 135–136) viser til at man i Norge har en større forståelse av nabospråkene enn i Danmark og Sverige. Dette kan skyldes flere faktorer, blant annet det rent språklige og holdninger til nabospråksforståelse og nabolandene. Generelt fremkommer det av rapporten en bedre lese- enn lytteforståelse, i alle de tre skandinaviske landene, men spesielt gjelder dette dansker og svensker. (Delsing & Åkesson, 2005, s.137–138).

Når det gjelder det resterende Norden (Finland, Færøyene, Island og Grønland), er det færøyske som kommer best ut i forståelsen, mens finnene har den svakeste forståelsen. På Island fremkommer det at dansk er det språket som blir best forstått, som kan skyldes den danskundervisning islandske elever får gjennom skoleløpet (Delsin og Åkesson, 2005, s. 141). Likevel er det ikke alt for store forskjeller fra forståelsen til norsk og svensk. Dette kan skyldes at islandsk er et nordisk språk, og har dermed mye likheter til norsk og svensk i sitt morsmål (Delssing og Åkesson, 2005, s. 141). I tillegg til den skandinaviske språkforståelsen undersøker Delssing og Åkesson engelskforståelsen i Norden, der det fremkommer at ungdommen i Norden generelt er bedre ei engelsk, enn i nabospråk. I følge Delssing og Åkesson (2005, s. 148) har man ikke den samme språkforståelsen i dag som tidligere, men det finnes muligheter for forståelse på tvers av språkene..

Neste rapport som her vil bli presentert er Brinks rapport fra 2016. Formålet her var å undersøke hvordan unge (under 30 år) i Norden faktisk kommuniserer med hverandre og hvordan det foregår i praksis (s. 18–19). Det metodiske grunnlaget for undersøkelsen var primært kvalitative semistrukturerte intervju med 31 informanter, som la grunnlag for data. (Brink, 2016, s.27). Et viktig poeng ved undersøkelsen er at den ønsker å undersøke «hvordan informanter i det sekundære sprogfællesskab via det skandinaviske fremmedsprog, som de har modtaget undervisning i, tilegner sig nabosprogskompetencer» (Brink, 2016, s. 26). Som vil si at informantene må være tilflyttet til et naboland der et av de skandinaviske språkene skal anvendes. Informantene hadde en jevn fordeling av nordiske nasjonaliteter mellom Norge, Sverige og Danmark (Brink, 2016, s. 29). Vinklingen og kravet om det sekundærspråklige skiller seg noe ut fra tidligere rapporter med samme tematikk.

Resultatene fra Brinks (2016) rapport viser at det i første møte med det aktuelle nabospråket kunne oppleves vanskelig, og krevde innsats og konsentrasjon for å forstå (Brink, 2016, s. 42–47). Videre peker resultatene på at tilflyttere til Norge lettere blir forstått enn tilflyttere til Danmark og Sverige (Brink, 2016, s. 56). Brink mener at det kan skyldes at «nordmændene har stor tolerance og tålmodighed på grund af deres vane med stor sproglig variation» (2016, s.56). Det er også denne språklige variasjonen som er utfordrende for tilflyttere til Norge, ettersom forståelse av en dialekt ikke tilsier at en forstår en annen. I lys av resultatene kan det likevel virke som at norsk generelt er lettere å forstå og at det er nordmenn som må gjøre færrest tilpasninger i språket, mens man på svensk og dansk gjør tilpasninger for å forstå og bli forstått. Dette gjelder spesielt for de som allerede snakker et av de skandinaviske språkene, og altså har dette som et primærspåk (Brink, 2016, s. 56–64).

Når det gjelder landene som har et av de skandinaviske språkene som et undervisningsspråk, er situasjonen annerledes. Her vil de islandske informantenes resultater bli vektet. Det undervises i dansk på islandsk grunnskole, likevel har ikke islandske «nogen umiddelbar forståelse af det talte nabosprog» (Brink, 2016, s. 69). Rapporten viser likevel til at danskundervisningen kan være til hjelp for å forstå det skrevne språket. Informantene forteller om en negativ holdning til danskundervisningen ettersom det er vanskelig å forstå nytteverdi av det. Nytteverdien når det gjelder innlæring av et annet nabospråk er størst for de av informantene som er dyktig i språkfaget (Brink, 2016, s. 67–81). Brink (2016) fremlegger at informantene har en evne til å tilpasse seg og sitt språkbruk i gitte kontekster, for å skape forståelse eller selv bli forstått (s. 89). Det kommer også frem at man i tilpasningene, spesielt i innlæring av nabospråk, nytter seg av engelsk for å fylle inn der man ikke har vokabular i det skandinaviske språket. (Brink, 2016, s. 103). Dette gjelder spesielt for islandske som nytter seg av engelsk som et lingua franca (Brink, 2016, s. 104). Likevel viser rapporten til at informanten generelt forsøker seg på skandinavisk, og at engelsk fungere som en støtte i perioder eller enkelte kontekster. Det kan virke som informantene ønsker å kommunisere på skandinavisk, likevel er engelsk en letter utvei da alle har gode ferdigheter i engelsk og kan gjøre seg forstått og bli forstått på engelsk (Brink, 2016, s. 103–108).

Brink (2016) sin rapport fremstår positiv med tanke på forståelse mellom de skandinaviske språkene og kommunikasjon i Norden. Den virker positiv da fremkommer at de aller fleste

velger skandinavisk og kan gjøre seg forstått og forstå i det tilflyttede landet. Kanskje ikke overraskende virker det derimot som norske, svenske og danske har lettest for tilpasningen, mens islandske og finner må konsentrere seg og arbeide mer for å tilegne seg språkkunnskaper i nabospråket.

Den siste rapporten som her fremlegges er nylig publisert. Rapporten til Skjold Frøshaug & Stende (2021) kommer fra et initiativ fra Nordisk ministerråd som omhandler språkforståelse og språk- og kulturholdninger blant unge i Norden. For å kommentere språkforståelsen, samt språk- og kulturholdninger, ble det gjennomført telefonintervju med i overkant av 2000 ungdommer i alderen 16–25 år i hele Norden. Av de 2000 var om lag 200 av respondentene islandske (Skjold Frøshaug & Stende, 2021, s. 6–7).

Av rapporten fremkommer det at dansk er det skandinaviske språket i Norden flest informanter finner vanskelig å forstå, mens det er en like stor prosentandel (62%) som synes norsk og svensk er lett å forstå. Når det gjelder forståelsen av de skandinaviske språkene er det norske og færingene som viser til best forståelse. Den norske forståelsen kan blant annet skyldes den store dialektvariasjonen og språklige likheter til svensk og dansk (Skjold Frøshaug & Stende, 2021, s. 12–13). Når det gjelder færingene kan dette skyldes «at færøysk deler store deler av ordforrådet med de skandinaviske språkene, det undervises i dansk fra en tidlig alder, og de er åpne for å låne internasjonale ord – da mest gjennom dansken» (Skjold Frøshaug & Stende, 2021, s. 13).

Rapporten har også undersøkt de unge nordboeres forståelse og holdning til engelsk språkbruk i Norden. Her fremkommer det at det engelske språket har en stor påvirkning på kommunikasjonen, både på sosiale medier og andre dialoger. Det fremkommer at rett over halvparten av informantene mener at engelske er et tilstrekkelig språk i kommunikasjonen. Likevel er det over 60 prosent som velger skandinavisk i møte med andre og 59 prosent som velger engelsk. Dermed er det noen som velger begge språkene. (Skjold Frøshaug & Stende, 2021, s. 14–17). Videre kommer det fram av Skjold Frøshaug og Stende (2021, s. 15) at valg av språk er kontekststøttet for de unge, men at det også her er store forskjeller mellom landene. Det ser ut til at forskjellene og valgene er noe preget av forståelsen. Ser man f.eks. til

resultatene fra islandske informanter utgjør disse den størst andelen av de som velger engelsk som språk. Det er også islendere som ellers har noen vansker med forståelsen (Skjold Frøshaug & Stende, 2021, s. 14–15). For å si det enkelt har engelsk en stor innflytelse på et stadig mer globalisert Norden, men det ikke bare engelsk som påvirket språket.

Ifølge rapporten kan det virke som at unge ikke prioriterer det nordiske språkfelleskapet, med tanke på at kun tre prosent oppgir at språk er viktig i det nordiske samarbeidet. Likevel er det flere av de unge som mener at den skandinaviske forståelsen er en viktig del av det nordiske felleskapet. At det kun var tre prosent som oppga språk som viktig, kan skyldes de valgene de ble presentert for. Slik det fremkommer av Skjold Frøshaug & Stende (2021, s. 17–18) kan det virke naturlig at unge i tråd med samfunnet prioritere klima og miljø, over språk.

Når det gjelder islandske ungdoms besvarelse «synes under halvparten av de unge at de skandinaviske språkene er enkle å forstå: 45 prosent mener det om norsk, 37 prosent mener det om dansk, og 35 prosent mener det om svensk» (Skjold Frøshaug & Stende, 2021, s. 24). Dette er et interessant, med tanke på at det undervises i dansk på islandske grunnskoler. Likevel er det flere som mener det er enklere å forstå norsk enn dansk, og 63 prosent oppgir at dansk ikke er enkelt å forstå. Samtidig svarer 55% at de kan skrive eller snakker dansk. Når det gjelder islandske i møte med de andre skandinaviske språkene legger Skjold Frøshaug & Stende (2021, s. 24) frem at et mindretall ville anvendt et skandinavisk språk, og at det er et flertall som er enig i at engelsk er tilstrekkelig i den nordiske kommunikasjonen.

3.1.1 Oppsummering

Oppsummert kan en si at disse publiserte rapportene viser at det finnes en viss forståelse i Skandinavia. Der den beste forståelsen, både i følge Skjold Frøshaug og Stende (2021) og Delsing og Åkesson (2005), er å finne hos nordmenn. Dette kan blant annet skyldes, slik det kommer frem både i rapportene, men også av Trop (2001), det store dialektmangfoldet en har i Norge. I tillegg kan det skyldes det norske språkets nærhet til det danske skriftspråket og det svenske talespråket. Språkforskeren Einar Haugen (1990) omtaler det norske språket på følgende vis: «Norwegian is Danish spoken in Swedish» (referert i Nesse & Torp, 2018, s. 424). Når det gjelder Island, som ligger utenfor Skandinavia er forståelsen noe mer utfordrende,

hvert fall i følge Skjold Frøshaug & Stende (2021), som også fremlegger at islenderne er meste enig av alle de nordiske landene om at engelsk hadde vært tilstrekkelig som kommunikasjonsspråk når en snakker sammen i Norden. Kanskje har det en sammenheng med at mange, ifølge denne rapporten, synes dansk er utfordrende og er nettopp det språket som blir lært på Island for å kunne delta i den nordiske kommunikasjonen.

4. Metode

Dette kapitlet skal belyse metoden som er valgt for å innhente data til forskningsprosjektet, for å besvare problemstillingen. Ettersom forskningsprosjektet skal si noe om islandske ungdommers språkferdigheter, da spesielt lytting, er det mest hensiktsmessig å lage en språktest som måler ferdighetsnivået hos flere ungdommer. Metoden har derfor et kvantitativt utgangspunkt. I det påfølgende vil metodevalg belyses og begrunnes. Først vil det være en gjennomgang av kvantitativ metode, etterfulgt av en redegjørelse for språktest som innsamling av data, herunder vil Bachman og Palmer (1996) sine seks kvaliteter ved språktesting vektlegges. Deretter vil datainnsamlingen beskrives, inkludert presentasjon av utvalget. Avslutningsvis vil det presenteres en metoderefleksjon og de etiske aspektene ved studiet vil bli belyst.

4.1 Et kvantitativt utgangspunkt

For å best mulig å kunne svare på problemstilling gjelder det å finne den mest hensiktsmessige metoden. Problemstillingen søker å finne svar på ferdighetsnivået til islandske ungdommer, og derfor vurderte jeg at et kvantitativt utgangspunkt ville være det mest hensiktsmessige. Begrunnelsen er at kvantitativt utgangspunkt åpner det for en større deltakelse av respondenter, som dermed kan være mer representativt for populasjonen; «samling av *alle* enhetene som en problemstilling gjelder for» (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 124). Med et kvantitativt utgangspunkt vil også dataen være mulig å telle (Stjernholm, 2020, s. 69–70; Rienecker et al., 2019, s. 168). Forskningsprosjektet har et tverrsnittsdesign, det vil si at data kun er samlet inn en gang (Selås, 2020, s. 200). Dataene ble samlet inn ved hjelp av en språkferdighetstest, dermed ble det anvendt språktest som metode. Ved å gjennomføre en språktest på et representativt utvalg, kan det muliggjøres å få et overblikk over nettopp språkforståelsen når det gjelder det skandinaviske.

4.2 Språktest som innsamling

En språktest kan ta for seg et bredt spekter av språklige elementer, derfor har det videre blitt avgrenset til å handle om lytting og hvilken grad elevene kan forstå norsk ved bruk av den reseptive ferdigheten lytting. Altså er språktesten avgrenset til lytteferdighet (Carlsen & Moe, 2019, s. 167). Det vil si at jeg gjennom utarbeidelsen av språktesten og hvordan testkonstruktet

skulle formateres, hele tiden hadde i tankene at jeg i størst mulig grad skulle ekskludere de andre språkferdighetene; skrivning, lesing og snakking.

Av den grunn ble det valgt å utarbeide et spørreskjema med flervalgsoppgaver. På den måten får en i større grad isolert testingen eller vurdering til å nettopp samle inn data knyttet til lytting (Carlsen & Moe, 2019, s. 172). Det vil være vanskelig å komme helt utenom de andre ferdighetene. Spesielt lesing, som i denne situasjonen vil være nødvendig for å kunne besvare oppgavene (Mckay, 2006, s.211–212). Her er det et poeng å kommentere at alle spørsmål ble oversatt til islandsk, for igjen å forsterke grad av isolering og at språkforståelsen i dansk og norsk ikke skulle påvirke graden av forståelse når det gjelder lytting.

Bruk av flervalgsoppgaver er imidlertid ikke uproblematisk. Mye av kritikken omhandler at det er lite grad av autentisitet i denne formen for oppgaver. Likevel er flervalgsoppgaver hyppig benyttet for å måle lytteferdigheter, ettersom det gir entydige svar (rette eller gale svar), og dermed en pålitelig vurdering av resultatene i etterhånd (Carlsen & Moe, 2019, s. 172). En skal likevel være bevisst flervalgsoppgavens kompleksitet. En skal også være oppmerksom dersom en skal lage flervalgsoppgaver, som skal teste noen i et annet språk enn deres morsmål, og en selv ikke har kjennskap til responsenes morsmål (Buck, 2010, s. 143), slik det har blitt gjort i denne oppgaven. Jeg har forsøkt etter beste evne å utforme en språktest som er pålitelig og hensiktsmessig. Videre vil utarbeidelsen av språktesten fremlegges.

4.2.1 Utforming av språktest

Når man skal utarbeide en språktest er det viktig at den har en nytteverdi for det formål den skal brukes til. I lys av forskningsprosjektets problemstilling vil testen ha nytte dersom den kan gi svar på islandske elevers kommunikativ kompetanse i norsk. For å fremstille språktesten som nettopp kan måle denne formen av språkferdighet har jeg vektlagt Bachman og Palmer (1996) sine seks kvalitetstrekk, der oversettelsen tar utgangspunkt i Carlsen og Moe's oversettelse (2019, s. 110): *reliability* (reliabilitet), *construct validity* (konstruktvaliditet), *authenticity* (autentisitet), *interactiveness* (interaktivitet), *impact* (påvirkning) og *practicality* (praktisk gjennomførbarhet). Disse kvalitetene har til hensikt å etablere en god brukbarhet og nytteverdi for språktesten. Likevel vil kvalitetene være vektlagt ulikt ut fra språktestens formål,

og hva som er relevant for den gitte testsituasjonen. Det gjelder dermed å finne en balanse mellom de ulike kvalitetene (Bachman & Palmer, 1996, s. 38–39).

I fremstillingen av forskningsprosjektets språktest har de seks kvalitetene blitt vurdert og benyttet i ulike grad, grunnet språktestens formål. Likevel kan en argumentere for at to av de seks kvalitetene er helt essensielle for språktestens brukbarhet, dette gjelder reliabilitet og konstruktvaliditet. Bachman og Palmer (1996, s. 19) mener at de to kvalitetene er kritiske for enhver test «because these are the qualities that provide the major justification for using test scores-numbers-as a basis for making inferences or decisions». I utarbeidelsen var dermed disse to kvalitetene viktige deler. Ser man først på kvaliteten omtalt som reliabilitet omhandler dette språktestens pålitelighet (Bachman & Palmer, 1996, s. 19–21). Dette fungerer som en form for måleinstrument der hensikten er å hindre upålitelighet for testen, altså «i hvor stor grad vi kan stole på resultatene» (Carlsen & Moe, 2019, s. 110). Resultatet bør være i samsvar med det en ønsker å finne ut eller vurdere. Det vil alltid være ytre faktorer som man ikke kan kontrollere når en lager språktesten – slik som respondentens mentale helse når prøven blir tatt. Likevel er det et poeng å minimere de faktorer som kan føre til upålitelighet. Når det gjelder påliteligheten til denne språktesten er det gjort tiltak i forkant for at disse nettopp skal være mest mulig pålitelige. Blant annet ble det valgt at språktesten skulle utformes som en flervalgsoppgave, slik at analysen av resultatet ikke skal bære preg av tolkning og vurdering. Dersom det hadde vært en språktest som krever tolkning og vurdering, ville dette kunne påvirke resultatet – dermed er det viktig å ha klare rammer for analyse av resultat. Tiltaket ble dermed en flervalgsoppgave, som i mindre grad gir rom for tolkning av svar, men man vil få et resultat som er kvantifiserbart (Bachman & Palmer, 1996, s.19–21; Carlsen & Moe, 2019, s. 110–111).

Reliabilitet omhandler altså måleinstrumentets stabilitet og pålitelighet, som er en essensielt for kvaliteten ved språktester – på lik linje med konstruktvaliditet (Bachman & Palmer, 1996, s. 19–23). Forskjellen mellom disse to kvalitetene er omdiskutert. Tidligere var det et klart skille mellom disse, mens det i nyere tid kommer frem at det er en uklar grense mellom begrepene (Carlsen & Moe, 2019, s. 112). Likevel blir reliabilitet og konstruktvaliditet behandlet som to begreper av Bachman og Palmer (1996), dermed var det slik det ble behandlet under fremstillingen av språktesten.

Når det så gjelder konstruktvaliditet dreier dette seg om at språktesten skal måle det den er ment og måle, og hvilken grad den gjør det. Når man så skal analysere eller måle resultatene

er det dermed viktig at språktesten i liten grad måler andre språkferdigheter enn det testen er utviklet for (Bachman & Palmer, 1996, s. 21). Bachman og Palmer (1996) sier følgende om konstruktvaliditet

In order to justify a particular score interpretation, we need to provide evidence that the test score reflects the area(s) of language ability we want to measure, and very little else. In order to provide such evidence, we must define the construct we want to measure. For our purpose, we can consider a *construct* to be the specific definition of an ability that provide the basis for a given test or test task and for interpreting scores derived from this task. (s. 21).

I dette tilfelle skal språktesten kun måle lytting som språkferdighet, dermed er det et poeng at språktesten kun måler nettopp dette. For at målingen skal gjelde kun for lytting er et viktig tiltak valg av språk i språktestens spørsmål. Spørsmålene ble formulert på islandsk slik at språktesten nettopp ble isolert til å måle lytteferdigheten ved at språket er på islandsk. Innenfor konstruktvaliditeten handler om at språkforståelsen ikke skal komme i veien for å kunne svare på spørsmålene. Dersom man ikke har forstått det muntlige, skal man likevel ha muligheten til å svare på eller forstår språktesten innhold. Hadde spørsmålene vært formulert på norsk eller dansk ville man også testet skrive og leseferdigheter. Da ville ikke språktesten i like stor grad kun målt det den var ment å måle. Likevel er det viktig å være bevisst at språktester sjeldent eller aldri vil være hundre prosent valid, men man søker høyest mulig grad av validitet (Bachman & Palmer, 1996, s. 21–22).

Bachman og Palmer (1996, s. 23–36) legger, i tillegg til konstruktvaliditet og reliabilitet, frem fire andre kvaliteter ved en språktest, som er følgende – autentisitet, interaktivitet, påvirkning og praktisk gjennomførbarhet. Disse er blitt vektet noe ulikt i utforming av denne språktesten. Ser man først på autentisitet handler dette om i hvilken grad språktesten måler språkbrukerens ferdigheter i det virkelige liv. Det skal være en form for sammenheng mellom det testen måler og det som foregår i reelle situasjoner utenfor prøvesituasjonen. I følge Bachman og Palmer (1996, s. 25) ville det vært mer relevant å ha en språktest som krever at språkbrukeren selv produserer noe. Likevel, som sagt i tidligere avsnitt, er det relevant å vektlegge disse kvalitetene ulikt i lys av språktestens formål. I denne kontekst vil det ikke være hensiktsmessig å la respondenten selv produser, da det er lytteferdigheten som skal måles. Selv om språktestens utforming ikke er den mest autentiske, kan en likevel argumentere for at innholdet i det respondenten skal lytte til er autentisk, på grunn av samtalens innhold og kontekst. Situasjonen

som utspiller seg i videoklippet, og karakterene, oppleves realistisk og lite oppstilt. Det som skal lyttes til er en mer eller mindre realistisk samtale, som trolig ikke er tenkt som et verktøy til å måle lytteferdighet – respondenten får dermed lytte til en samtale som ikke er regissert til en lytteprøve. Ettersom videoklippet oppleves autentisk kan dette også si noe om respondentenes forståelse av en ikke oppstilt samtale.

Videre legges interaktivitet frem som en tredje kvalitet. Interaktivitet blir definert som «the extent and type of involvement of the test taker's individual characteristics in accomplishing a test task» (Bachman & Palmer, 1996, s. 25), der det i en språktests omhandler respondentens «language ability (language knowledge and strategic competence, or metacognitive strategies), topical knowledge, and affective schemata» (Bachman & Palmer, 1996, s. 25). Jeg vil ikke kommentere dette i dybden da denne kvaliteten i mindre grad ble vurdert i utarbeidelsen. Likevel er det vanskelig å komme foruten, da respondenten i mer eller mindre grad alltid vil være involvert i språktesten. Ved utarbeidelsen var det et poeng at videoklippets tema skulle være gjenkjennelig for respondentene. Dersom respondenten ville kjenne seg igjen i klippet og ha noe kunnskap omkring tematikken, vil dette likevel ikke være avgjørende for å kunne forstå eller svare godt på språktesten. Dermed er det respondentens språklige evner (*language ability*) som aktivt må anvendes.

Når det så gjelder kvaliteten påvirkning handler dette om, slik det fremkommer av ordet, i hvilken grad språktesten påvirker samfunnet, utdanningsinstitusjoner og individene som utfører språktesten. I denne kontekst er det mest relevant å vurdere graden av påvirkning på individene som språktesten er til. Hvilket formål språktesten har vil være med å avgjøre påvirkningen (Bachman & Palmer, 1996, s. 29–30). Det er viktig å være bevisst i hvilken grad individet, eller respondenten i dette tilfellet, vil reagere eller påvirkes av språktesten; da det kan være både negativ og positiv. I en større testsituasjon vil det vil være flere elementer som kan påvirke negativ eller positivt på individet. I utarbeidelse av denne språktesten var det et viktig poeng at respondentene ikke skulle oppleve å få en følelse av mislykkethet. Et av tiltakene for dette var derfor at det skulle finnes spørsmål som alle skulle ha muligheten til å svare på, uavhengig av hvilken grad av forståelse respondenten hadde. Altså skulle alle respondenter klare å svare på noe. Ettersom respondentene ikke vil få noen direkte tilbakemelding i etterkant av gjennomføringen, var det viktig at selve språktesten oppleves positiv for respondentene.

Den siste kvaliteten Bachman og Palmer (1996, s. 35) legger frem er praktisk gjennomførbarhet, som omhandler i hvilken grad språktesten lar seg gjennomføre. Her fremkommer det tre faktorer som spesielt påvirkere gjennomførbarenheten: *tid*, *menneskelige ressurser* og *materielle ressurser*. At språktesten skulle være gjennomførbar var, naturlig nok, en viktig kvalitet i utarbeidelsen av språktesten, der alle disse tre faktorene var med i betraktningen. Når det gjelder faktoren tid var det viktig at språktesten ikke tok lenger tid enn en time eller en skoletime, da det var dette tidsrommet språktesten skulle gjennomføres i. Dermed gjaldt det å finne et videoklipp som kunne legge opp til gode spørsmål, uten at videoklipppet varte for lenge. Det samme gjaldt for spørsmålene som skulle hjelpe å måle lytteferdigheten, være stabile og pålitelige, uten at det skulle overstige tiden. I tillegg til at tiden blir påvirket av skoletimes lengde, gjelder dette også respondentene selv og hvor lenge man kan holde deres interesse. Tar det for lang tid kan dette påvirke i hvilken grad de svarer rett eller bare ønsker å bli ferdig (Bachman & Palmer, 1996, s. 35–37). Den neste faktoren omhandler menneskelige ressurser som inkludere blant annet «test writers, scorers or raters, and test administrators, as well as clerical and technical support personnel» (Bachman & Palmer, 1996, s- 36–37). Her stod jeg selv ansvarlig for utarbeidelsen av språktesten. Dette gjør at denne faktoren i liten grad ble påvirket av ytre faktorer. Den eneste ytre hjelpen som behøvdes var oversettelse av språktesten fra norsk til islandsk. Der gjaldt det å finne en oversetter med gode språkkunnskaper. Den siste faktoren gjelder materielle resurser, som handler om alt fra rom til å gjennomføre, materiale og utstyr til språktesten. Her var det også et poeng at det ikke skulle være ekstra arbeid for lærerne, skolen eller respondentene å gjennomføre testen. I utarbeidelsen ble det dermed vurdert hvordan dette skulle gjennomføres på enklest mulig måte for alle involverte. Etersom språktesten skulle gjennomføres på skoler i undervisningstid, ville det si at de kunne stille med klasserom for å gjennomføre (dette ble også avklart på forhånd). Jeg vurderte det også dit at å digitalisere språktesten ville være det mest hensiktsmessige, da respondentene enten kunne svare på mobil eller datamaskin. Det var altså et poeng at skolen skulle stille med mist mulig, og at det var jeg selv som reiste rundt med det nødvendige, med unntak av datamaskiner. For å oppsummere vil jeg vurdere denne kvaliteten som en høyst viktig kvalitet, da de øvrige kvalitetene har lite å si dersom språktesten ikke lar seg praktisk gjennomføre (Bachman & Palmer, 1996, s. 35–37).

4.2.2 Videoklipp som redskap for lytting – *SKAM*

Ettersom språktesten isoleres til å måle den reseptive ferdigheten lytting, vil det være naturlig å gi respondentene en språktest som baserer seg på det auditive eller på lytting – altså en lytteprøve. Her er valg av tekst vesentlig, samt valg av type tekst (Carlsen & Moe, 2019, s. 167–169). Tekst i denne sammenheng må forstås i utvidet forstand, slik at videoklipp er å regne som en form for tekst. I dette forskningsprosjektet falt valg av tekst på et videoklipp fra en episode i den norske serien *SKAM* (Andem, 2016). Videoklipppet starter ved 11 minutter og 29 sekunder i episoden og fortsetter til episodens slutt. Med en total lengde på 6 minutter og 33 sekunder. Her kunne en valgt å bare la respondenten lytte uten det visuelle uttrykket. Likevel har jeg valgt å inkludere film og lyd for å gjøre «oppgaven mer autentisk, og at det gir en tydelig kontekst til lyttematerialet» (Carlsen & Moe, 2019, s. 254). Når det gjelder valg av akkurat *SKAM* handler dette om seriens popularitet da den kom ut. Denne populariteten kan være med å gi en motivasjon i form av at det oppleves autentisk. Til tross for at serien begynner å bli eldre, kan den fortsatt ta opp aktuell tematikk som ungdommer kan kjenne seg igjen i. Her skal en likevel påpeke at det vil finnes noen kulturforskjeller mellom Norge og Island, blant annet dette med russefeiring som er en stor del av *SKAM*-serien. Derfor var det nødvendig å vurdere ulike videoklipp og episoder, for å finne det klippet som var best egnet. Den valgte episoden dreier seg om at Isak (hovedkarakteren) ønsker å fortelle sin bestevenn Jonas at han er homofil og at han er interessert i en gutt. Det er altså en dialog mellom to venner som omhandler både det å være interessert eller forelsket i noen, men også å fortelle at man er homofil. Begge disse eller en av delene er noe jeg antar at flere kan kjenne seg igjen i, og kan dermed være med på å øke graden av autenticitet (Andem, 2016; Carlsen & Moe, 2019, s. 254).

Når det er sagt finnes det negative oppfatninger til det å blande det visuelle og auditive på en slik måte, når en skal måle lytteferdighetene (Douglas & Hegelheimer, 2007, s. 117–118). Noe av kritikken som kommer frem er at videoen, eller det nonverbale, tar fokuset fra det auditive. Det settes også spørsmål ved det nonverbale i det hele tatt har en plass i en test som skal måle lytteferdigheter (Douglas & Hegelheimer, 2007, s. 117. Likevel mener jeg, som beskrevet ovenfor, at bruk av video på en slik måte kan øke graden av autenticitet, som er en viktig kvalitet for prøven (Bachman & Palmer, 1996, s. 23–24). I tillegg er det nonverbale, som i denne kontekst er det visuelle i videoen, en viktig del av kommunikasjon og språk i seg selv og dermed lyttingen (Buck, 2010, s.46–48). Da en i reelle samtaler vil en lytte med hjelp av det nonverbale, samt gir det en økt autenticitet.

4.2.3 Sprákttest

Med dette i bakgrunn ble det formulert totalt seksten spørsmål, der tolv av disse dreier seg om videoklippet (forklart i avsnittene overfor) og fire dreier seg om kjønn og tidligere forståelse av språkene dansk, norsk og svensk. Alle spørsmålene ble primært formulert på norsk, før de ble oversatt til islandsk. Oversettelsen er etter beste hensikt formulert tilnærmet lik den norske formuleringen.

Norsk	Islandsk
<p>1) <i>Hva vil Isak fortelle Jonas?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Han er bifil <input type="radio"/> Han er heterofil <input type="radio"/> Han er homofil <input type="radio"/> Vet ikke/Husker ikke 	<p>1) <i>Hvað vill Isak segja Jonasi?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Hann er tvíkynhneigður <input type="radio"/> Hann er gagnkynhneigður <input type="radio"/> Hann er samkynhneigður <input type="radio"/> Veit ekki/man ekki
<p>2) <i>Hvem er Isak interessert i?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Even <input type="radio"/> Emma <input type="radio"/> Jonas <input type="radio"/> Vilde <input type="radio"/> Vet ikke/Husker ikke 	<p>2) <i>Hverjum er Isak hrifinn af?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Even <input type="radio"/> Emmu <input type="radio"/> Jonasi <input type="radio"/> Vilde <input type="radio"/> Veit ekki/man ekki
<p>3) <i>Hvordan blir Even beskrevet av Jonas?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Attraktiv type <input type="radio"/> Pen type <input type="radio"/> Søt type <input type="radio"/> Kjekk type <input type="radio"/> Vet ikke/Husker ikke 	<p>3) <i>Hvernig lýsir Jonas Even?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Aðlaðandi <input type="radio"/> Fallegur <input type="radio"/> Sætur <input type="radio"/> Myndarlegur <input type="radio"/> Veit ekki/man ekki
<p>4) <i>Hva spanderer Isak på Jonas?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Pizza <input type="radio"/> Kebab <input type="radio"/> Hamburger <input type="radio"/> Vet ikke/Husker ikke 	<p>4) <i>Hvað býður Isak Jonasi uppá?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Pizzu <input type="radio"/> Kebab <input type="radio"/> Hamborgara <input type="radio"/> Veit ekki/man ekki
<p>5) <i>Hvordan forteller Isak til Jonas at han er homofil?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Han sier rett ut til Jonas at han er homofil <input type="radio"/> Han sier til Jonas at han liker gutter <input type="radio"/> Han sier til Jonas at han ikke liker jenter <input type="radio"/> Vet ikke/husker ikke 	<p>5) <i>Hvernig segir Isak Jonasi að hann sé samkynhneigður?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Hann segir beint út að hann sé samkynhneigður <input type="radio"/> Hann segir Jonasi að hann sé hrifinn af strák <input type="radio"/> Hann segir Jonasi að hann sé ekki hrifinn af stelpum <input type="radio"/> Veit ekki/man ekki

<p>6) <i>Hvorfor vil Isak invitere Jonas på kebab?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> For å fortelle om festen i helgen <input type="radio"/> For å fortelle om revygruppen til Vilde <input type="radio"/> For å fortelle at han liker gutter <input type="radio"/> Vet ikke/husker ikke 	<p>6) <i>Af hverju vill Isak bjóða Jonasi í kebab?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Til að segja frá partíinu um helgina <input type="radio"/> Til að segja leiklistarhópinu hennar Vilde <input type="radio"/> Til að segja honum að hann sé hrifinn af strákum <input type="radio"/> Veit ekki/man ekki
<p>7) <i>Hvorfor har Isak vært «litt spess» i det siste?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> På grunn av noe på revygruppen <input type="radio"/> På grunn av noen han liker <input type="radio"/> På grunn av noe fra festen <input type="radio"/> Vet ikke/husker ikke 	<p>7) <i>Af hverju hefur Isak hagað sér „svolítið undarlega“ upp á síðkastið?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Út af einhverju sem kom upp í leiklistarhópnum <input type="radio"/> Út af einhverjum sem hann er hrifinn af <input type="radio"/> Út af einhverju sem gerðist í partíinu <input type="radio"/> Veit ekki/man ekki
<p>8) <i>Isak ber Jonas gjetta hvem han liker, hvem gjetter Jonas?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Vilde <input type="radio"/> Nora <input type="radio"/> Mina <input type="radio"/> Emma <input type="radio"/> Vet ikke/husker ikke 	<p>8) <i>Isak biður Jonasi að giska hverjum hann er hrifinn af. Hvað segir Jonas?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Vilde <input type="radio"/> Nora <input type="radio"/> Mina <input type="radio"/> Emma <input type="radio"/> Veit ekki/man ekki
<p>9) <i>Hvilket hint får Jonas for å gjette rett person Isak liker?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> At det er en jente <input type="radio"/> At det er en gutt <input type="radio"/> At det ikke er en gutt <input type="radio"/> At det ikke er en jente <input type="radio"/> Vet ikke/husker ikke 	<p>9) <i>Hvaða vísbending fær Jonas til að giska rétta persónu?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Að það er stelpa <input type="radio"/> Að það er strákur <input type="radio"/> Að það er ekki strákur <input type="radio"/> Að það er ekki stelpa <input type="radio"/> Veit ekki/man ekki
<p>10) <i>Hvor kjenner Isak Even fra?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Fra revygruppen til Vilde <input type="radio"/> Fra dansegruppen til Vilde <input type="radio"/> Fra revygruppen til Emma <input type="radio"/> Fra dansegruppen til Emma <input type="radio"/> Vet ikke/husker ikke 	<p>10) <i>Hvaðan þekkir Isak Even?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Leiklistarhópnum hennar Vilde <input type="radio"/> Danshópnum hennar Vilde <input type="radio"/> Leiklistarhópnum hennar Emmu <input type="radio"/> Danshópnum hennar Emmu <input type="radio"/> Veit ekki/man ekki
<p>11) <i>Hvorfor vet ikke Isak helt hva som er greien mellom han og Even?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Fordi Even ikke liker gutter <input type="radio"/> Fordi Even har dame <input type="radio"/> Fordi Even liker jenter <input type="radio"/> Fordi Even har type <input type="radio"/> Vet ikke/husker ikke 	<p>11) <i>Af hverju veit Isak ekki alveg hvað málið er með hann og Even?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Af því að Even er ekki hrifinn af strákum <input type="radio"/> Af því að Even á kærustu <input type="radio"/> Af því að Even er hrifinn af stelpum <input type="radio"/> Af því að Even á kærasta <input type="radio"/> Veit ekki/ man ekki
<p>12) <i>Hva mener Jonas at Even bør gjøre?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Slå opp med typen <input type="radio"/> Slå opp med Isak <input type="radio"/> Slå opp med dama <input type="radio"/> Bli sammen med Isak <input type="radio"/> Vet ikke/husker ikke 	<p>12) <i>Hvað finnst Jonasi að Even ætti að gera?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Hætta með kærastanum <input type="radio"/> Hætta með Isak <input type="radio"/> Hætta með kærustunni <input type="radio"/> Byrja með Isak <input type="radio"/> Veit ekki/man ekki

<p>13) Kunne du snakke og/eller forstå dansk før du lærte dansk på skolen?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Ja <input type="radio"/> Nei <input type="radio"/> Litt 	<p>13) Kunnir og/eða skildir þú dönsku áður en þú lærðir hana í skóla?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Já <input type="radio"/> Nei <input type="radio"/> Smá
<p>14) Kunne du snakke og/eller forstå norsk før du lærte dansk på skolen?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Ja <input type="radio"/> Nei <input type="radio"/> Litt 	<p>14) Kunnir og/eða skildir þú norsku áður en þú lærðir dönsku í skóla?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Já <input type="radio"/> Nei <input type="radio"/> Smá
<p>15) Kunne du snakke og/eller forstå svensk før du lærte dansk på skolen?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Ja <input type="radio"/> Nei <input type="radio"/> Litt 	<p>15) Kunnir og/eða skildir þú sænsku áður en þú lærðir dönsku í skóla?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Já <input type="radio"/> Nei <input type="radio"/> Smá
<p>16) Hvilket kjønn er du?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Gutt <input type="radio"/> Jente <input type="radio"/> Annen kjønnsidentifisering 	<p>16) Hvert er kyn þitt?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Strákur <input type="radio"/> Stelpa <input type="radio"/> Annað

Tabell 4 – Språkttest (egenprodusert)

Videre ble språktesten overført til det digitale programmet Survey-Xact, for å kunne innhente data digitalt. Altså er uteseende på språktesten, noe annerledes enn det som fremkommer i tabell 4. Grunnlaget for en digital innsamling skyldes videre arbeid og analyse i andre digitale programmer som gjøre overføringen lettere å håndtere. Nok et argument er at elevene i større grad lever i en digitalisert hverdag, og det vil dermed være lett å orientere seg og svare i en slikt digitalt utforming. Men igjen er det største argumentet håndtering av data.

4.3 Utvalg

I utvelgelsen av respondenter spiller problemstillingen en viktig rolle, da denne setter rammen for utvalget. Det gjelder både omfanget av respondenter og hvem respondentene skal være (Stjernholm, 2020, s.76–77). Dette forskningsprosjektet søker svar på islandske ungdommers sitt ferdighetsnivå når det gjelder forståelse av norsk, i en kommunikativ kontekst. Ungdommer er avgrenset til niende klasse elever, som tilsvare et aldersspenn på 13–14 år. Det finnes altså allerede noen føringer eller kriterier for hvem som er aktuelle respondenter for forskningsprosjektet. I lys av problemstillingen ble utvelgelsen av utvalget kriteriebasert (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 51). Alle respondenter som deltar må oppfylle

følgende kriterier: de må (1) være islandske, (2) ha dansk som fag, og (3) gå i niende trinn på islandsk ungdomsskole

Etter at det er avklart hvem respondentene er, må en finne en hensiktsmessig størrelse på utvalget (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 124). Det er også viktig at utvalget er representativt, altså at utvalget kan tilsvare samtlige av enhetene eller populasjonen i helhet (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 124; Stjernholm, 2020, s. 76). For at forskningsprosjektets utvalg skulle være mest mulig representativt for populasjonen var det ulike faktorer som spilte inn. Dette gjelder blant annet kjønnsfordeling, utdanningssituasjon, generelle ferdighetsnivåer og hvor i landet skolen ligger. Et annet aspekt ved utvalget er at det er relativt homogent. I den forstand at alle respondentene oppfyller inklusjonskriteriene og har med det noen sentrale kjennetegn. Dette må likevel ikke misforstås med at det ikke vil finnes ulikheter og variasjon innad i det mer eller mindre homogene utvalget, da det nettopp er et poeng å finne ut ferdighetsnivået i dette utvalget (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 50–51). Innenfor utvalget er det derfor ønskelig og trolig at det vil finnes variasjoner, ettersom ingen respondenter vil bli ekskludert så lenge de oppfyller kriteriene.

Med tanke på at forskningsprosjektet benytter kvantitativ metode er det nødvendig å innhente en viss mengde data (Rienecker et al., 2019, s. 168). Utvalget var derfor fordelt på totalt fire skoler med 150 respondenter. Av 150 var det totalt 147 som fullførte undersøkelsen, mens tre av respondentene enten avsluttet før ferdig fullført test eller ikke svart på alle spørsmål. Av disse tre igjen er to av respondentene ekskludert, fordi de ikke har svart nok til å delta. Når det gjelder skolene som deltok hørte disse i all hovedsak til i Reykjavikområdet (vest på Island) og noen sør på Island. De deltakende skolene var både privatskoler og offentlige skoler, der skolene startet med danskundervisningen på ulike alderstrinn. Utvalget kom til ved hjelp av det man kaller en døråpner som er en «metafor om mennesker som kontrollere informasjon, og som kan gi formell eller uformell tilgang til settingen – det vil si til de miljøer, situasjoner og deltakere som forskeren ønsker å observere» (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 53–54). Altså ble det benyttet et allerede etablerte kontaktnett på Island, som hjalp meg til å komme enten i kontakt med skoler eller selv være behjelpelig med respondenter. Dermed har også det man kaller snøballmetoden blitt anvendt for å komme i kontakt med respondenter eller skoler. Snøballmetoden vil si at de kontaktene en har kan hjelpe med videre kontakt til andre aktuelle

respondenter eller skoler (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 51, 55). I dette tilfelle har kontaktnettet mitt (døråpneren) satt meg i videre kontakt med andre aktuelle skoler.

4.4 Pilotering

Når en skal gjennomføres en datainnsamling er det ideelt å pilotere spørreundersøkelsen. Ved å gjennomføre en pilot av undersøkelsen, kan en få nødvendige tilbakemeldinger – hvordan den fungerer og hva som eventuelt kan forbedres. Tilbakemeldingen kan komme fra respondenten som deltar i piloteringen, eller det kan være refleksjoner forskeren selv gjør seg (Stjernholm, 2020, s. 84; Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 137). Formålet med pilotering var å få eventuelle tilbakemeldinger på språket, formulering av spørsmål og hvordan respondentene opplevde testen. Jeg ville også undersøke hvordan språktesten fungerte i sin helhet, med tanke på det digitale og selve gjennomføringen. Når det gjelder hvem som skulle delta i denne piloteringen var det et poeng at disse representerer det utvalget som var tenkt for selve innsamling, slike at tilbakemeldingen og opplevelsen kan være tilsvarende slik det faktiske utvalget vil oppleve det (Carlsen & Moe, 2019, s. 254). Dermed ble pilotutvalget tilsvarende det faktisk tenkte utvalget.

Piloten for språktesten ble gjennomført i to niendeklasser på en ungdomsskole på Island, med totalt 41 pilotrespondenter. Den ble gjennomført i to klasser slik at jeg skulle få flest mulige tilbakemeldinger. Etter gjennomførelsen av piloteringen ble det gjennomført en samtale med de som deltok om hvordan de opplevde språktesten – blant annet når det gjaldt språk og formulering. Da kom det frem at det ikke var noen vanskeligheter med å forstå oppbygningen av språktesten, hvordan den skulle besvares og formuleringen av spørsmål. Når det gjaldt språket, kom det frem en kommentar rundt spørsmål 14 og 15 (se tabell 4). I pilotundersøkelsen stod det på spørsmål nr. «14) Kunnir og/eða skildir þú norsku áður en þú lærðir hana í skóla?, og spørsmål nr.15) Kunnir og/eða skildir þú sænsku áður en þú lærðir hana í skóla?» (som betyr kunne og/eller forstod du norsk (i spørsmål 14)/ svensk (i spørsmål 15) før du lærte de i skolen). Tilbakemeldingen var missvisende bruk av pronomet *hana*, som viser tilbake til *norsku/sænsku*, og dette ble byttet ut med *dönsku* for at spørsmålet skulle være korrekt formulert. Det ble også gjort en endring i spørsmålenes rekkefølge etter pilotering, dette gjelder spørsmål 13), 14), 15) og 16). Spørsmålet om kjønn som ble endret til å være det siste spørsmålet, mens spørsmålene som gjaldt spårkforståelse av dansk, norsk og svensk ble flyttet

slik at dette kom før spørsmålet om kjønn. Altså ble det gjort noen få justeringen etter pilotering, som opplevdes nødvendig ut fra tilbakemeldinger og egne refleksjoner for å få til en bedre versjon av språktesten.

Når det gjaldt den praktiske gjennomføringen (Bachman & Palmer, 1996, s. 35–37) viste piloteringen at dette fungerte som ønsket. Dette var spesielt med tanke på tid og utstyr. Det var fullt mulig å gjennomføre språktesten i det tidsrommet som var tiltenkt, altså en skoletime (40 minutter – 60 minutter). Respondentene fullførte til ulik tid, men alle hadde mulighet til å fullføre uten tidspress. Videre fungerte også alt det tekniske og bruken av de digitale verktøyene. Det var ingen hindringer for å vise videoklippet eller for respondentene å få tilgang språktesten. Piloteringen viste også at språktesten fungerte like godt på datamaskin som på mobil, som til videre gjennomføring viste at man ikke var like avhengig av datamaskin som tenkt. Gjennom piloteringen kunne jeg dermed se at språktesten lot seg praktisk gjennomføre.

4.5 Gjennomføring av språktest

Når det gjelder selve gjennomføringen av språktesten ble dette gjort i respondentens klasserom. Dette for at situasjonen skulle oppleves minst mulig stressende, men heller være trygg. Respondentene satt dermed på sine plasser, med avstand til hverandre. Før undersøkelsen startet presenterte jeg meg selv, der jeg forklarte formålet og hva som var forventet av respondentene. Det ble altså gjennomført en kort presentasjon slik at elevene viste hva de hadde i møte og føle seg trygg på at de kunne svare på en trygg og anonym måte. Når selve undersøkelsen startet ble videoklippet fra *SKAM* kun spilt av en gang. Dette med bakgrunn i Buck (2010) sitt utsagn om at repetering av videoklippet eller det språklige innputtet som skal måle graden av forståelse, vil påvirke konstruktet, vanskelighetsgrad og videre forståelse (s.150). En vil dermed ikke vite i hvilken grad repetering påvirker forståelsen eller hvordan den spontane forståelsen er. Med det sagt ble det under piloteringen forsøkt å spille av to ganger, uten at dette kunne vise til store forandringer i svarene, selv om det er et tynt belegg med tanke på størrelsen på utvalget i pilotering.

Videre svarte alle respondenter på spørreskjemaet etter at videoklippet var spilt av en gang. Respondentene fikk ikke åpne skjema før etter at videoklippet var ferdig avspilt, ettersom det

ikke skulle være mulig for de å se spørsmål for å lettere lytte etter gitt informasjon. Det ble derfor skrevet en kode på tavlen, etter videoklippets slutt, som respondenten trengte for å få tilgang på spørreskjemaet. Respondenten besvarte så spørsmålene individuelt, i ulikt tempo og avslutt dermed noe ulik.

4.6 Metoderefleksjon

Det finnes ikke en metode som er best på alle måter, alltid. Det som er relevant er i hvilken sammenheng datamaterialet skal nyttes, og om metodevalget belyser den aktuelle problemstillingen på en god og hensiktsmessig måte (Grønmo, 2016, s. 237). Datamaterialet fungerer som et bindeledd, der det skal være et samspill mellom problemstillingen og metodevalget. Når det er sagt, er det likevel metoder som vil være bedre egnet og hensiktsmessige å bruke til gitte formål (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 21). Når det gjelder dette prosjektet har det en kvantitativ tilnærming, der metode og innsamling er blitt forklart i avsnittene ovenfor. Denne tilnærmingen er den mest hensiktsmessige metoden med tanke på problemstillingen, ettersom dette gir mulighet til å tallfest fenomener og dermed gi en oversikt over islandske ungdommers forståelse av norsk (lytteferdigheter). Metoden vil likevel bestå av både svakheter og styrker.

Når det gjelder datamaterialet har det i løpet av arbeidet med masteroppgaven vært et mål at innsamlingen skal være av så god kvalitet som mulig. Grønmo (2016) er en av flere som påpeker viktigheten av dette. Videre forklarer Grønmo (2016) «At datamaterialet har en tilfredsstillende kvalitet, er en avgjørende forutsetning for å komme fram til analyseresultater som er holdbare og fruktbare» (s. 237). For å vurdere data- og metodekvaliteten, vil dette bli belyst nedenfor ved hjelp av de to kriteriene *reliabilitet* og *validitet*.

4.6.1 Reliabilitet

Begrepet reliabilitet er knyttet til pålitelighet. Befring (2020) omtaler reliabilitetsbegrepet som «et uttrykk for dataenes nøyaktighet og stabilitet» (s. 43). Det skal si noe om i hvilken grad funnene er til å stole på (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222) og «graden av samsvar mellom ulike innsamlinger av data om samme fenomen basert på samme undersøkelsesopplegg» (Grønmo, 2016, s. 242). I følge Grønmo (2016, s. 241) og Postholm og Jacobsen (2018, s.

224) bør en gjøre seg refleksjoner knyttet til utformingen og gjennomføringen av datainnsamlingen for å kunne vurdere graden av reliabilitet.

Det er et poeng å reflektere og kommentere omkring utarbeidelsen og gjennomføringen av datainnsamlingen med tanke på masteroppgavens reliabilitet. Når det gjelder utformingen av språktesten, er dette tidligere blitt forklart viktigheten av reliabilitet ved hjelp av Bachman og Palmer (1996). Da ble blant annet valg av flervalgsoppgave løftet frem. I formateringen har jeg etter beste evne forsøkt å unngå ledene, doble og/eller uklare spørsmål – da dette kan være med på å svekke reliabiliteten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). Et annet poeng hva gjelder flervalgsoppgave, er igjen å sikre pålitelige svar. Ved en slik utforming vil en i vurderingen ha *rette* og *gale* svar. Dette gjør at det ikke må gjøre vurderingen for enkeltspørsmål og svar. Enten har respondenten svart rett og viser dermed forståelse. Er svaret galt og viser mindre forståelse på det gitte spørsmålet (Carlsen & Moe, 2019, s.172, 199). Man får slik det fremkommer i Carlsen og Moe (2019, s. 172) tallfestet forståelsen, som gir en objektiv og pålitelig vurdering.

Når det gjelder utvalget er dette også en faktor for resultatens reliabilitet, altså hvem som deltar og hvem som ikke er med. I dette prosjektet er en mulig svakhet ved innsamlingen at det er et begrenset område av Island som utgjør utvalget. Altså er det flere områder som ikke inngår i innsamlingen, som vil si at innsamlingen utfall kunne vært annerledes, dersom flere områder var inkludert. En kan altså stille seg noe kritisk til hvorvidt utvalget alene er representativ for Island som helhet, eller om det kun viser til tendenser av forståelsen til islandsk ungdom, om ikke annet i det aktuelle området.

Et annet poeng ved reliabilitet er graden av stabilitet, altså om undersøkelsesopplegget «fungerer på samme måte på ulike tidspunkter» (Grønmo, 2016, s. 242). Med tanke på masteroppgavens omfang har det ikke vært mulighet til å gjennomføre en test-retest, men det ble gjennomført en pilot. I tillegg har jeg etter beste evne utarbeidet språktesten etter allerede eksisterende prinsipper om språktesting. Fundamentet i språktesten er med andre ord ikke eksperimentert med, altså kan en argumentere for det innsamlingen ville fungert tilnærmet likt ved en annen anledning. Jeg vil også kommentere registreringen av svarene, eller hva som ble gjort med det innsamlede. Innsamlingen av språktesten ble gjort ved hjelp av programmet

Survey-Xact, der alle svar ble lagret digitalt. I etterkant er svarene overført til statistikkprogrammet SPSS, som ble nyttet til å oppbevare og analysere data. Videre ble Excel brukt for å fremstille data i tabeller. Altså har all data blitt behandlet i tre programmer totalt

Rent overordnet har jeg gjennom masteroppgaven forsøkt å synliggjøre alle valg og vise åpenhet omkring forskningsprosessen. Dette gjelder planlegging, gjennomførelsen, valg og refleksjoner (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Synliggjøringen gjør det mulig for leseren å reflektere og selv bedømme omkring masteroppgavens troverdighet og pålitelighet.

4.6.2 Validitet

Validitetsbegrepet dreier seg om dataene er gyldig og sannferdige. Til forskjell fra reliabilitet er validitetsbegrepet mer upresist ettersom det griper over flere aspekter ved datainnsamlingen og datamaterialet som ikke direkte kan måles (Befring, 2020, s. 37; Grønmo, 2016, s. 251). Helt enkelt sier validitet noe om «hva slags konklusjoner en forsker egentlig har dekning for å trekke ut fra de data hun eller han har samlet inn» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Graden av validitet må ses i lys og relevans av den aktuelle problemstillingen (Grønmo, 2016, s. 241): *Hvor mye norsk forstår islandske ungdomsskoleelever etter å ha lært dansk på grunnskolen?*

I denne kontekst skal språktesten innhente data om grad av forståelse av norsk, gjennom lytting. Dermed er det avgjørende at innsamlingen nettopp tester lytteferdigheten og graden av forståelse, for å få valid data (Carlsen & Moe, 2019, s. 112). Det er forsøkt etter beste evne å isolere språktesten til lytting i størst mulig grad, slik at data sier noe om den faktiske lytteferdigheten og norskforståelsen uten for stor påvirkning av andre faktorer. Valget om størst mulig isolasjon til lytteferdighet er altså et bevisst valg, for å få gyldige svar. Med det sagt kan en stille seg noe kritisk til mine ferdigheter hva gjelder å utarbeide språktester. Slik Carlsen og Moe (2019, s. 112) fremlegger er det viktig å ha gode kunnskaper omkring både utvikling av språktester, samt språket og ulike språkferdigheter. Dermed kan en stille spørsmål om dataene hadde hatt en større grad av validitet dersom jeg hadde fått hjelp til utvikling av fagpersoner. Likevel vil jeg argumentere for at språktesten er valid, ettersom den bygger på allerede etablerte prinsipper omkring språktesting. Der jeg har forholdt meg til teorier fra fagfolk, og etter beste evne utarbeidet med tanke på deres prinsipper. Slik det kommer frem tidligere i dette

kapitlet. Språktesten er forsøkt isolert til lytting, ved at respondentene svarer på en flervalgsoppgave på islandsk, dermed øker også graden av validitet.

Når det gjelder selve gjennomføringen vil jeg kommentere min påvirkning som forsker. Ved mange spørreskjemaer vil det ikke være nødvendig at forskeren selv er tilstede, og det vil dermed kun være selve spørreskjemaet deltakerne har et forhold til. Dette var derimot ikke tilfellet ved denne innsamlingen, da jeg var tilstede. Etter min oppfatning hadde min tilstedeværelse liten betydning og påvirket ikke svarene til respondentene. Likevel kan det ha påvirket situasjonen og opplevelsen deltakerne har. Med det mener jeg at deltakerne kan ha blitt påvirket av stress eller kjent på en press for å finne *rett* svar. Min tilstedeværelse var også nødvendig for at innsamlingen skulle finne sted.

4.7 Forskningsetiske aspekt

I all forskning er det viktig å være sitt ansvar bevisst og legge opp til etisk forsvarlig forskning. Forskeren har «*alltid* ansvar for å opptre forsvarlig» og et ansvar for å «ivareta forskningsetikken» (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH], 2021, s. 7). NESH (2021) har utarbeidet retningslinjer som skal være til hjelp for forskeren og for nettopp å ivareta forskningsetikken. Det er utarbeidet i alt fem deler av retningslinjene: A) Forskerfelleskapet, B) Hensyn til personer, C) Grupper og institusjoner, D) Oppdragsgivere, finansierer og samarbeidspartnere og E) Forskningsformidling. Disse fem tar altså for seg ulike forpliktelser innenfor det forskningsetiske (NESH, 2021, s. 8–9). I denne forskningen er delen som omhandler hensyn til personer spesielt viktig og det er NESH sine retningslinjer som er blitt benyttet. Av den grunn vil det herunder bli presentert noen av retningslinjene som har vært særs viktig i denne forskningen.

Personvern har vært en særlig viktig del av de estiske hensynene jeg har gjort meg, dette med tanke på samtykke, beskyttelse av barn, anonymitet, oppbevaring av data og risiko for skade/belastning (NESH, 2021, s. 17–25). Når det gjelder samtykke omhandler dette at deltakelsen «*skal være frivillig, informert og utvetydig*» (NESH, 2021, s. 17). For å sikre dette ble det formulert et informasjonsskriv der det ble uttrykt hva deltakelsen innebar for den enkelte, hva som skulle samles inn og at deltakelsen var frivillig (se vedlegg 5 –

Informasjonsskriv). Slik at informasjonen skulle være mest mulig tilgjengelig for deltakeren ble informasjonsskrivet oversatt til islandsk. Videre i informasjonsskrivet kommer det også frem at all data som innhentes blir anonymisert, og at det ikke er fare for gjenkjenning. Etersom forskningen foregår på skole, med lærer tilstedte, var det et viktig poeng at elevene viste at deltakelsen ikke ville ha en negativ påvirkning når det gjelder relasjon til skole eller lærer(e). Altså ble det informert om at det er liten til ingen risiko for belastning, når det gjelder deres skolerelasjon og hverdagen ellers. Det er kun meg og min veileder som har hatt tilgang til all data. Det siste som kommer frem i informasjonsskrivet er det som omhandler oppbevaring av data. Slik det står i informasjonsskrivet skjer innsamlingen digitalt, der all data slettes ved endt prosjekt (innen juni).

Det var altså et poeng at respondenten fikk den riktige og nødvendige informasjonen de trengte, for å avgjøre deltakelse. Når det er sagt var det ikke kun samtykke fra respondentene som var viktig, men også samtykke fra deres foreldre/foresatte, ettersom innsamlingen skulle foregå på barn under 15 år (NESH, 2021, s. 19–20). Av den grunn ble informasjonsskrivet sendt ut til alle foreldre, der foreldrene kunne nekte barnet å delta. Informasjonsskrivet ble i første hånd sendt fra meg til klassens lærer og videre til alles foreldre. Selv om ingen foreldre nektet sine barn å delta, var det viktig for meg at barna fikk god informasjon og selv aktivt var med på bestemmelsen. Derfor informerte jeg muntlig i klasserommet før undersøkelsens start hva som skulle foregå og hva deltakelsen betød for den enkelte, i tillegg til informasjonsskrivet. Informasjonen ble gitt av meg på engelsk, da dette er et språk som tilnærmet alle kan forstå. I tillegg ble det oversatt til islandsk av læreren i klasserommet for å være sikker på at informasjonen var tilegnelige for alle. At informasjonen ble gitt muntlig på denne måten og at elevene hadde mulighet til å trekke seg fra deltakelse på stedet, kan jeg i ettertid se at ikke nødvendigvis var den beste måten å innhente samtykke fra barnet selv. Dette fordi klasserommet og relasjoner som der finnes kan påvirke valg som bli tatt, enten den ene eller andre veien. Uavhengig av innholdet i det som ble formidlet. Jeg forsøkte likevel å gjøre innsamlingssituasjonen så trygg som mulig, der det ikke skulle oppleves noen form for press – dersom noen f.eks. ikke fant frem undersøkelsen ble det ikke satt spørsmålstegn ved dette. Et viktig poeng er at «Barnets beste er et grunnleggende hensyn i all forskning» (NESH, 2021, s. 19). Det skal også nevnes at jeg var i kontakt med Norsk senter for forskningsdata [NSD] for å undersøke og evt. melde prosjektet hit. Tilbakemeldingen fra NSD var at det ikke var nødvendig å søke til NSD for godkjenning, da det ikke skulle innhetens med

personopplysninger. Anonymitet var en viktighet gjennom hele innsamlingensprosessen og etterarbeidet, og det skal ikke være mulig å gjenkjenne respondenter som har deltatt.

Datainnsamlingen forgikk, som vi vet, på Island. Dermed er det en grad av internasjonalt samarbeid i forskningen. Dette påvirker innsamlingen og de etiske vurderingene i liten grad, da jeg forholdt meg til norske regler og retningslinjer (NESH, 2021, s. 6). Likevel hadde skolene på Island en noe ulik praksis når det gjelder samtykke enn man har i Norge. Jeg opplevde at det skolene mente at de kunne gå god for forskningen og tillate innsamlingen uten ytterligere samtykke fra foreldre. Fra mitt perspektiv var det likevel viktig med samtykke og at elever og foreldre var klar over hva som skulle foregå – det ble altså sendt ut informasjonsskriv til foreldre, via lærer, slik at de kunne nekte sitt barn å delta. En annen vurdering som ble gjort var at informasjonsskrivet ble oversatt til islandsk, slik at det skulle være mest mulig tilgjengelig for mottaker (foreldre/elever).

I tillegg til det som ovenfor er blitt nevnt, har det vært viktig for meg å vise en god henvisningsetikk. Dette omhandler at jeg som forsker ikke skal stjele tidligere arbeid, men anerkjenne det som andre tidligere har gjort. Dette er gjort med henvisninger til kilder/referanser som er blitt brukt, gjennom hele teksten, med en fullstendig litteraturliste avslutningsvis. (NESH, 2021, s. 13–14).

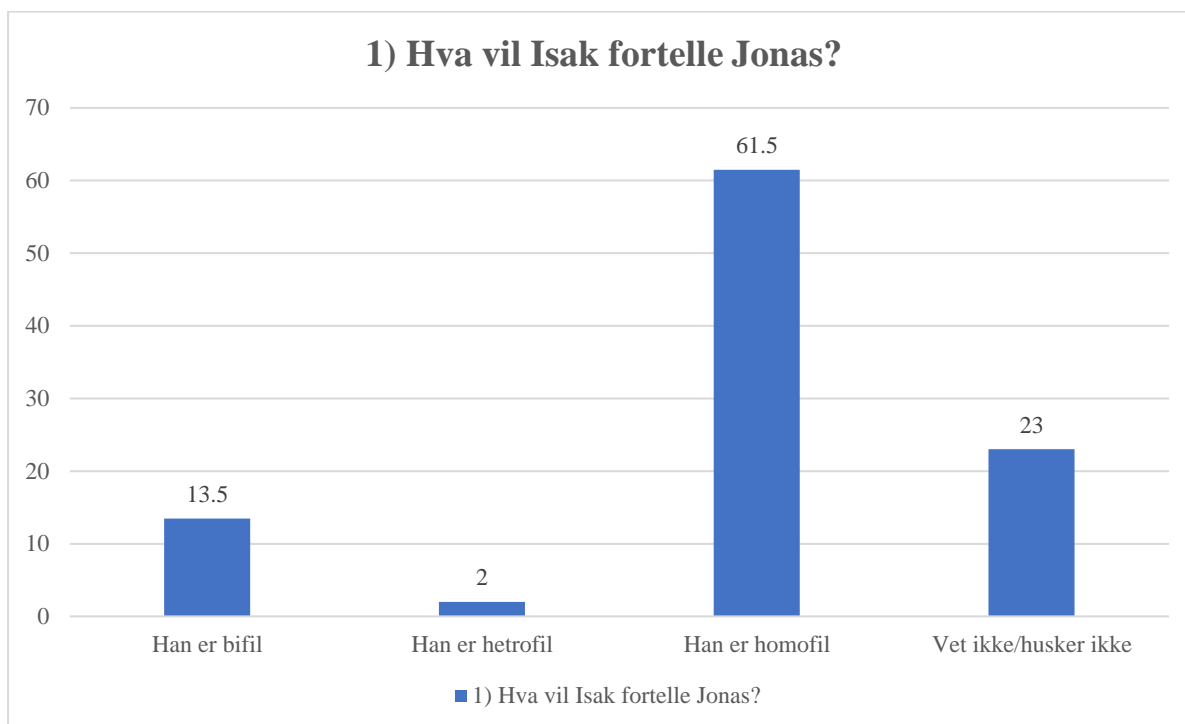
5. Presentasjon av data

Herunder vil det fremlegges en presentasjon av den empiriske data. Det vil skje gjennom fem deler. Først fremlegges prosentvis svar på hvert av de 16 spørsmålene fra undersøkelsen, deretter vil det bli vist prosentvis svar av spørsmålene fordelt mellom kjønn. Den tredje delen vil legge frem prosentvis svar på spørsmål basert på respondentenes egen vurdering av tidligere danskunnskaper, deretter presenteres prosentvis svar på spørsmål basert på respondentenes egen vurdering av tidligere norskunnskaper. Avslutningsvis fremlegges prosentvis svar på spørsmål basert på respondentenes egen vurdering av tidligere svenskunnskaper. Fremleggingen skjer på denne måten for å gi dypest mulig innsikt i svarprosjenter og fordelingen basert på ulike faktorer. Selve presentasjonen av all data skjer ved hjelp av søylediagram i alle delene. Det blir brukt søylediagram for å presentere data på den mest hensiktsfulle måten. Det poengteres at alle tall i diagrammene gjelder en prosentvis fordeling, selv om tallene står alene uten prosenttegnet (%) bak. All data er hentet ut fra innsamlingen ved survey-xact, videre behandlet i statistikkprogrammet SPSS, der diagrammene til slutt er fremstilt ved hjelp av Microsoft-Excel. Videre ønsker jeg også å bevisstgjøre noe frafall av respondenter i spørreundersøkelsenes senere spørsmål. Dette vil synes og fremheves under figurene.

5.1 Presentasjon av språktest

Som første del vil det her bli fremlagt en prosentvis fordeling mellom svaralternativene på hvert av spørsmålene, fra nummer en til seksten. Fra spørsmål en til elleve er antall respondenter [N (i figur)] 148. Derimot er det fra spørsmål tolv et frafall, altså en *missing*, dermed blir antall respondenter 147.

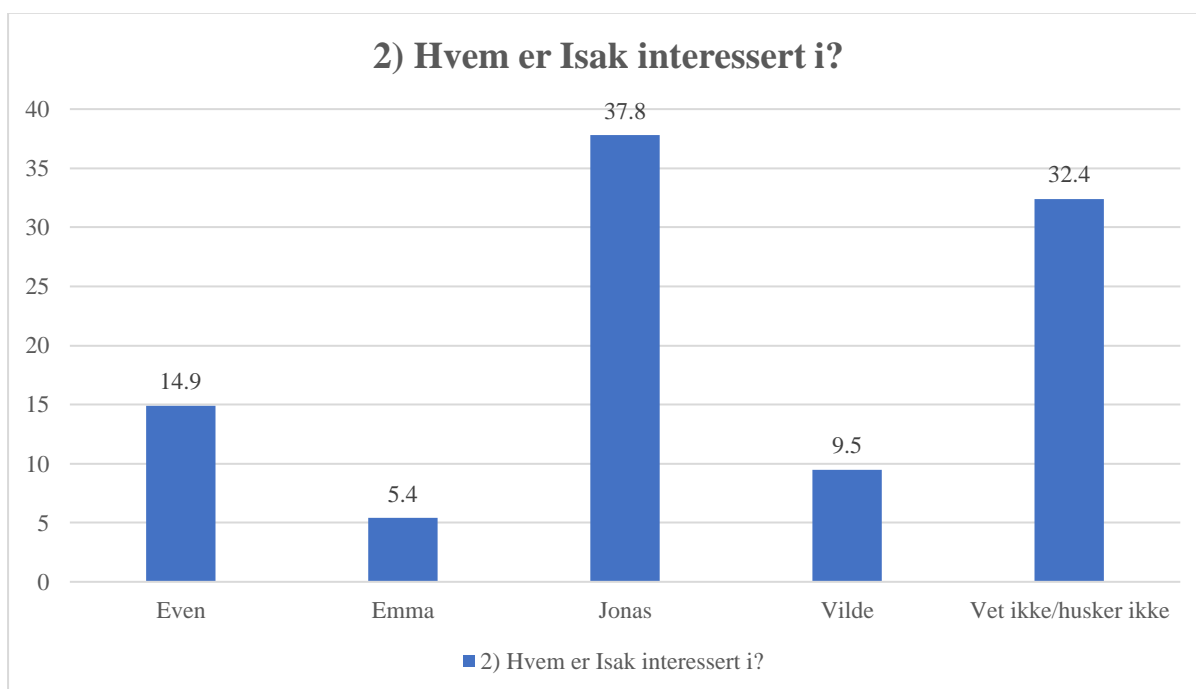
Spørsmål 1



Figur 4 – Språktest: spørsmål 1

N=148

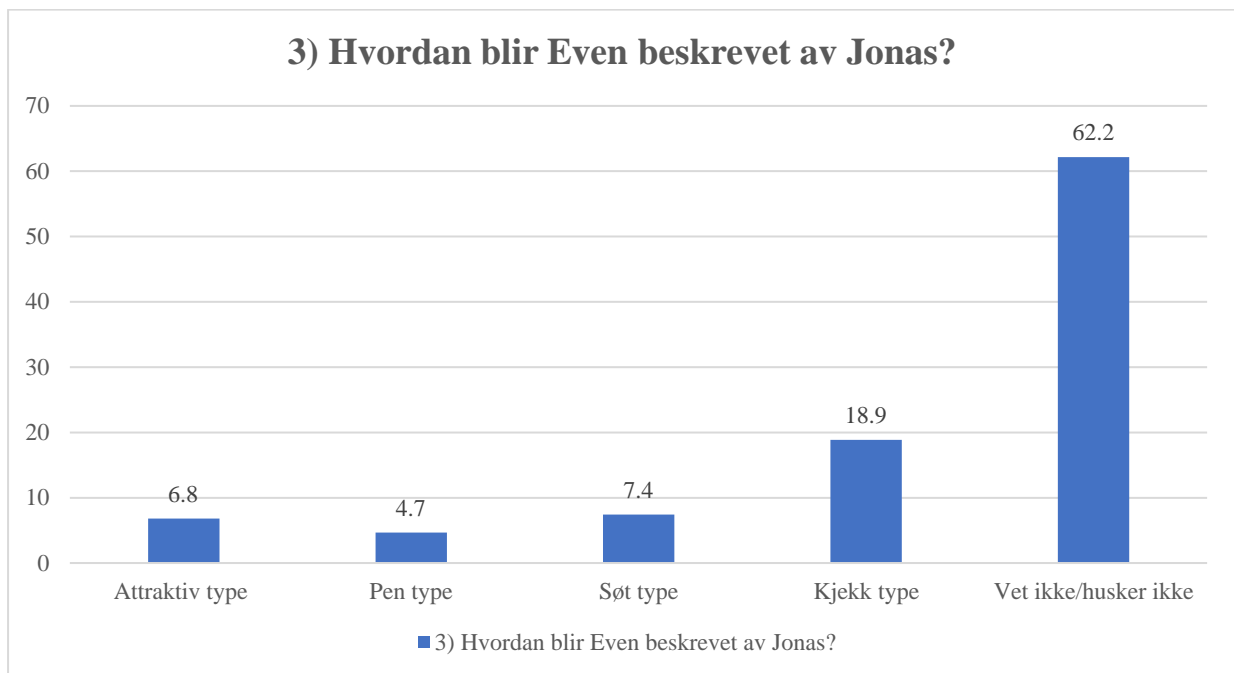
Spørsmål 2



Figur 5 – Språktest: spørsmål 2

N=148

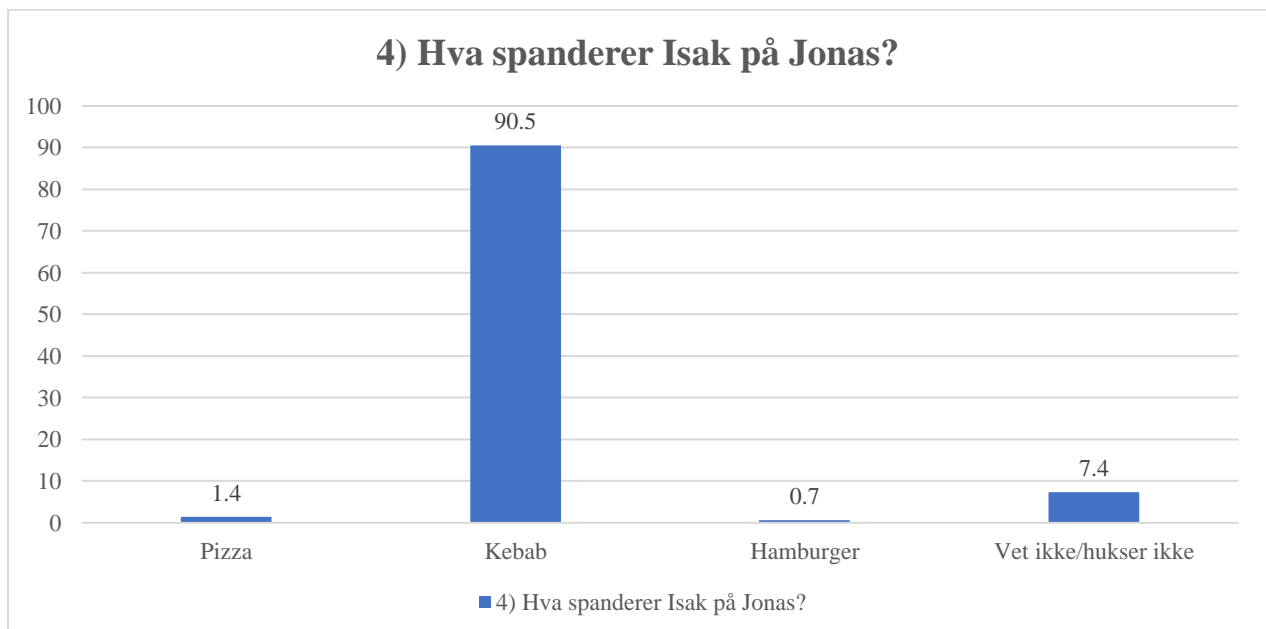
Spørsmål 3



Figur 6 – Språktest: spørsmål 3

N=148

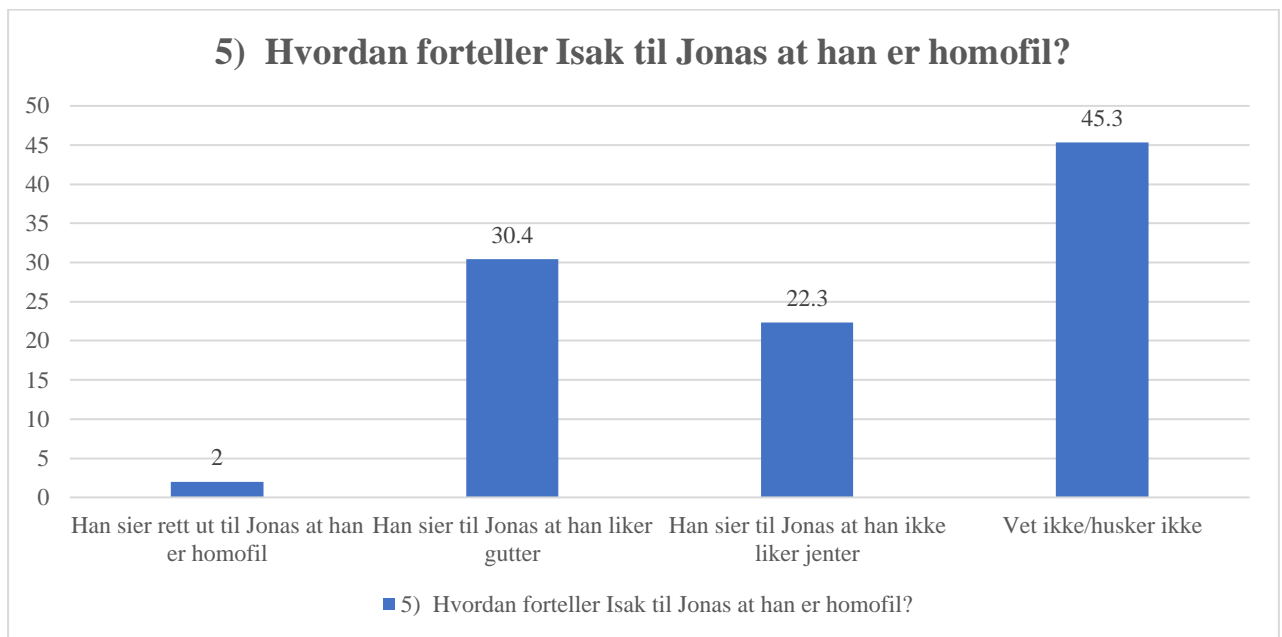
Spørsmål 4



Figur 7 – Språktest: spørsmål 4

N=148

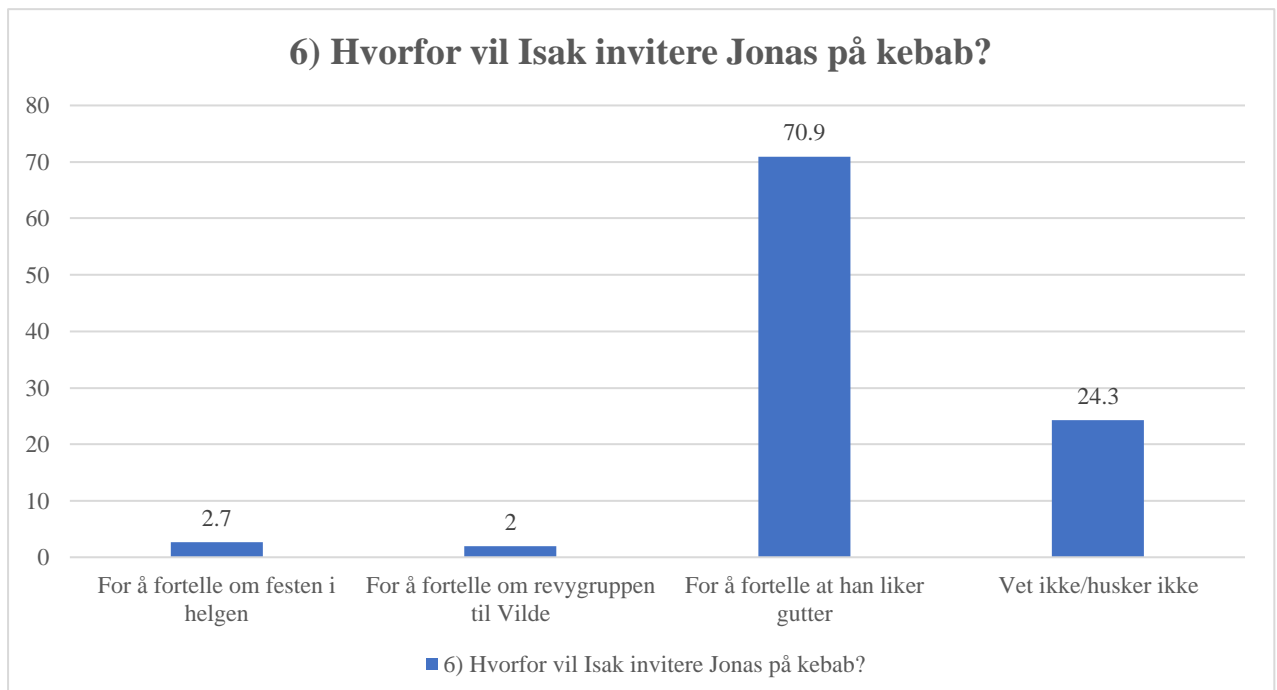
Spørsmål 5



Figur 8 – Språktest: spørsmål 5

N=148

Spørsmål 6



Figur 9 – Språktest: spørsmål 6

N=148

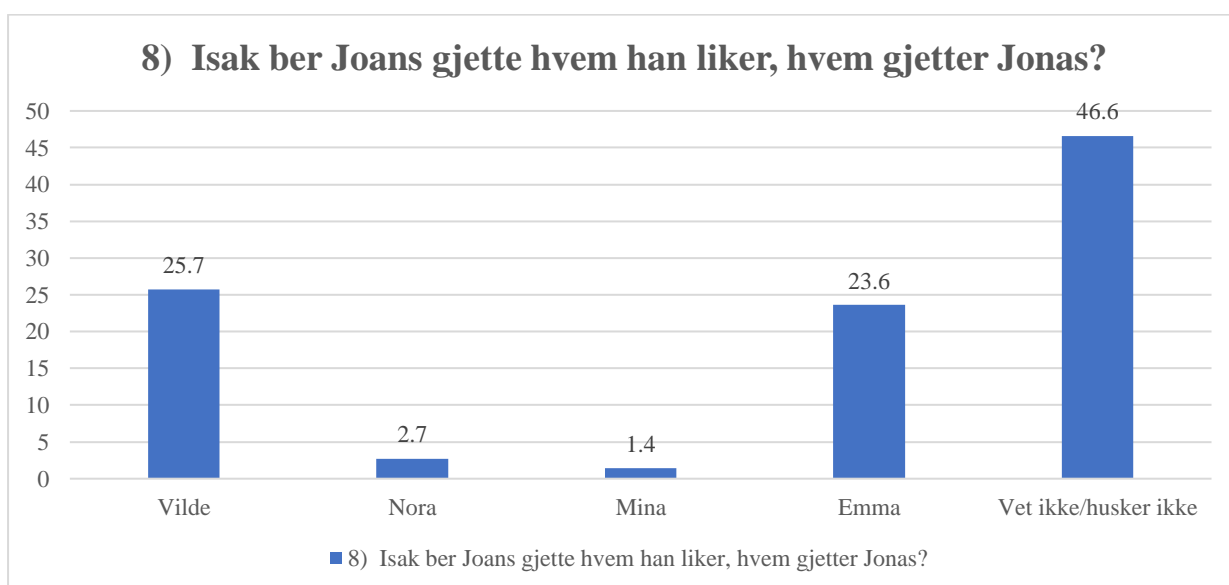
Spørsmål 7



Figur 10 – Språktest: spørsmål 7

N=148

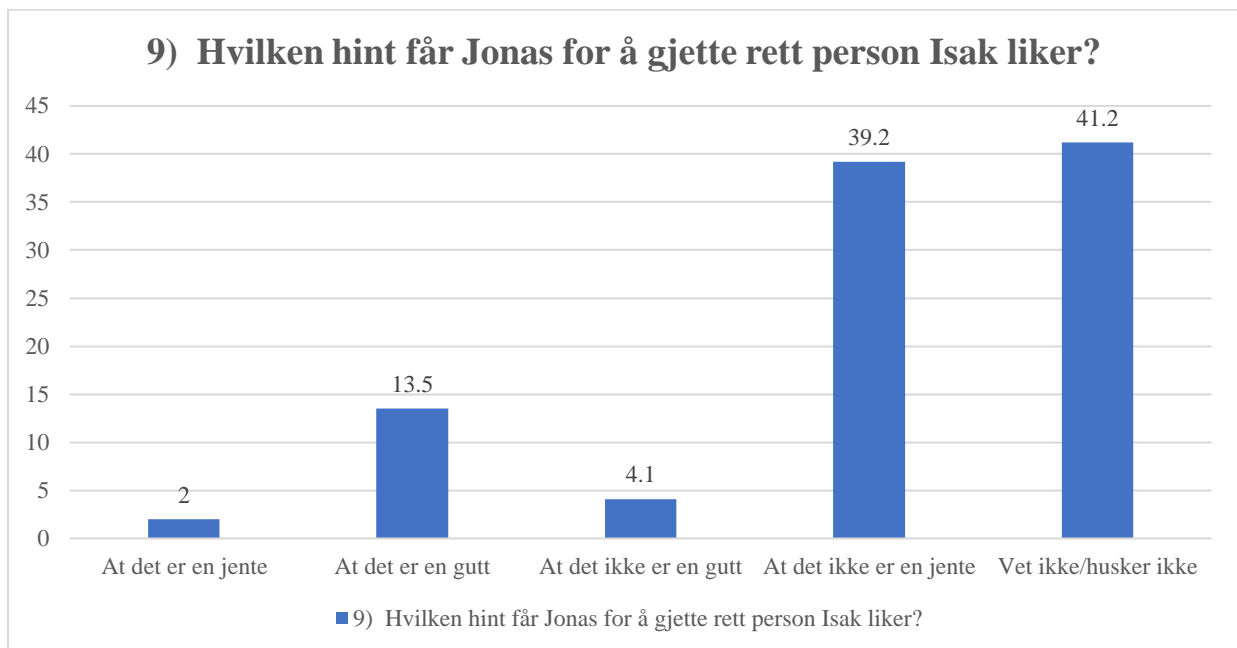
Spørsmål 8



Figur 11 – Språktest: spørsmål 8

N=148

Spørsmål 9



Figur 12 – Språktest: spørsmål 9

N=148

Spørsmål 10



Figur 13 – Språktest: spørsmål 10

N=148

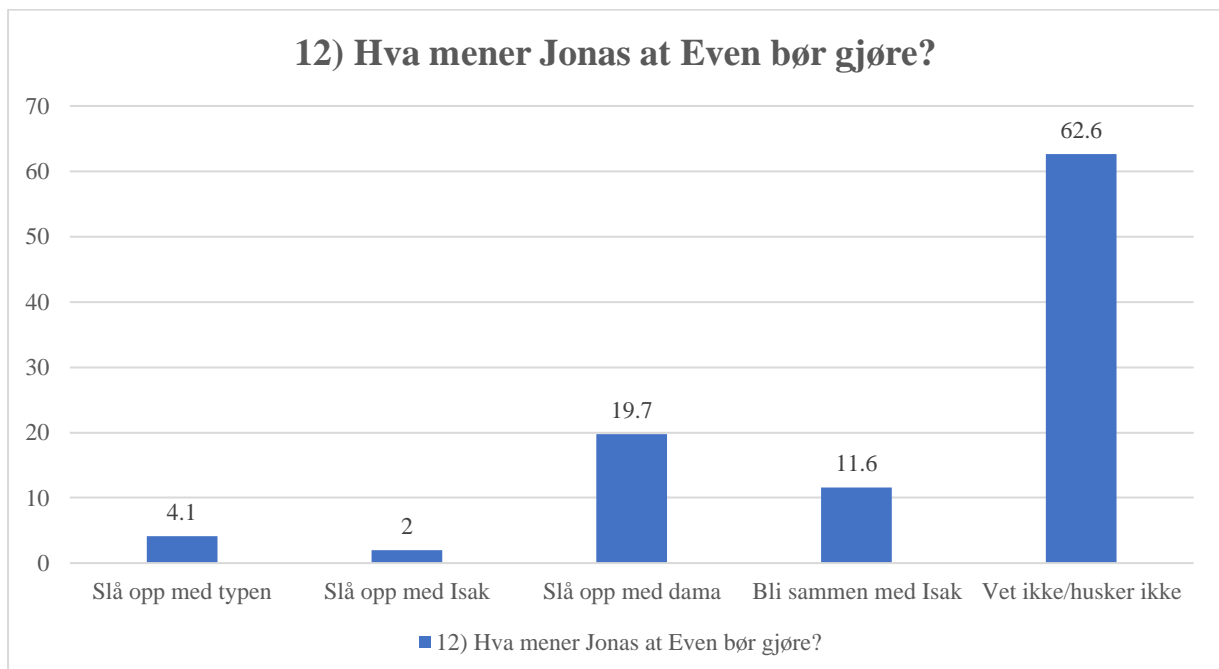
Spørsmål 11



Figur 14 – Språktest: spørsmål 11

N=148

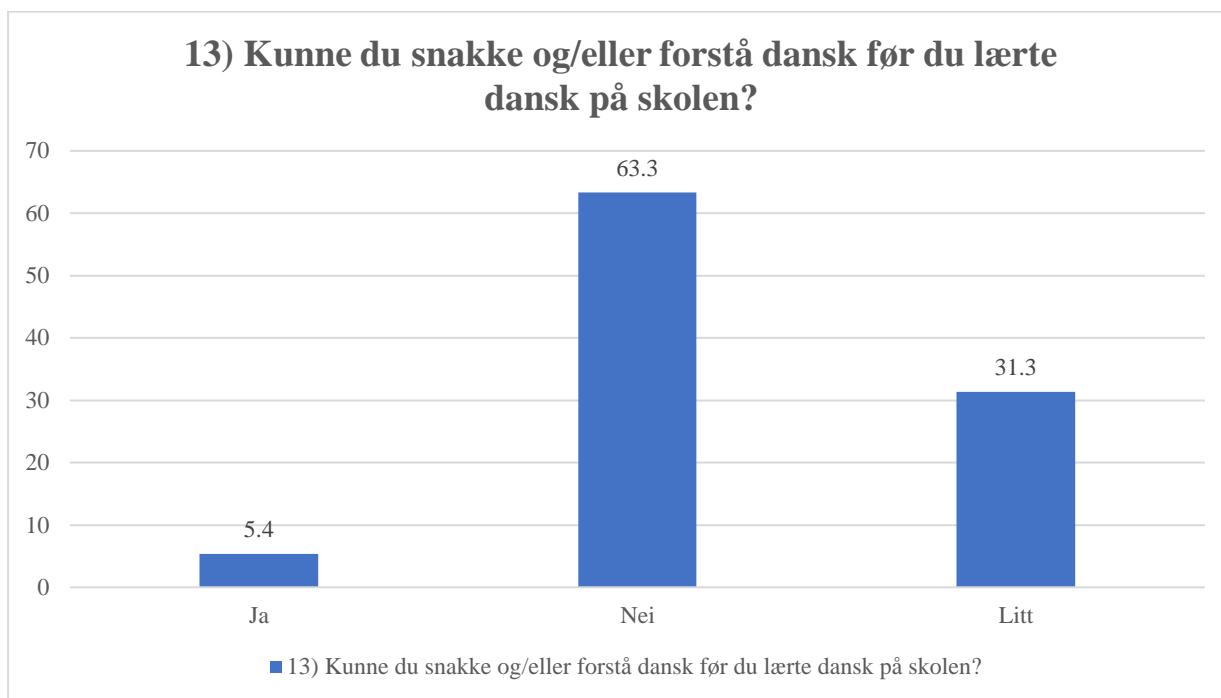
Spørsmål 12



Figur 15 – Språktest: spørsmål 12

N=147, Missing=1

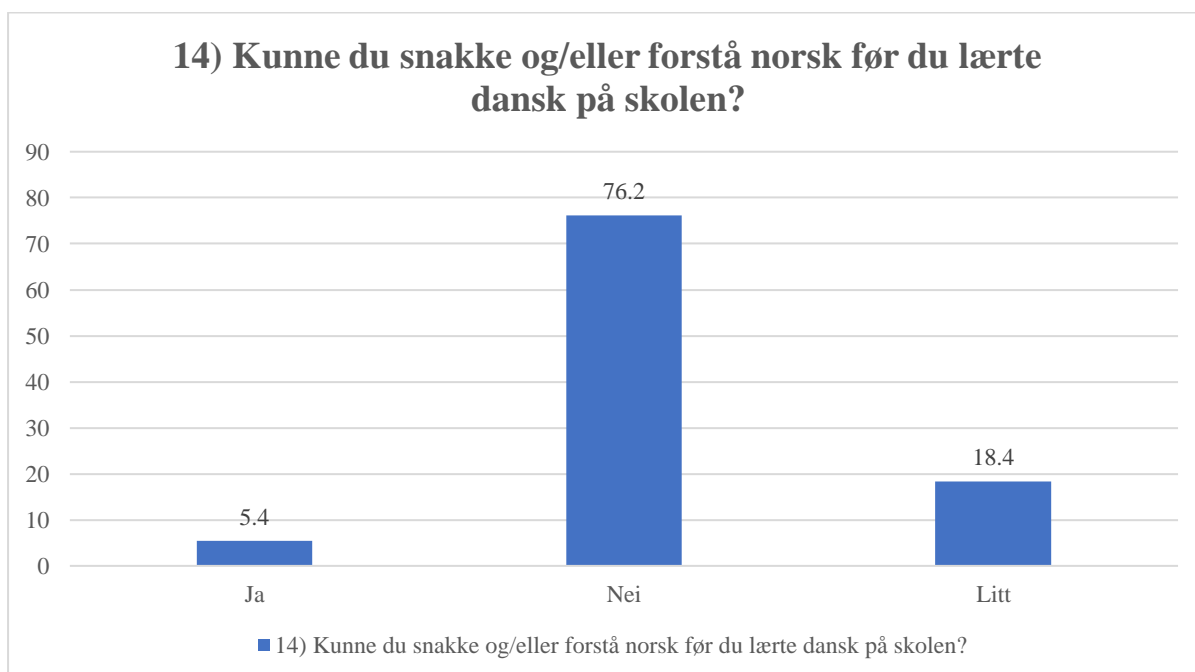
Spørsmål 13



Figur 16 – Språktest: spørsmål 13

N=147, Missing=1

Spørsmål 14



Figur 17 – Språktest: spørsmål 14

N=147, Missing=1

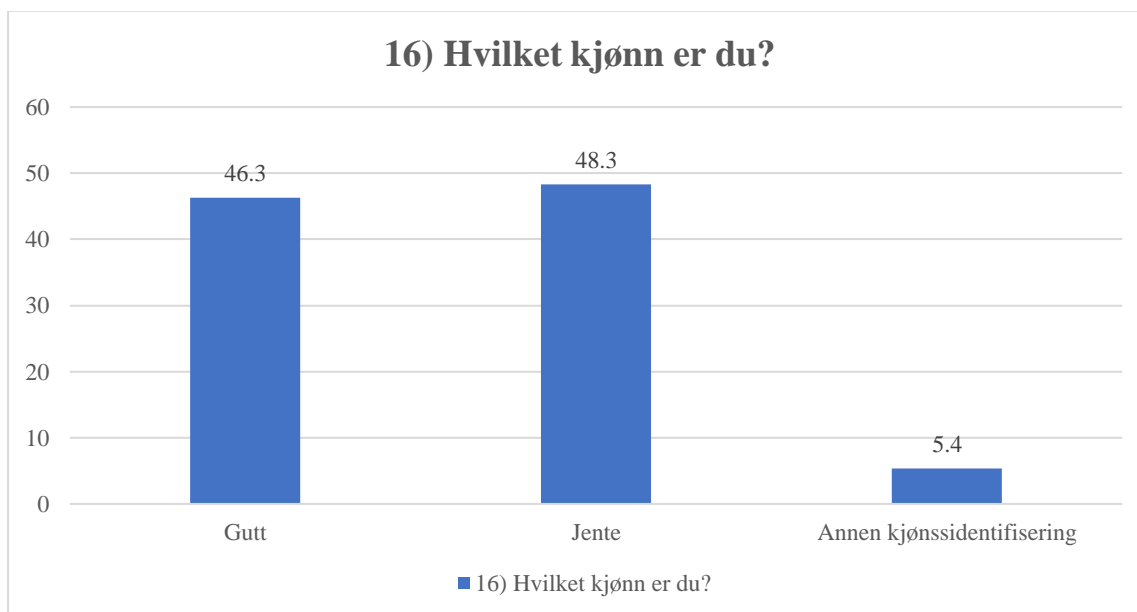
Spørsmål 15



Figur 18 – Språktest: spørsmål 15

N=147, Missing=1

Spørsmål 16



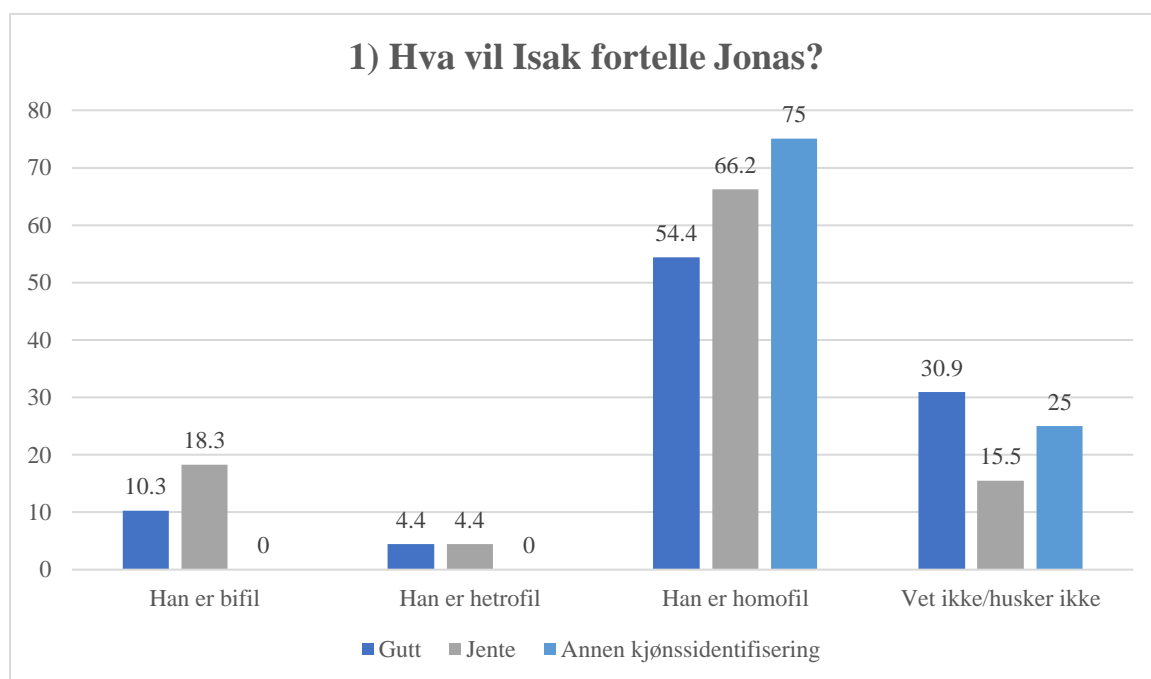
Figur 19 – Språktest: spørsmål 16

N=147, Missing=1

5.2 Presentasjon av språktest, med kjønnsfordeling

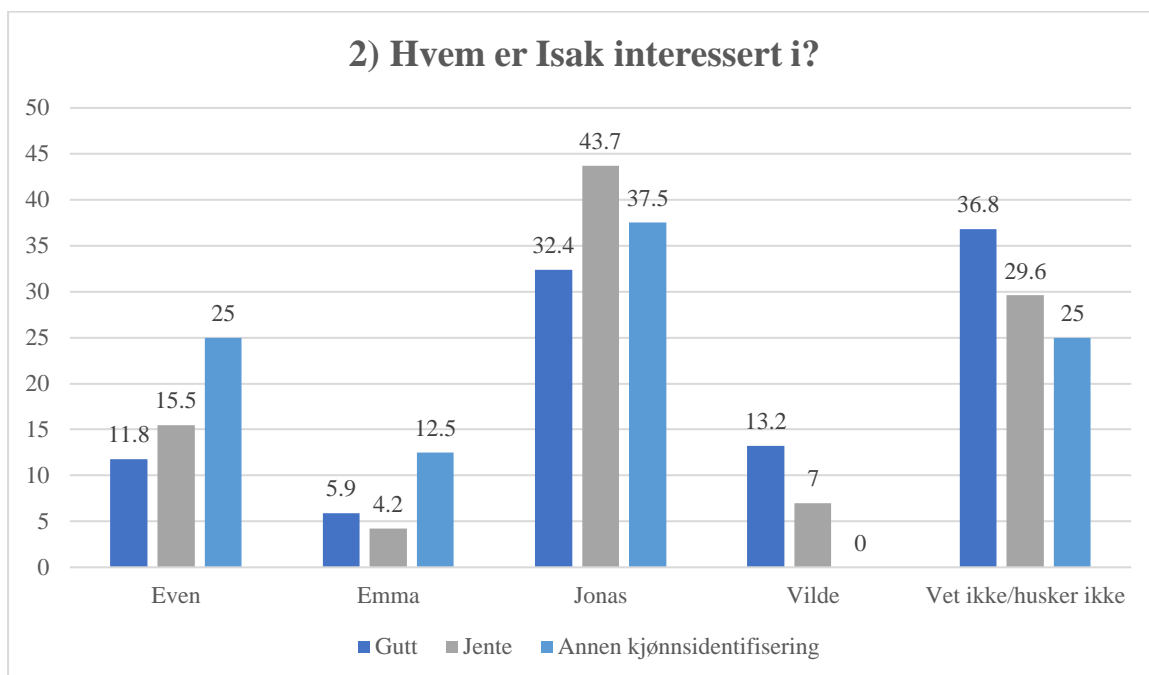
Videre er det interessant å undersøke hvordan den prosentvise svarfordelingen ser ut fordelt på ulike verdier, i dette tilfelle kjønn. Derfor vil det herunder bli vist hvordan de tre kjønnene: gutt, jente og annet kjønn, prosentvis svarer på hvert av de tolv spørsmålene. Da det er disse tolv spørsmålene tester respondentenes lytteferdigheten. Her må det fremheves at en respondents svar ikke er inkludert, ettersom respondenten ikke har svart på spørsmålet om hvilket kjønn respondenten identifiserer seg med. Dermed er antall respondenter 147, der guttene utgjør 68 av 147, jentene utgjør 71 av 147 og annen kjønnsidentifisering utgjør 8 av 147 – mens det, som nevnt, er en *missing* gjennom hele fremstillingen.

Spørsmål 1



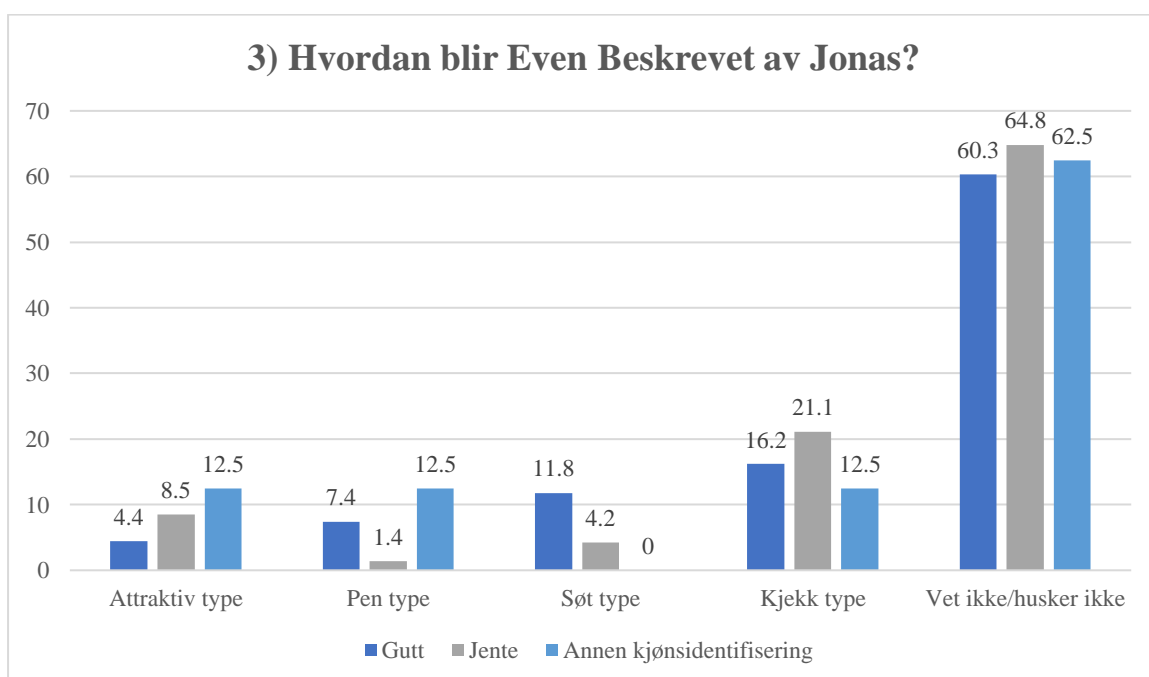
Figur 20 – Språktest med kjønnsfordeling: spørsmål 1

Spørsmål 2:



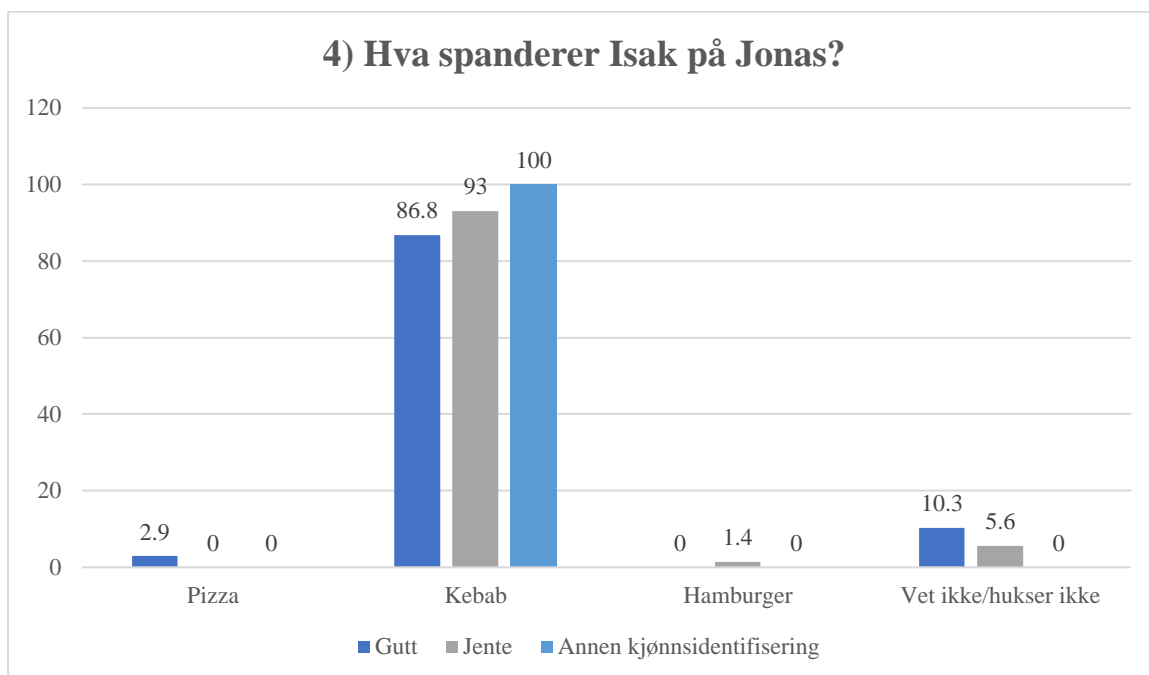
Figur 21 – Språktest med kjønnsfordeling: spørsmål 2

Spørsmål 3:



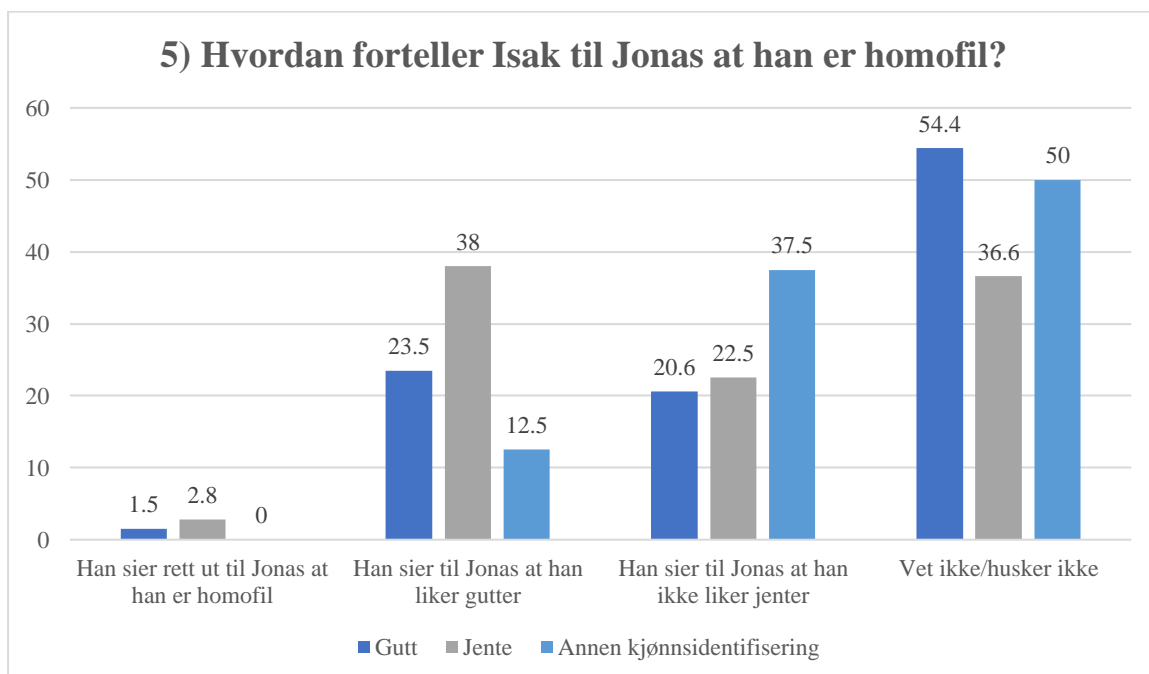
Figur 22 – Språktest med kjønnsfordeling: spørsmål 3

Spørsmål 4:



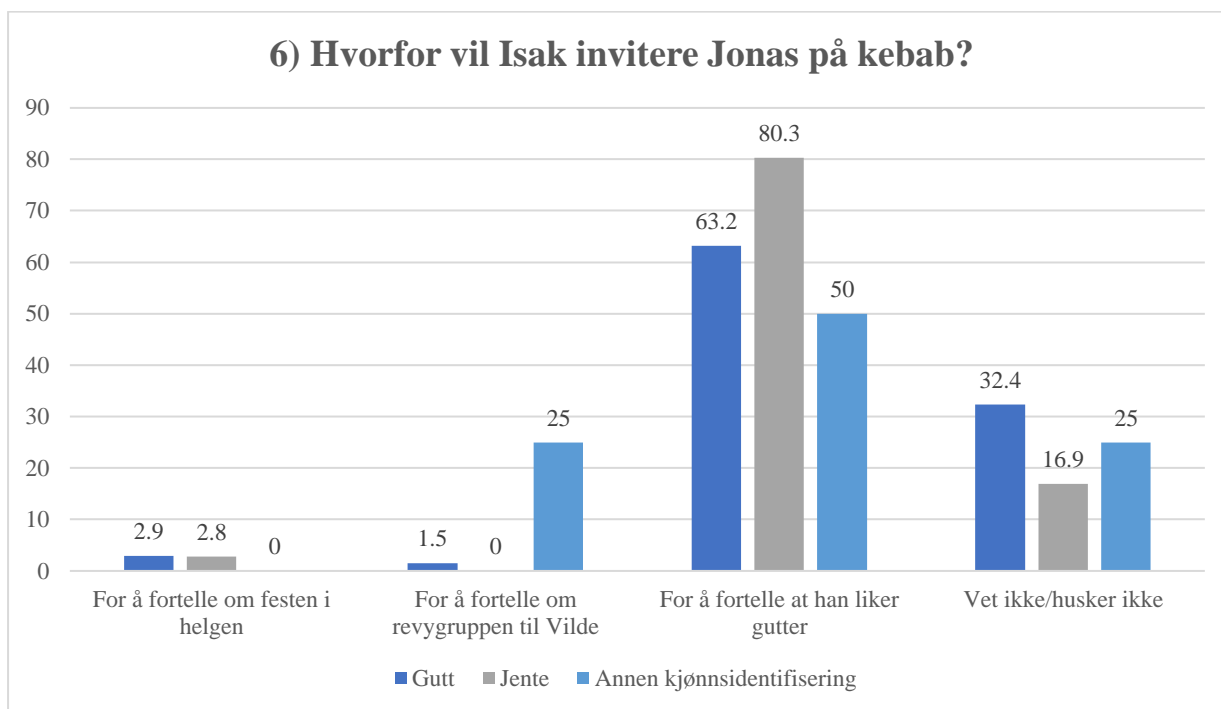
Figur 23 – Språktest med kjønnsfordeling: spørsmål 4

Spørsmål 5:



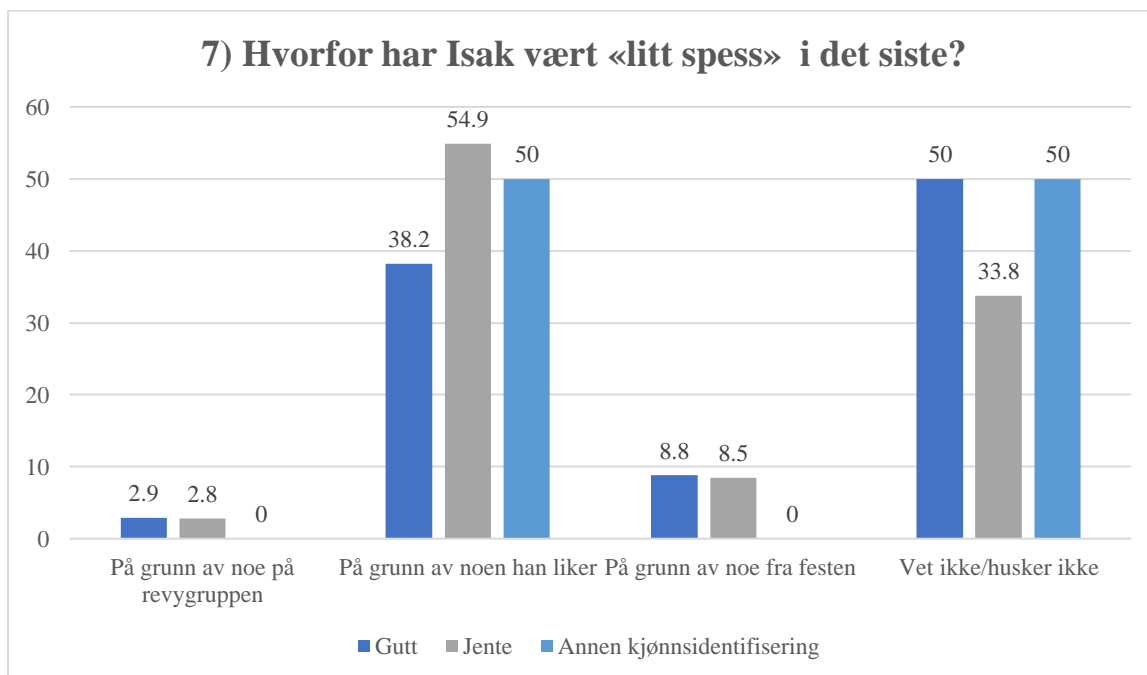
Figur 24 – Språktest med kjønnsfordeling: spørsmål 5

Spørsmål 6:



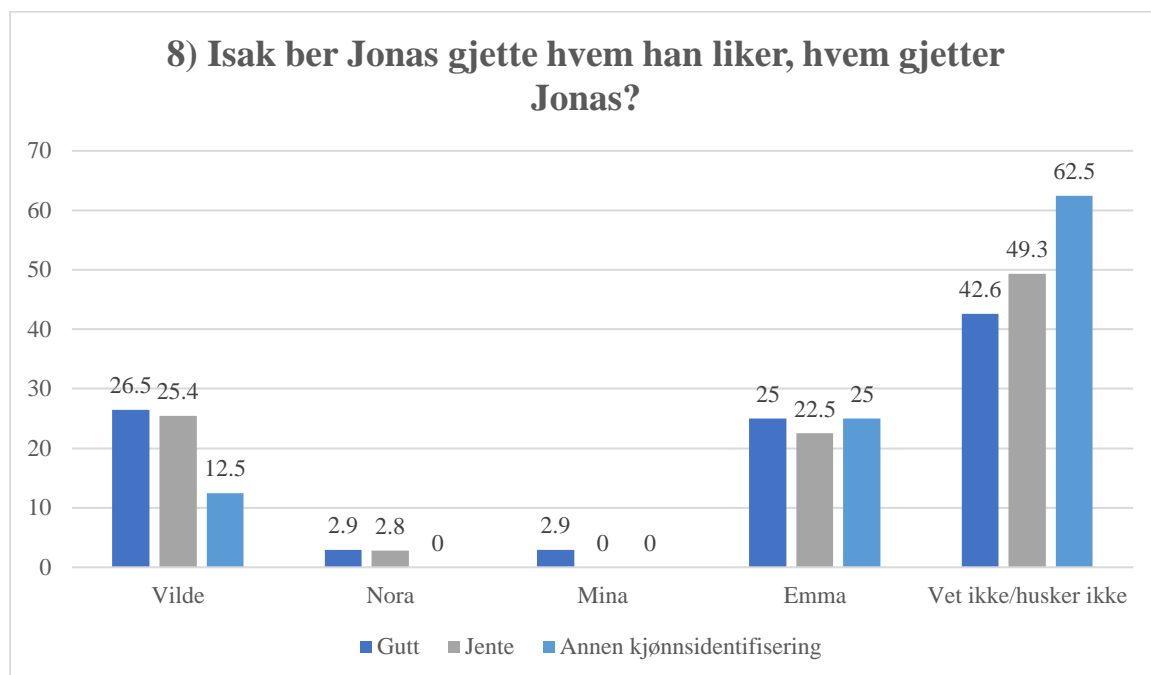
Figur 25 – Språktest med kjønnsfordeling: spørsmål 6

Spørsmål 7:



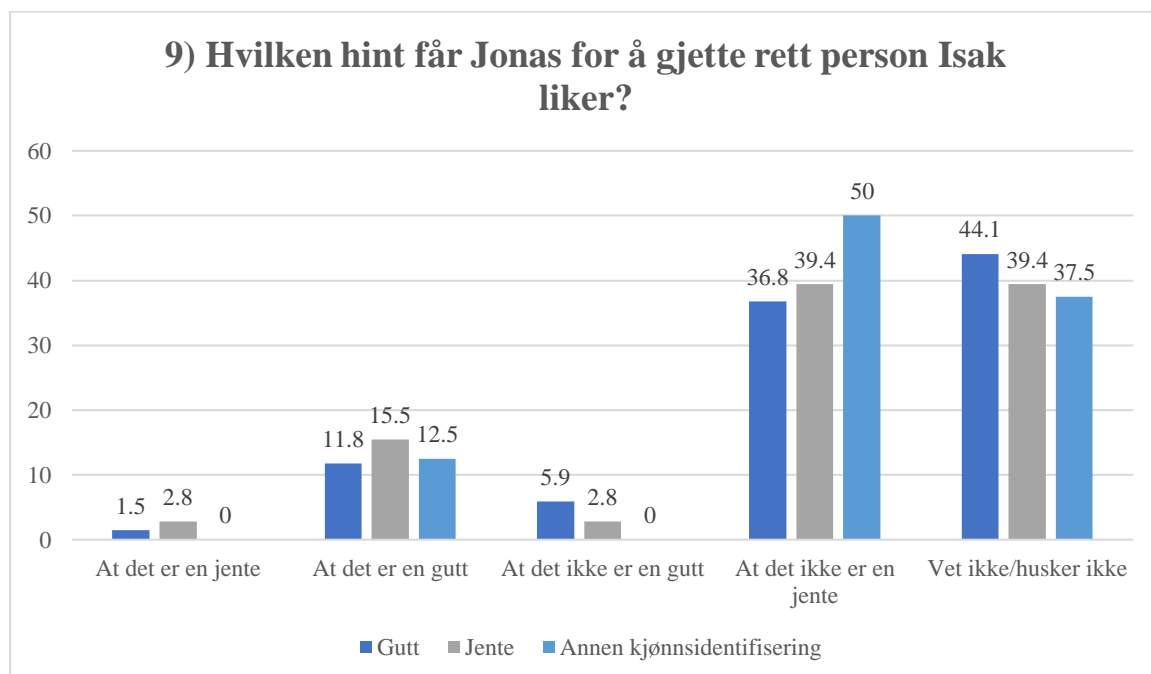
Figur 26 – Språktest med kjønnsfordeling: spørsmål 7

Spørsmål 8:



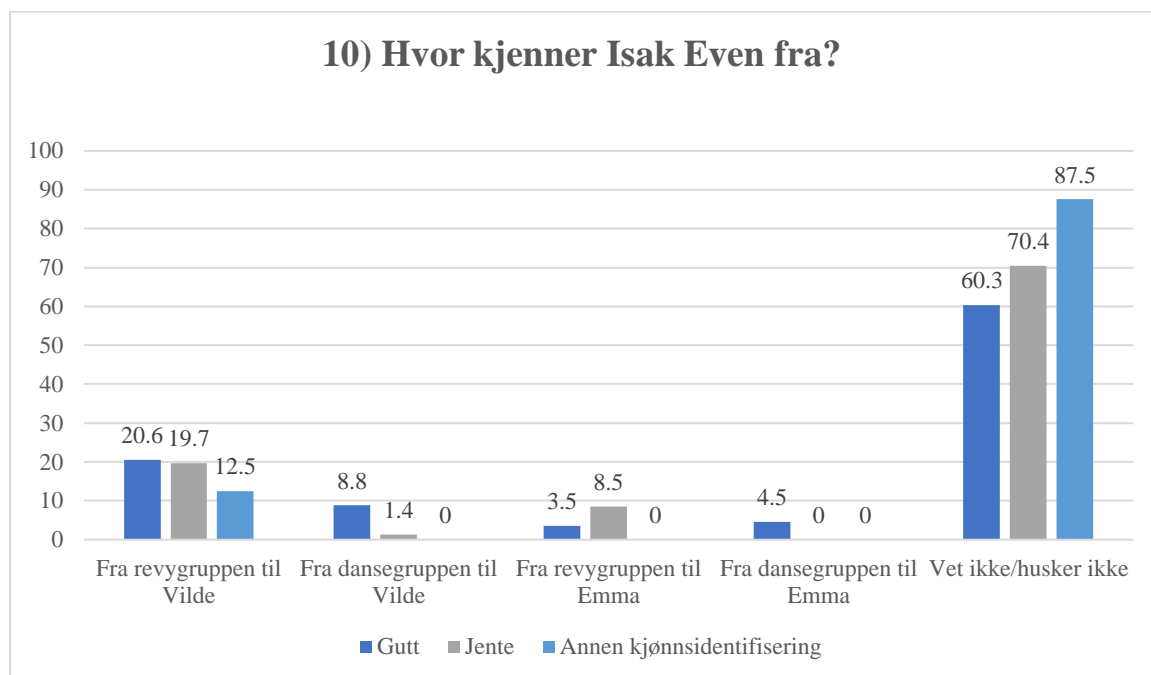
Figur 27 – Språktest med kjønnsfordeling: spørsmål 8

Spørsmål 9:



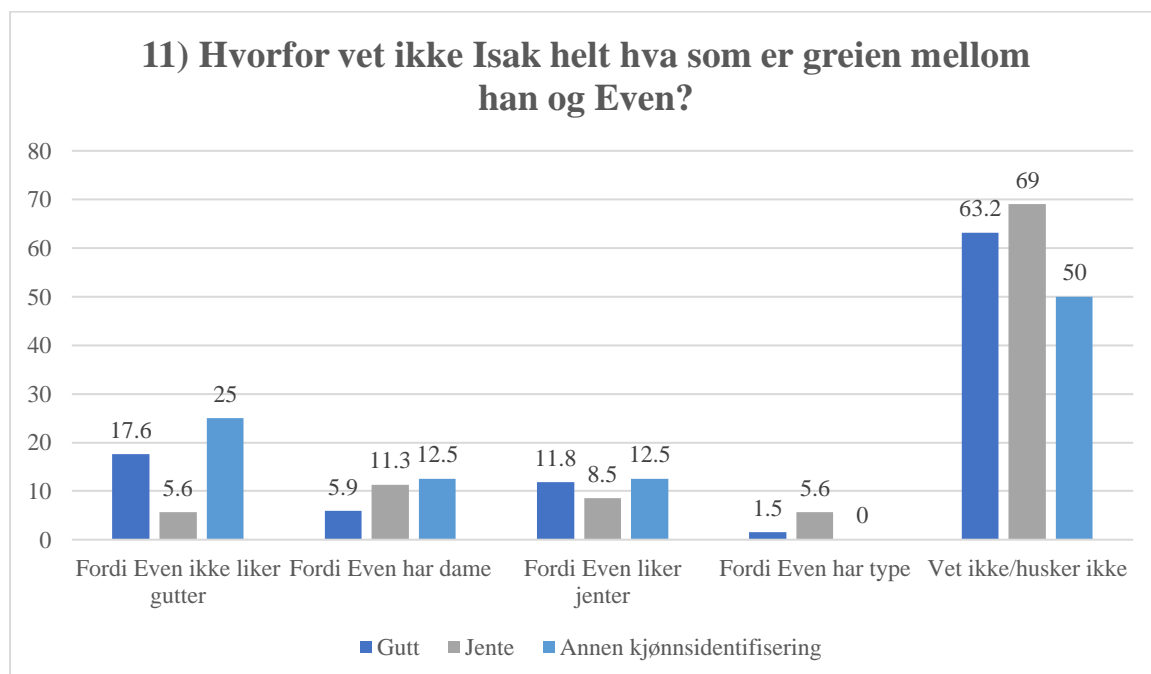
Figur 28 – Språktest med kjønnsfordeling: spørsmål 9

Spørsmål 10:



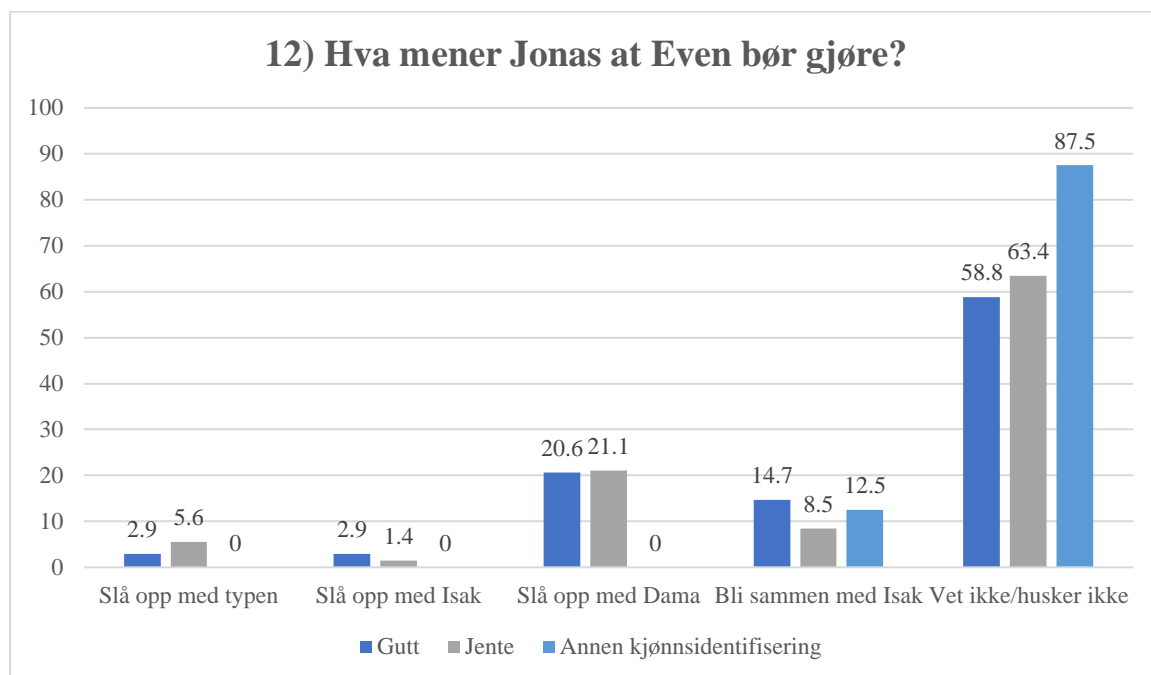
Figur 29 – Språktest med kjønnsfordeling: spørsmål 10

Spørsmål 11:



Figur 30 – Språktest med kjønnsfordeling: spørsmål 11

Spørsmål 12:

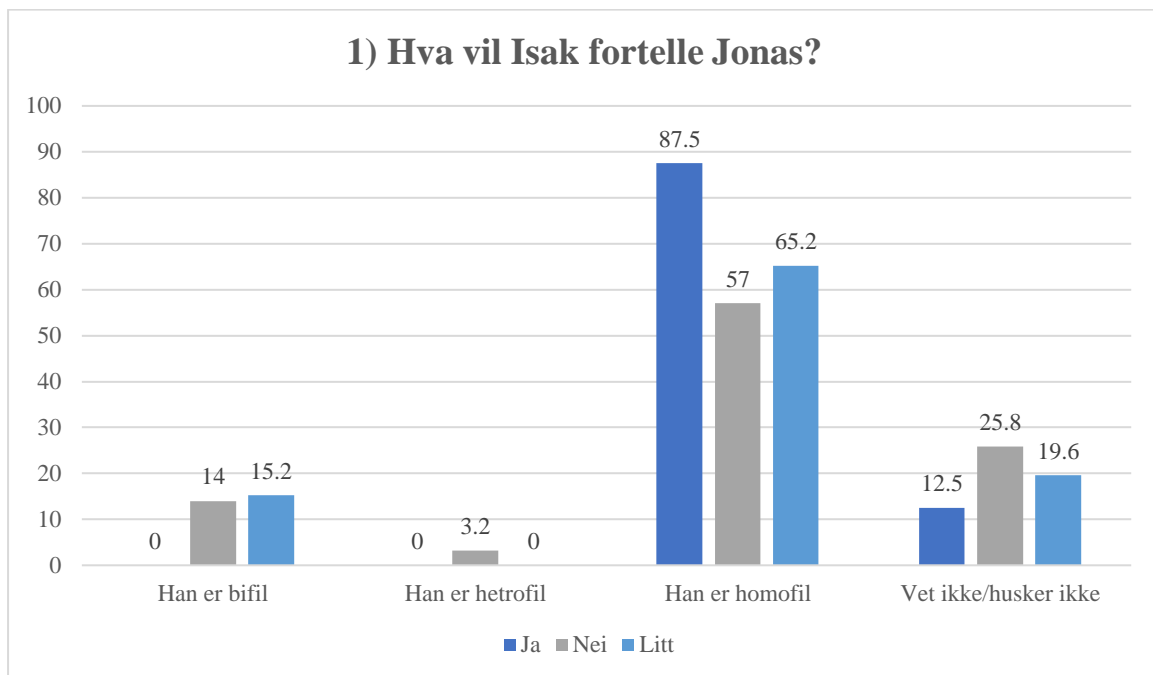


Figur 31 – Språktest med kjønnsfordeling: spørsmål 12

5.3 Tidligere danskkskaper

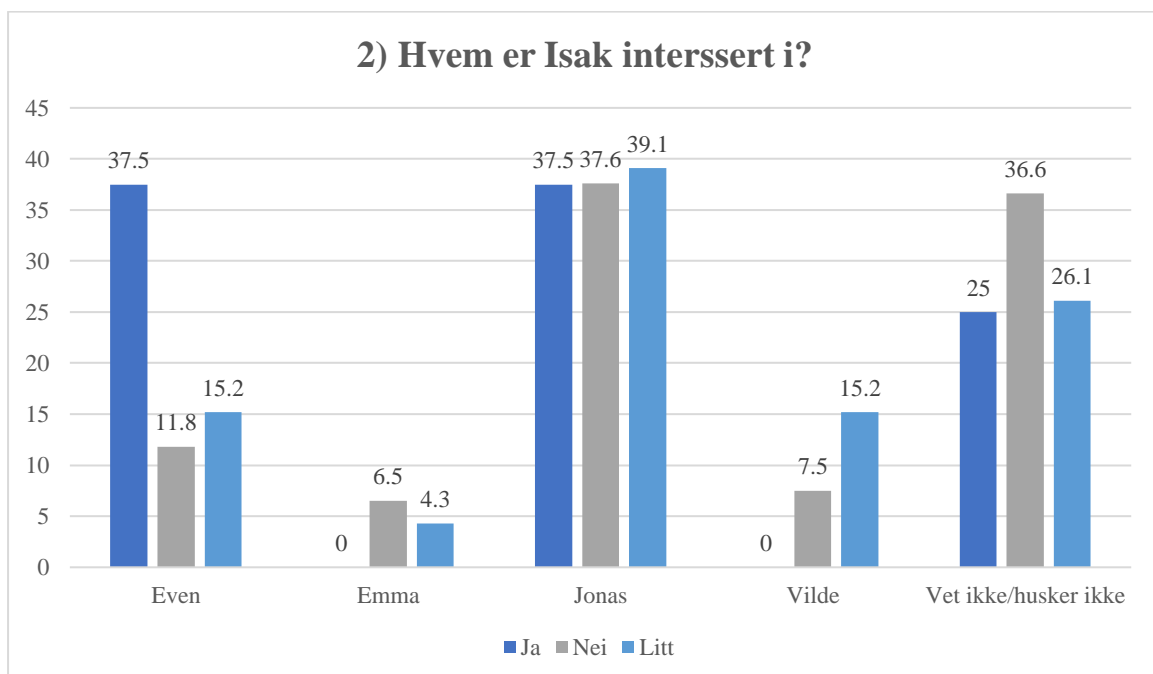
I likhet med kjønnsfordelingen er det også interessant å se hvordan den prosentvise fordelingen av svarene er, basert på en egevaluering av danskkskaper respondentene hadde før danskundervisning i skolen. Det fremheves at danskkskapene ikke er etterprøvd eller undersøkt videre, men baserer seg på respondentenes egen formening om språkkkskaper. Respondentene fikk svaralternativene *ja*, *nei* eller *litt*, der man i diagrammene under kan se hvordan respondentene prosentvis svarer. Det totale antallet av respondenter som utgjør svarfordelingen er 147. I likhet med kjønnsfordeling er det også her er en *missing*. Fordelingen mellom svaralternativene er som følger: ja=11, nei=110, litt=26.

Spørsmål 1:



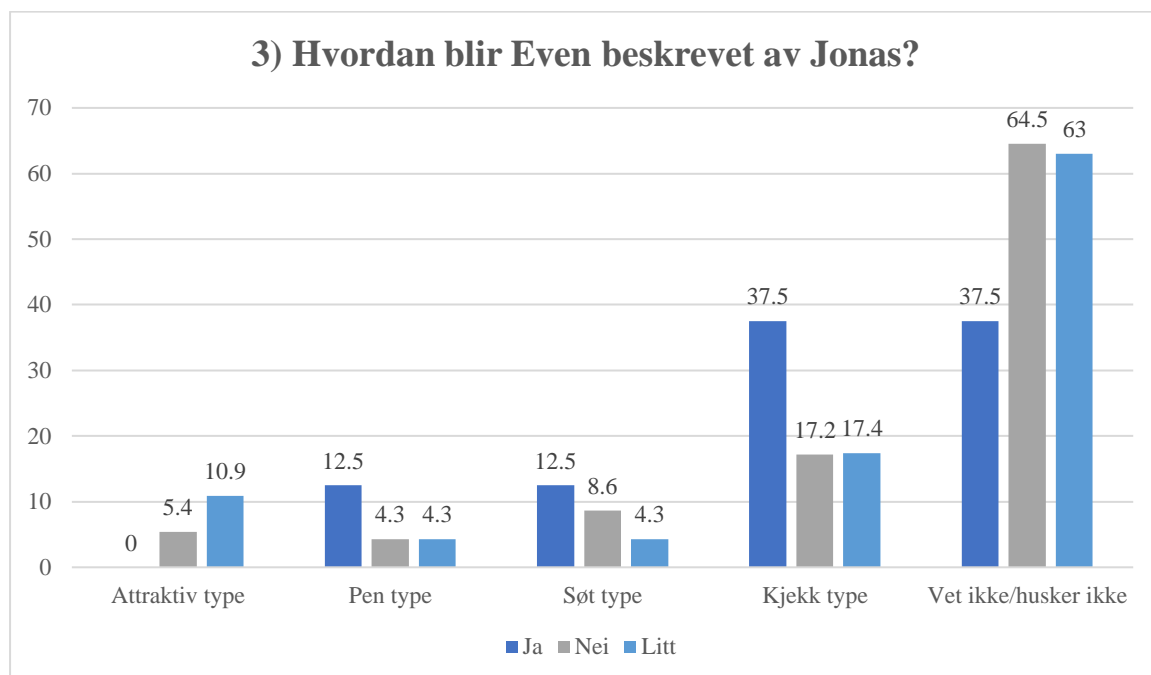
Figur 32 – Språktest fordelt på tidligere danskunnskaper: spørsmål 1

Spørsmål 2:



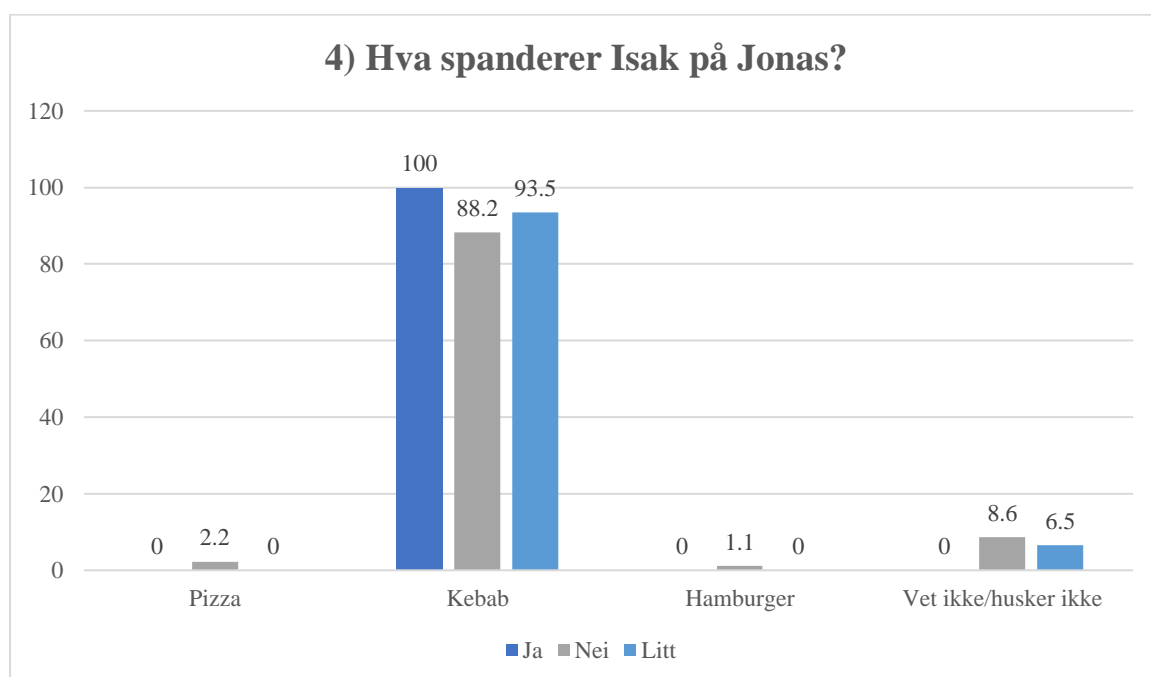
Figur 33 – Språktest fordelt på tidligere danskunnskaper: spørsmål 2

Spørsmål 3:



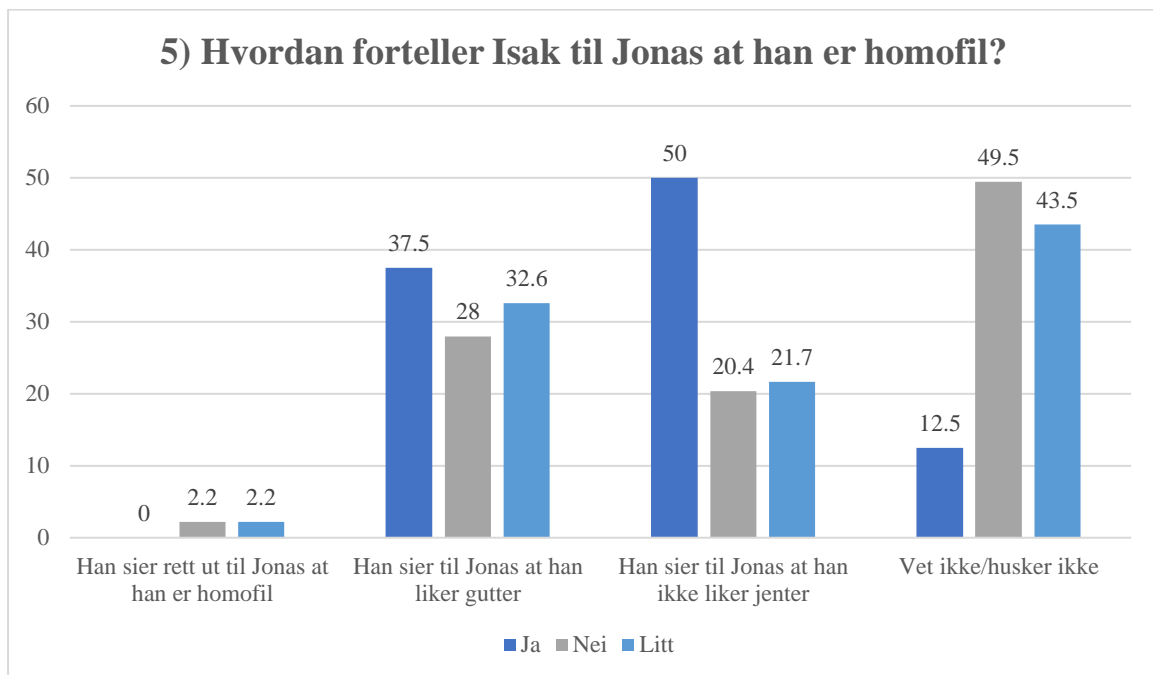
Figur 34 – Språktest fordelt på tidligere danskkskaper: spørsmål 3

Spørsmål 4:



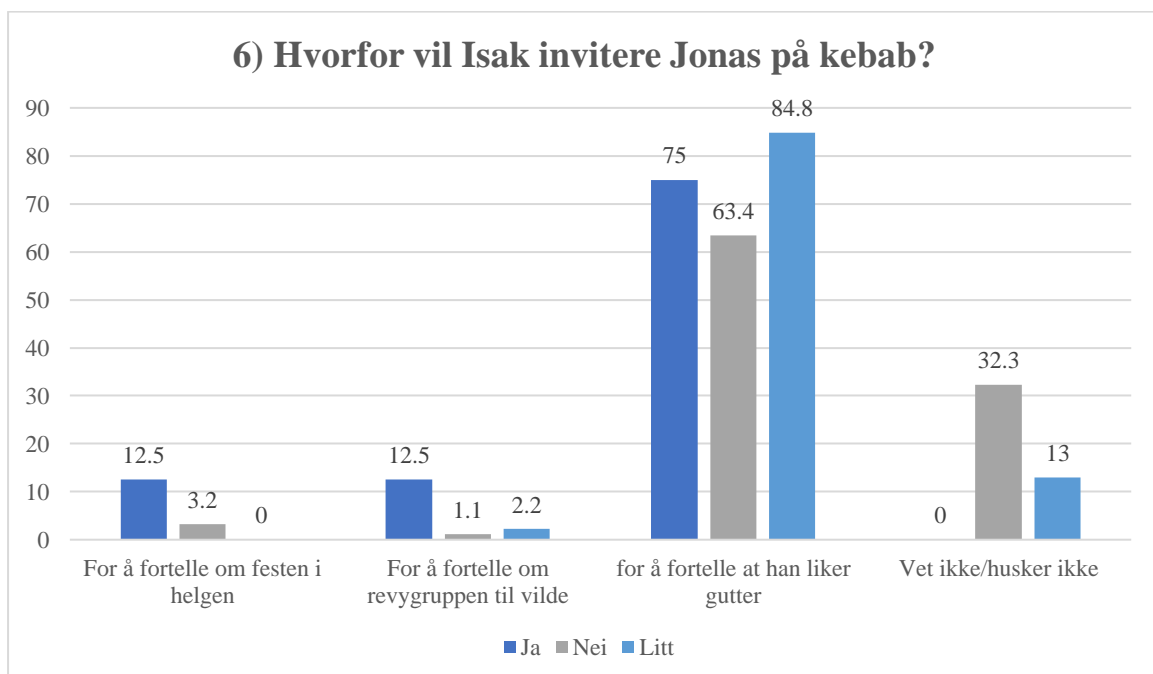
Figur 35 – Språktest fordelt på tidligere danskkskaper: spørsmål 4

Spørsmål 5



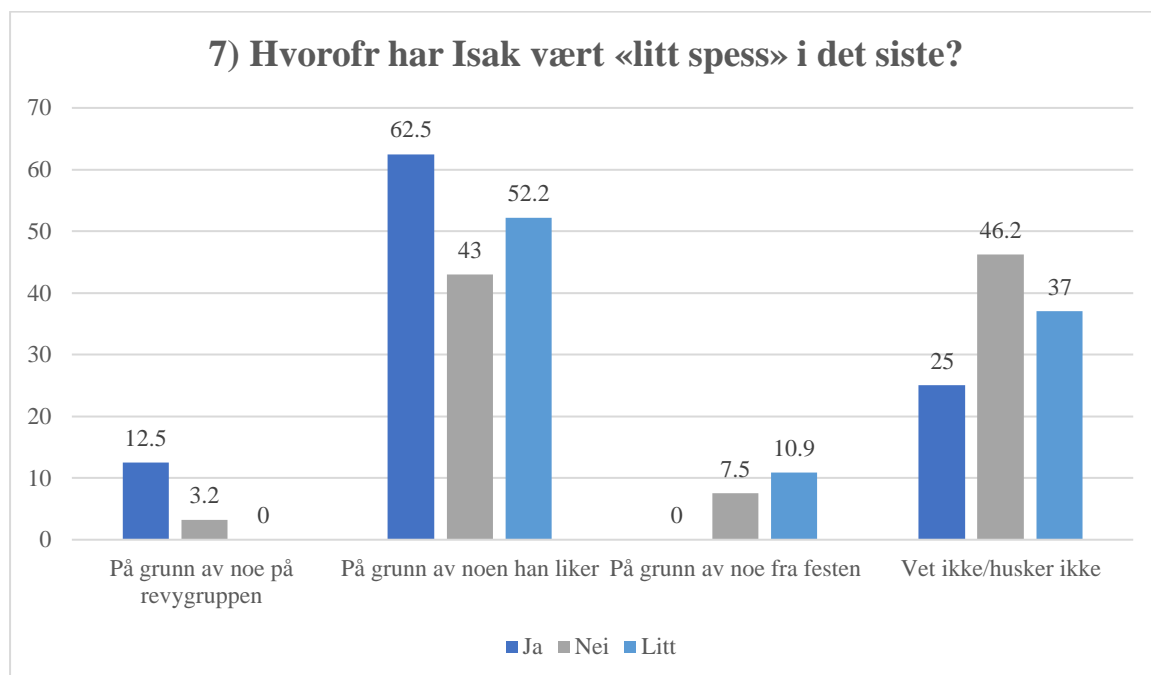
Figur 36 – Språktest fordelt på tidligere danskkunnskaper: spørsmål 5

Spørsmål 6



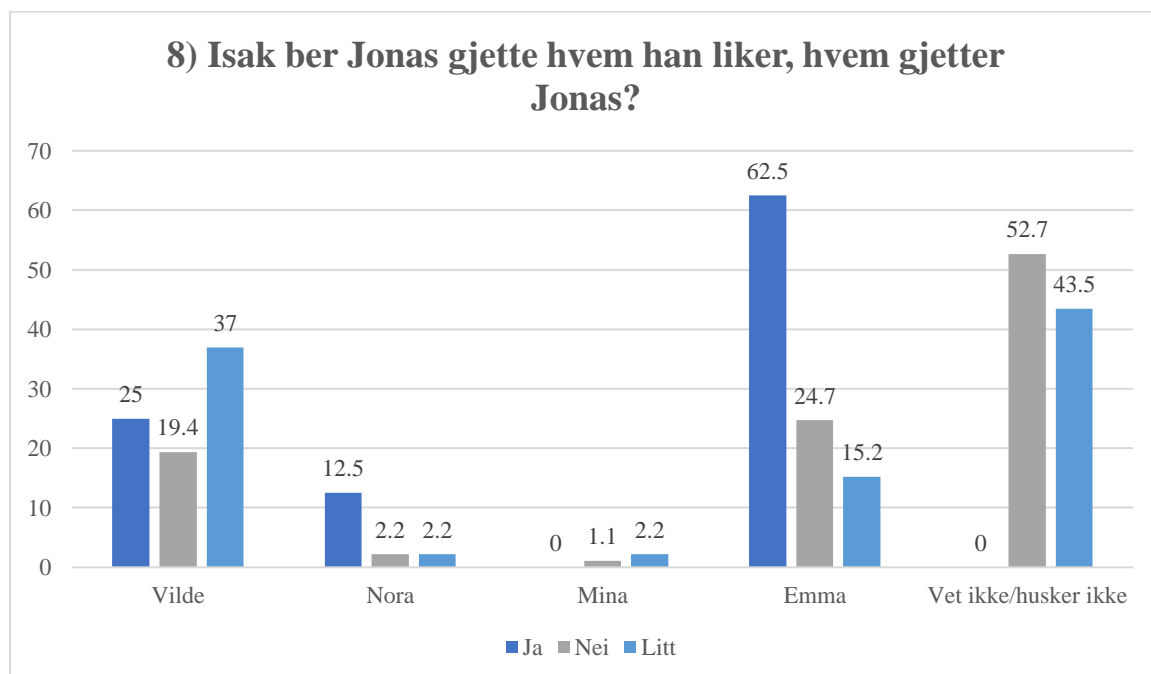
Figur 37 – Språktest fordelt på tidligere danskkunnskaper: spørsmål 6

Spørsmål 7



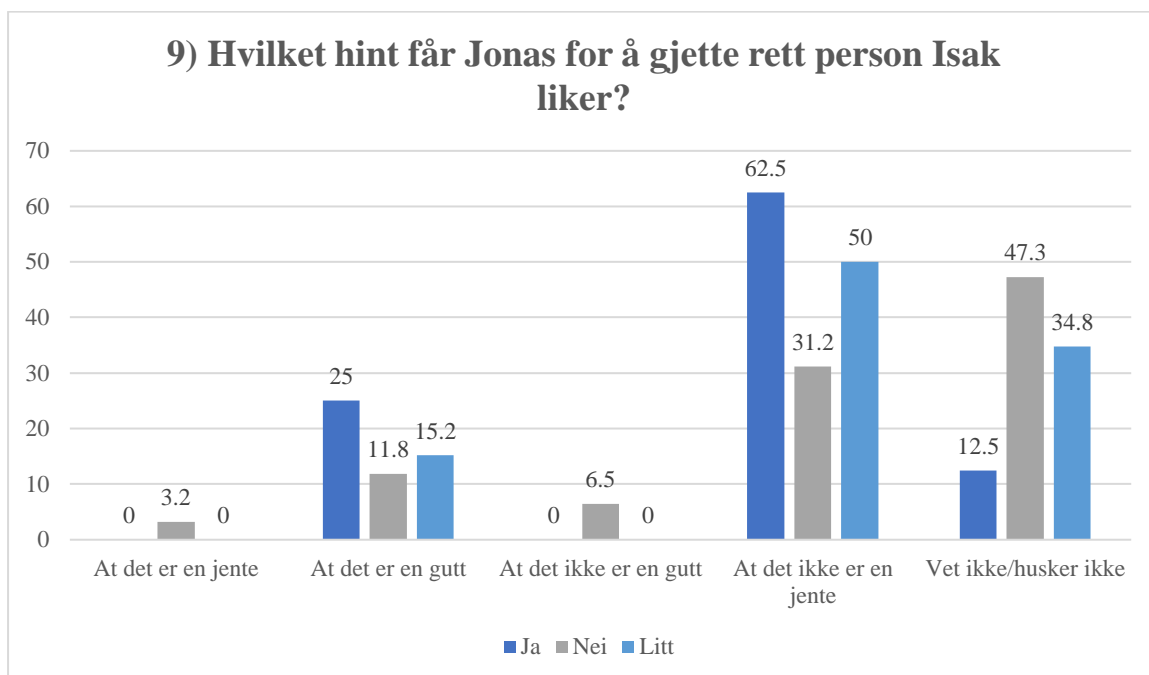
Figur 38 – Språktest fordelt på tidligere danskkunnskaper: spørsmål 7

Spørsmål 8



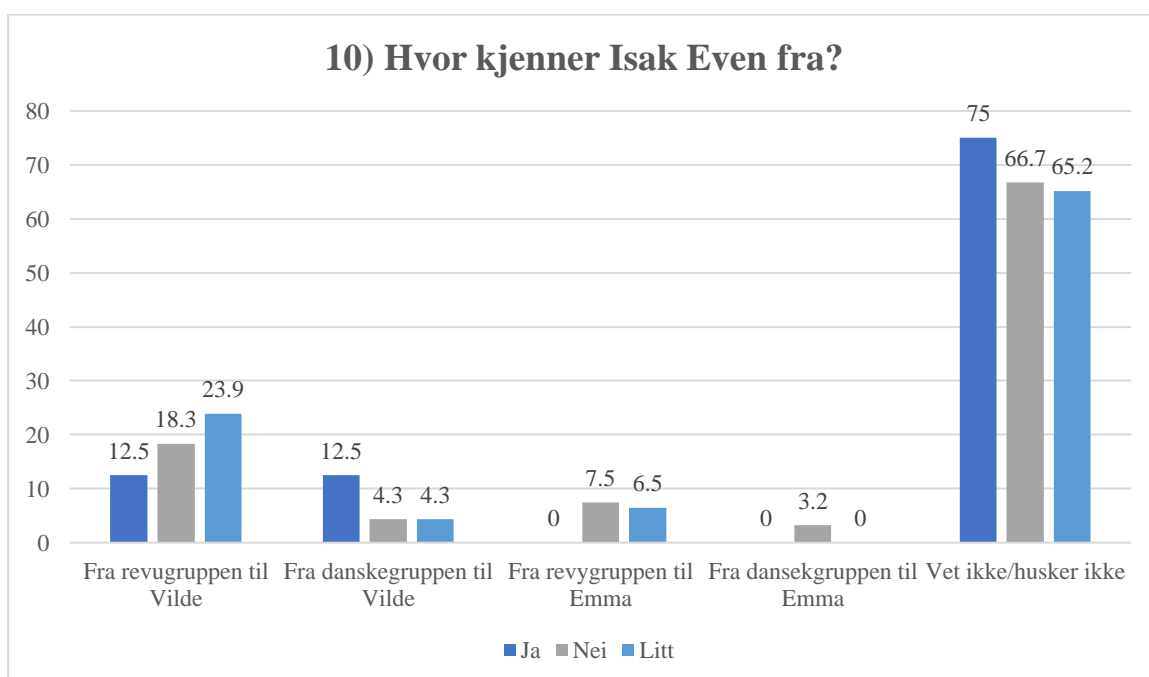
Figur 39 – Språktest fordelt på tidligere danskkunnskaper: spørsmål 8

Spørsmål 9



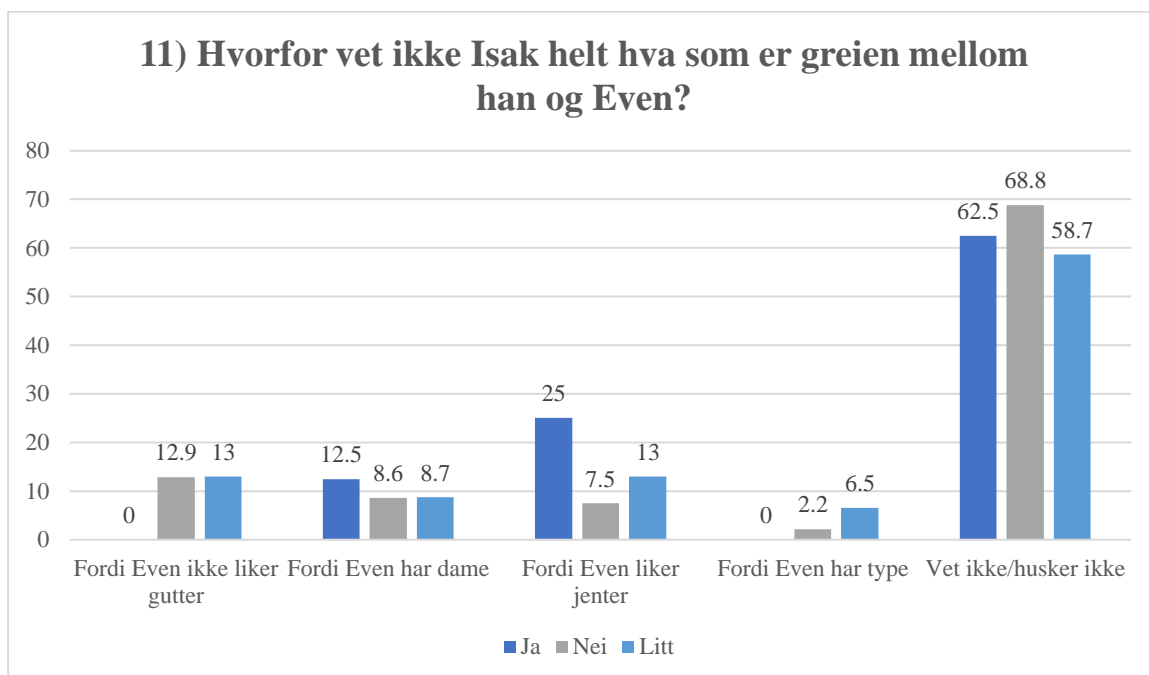
Figur 40 – Språktest fordelt på tidligere danskkunnskaper: spørsmål 9

Spørsmål 10



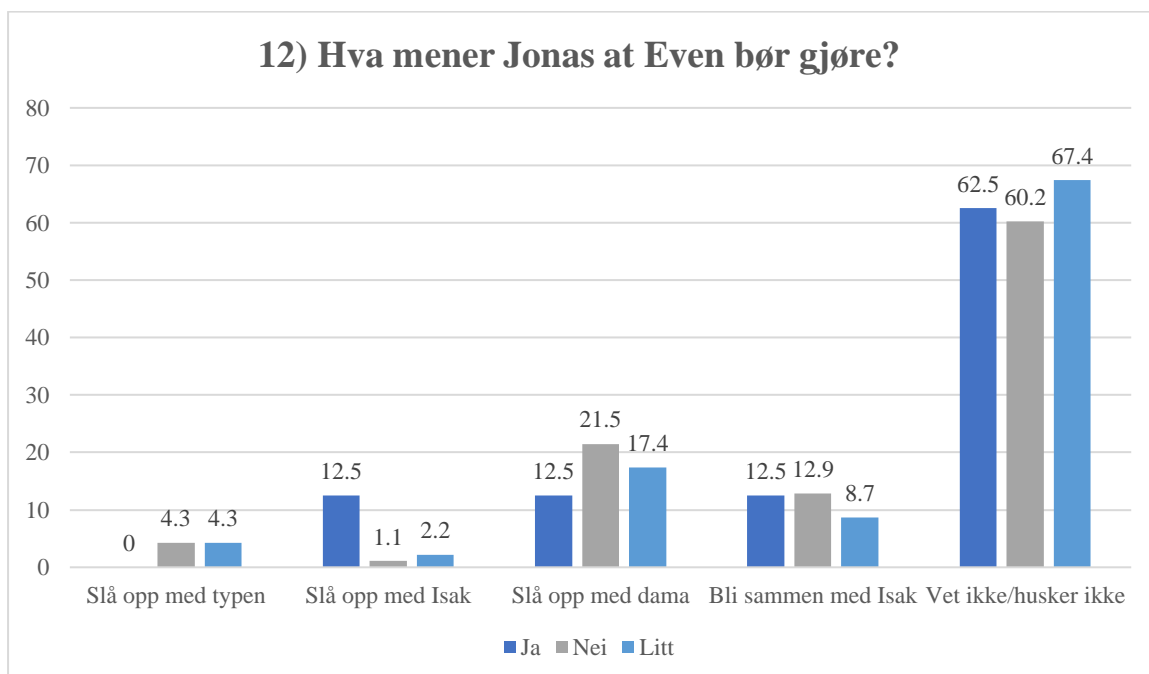
Figur 41 – Språktest fordelt på tidligere danskkunnskaper: spørsmål 10

Spørsmål 11



Figur 42 – Språktest fordelt på tidligere danskunnskaper: spørsmål 11

Spørsmål 12

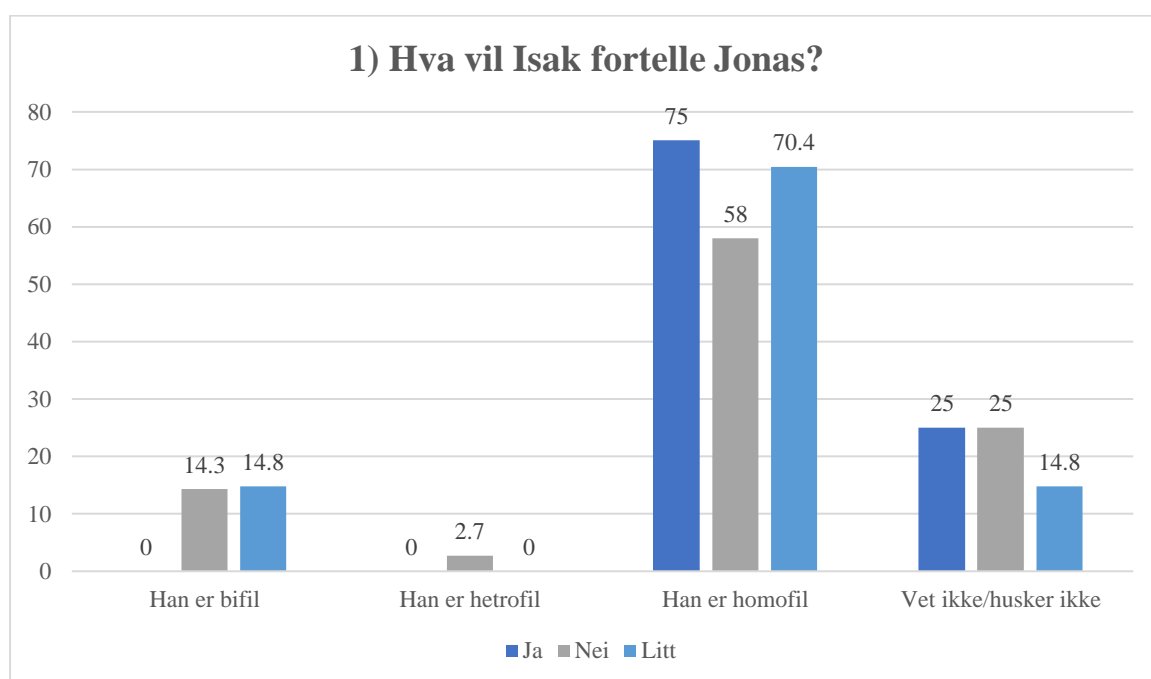


Figur 43 – Språktest fordelt på tidligere danskunnskaper: spørsmål 12

5.4 Tidligere norskkunnskaper

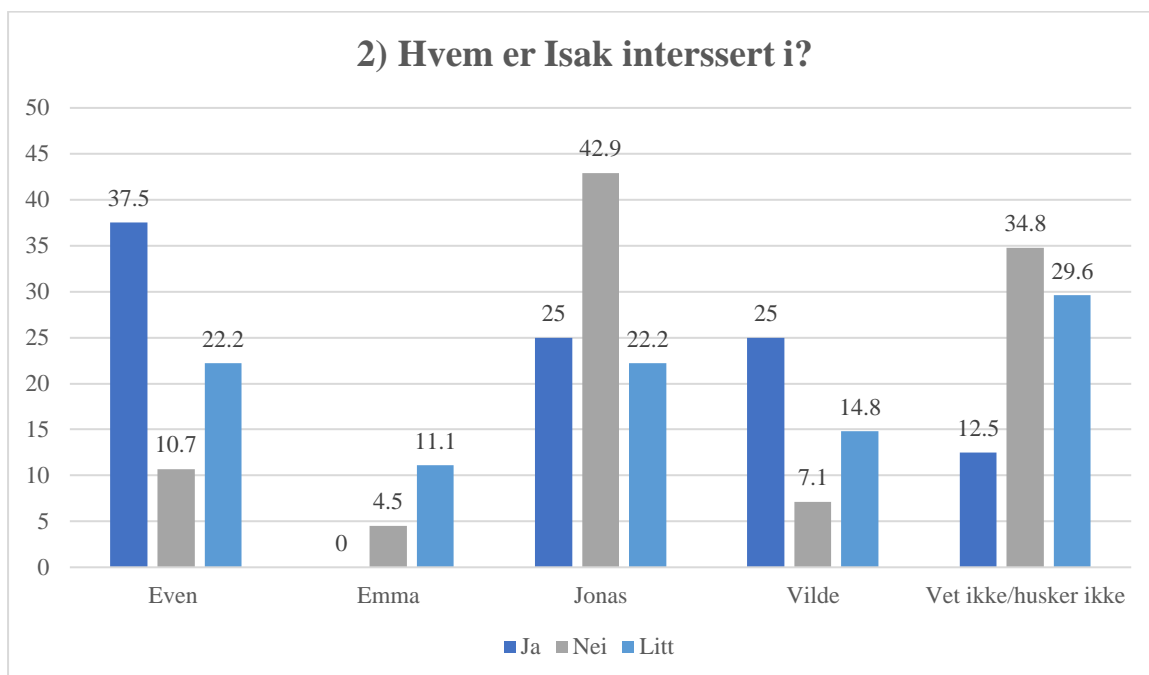
I likhet med danskkunnskapene er det interessant å se på fordelingen blant tidligere norskkunnskaper. Fremstillingen er relativt lik som fremstillingen i kapittel 5.3. Dermed er det også her respondentens egen vurdering om språkkunnskaper, med de samme svaralternativene *ja*, *nei* eller *litt*. Det totale antallet av respondenter som utgjør svarfordelingen er 147, der det også her er en *missing*. Fordelingen mellom svaralternativene er som følger: ja=11, nei=110, litt=26.

Spørsmål 1



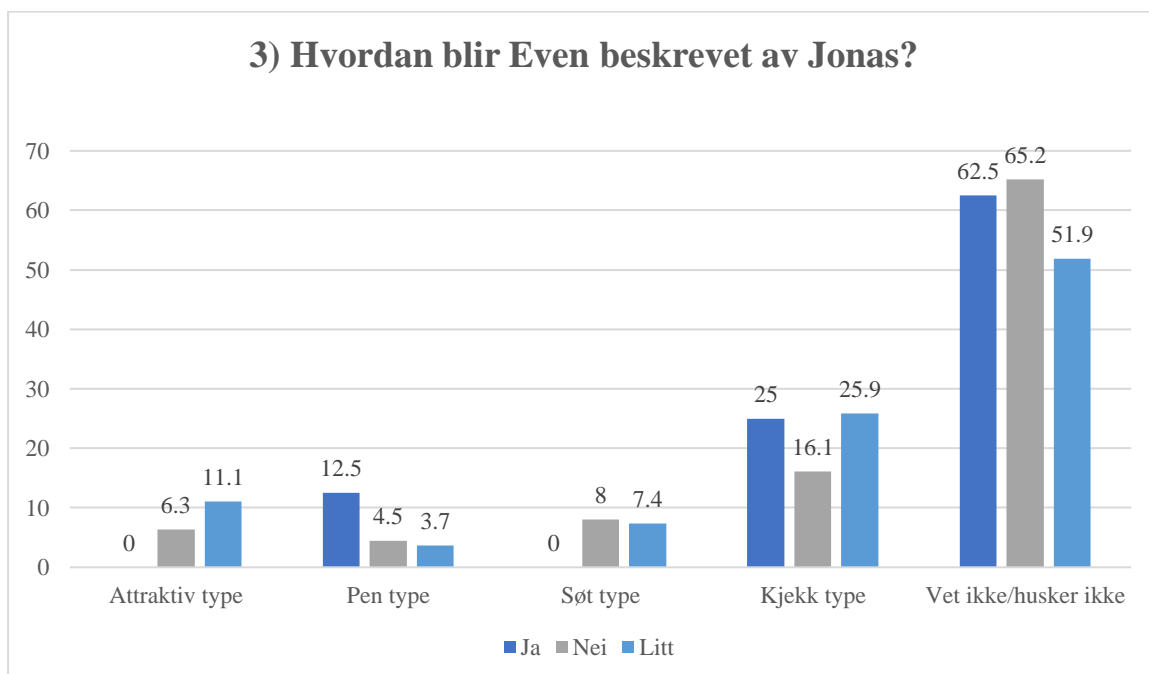
Figur 44 – Språktest fordelt på tidligere norskkunnskaper: spørsmål 1

Spørsmål 2



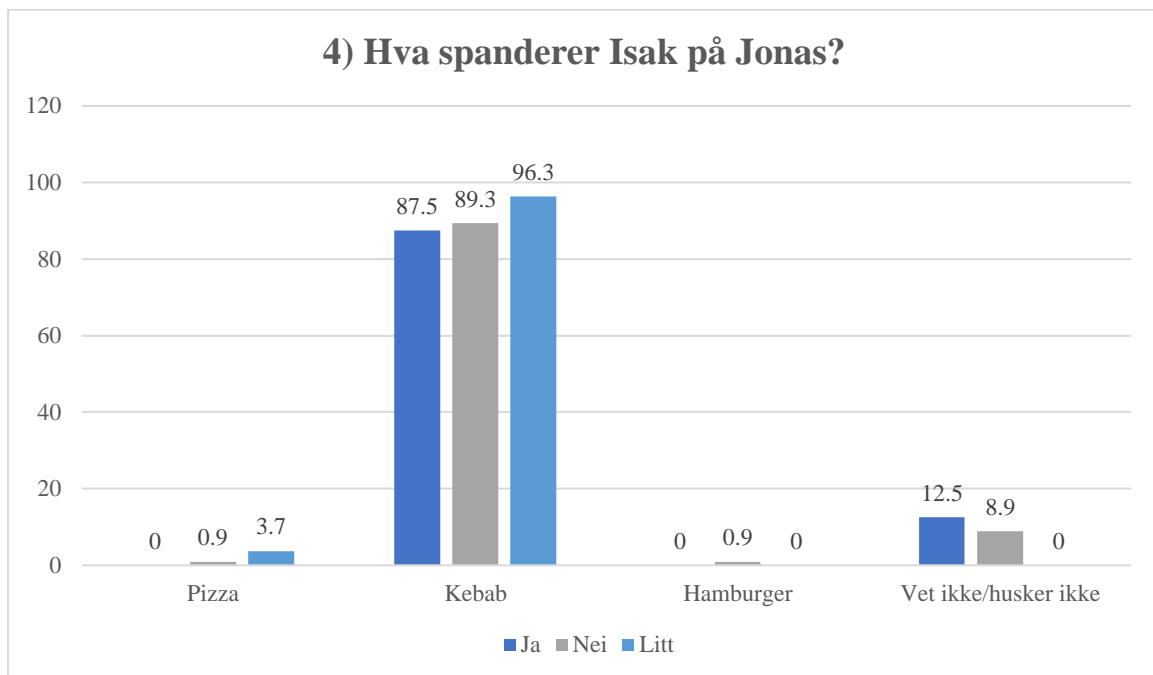
Figur 45 – Språktest fordelt på tidligere norskkunnskaper: spørsmål 2

Spørsmål 3



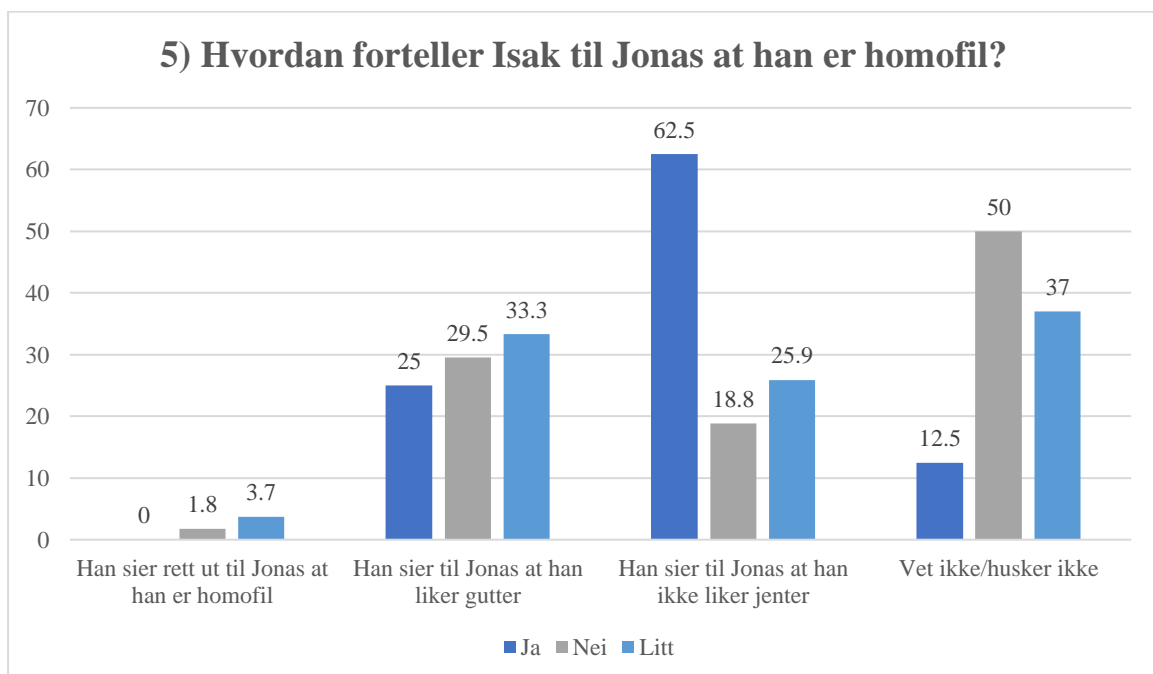
Figur 46 – Språktest fordelt på tidligere norskkunnskaper: spørsmål 3

Spørsmål 4



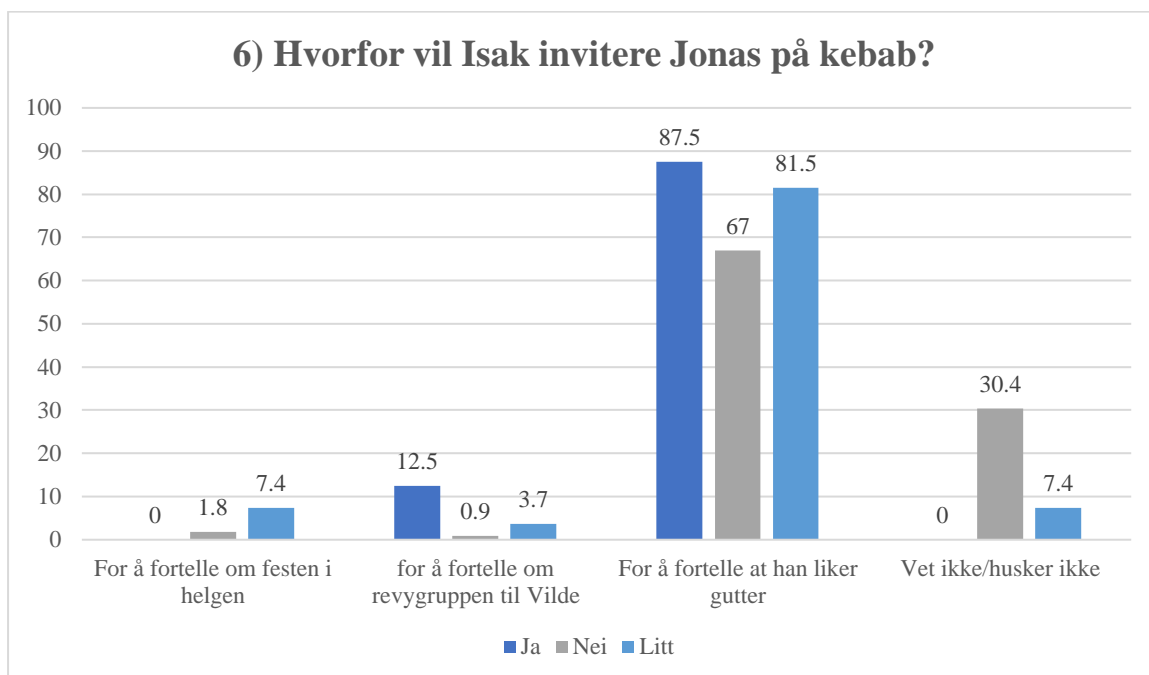
Figur 47 – Språktest fordelt på tidligere norskkunnskaper: spørsmål 4

Spørsmål 5



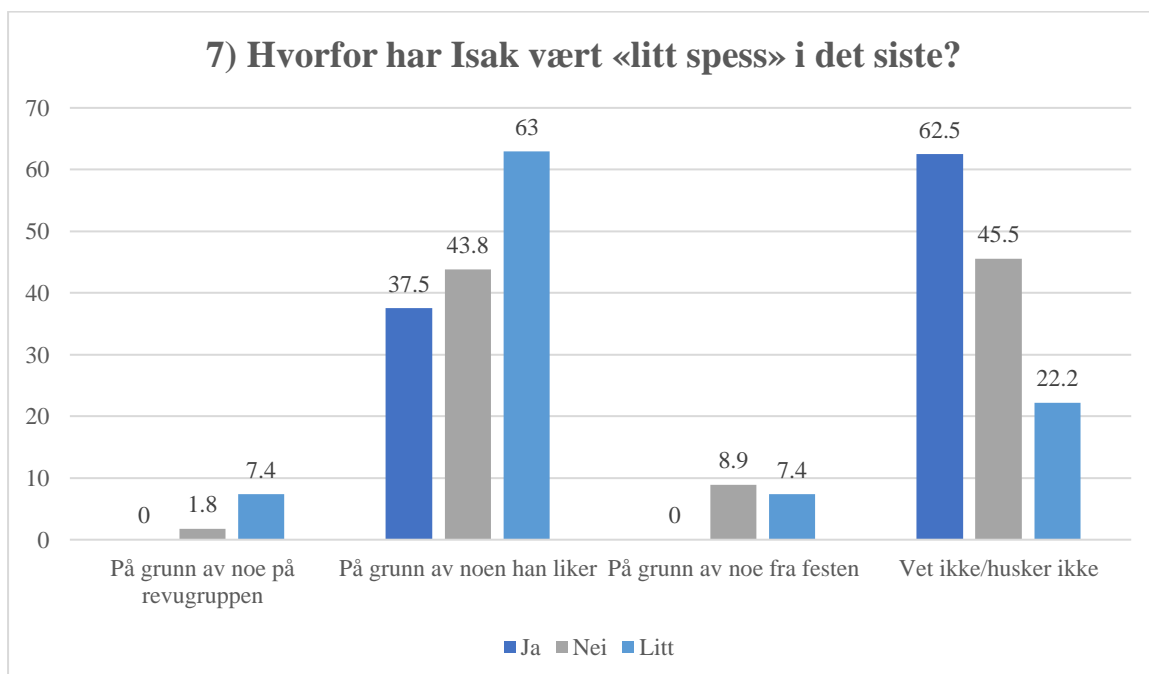
Figur 48 – Språktest fordelt på tidligere norskkunnskaper: spørsmål 5

Spørsmål 6



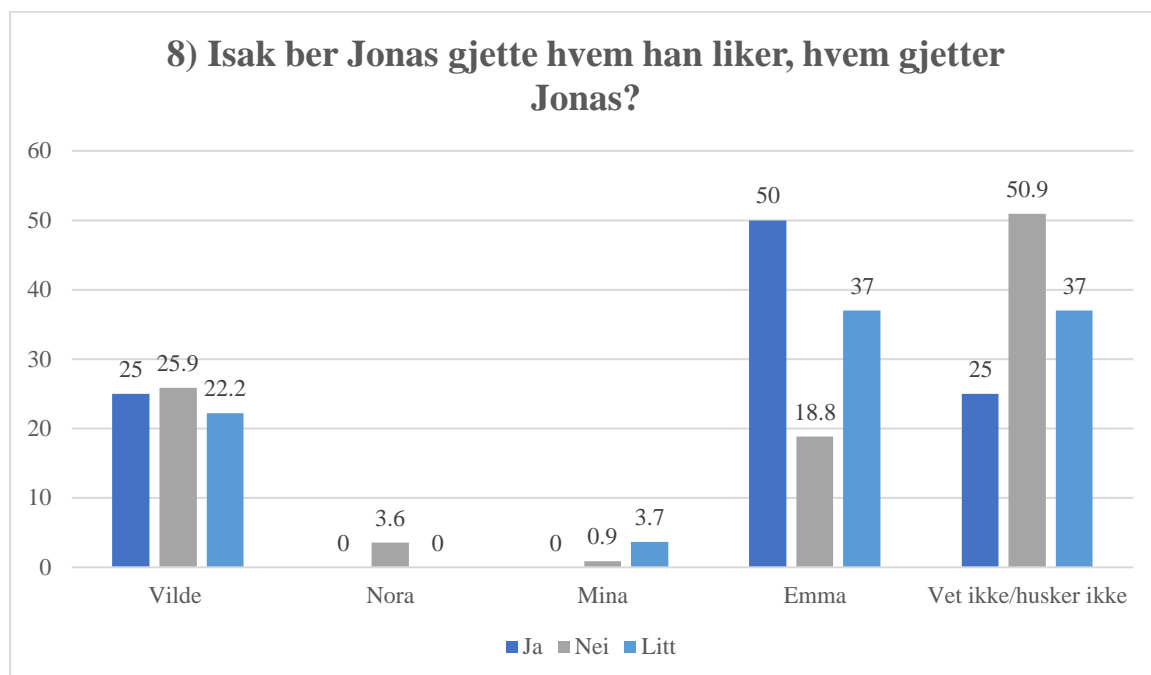
Figur 49 – Språktest fordelt på tidligere norskkunnskaper: spørsmål 6

Spørsmål 7



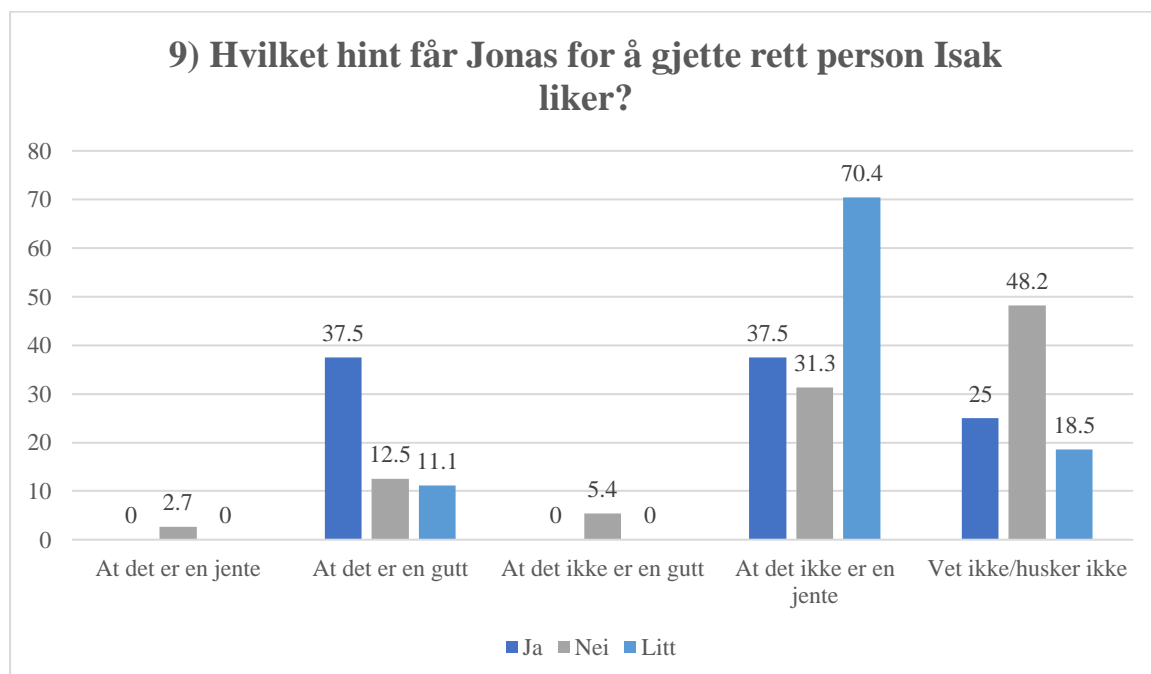
Figur 50 – Språktest fordelt på tidligere norskkunnskaper: spørsmål 7

Spørsmål 8



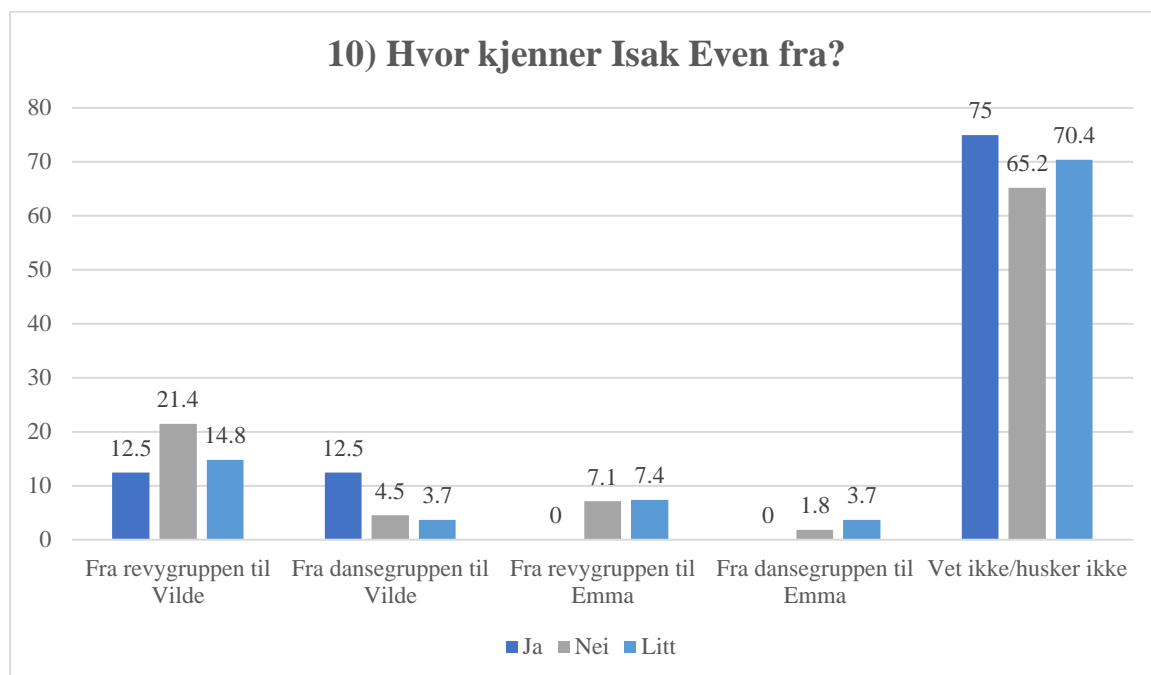
Figur 51 – Språktest fordelt på tidligere norskkunnskaper: spørsmål 8

Spørsmål 9



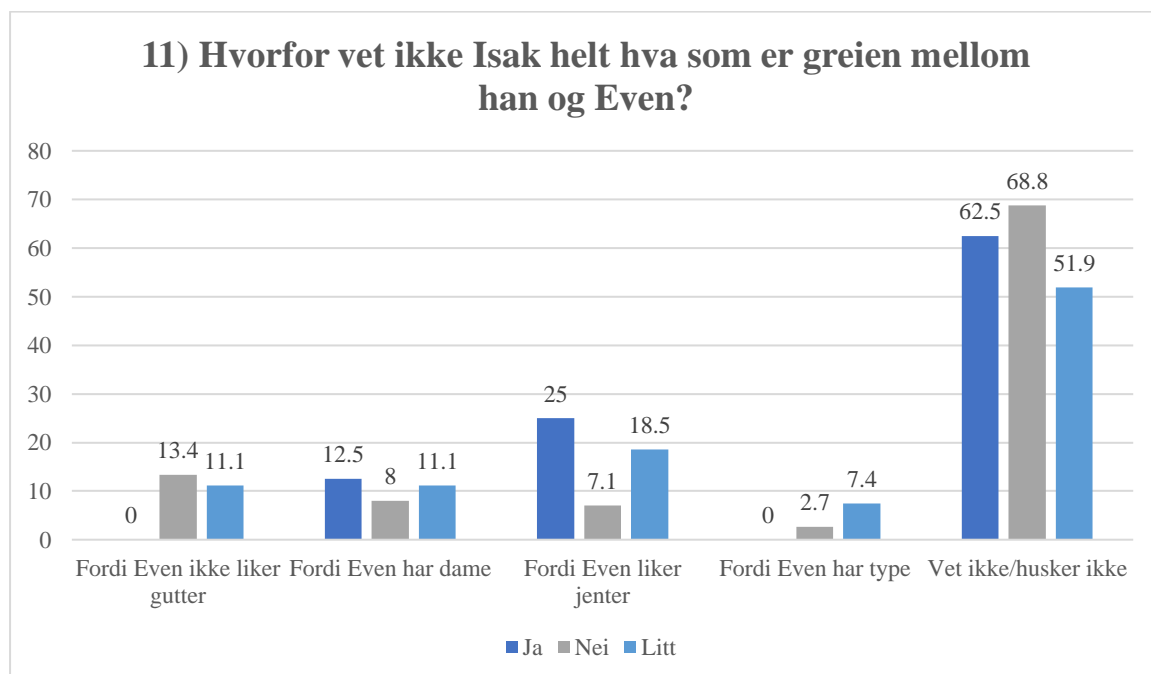
Figur 52 – Språktest fordelt på tidligere norskkunnskaper: spørsmål 9

Spørsmål 10



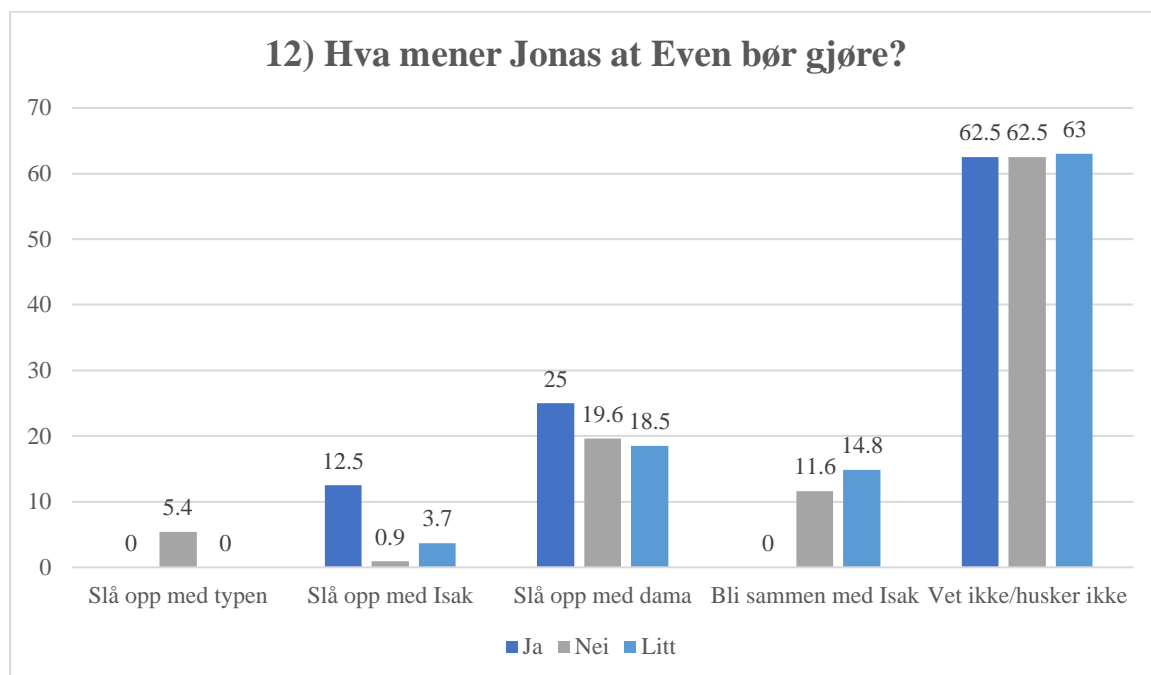
Figur 53 – Språktest fordelt på tidligere norskkunnskaper: spørsmål 10

Spørsmål 11



Figur 54 – Språktest fordelt på tidligere norskkunnskaper: spørsmål 11

Spørsmål 12

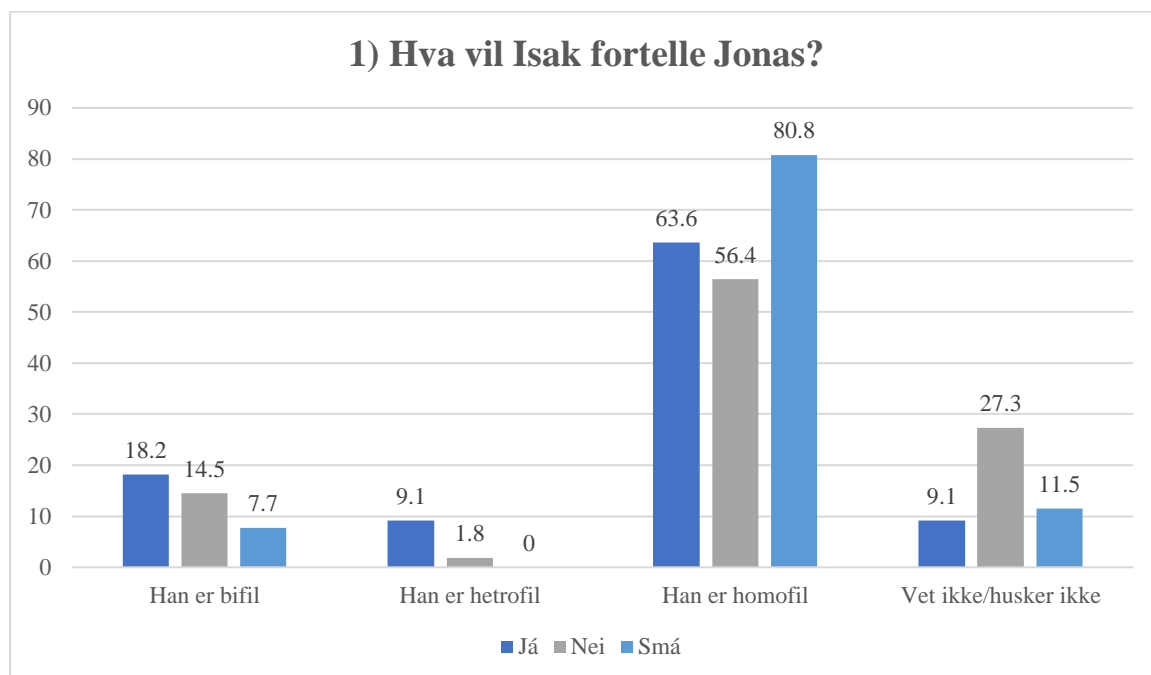


Figur 55 – Språkttest fordelt på tidligere norskunnskaper: spørsmål 12

5.5 Tidligere svenskunnskaper

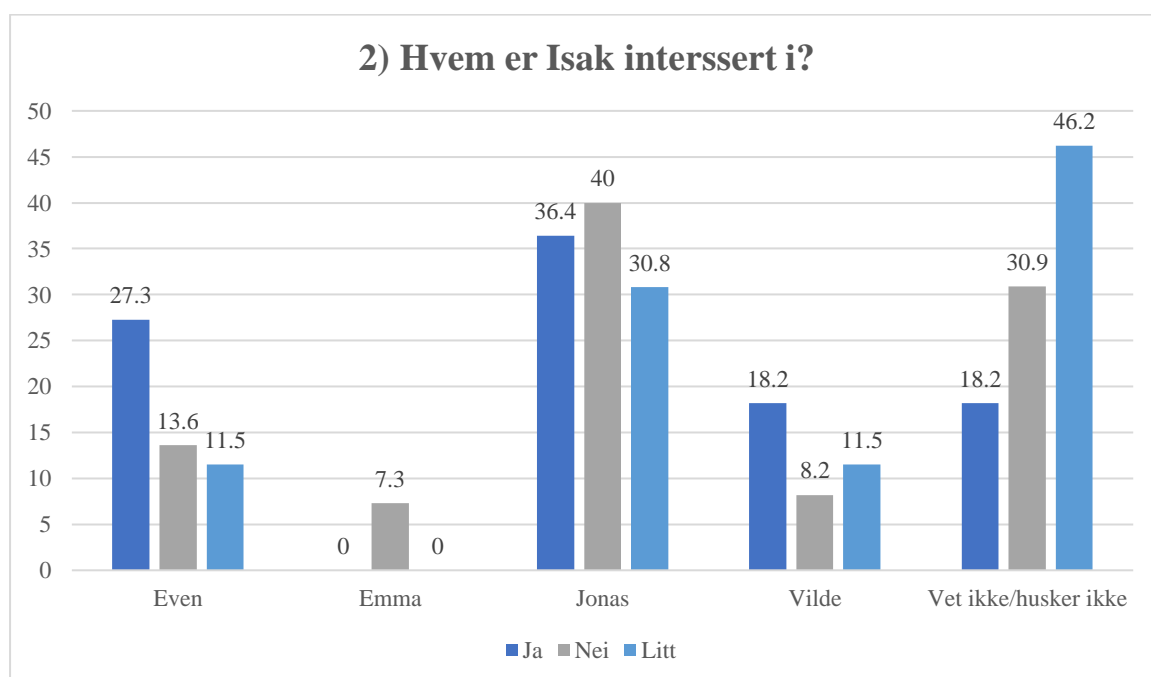
Dette delkapittelet har mye likhet med de to forgående delkapitlene. Den følgende presentasjonen baserer seg på det samme som de to foregående kapitlene, forskjellen ligger i at det i denne omgang omhandler respondentenes egenvurdering av tidligere svenskunnskaper. Også her var svaralternativene var *ja*, *nei* eller *litt*. Respondenten utgjør en total på 147, der det er en *missing*. Fordelingen mellom svaralternativene er som følger: ja=11, nei=110, litt=26.

Spørsmål 1



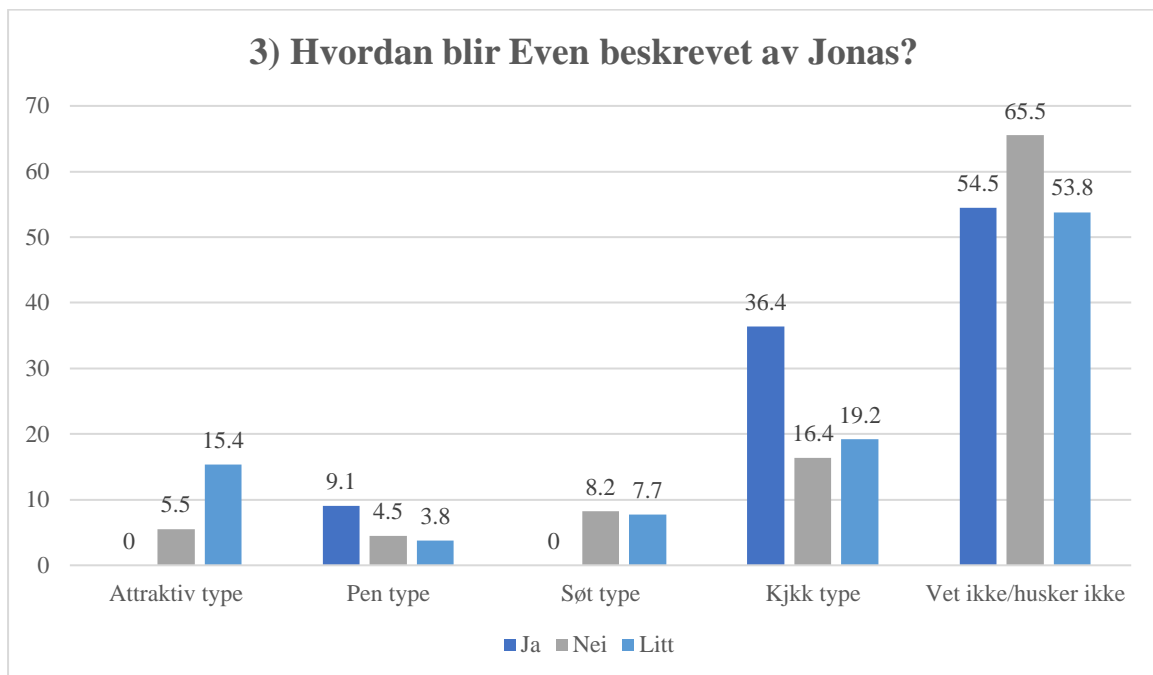
Figur 56 – Språktest fordelt på tidligere svenskunnskaper: spørsmål 1

Spørsmål 2



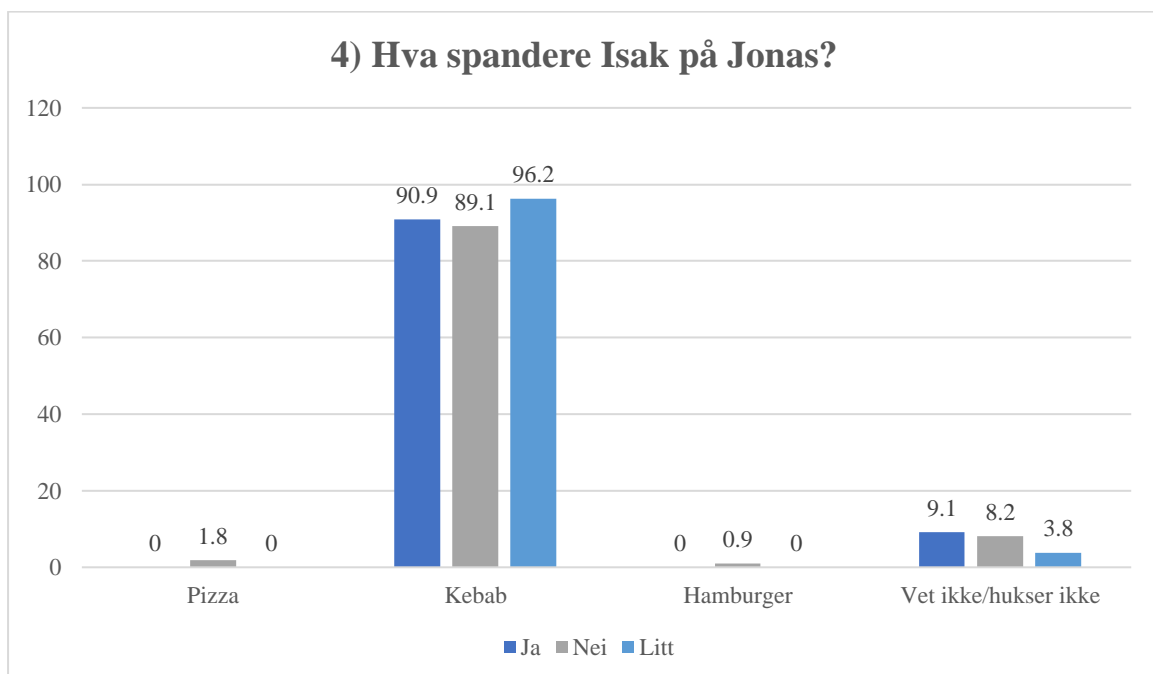
Figur 57 – Språktest fordelt på tidligere svenskunnskaper: spørsmål 2

Spørsmål 3



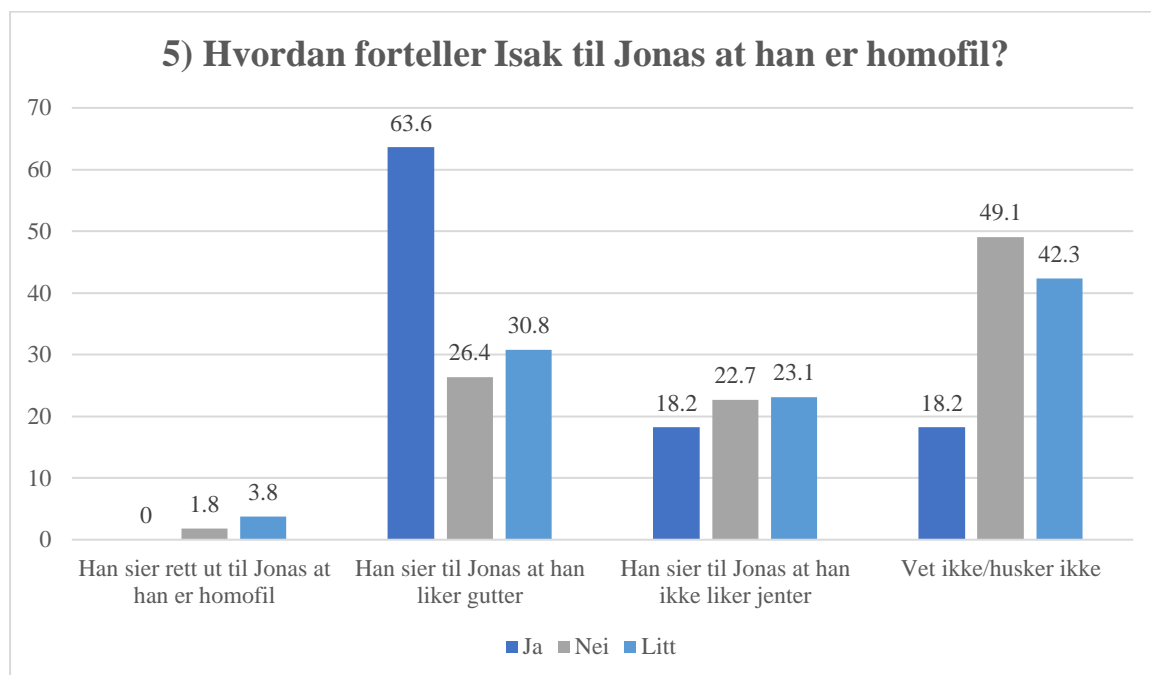
Figur 58 – Språktest fordelt på tidligere svenskunnskaper: spørsmål 3

Spørsmål 4



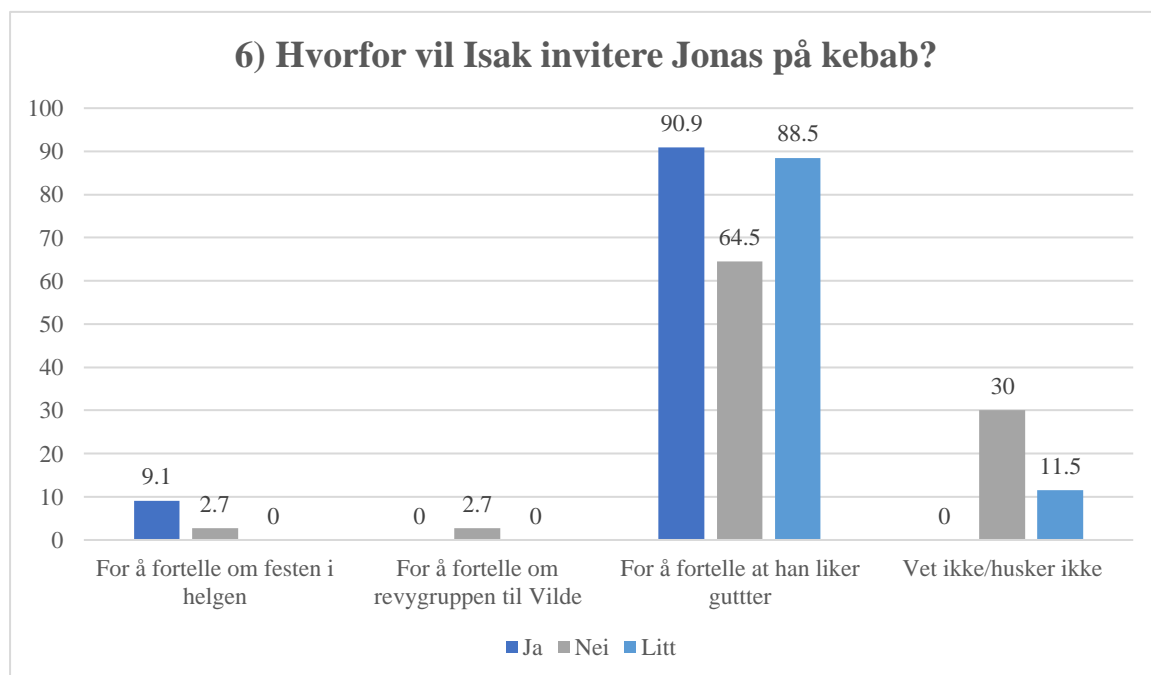
Figur 59 – Språktest fordelt på tidligere svenskunnskaper: spørsmål 4

Spørsmål 5



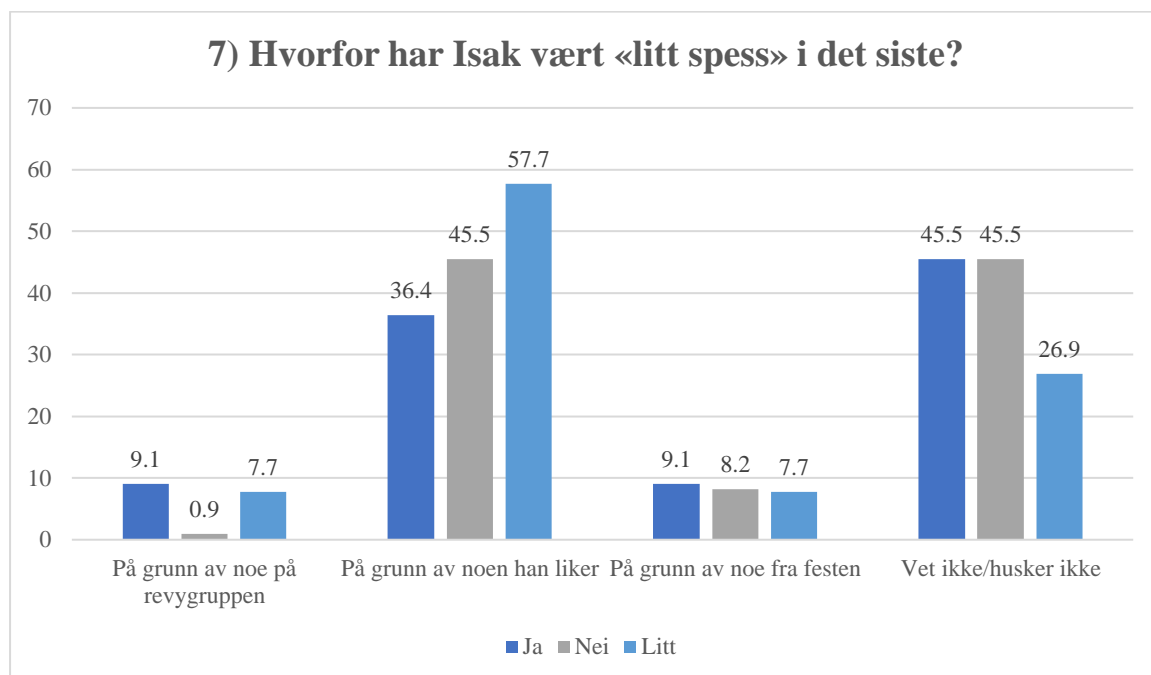
Figur 60 – Språktest fordelt på tidligere svenskunnskaper: spørsmål 5

Spørsmål 6



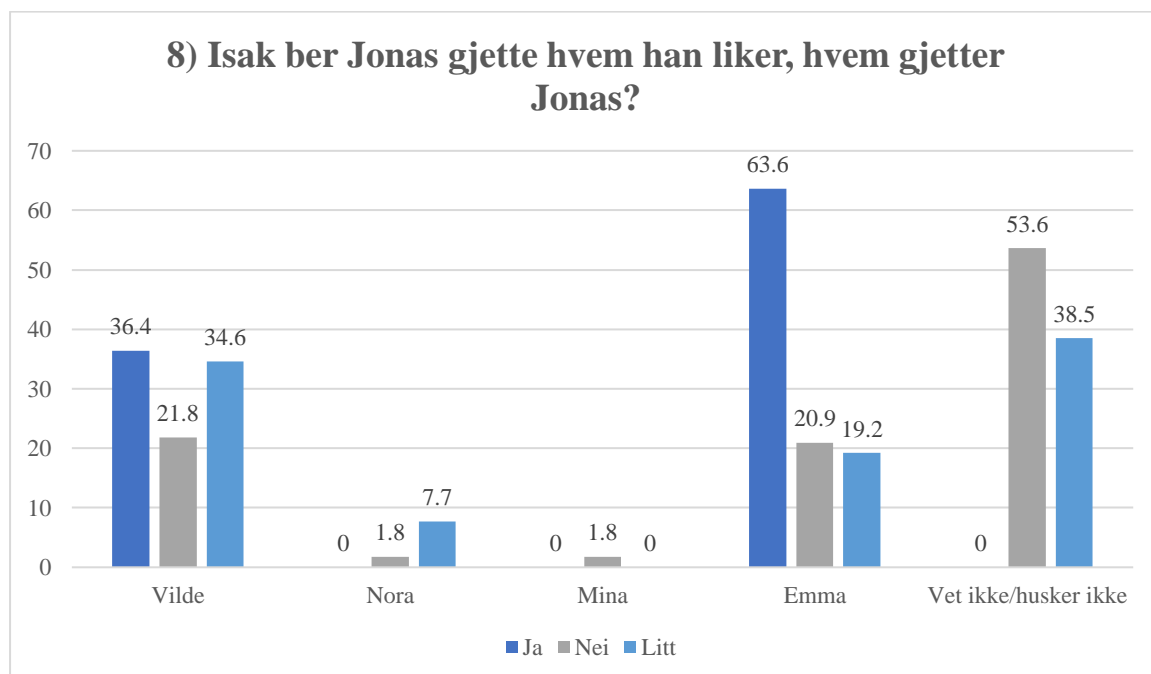
Figur 61 – Språktest fordelt på tidligere svenskunnskaper: spørsmål 6

Spørsmål 7



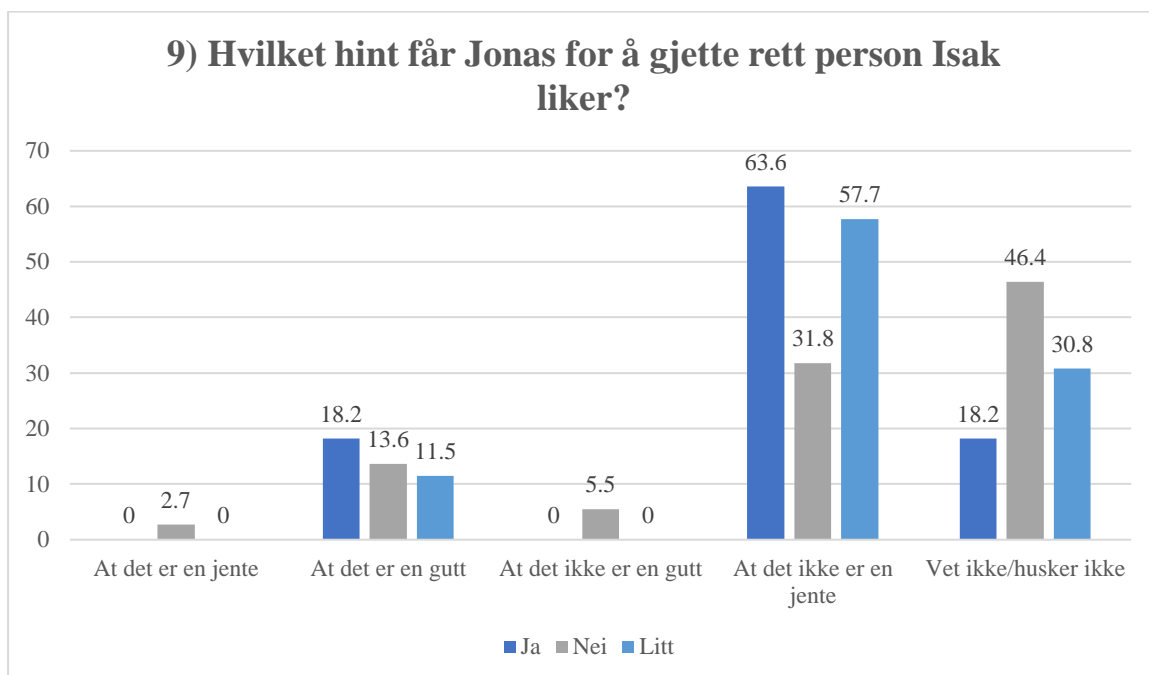
Figur 62 – Språktest fordelt på tidligere svenskunnskaper: spørsmål 7

Spørsmål 8



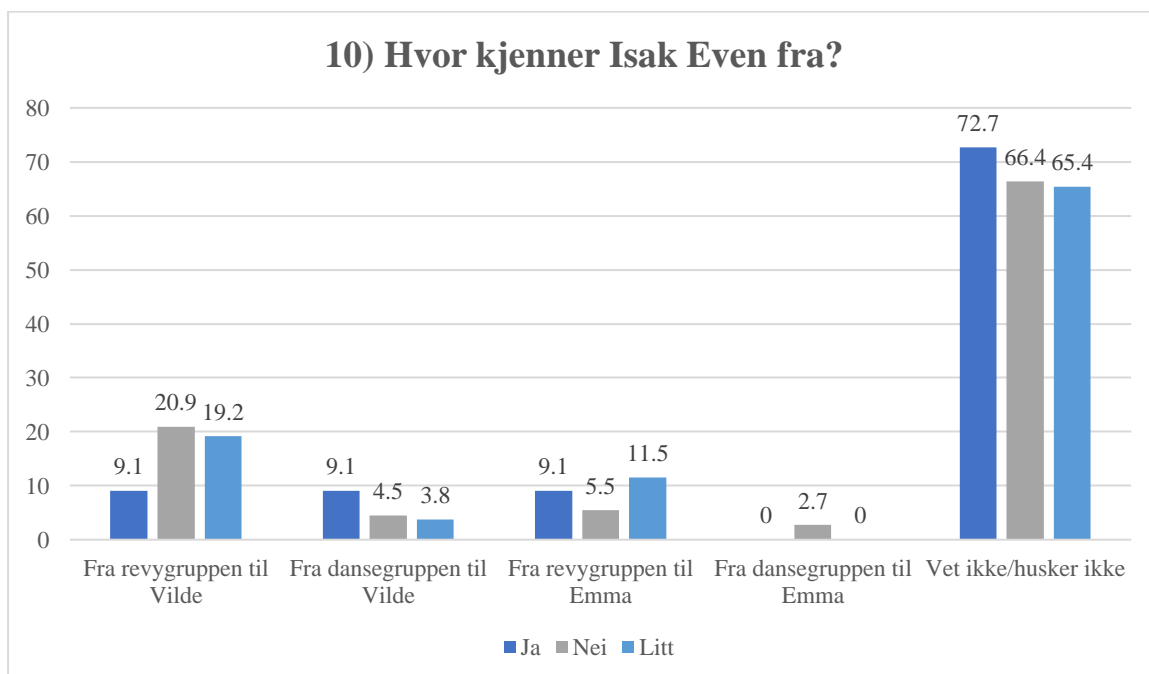
Figur 63 – Språktest fordelt på tidligere svenskunnskaper: spørsmål 8

Spørsmål 9



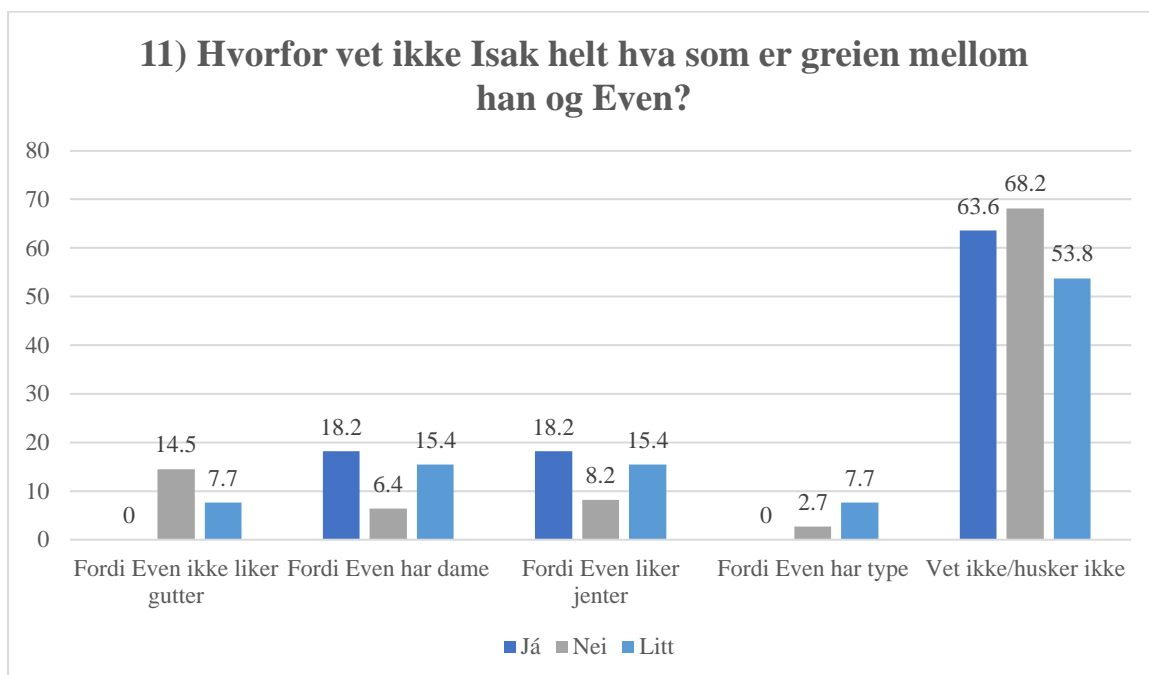
Figur 64 – Språktest fordelt på tidligere svenskunnskaper: spørsmål 9

Spørsmål 10



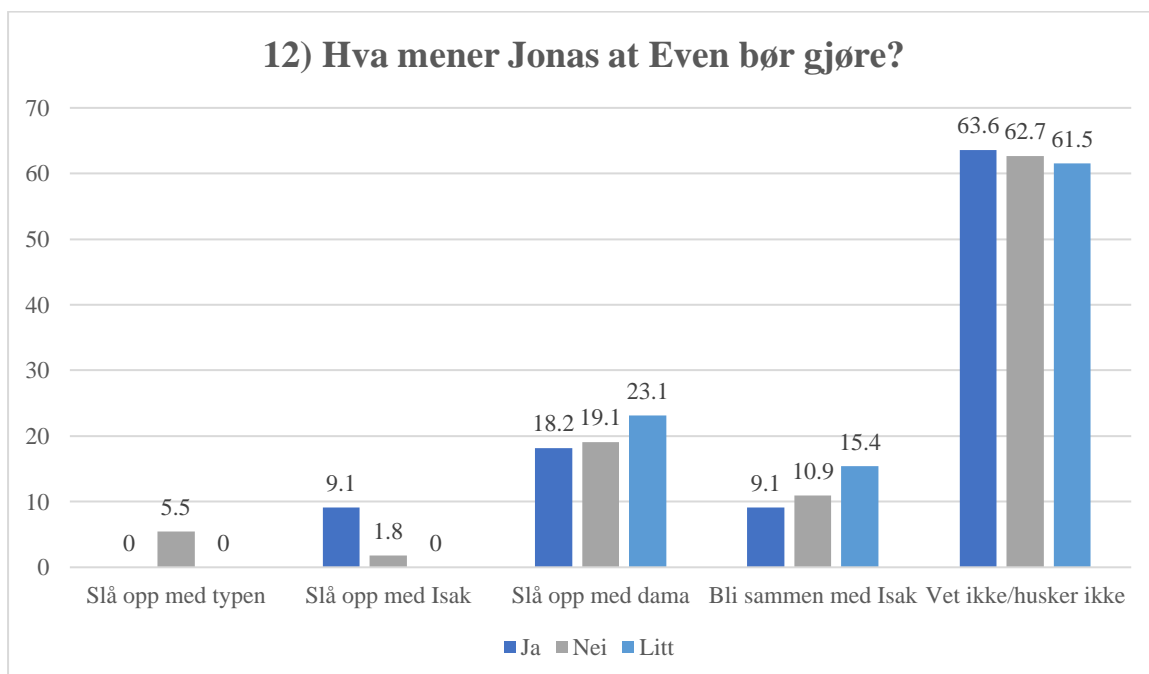
Figur 65 – Språktest fordelt på tidligere svenskunnskaper: spørsmål 10

Spørsmål 11



Figur 66 – Språkttest fordelt på tidligere svenskunnskaper: spørsmål 11

Spørsmål 12



Figur 67 – Språkttest fordelt på tidligere svenskunnskaper: spørsmål 12

6. Analyse

I det følgende kapittelet vil jeg analysere det empiriske datamaterialet. Det har blitt analysert ved hjelp av statistikkprogrammet SPSS Statistics. Redegjørelsen vil dermed belage seg på de funn som har kommet frem ved hjelp av SPSS Statistics. Når det gjelder bruken av SPSS har Lars Malvin Røsseland Kvinge (Universitetsbibliotekar ved Høgskulen på Vestlandet, campus Stord) bistått med hjelp. I samråd med Kvinge har jeg fått en bredere forståelse av hvordan en kan bruke data og analysere data på en hensiktsfull måte. Hjelpen har i stor grad dreid seg om forklaring av begreper, men også hvordan en kan fremstille data til testscore, prosentfordelinger, kategorier og utregning av signifikans ved hjelp av t-test. Kvinge har altså bistått med hjelp, forklaring og besvart spørsmål, men det er jeg selv som har utført handlinger og utregninger. Analysen vil fremlegges i ulike deler, slik at funnene blir fremstilt mest mulig oversiktlig. Først vil jeg kommentere generelle funn fra språktesten, med generelle tendenser i forståelsen. Videre vil det fremlegges funn rettet mot kjønn, for å se om funnene kan si noe om eventuelle kjønnsforskjeller i språkforståelsen. Deretter skal jeg presentere tendenser som kom frem ved tidligere språkkunnskaper i et av de skandinaviske språkene. Til slutt vil det komme en oppsummering.

6.1 Generell språkforståelse

Analysen starter med en deskriptiv statistikk av den innsamlede data, hva gjelder den generelle forståelsen. For å kommentere forståelsen ble det fremstilt en testscore som inkluderte spørsmål en til tolv i språktesten, da det er disse som kan måle forståelse. Dette ble laget ved å omkode de variabler som allerede eksisterte, der «rett» svar fikk verdien 1 og «galt» svar fikk verdien 0. Spørsmål 1 *Hva vil Isak fortelle Jonas?* ble f.eks. omgjort med følgende variabler; 1=han er bifil, 2=han er heterofil, 3=han er homofil, 4=vet ikke/husker ikke omkodet til 0=han er bifil, 0=han er heterofil, 1=han er homofil, 0=vet ikke/husker ikke. Dette ble gjort med alle spørsmålene fra en til tolv. Når alle spørsmålene var omkodet ble det laget en skala med testscoren, som gikk fra null til tolv. Her ble spørsmålene med de nye verdiene slått sammen for å lage en oversikt over testscoren. I dette tilfellet viser null til ingen forståelse, mens tolv viser til full forståelse. På den måten får man en oversikt over rette og gale svar, samt hvordan dette fordeler seg (Pallant, 2006, s. 80–81, 86–87).

Med det gjort, ble normalfordelingen undersøkt. Her kom det frem at fordelingen er tilnærmet normal. Likevel har fordelingen en svært liten grad av positiv skjevhet (mot venstre, med lav score). Det er også et tilfelle som ligger i ytterkant av normalen (en respondent som har svart alt rett), som påvirker graden av normalitet. Fordelingen er også nokså høy, og liten grad av flat kurve, igjen påvirker det ene tilfellet grafen og normalitet. Med det sagt, kan man likevel si at testscoren har en normalfordeling eller er tilnærmet normalfordelt (Pallant, 2006, s. 51–52).

Den generelle forståelsen til utvalget (totalt=147, missing=1) har en gjennomsnittsscore på 4.37, med et standardavvik på 2.28. Altså scorer utvalget under en middels score (6). Denne fordelingen eller dette resultatet kan være påvirket av utvalgsstørrelsen, mengden av spørsmål og at det er en flervalgsoppgave. At det er en flervalgsoppgave kan gi rom for gjetting og/eller eliminering. Det er også en høy andel som velger å svare vet ikke/husker ikke på flere av spørsmålene, dette er likevel bedre enn at man gjetter vilkårlig på svar. Selv om dette også kan være en raskt utvei for å bli ferdig med testen. Det er altså oftere en høyest svarprosent på *vet ikke/husker ikke* (7/12) og sjeldnere høyest svarprosent på rett svar (4/12). En annen faktor som skal legges til grunn ved analysen er at testscoren ikke inkluderer muligheten for å vise forståelse, da noen spørsmål nettopp kan vise forståelse uten rett svar. Dett er likevel et bevisst valg å kun inkludere rette og gale svar, for å kunne nettopp fordele forståelsen inn i en score/skala. Men det vises altså kun rett mot galt, og ingen videre tolkninger.

6.2 Kjønn og språkforståelse

Som en del av undersøkelsen måtte respondentene oppgi hvilket kjønn de identifiserte seg med. Svaralternativet inkluderte kjønnene *gutt*, *jente* og *annen kjønnsidentifisering*. Ettersom det i dagens samfunn ikke er utenkelig at noen definerer seg som det som bli omtalt som *hen*, anså jeg det som nødvendig og inkludere et tredje alternativ. Det kunne også være interessant å se om det fantes store forskjeller mellom disse tre kategoriene, og hvordan *annen kjønnsidentifisering* svarer. *Annen kjønnsidentifisering* utgjorde likevel en liten gruppe (8 respondenter). Dette gjør det til et lite utvalg å kommentere på som utgjorde lite merkbare forskjeller. Av den grunn vil jeg i denne analysen i all hovedsak kommentere tendenser omkring kjønnene *gutt* og *jente* og ha mindre fokus på *annen kjønnsidentifisering*.

Det ble gjennomført en *uavhengig t-test* (basert på en tilnærmet normalfordeling av testresultatene) for å sammenlikne testresultatene mellom kjønnene. Fra t-testen kom det frem at det ikke var signifikant forskjell mellom jenter (*Mean [M]=4.70, Standard deviation [SD]=2.09*) og gutter (*M=4.01, SD=2.47; t(137)=-1.778, signifikant [p]=0.078*). At det ikke er en signifikant forskjell kan skyldes i utvalgsstørrelsen og/eller at det er inkludert et tredje svaralternativ for kjønn. Likevel kan man se tendenser til forskjeller mellom kjønnene dersom en ser på gjennomsnittet og standardavvikene. Det er også et poeng å kommentere relativt lave målingen for signifikans.

Selv om det ikke er en signifikant forskjell mellom gutt og jente kan man, som nevnt, kommentere tendenser. Dette gjelder gjennomsnitt og standardavvikene – hvordan respondentene fordeler seg. Ser man på snittvurderingen av totalscoren (12), kan en se at det er en forskjell. Jentene har et snitt på 4.70, med et standardavvik på 2.09, der guttene har et snitt på 4.01 og et standardavvik på 2.47. Standardavvikene presenterer informasjon om gruppen og hvilken spredning i verdi de har. Det fremkommer at jentene er en mer homogen gruppe enn guttene – guttene har altså en større spredning (fra gjennomsnittet) enn jentene. Guttene scorer også 0.69, altså nært en hel score under jentene. *Annen kjønnsidentifisering* har disse en gjennomsnittsscore på 4.37, med et standardavvik på 1.85. Altså scorer denne gruppen midt mellom guttene og jentene, men de er en enda mer homogen gruppe enn jentene. Disse tallene er igjen preget av en liten utvalgsgruppe.

6.3 Tidligere språkkunnskaper

Et annen aspekt ved testscoren til respondentene er tidligere skandinaviske språkkunnskaper, og om disse eventuelt påvirker resultatene. Respondentene fikk spørsmål om de kunne snakke og/eller forstå dansk, norsk eller svensk før dansk ble lært på skolen (formulert i tre ulike spørsmål), med svaralternativene *ja, nei, litt*. Variablene *ja* og *litt* ble slått sammen til en gruppe, for å kunne kommentere om tidligere språkkunnskaper og tendenser. Disse er blitt slått sammen ettersom begge viser en grad av forståelse eller kommunikasjonsevne – dette gjelder for dansk, svensk og norsk. I likhet med språkforståelsen mellom kjønn, er det blitt utført en *uavhengig t-test* (basert på en tilnærmet normalfordeling av testresultatene) for tidligere språkkunnskaper i dansk, norsk og svensk. Jeg vil herunder kommentere tendenser for hvert av de tre skandinaviske språkene, og hva som kom frem av *uavhengig t-test*.

Ser man først til forståelsen til de som selv mener de kunne snakke og/eller forstå dansk før de lærte dansk på skolen utgjorde gruppen som svarte *ja* eller *litt* et utvalg på 54, mens de som svarte *nei* utgjorde et utvalg på 93. Det fremkommer av *uavhengig t-test* at det er en signifikant forskjell mellom de som svarer *ja/litt* ($M=5.0$, $SD=2.21$) og de som svarer *nei* ($M=4.0$, $SD=2.24$; $t(145)=2.619$, $p=0.010$). Der det er en liten merkbar effekt ($\eta^2=0.045$) (Pallant, 2006, s. 209). Ut fra testen kan en se at de som svarer *ja/litt* har en hel snittscore opp fra de som svarer *nei*. Når det gjelder standardavviket er de to gruppene relativt like. Forskjellene i gjennomsnittsscoren kan skyldes utvalgsstørrelsen og størrelsen i de ulike gruppene.

Det ble gjennomført en *uavhengig t-test* på de som selv mente de kunne snakke og/eller forstå norsk før de lærte norsk. Gruppene som har svart *ja* eller *litt* har et utvalg på 35, mens de som svarer *nei* har et utvalg på 112. *T-testen* viser også her at det er en signifikant forskjell i resultatene fra de som krysser av på *ja/litt* ($M=5.23$, $SD=2.24$) og de som krysser av på *nei* ($M=4.10$, $SD=2.23$; $t(145)=2.616$, $p=0.010$). Det utgjør også en liten effekt ($\eta^2=0.000045$) (Pallant, 2006, s. 209). Gruppene som har svar *nei* har en gjennomsnittsscore som er en hel score ned fra de som har svart *ja/litt*, men standardavviket viser til at gruppene er nok så like i fordelingen. At det er en slik forskjell mellom svarene kan igjen skyldes utvalgsstørrelsen og fordelingen mellom gruppene.

Den siste språkgruppen gjelder tidligere svenskforståelse. Her er det 37 som har svarer *ja* eller *litt* på om de kunne forstå og/eller snakke svensk før de lærte dansk på skolen, og 110 som har svar *nei*. For å finne ut om det var en signifikant forskjell mellom disse er det, også her, gjennomført en *uavhengig t-test* som viser at det finnes en signifikant forskjell mellom de som svarer *ja/litt* ($M=5.23$, $SD=2.29$) og de som svarer *nei* ($M=4.08$, $SD=2.21$, $t(145)=2.678$, $p=0.008$). Ved utrekning av den effektive størrelsen kommer det frem at det er en liten effekt ($\eta^2=0.00023$) (Pallant, 2006, s. 209). I likhet med gjennomsnittscorene til de som svarer *ja/litt* på tidligere dansk og norsk kunnskaper, er det også en høyre snittscore for de som svarer *ja/litt* her (5.23), enn de som svarte *nei* på om de kunne snakke/forstå svensk fra

tidligere (4.08). Men gruppene er relativt like når det gjelder standardavvik. At resultatet er slik det kan også her skyldes utvalgsstørrelsen og grupperingen.

6.4 Oppsummering av analyse

Resultatene fra analysen kan tyde på at utvalgsstørrelsen er en stor faktor når det gjelder alle resultater og svar. Likevel kan analysen vise til tendenser, som at det f.eks. er signifikant forskjell mellom de respondentene som mener de har språkkunnskaper innen dansk, norsk eller svensk fra tidligere, enn de som mener at de ikke har det. Likevel er dette med en lite merkbar effekt i blant annet klasserommet eller det virkelige livet (eta sward). Når det gjelder kjønnsforskjellene kan en ikke konstatere det samme, da det ikke var en signifikant forskjell mellom kjønn. Men også her er det lite merkbar effekt av forskjellene mellom kjønn i f.eks. klasserommet. Ser en på resultatene i helhet, uten inndelinger og sammenlikninger, viser tallene til en normalfordeling. Videre viser resultatene en gjennomsnittscore på 4.37, som er under testscorens gjennomsnitt. Igjen fremheves det at funn og resultater fra analysen kun kan vise til tendenser grunnet utvalgsstørrelsen.

7. Diskusjon av feilkilder

Hovedfokuset i denne masteroppgaven omhandler islandske elevers norskforståelse, med bakgrunn i den danskundervisningen de har på skolen. Innenfor dette ligger det også aspekter av en nordisk kommunikasjon og i hvilken grad danskundervisningen faktisk bidrar til islandsk deltakelse i den nordiske kommunikasjonen. I dette kapitlet vil feilkilder som kan ha påvirket resultatene og de funn som er fremlagt i kapittel 5 og 6, bli diskutert. Det vil bli gjort i fem deler. Først vil lytteforholdene bli diskutert, etterfulgt av det visuelle uttrykket og i hvilken grad det kan ha påvirket resultatene. Deretter følger en del om videoklippets språklige innhold. I den fjerde delen vil det bli diskutert i hvilken grad det er forståelsesforskjeller mellom kjønnene. Avslutningsvis vil tidligere språkforståelse i skandinavisk bli diskutert.

7.1 Lytteforhold

Slik det fremkommer av Buck (2010) er lytting en kompleks ferdighet, som krever mye av lytteren. Den er kompleks ettersom det er en prosess som krever aktiv og spontan fortolkning, der en må nytte seg av flere prosesser samtidig for å skape mening av det språklige innputtet (Buck, 2010, s. 60). Av den grunn er det en relevant faktor at det språklige innputtet bør inneholde minst mulig unødvendig støy. Forholdene for lyttingen respondentene har er dermed vesentlig for forståelse.

7.1.1 Lyd i klasserom

På skolene respondentene tilhørte var det varierende lytteforhold, grunnet skolenes ulike utstyr. Om lytteforholdene er gode eller dårlige, kan være svært avgjørende for forståelsen. Dersom respondenten ikke har god tilgang til det språklige innputtet som senere skal teste deres forståelse, vil det nærmest være umulig for dem å skape forståelse. På de skoler der lytteforholdene ikke var optimale, kan det ha påvirket resultatene negativt.

Dårlige lytteforhold eller dårlig tilgang på god lyd kan være en avgjørende faktor for forståelse. At lyden er tilgjengelig og god er viktig med tanke på at videoklippet de lytter til (og ser) ikke er på respondentenes morsmål. Dermed er ikke fortolkningsprosessene automatisert (Buck, 2010, s. 49–50). Er lyttingen mer eller mindre automatisert vil det trolig være utfordrende med en svak lyd, men det vil likevel være mulig fordi en kan få god hjelp av de lingvistiske

kunnskapene en allerede har. Støy vil altså være en større avgjørende faktor for en som ikke det gitte språket som morsmål. Det er likevel vanskelig å avgjøre hva som oppfattes som dårlig lyd for respondentene, ettersom de kan være mer eller mindre vant til lav lyd eller skurring. Dermed kan respondenten ha lært seg hvordan lytte med de forholdene som er.

En annen faktor som kan ha vært avgjørende, hva gjelder lytteforhold, er for respondenter som eventuelt har hørselshemninger, språkvansker eller andre utfordringer. For at eventuelle særskilte behov ikke skulle ha vært en faktor for forståelse og resultat, kunne en argumentert for at testen burde lagt opp til eventuelle tilpasninger slik at enhver respondent kan svare ut fra sine evner (Carlsen & Moe, 2019, s. 222–224). Dersom enkelte av respondenten har en hørselshemning eller nedsettelse kan en spørre seg om bedre tilgang på lyd og eventuelle tilrettelegginger kunne ha påvirket forståelsen i en positiv retning. Dette vil likevel bare være antagelser.

Generelt når det gjelder lydforholdene skal det nevnes at dette kan være individuelle forskjeller på hva som oppleves som støy og ikke, ut fra hvilke ferdigheter respondentene har tilegnet seg. Det er altså ikke gitt at lytteforholdene oppleves dårlig for enhver. Dermed er det ikke nødvendigvis en avgjørende faktor for resultatene og hvilken grad av forståelse respondentene viser.

7.1.2 Avspillinger

Et annet element ved lytteforholdene er antall ganger et videoklippet blir fremvist. Respondentene ble vist videoklippet fra *SKAM* kun én gang. Dette med bakgrunn i Buck (2010) der han fremlegger at dersom man spiller av et videoklipp flere ganger kan dette påvirke forståelsen i stor grad (s. 151). Dersom videoklippet hadde blitt avspilt to ganger, kunne dette virket inn på forståelsesgraden. Respondentene ville da hatt mulighet til å avkrefte eller bekrefte de tolkninger som blir gjort ved første avspilling. At det kun ble avspilt en gang sier også noe om testens vanskelighetsgrad. Testen kunne blitt oppfattet lettere eller gitt andre resultater, dersom videoklippet hadde blitt fremvist flere ganger (Buck, 2010, s. 151). Med tanke på respondentenes forhåndstenkte forståelsesnivå, kunne videoklippet blitt vurdert avspilt to ganger, ettersom det ikke er forvente en automatikk i lytteprosessen med tanke på

den lingvistiske kompetansen i norskspråket. Respondentene mottar mye språklig innputt som skal bearbeides, dermed kunne to avspillinger hjulpet respondentene å prosessere budskapet.

Naturlig nok vil det være hull i forståelsen hos de aller fleste av respondentene, som kan skyldes mangle automatikk i tolkningsprosessen. Det gjelder både den lingvistiske kompetansen og den sosiokulturelle referanserammen (Buck, 2010, s. 49–50). Likevel kan en argumentere for at det finnes visse likheter mellom kulturene i Norge og på Island, det gjelder også for videoklippets innhold. Mange kan gjenkjenne forelskelse, homofili og samtaler med venner om slike følelser. Enkelt sagt kan mange kjenne igjen en samtale mellom to venner som ytrer litt dypere tematikker. Dermed kan en argumentere for at det er den lingvistiske kompetanse som skaper de største hull. Uten å forkaste at sosiale og kulturelle rammer kan ha en innvirkning.

7.2 Visuell støtte

Spørsmål fire i undersøkelsen: *Hva spanderer Isak på Jonas?* har en korrekt svarprosent på 92. Det skiller seg i stor grad ut fra de andre, med tanke på hvor mange prosent som har svart rett. Ingen av de andre spørsmålene har en like stor korrekt svarprosent. Etersom spørsmål fire skiller seg markant ut fra de elleve andre spørsmålene, kan en undres hvorfor utslaget er slik det er.

Det er mye som kan tyde på at den høye andelen med korrekt svar skyldes den visuelle støtten i videoklippet. Buck (2010) fremlegger at visuelle uttrykk kan være et supplement til den lingvistiske informasjonen, og at det i mange tilfeller er en viktig faktor for forståelse der konteksten får et tydeligere bilde (s. 253–254). Etersom spørsmål fire omhandler noe som tydelig blir supplert av et visuelt uttrykk, der respondentene kan se at *Isak* og *Jonas* både kjøper og spiser kebab. Når respondentene kan se guttene kjøpe og spise kebab vil det ikke være nødvendig å forstå det talte i seg selv. Respondentene kan bruke det visuelle til å fortolke teksten pragmatisk, ved hjelp av sosiale og/eller kulturelle forståelser (Buck, 2010, s. 247). Dersom kebab er en kjent matrett for respondentene kan de enkelt eliminere alternativer som ikke passer til det visuelle de har sett og hørt.

En annen mulig forklaring på tilfellet i spørsmål fire, kan være den språklige likheten i ordet *kebab*. Kebab ser ut til å være et felles importord. Der ordet *kebab* har kommet fra en annen kultur der man ikke etablerer et nytt ord på norsk eller islandsk (Andersen, 2015). Lingvistiske likheter kan dermed også være til hjelp for respondentene. Selv om det fonetisk kan være ulikheter i uttalen av ordet, kan det være mulig å gjenkjenne likheter. Dette kan videre bli støttet av det skriftlige, som igjen kan føre til at respondentene svare rett.

Spørsmålet blir dermed om tilfellet av den høye korrekte prosentandelen skyldes visuell støtte, lingvistiske likheter, en kombinasjon eller gjennom ren lytting og fortolkning. En må likevel stille seg noe kritisk til spørsmålet fire, med tanke på om spørsmålet kan si noe om respondentenes lytteforståelse. Slik det fremkommer av Buck (2010), vet vi ikke «how video-texts affect listening comprehension, nor whether test with video-text are in any significant way different from audio-texts» (s. 253). Sammenliknet med de andre spørsmålene er det mye som tyder på at respondentene i spørsmål fire har fått hjelp av lingvistiske likheter og i større grad den visuelle støtten. Det er likevel et viktig spørsmål å inkludere i språktesten, slik at alle respondenter får en følelse av forståelse. Testen skal i minst mulig grad virke demotiverende.

Visuelle uttrykk er i tillegg en faktor i reelle situasjoner, som kan bidra til økt forståelse, ettersom det nonverbale er en vesentlig del av språkforståelse (Buck, 2010, s. 46–48). Buck (2010) lufte likevel et spørsmål om bruk av videoklipp når en skal vurdere lytting. Med tanke på graden av påvirkning det visuelle har for lytting, dersom formålet er en vurdering av lytteferdigheter isolert. Det utfordrende ved bruk av videoklipp er at en ikke kan være sikker grad av påvirkning det nonverbale har. Det ble likevel valgt videoklipp for en økt grad av autentisitet (se kapittel 4) for å kunne fenge respondentenes interesse.

Hadde en valgt et klipp med et språklig lettere innhold eller uten et visuelt uttrykk, kan en anta at dette hadde påvirket testscoren i en positiv grad. Da respondentene ville hatt mindre innhold å bearbeide. Likevel kan en tenke seg at det visuelle har vært en positiv støtte for respondentene i forståelsen. Dermed er det ikke med sikkerhet at et lettere språklige innputtet uten visuell støtte, hadde ført til resultater som viser til en større grad av forståelse. Som vi vet

er det flere prosesser som simultant bearbeides når en lytter, der det nonverbale og sosiale innputt er vesentlig for forståelse. Dermed kan det tenkes at mangel på visuelle uttrykk vil gjøre det mer utfordrende for forståelse.

7.3 Videoklippets språklige innhold

Videoklippet fra *SKAM* var grunnlaget for spørsmålene i språktesten. Å bruke videoklipp på denne måten, når en skal teste lytteferdigheter og videre for å vurdere grad av forståelse, kan bli diskutert med flere utgangspunkt. Det gjelder både det å bruke et videoklipp, men også videoen i seg selv.

Vanskelighetsgraden på det språklige innholdet i videoklippet, kan være en faktor for forståelsen. Da det nettopp er dette innputtet som må tolkes for å kunne skape en mening. Språket i *SKAM* er verken et morsmål eller et undervisningsspråk på skolen for respondentene. Dermed kan en anta at tolkningsprosessens automatikk er minimal eller ikke eksisterende, dersom en tar utgangspunkt i at elevene har lite kjennskap til det norske språket (Buck, 2010, s. 38–39). Når tolkningsprosessen ikke er automatisert vil dette påvirke forståelsen, da lytteren vil ha vansker med å bearbeide all informasjon.

Likevel kan nettopp graden av autentisitet virke positivt inn, da sosiale og kulturell rammer kan bidra til økt forståelse for respondentene. Slik det fremkommer i Carlsen og Moe (2019) kan det ha en positiv virkning ettersom forståelsesgapet vil være mindre, fordi sosiale eller kulturelle rammer kan være like uavhengig av språket (s. 162). Spørsmålet blir derfor om en skulle valgt et videoklipp med et språklig lettere innhold, især lingvistiske trekk ved språket. Helt enkelt kan en se til testkonstrukt å hva en faktisk ønsker å måle. I denne kontekst er målet å undersøke hvor mye norsk islandske ungdommer forstår. Dermed var det hensiktsmessig å finne et videoklipp der det språklige innholdet opptrer slik det ville gjort i en faktisk dialog. Selv om dette påvirker graden av forståelse, både det tematiske og språklige innholdet.

Når det gjelder det språklige innholdet og autentisiteten kan videoklippet bli kritisert for et manglende dialektmangfold. Da dialektmangfold står sterkt i det norske språket (Torp, 2004,

s. 72). I videoklippet er det kun det som fremstår som en form av Oslo-dialekt som blir representert. At dialektmangfoldet ikke blir representert i videoklippet kan være en faktor når det gjelder resultatene, både i en negativ og positiv forstand. De største negative konsekvensen ved frafallet fra dialektmangfoldet, gjelder nettopp den reelle norskforståelsen. Slik Torp (2004) fremlegger, består det norske språket av store variasjoner. En kan forstå én variasjon eller dialekt, uten forståelse av andre variasjoner og dialekter. Forstår man ikke alle dialekter, kan en dermed stille spørsmål ved graden av norskforståelse. Videre kan en spørre seg om utslaget av forståelsen ville vært annerledes dersom flere og/eller andre dialekter hadde vært representert i videoklippet. Likevel er det denne faktoren som kan ha en positiv påvirkning for respondentene, ettersom det kun var én dialekt av det norske språket som skulle fortolkes. En kan anta at fortolkningen i noen grad vil oppleves lettere, fordi en kun trenger å forstå en dialekt. Slik det fremkommer i Buck (2010) er nettopp dialekter og variasjoner av et språk utfordrende for lyttere med et annet morsmål (s. 34–35). Dermed ville det vært mer krevende for respondentene å tolke det språklige innholdet, dersom et større mangfold hadde vært representert i videoklippet. For å oppsummere er det altså en negativ påvirkning at en ikke får undersøkt forståelsen av det fulle norske språket. Mens det positive er at respondentene får bearbeidet det språklige innputtet med færre språklige forstyrrelser eller faktorer som må avkodes for å skape forståelse.

Videre er det andre språklige faktorer som kan påvirke forståelsen til respondentene, blant annet talens tempo. For mange som lytter til et fremmedspråk kan det talte oppleves raskere enn samme tempo på morsmål. Det kommer av, slik Buck (2010) fremlegger, at lytteren ikke prosessere det språklige innputtet automatisk, men stadig er i en innlæringsprosess (s. 38–39). Av den grunn kan en avgjørende faktor for graden av forståelse ha blitt påvirket av videoklippets dialog og talens tempo. Likevel er det et poeng at dialogen som fremgår i videoklippet skal ha et tempo som verken oppleves for raskt eller for tregt for en som har norsk som morsmål. Talen skal være i et relativt normalt tempo Dette begrunnes av testkonstruktet, der hensikten er å måle hvor mye islandske ungdommer forstår av norsk. Som nevnt, kan likevel denne normale talen oppleves som rask tale hos de islandske respondentene. Dette kan skyldes at tolkningsprosessen ikke er automatisert. Tolkningsprosessene har altså mye å si for graden av forståelse. Dersom talen oppleves for rask, vil ikke respondentene klare å hente ut informasjon. Lytteferdigheten er en aktiv prosess som skjer spontant der en sjeldent har mulighet for å pause eller starte på nytt, derfor er tempo i videoklippets dialog relevant (Buck,

2010, s. 60). Dermed er det et argument at talen skal være av et normalt tempo for å måle en faktisk lytteferdighet til respondentene, til tross for at respondentenes tolkningsprosess ikke er automatisert. For å oppsummere er det altså å anta at videoklippets språklige innputt, hva gjelder talens tempo og dialektrepresentasjoner, er en faktor for forståelsen.

7.4 Kjønn og norskforståelse

I undervisningsforskning er det vanlig å sammenlikne kjønn, og kjønnenes prestasjoner. Der kjønn i lang tid, har dreid seg om de biologiske kjønnene: gutt og jente. Selv om en kan stille seg kritisk til inndeling i grupper basert på kjønn (Aasebø, 2021, s. 1–3), finnes at det likevel faglige og sosiale forskjeller mellom kjønnene (Högdin, 2007, s. 29; Nielsen, 2014b, s. 14). Når det gjelder funnene (se kapittel 6.2) viser disse at det ikke var en signifikant forskjell i norskforståelsen mellom de to biologiske kjønnene (gutt og jente). Det betyr likevel ikke at respondenter med ulikt kjønn har lik forståelse, som kan bekreftes dersom en ser på svarfordelingen mellom kjønn på hvert enkelt spørsmål (se kapittel 5.2). Videre vil jeg diskutere de funn som omhandler forståelse basert på kjønn.

Det har i lengre tid vært kjent at jenter generelt gjør det bedre på skolen. Dette gjelder spesielt språkfag, men i senere tid også realfag (matematikk og naturfag). Guttene gjør det på sin side best i kroppsøving (Högdin, 2007, s. 29; Nielsen, 2014b, s. 14). Ser vi funnene i lys av dette, og hvordan svarfordelingen er, kan tallene vise at jentene har en noe høyere gjennomsnittsscore enn guttene. Her skal en likevel være oppmerksom på det tredje kjønn som er inkludert i undersøkelsen, som kan påvirke data. Likevel kan det se ut til jentene generelt har en bedre forståelse av norsk, slik som Högdin (2007) og Nielsen (2014b) antyder.

Likevel må det fremheves at forskjellene er minimale. Jentene skårer gjennomsnittlig bedre enn guttene, men det er fortsatt ikke en signifikant forskjell når det gjelder forståelse mellom kjønnene. Dermed kan en spørre seg om den faglige forskjellen som Högdin (2007) og Nielsen (2014b) fremlegger er gjeldene for denne innsamling, eller om forståelsen i større grad utjevner seg. Skepsisen til kjønnsinndelingen er allerede etablert. Dermed er det naturlig å spørre seg om det kan være andre faktorer som påvirker de forståelsesforskjeller som finnes mellom kjønn eller om det kun er rent biologiske forskjeller.

Forskjellene som fremkommer i funnene kan blant annet skyldes modning eller en ulik utvikling mellom jenter og gutter. Nordtug et. al. (2021) fremlegger at gutter utvikles senere enn jenter (s. 69). Med det kan det antas at utviklingen preger grad av innlæring, og dermed forståelse som vises gjennom testing. Likevel kan en anta at dette jevnes ut etterhvert som en utvikler seg i skoleløpet. Videre vil det ei heller være utenkelig at sosial norme en tillegger kjønn og en slik gruppering påvirker både forståelse og prestasjoner. For å si det i all enkelhet, stiller jeg spørsmål ved å begrense vurdering av forståelse kun til kjønn, da det finnes flere aspekt ved kjønnsfølelse (Nordtug, et.al, 2021, s. 71). Av den grunn er det utfordrende å diskutere de små forskjeller som finner sted i funnene. Blant annet på grunn av dagens utvikling av kjønnsbegrepet, der et tredje kjønn er etablert. Denne utviklingen utfordrer på mange måter todelingen av kjønn. Det vil være lite belegg for å kunne konstatere at de forskjeller som finnes mellom kjønnene skyldes biologiske forskjeller. I tillegg er det trolig at det er flere faktorer som påvirker forståelsen, blant annet sosiale normer, motivasjon og andre utenforliggende faktorer som det ikke er belegg for å kommentere i denne sammenheng.

For å oppsummere er det flere faktorer som kan innvirke på kjønnenes små forskjeller og hvorfor forståelsen er som den er. Likevel må det fremheves at kjønn alene nødvendigvis ikke er en avgjørende faktor for forståelsesforskjellen. Det vil finnes individuelle forskjeller som blant annet avhenger av motivasjon, sosiale kontekster og andre utenforliggende faktorer.

7.5 Tidligere skandinavisk språkforståelse

De tre skandinaviske språkene har en del likheter. Fonetisk er det størst likhet mellom norsk og svensk, men det ortografisk er størst likheter mellom norsk (bokmål) og dansk (Hårstad, 2021, s. 21, 44–53; Torp, 2004, s. 45). Dermed er det ikke utenkelig at respondenten som selvevaluerte at de kunne snakke og/eller forstå et av de skandinaviske språkene, viser til en høyere grad av forståelse enn de som selvevaluerte at de ikke hadde noen tidligere forståelse av et av de skandinaviske språkene (se kapittel 6.3). Med tanke på at det fonetisk er størst likhet mellom norsk og svensk, er det heller ikke underlig at gjennomsnittscorene til de som mener de kunne svensk eller norsk har noe forståelse, enn de som mente de hadde noe ferdigheter i dansk.

Forståelsesgraden kan altså skyldes rent fonologiske forskjeller mellom de tre språkene, og at kunnskaper i dansk ikke gir en påfallende forståelse i norsk. Likevel er gjennomsnittscorene i funnene så minimale at det vil være et svakt argument for den signifikante forskjellen mellom de som mener de hadde og de som mente de ikke hadde tidligere forståelse i et av de skandinaviske språkene. Det en heller skal merke seg er at dersom en ikke har norsk som morsmål, kan kunnskaper i svensk og/eller dansk være en fordel i møte med det norske språket.

Videre må det kommenteres at det finnes visse likheter i det norske og islandske språket, både leksikalsk og fonologisk (Torp, 2004, s. 63). Likhetene som finnes kan ha vært en bidragsyter når det gjelder forståelsen, dersom en klarer å benytte ferdighetene en har i islandsk til å forstå norsk. Å kunne benytte seg av disse ferdighetene gjelder både for de som mente de hadde tidligere skandinaviske språkforståelse og de som mente de ikke hadde det. Likevel kan det hende at prosessen for fortolkning, samt å oppfatte likheter, er mer automatisert hos de respondenter som selv mener de har tidligere språkforståelse i enten svensk, dansk eller norsk (Buck, 2010, s. 38–39).

For å oppsummere kan språklige likheter og tidligere forståelse i et av de skandinaviske språkene ha en positiv innvirkning på forståelsen. Det kan tilsynelatende virke som respondentene med språkforståelse i dansk, norsk eller svensk kan dra nytte av dette i en språktest og dermed i møte med hvert fall det norske språket, med tanke på gjennomsnittscoren.

8. Konklusjon

I Norden foregår det et språklig samarbeid. Språksamarbeidet dreier seg om å skape en mobilitet og fleksibilitet mellom landene, med tanke på kommunikasjon, samt gi landene en økt følelse av samhold og kulturelle likheter (Nordisk ministerråd, u.å.-c). For å etablere en slik nordisk kommunikasjon kommer det frem av det Nordisk ministerråds språkdeklarasjon (2006, s. 62) at en som nordboer har rett på å tilegne seg kunnskaper i et av de skandinaviske språkene. Dermed skal innbyggere i landene utenfor Skandinavia kunne delta i den nordiske kommunikasjonen, ved hjelp av enten norsk, svensk eller dansk. Derfor blir det blant annet undervist i dansk på Island. Den islandske læreplan fremlegger at danskundervisningen har til hensikt å vedlikeholde relasjoner og kulturelle samhold (MESC, 2014, s. 126). Tanken er at det danske språket skal være en nøkkel til forståelse i møte med alle de tre skandinaviske språkene.

Formålet i dette prosjektet var å undersøke hvor mye norskforståelse islandsk ungdom har, med bakgrunn i deres danskundervisning gjennom grunnskolen. Funnene indikerer at respondentene har en lav forståelse av muntlig norsk, ved testing av lytteferdigheter. Indikasjonen skyldes gjennomsnittresultatet på 4.37, med standardavviket 2.28. Selv om en slik vurdering delvis bygger på subjektive vurderinger av funnene, er antagelsen basert på en firedeling av utvalgets samlede resultater. Respondentene kunne oppnå et resultat på en skala fra null til tolv, der null antyder ingen forståelse (ingen riktige svar) og tolv antyder høy grad av forståelse (alle svar riktig). Det ble laget fire kategorier basert på sumscoren; ingen forståelse (0 poeng), lav grad av forståelse (1–4 poeng), middels grad av forståelse (5-8 poeng) og høy grad av forståelse (9-12 poeng). Ettersom respondentens gjennomsnittlig skårer 4.37 ($SD=2.28$), kan vi anta at utvalget hadde lav til middels grad av forståelse.

Videre kommer det frem av analysen at det ikke var en signifikant forskjell i norskforståelsen mellom de biologiske kjønnene. Derimot var det en signifikant forskjell blant de som selv vurderer å ha språkforståelse i enten norsk, svensk og/eller dansk, før de startet med danskundervisning i skolen. Respondentene som mente de kunne forstå et eller flere de skandinaviske språkene, viser faktisk en større grad av forståelse enn respondentene som mente de ikke kunne forstå noen form av skandinavisk før danskundervisningen på skolen.

Respondentenes generelle lave forståelse av norsk kan skyldes flere faktorer. Slik som feilkilder under innsamlingen og ulike interne faktorer hva gjelder selve språktesten, det være seg lytteforholdene, visuell støtte eller videoklippets innhold. Likevel er det trolig at den manglende forståelsen kan skyldes språklige barrierer, på grunn av det danske og norske språkets likheter og forskjeller. Dansk har et annet lydsystem enn norsk, som kan medføre forvirring når en skal lytte til norsk tale (Torp 2004, s.49; Hårstad, 2021, s. 46–47). De fonetiske forskjellene kan skape uro når det kommer til forståelse. Spesielt om undervisningen vektlegger muntlig dansk. Dersom de fonetiske forskjellene er en betydelig faktor for støy i tolkningsprosessen, kan det likevel være mulig for en islending å utnytte det islandske språket for å finne likheter mellom norsk og islandsk. Da det finnes noe leksikalske og fonologiske likheter, slik som *skole – skóla*. De ulike lydsystemene kan dermed påvirke forståelsen. Likevel skal danskundervisningen bygge på både skriftlige og muntlige ferdigheter. Det vil si at respondentene kan ha mulighet til å forstå det norske språket, ettersom talt norsk er relativt likt skreven dansk (Hårstad, 2021, s. 21, 44–53). Talen i videoklippet er på en dialekt som er relativ lydrett, dermed kan det være mulig for en islandsk elev å forstå det muntlige norske gjennom skriftlig dansk. Spørsmålet videre er hvilken danskforståelse respondentene faktisk har. Dersom respondentene har en liten grad av forståelse eller kunnskaper i dansk, kan dette være nok en faktor for den forståelsen som funnene indikerer.

For å oppsummere søker prosjektet svar på problemstillingen: *Hvor mye norsk forstår islandsk ungdom etter å ha lært dansk på grunnskolen?* Svaret på dette, basert på prosjektets utvalg, er at islandsk ungdom viser en lav forståelse av muntlig norsk, ved testing av lytteferdigheter, med et gjennomsnittresultat på 4.37 ($SD=2.28$). Resultatet kan likevel være preget av ulike feilkilder og faktorer. Mye tyder på at visuell støtte kan påvirke forståelsen i en positiv retning. I tillegg er språklige barrierer trolig en stor faktor for forståelse. Det være seg fonologiske forskjeller eller respondentenes faktiske dansk-kunnskaper. Det må igjen fremheves at den lave norskforståelsen hos islandsk ungdom kun peker mot en tendens. Graden av forståelse kunne utspilt seg annerledes dersom utvalgsstørrelsen var større og inkluderte flere områder av Island.

8.1 Slutt-refleksjoner

Tematikken for dette prosjektet ble valgt grunnet et stort engasjement for det unike felleskapet i Skandinavia, og i Norden generelt. Det å kunne formidle og motta informasjon via eget morsmål eller et tilnærmet likt språk åpner, slik jeg ser det, opp for spennende språkmøter og -erfaringer. Selv opplever jeg også en trygghet i å kunne formidle meg på eget morsmål, men også en trygghet av å forstå. Samt opplever jeg en mulighet for språklig utvikling og utforskning.

En viktig refleksjon omkring resultatene, som hadde vært ønskelig for forskningen, gjelder utvalgsstørrelsen og et utvalg som representerte hele Island. Dette for å få mer konkret og sikker data. Samtidig har Grønland og Færøyene en mer eller mindre lik situasjon på skolen, der det også undervises i dansk. Dermed kunne en utvidet prosjektet til å inkludere disse landene. Med videre mulighet for sammenlikning av resultater og en dypere forståelse av hvilken effekt det har å lære dansk for å kunne delta i den nordiske kommunikasjonen. Med dette som utgangspunkt, kunne også Finland vært inkludert i en liknende undersøkelse, ettersom det er en tilsvarende situasjon, men med svensk som språk. Hadde man inkludert Finland, kunne diskusjonen videre dreid seg om hvilke av de skandinaviske språkene som har størst nytteverdi, for å kunne delta aktivt i nordisk kommunikasjon.

Denne forskningen har vært isolert til å vektlegge lytting som språkferdighet. Det er ikke ensbetydende med at dette er det eneste aspektet ved språk og kommunikasjon. Det er flere aspekt ved språket en kunne testet. Lyttingen alene gir nødvendigvis ikke et fullstendig bilde av forståelsesgrad, dermed kunne det videre vært av interesse å undersøke nivået elever har ved andre språkferdigheter. Det kunne vært spesielt interessant å se graden av forståelse der elevene selv må produsere.

En annen refleksjon er hvilken motivasjon elever har til å lære dansk. Der det interessante ligger i graden av motivasjon og om elevene selv ser en nytteverdi av å tilegne seg dansk kunnskaper. Under prosjektets gang kjente jeg selv på en egoistisk følelse der jeg hadde et ønske om å snakke norsk. Dette er likevel egoistisk ettersom islendingene uansett må benytte et annet språk enn sitt eget morsmål, for gjensidig forståelse. Dermed kom refleksjonen

omkring deres motivasjon og refleksjoner rundt den nordiske kommunikasjonen og hvilken grad de anser språk som et viktig samarbeid.

Lærdommen jeg har fått gjennom denne forskning, når det gjelder språkferdigheter, språkforståelse og nytteverdien av å ha et større språklig repertoar, ville jeg ikke vært foruten. Forskningsprosjektet har gitt meg en videre forståelse og et større engasjement for tematikken; den nordiske kommunikasjonen og skandinavisk forståelse utenfor Skandinavia. Med det er det et håp om at denne masteroppgaven kan åpne for videre og dypere forskning omkring tematikken.

Litteraturliste

- Aasebø, T. S. (2021). Fortellinger om gutters krise, jenters fremgang og skolens utfordringer med sosiale ulikheter. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 7, 1–15. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2178>
- Andem, J. (Manusforfatter & Regissør) (2016). – Kan du ikke bare si det? (Sesong 3, Episode 6) [Episode i TV-serie]. I M. Magnus (Produsent), *Skam*. NRK. <https://tv.nrk.no/serie/skam/sesong/3/episode/6/avspiller>.
- Andersen, G. (2015, 11. juni). *Engelske importord i norsk*. Språkrådet. https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/2006/Spraaknytt_3_2006/Importord/
- Auður Hauksdóttir. (2001). *Lærerens strategier – elevenes dansk: Dansk som fremmedspråk i Island* (TemaNord 2001:600). Nordisk ministerråd.
- Auður Hauksdóttir. (2005). Hvorfor undervises der i dansk i Island? I Auður Hauksdóttir, J. Lund & E. Skyum-Nielsen (Red.). *Ordenes slotte: Om sprog og litteratur i Norden; Hylde til Vigdís finnbogadóttir* (s. 157–170). Stofnum Vigdísar Finnbogadóttur í erlendum tungumálum ved Islands universitet.
- Auður Hauksdóttir. (2016). The role of the danish language in Iceland. *Linguistik online*, 79(5), 77–91. <https://doi.org/10.13092/lo.79.3335>
- Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford University Press.
- Bacquin, M. & Christensen, R. Z. (2013). Dansk og svensk - Fra nabosprog til fremmsprog. *Språk i Norden*, 44(1), 67–82. <https://tidsskrift.dk/sin/issue/view/2228/80>
- Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder: – med etikk og statistikk* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk
- Brink, E. T. (2016). *Man skal bare kaste sig ud i det: En interviewundersøgelse af unge i Nordens nabosprogsforståelse i praksis*. Nordisk sprogkoordination. <https://dsn.dk/wp-content/uploads/2021/01/man-skal-bare-kaste-sig-ud-i-det.pdf>
- Buck, G. (2010). *Assessing listening*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511732959>

- Carlsen, C. H. & Moe, E. (2019). *Vurdering av språkferdigheter*. Fagbokforlaget.
- Christoffersen, L & Johannessen, A. (2018). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Delsing, L.-O. & Åkesson, K. L. (2005). *Håller språket ihop Norden?: En forskningsrapport om ungdomars förståelse av danska, svenska och norska*. Nordisk ministerråd. <https://doi.org/10.6027/TN2005-573>
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- Douglas, D., & Hegelheimer, V. (2007). ASSESSING LANGUAGE USING COMPUTER TECHNOLOGY. *Annual Review of Applied Linguistics*, 27, 115–132. <https://doi.org/10.1017/S0267190508070062>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Haberland, H. (2004). Hvorfor vi taler skandinavisk. *Sprogforum: tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*. 10(29), 6–9. <https://tidsskrift.dk/spr/article/view/112475>
- Hasselgreen, A. & Caudwell, G. (2016). *Assessing the language of young learner*. Equinox Publishing.
- Högdin, S. (2007). Studieengagemang i grundskolan: Betydelsen av kön, etnicitet och lärarstöd. *Nordic studies in education*, 27(3), 290–310. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2007-03-08>
- Hårstad, S. (2021). *Nabospråk og nabospråkundervisning* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Kristiján Árnason (2005). The standard languages and their systems in the 20th century I: Icelandic. I O. Bandel, K. Brunmüller, E. H. Jahr, A. Karker, H.-P. Nauman & U. Telemann (Red.), *The Nordic languages: An international handbook of the history of the North Germanic languages. Volume 2*. (s. 1560–1573). De Gruyter, Inc.

- Krumsvik, R. J. (2019). Gutter er gutter. *Nytt norsk tidsskrift*, 36(2), 115–132.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-3053-2019-02-03>
- Ministry of Education, Science and Culture. (2014). *Foreign Language*. The Icelandic National Curriculum Guide for compulsory Schools – With Subjects Areas.
https://www.government.is/library/01-Ministries/Ministry-of-Education/Curriculum/adalnorsk_greinask_ens_2014.pdf
- Nesse, A. & Torp, A. (2018). Dansketiden (1536-1814). I A. Nesse (Red.), *Norsk språkhistorie: Tidslinjer* (s. 357–424). Novus.
- Nielsen, H. B. (2014a). Nye perspektiver på kjønn og skole i forandring? I H. B. Nielsen (Red.), *Forskjeller i klassen: Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen* (s. 208–2017). Universitetsforlaget.
- Nielsen, H. B. (2014b). Forskjeller i klassen – kjønn i kontekst. I H. B. Nielsen (Red.), *Forskjeller i klassen: Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen* (s. 11–32). Universitetsforlaget.
- Nordisk ministerråd. (2006). *Deklaration om nordisk språkpolitikk* (2007:746). Nordisk ministerråd. <http://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:700895/FULLTEXT01.pdf>
- Nordisk samarbeid. (u.å.-a). *Politikkområdet*. Norden.
https://www.norden.org/no/political_areas
- Nordisk samarbeid. (u.å.-b). *Velkommen til det nordiske samarbeidet*. Norden.
<https://www.norden.org/no>
- Nordisk samarbeid. (u.å.-c). *Det nordiske samarbeidet*. Norden.
<https://www.norden.org/no/information/det-nordiske-spraksamarbeidet>
- Nordtug, B., Thauow, B. & Engelsrud, G. (2021). Den ene og den andre. *Prismet*, 72(1), 67–76. <https://doi.org/10.5617/pri.8735>
- OECD. (2019). *PISA 2018 results: Combined executive summaries volume I, II & III*. OECD.
https://www.oecd.org/pisa/Combined_Executive_Summaries_PISA_2018.pdf
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter I lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.

- Pallant, J. (2006). *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using SPSS version 12* (2. Utg.). Open university press.
- Randen, G. T. (2013). *Tilstrekkelig ferdigheter i norsk?: Kartlegging av minoritetsspråklige solebegynneres språkferdigheter*/[Doktorgradsavhandling, Universitet i Bergen]. Bergen open research archive. <https://bora.uib.no/bora-xmloi/bitstream/handle/1956/7759/dr-thesis-2014-Randen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rienecker, L., Jørgensen, P. S. & Skov, S. (2019). *Den gode oppgaven: Håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Schleicher, A. (2019). *PISA 2018: Insights and interpretations*. OECD. <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>
- Selås, M. (2020). Å undersøke munnleg språkutvikling i skulealder. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 2* (s. 198-215). Universitetsforlaget.
- Skjold Frøshaug, A., & Stende, T. (2021). *Har Norden et språkfelleskap?* (Analys; 01/2021). Nordisk ministerråd. <https://doi.org/10.6027/nord2021-001>
- Språkrådet. (2021, 09. september) *Islandsk*. Språkrådet. <https://www.sprakradet.no/Sprakavare/Spraka-i-Norden/Islandsk/>
- Språkrådet. (2022, 30. mars). *Kan det med tiden bli bare ett språk i Skandinavia?* Språkrådet. <https://www.sprakradet.no/svardatabase/sporsmal-og-svar/kan-det-med-tiden-bli-bare-ett-sprak-i-skandinavia/>
- Spurkland, T. (2002). Språkutviklingen før 1814. i E. B. Johansen (Red.), *Vårt eget språk* (s. 51–62). Ashehoug.
- Stjernholm, K. (2020). Spørreundersøkelser I norskdidaktiske masteroppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 2* (s. 68–88). Universitetsforlaget.
- Torp, A. (2004). Nodiska språk i forntid och nutid: Språklikhet och språkskillnad, språkfamiljer och språksläktskap (L. From Overs.). I I. S. Sletten (Red.), *Nordens språk med rötter och fötter* (s. 19–74). Nordisk ministerråd. <https://doi.org/10.6027/Nord2004-008>

- Utdanningsdirektoratet (2011). *Det felles europeiske rammeverket for språk: Læring, undervisning, vurdering*. <https://spraksenteret.osloskolen.no/siteassets/vgs/det-felles-europeiske-rammeverket-for-sprak.pdf>
- Viken, Ø. (2013). Hva er tekst og kultur? I H. M. Hansteen, A. Linneberg, I. Nielsen & Ø. Viken (Red.), *Tekst og kultur: Ei innføring* (s. 8–32). Spartacus.
- Volhardt, M. D. S. (2018). Dansk – et nabosprog eller et fremmedsprog?. I G. S. Adamsen (Red.), *Ord og naboer i Norden: Nordisk nabosprogsforståelse* (s. 111–119). Modersmål-selskabet.

Vedlegg

Vedlegg 1 – Islandsk versjon av spráktest

SKAM

- «Vært litt spess i det siste – Fredag 18.11.16» (NRK, 2016).

1) Hvað vill Isak segja Jonasi?

- Hann er tvíkynhneigður
- Hann er gagnkynhneigður
- Hann er samkynhneigður
- Veit ekki/man ekki

2) Hverjum er Isak hrifinn af?

- Even
- Emmu
- Jonasi
- Vilde
- Veit ekki/man ekki

3) Hvernig lýsir Jonas Even?

- Aðlaðandi
- Fallegur
- Sætur
- Myndarlegur
- Veit ekki/man ekki

4) Hvað býður Isak Jonasi uppá?

- Pizzu
- Kebab
- Hamborgara
- Veit ekki/man ekki

5) Hvernig segir Isak Jonasi að hann sé samkynhneigður?

- Hann segir beint út að hann sé samkynhneigður
- Hann segir Jonasi að hann sé hrifinn af strák
- Hann segir Jonasi að hann sé ekki hrifinn af stelpum
- Veit ekki/man ekki

6) Af hverju vill Isak bjóða Jonasi í kebab?

- Til að segja frá partíinu um helgina
- Til að segja leiklistarhópinn hennar Vilde
- Til að segja honum að hann sé hrifinn af strákum
- Veit ekki/man ekki

7) Af hverju hefur Isak hagað sér „svolítið undarlega“ upp á síðkastið?

- Út af einhverju sem kom upp í leiklistarhópnum
- Út af einhverjum sem hann er hrifinn af
- Út af einhverju sem gerðist í partíinu

- Veit ekki/man ekki

8) Isak biður Jonasi að giska hverjum hann er hrifinn af. Hvað segir Jonas?

- Vilde
- Nora
- Mina
- Emma
- Veit ekki/man ekki

9) Hvaða vísbending fær Jonas til að giska rétta persónu?

- Að það er stelpa
- Að það er strákur
- Að það er ekki strákur
- Að það er ekki stelpa
- Veit ekki/man ekki

10) Hvaðan þekkir Isak Even?

- Leiklistarhópnum hennar Vilde
- Danshópnum hennar Vilde
- Leiklistarhópnum hennar Emmu
- Danshópnum hennar Emmu
- Veit ekki/man ekki

11) Af hverju veit Isak ekki alveg hvað málið er með hann og Even?

- Af því að Even er ekki hrifinn af strákum
- Af því að Even á kærustu
- Af því að Even er hrifinn af stelpum
- Af því að Even á kærasta
- Veit ekki/ man ekki

12) Hvað finnst Jonasi að Even ætti að gera?

- Hætta með kærastanum
- Hætta með Isak
- Hætta með kærustunni
- Byrja með Isak
- Veit ekki/man ekki

13) Kunnir og/eða skildir þú dönsku áður en þú lærðir hana í skóla?

- Já
- Nei
- Smá

14) Kunnir og/eða skildir þú norsku áður en þú lærðir dönsku í skóla?

- Já
- Nei
- Smá

15) Kunnir og/eða skildir þú sænsku áður en þú lærðir dönsku í skóla?

- Já

- Nei
- Smá

16) Hvert er kyn þitt?

- Strákur
- Stelpa
- Annað

SKAM

- «Vært litt spess i det siste – Fredag 18.11.16» (NRK, 2016).

1) Hva vil Isak fortelle Jonas?

- Han er bifil
- Han er heterofil
- Han er homofil
- Vet ikke/Husker ikke

2) Hvem er Isak interessert i?

- Even
- Emma
- Jonas
- Vilde
- Vet ikke/Husker ikke

3) Hvordan blir Even beskrevet av Jonas?

- Attraktiv type
- Pen type
- Søt type
- Kjekk type
- Vet ikke/Husker ikke

4) Hva spanderer Isak på Jonas?

- Pizza
- Kebab
- Hamburger
- Vet ikke/Husker ikke

5) Hvordan forteller Isak til Jonas at han er homofil?

- Han sier rett ut til Jonas at han er homofil
- Han sier til Jonas at han liker gutter
- Han sier til Jonas at han ikke liker jenter
- Vet ikke/husker ikke

6) Hvorfor vil Isak invitere Jonas på kebab?

- For å fortelle om festen i helgen
- For å fortelle om revygruppen til Vilde
- For å fortelle at han liker gutter
- Vet ikke/husker ikke

7) Hvorfor har Isak vært «litt spess» i det siste?

- På grunn av noe på revygruppen
- På grunn av noen han liker
- På grunn av noe fra festen
- Vet ikke/husker ikke

8) Isak ber Jonas gjette hvem han liker, hvem gjetter Jonas?

- Vilde
- Nora
- Mina
- Emma
- Vet ikke/husker ikke

9) Hvilket hint får Jonas for å gjette rett person Isak liker?

- At det er en jente
- At det er en gutt
- At det ikke er en gutt
- At det ikke er en jente
- Vet ikke/husker ikke

10) Hvor kjenner Isak Even fra?

- Fra revygruppen til Vilde
- Fra dansegruppen til Vilde
- Fra revygruppen til Emma
- Fra dansegruppen til Emma
- Vet ikke/husker ikke

11) Hvorfor vet ikke Isak helt hva som er greien mellom han og Even?

- Fordi Even ikke liker gutter
- Fordi Even har dame
- Fordi Even liker jenter
- Fordi Even har type
- Vet ikke/husker ikke

12) Hva mener Jonas at Even bør gjøre?

- Slå opp med typen
- Slå opp med Isak
- Slå opp med dama
- Bli sammen med Isak
- Vet ikke/husker ikke

13) Kunne du snakke og/eller forstå dansk før du lærte dansk på skolen?

- Ja
- Nei
- Litt

14) Kunne du snakke og/eller forstå norsk før du lærte dansk på skolen?

- Ja
- Nei
- Litt

15) Kunne du snakke og/eller forstå svensk før du lærte dansk på skolen?

- Ja
- Nei
- Litt

16) Hvilket kjønn er du?

- Gutt
- Jente
- Annen kjønnsidentifisering

Vedlegg 3 – Digital utforming av språktest

Spørsmål 1:

1) Hvað vill taak segja Jonasi?

- Hann er hálkyrningur
- Hann er gæpkynningur
- Hann er samkyrningur
- Veit ekki/ann ekki

> NESTE

Spørsmål 2:

2) Hverjum er taak hrifin af?

- Einn
- Einnu
- Jonasi
- Vildu
- Veit ekki/ann ekki

> NESTE

Spørsmål 3:

3) Hverjig býir Jonasi Evi?

- Allhendi
- Lagþur
- Bætur
- Myndþingur
- Veit ekki/ann ekki

> NESTE

Spørsmål 4:

4) Hvað býtur taak Jonasi upp?

- Þrátt
- Kátt
- Hamþingur
- Veit ekki/ann ekki

> NESTE

Spørsmål 5:

5) Hverjig segir taak Jonasi að hann sé samkyrningur?

- Hann segir bætt í að hann sé samkyrningur
- Hann segir Jonasi að hann sé hrifin af eini
- Hann segir Jonasi að hann sé ekki hrifin af einum
- Veit ekki/ann ekki

> NESTE

Spørsmål 6:

6) Af hverju vill taak þjóða Jonasi í kátt?

- Tí að segja þá þingur um halþing
- Tí að segja káttahjúgum hannur Vildu
- Tí að segja honum að hann sé hrifin af einum
- Veit ekki/ann ekki

> NESTE

Spørsmål 7:

■ survey-vact.dk/verv/ecom.pls.morphous.web.pages.CoreRespondentTestCollectLinkAnonymous?singlequestionid=2715376

Hækkuleni
pá Vestlandi

7) Af hverju hefur Isak hagað sér „vottlið undanfega“ upp á stíkaðist?

Ó af einhverjum sem kom upp í leikstjórnunum

Ó af einhverjum sem hann er hífren af

Ó af einhverjum sem gerfist í partíu

Vei ekki/mau ekki

➤ NESTE

Spørsmål 8:

■ survey-vact.dk/verv/ecom.pls.morphous.web.pages.CoreRespondentTestCollectLinkAnonymous?singlequestionid=2715376

Hækkuleni
pá Vestlandi

8) Isak líkur Jonasi að gjaka hvejum hann er hífren af. Hvað segir Jonasi?

Víðe

Nore

Mma

Emma

Vei ekki/mau ekki

➤ NESTE

Spørsmål 9:

■ survey-vact.dk/verv/ecom.pls.morphous.web.pages.CoreRespondentTestCollectLinkAnonymous?singlequestionid=2715376

Hækkuleni
pá Vestlandi

9) Hvaða viðbending fær Jonasi til að gjaka rétta persónu?

A3 þú er stépa

A3 þú er stókur

A3 þú er ekki stókur

A3 þú er ekki stépa

Vei ekki/mau ekki

➤ NESTE

Spørsmål 10:

■ survey-vact.dk/verv/ecom.pls.morphous.web.pages.CoreRespondentTestCollectLinkAnonymous?singlequestionid=2715376

Hækkuleni
pá Vestlandi

10) Hvaðan þökkur Isak Even?

Leikstjórnunum hennar Víðe

Danstjórnun hennar Víðe

Leikstjórnun hennar Emma

Danstjórnun hennar Emma

Vei ekki/mau ekki

➤ NESTE

Spørsmål 11:

■ survey-vact.dk/verv/ecom.pls.morphous.web.pages.CoreRespondentTestCollectLinkAnonymous?singlequestionid=2715376

Hækkuleni
pá Vestlandi

11) Af hverju veit Isak ekki alveg hvað málið er með hann og Even?

Af þri að Even er ekki hífren af stórum

Af þri að Even er hífren af stórum

Af þri að Even er hífren af stépa

Af þri að Even er hífren af stépa

Vei ekki/mau ekki

➤ NESTE

Spørsmål 12:

■ survey-vact.dk/verv/ecom.pls.morphous.web.pages.CoreRespondentTestCollectLinkAnonymous?singlequestionid=2715376

Hækkuleni
pá Vestlandi

12) Hvað finnst Jonasi að Even setti að gera?

Hetta með karstjórnum

Hetta með Isak

Hetta með karstjórnum

Sjya með Isak

Vei ekki/mau ekki

➤ NESTE

Spørsmål 13:

survey-vact.dk/survej2020/p1s.morphous.web.pages.CmsRespondentTextCollectLinkAnonymous?singlequestionid=2716376

Høgskulen på Vestlandet

0/1

13) Kvernir og/ella skildir þú dönsku áður en þú lærtir hana í skóla?

Já

Nei

Smá

➤ NESTE

Spørsmål 14:

survey-vact.dk/survej2020/p1s.morphous.web.pages.CmsRespondentTextCollectLinkAnonymous?singlequestionid=2716376

Høgskulen på Vestlandet

0/1

14) Kvernir og/ella skildir þú norsku áður en þú lærtir dönsku í skóla?

Já

Nei

Smá

➤ NESTE

Spørsmål 15:

survey-vact.dk/survej2020/p1s.morphous.web.pages.CmsRespondentTextCollectLinkAnonymous?singlequestionid=2716376

Høgskulen på Vestlandet

0/1

15) Kvernir og/ella skildir þú sænsku áður en þú lærtir dönsku í skóla?

Já

Nei

Smá

➤ NESTE

Spørsmål 16:

survey-vact.dk/survej2020/p1s.morphous.web.pages.CmsRespondentTextCollectLinkAnonymous?singlequestionid=2716376

Høgskulen på Vestlandet

100%

16) Hveitt er kyn þitt?

Strákur

Stréja

Annall

➤ ANSLUTT

Vedlegg 4 – *SKAM*

Videoklipp som ble brukt for å måle lytteferdigheter (start: 11:29 , Slutt: ved episodens slutt):

<https://tv.nrk.no/serie/skam/sesong/3/episode/6/avspiller>

- Andem, J. (Manusforfatter & Regissør). (2016). – Kan du ikke bare si det? (Sesong 3, Episode 6) [Episode i TV-serie]. I M. Magnus (Produsent), Skam. NRK.

Beðni um þátttöku í rannsóknarverkefningu *Skandinavískur málskilningur á Íslandi*

Ég, Nikoline Sofie Borg, er kennaranemi við Høgskulen på Vestlandet (HVL) í Bergen og er að vinna að meistaranemi um skandinavískan málskilning á Íslandi.

Tilgangur rannsóknarverkefnisins er að kanna hversu vel íslenskir framhaldskólanemar skilja norskt mál eftir að hafa lært dönsku í íslenskum skóla.

Nemendurnir sem taka þátt í rannsóknarverkefningu fá að sjá myndband úr norsku sjónvarpsþáttaröðinni „Skam“. Síðan þurfa þau svara nokkrum spurningum sem sýna hversu mikið þau hafa skilið af því sem fram fer í þættinum. Könnunin er rafræn og nota krossspurningar þar sem merkja þarf við þann valmöguleika sem þau telja réttan. Auk spurninganna um „Skam“ verður ein spurning um kyn og ein spurning um hvaða dönsku- eða norskukunnáttu nemandinn hefur öðlast utan dönskukennslunnar í skólanum.

Öllum gögnum sem safnað er verða nafnlaus. Hvorki ég né aðrir fá að sjá hver hefur svarað hverju og ekki verður hægt að þekkja neinn nemanda í meistaranemið. Það er aðeins ég og leiðbeinandi minn sem munum hafa aðgang að gögnunum. Það sem hver einstakur nemandi svarar mun ekki geta haft áhrif á samband hans við kennarann eða skólann. Ég fer með allar upplýsingar sem trúnaðarmál og í samræmi við persónuverndarreglur. Öllum gögnum verður eytt í lok verkefnisins í júní 2022.

Það er frjálst að taka þátt í rannsóknarverkefningu.

Hafir þú spurningar eða viljir vita meira um verkefnið getur þú haft samband við mig, leiðbeinandann minn eða persónuverndarfulltrúa við HVL:

Leiðbeinandi:
Eldar Heide
Tölvupóstur:
eldar.heide@hvl.no

Meistaraneemi:
Nikoline Sofie Borg
Tölvupóstur:
Borgnikoline@gmail.com

Persónuverndarfulltrúa HVL:
Trine Anikken Larsen
Tölvupóstur:
trine.anikken.larsen@hvl.no

Með bestu kveðjum

Leiðbeinandi

Meistaraneemi

Yfirlýsing um samþykki

Ég hef fengið og skilið upplýsingarnar um verkefnið „Skandinavískur tungumálaskilningur á Íslandi“ og hef átt þess kost að afla mér frekari upplýsingar. Ég er sammála því að barnið mitt megi:

- taka þátt í könnuninni.

(Undirritað af foreldri nemanda, dags)

Vedlegg 6 – Analysetabeller

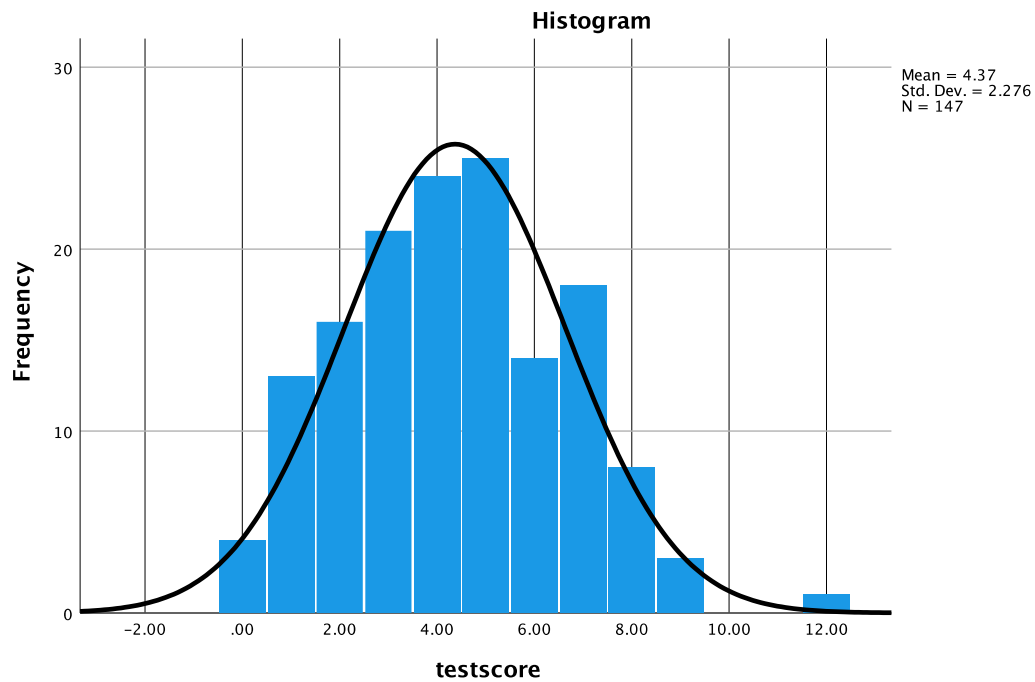
Statistics

testscore

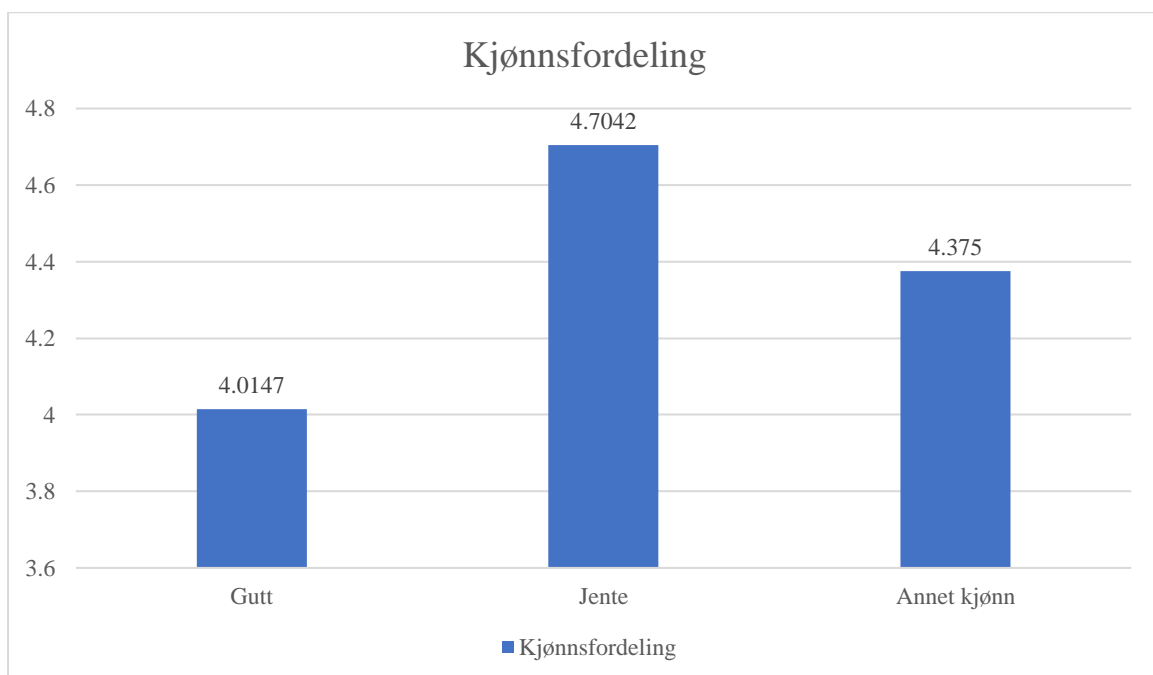
N	Valid	147
	Missing	1
Mean		4.3673
Median		4.0000
Mode		5.00
Std. Deviation		2.27579

		testscore			Cumulative
		Frequency	Percent	Valid Percent	Percent
Valid	.00	4	2.7	2.7	2.7
	1.00	13	8.8	8.8	11.6
	2.00	16	10.8	10.9	22.4
	3.00	21	14.2	14.3	36.7
	4.00	24	16.2	16.3	53.1
	5.00	25	16.9	17.0	70.1
	6.00	14	9.5	9.5	79.6
	7.00	18	12.2	12.2	91.8
	8.00	8	5.4	5.4	97.3
	9.00	3	2.0	2.0	99.3
	12.00	1	.7	.7	100.0
		Total	147	99.3	100.0
Missing	System	1	.7		
Total		148	100.0		

Normalfordeling av testscore:



Gjennomsnittsscore mellom kjønn, inkludert annet kjønn:



Gjennomsnittsscore – fordeling mellom tidligere språkkunnskaper :

