



Høgskulen  
på Vestlandet

## BACHELOROPPGAVE

Språksyn i ulike læreplaner for norsk skole

Approaches to language learning in various curricula  
in the Norwegian school

Kandidatnummer 103

GUPEL412: Bacheloroppgave, vitenskapsteori og forskningsmetode

Institutt for lærerutdanning

Veileder: Cecilie Hamnes Carlsen

Innleveringsdato: 06.06.19

Antall ord: 9142

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, § 10.

## **Forord:**

Tusen takk til veileder Cecilie Hammes Carlsen for god veiledning, oppmuntrende ord og spennende samtaler om oppgavens tema.

## **Abstract:**

This bachelor's thesis attempts to explain different approaches to language learning, and account for the evidence of such approaches in the curriculum for the Norwegian public school as well as the Norwegian Waldorf school. The curricula used are for the subjects "norsk", (norwegian) and "fremmedspråk", (foreign languages). The selection of schools is based upon needing at least two different types of schools, one of which should be the public school, to state some presumptions about all or most schools in Norway and their chosen language learning approaches.

The theoretical approaches to language learning regard both first and second language, and the thesis presents both a general run-through of modern theories and a more thorough presentation of 3 approaches used to explain the results of the research. These approaches are the Critical-Period Hypothesis, Anne Høigård's four core activities for language learning and Translanguaging.

The results of the research are presented in two parts: 1) five quotes from each curriculum, to illustrate the differences between the two, as well as some quotes to illustrate the similarities; and 2) word-clouds made up of the predicates used in the competence aims of each curriculum. With these results, the thesis attempts to account for the approaches to language learning used in schools in Norway.

## Innhold

1	Innledning	4
1.1	Problemstilling og mål for arbeidet	4
1.2	Begrunnelse for valg av emne	4
1.3	Emnets relevans	5
2	Oppgavens teorigrunnlag	7
2.1	En innføring i moderne språkforskning	7
2.2	Tre sentrale tilnærminger	10
3	Metode	15
3.1	Oppgavens rammer og struktur	15
3.2	Kvantitativ eller kvalitativ analyse?	17
3.3	Hva er tekst?	17
3.4	Metodekritikk	18
3.5	Videreutvikling av forskningsprosjektet	20
4	Funn og drøfting	21
4.1	Hvordan presenteres funnene?	21
4.2	Å lære språk er å bruke språket	21
4.3	Språklig mangfold som ressurs	22
4.4	Språklæring bygger på erfaringer med språklæring	23
4.5	Fremmedspråk som påvirkning på morsmål	25
4.6	Språk- og kulturkompetansens allmenndannende perspektiv	26

4.7	Språklærendes talende omgivelser .....	27
4.8	Bevegelse som kilde til språklæring.....	27
4.9	Gode språklige forbilder .....	28
4.10	Fortellingens rolle .....	29
4.11	Språklæring som kontinuerlig prosess, bevisst og ubevisst .....	30
4.12	Ordskyer .....	31
	Figur 1.1. Ordsky av kompetansemål etter 10.trinn, norsk, LK06.....	32
	Figur 1.2. Ordsky av kompetansemål etter 10.trinn, norsk, LS07.....	32
4.13	Funn i ordskyene.....	33
	Figur 1.3. Liste over ord som kun forekommer i henholdsvis LK06 og LS07.....	34
5	Avslutning.....	35
5.1	Kjernen i funnene.....	35
5.2	Endret språksyn fra 2020? .....	36
6	Litteraturhenvisning .....	37

# 1 Innledning

## 1.1 Problemstilling og mål for arbeidet

Min problemstilling lyder: Hva kan steinerskolens og den offentlige skolens læreplaner fortelle oss om skolenes språksyn?

Målet for dette arbeidet er å undersøke i hvor stor grad steinerskolen og den offentlige skolen er enige eller uenige om hvordan vi lærer språk, samt hvorvidt deres holdning til språklæring stemmer overens med det forskning på emnet viser. Vi vet blant annet at steinerskolen starter med all språkundervisning fra første trinn. Kan vi finne en begrunnelse for dette i læreplanen?

Jeg vil kort presentere forskning på emnet språklæring, fra Noam Chomskys teorier om medfødt språk fra 1950- og 1960-tallet, til nyere ideer og tanker, som García og Weis transspråking, fra 2014. Spesielt vil jeg belyse tre teorier om eller tilnærminger til språklæring, og deretter legge frem og diskutere noen av funnene jeg har gjort i arbeidet med de to skolenes læreplaner i norsk og fremmedspråk.

## 1.2 Begrunnelse for valg av emne

Oppgavens tema er altså språksyn knyttet til læring av språk og hvordan dette kommer til uttrykk gjennom læreplanene til steinerskolen, (heretter forkortet LSo7) og den offentlige skolen, (heretter forkortet LK06), med fokus på fagområdene norsk og fremmedspråk.

Bakgrunnen for dette prosjektvalget ligger hovedsakelig i at jeg i mange år har hatt stor interesse for steinerskolen og dens tilnærming til undervisning, blant annet med fokus på bruk av kreative emner som kunst & håndverk og musikk i alle fag. I samtaler med veileder fikk jeg øynene opp for at å skulle jobbe utelukkende med steinerskolens kunstneriske tilnærming til undervisning kunne gi meg utfordringer i bruk av litteratur, samt krevende metode ettersom jeg i hovedsak måtte samlet inn all nødvendig data på egen hånd. Jeg valgte derfor å endre fokus noe, slik at jeg endte med å undersøke steinerskolens og den offentlige skolens språksyn gjennom å undersøke læreplanene deres.

Med språksyn mener jeg her hvilke holdninger til og oppfatninger om språklæring som finnes i skolene – hvordan mener de egentlig at vi lærer språk? Dette spørsmålet stiller jeg både i tilknytning til andrespråklæring og til norskfaget som et språklæringsfag.

### **1.3 Emnets relevans**

Vi lever i en hverdag som krever kontinuerlig kommunikasjon, både i utdanning og arbeid så vel som sosialt og ved bruk av digitale hjelpemidler. Språket vårt er den mest essensielle delen av kommunikasjon med andre. Dette gjelder både hvordan vi snakker og skriver, men også hva vi sier med mimikk, gestikulasjoner og holdning i rommet. Språket vi bruker endres i tråd med forum, mottaker, emne, plassering i verden samt mange andre faktorer. Likevel finnes det noen tanker om språk som er felles for alle; noen ting man lærer i alle skoler. Jeg har valgt meg noen forskningsspørsmål som jeg stiller til læreplanen og litteraturen om språklæring, for å bedre belyse emnet og svare på problemstillingen:

- Hvordan stemmer skolenes arbeidsmetoder overens med forskning på læring av språk?
- Hvordan mener man egentlig i skolen at mennesker lærer språk?
- Hvilke ord er valgt for å snakke om språk?

Steinerskolen skiller seg fra den offentlige skolen på flere essensielle områder, både i filosofisk grunnlag og i tilnærming til undervisning og læring. I steinerskolens generelle del av læreplanen kommer flere tanker om mennesket og læring frem som skiller seg fra det vi kan lese i læreplanen Kunnskapsløftet. Hvordan farger denne «annerledes-filosofien» steinerskolens syn på læring og utvikling av språk? Ser vi forskjeller på steinerskolen og den offentlige skolen?

Steinerskolen er valgt som undersøkelsesobjekt sammen med den offentlige skolen, både fordi jeg har personlig interesse for steinerskolen og på bakgrunn av det jeg oppfatter som en generelt økende interesse for alternativer til den offentlige skolen i samfunnet.

Til tross for denne økende interessen, er det likevel vanskelig å finne forskning på emnet. Steinerskolen og montessoriskolen i seg selv publiseres det lite forskning om, og det samme gjelder de nevnte skolenes metoder og læringsteorier knyttet til spesifikke fag. Da blir det vanskelig å trekke frem moderne forskning som begrunnelse for emnets relevans. Derfor kan man kanskje påstå at emnets relevans ligger i nettopp dette at det forskes på i veldig liten grad.

## 2 Oppgavens teorigrunnlag

### 2.1 En innføring i moderne språkforskning

Det finnes mange teorier om og mye uenighet rundt hvordan vi som mennesker lærer språk. Jeg vil nå kort presentere flere teorier om og perspektiver på språklæring, og dermed skape en kontekst for de teoriene jeg har valgt å fokusere på. Jeg presenterer blant annet nativistiske teorier, behavioristiske perspektiv og kognitive perspektiv her, og vil forsøke å illustrere hvordan teorier om språk henger sammen med hverandre. En av de mer kjente språkteoretikerne er Noam Chomsky. Chomskys ideer om menneskets forhold til språk er etter hvert svært omdiskuterte, men mange andre teorier bygger på hans ideer og jeg anser det derfor å være relevant å presentere hans grunntanke først. Han er også en av de tidligste anerkjente språkforskerne vi kjenner til.

Chomsky presenterer en ide om at mennesker er født med en naturlig evne og tilbøyelighet til å lære språk. Han mener at bidraget fra miljøet rundt oss har minimal påvirkning, og underbygger argumentet med å påpeke hvor mye mer barn kan om språkets struktur enn det som er naturlig å forvente ut fra det de hører. Han mener barn er født med en evne til å oppdage og forstå reglene for oppbygging av språk, og at vi baserer denne forståelsen på det språket vi hører. Denne evnen fungerer som en slags grammatikk-mal, og er universell og uavhengig av spesifikke språk. Dette kalles Universal Grammar, og hindrer barn i å trekke feilaktige konklusjoner om hvordan språk henger sammen i system, (Lightbown & Spada, 2006).



Chomskys teorier knyttes ofte til det som kalles *critical period hypothesis*, ofte forkortet til CPH. Hypotesen handler om at dyr og mennesker er genetisk programmerte til å tilegne seg visse former for kunnskap og ferdigheter til bestemte tider eller i bestemte faser i livet; teorien krever altså en viss eksponering innenfor en gitt periode. Etter at fasen er over er det enten vanskelig eller umulig å tilegne seg de aktuelle ferdighetene eller kunnskapene, (ibid.). Å bevise eller motbevise CPH-teorien tilknytning til språk er svært utfordrende, fordi nesten alle barn eksponeres for språk i en tidlig alder, men det er blitt gjort studier på blant annet ASL - American Sign Language, som støtter opp under teorien, (ibid.). CPH-teorien kommer jeg tilbake til senere i oppgaven. De ovennevnte teoriene kan klassifiseres som nativistiske teorier – de tar utgangspunkt i at noen begreper og ideer er medfødte.

Tanken om at barns språktilegnelse er en prosess med imitasjon og forsterkning, kan vi kalle et behavioristisk perspektiv. B.F. Skinner er en tilhenger av denne tilnærmingen. Han presenterte i *Verbal Behavior* (1957) en teori om at når barn imiterer språket de hører, møter de positiv forsterkning, enten i form av belønning eller vellykket kommunikasjon. Med denne forsterkningen blir barn oppmuntret til å videre imitere språk til de danner mønstre basert på korrekt språkbruk, (Lightbown & Spada, 2006). I dette perspektivet legger man stor vekt på påvirkning fra miljøet rundt barnet. Noen språkforskere stiller seg delvis støttende til perspektivet, men uenig i deler av det: William O'Grady (2005) skriver at barns språkutvikling i liten grad er basert på imitasjon, fordi ytringene barn produserer ikke er like nok det de hører til å være en imitasjon. Imitasjon og språklige forbilder er likevel sentrale deler av O'Gradys tanker om språklæring.

Kognitivt perspektiv fokuserer i mye større grad enn nativistiske og behavioristiske perspektiv på utviklingsprosessen i språklæringen. Jean Piaget var en av de tidlige forkjemperne for at barns språkutvikling henger tett sammen med deres kognitive utvikling. Han bruker ordet «større» som eksempel: barn vil ikke kunne benytte seg av slike begreper før de forstår konseptet det representerer, altså sammenligning av størrelser. Språk blir dermed et system av symboler som representerer ting eller konsepter som barnet har møtt på, (Lightbown & Spada, 2006). En modell som har sitt opphav i både det nativistiske perspektivet og det kognitivistiske er Stephen Krashens «monitor modell».

Modellen er delt i 5 hypoteser, som blant annet omhandler at språklæring hovedsakelig skjer som en tilegnelse – altså ubevisst læring, at innputt er helt sentralt, og at vi bruker et slags «affektivfilter» for å sortere innputt. Særegent med Krashens teori er blant annet at innputt som skal føre til språkutvikling og språktilegnelse bør være på et nivå som er så vidt forbi den språklærendes nivå, «i + 1». Krashens «monitor model» har senere skapt rom for forskning som har ført til utviklingen av blant annet «communicative language teaching» (ibid.).

Etter 1990 så man en fremvekst i kognitivistiske teorier, som fokuserer på at læring, både generelt og spesifikt i språksammenheng, skjer i takt med hjernens utvikling. Det er en intern prosess. Flere teoretikere hører til under den kognitive paraplyen, blant annet Norman Segalowitz og Robert DeKeyser, (ibid.). Segalowitz argumenterer for at begynnende språk-lærende bruker mesteparten av sitt fokus på å koble ord med betydning. En gren av kognitivismen kalt konneksjonisme, legger hovedvekt på forekomst av ulike ord og fraser som essensielt for språklæringen. Ved forekomst i forskjellige typer sammenhenger vil den lærende etter hvert trekke koblinger mellom dem – konneksjoner, og ut fra dette skape en forståelse for et gitt begrep. En hypotese som har sitt utspring i kognitivismen og konneksjonismen er interaksjonshypotesen. Denne vektlegger interaksjon mellom forskjellige språkbrukere som essensielt for læringen, og det samme gjør communicative language teaching, eller CLT, (Lee & VanPatten, 2003). I dagens skole kan vi se tydelige spor av spesielt CLT-tilnærming til språklæring i undervisning (ibid.).

Det sosiokulturelle perspektivet har flere koblinger til kognitivismen, blant annet i interaksjonshypotesen og CLT. Vygotskij, som er opphavet til sosiokulturell læringsteori, presiserte at den kognitive utviklingen som ligger til grunn for språklæring i hovedsak skjer gjennom interaksjon. Til forskjell fra interaksjonshypotesen er ikke Vygotskij opptatt av innputt som «ferdig kunnskap» som den lærende skal forstå, men heller av at kunnskapen skapes i interaksjonen mellom de samtalende. Det må være en kommunikasjon som skjer innenfor individets proksimale utviklingssone. Vygotskijs perspektiv kan også forveksles med Krashens modell, men disse to har også svært forskjellige hypoteser om hvordan utvikling foregår. Det sosiokulturelle perspektivet på læring er noe vi kan finne igjen i mange aspekter av skolen, både i selve undervisningen og som bakgrunn for læreplanutviklingen.

I 2014 publiserte Ofelia García og Li Wei boken *Translanguaging: Language, Bilingualism and education*, hvor de redegjør for begrepet transspråking. Boken kom ut på norsk i 2019, og det er den norske utgaven jeg har brukt. Begrepet forsøker å forklare det å gjøre bruk av to språk for å skape mening, gi innsikt og kunnskap m.m. Dette er den nyeste språktilnærmingen jeg har funnet og en av de som best dekker over flere av funnene jeg har gjort i læreplanene.

Moderne teorier om språk betyr altså de siste 70 årene for denne oppgaven. Det er vanskelig å si helt klart hvilke teorier som henger sammen med hvilke og hva som har utviklet seg mer selvstendig, men i hovedtrekk kan vi si at de fleste språkteorier er utviklet i sammenheng med eksisterende språkteorier, enten som en motreaksjon eller som en videreutvikling. Det er også mange av dem som er svært like, men skilles fra hverandre når man ser på detaljene ved de ulike teoriene. Det er spesielt tre tilnærminger til språklæring vil skal se detaljert på. Disse er valgt fordi de stemmer overens med, eller kan forklare, det jeg oppfatter som steinerskolens og den offentlige skolens språksyn i læreplanene.

## **2.2 Tre sentrale tilnærminger**

Critical period hypothesis, eller CPH, er som nevnt en teori som tar utgangspunkt i at det finnes en kritisk periode for eksponering for et gitt språk. Etter denne perioden er det vanskelig eller umulig å nå samme nivå i språket som man når ved eksponering innenfor perioden. Teorien ble først presentert av Penfield og Roberts i 1959, og ble videre plukket opp av Lenneberg, (Hakuta, Bialystok & Wiley, 2001). Ifølge Hakuta, et.al., må teorien forstås slik at ved slutten av den kritiske perioden når man et kritisk punkt, hvorpå man merker en signifikant nedgang i språktilegnelsesevnen, ikke bare en gradvis avtakende evne i takt med alder. Forskere på emnet er uenige om hvilken alder som markerer slutten på den kritiske perioden for språktilegnelse. Ifølge Hakuta et.al., defineres det som 5 år av Stephen Krashen, 6 år av Steven Pinker, 12 år av Eric Lenneberg og 15 år av J.S. Johnson og E.L. Newport. Hakuta, Bialystok og Wileys prosjekt benyttet seg av den sistnevnte definisjonen, samt en egen definisjon på 20 år, (ibid.).

Hakuta, Bialystok og Wiley gjennomførte altså et forskningsprosjekt som testet CPH for spansktalende og kinesisktalende immigranter til USA og deres møter med engelsk språk (ibid.). De fant ikke bevis som støtter CPH. Et tilsvarende forskningsprosjekt ble gjennomført av Catherine Snow og Marian Hoefnagel-Höhle på engelsktalende immigranter til Nederland. Heller ikke deres forskning kan støtte CPH. De fant at den aldersgruppen som raskest lærte seg nederlandsk var 12-15åringer, og gruppen som tregest lærte språket var 3-5åringer, (Snow & Hoefnagel-Höhle, 1978).

Selv om vi altså kan vise til flere forskningsprosjekter som motbeviser teorien er det sentralt å trekke den frem i denne oppgaven på bakgrunn av Steinerskolens fremmedspråksopplæring, som starter ved 1.trinn på barneskolen. CPH er den mest kjente teorien som kan forklare hvorfor de velger å begynne opplæring i tre forskjellige språk samtidig og i så ung alder. Et alternativ til CPH kan være at både det kognitive aspektet og det sosiale aspektet ved læring er i endring gjennom livet og barn i skole og barnehage eksponeres for språk på en annen måte enn voksne gjør. Hakuta et.al., (2001), viser til Susan Kemper (1992), som poengterer at språkferdigheter er avtagende blant eldre voksne, noe som kan indikere at etter et visst punkt, tilsvarende det kritiske punktet i CPH, er språktilegnelsesevnen også avtagende. Dette punktet kan sammenfalle med et antatt kritisk punkt for CPH, men forskjellen ligger i at det ikke er en signifikant og umiddelbar endring som markerer punktet.

Anne Høigårds verk *Barns språkutvikling* presenterer 4 hovedaktiviteter som særlig fremmer barns språkutvikling, og som også spiller en sentral rolle i rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver; musiske aktiviteter, god samtale, samvær omkring tekst og allsidig lek, (Høigård, 2013). Alle disse aktivitetene fordrer et kulturfelleskap med aktiv deltakelse fra barnets side, og i denne aktivt deltakende rollen blir barna også medskapere av kulturfelleskapet. Dette er en prosess som i stor grad støtter opp under språktilegning, (ibid., s.232).

Musiske aktiviteter som en del av språktilegning baseres på tanken om at de musiske grunnelementene lyd, rytme og bevegelse er noe som preger menneskets sanseapparat før fødselen. Barn kjenner igjen lyder og rytmer de har opplevd i mors mage også etter at de er født. Lyd og rytme er også grunnlag for og i språk, og det er svært fordelaktig å bruke musiske aktiviteter som språktrening. Man trenger ikke ha kommet langt i språkutviklingen for å delta i slike aktiviteter, enten den gjeldende språkutviklingen angår morsmål eller andrespråk, (ibid.). Fordi musiske aktiviteter – spesielt de som benyttes med barn – ofte inneholder bevegelse, får barnet kjenne på språk gjennom mange deler av dets sanseapparat: barnet hører, føler, ser og «smaker» på språk. Denne koblingen mellom det motoriske og det auditive er svært fordelaktig for barnets læring. Mange forskere, blant annet Inger Marie Vingedal, stiller seg bak dette: barn lærer best gjennom fysisk aktivitet (Vingedal, 2014). Musikken gir også en støtte til talen som barnet ellers ikke har. Gjennom rytme, rim og klang kan barnet mestre mye lengre fortellende tekster enn det ellers ville klart (Høigård, 2013).

God samtale er et annet nøkkelord for barns språklæring. Her er det sentralt å påpeke at ikke all samtale er god samtale – en god samtale må engasjere alle samtalepartnere og skape et saksforhold som er begges, ikke bare den enes. Den gode samtalen bærer preg av gjensidighet og omhandler emner det er verdt å forholde seg til, (ibid.). Samtale krever både lytting – og gjennom dette tilegnelse av nye ord og begreper – og refleksjon over det som blir sagt for å kunne formulere en respons. I samtale med barn er det den voksnes ansvar at samtalen er god – at den fører noen vei. Barn trenger blant annet respons i form av tilknytningsreplikker, - svar på det som blir sagt i form av anerkjennelse som for eksempel gjentakelse eller bekreftelse, og videreføringsreplikker, - spørsmål eller kommentarer som fører samtalen videre, i den rekkefølgen. Gode samtaler kan oppstå spontant, men er oftere planlagte i form av at det er satt av tid til samtale med barnet.

Samvær omkring tekst handler om situasjoner hvor voksne forteller og leser for barn, og de samtaler om disse tekstene. Fortelling og høytlesning er språklige aktiviteter, og det er også barnets lytting og danning av indre bilder. Høytlesning er også en lesing av skriftspråk, altså et språk som skiller seg fra både barnets og den voksnes eget språk. Det er gunstig for barnet å eksponeres for både talespråk og skriftspråk, fordi skriftspråket er bygd opp på en annen, tydeligere måte. Det mangler mange av fyllordene vi bruker i tale, syntaksen er fastere og det har et rikere ordforråd. Alt dette tilegner barna seg når de blir lest mye for (ibid.).

Allsidig lek skiller seg fra de tre andre aktivitetene ved at det er barna selv som styrer denne aktiviteten, ofte nærmest uten involvering fra voksne. Voksne kan legge til rette for lek, men leken springer i hovedsak ut fra barna selv og tilhører dem. I lek kan barn trekke inn og videreutvikle alle aspekter av språk. Barna tar initiativ, de forklarer og kjefter, de forhandler og argumenterer, de løser problemer, fantaserer og tøyser. Helt sentralt for den språklige utviklingen er særlig rollelek (ibid.).

Transspråking er et begrep som først oppsto i skolen i Wales. Begrepet ble opprinnelig brukt om en pedagogisk praksis hvor elevene ble bedt om å veksle mellom engelsk og walisisk avhengig av om aktiviteten krevde at de skulle ta til seg eller produsere, (García & Wei, 2019). Senere er begrepet plukket opp av andre og videreutviklet slik at en kan forstå det som å gjøre bruk av to språk for å bedre skape forståelse og mening. Prosessen handler i stor grad om effektiv kommunikasjon, og legger større fokus på funksjon enn form, (ibid.). García og Wei poengterer at denne prosessen, transspråking, ikke er to separate språk, og heller ikke en hybridblanding av de to språkene, men heller nye språkpraksiser som kan frigjøre historie og forståelse som er tett knyttet til ett språk og gjøre det tilgjengelig i et annet.

Transspråking defineres blant annet også som at flerspråklige mennesker forflytter seg mellom språk og behandler språkene som et sammensatt repertoar – et integrert system. Slik som transspråking er forklart til nå, kunne det lett forveksles med kodeveksling, men de skilles fra hverandre ved at sistnevnte er en tilsynelatende tilfeldig veksling fra det ene språket til det andre, basert på situasjon og nytte av de forskjellige språkene, mens transspråking refererer ikke bare til veksling mellom to språk, men til språkbrukernes originale språkkonstruksjoner, (ibid.). Det er særlig dette med å bruke flere språk for å skape forståelse og mening vi skal komme tilbake til i forbindelse med teorien om transspråking.

## 3 Metode

### 3.1 Oppgavens rammer og struktur

Bacheloroppgaven min skal gjennom dokumentanalyse forsøke å gjøre rede for hva steinerskolens og den offentlige skolens læreplaner kan fortelle oss om skolenes språksyn. I analysen har jeg brukt læreplanen for norsk og fremmedspråk, samt generell del av læreplanen for begge skolene. Jeg har valgt å ikke inkludere læreplanen for engelsk i oppgaven. Fordi steinerskolens læreplan i fremmedspråk inkluderer engelsk, mens LK06 har egen læreplan for engelskfaget, blir oppgaven derfor noe «skjev» i steinerskolens favør. Dette valget handler hovedsakelig om tidsbegrensning. Jeg anser de tre språkfagene norsk, engelsk og fremmedspråk å være svært forskjellige i prioriterte kompetanseområder. Jeg har, gjennom egen erfaring i skolen og gjennom studering av læreplanene fått et inntrykk av at blant de tre får norskfaget minst språklig prioritering og et mer litterært fokus, engelskfaget noe mindre litteratur og mer språk, og fremmedspråkfaget blir mest språklig fokusert og mindre litterært fokusert. Etter å ha undersøkt planene har jeg sett at engelsklæreplanens arbeidsmetoder, omfang og formuleringer i stor grad dekkes av de to andre læreplanene fra LK06. Jeg har derfor valgt de to «ytterpunktene», norsk og fremmedspråk. Dette valget kan likevel anses for å være en svakhet i oppgaven.

Etttersom jeg skal undersøke læreplandokumenter blir det naturlig å benytte meg av dokumentanalyse som metode. I denne oppgaven vil analysen foregå i form av 1) å se på forekomst av ord knyttet til språk og gjennom 2) å undersøke hvordan læreplanene oppfordrer til språklæring, blant annet ved hvilke arbeidsformer som anbefales. I læreplanene for fremmedspråk har jeg funnet flere resultater på de forskjellige søkeordene enn i læreplanene for norsk; i den forbindelse blir det naturlig å benytte seg av litteratur både knyttet til læring av andrespråk og til språklæring og språktilegnelse generelt.



For å finne forekomst av ord knyttet til språk, analysepunkt 1), har jeg valgt ut enkelte søkeord, som jeg har benyttet i søk i begge læreplanene. De valgte søkeordene er: språk – språklæring – fremmedspråk – språkutvikling – språkferdigheter – språkkompetanse – språkforståelse – tospråklig(het) – flerspråklig(het). Søket har foregått i PDF-dokumenter på datamaskin, gjennom dokumentfunksjonen (ctrl+F). Slik har jeg fått se alle setninger som inneholder de forskjellige søkeordene. Jeg har latt være å inkludere setninger som er kopier av hverandre, som man blant annet kan finne gjentatte ganger i kompetansemålene, men i kompetansemål som ligner men har annen ordlyd eller er mer komplekse enn tidligere lignende mål har jeg inkludert dem. Blant disse har jeg valgt ut enkelte setninger om språk og språklæring som i mine øyne utmerker seg, eller som jeg anser som svært representative for språksynet som kommuniseres ellers i læreplanene. Jeg vil komme mer tilbake til dette i funnene mine.

Når jeg skal undersøke hvilke arbeidsmetoder som foreslås gjennom kompetansemålene har jeg i dette prosjektet valgt å gjøre det gjennom å se på hvilke verbaler som brukes, og hvor ofte de forskjellige verbalene forekommer. På denne måten kan jeg se hvilke arbeidsformer som står i fokus i de forskjellige fagene i de forskjellige skolene. Jeg har laget ordskyer av disse, en for hvert fag i hver skole, altså norsk – steinerskolen, fremmedspråk – steinerskolen, norsk – offentlig skole, fremmedspråk – offentlig skole. I tillegg til disse har jeg laget to ordskyer som kombinerer de to fagene for hver skole. Jeg har benyttet en funksjon som forstørrer ord som forekommer flere ganger, slik at størrelsen på skriften i illustrasjonene skal være noe representativ for ordets rolle i kompetansemålene.

Blant funnene mine i punkt 1) er særlig noen få utsagn som sier mye om de forskjellige skolenes forskjellige språksyn, samt noen som illustrerer likheter mellom dem. Det samme gjelder punkt 2), enkelte forekomster utmerker seg særlig, og jeg vil benytte meg av disse ordskylene i drøftingen. Jeg vil i hovedsak drøfte mine funn fra de ovennevnte punktene i denne oppgaven og forsøke å underbygge utsagnene med støtte fra forskning på området.

### **3.2 Kvantitativ eller kvalitativ analyse?**

Oppgaven skal forsøke å gi en oversikt over språksyn som læreplaner for Steinerskolen uttrykker, og sammenligne dette med språksynet som kommer til uttrykk i Læreplanen Kunnskapsløftet. Dette vil foregå gjennom dokumentanalyse. Simon Lindgren skriver at analyse av tekst og dokumenter umulig kan defineres helt og holdent som kvantitativ eller kvalitativ uten å være svært mangelfull, (Lindgren, 2011). I omtale av tekst som studieobjekt skriver han «Studieobjektet er et system av sosialt og kulturelt avtalte og fremforhandlede relasjoner mellom tegn og symboler på den ene siden og meningsinnhold på den andre». Her beskrives altså hvordan dokumentanalyse blir et møte mellom kvantitativ og kvalitativ analyse, fordi ingen av dem dekker studieobjektet på tilstrekkelig vis.

Videre forteller Lindgren at «Shapiro & Markoff (1998) definerer innholdsanalyse som en systematisk reduksjon av tekst (eller andre symboler) til et sett med temaer som illustrerer tilstedeværelsen, intensiteten eller hyppigheten av samfunnsvitenskapelig interessante aspekter i teksten» (ibid.). Nettopp dette med å systematisk redusere tekst blir særlig relevant for denne oppgaven i et forsøk på å komme til bunns i formuleringene som benyttes, ordvalgene som gjøres i læreplanene og språksynet som ligger bak disse. Jeg vil derfor generelt benytte meg av dokumentanalyse, men også spesifikt gå inn i innholdsanalyse som en del av dette. Ved bruk av denne metoden kan vi for eksempel se nærmere på hvor ofte ord som «språklæring» forekommer i læreplanen for norsk og ut fra dette kanskje trekke slutninger om språksyn i skolen og om vektlegging i språkfagene?

### **3.3 Hva er tekst?**

I oppgavens arbeid med tekst er det interessant å her undersøke både hva tekst egentlig er og hva den representerer. Tekst uttrykker språklige og sosiale strukturer, og tekstanalysens oppgave blir å avdekke tekstens kontekst og koble de to sammen. Ut fra dette kan man se hvilken mening som skapes i teksten, (Lindgren, 2011). Gjennom å undersøke tekstens manifeste innhold, oppdager vi hva teksten omhandler på et overflatenivå.

Vi kan se hvilke ord som er brukt for å beskrive et gitt fenomen, og forstå store deler av tekstens innhold. Dette gir likevel et noe forenklet bilde av betydning. I det manifeste innholdet i teksten forholder vi oss utelukkende til betydning som ekvivalent til denotasjon eller grunnbetydning. For å avdekke det som ligger bak teksten må vi se på dens latente innhold. I en slik søken i tekst oppdager man større deler av tekstens konnotative innhold. Denne oppgaven, som benytter seg av både «overflatesøk» i tekst og søk etter holdninger i formuleringer og ordvalg vil kreve bruk av begge perspektivene på tekstinnhold.

I Lindgren, (ibid.) kan vi også lese at tekst er en form for diskurs, altså et sett med formuleringer og antagelser som skaper et språk for å snakke om gitte handlinger og/eller situasjoner. Diskurs er altså noe som går forbi den enkelte teksten, og preger all tekst og handling som hører til under det aktuelle emnet. Diskursen er sosialt, historisk, kulturelt og politisk bestemt, og for å gi et tydelig bilde av diskursen omkring språksyn i skolen ville det være nødvendig å undersøke og presentere emnet i lys av de sosiale, kulturelle, historiske og politiske påvirkningskreftene. En komplett analyse vil også forholde seg til hvem tekstens publikum er og hvordan disse mottar og tolker teksten. Dette har jeg dessverre ikke anledning til å gjøre i en oppgave av slikt omfang som denne, men det kan potensielt lede videre til et masterprosjekt. Jeg ser meg derfor nødt til å i hovedsak forholde meg til de gitte tekstene, altså LS07 og LK06. Noe av det jeg har rom for å undersøke rundt tekstene er deres forfattere, deres publiseringsdato og sammenheng med hva forskningen på emnet konkluderer med; altså får jeg, gjennom dokumentanalyse, et innblikk i diskursen rundt språk og språklæring i skolen.

### **3.4 Metodekritikk**

Jeg har kommet frem til noen svakheter ved min metode og oppgave, og vil presentere disse her:

1) Når jeg skal undersøke hvilke arbeidsmetoder som foreslås gjennom kompetansemålene gjennom å se på hvilke verbaler som brukes. Slik vil jeg forsøke å finne ut hvilke arbeidsformer som står i fokus i de forskjellige fagene i de forskjellige skolene. Når jeg har valgt ut disse og visualisert dem gjennom ordskyer så har jeg brukt alle kompetansemål i de forskjellige fagene, ikke bare de som eksplisitt omhandler språk. Dette fordi språklæringen er implisitt i flere av målene. Dette utvalget kan likevel føre til at illustrasjonen er mindre representativ enn den ville vært om jeg kun brukte kompetansemål som eksplisitt omhandler språklæring.

2) Til tross for at den valgte metoden i utgangspunktet dekker over både det kvantitative aspektet og det kvalitative, gir den et smalt utvalg av ord og setninger som skal forsøke å si noe om skolenes språksyn. Når mitt forskningsprosjekt gjøres i så liten skala som dette blir det vanskelig å vite om mine funn faktisk er representative for skolenes språksyn. Det blir også svært avhengig av den lesendes tolkning. Dersom funnene mine skulle tolkes av en annen er det ikke gitt at de hadde trukket slutninger som ligner mine. Oppgaven skal derfor forsøke å konkludere så lite som mulig, og heller trekke linjer mellom eksisterende forskning og evidens fra læreplanundersøkelsen.

3) Når jeg vurderer ordvalg omkring søkeordene mine, ser jeg på setningene de er plassert i. I de fleste tilfeller vil dette være nok tilleggsinformasjon til å skape en kontekst for ordvalget, men i noen tilfeller vil det ikke være tilstrekkelig. Fordi steinerskolens læreplan inneholder en del terminologi som er ukjent for utenforstående, vil det derfor være nødvendig å gi denne læreplanen større plass både i datainnhenting og i selve sammenligningsprosessen. En kan derfor argumentere for at jeg i forskningsprosessen skaper større rom for at sammenligningen er i steinerskolens læreplans favør.

### 3.5 Videreutvikling av forskningsprosjektet

I utgangspunktet var planen min å benytte meg av intervju og observasjon som metode, og jeg var mer opptatt av hvordan steinerskolens kunstneriske tilnærming til alle fag preger språkfagene. I den generelle delen av læreplanen til steinerskolen finner vi blant annet at «Kunst og kunstnerisk virksomhet gjennomtrenger de fleste aspekter av steinerskolens praksis. Ideelt sett gjelder dette undervisningen i alle fag, skolens arkitektoniske utforming, lærernes utdanning, skolens møtekultur og sosiale samværsformer», (Steinerskoleforbundet, 2014). Jeg var interessert i å finne ut hvorvidt den kunstneriske tilnærmingen gjør en forskjell for fagenes utforming. Ser en undervisningstime i norsk i steinerskolen helt annerledes ut enn en norsktime i den offentlige skolen?

Jeg oppdaget raskt at dette ville være meget tidkrevende, og at dette heller kan bli et langsiktig mål: å bruke oppgaven som grunnlag for en masteroppgave som setter søkelys på praktisering av språksyn og idealer fra læreplanen. Jeg endte derfor med å gjøre bacheloroppgaven min til en dokumentanalyse av steinerskolens og den offentlige skolens læreplaner for fagområdene norsk og fremmedspråk og læreplanenes generelle deler. Jeg ønsker videre å benytte det jeg finner i bachelorprosjektet mitt som grunnlag for intervju med lærere i de to skolene og observasjon av undervisning.

## 4 Funn og drøfting

### 4.1 Hvordan presenteres funnene?

Ettersom metoden for denne oppgaven var todelt, altså at jeg både 1) søkte etter ulike ord i tilknytning til språk og språklæring og brukte setningene som fortalte meg noe om språksyn og 2) lagde ordskyer av verbalene fra kompetansemålene, har jeg gjort forskjellige typer funn og vil presentere disse på forskjellige måter. Fra del 1) har jeg sammenfattet fem utsagn fra hver skoles læreplan som illustrerer forskjellige tilnærminger til språklæring. Jeg vil forsøke å underbygge disse med eksempler og argumenter fra forskning. I del 2) vil jeg legge frem spesielt noen interessante forskjeller og likheter i kompetansemålene, og bruke noen av ordskyerne for å gi et tydelig bilde av dette.

### 4.2 Å lære språk er å bruke språket

«Å lære seg et fremmedspråk dreier seg først og fremst om å bruke språket. - Å lese, lytte, snakke og skrive – i faglige sammenhenger.» (Utdanningsdirektoratet, 2006b).

Utsagnet kan tolkes på forskjellige måter. Det kan forstås som at å kunne et språk, altså en «ferdig» læringsprosess, kjennetegnes ved at språkbrukeren evner å bruke språket på de fire nevnte måtene: lese, lytte, skrive og snakke. Man må altså som språkbruker både motta/prosessere språk og produsere språk. Siste del av utsagnet: «(...) i faglige sammenhenger» synes å stille høye krav til språkbrukeren: å bruke et språk i faglige sammenhenger krever vel et høyere språknivå enn å bruke språk i sosiale sammenhenger? Eller handler det utelukkende om hvilken type språkbruk vi lærer, hvilket ordforråd?

Utsagnet kan også forstås som at selve læringsprosessen i språklæring kjennetegnes av aktiviteter som inneholder disse fire kravene: å lese, lytte, snakke og skrive. Skolenes undervisning i språkfag er, etter min erfaring, i stor grad preget av denne type aktiviteter. Det er likevel enkelte av dem som får større fokus enn andre. Det er ofte de «tradisjonelle» fokusområdene lese og skrive, men dette er antakelig noe forskjellig fra skole til skole og avhengig av lærer og elevgruppe. De fire aktivitetene kan vi kanskje kjenne igjen fra Anne Høigårds tilnærming, spesielt i de to punktene hun kaller god samtale og samvær omkring tekst (Høigård, 2013). Begge disse krever både lytting, lesing, skriving og snakking, altså både produserende og mottakende forhold til språk.

### **4.3 Språklig mangfold som ressurs**

«Det språklige mangfoldet er en ressurs for utviklingen av barn og unges språkkompetanse.» (Utdanningsdirektoratet, 2006a).

Dette sitatet er hentet fra læreplanen i norsk og man kan stille spørsmål til hvorvidt utsagnet fra læreplanen er ment å tolkes slik at det språklige mangfoldet kan være en ressurs for utviklingen av alle elevenes språkkompetanse? Hvis det er slik det skal tolkes, er det en tilnærming jeg sjelden oppfatter at lærerne praktiserer. I praksisperiodene mine, både i ungdomsskolen og barneskolen, har jeg stort sett besøkt skoler med stort antall elever med minoritetsspråklig bakgrunn. Jeg så veldig lite praktisering av flerspråklighet brukt som ressurs og utgangspunkt for forståelse i timer med hel klasse. I norskundervisning ble mange av disse elevene tatt til side på grupperom med assistenter. I enkelte tilfeller fikk jeg være med på å observere hvordan undervisningen på grupperommene fungerte, og så at her fokuserte assistentene på å arbeide med å koble sammen enkle norske begreper med begreper på elevenes morsmål. Flerspråkligheten ble altså kun en del av undervisningen for de få elevene som ble tatt til side for morsmålsundervisning, og ikke for klassene som helhet. I slike scenario blir flerspråkligheten kun til gagn for den enkelte språkbrukerens kompetanseutvikling.

#### 4.4 Språklæring bygger på erfaringer med språklæring

«Læring av et nytt fremmedspråk bygger på erfaringer fra tidligere språklæring både i og utenfor skolen.» (Utdanningsdirektoratet, 2006b).

I dette utsagnet tolker jeg at selve språklæringen bygges opp for den enkelte språklærende basert på dens erfaringer med språklæring fra tidligere. I noen tilfeller vil dette kun være læring av morsmål, i andre tilfeller vil det for eksempel være elever med fransk som morsmål og norsk som andrespråk, som dermed kan dra nytte av språkerfaringer fra to forskjellige språk. Sitatet sier ingenting om hvordan erfaringene med språklæring påvirker ny språklæring. Vi kan ikke vite om det er snakk om for eksempel arbeidsmetoder, holdninger eller motivasjon som farges av tidligere erfaring eller om det er alle aspekter av språklæringsprosessen. Barns erfaring med språklæring i skolen på deres morsmål er kanskje det som i størst grad farger barnets forventninger til skolebasert opplæring i et nytt fremmedspråk. I praksisbesøk opplevde jeg at det som aller mest preger norskundervisning i de skolene jeg besøkte, er aktiviteter som omhandler tekstproduksjon, og ofte grammatikk i sammenheng med tekstproduksjon. Mange elever får kanskje et møte med fremmedspråksundervisning i skolen som stemmer godt overens med en slik forventning. Jeg husker selv at i tyskundervisning på ungdomstrinnet brukte læreren mye tid på grammatikk, spesielt på pugging av remser med preposisjoner. Ennå kan jeg ramse opp «An, auf, hinter, in, neben, über(...)», men jeg kan ikke forklare hvordan dette skal brukes i språkproduksjon. Jeg har likevel en tanke om at fremmedspråksundervisningen har utviklet seg siden den gang, og har fått dette bekreftet både gjennom lesing av styringsdokumenter og gjennom samtaler med ansatte i skolen under praksisbesøk. Hvordan steinerskolen forholder seg til praktisering av språkundervisning kan jeg ikke si noe om, men vi skal undersøke nærmere noen sitater fra steinerskolens læreplan videre i oppgaven.



Erfaringer med språklæring utenfor skolen ser nok ganske annerledes ut enn språklæring i skolen. Dette kan være fordi språklæring utenfor skolen ikke nødvendigvis er intensjonell – altså at språklæringen i seg selv ikke nødvendigvis er målet – men heller å mestre kommunikasjon med omgivelsene. Vi kan si at språklæring i skolen bærer preg av eksplisitt læring, mens språklæring utenfor skolen bærer større preg av implisitt læring. Forskjellen blir i hovedsak intensjonen med læringen, som nevnt over: implisitt læring er læring uten at den som lærer har intensjon om å lære, (Svartdal, 2017).

Implisitt læring er et meget omdiskutert begrep, men det kan, i mine øyne, forklare en slik læringssituasjon på en god måte. Som vi har fått innblikk i gjennom forklaringen av teorigrunnlaget for denne oppgaven, er det mange forskere som forklarer språklæring som ikke er styrt av instruksjon i skolen, ofte førstespråklæring: ifølge B.F. Skinner er slik språklæring hovedsakelig bygget opp av imitasjon som møter positiv forsterkning i form av enten belønning eller vellykket kommunikasjon, (Lightbown & Spada, 2006).

William O'Grady mener derimot at herming eller imitasjon spiller en mindre rolle enn vi tror: barns språkproduksjon ligner for lite på det de tilsynelatende «hermer» etter til å være en faktisk imitasjon. Han trekker heller frem mor-barn-språket «motherese», som essensielt, (O'Grady, 2005). Språket er preget av gode rollemodeller, som snakker korrekt men enkelt og i et lavere tempo enn de ellers ville gjort. Uansett om man kaller det språket som tales i nærheten av barn for et eget språk eller generelt legger vekt på betydningen av innputt – eller det å høre språket i omgivelsene, som mange forskere gjør, eksempelvis Krashen, Chomsky, Skinner m.fl., (Lightbown & Spada, 2006), er det tydelig at språklæringen uten formell instruksjon er bygget opp på en annen måte enn språklæring med formell instruksjon. Trolig vil begge formene for språklæring for førstespråk ha påvirkning på språklæring av et andrespråk og/eller fremmedspråk.

## 4.5 Fremmedspråk som påvirkning på morsmål

«Det å utvikle evnen til å lære et fremmedspråk kan føre til bedre innsikt også i morsmålet og blir derfor en viktig del av den enkeltes personlige utvikling.» (Utdanningsdirektoratet, 2006b).

Dette sitatet fra læreplanen omhandler flere av de samme punktene som det forrige, men er likevel interessant å inkludere fordi her vektlegges påvirkningen fra fremmedspråklæring til morsmålet. Det forrige sitatet omhandler i større grad påvirkning i motsatt retning. En arbeidsmetode jeg har observert mange ganger i skolen, både gjennom praksis og egen skolegang er det å bruke norsk som inngangsportal til et fremmedspråk.

Bruken av førstespråk i andrespråksundervisning har mange positive konsekvenser for generell utvikling av språkkompetanse. Ofelia García og Li Wei introduserte i 2014 et begrep som på en god måte beskriver dette med å bruke flere språk for å skape mening og forståelse: transspråking, (García & Wei, 2019). Begrepet brukes hovedsakelig i en pedagogisk språksammenheng, og kan blant annet realiseres gjennom aktivitet hvor lærer og elever varierer hvilket språk som er innputt, hvilket språk som brukes til prosessering og hvilket språk som blir utputt, for eksempel: engelsk-innputt, norsk-prosessering og engelsk/norsk-utputt.

Et av poengene med denne språktilnærmingen, og et av punktene hvor det ikke stemmer så godt overens med språkundervisning i norsk skole er at språkundervisningen ikke har et mål-språk, men heller skal fokusere på den generelle, helhetlige språkkompetansen, (ibid.). Basert på de undervisningstimene i fremmedspråk jeg har observert, finner jeg det lite sannsynlig at dette praktiseres noe særlig i den norske skolen. Fokuset i språkundervisning synes å være et «rent» mål-språk. Likevel er undervisningen preget av aktiviteter hvor både lærer og elever benytter seg av både morsmål og andrespråket for å forstå og gjøre seg forstått. Ettersom teorien om transspråking er publisert nesten ett tiår etter læreplanen Kunnskapsløftet ble publisert, er det trolig liten intensjonell sammenheng mellom teoriene som er bakgrunnen for læreplanen og García og Weis teori, men praktisering av læreplan og realiteten i klasserommet kan se svært annerledes ut enn det som er læreplanens intensjon.

## 4.6 Språk- og kulturkompetansens allmenndannende perspektiv

«Kommunikative ferdigheter og kulturell innsikt kan fremme økt samhandling, forståelse og respekt mellom mennesker med ulik kulturbakgrunn. Slik ivaretar språk- og kulturkompetanse det allmenndannende perspektivet og bidrar til å styrke demokratisk engasjement og medborgerskap.» (Utdanningsdirektoratet, 2006b).

Vi kan finne sitatet over i formålsdelen av læreplanen for fremmedspråk. Sitatet henger på mange måter sammen med teorien om transspråking, slik det forrige sitatet også gjør, men på helt andre måter. Denne koblingen mellom språk og kultur kan vi kjenne igjen fra transspråkingens begrunnelser. En av begrunnelsene for transspråking som tilnærming til språklæring er at det ligger mye kulturell og historisk kunnskap i språk, og dette kan være så tett forbundet med språket at det vanskelig kan oversettes og informasjonen er kanskje ikke tilgjengelig på andre språk, (García & Wei, 2019). I så tilfelle kan elevene virkelig utvide sin forståelse ved å benytte ett språk til å samle informasjon og et annet til å prosessere den.

Flere steder i læreplanen for norsk (LKO6), kan vi lese lignende utsagn, eller utsagn som omhandler noe av det samme, for eksempel: «Språkkompetanse gir mulighet for deltakelse i internasjonale sammenhenger og bidrar til å gi et mer nyansert bilde av internasjonale prosesser og hendelser.». Koblingen mellom språk, kultur og samfunn, eller språk som betingelse for kultur- og samfunnsforståelse, er et sentralt perspektiv på begge disse sitatene. Det finnes et helt fagområde, sosiolingvistik/språksosiologi, innenfor lingvistikken dedikert til denne koblingen.

Så langt i funnene har vi kun tatt for oss sitater fra læreplanen som tilhører den offentlige skolen, LKO6. De neste fem sitatene vil være hentet fra steinerskolens læreplan, (forkortet LSO7).

## **4.7 Språklærendes talende omgivelser**

«Språket trenger tidlig aktiv og nøye pleie. Barn lærer å snakke gjennom talende omgivelser. Det språklige og følelsesmessige forholdet mellom barnet og oppdrageren er det nærende grunnlaget for et godt og differensiert språk.»  
(Steinerskoleforbundet, 2007)

Sitatet er unikt i sammenligning med læreplanen Kunnskapsløftet. Jeg har ikke funnet noen utsagn om den tidlige språklæringen. Gjennom mitt arbeid med disse læreplanene har jeg forstått at dette er en av de grunnleggende forskjellene på steinerskolen og den offentlige skolen, hva angår språklæring. Steinerskolen starter opplæring i tre språk allerede fra tidlig barneskolealder: norsk, engelsk og tysk. Tidlig språklæring vektlegges gjentatte ganger i læreplanen. Sitatet over kan fortelle oss litt om hvilke perspektiv på språklæring steinerskolens læreplan fremmer. Tidligere i oppgaven har jeg trukket frem William O’Grady, og hans syn på viktigheten av språklige forbilder. O’Grady trekker blant annet frem mor-barn-språket «motherese» som spesielt sentralt for språklæring, (O’Grady, 2005). Språket preges blant annet av lavt tempo, enkle formuleringer og tydelig artikulasjon. Den samme teoretikeren blir relevant for det neste sitatet:

## **4.8 Bevegelse som kilde til språklæring**

«Barns språklæring har mange kilder. Herming av omgivelsens språk er sentral. Men også evnen til bevegelse er grunnleggende.»  
(Steinerskoleforbundet, 2007)

Her ser vi at læreplanen trekker frem herming og bevegelse som sentrale, grunnleggende aktiviteter for språklæring. O'Grady er her delvis enig, delvis uenig. Han skriver blant annet at ja, imitasjon eller herming er involvert i barns språklæring, men denne forklaringen er ikke tilstrekkelig – fordi barn ikke evner å imitere setninger med ukjente ord og strukturer i særlig stor grad, og fordi de sjelden prøver på dette. Ofte kan vi høre at barn gjentar bare enkelte ord i en gitt setning, og O'Grady gir mange eksempler på dette. Han poengterer at heller enn at barn hermer etter voksne, bruker de voksne som gode forbilder og får gjennom «motherese» den innputten de trenger for å skape noen av de indre strukturene som trengs for å forstå og produsere språk (O'Grady, 2005).

Andre del av det ovennevnte sitatet kan underbygges av Anne Høigårds teori om barns språklæring. Hun trekker frem fire sentrale aktiviteter for barns språklæring: god samtale, samvær om tekst, allsidig lek og musiske aktiviteter. Særlig dette siste punktet er sentralt i tilknytning til bevegelse som språklig aktivitet. Høigård anser rim, rytme, klang og bevegelse som kjerneelementer i musiske aktiviteter. Denne typen aktiviteter er spesielt viktige for yngre barn, og kan hjelpe dem med å konstruere språkformasjoner som ellers ville vært for utfordrende for dem. Inger Marie Vingedal (2014) stiller seg også støttende til bevegelse og fysisk aktivitet som sentralt for læring.

#### **4.9 Gode språklige forbilder**

«Den senere viktige evne til leseglede og leseevne oppnåes ved at oppdrageren og pedagogen tilstreber gode språklige forbilder med et tydelig og ordrikt språk og tilstreber korrekt betegnelse av gjenstander, planter og dyr i tillegg til å fortelle mange og meningsfylte historier og eventyr.» (Steinerskoleforbundet, 2007)

Også her er det sentralt å trekke frem O'Gradys teorier. Gode forbilder synes å være gjennomgående sentralt i LS07, spesielt i tilknytning til språkutvikling i tidlig barneskolealder. Dette er første gang vi oppdager at man refererer til gode forbilder også i forbindelse med lesing. Steinerskoleforbundet trekker en klar linje fra fortellerkunst til leseglede. At det er sammenheng mellom aktivitetene lese – skrive – lytte – snakke har vi allerede sett i første sitat fra kunnskapsløftet, og ofte kobler vi aktivitetene sammen i par: lese og skrive, lytte og snakke. Sjeldnere snakker vi om koblingen mellom lytting og skriving, og lesing og snakking. Aktiviteter i klasserommet knyttet til en slik sammenheng har jeg observert og initiert ved flere anledninger i praksis, men jeg oppfatter det likevel som sjelden at vi setter dem sammen som ordpar.

#### **4.10 Fortellingens rolle**

«Helt grunnleggende, og egenartet for steinerskolene, er at den faglige utvikling tar et utgangspunkt i livfulle, billedrike fortellinger som gir næring til både fantasi og fortellingsevne og utvider elevenes språk- og begrepsverden.»

(Steinerskoleforbundet, 2007)

Som forrige sitat nevnes også her sammenhengen mellom språkutvikling og fortelling, men her poengteres også at det er snakk om faglig utvikling. Under metodedelen av denne oppgaven, i punkt 3.5 siterer jeg fra steinerskolelæreplanens generelle del, hvor det kommer tydelig frem at kunst og kunstnerisk virksomhet skal prege alle deler av steinerskolens praksis. I læreplansitatene som 4), over, får vi et innblikk i hvordan dette kan foregå. Fortellerkunst som tema dukker kun opp i LK06 kompetansemål. Der blir elevene bedt om blant annet å skrive fortellende tekst. En tydelig forskjell på de to læreplanene i denne sammenheng er steinerskoleforbundets bruk av beskrivende ord. Jeg tolker formuleringer som det nevnte sitatet, dit hen at fortelling er sentralt som aktivitet, som instruksjon og som mål for elevene, ikke bare i språkfag men generelt i opplæringen.

De to siste sitatene jeg har brukt fra LSo7 kan begge belyses av Anne Høigårds fokusområde: samvær omkring tekst. Dette kan arte seg ganske forskjellig for forskjellige skoletrinn. Dersom vi tar utgangspunkt i tidlig skolealder og barnehagealder, vil voksnes lesing og fortelling for barn, samt barnas lytting og danning av indre bilder være sentrale språklige aktiviteter, (Høigård, 2013). Som tidligere nevnt gjør også høytlesning og fortelling stort sett bruk av skriftspråk i tale, og det er viktig for barn å eksponeres for både skriftspråk og talespråk, (ibid.). Dette fordi skriftspråket blant annet har fastere syntaks og rikere ordforråd. Det talte skriftspråket kan derfor bli et særlig viktig bidrag til utviklingen av barns språk- og begrepsverden.

#### **4.11 Språklæring som kontinuerlig prosess, bevisst og ubevisst**

«Vi lærer språk hele livet i en kontinuerlig prosess, vi lærer det i alle situasjoner vi er del av, og vi lærer det på alle mulige måter, ved ubevisst lytting, ved naturgitt herming og ved bevisst øvelse.» (Steinerskoleforbundet, 2007)

Steinerskoleforbundet bruker her ordene bevisst og ubevisst om øvelse og lytting, som en del av språklæring. Jeg finner det logisk å trekke koblinger mellom disse ordene og de språkpedagogiske begrepene implisitt og eksplisitt læring. Ellis, et.al. beskriver implisitt læring som en prosess som skjer uten at den gjør krav på oppmerksomhet fra den lærende, (Ellis, Loewen & Elder, 2009).

Eksplisitt læring forklares som en prosess som typisk involverer memorering av fakta og krever mye oppmerksomhet fra den lærende, altså er læringen bevisst, (ibid.).

Etter mine observasjoner av og erfaring med språklæring i og utenfor skolen, er det logisk å sette implisitt læring som et mer sentralt aspekt i førstespråklæring, mens eksplisitt læring blir et mer sentralt aspekt i andrespråklæring. Dette fordi førstespråket blant annet læres hovedsakelig uten formell instruksjon.

Andrespråklæring, og da særlig fremmedspråklæring, skjer oftere gjennom formell instruksjon i for eksempel skolen. Kanskje kan man også trekke koblinger til Krashens definisjon av språktilegnelse og språklæring som to separate prosesser, hvor den førstnevnte er en internaliseringsprosess, som et resultat av forståelig innputt: «i + 1», og sistnevnte er en bevisst formulering av regler og system i språk, (Lightbown & Spada, 2006).

At språklæring er en kontinuerlig prosess, altså en læring som aldri tar slutt, må forstås som en sannhet for alle språkbrukere. Om vi utelukkende vurderer vårt eget ordforråd mot alle ord som finnes i et gitt språk vil vi alltid komme til kort. Språklæring er imidlertid ikke bare utvidelse av ordforråd, men også det å kunne bruke språk for å gjøre seg forstått og å forstå andre, som vi blant annet har sett i sitat 1) fra LK06.

#### **4.12 Ordskyer**

Som nevnt har metoden min to aspekter, jeg har både undersøkt setninger som inneholder ord om språk og språklæring og sett spesifikt på verbalene i kompetansemålene, for å danne meg et bilde av hvilke arbeidsmetoder som benyttes. I denne delen av funnene vil jeg presisere at jeg har benyttet alle kompetansemålene for å danne ordskyer, ikke bare de som eksplisitt handler om språk. Dette er fordi jeg anser alle aktiviteter innenfor et språkfag å være relevante for språklæring og språkutvikling.

De mest interessante funnene i denne delen av oppgaven gjorde jeg i kompetansemålene for norskfaget i begge læreplaner. Det er her læreplanene er mest forskjellige. På samme tid kan man godt si at funnene jeg gjorde i kompetansemålene for fremmedspråk er minst like interessante, fordi de er overraskende like.





### 4.13 Funn i ordskyene

Det største ordet i hver ordsky, altså det ordet som forekommer flest ganger er ikke å finne i den andre ordskyen. Ordet med størst forekomst i kompetansemålene fra LK06 er «presentere». Dette ordet finnes ikke i kompetansemålene fra LSo7. Fra motsatt perspektiv: ordet med størst forekomst i kompetansemålene fra LSo7 er «kjenne». Dette ordet finnes ikke i kompetansemålene fra LK06.

Jeg vil karakterisere de forskjellige typene verbal ved å dele dem i to kategorier. Den ene kategorien kaller jeg interne prosesser, den andre eksterne prosesser. De interne prosessene karakteriseres her ved at de i mindre grad representerer handlinger, og i større grad beskriver evner, mens de eksterne prosessene her karakteriseres ved at de stort sett er handlinger, og kan uttrykkes med ord.

De to ordene med størst forekomst i hver læreplan tilhører hver sin kategori. Å presentere er en ekstern prosess, å kjenne er en intern prosess. Totalt i figur 1.1. finner vi 17 ord som ikke er en del av figur 1.2. I figur 1.2. finner vi 13 ord som ikke er en del av figur 1.1. Disse presenteres i figur 1.3.

Figur 1.3. er en liste over ord som eksklusivt forekommer i henholdsvis figur 1.1. og figur 1.2. Blant ordene som kun forekommer i figur 1.1. er det 6 verbaler jeg vil kategorisere som interne prosesser og 11 jeg vil kategorisere som eksterne. Blant ordene som kun forekommer i figur 1.2. er det 6 verbaler jeg vil kategorisere som interne og 6 verbaler jeg vil kategorisere som eksterne. Altså er det i steinerskolens læreplan en likevekt mellom språklige arbeidsprosesser som er interne og eksterne, mens i den offentlige skolens læreplan finner vi nesten dobbelt så mange eksterne språklige arbeidsprosesser som interne. De to grønne kolonnene til venstre er ord hentet fra LK06, mens de to lilla til høyre er ord hentet fra LSo7.

Figur 1.3. Liste over ord som kun forekommer i henholdsvis LK06 og LS07

Interne prosesser	Eksterne prosesser	Interne prosesser	Eksterne prosesser
gjenkjenne	begrunne	kjenne	gjennomføre
orientere	kommentere	være fortrolig med	skildre
planlegge	sitere	vite	vise
mestre	drøfte	ha innsikt i	gi eksempler på
forstå	oppsummere	ha kjennskap til	benytte
beherske	kommentere	øve	korrigere
	diskutere		
	integre		
	utforme		
	presentere		
	kombinere		

På bakgrunn av disse figurene kan vi si at steinerskolens læreplan og den offentlige skolens læreplan har noe forskjellige fokusområder for norskfaget. LK06 synes å fremme et fokus på verbal produksjon som et tegn på kompetanse, mens LS07 i større grad fokuserer på mindre målbare aspekter, som å kjenne. Dette kan på mange måter sies å være representativt for blant annet skolens historie i forbindelse med vurdering av kompetanse. Den offentlige skolen har operert med karakterer, enten gjennom tall eller bokstavforkortelser i mange år. Steinerskolen har derimot ikke hatt karakterer før i 2005, (Skien & Hella, 2005). Dette kan tolkes som et signal om at steinerskolen er i mye mindre grad enn den offentlige skolen opptatt av måling av kompetanse i kvantifiserbar form.

## 5 Avslutning

Problemstilling for denne oppgaven lyder: Hva kan steinerskolens og den offentlige skolens læreplaner fortelle oss om skolenes språksyn? Oppgaven har forsøkt å besvare spørsmålet gjennom eksempler fra de forskjellige læreplanene i norsk og fremmedspråk, og belysning og forklaring av dem ved bruk av forskning på språklæring fra 1950-tallet til 2019.

### 5.1 Kjernen i funnene

Så blir spørsmålet: hva sitter vi igjen med av kunnskap om språksyn i den offentlige skolen og steinerskolen? Kjernen i det oppgaven har funnet om steinerskolens språksyn er at tidlig språklæring og språkutvikling vektlegges som sentral for at språkutviklingen skal nå sitt potensiale. For vellykket språklæring og språkutvikling trengs gode forbilder; og i den forbindelse er relasjon fra oppdrager til barn og fra pedagog til barn essensiell. Det sitatet fra steinerskolens læreplan som sier mest om språksynet deres er kanskje «Vi lærer språk hele livet i en kontinuerlig prosess, vi lærer det i alle situasjoner vi er del av, og vi lærer det på alle mulige måter, ved ubevisst lytting, ved naturgitt herming og ved bevisst øvelse.» (Steinerskoleforbundet, 2007).

Kjernen i oppgavens funn om den offentlige skolens språksyn er at språklig mangfold skal være en ressurs for utvikling av språkkompetanse, både i den enkelte og i en elevgruppe. Ferdigheter innenfor ett språk lar seg på mange måter overføre til et annet, og det er gjensidig positiv påvirkning mellom morsmåls læring og andrespråklæring eller fremmedspråklæring. Det som likevel blir aller mest sentralt er nok «Å lære seg et fremmedspråk dreier seg først og fremst om å bruke språket. - Å lese, lytte, snakke og skrive – i faglige sammenhenger.» (Utdanningsdirektoratet, 2006b).

De tre mest sentrale tilnærmingene til språklæring i denne oppgaven var critical period hypothesis, transspråking og Anne Høigårds fire hovedaktiviteter for språklæring.

Oppgaven har i stor grad fokusert på hva som er forskjellene mellom de to læreplanenes språksyn, men det er også mange likheter. Begge læreplanene legger vekt på lek som språklig aktivitet, arbeidsmetodene i begge kompetansemål er fokusert rundt å lese, lytte, snakke og skrive, aktiviteter som krever interaksjon med andre språkbrukere.

## **5.2 Endret språksyn fra 2020?**

Jeg vil avslutte oppgaven med to sitater fra utdanningsdirektoratets skisser til nye læreplaner, som veldig godt beskriver hva det å lære språk egentlig betyr. Det blir spennende å se om steinerskolen også velger å gjennomføre en fornyelse av læreplanen, og hvordan disse nye planene vil påvirke dagens skoles språksyn og tilnærming til språklæring.

Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling. Å lære faget norsk handler om å forstå og studere språket i bruk. Elevene skal utvikle språk for å tenke, kommunisere og lære. Faget bidrar til at elevene får tilgang til kulturens tekster, sjangre og språklige mangfold, og det ruster dem til å delta i demokratiske prosesser. Norskfaget forbereder elevene på et moderne arbeidsliv som stiller krav til variert kompetanse i lesing, skriving og muntlig kommunikasjon, (Utdanningsdirektoratet, 2018a).

Å lære fremmedspråk handler om å forstå og bli forstått. Å lære nye språk bidrar til samhandling, fremmer personlig utvikling og glede i møte med andre mennesker og kulturer. I en globalisert verden er det derfor behov for å kommunisere på flere språk. Formell og uformell kommunikasjon lokalt, nasjonalt og internasjonalt, studier og arbeidsliv krever språkkunnskaper og kunnskap om andre kulturer og levesett, (Utdanningsdirektoratet, 2018b).

## 6 Litteraturhenvisning

- Ellis, D. R., Loewen, S. & Elder, P. C. (2009). *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Buffalo: Multilingual Matters.
- García, O. & Wei, L. (2019). *Transspråking: Språk, flerspråklighet og opplæring*. Oslo: Cappelen Damm.
- Hakuta, K., Bialystok, E. & Wiley, E. (2001). Critical Evidence: A test of the critical-period hypothesis for second-language acquisition. I *Psychological Science*, 2003(14) <https://doi.org/10.1111/1467-9280.01415>
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig (3.utg.)*. Oslo: Universitetsforlaget
- Lee, J. & VanPatten, B. (2003). *Making communicative language teaching happen (2.utg.)*. Boston: McGraw-Hill
- Lightbown, P. & Spada, N. (2006) *How Languages are Learned (3.utg.)*. Oxford: Oxford University Press
- Lindgren, S. (2011). Tekstanalyse. I A.-M. Sellerberg (Red.), *Mange ulike metoder (s.266-279)*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- O'Grady, W. (2005). *How Children Learn Language*. Cambridge: Cambridge University Press
- Skien, J. G. & Hella, A. (2005, 19. oktober) *Steinerskolen innfører karakterer*. NRK. Hentet fra <https://www.nrk.no/hordaland/steinerskolen-innforer-karakterer-1.208037>
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Snow, C. & Hoefnagel-Höhle, M. (1978). The critical period for language acquisition: evidence from second language learning. I *Child Development* 49(4) [doi:10.2307/1128751](https://doi.org/10.2307/1128751)

Steinerskoleforbundet. (2007). Læreplan for steinerskolene. Hentet fra [http://www.steinerskole.no/wp-content/uploads/2018/05/L%C3%A6replan-for-steinerskolene-2007-grunnskolen-v-2-1\\_aug\\_2015.pdf](http://www.steinerskole.no/wp-content/uploads/2018/05/L%C3%A6replan-for-steinerskolene-2007-grunnskolen-v-2-1_aug_2015.pdf)

Steinerskoleforbundet. (2014). Læreplanens generelle del: steinerpedagogisk idé og praksis. Hentet fra <http://www.steinerskole.no/wp-content/uploads/2018/05/En-lareplan-for-steinerskolene- Oversikt-steinerpedagogisk-ide-og-praksis-2014.pdf>

Svartdal, F. (2017). Implisitt læring. I Store norske leksikon. Hentet fra [https://snl.no/implisitt\\_l%C3%A6ring](https://snl.no/implisitt_l%C3%A6ring)

Utdanningsdirektoratet. (2006a). Læreplan i norsk (NOR1-05). Hentet fra <http://data.udir.no/klo6/NOR1-05.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2006b). Læreplan i fremmedspråk (FSP1-01). Hentet fra <http://data.udir.no/klo6/FSP1-01.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2018a). Læreplan i norsk. Hentet fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/278?notatId=538>

Utdanningsdirektoratet. (2018b). Læreplan i fremmedspråk. Hentet fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/275?notatId=533>

Vingedal, I.M. (2014). Barn lærer verbene lettere når de gjør dem. Hentet fra <https://forskning.no/partner-barn-og-ungdom-oslomet/barn-laerer-verbene-lettere-nar-de-gjor-dem/554149>