

MASTEROPPGAVE

M5GLU18H

Mai 2023

Vitenskapelig masteroppgave

30 sp. oppgave

**Nabospråk i norskfaget:
en kartlegging av norsklærebøker og lærererfaringer**

**Neighboring languages in the Norwegian language education:
a mapping of textbooks and teachers' experiences**

Cecilie Kristensen



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Forord

Denne masteroppgaven har blitt skrevet i forbindelse med grunnskolelærerutdanningen på OsloMet, der jeg har fordypet meg i norskfaget. Oppgaven har bidratt til ny innsikt i temaet nabospråk som jeg anser som viktig og spennende. Helt siden studiestart i 2018 har jeg forstått at språk er noe jeg interesserer meg for, ikke minst fordi det er en helt sentral del av det å være menneske og våre muligheter til kommunikasjon. Nabospråksaspektet fikk jeg for alvor interesse for i forbindelse med inspirerende forelesninger på universitetet, samt studietur til København med hensikt å forstå mer om det nordiske samarbeidet.

Prosessen med å skrive denne masteroppgaven har vært lærerik på mange måter. Semesteret med skriving og forskning har bydd på spenning og kunnskap, men også utfordringer. Jeg har fått utforske en problemstilling jeg mener er viktig, og som har bidratt til å gi meg kunnskaper jeg kan ta med meg videre inn i læreryrket. Den har gitt meg dypere innsikt i dagens undervisningsmuligheter, både sett fra lærebøker og i et lærerperspektiv. Det har derimot vært utfordrende å tre inn i en ukjent forskerrolle, og ikke minst skrive en akademisk, empirisk oppgave med et større omfang enn noen gang tidligere. Jeg vil derfor rette en takk for all hjelpen jeg har fått underveis.

Først og fremst vil jeg takke min veileder Signe Laake. Tusen takk for et alltid positivt humør, gode konstruktive tilbakemelding, veiledninger og for at du alltid har vært tilgjengelig under arbeidet med oppgaven.

Tusen takk til venner og familie for positive og motiverende ord underveis. Spesielt en takk til mine gode medstudenter som jeg har arbeidet tett med i denne masterperioden.

Cecilie Kristensen

Oslo, mai 2023

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven har vært å undersøke hvordan emnet nabospråk blir behandlet i dagens norskfag og skole. Det har blitt undersøkt gjennom en kvalitativ innholdsanalyse av fire norsklærebøker for ungdomstrinnet, der kapitlene om nabospråk var min empiri. Mitt utvalg var de fire lærebøkene; *Fabel 10*, *Kontekst 8-10*, *Norsk 10* og *Synopsis 8-10*, som alle er utgitt etter LK20. Sistnevnte hadde imidlertid ingen kapitler som omhandlet nabospråk, men ble allikevel inkludert i studien for å gi et mest helhetlig bilde av nabospråkssituasjonen. For å supplere lærebokanalysen ble også fire norsklærere på ungdomstrinnet intervjuet, der hensikten var å kartlegge deres tanker og erfaringer om nabospråkundervisning. De to metodene har bidratt til å fremstille ulike perspektiv av legitimering, ferdigheter, didaktiske tilnærminger, språklæringsformer og historisk vektlegging av emnet.

Studiens resultater viser at legitimering av nabospråk kommer eksplisitt frem i to av fire lærebøker. Det er de samme to bøkene, *Fabel* og *Kontekst*, som også bidrar til å oppfylle læreplanens kompetansemål om nabospråk. *Norsk 10* tar kun for seg svensk som derfor blir mangelfullt, og *Synopsis* omtaler ikke nabospråk. Blant informantene er det kun to som setter av en periode til undervisning av emnet, mens de to resterende vektlegger emnet sporadisk eller ikke i det hele tatt. Når det gjelder reseptive ferdigheter, er det lesing som i størst grad blir vektlagt i lærebøkene. Det kommer også frem produktive aspekter, til tross for at dette ikke er vektlagt i læreplan eller hos øvrige hold. Både i lærebøkene og hos lærerne kan vi se en kombinasjon av implisitt og eksplisitt språklæring. De didaktiske metodene oversettelse, kontrastering, utforskende arbeid kan også gjenspeiles i både lærebøker og hos de informantene som driver nabospråkundervisning. Med bakgrunn i oppgavens funn kan man derfor konkludere med at det finnes individuelle og varierende forskjeller i hvordan emnet nabospråk blir behandlet i norskfaget i dag.

Nøkkelord: Nabospråk, norskfaget, kvalitativ innholdsanalyse, lærebøker, lærerintervju, legitimering, LK20, ferdigheter, språklæring, didaktikk

Abstract

The purpose of this master`s thesis has been to investigate how the topic of neighboring languages is treated in Norwegian subjects and schools today. This has been investigated through a qualitative content analysis of four Norwegian textbooks for lower-secondary school. The chapters containing neighboring languages were my empirical evidence. My selection was the four textbooks: *Fabel 10*, *Kontekst 8-10*, *Norsk 10* and *Synopsis 8-10*, all of which have been published after LK20. The latter, however, had no chapters that dealt with neighboring languages, but was still included in the study to provide a more comprehensive picture of the neighboring language situation. To supplement the textbook analysis, four Norwegian language teachers from lower-secondary school were also interviewed. The purpose was to investigate their thoughts and experiences about teaching neighbouring language. The two methods have contributed to presenting different perspectives of legitimization, skills, didactic approaches, language learning forms and historical emphasis of the topic.

The study`s results shows that the legitimization of neighboring languages is explicitly presented in two out of four textbooks. These same two books, *Fabel* and *Kontekst*, also contribute to fulfilling the curriculum`s competence targets about neighboring languages. The remaining books are deficient because *Norsk 10* only deals with Swedish and *Synopsis* does not describe neighboring languages at all. Among the teachers, only two explicitly teach neighboring languages, while the remaining two emphasize the topic sporadically or not at all. In the textbooks, the receptive skill of reading is emphasized to the greatest extent. Productive aspects are also brought forth, despite not being emphasized in the curriculum or by other stakeholders. Both in the textbooks and among the teachers, we can see a combination of implicit and explicit language learning. The didactic methods of translation, contrasting and exploratory work can also be reflected in both the textbooks and among the informants who teach neighboring languages. Based on the findings of the study, one can conclude that there are many individual and varying differences on how neighboring languages are addressed in the Norwegian language education today.

Keywords: Neighboring languages, Norwegian language education, qualitative content analysis, textbooks, interview, LK20, skills, language learning, didactic

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING	1
1.1 PROBLEMSTILLING OG AVKLARINGER.....	2
2. NABOSPRÅKSUNDERVISNING: HVORFOR, HVA OG HVORDAN?	4
2.1 HVORFOR?	4
2.1.1 Nordiske språk og språk i Norden	4
2.1.2 Definisjon av nabospråk.....	5
2.1.3 Samarbeid i Norden.....	6
2.1.4 Styringsdokumenter og læreplaner	7
2.1.5 Engelsk som utfordrer	8
2.2 HVA?	8
2.2.1 Reseptive ferdigheter	8
2.2.2 Språklige likheter og forskjeller	9
2.2.3 Holdninger og mestring.....	11
2.2.4 Læreplanen	11
2.3 HVORDAN?	12
2.3.1 Nabospråk i praksis	12
2.3.2 Implisitt og eksplisitt språklæring.....	13
2.3.3 Kontrastering.....	14
2.3.4 Leseroller.....	15
2.3.5 Populærkulturens tekster	15
2.3.6 Lytteøvelse og muntlige tekster.....	15
2.3.7 Oversettelsesoppgaver.....	16
2.3.8 Top-down tilnærming	16
3. TIDLIGERE FORSKNING	17
3.1 NABOSPRÅKSFORSTÅELSE	17
3.2 LÆREBØKER	18
3.3 LÆRERERFARINGER.....	19
4. METODE.....	21
4.1 VALG AV METODE	21
4.1.1 Lærebokanalyse	22
4.1.2 Kvalitative forskningsintervju.....	24

4.2 ANALYSEPROSESS: KONVENSJONELL INNHOLDSANALYSE.....	27
4.2.1 Kategorisering og koding av lærebokmateriale	27
4.2.2 Kategorisering og koding av transkripsjoner fra intervju	30
4.3 KVALITET	30
4.3.1 Reliabilitet	31
4.3.2 Validitet.....	31
4.3.3 Forskningsetiske hensyn og vurderinger.....	32
5 RESULTATER.....	34
5.1. OPPBYGNING OG INNHOLD	34
5.1.1. Fabel.....	34
5.1.2. Kontekst.....	35
5.1.3. Norsk 10.....	36
5.2 SPRÅK, INKLUDERING OG IDENTITET.....	38
5.2.1. Fabel.....	38
5.2.2. Kontekst.....	38
5.2.3. Norsk 10.....	39
5.3. RESEPTIVE OG PRODUKTIVE FERDIGHETER	39
5.3.1. Fabel.....	39
5.3.2. Kontekst.....	41
5.3.3. Norsk 10.....	42
5.4. DIDAKTISK TILNÆRMING.....	43
5.4.1. Fabel.....	43
5.4.2. Kontekst.....	44
5.4.3. Norsk 10.....	44
5.5 SPRÅKLÆRING	45
5.5.1 Eksplisitt	45
5.5.2 Implisitt.....	45
5.6 LEGITIMERING.....	46
5.6.1. Fabel.....	46
5.6.2. Kontekst.....	46
5.6.3 Norsk 10.....	47
5.7. HISTORISK PERSPEKTIV	47
5.7.1. Fabel.....	47
5.7.2. Kontekst.....	47
5.7.3 Norsk 10.....	47

5.8 INTERVJUENE	47
5.8.1 Undervisning og didaktiske tilnærminger.....	48
5.8.2 Legitimering – utfordringer og muligheter.....	50
6 DISKUSJON.....	52
6.1 HVORFOR?.....	53
6.1.1 Legitimering	53
6.1.2 Vektlegging av læreplanen	54
6.2 HVA?.....	57
6.2.1 Ferdigheter.....	57
6.2.2 Holdninger og mestring.....	58
6.3 HVORDAN?.....	59
6.3.1 Språklæring	59
6.3.2 Didaktiske tilnærminger.....	60
7 AVSLUTNING.....	63
7.1 HOVEDFUNN OG KONKLUSJON	63
7.2 DIDAKTISKE IMPLIKASJONER.....	64
8 LITTERATURLISTE	66
9 VEDLEGG	70

1. Innledning

I august 2019 lanserte de nordiske statsministre visjonen om at Norden skal være verdens mest bærekraftige og integrerende region innen 2030. Mål nummer 11 i handlingsplanen formidler et ønske om å gi sivilsamfunnet, spesielt barn og unge, en sterkere stemme og delaktighet i det nordiske samarbeidet og øke deres kunnskaper om nabolandenes språk og kultur (Nordiska ministerrådet, 2022, s. 18).

Norskfaget er i dag preget av et omfattende innhold samt en ny læreplan med fornyelser og ønskelige forbedringer for faget. Faget blir omtalt som «emnetrangt», referert til den innholdsmessige bredden av emner norsklæreren skal ta for seg (Blikstad-Balas et al., 2019, s. 21). Nabospråk er bare et av de mange emnene i norskfaget, og det er rapportert om at undervisningen i emnet blir nedprioritert av lærerne (Språkrådet, 2011). Tidligere forskning (Brink, 2016; Delsing & Åkesson, 2005; Frøshaug & Stende, 2021) viser også at utviklingen av nabospråksforståelse går i en negativ retning. Legitimeringsgrunnlaget for opplæring av nabospråk har derfor de seneste årene vært en hjertesak for blant annet Foreningen Norden, som er en ikke-politisk organisasjon og pådriver for nordisk samarbeid (*Norden, u.å.*).

Lærebøker har tradisjonelt og er kanskje fremdeles det mest brukte didaktiske hjelpemiddelet i norske skoler eller skoler generelt. Det kan derfor regnes som en av de viktigste pedagogiske verktøyene læreren har, men som hovedsakelig er skrevet for elevene. Som Skrunes (2010, s. 15) formidler er lærebokas enestående plass i skolehistorien et interessant grunnlag for å undersøke dem nærmere som forskningsobjekt. Jeg tar i denne oppgaven utgangspunkt i Utdanningsdirektoratets definisjon av et læremiddel som sier at det må være utviklet til bruk i opplæringen, være i regelmessig bruk og dekke elementer i læreplanene (Utdanningsdirektoratet, 2021). Selv om digitaliseringen virkelig har skutt fart i skolesystemet, peker allikevel forskning (Gilje et al., 2016) på at læreboka fremdeles står sentralt. Det underbygger relevansen av å undersøke lærebøker og deres vektlegging av norskfagets ulike emner.

I denne oppgaven ønsker jeg å se nærmere på nabospråksaspektet i et lærebok- og lærerperspektiv. Med nabospråk mener jeg svensk og dansk, og jeg skal senere gi en grundigere definisjon av begrepet. Jeg skal under neste deloverskrift avklare oppgavens problemstilling og utfyllende forskningsspørsmål, samt gjøre rede for oppgavens struktur og relevans.

1.1 Problemstilling og avklaringer

I denne oppgaven skal jeg undersøke emnet nabospråk i norskfaget, der formålet er å få en oversikt over hvordan emnet blir behandlet. Oppgaven vil ta utgangspunkt i norsklærebøker for ungdomstrinnet, hvordan bøkene fremstiller og behandler emnet, og hva som er i fokus. Som et supplement vil jeg også fremstille fire læreres erfaringer med emnet og undervisningen av det. Oppgavens overordnede problemstilling er derfor:

Hvordan blir emnet nabospråk behandlet i dagens norskfag?

Problemstillingen er vid og kompleks, så for å kunne besvare denne ytterligere har jeg utformet to forskningsspørsmål som tar for seg de to ulike metodene for prosjektet:

Hvordan fremstilles nabospråk i lærebøker for ungdomstrinnet?

Hvilke tanker og erfaringer har norsklærere om emnet?

Problemstillingen og forskningsspørsmålene bidrar til å legge føringer og avgrensinger for oppgaven og analysen. I lærebokanalysen undersøker jeg fire lærebøker i norsk for ungdomstrinnet. Disse er *Fabel 10*, *Kontekst 8-10 basisbok*, *Norsk 10 grunnbok* og *Synopsis håndbok 8-10*, og alle er utgitt etter læreplanfornyelsen i 2020. Intervjuene er av fire norsklærere på ungdomstrinnet, og er alle gjennomført i januar 2023. Det vil bli viet mest oppmerksomhet til lærebokanalysen i oppgaven, intervjuene vil bidra til å utdype problemstillingen og fremstille flere aspekt av dagens nabospråksundervisning.

Det har tidligere blitt gjort mye forskning på nabospråksforståelse. Forskningen vier derimot mindre plass til nabospråksaspektet i et didaktisk perspektiv og skolesammenheng. Derfor ser jeg en viktighet av å undersøke dette perspektivet grundigere. I dagens multimodale samfunn blir den fysiske læreboka gjerne byttet ut av digitale ressurser og læreverk, men samtidig står læreboka sentralt i mange læreres planleggingsarbeid. Ved å undersøke lærebøkene kan man få innblikk i hva de ønsker å formidle av kunnskap til elevene. Det er deretter opp til læreren å legge til rette for undervisningen, enten den er inspirert av lærebøkene eller ikke. Lærere har ulike syn på nabospråk, undervisningen og viktigheten av det i klasserommet. Det grunngir bakgrunnen for valget av å inkludere et lærerperspektiv i denne oppgaven.

For å kunne svare på problemstillingen vil oppgaven bli strukturert på følgende måte: I kapittel 2, presenterer jeg didaktikkens spørsmål om hvorfor, hva og hvordan, og kobler disse opp mot

nabospråksperspektivet. Dette kapittelet inneholder både teoretisk grunnlag i tillegg til styringsdokumenter, nedfelte avtaler og deklarasjoner som alle skal bidra til å underbygge oppgavens bakgrunn. I kapittel 3 vil jeg redegjøre for tidligere forskning, før den metodiske tilnærmingen blir beskrevet og gjort rede for i kapittel 4. I neste kapittel, 5, vil jeg legge frem alle funn som analysene har resultert i, før jeg i kapittel 6 drøfter funnene opp mot tidligere forskning, teori og bakgrunn. Drøftingen vil altså ta utgangspunkt i relevante punkter fra kapittel 2 og 3. I det siste kapittelet (7), forsøker jeg å konkludere og dermed svare på oppgavens problemstilling, før jeg avslutningsvis tilføyer noen didaktiske implikasjoner.

2. Nabo­språksundervisning: Hvorfor, hva og hvordan?

I følge Fjørtoft (2014) kan norskfaget beskrives som en rik buffé for anskaffelse av ulike kompetanser. Det kan være både en utfordring og en berikelse å være norsklærer. Faget kan bidra til diskusjoner om språk, identitet, kultur og til å utvikle en ny forståelsesverden for elevene. Samtidig er faget krevende og læreryrket involverer mange kompetanser, blant annet den didaktiske (Fjørtoft, 2014, s. 15-16). Didaktikkens relasjonsmodell formidler samspillet mellom de faktorene som har betydning for en undervisningssituasjon. Dette omhandler blant annet elevforutsetninger, faginnhold, læringsaktiviteter, mål, læremidler og evalueringsformer. Didaktikken tar også utgangspunkt i tre grunnspørsmål; *hvorfor, hva og hvordan*. Dette er rettesnorer for planlegging og gjennomføring av undervisning, og skal også vedlikeholde det relasjonelle aspektet (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 44). For å få et utfyllende teoretisk grunnlag i samsvar med forskningsspørsmålene, vil det være relevant å få en innsikt i didaktikkens spørsmål i henhold til nabo­språksundervisning. Hvorfor skal vi undervise i nabo­språk, hva er det lærere egentlig skal undervise og lære bort, og hvordan skal vi gjøre det? Flere av perspektivene vil imidlertid passe inn under flere av deloverskriftene.

2.1 Hvorfor?

Det finnes mange argumenter for undervisning av nabo­språk, og sammen med flere nabo­språkstilhengere er dette et av Foreningen Nordens største hjertesaker. Norden er et område av verden som består av flere ulike språk og kulturer. Det er her vi finner norsk og de andre språkene som inngår i betegnelsen «nabo­språk», nemlig svensk og dansk. «Jeg har aldri møtt noen som skulle ønske de kunne færre språk» sier Solbakken (2022, s. 50). Det er bare ett av mange sitat som finnes for å legitimere nabo­språkets betydning i morsmålsfaget. For å grundigere se på spørsmålet om *hvorfor*, vil det være relevant å få et innblikk i det nordiske perspektivet samt styringsdokumenter og læreplaner. Både språk og samarbeid er viktige faktorer for nabo­språkssituasjonen slik den er i dag.

2.1.1 Nordiske språk og språk i Norden

Det nordvestlige hjørnet av Europa utgjør det vi til dagligdags kaller Norden og er der vi også finner de skandinaviske landene. På mange måter er området både variert og utstrakt, samtidig

som det finnes mange sammenkoblinger og likhetstrekk man kanskje ikke er klar over. Området rommer om lag 27,7 millioner mennesker fordelt over fem nasjoner; Norge, Sverige, Danmark, Finland og Island. I tillegg kommer tre selvstyrte områder der Færøyene og Grønland formelt sett tilhører Danmark, og tilsvarende forhold mellom Åland og Finland (Norden, 2021). Av språk som er i bruk i Norden i dag, ville en fullstendig opptelling gitt oss et overslag på over 200. Det er allikevel bare et fåtall av språkene som har vært i omløp over så lang tid og som man typisk tenker på som språk i Norden. Disse er dansk, svensk, norsk (bokmål og nynorsk), finsk, færøysk, islandsk, de samiske språkene, grønlandsk, meänkieli, kvensk, romani, jiddisch, tysk og de nordiske tegnspråkene (Hårstad, 2021, s. 24). Noen av disse språkene er betegnet som «Nordens minoritetsspråk» og er vernet under Europarådets pakt om religions- eller minoritetsspråk (Språkrådet, 2021a). Samtidig har verden de senere årene blitt stadig mer sammenkoblet, og som følge av innvandring har de nordiske landene fått erfare og bli kjent med mange nye språk. Språkfloraen er dessuten ikke fullstendig uten å nevne at det finnes lokale språkvariasjoner og varianter, en rekke ulike tegnspråk samt et mangfold av dialekter (Eriksen & Wide, 2011, s. 75) Mange av de nye språkene er språk som snakkes av et fåtall i Norden og står utenfor det nordiske slektskapet. For betydningen av inkludering og forståelse er det språklige fellesskapet derfor en viktighet (nordisk-samarbeid, u.å.). En felles forståelse for hverandres språk vil kunne øke mobiliteten mellom land og styrke et fellesskap og tilhørighet blant innbyggere. Et godt utviklet språkfellesskap vil derfor være vel så viktig for majoritetsspråk som minoritetsspråk. For å videre legitimere for nabospråksundervisning vil det være vesentlig å gå nærmere inn på samarbeidet som skjer i Norden.

2.1.2 Definisjon av nabospråk

Instinktivt vil det være naturlig å forstå begrepet «nabospråk» som språket til våre naboer og naboland. Imidlertid er geografisk plassering irrelevant i denne definisjonen, og dette synet vil dermed bli for diffust for oppgavens avgrensning. For å kunne bli betegnet som «nabospråk» eller «grannespråk» må det relasjonelle aspektet mellom språkene være på et nivå som tilsier at brukerne kan forstå hverandre uten å ha gjennomgått en systematisk opplæring av det. Nabospråkene er altså gjensidig forståelige for brukerne fordi språkformene har så mange lingvistiske likhetstrekk. Allikevel blir de definert som ulike språk på grunnlag av politiske årsaker og tidligere sosiohistorie (Hårstad, 2021, s. 18).

Definisjonen av begrepet nabospråk som jeg skal benytte i denne oppgaven er formulert ut fra Hårstads (2021, s. 18) beskrivelse, og lyder: Nabospråk er selvstendige språk som er gjensidig forståelige. I denne oppgaven refererer det til språkene norsk, svensk og dansk. Disse språkene tilhører alle den nordgermanske språkgruppa og har derfor, som nevnt ovenfor, en del likhetstrekk som gjør mulighetene til kommunikasjon gjennom *ettspråksprinsippet* mulig. Dette prinsippet går ut på at man som skandinaver har mulighet til å kommunisere på sitt eget morsmål uavhengig av hvilket språk samtalepartnern benytter (Hårstad, 2021, s. 12). Den nordgermanske språkgruppa består av norsk, svensk, dansk, islandsk og færøysk. Alle språkene i denne gruppa har et felles språklig slektskap og en forhistorie, som gjør at de har mange språklige likheter. I Norden snakkes det også språk som står utenfor dette slektskapet, i tillegg får engelsk stadig en plass som fellesspråk (nordisk-samarbeid, u.å.). Dette utfordrer og setter et press på nabospråksforståelsen og undervisningen av det.

2.1.3 Samarbeid i Norden

Helsingforsavtalen, under synonymet «Nordens grunnlov» ble vedtatt i 1962. Avtalen omtaler de fleste samfunnspolitiske sider og tar blant annet for seg kulturutveksling og språkforståelse, og skal stå for selve prinsippene i samarbeidet mellom landene. Med utgangspunkt i Helsingforsavtalen ble det i 2006 vedtatt en deklarasjon om nordisk språkpolitikk. Ut fra dokumentet slås det fast et mål om at alle nordiske samarbeider fremover skal foregå på de skandinaviske språkene svensk, dansk eller norsk. Målet er at Nordens innbyggere skal kunne forstå og kommunisere med hverandre på et av de skandinaviske språkene. Deklarasjonen understreker betydningen av at regionen kan være et språklig forbilde internasjonalt og gi inspirasjon til samarbeid på tvers av landegrenser i den globale verden (Norden, 2006, s. 62). Til tross for at deklarasjonen ikke er juridisk bindende, at ingen land er *nødt* til å realisere målene, viser staten Norge et stort engasjement. Dette kan man blant annet se gjennom stortingsmelding 35 - *mål og mening* (Regjeringen, 2008) som vier et helt kapittel til nordisk språkfelleskap. Språkmeldinga påpeker også at nabospråksforståelse kan fremmes ved hjelp av utdanning og politikk (Hårstad, 2021, s. 16-17). Denne realiseringen av deklarasjonen kan vi i dag se gjennom konkrete læringsmål i læreplanen.

Siden 1919 har Foreningen Norden vært en forkjemper og motivasjon for arbeidet med nordisk samarbeid. Gjennom hele fagfornyelsesprosessen har foreningen stått i spissen for å forsikre seg

om å beholde kompetansemål tilknyttet nabospråksundervisningen. Dette begrunner de med viktigheten av at elever skal ha tilgang til et kulturelt og språklig fellesskap i Norden, og muligheter til å arbeide og studere på tvers av landegrensene (Norden, u.å.). Anstalten er en ikke-statlig, partipolitisk uavhengig organisasjon som arbeider gjennom kultur- og kunnskapsformidling samt politisk pådriverarbeid. I dag har foreningene Norden om lag 40.000 medlemmer fordelt over landegrensene (Foreningen-Norden, 2021, s. 42). Flere av medlemmene er blant annet lærere som har tatt del i den digitale læringsplattformen «Norden i skolen». I løpet av de siste årene har det digitale ressursområdet hatt en stor tilslutning (Hansen et al., 2020, s. 167). Nettsiden er egnet både for elevarbeid og lærerplanlegging.

2.1.4 Styringsdokumenter og læreplaner

I læreplanen av 2020, som jeg fra nå av vil omtale som LK20, har norskfaget seks kjerneelementer. Tre av disse vil være spesielt relevante å trekke frem i henhold til nabospråk og språklæring. Kjerneelementene konkretiserer blant annet på hvilken måte norskfaget skal bidra til utvikling og læring av språk. Kjerneelementet «språket som system og mulighet» tar for seg evnen elevene skal utvikle for å få kunnskaper om grammatikk og estetikk i språket. De skal kunne beskrive språk med bruk av riktig fagspråk, slik at de når et metanivå. Det andre kjerneelementet, «språklig mangfold», tar for seg mangfoldigheten i språkvariasjoner som finnes innad i Norge. Det vil si at opplæringen i norskfaget skal sikte på å lære elevene sammenhenger mellom språk, kultur og identitet, dermed også forstå andres språklige situasjon i Norge. «Tekst i kontekst», som også er et kjerneelement, nevner eksplisitt nabospråkene. Noe av det elevene skal kunne er å «utforske og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa på svensk og dansk» (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Av LK20s 16 kompetansemål i norsk etter 10. trinn, finnes det kun ett kompetansemål som eksplisitt nevner svensk og dansk: «Elevene skal kunne lytte til og lese tekster på svensk og dansk og gjøre rede for innhold og språklige trekk» (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Til tross for dette finnes det mange muligheter til å knytte nabospråkopplæringen til flere av kompetansemålene. Dette kommer jeg nærmere inn på under deloverskriften *hva*. Med bakgrunn i LK20 skal språkopplæringen altså bestå av komplekse komponenter som skal bidra til innsikt i det rikelige språket i landet vårt, men også omkringliggende land som finnes i Norden. Dermed gir læreplanene en legitimering av emnet og bidrar til å realisere språkdeklarasjonen.

2.1.5 Engelsk som utfordrer

Av Språkrådets språkpolitiske tilstandsrapport, *Språkstatus (2021b, s. 216)*, kommer det frem at det ikke uten videre vil være grunn til å tro at fagfornyelsen av 2020 vil skape et løft i nabospråksundervisningen til tross for at kompetansemålene er bevart. Desto viktigere mener blant annet Foreningen Norden at vektleggingen av emnet i skolen er.

Når nordmenn kommuniserer med mennesker i andre deler av verden, vil det ikke være unormalt å legge om til engelsk for å forstå hverandre. Da fungerer språket gjerne som en «lingua franca», som vil si å benytte et språk som er forståelig for begge parter, men som allikevel ikke er morsmålet til noen i samtalen. Dette kan bidra til å begrense kommunikasjonsflyten fordi ferdighetene ikke nødvendigvis er like gode som på morsmålet. En slik begrensning er ikke ønskelig i skandinavisk kommunikasjon og beskrives som en av grunnene til at nabospråksundervisning blir vektlagt i læreplanene (Hårstad, 2021, s. 12). En undersøkelse gjort av Språkrådet (2018a) viser også tendenser til at flere og flere unge nordmenn legger om til engelsk i møte med spesielt dansktalende. Det kommer frem fra blant annet Frøshaug og Stende (2021) at engelsk kan være en mulig årsak til den svekkede nabospråksforståelsen i Norden. Dagens digitale samfunn gjør engelsk svært tilgjengelig gjennom mange av plattformene ungdommene bruker daglig. Denne omfattende bruken av engelsk gir altså et omfattende press mot posisjonen nabospråkene har i Norden i dag. Når det er sagt, er det ikke mangel på politisk vilje til å styrke det nordiske språkfellesskapet og det blir på den måten en legitimeringssak fra statens side.

2.2 Hva?

2.2.1 Reseptive ferdigheter

Som nevnt ovenfor blir kompetansemålene som omhandler nabospråk i læreplanen representert ut fra reseptive ferdigheter. Begrepet «reseptiv» handler om det å motta og forstå noe, i dette tilfellet elevenes ferdigheter innen lytting og lesing (Matre & Nygård, 2021, s. 215). På den måten blir undervisningen i nabospråk adskilt fra fremmedspråksundervisningen fordi den også vektlegger produksjon og kommunikasjon av språket (Madsen, 2006, s. 218). Når det er sagt, så handler

nabospråksopplæringen også om språklæring, og med det i bakhodet vil det kunne gi innfallsvinkler til hva elevene skal lære i nabospråksundervisningen.

Kjerneelementet «tekst i kontekst» formidler blant annet at nabospråk skal bli representert i litteraturutvalget elevene skal reflektere over og utforske. Læreplanen legger altså opp til at nabospråksundervisningen kan forgå på ulike vis, men det er lese- og lytteferdighetene, de reseptive, som vektlegges. Samtidig legger formuleringene «gjøre rede for», «reflektere over» eller «utforske» en mer aktiv og analytisk funksjon, selv om produksjonen ikke trenger å være noe annet enn norsk (Hårstad, 2021, s. 55-56). Madsen (2006, s. 218) mener at poenget med nabospråksundervisningen er at elevene skal oppdage at de kan bruke sitt eget språk i kommunikasjonen med naboene, det er derfor ikke en nødvendighet å lære seg å produsere språkene. Det skal være lønnsomt å ha en grunnleggende forståelse av hverandres språk, det gjør elevene i stand til å tilpasse og omformulere seg i møte med «naboene». Gjennom undervisningen skal elevene forstå at det er mer hensiktsmessig å benytte sitt morsmål kontra for eksempel engelsk. Eide og Breivik (2015, s. 34) understreker at man ikke må ta utgangspunkt i at språkkunnskaper står i veien for hverandre, dog at de gir en gjensidig styrke og utfylling. På den måten mener de at elevene kan bli mer språkbevisste, å få utbytte av sin norskkompetanse i møtet med nye språk, samt få en bredere forståelse for språkbrukspraksiser og normdannelser. Nabospråk innleder til et sammenlignings- og forståelsesaspekt som kan gi «språklige muskler» dersom det brukes på riktig måte, understreker de.

2.2.2 Språklige likheter og forskjeller

Det kan finnes språklige forskjeller på alle nivåer i språkssystemet. For å kunne få et mer kontekstualisert blikk på masteroppgavens forskningsspørsmål vil det være relevant å se på språklige forskjeller og likheter som finnes mellom de norske, svenske og danske språkene. Det er derfor hensiktsmessig å se grundigere på de ulike kategoriene i språkssystemet. På den måten kan vi få innblikk i hvor forskjellene og likhetene befinner seg i de ulike språkene. Vi kan se på det fonologiske aspektet, med lydlig sider og uttale av språket, eller de morfologiske forskjellene og likhetene som i for eksempel ordbøyning og oppbygning av ord. Vi har syntaks som gir oss et innblikk i språkets setninger og ordsammensetning, semantikk som kan gi oss en forklaring på at det finnes ulikheter i betydningen av ord og fraser på språkene. Til slutt har vi

pragmatikken som kan forklare hvorfor språket blir brukt forskjellig i ulike sosiale sammenhenger (Hårstad, 2021, s. 33).

«Semikommunikasjon» er et begrep språkprofessor Einar Haugen bruker om kommunikasjonen mellom de skandinaviske språkene. Han mener at «kolestøy» er noe som preger kommunikasjonsutvekslingen og peker på avvik og forskjeller i de språklige kodene som kan skape hindringer og utfordringer (Vikør, 1995, s. 119). Nordmenn er godt vant til dialektvariasjoner og har dermed et godt utgangspunkt til å mestre kolestøy. Til tross for kolestøy finnes det mange likhetstrekk som stammer fra urhistorien. Det er den geografiske nærheten som har bidratt til at svensk og norsk uttale er så likt, mens likhetstrekkene i norsk og dansk skrift stammer fra politisk historie. På grunn av ulikheter i lånordhistorien finnes det vi kaller «falske venner», altså uttrykk som har omtrent lik form, men helt forskjellig betydning på de ulike språkene (Hårstad, 2021).

I møtet med svensk er semantikken det vanskeligste, fordi språket har mange særegne lånord fra andre språk. I møtet med dansk er det fonologien, lydsystemet, som er mest utfordrende. Danskenes lydsystem består av «reduksjoner» og «svækkelser», altså en stadig «slappere» bruk av taleorganene som gjør uttalen svært annerledes fra norsk og svensk. Da blir båt til bådt og kake til kage for å eksemplifisere. Reduksjonene og svekkelsene har ført til at flere ord på dansk kan ha helt lik uttale til tross for at de skrives vidt forskjellig og har ulike betydninger. Fordi norsk og dansk har en så tett relasjon er det lite kolestøy i skriftspråket, og de færreste nordmenn har problemer med å lese dansk. En hovedforskjell i ortografien er dersom en konsonant står etter en kort vokal på slutten av et ord, da skrives det med enkel konsonant i motsetning til norsk. Ellers gjelder bruken av b, d og g der norsk bruker p, t og k, samtidig har de et større forbruk av bokstaver som c og x enn norsk. Svenskenes skriftspråk byr imidlertid på litt flere ulikheter. Mest bemerkelsesverdig er gjerne bruken av ä og ö der de andre skandinavene bruker æ og ø. I mange ord som skrives med e på dansk og norsk, blir ä brukt på svensk. C og x blir også her brukt hyppigere enn i norsk, blant annet i ord med lang k som i tacka og lycklig. De skriver også ord som lax, fixa og lyxig der man på norsk og dansk ville bruke ks. Samtidig er det et kjennetegn at svenskene har mange ord som skrives mer lydrett enn på norsk, og de bruker i mindre grad stumme lyder (Hårstad, 2021, s. 50-53). Det er derfor mange nordmenn som opplever det lettere å forstå dansk skriftspråk enn tale, og svensk tale i motsetning til skriftspråk.

2.2.3. Holdninger og mestring

Hårstad (2021, s. 57) understreker at en viktig målsetting er å fokusere på hvor mye av de svenske og danske tekstene elevene på forhånd forstår. På den måten kan de bli bevisst på sin egen lingvistiske kompetanse. Som Solbakken (2022) viser til i sin artikkel, har hennes svenske elevgruppe ofte en feiltolkning av sin egen forståelse av nabospråk. Elevene blir derfor overrasket over hvor mye norsk de forstår når Solbakken underviser. Hun mener derfor at fokuset i opplæringen også bør ligge på mestring. Mestring avler konsentrasjon og motivasjon som attpåtil bidrar til mestring og motivasjon (Solbakken, 2022, s. 50). Madsen (2006) peker også på arbeidet med holdninger. Hun har erfart at flere elever har en innstilling som sikter seg inn på at de ikke forstår dansk uten å forsøke å konsentrere seg, og derfor går glipp av læring. Mye tyder på at nabospråkundervisningens kvalitet er individuell og styrt ut fra lærerens kompetanse, holdning og egeninteresse (Eide & Breivik, 2015, s. 33). Et engasjement til å trekke inn teksteksempler fra nabospråkene også i læring som er primært knyttet til andre kompetanssmål, vil også bidra til forbedret opplæring (Hårstad, 2021, s. 58).

Madsen (2006, s. 220) understreker at dersom grunnskolens mål skal nås, må de studerende lese så mye på de to nabospråkene at de overstrider det punktet der språkene oppfattes som uforståelige. Det kan derfor være hensiktsmessig å finne kilder som fanger elevenes interesse slik at de ønsker å lese eller lytte mer. Det finnes mange gode digitale nordiske ressurser til musikkvideoer, filmer, serier eller fortellinger som kan treffe barn og ungdom i ulike alder. På *Norden i skolen* finnes det også en miniordbok som gir ordforklaringer samtidig som man kan høre det høyt på det aktuelle språket. På den måten blir elevene presentert for uttale også. I lærebøker finnes det også representasjon av nabospråk, hvordan det er lagt opp er litt ulikt fra bok til bok. Det er nettopp lærebøkernes vektlegging av nabospråk som får betydning for denne oppgaven, og vil derfor bli undersøkt nærmere i de kommende kapitlene.

2.2.4 Læreplanen

Når jeg omtalte læreplanen tidligere snakket jeg om konkrete tilrettelegginger LK20 gjør med tanke på legitimering, altså hvorfor. I denne delen tar jeg for meg læreplanen ut fra et perspektiv som beskriver hva elevene skal lære. Det utdanningspolitiske grunnlaget for at læreplanene tar for seg nabospråk er den tidligere omtalte språkdeklarasjonen som oppsto fra *Helsingforsavtalen* (Norden, 2006, s. 36). Læreplanene i både Sverige, Danmark og Norge har et vagt fokus på det

helhetlige nordiske perspektivet, det er nabospråkene som i all hovedsak blir vektlagt (Norden, u.å.). Læreplanene legger altså opp til at elevene skal jobbe med å lytte til muntlig svensk og muntlig dansk, samtidig skal de lese og forstå språkene skriftlig. Kjerneelementene i LK20 vektlegger også flerspråklighetsaspektet, samtidig som det utforskende perspektivet også har fått en sentral plass i fagfornyelsen. Elevene skal: «finne ut av, sammenligne, drøfte og reflektere over språk og tekster, både alene og sammen med andre» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). For å kunne oppfylle læreplanens mål om lese- og lytteforståelse, må lærerne altså undervise i en type skriftlig litteratur, det kan være alt fra lyrikk, skjønnlitteratur til faglitteratur og fakta. I den muntlige delen finnes det også mange muligheter gjennom for eksempel musikk, film, lydbok eller liknende. Det er også mulig å få vennskapsklasser i andre land, slik at muntligheten læres gjennom kommunikasjon. Vi kan se på kompetansemålene fra LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2019c):

- Forklare den historiske bakgrunnen for bokmål og nynorsk og reflektere over statusen til de offisielle språkene i Norge i dag
- Utforske språklig variasjon og mangfold i Norge og reflektere over holdninger til ulike språk og talespråkvarianter

Disse kompetansemålene kan også legge grunnlaget for undervisning av nabospråk. Her vil derimot undervisningens *hva*, bli mer rettet mot historiske perspektiver på Norden, nordisk fellesskap samt et historisk blikk på språkets utvikling i Norge. På den måten kan nabospråkundervisningen være svært bred og ta for seg flere ulike kompetansemål fra læreplanen. Det kan også finnes mange gode anledninger til tverrfaglig arbeid. For å kunne se nærmere på hvordan man konkret kan arbeide i klasserommet vil det være relevant å ta for seg didaktikkens aspekt, *hvordan*.

2.3 Hvordan?

2.3.1 Nabospråk i praksis

Hva undervisning er, hva som skal vektlegges og på hvilke måter det skal gjennomføres vil alltid være individuelt. Den som underviser vil legge sine egne preferanser, erfaringer og forutsetninger til grunn for denne utvelgelsen (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 7). Aspektet som tar for seg didaktikkens *hvordan*, altså tilrettelegging og praktisk gjennomføring av opplæringen, er svært

tvetydig og kan gjøres på mange ulike vis. Nabospråksundervisningen vil ikke nødvendigvis ha sine særegne arbeidsmetoder sammenlignet med norskfaget i sin helhet. Grunnskolens mål for opplæring i nabospråk er at elevene skal forstå språkene både talt og skrevet (Madsen, 2006, s. 218). Målet for de fleste undervisningssituasjoner er at det skal bidra til engasjement og motivasjon som skal munne ut i læring og et ønske om å lære mer. Det er av interesse at elevene skal oppleve en egenverdi, slik at det oppstår en genuin nysgjerrighet for å kunne forstå og kommunisere med sine naboer. Strategier som blir brukt i norskfaget for øvrig, vil derfor også være relevant i opplæringen av nabospråk. På den måten kan vi ikke si at nabospråksundervisningen har spesifikke og individuelle undervisningsmetoder. Det kan for eksempel være relevant å gjenbruke og overføre gode lesestrategier som er erfart fra bokmål- og nynorskundervisningen (Hårstad, 2021, s. 57). I analysedelen vil jeg kunne gå nærmere inn på om lærebøkene og lærerne benytter seg av noen av metodene nedenfor.

2.3.2 Implisitt og eksplisitt språklæring

Til tross for at det finnes noen vesentlige forskjeller mellom nabospråkopplæring og fremmedspråkopplæring, så handler begge deler om læring av språk. Et forhold som i dag diskuteres innad i språkforskningen, er forskjellen og betydningen av implisitt og eksplisitt språklæring. Lingvisten Steven Krashens «monitor model» beskriver et separat skille mellom språklig tilegnelse og språklig læring. Han ser på implisitt læring som noe man tilegner seg gjennom naturlig innputt på språket man skal lære, og blir dermed ikke påvirket av formbasert læring. Det er den implisitte metoden han anser som den mest hensiktsmessige for språklæring fordi hjernen automatisk vil gjenkjenne mønstre og strukturer i språket. Eksplisitt språklæring er derimot en bevisst prosess der språklæreren gir direkte instruksjon om språkregler og -strukturer, noe han mener kan føre til for kritisk overvåking av egen språkbruk. Krashens språklige perspektiv tar imidlertid utgangspunkt i andrespråklæring, og han omtaler derfor ikke nabospråk. Krashens kritikere problematiserer skillet mellom de to språklæringsformene og mener at naturlig innputt alene ikke er nok for å lære språk, samtidig som eksplisitt læring kan bli for begrenset (Gujord & Randen, 2018, s. 165-166). I dag vier forskningen mer positivitet rundt et samspill mellom implisitt og eksplisitt læring. Mulighetene for å automatisere og omdanne eksplisitt kunnskap er større i et samspill med det implisitte. Samtidig er det mange debatter rundt hvorvidt oppmerksomhet om språklig form og grammatikk, kan resultere i automatiserte ferdigheter. Til

tross for at mange anser den implisitte læringen som den sentrale mekanismen, er denne prosessen i større grad sårbar og langsom. Eksplisitt læring kan påskynde og bidra til å korrigere den implisitte kunnskapen. På den måten vil det være effektivt å kombinere de to språklæringsformene for å utvikle et bredt spekter av språkferdigheter, inkludert både kommunikasjonsevner og grammatisk presisjon (Gujord & Randen, 2018, s. 169-172). Et nøyaktig balansenivå mellom læringsformene er det ikke konkludert med. Det vil imidlertid være positivt at læreren legger til rette for at eleven får rikelig tilgang til språk på ulike måter og at det er tilpasset elevenes nivå. Det er bevist at små barn lærer mesteparten av språk gjennom implisitte prosesser, men denne evnen svekkes jo eldre man blir (Kjelaas & Ommeren, 2022). I denne masteroppgaven vil analysen ta utgangspunkt i lærebøker og lærere tilknyttet ungdomstrinnet, det vil si en aldersgruppe rundt 12 til 16 år. Alder og språklæring har altså en sentral tilknytning, og kan være relevant å ta hensyn til i diskusjonen.

2.3.3 Kontrastering

Kontrastering er en metode for å sammenligne, utforske og finne kontraster mellom ulike språk (Hårstad, 2021, s. 67). Ved å gi elevene tittelen «språkdetektiver», kan de ta et granskende blikk på tekster fra nabospråkene. Gjennom nærlesing av en oversatt tekst for så å sammenligne med originalutgaven, vektlegger denne arbeidsmåten formsiden av språkene. Elevene kan for eksempel lese en side av den norske oversettelsen av *Brødrene Løvehjerte* av Astrid Lindgren for så å sammenligne den med den svenske. På den måten møter elevene kontraster i språkene og får utforske ulike språklige strukturer. Slike oppgaver vil kunne tilpasses ungdommenes forutsetninger, vil kunne foregå individuelt eller som samarbeid, og det vil derfor være opp til læreren hva fokuset i sammenligningene bør være. Det kan være forskjeller på ord, typografi eller syntaksen for eksempel. Etter arbeidet kan en felles gjennomgang være hensiktsmessig for å diskutere hvilke likheter og forskjeller som ble funnet. Det finnes ulike metoder for kontrastering, det kan være oversiktlig for elevene å markere ord eller uttrykk med ulike fargekoder som konkretiseres på forhånd (Hårstad, 2021, s. 67). Fargekodene kan være utgangspunkt for klasseutforsking og diskusjon i etterkant.

2.3.4 Leseroller

Å bruke leseroller er en metode som også er godt kjent i morsmålsundervisningen. Elevene blir delt inn i grupper der hver elev har hvert sitt fokusområde i nærlesingen. Det finnes mange forskjellige roller elevene kan innta. Hårstad (2021, s. 68) understreker imidlertid at en av rollene i nabospråkssammenheng bør være en «forskjell-jeger», som jakter etter ord og uttrykk som skiller seg fra norsk. En annen leserolle kan for eksempel være «kobleren» som skal prøve å koble noe i teksten til noe hun eller han har opplevd eller erfart. Ut fra ulike leseroller skal gruppa til slutt kunne diskutere, konkretisere og assosiere i en samtale ut fra teksten de akkurat har lest. Arbeidsmetoden bidrar til å gjøre elevene bevisste på ulike strategier for lesing av form og innhold.

2.3.5 Populærkulturens tekster

Tekstutvalg er viktig for å fange elevenes oppmerksomhet og engasjement i arbeidet. En innfallsvinkel kan være å bruke populærkulturens tekster, for eksempel gjennom sangtekster eller avisartikler på svensk eller dansk. Dette kan være en fin inngang til elevmedvirkning, altså at elevene kan være med på å plukke ut sangene eller tekstene. Arbeid med sangteksten kan foregå på mange ulike måter, for eksempel i et samarbeid to og to. Etter at elevene sammen har diskutert og markert ord og uttrykk, prøver de å hjelpe hverandre til en felles forståelse. Det kan til slutt være aktuelt å ha en faglig klassesamtale om sangteksten, der man tar for seg budskap, formål og sjangertrekk for å nevne noe. I neste del av undervisningsøkten kan elevene bruke musikkvideoen til enten å lytte, eller lytte og lese samtidig. Arbeidet med dagsaktuelle tekster som for eksempel i aviser, kan foregå likedan. Samtidig kan det være interessant å undersøke fremstillingen av en sak som er publisert i både Norge, Sverige og Danmark. På den måten å kunne sammenligne deres vinklinger både innholdsmessig og språklig. Dette vil igjen kunne bidra til spennende klassesamtaler (Hårstad, 2021, s. 70).

2.3.6 Lytteøvelse og muntlige tekster

For å inkludere lytteaspektet av nabospråksundervisningen vil det være relevant å tilføye muntlig tekst. Et eksempel på en lytteøvelse kan være at læreren har skrevet ut en sangtekst med manglende ord som elevene skal plote inn underveis som de lytter. Dette kan også gjennomføres ved at elevene skal skrive på frihånd det de får med seg av teksten, eller som en

avkrysningsoppgave der elevene skal krysse av for ordene de hører i sangen eller teksten. På internett finnes det mange gode kilder til muntlige tekster, samtaleopptak, musikk, videoklipp og liknende som er lett tilgjengelig for alle (Hårstad, 2021, s. 71-73). Blant annet kan dette finnes på den tidligere omtalte plattformen «Norden i skolen». Innholdet her er gruppert og tilpasset de ulike læreplanene og kompetansemålene ut fra årstrinn. Her finnes det mange muligheter i undervisningsopplegg, fakta og morsomme aktiviteter for elevene. Det finnes også spill og oppgaver som elevene kan arbeide med på egenhånd (Eide & Breivik, 2015, s. 52).

2.3.7 Oversettelsesoppgaver

Det å oversette tekster fra svensk eller dansk til norsk kan for noen elever oppleves som veldig teoretisk, språklig og forankret i gode kunnskaper i ordbøker. For å gi oversettelsesoppgaver en synlig hensikt for elevene kan det for eksempel bli forankret i et tverrfaglig prosjekt. Hårstad (2021, s. 72) eksemplifiserer med oversettelse av en svensk oppskrift, som de senere skal lage i mat og helse. Det kan for eksempel også gjelde et treningsprogram i kroppsøving eller en sangtekst i musikk. Det finnes mange muligheter.

2.3.8 Top-down tilnærming

Solbakken (2022, s. 52) konkretiserer i sin artikkel noen av hennes favorittmetoder og undervisningsopplegg i nabospråk. Tilnærmingen kaller hun «top-down» og legger vekt på fokuset av helheten fremfor enkeltord. Et slikt arbeid beskriver hun som meningsfylt fordi forståelsen og helhetsoppfattelsen blir utforsket, fremfor at elevene henger seg opp i enkeltord og små deler av språket. Den samme oppfattelsen har Hårstad (2021, s. 59), som argumenterer for at det ikke er hensiktsmessig å kun fokusere på «forstyrrelsene», eller kodeløstøyet, man finner i tekster. Han tenker da at det er viktig å bruke meningen med teksten, det elevene allerede forstår, til å tette hullene fra ukjente ord eller fraser. Solbakken (2022) beskriver et videoklipp som et av hennes favoritter til oppstart av nabospråksundervisning. Klippet viser den kurdisk-svenske komikeren Özz Nûjens stand-up fremstilling av språklige vanskeligheter i møte med svensk. Klippet er teksten på svensk, er basert på humor og hendelser som elevene muligvis kan relatere seg til. Dersom oppstarten blir supplert med positive bekreftelser og anerkjennelser fra læreren, som understreker at elevene kan så mye mer enn forventet, mener Solbakken at dette kan skape positive holdninger for videre arbeid.

3. Tidligere forskning

For å kontekstualisere oppgavens teoretiske bakgrunn og grunnlag har jeg valgt å vektlegge nyere forskningsarbeider som jeg anser som relevante i henhold til mitt prosjekt. Som tidligere nevnt finnes det en del forskning gjort på nabospråksfeltet, som fremstiller ulike sider av emnet. Disse vil være interessante å ha et analytisk blikk på i møte med mine undersøkelsesresultater.

3.1 Nabospråksforståelse

En bruker- og befolkningsundersøkelse utført av Opinion for Språkrådet (Språkrådet, 2018b), forsket på et utvalg nordmenn over 18 år. De ønsket å undersøke hvordan befolkningen og brukere oppfattet språkrådets tjenester, samtidig som de undersøkte utvikling av ulike aspekt over tid. Undersøkelsen viser tendenser til at nabospråkforståelsen hos nordmenn har en negativ utvikling. Dette er en nyere utvikling, for av tidligere undersøkelser som *Håller språket i hop Norden* (Delsing & Åkesson, 2005) var nabospråksforståelsen hos svensker og dansker dalene, mens nordmennene mer eller mindre var uberørt. Prosjektet var et samnordisk forskningsprosjekt, ledet av Nils-Olov Delsing og Katarina Lundin Åkesson, og tok for seg grannespråkforståelse hos dansker, svensker, nordmenn, finner, færøyinge, grønlandere og islendinger. Det deltok om lag 1850 ungdommer i alderen 16-25 år som ble testet i svensk, dansk og norsk gjennom en tredelt språktest. Et overordnet formål var å se på ungdommenes språkforståelse av de skandinaviske språkene, og sammenligne med elevenes forståelse av engelsk. Et annet fokusområde i undersøkelsen var nabospråksforståelse i et tidsperspektiv, derfor ble også noen av ungdommenes foreldre testet. Resultatene viste i likhet med tidligere forskning (Maurud, 1976), at nordmenn gjør det best i nabospråksforståelse blant de tre skandinaviske språkene, slått av Færøyingene i Norden (Delsing & Åkesson, 2005, s. 136). Foreldrenes resultater viste at de hadde en betydelig bredere forståelse for nabospråkene enn sine barn. Dette forteller at det har gått dårligere med nabospråksforståelsen de siste 30 årene, og utmerkes blant svenskene og danskene (Delsing & Åkesson, 2005).

Eva Theilgaard Brink (2016) ledet pilotprosjektet *Man skal bare kaste sig ud i det* som tok for seg intervju av 31 unge fra de ulike landene i Norden. Formålet var å belyse hvordan internordisk kommunikasjon foregikk blant unge som hadde bruk for å kommunisere med andre som snakker et nabospråk. Undersøkelsen viser de samme tendensene som tidligere, forståelsen for nabospråk

har blitt ytterligere svekket de siste årene. Samtidig formidler ungdommen at engelsk er en sterk aktør i deres morsmål. Forankret i Theilgaard Brinks (2016) og Delsing og Åkessons (2005) undersøkelser skulle analysen *Har Norden et språkfelleskap* (Frøshaug & Stende, 2021) igjen bidra til å oppdatere og synliggjøre forståelsessituasjonen. Undersøkelsen forankret seg i svarene til over 2000 ungdommer i alderen 16 til 25 år i hele Norden. Fokuset lå på skandinaviske og engelske språkkunnskaper i tillegg til deres holdninger til språk og kultur. Det kommer frem at 62% av de nordiske ungdommene synes norsk og svensk er språk som er lett å forstå, det var derimot kun drøye 27% som oppfattet dansk som det samme (Frøshaug & Stende, 2021, s. 5). Engelskferdighetene har derimot fått ett reelt fotfeste i skandinaviske land og blitt forbedret til forskjell fra tidligere. Det kommer frem at særlig nabospråksforståelsen mellom dansk og svensk er påfallende usikker (Frøshaug & Stende, 2021, s. 9).

3.2 Lærebøker

En rapport fra 2005 på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet (Skjelbred et al., 2005) viser resultater som peker på at læreboka er en hyppig og mye brukt rettesnor for lærere i skolen. Ut fra studentobservasjoner gjort i studien, viser det at læreboka står sterkt i undervisningssituasjonen. Lærerens undervisningsopplegg inspireres først og fremst av læreboka, supplert med kopier gjort fra andre lærebøker eller egenproduserte oppgaver. Fra observasjoner av ungdomstrinnet blir det rapportert om et tradisjonelt mønster i opplæringen der læreren gjennomgår læreverkets tema for tema, og elevene jobber selvstendig med oppgaver. Ut fra lærerintervju kommer det frem at læreren ønsker seg mer oversiktighet og ryddighet i fremtidige lærebøker (Skjelbred et al., 2005, s. 40). Avslutningsvis kommer det frem kritikk fra forskerne. De mener at den heldekkende læreboka retter seg til en «gjennomsnittselev» som ikke finnes, og som bør problematiseres.

Et nyere forskningsprosjekt, ARK&APP (Gilje et al., 2016), slår likevel fast at lærebokutviklingen har skutt fart og at tilbudet av læremidler i dag er i endring. Prosjektet har vært opptatt av hvordan skoleeiere, ledere og lærere tar i bruk læremidler og hvordan de velger disse. Norsk læremiddelindustri har de siste årene brukt mange millioner på å utvikle digitale læringsressurser, til dels for supplement til den fysiske boka og delvis som selvstendig læremiddel. Det blir rapportert at de digitale ressursene gjerne skaper engasjement og motivasjon hos elevene. Allikevel kommer det frem at det er den papirbaserte læreboka som blir mest brukt i

undervisningen. Den anses som en viktig funksjon for struktur og danner utgangspunkt for en rekke undervisningsaktiviteter (Gilje et al., 2016). Til tross for at verden digitaliseres vil det altså finnes et grunnlag for å forske på lærebøkene. I denne oppgaven ønsker jeg å undersøke nabospråksperspektivet i lærebøkene nærmere.

Masteroppgaven *Nabospråksundervisning i Skandinavia* (Bekken, 2022) undersøkte og sammenlignet lærebøker og læreplaner i Skandinavia. Prosjektet tok utgangspunkt i en dokumentanalyse av læreplaner samt en kvalitativ innholdsanalyse av lærebøker fra Norge, Sverige og Danmark på barnetrinnet. Til tross for at tidligere forskning viser at Danmark scorer lavest på nabospråksforståelse i Skandinavia (Delsing & Åkesson, 2005), viste Bekkens undersøkelse at det var deres læreplaner som var mest utfyllende når det gjaldt nabospråk. Innholdet ble derimot ikke representert i lærebøkene i motsetning til i Sverige og Norge. I de norske lærebøkene blir innholdet fra læreplanene gjenspeilet og representert med mye vekt på forståelse. Det er kun en av de fire norske lærebøkene som i stor grad vektlegger litteratur og lesing (Bekken, 2022, s. 61). Felles for de norske lærebøkene er at de gjerne innleder nabospråksaspektet med en kort innføring av språk i Norden, før språklige likheter og forskjeller preger resterende deler av emnet (Bekken, 2022, s. 68). I motsetning til Bekken skal jeg undersøke ungdomstrinnets lærebøker, det vil være interessant å se om det finnes likhetstrekk i oppbygningen og læreplanens betydning her.

3.3 Lærererfaringer

Synovate har på oppdrag fra Språkrådet (Språkrådet, 2011) gjennomført en undersøkelse knyttet til norsklæreres holdninger til eget fag og emnene i det. Målgruppen i prosjektet var lærere som underviser i norsk på ungdomsskolen eller videregående skole. Til sammen 1594 lærere svarte på spørreundersøkelsen. Undersøkelsen tok for seg både trivsel og motivasjon, samt viktigheten av innholdet i norskfaget. Resultatene viste en tendens til at lærere med lengre erfaring ser på flere eller alle emnene som viktige. I undersøkelsen er det 64 prosent som oppgir at de oppfatter nabospråk som uviktig, eller mindre viktig. Når de blir bedt om å ta stilling til ulike utsagn, får man også forståelsen av at nabospråk er en lavere rangert prioritet i norskfaget. Det kommer blant annet frem at halvparten av informantene er enige om at nabospråk ofte blir utelatt når man ikke når alle delemnene i norskfaget. Samtidig mener opp til 46 prosent at deler av

nabospråksundervisningen tilhører andre fag enn norsk. På spørsmålet om i hvor stor grad læreren opplever tilstrekkelig kompetanse i emnet nabospråk, er det godt over halvparten av informantene som svarer «i noen grad», eller «ikke i det hele tatt». Bare 24 prosent er enige i påstanden «dagens norsklærere har tilstrekkelig kompetanse i å undervise i nabospråk» (Språkrådet, 2011). Jeg ønsker i likhet med denne forskningen å kunne se nærmere på lærerforståelsen av nabospråk, og hvordan dette utarter seg i dagens ungdomsskole.

4. Metode

Vitenskapelig metode er systematiske undersøkelsesstudier av verden for å kunne få svar på det vi forsker på (Grenness, 2015, s. 114). Metode er en viktig del i et hvert studium, og jeg vil i dette kapittelet presentere og grunngi metoden som er valgt. Kapittelet vil først ta for seg lærebokanalysen der jeg vil beskrive forskningsdesignet og metodiske tilnærminger, før jeg deretter vil presentere intervju som metode og design. Videre vil jeg gjøre rede for analyseprosessen av datamaterialet og utarbeiding av analytiske kategorier. Avslutningsvis vil jeg reflektere over forskningsprosessen, oppgavens kvalitet, styrker, svakheter og etiske dimensjoner.

4.1 Valg av metode

En vitenskapelig forskningsoppgave forsøker å finne svar på noe man ønsker å undersøke, noe som kan bidra til å gi et nytt eller oppdatert perspektiv. Metoden er det settet av regler, det redskapet, som gir muligheten til å svare på prosjektets forskningsspørsmål. Problemstilling og metode må samstemme og det må derfor finnes en åpenbar sammenheng mellom dem (Grenness, 2015; Krogtoft & Sjøvoll, 2018). Jeg har i mitt prosjekt ansett det som mest hensiktsmessig å kombinere to metoder for å besvare min problemstilling. Denne kombinasjonen, også kalt «triangulering», egner seg for å kunne se et fenomen fra ulike perspektiv og gå mer i dybden enn man ville gjort med bare én data (Brevik & Mathé, 2021, s. 50)

For å grundigere kunne svare på oppgavens problemstilling; *Hvordan blir emnet nabospråk behandlet i dagens norskfag?* har jeg utformet to forskningsspørsmål som baserer seg på hver sin metode:

1 Hvordan fremstilles nabospråk i lærebøker for ungdomstrinnet?

2 Hvilke tanker og erfaringer har norsklærere om emnet?

Metodene jeg har valgt er en kvalitativ innholdsanalyse supplert med intervju. Som nevnt i innledningen vil den kvalitative innholdsanalysen, som tar for seg lærebokaspektet, være den delen av oppgaven som er mest i fokus. Av den grunn vil forskningsspørsmål 2, som utforskes gjennom lærerintervju, være av litt mindre art og supplere lærebokanalysen. Til tross for denne fordelingen i resterende deler av oppgaven, er det nødvendig å gi en grundig beskrivelse av intervju som metode og får derfor en betydelig vektlegging i metodekapittelet.

4.1.1 Lærebokanalyse

En lærebokanalyse kan også kalles en kvalitativ innholdsanalyse. En innholdsanalyse er en fortolkning og systematisk undersøkelse av et datamateriale, og kan blant annet benyttes kvalitativt for å studere skriftlig empiri (Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 2). Et kjennetegn på innholdsanalyse, som også vil forekomme i min oppgave, er at det er innholdet i tekstene som undersøkes og analyseres, ikke tekstenes struktur eller språklige uttrykksformer (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 306). At et datamateriale blir undersøkt *kvalitativt* vil si at resultatene ikke kan regnes ut med matematisk nøyaktighet gjennom tallstørrelser, men blir analysert gjennom beskrivelser og bruk av ord (Grenness, 2015, s. 115). Dette aspektet kan gjenspeiles i min problemstilling og mine forskningsspørsmål da de best lar seg besvares gjennom bruk av ord fremfor tallenheter. Noen deler av resultatene vil imidlertid være relevante å oppgi med tall, og analysen vil derfor ha et lite preg av *kvantitativ* tilnærming. Dette vil bli behandlet med forsiktighet, ettersom materialet mitt er lite og i utgangspunktet kvalitativt.

Utvalg

Per dags dato finnes det totalt fire fysiske lærebokserier i norskfaget for ungdomstrinnet som er utgitt etter fagfornyelsen i 2020. Disse er fra forlagene Gyldendal, Aschehoug, Cappelen Damm og Fagbokforlaget som alle har en sentral posisjon i utviklingen av nye lærebøker. Jeg har valgt å inkludere alle i denne masteroppgaven for å kunne gi et mest nyansert og helhetlig bilde på nabospråkssituasjonen. Jeg har vel og merke kun valgt basisutgavene skrevet på bokmål, som vil si at jeg har utelukket eventuelle tilhørende lesebøker, tekstbøker, lærerveiledninger og nynorskversjonene. Bøkene er som jeg nevner innledningsvis, *Fabel 10*, *Kontekst 8-10 Basis Norsk 10 grunnbok* og *Synopsis Håndbok 8-10*. Bøkene *Kontekst 8-10* og *Synopsis Håndbok 8-10* blir anvendt gjennom hele ungdomstrinnet, mens *Fabel 10* og *Norsk 10* er utviklet til tiende trinn. Fordi mitt forskningsspørsmål lyder; *hvordan fremstilles nabospråk i lærebøker for ungdomstrinnet?* Og problemstillingen tar for seg norskfaget, har jeg avgrenset oppgaven ved å kun undersøke kapitler som tar for seg nabospråk i ungdomsskolens norsklærebøker. Utvalget av lærebøker foregikk derfor strategisk, som vil si at jeg på forhånd hadde noen kriterier for hva bøkene skulle inneholde (Johannessen et al., 2016, s. 117). Ved å bla gjennom innholdsfortegnelser undersøkte jeg hvilke bøker som tok for seg temaet. Dette er grunnen til at noen lærebøker for 8.- og 9. trinn ble utelukket. Mitt analysemateriale er altså kun sider fra lærebøkene som eksplisitt tar for seg nabospråkstematikken. Samtidig var fagfornyelsen et viktig

aspekt i utvelgelsen. Bøkene måtte være tilknyttet LK20 slik at undersøkelsene skulle kunne bidra til å gi et oppdatert bilde av situasjonen slik den er i dag.

Fabel 10 (heretter *Fabel*) utgave to ble utgitt av Aschehoug i 2021. Forfatterne er Helge Horn, Ellen Birgitte Johnsrud, Maria Nitteberg, Åse Marie Ommundsen og Harald Ødegaard. Det står spesifisert at boka er en del av læreboksamlingen *Fabel 8-10* som følger LK20 i norskfaget (Horn et al., 2021, s. 2). Kapittelet «Språk og kultur» med delkapittelet «Forstå svensk og dansk», er datamaterialet jeg tar for meg fra denne boka. Kapitteloverskriften illustrerer tematikken for kapittelet og herunder nabospråksaspektet. Det består av 18 sider med kombinasjon av illustrasjon, verbaltekst og oppgaver.

Kontekst 8-10 (heretter *Kontekst*) er utgitt av Gyldendal forlag og er forfattet av Kathinka Blichfeldt, Tor Gunnar Heggem og Åslaug Huseby. Jeg analyserer utgave tre som ble utgitt i 2020 og «læreverket dekker målene i læreplanen for norsk 8.-10. trinn etter LK20» (Blichfeldt et al., 2020, s. 426). Delkapittelet jeg tar for meg heter «Kurs 6.4 Nabospråk – svensk og dansk», som tilhører kapittel 6; «Språk og mangfold». Materialet består av ti sider fordelt med verbaltekst, illustrasjoner og tilhørende oppgaver.

«*Norsk 10 Grunnbok* fra Cappelen Damm er lagd til LK20, fagfornyelsen, i faget norsk og er til bruk på grunnskolens ungdomstrinn» (Blikstad-Balas et al., 2022, s. 392). Dette er første utgave av læreboka fra 2022 og er skrevet av Marte Blikstad-Balas, Mette Haustreis og Christoffer Beyer-Olsen. Under deloverskriften «Inn i språket: nye ord, svensk som nabospråk» i kapittel 5; «Du store verden», finner man aspektet som tar for seg nabospråk, og som dermed utgjør min empiri. Totalt består det av to sider, et litteraturutdrag, en faktaboks og spørsmål.

I den siste læreboka *Synopsis Håndbok 8-10* (heretter *Synopsis*), utgitt av Fagbokforlaget i 2020, finnes det ingen kapitler som eksplisitt omhandler nabospråk. Jeg har allikevel valgt å nevne boka for å gi et helhetlig bilde av representasjoner i dagens lærebokmarked og hvordan LK20 preger dem. Boka er, i likhet med de resterende, utgitt med grunnlag i fagfornyelsen. Forfatterne er Nina Rasmussen Bjelland, Jon Aleksander Bolstad, Øystein Jetne, Victoria Fleischer Magnryd og Mari Selboe. Jeg vil påpeke at det er inkludert litteratur og oppfølgingsspørsmål fra nabospråkene i *Synopsis lesebok*, dette er derimot ikke en del av min empiri.

Totalt utgjør mitt utvalgte datamateriale 30 sider fra fire forskjellige lærebøker. *Tabell 1* under oppsummerer lærebokutvalget.

Lærebok	Forfatter	Forlag	Antall sider
<i>Fabel 10</i>	Helge Horn, Ellen Birgitte Johnsrud, Maria Nitteberg, Åse Marie Ommundsen og Harald Ødegaard	Aschehoug	18
<i>Kontekst 8-10 basisbok</i>	Kathinka Blichfeldt, Tor Gunnar Heggem og Åslaug Huseby	Gyldendal	10
<i>Norsk 10 grunnbok</i>	Marte Blikstad-Balas, Mette Haustreis og Christoffer Beyer-Olsen	Cappelen Damm	2
<i>Synopsis håndbok 8-10</i>	Nina Rasmussen Bjelland, Jon Aleksander Bolstad, Øystein Jetne, Victoria Fleischer Magnryd og Mari Selboe	Fagbokforlaget	0

Tabell 1: lærebokutvalg

4.1.2 Kvalitative forskningsintervju

Intervjuer kan ha en deskriptiv utforming som søker å finne svar på hva, hvordan og hvorfor, og egner seg godt for å øke forståelsen av menneskelige oppfatninger, erfaringer og relasjoner (Svenkerud, 2021, s. 91). Det var nettopp slike forhold jeg var ute etter å undersøke hos lærerne, og jeg anså derfor metoden som tilfredsstillende til mitt forskningsdesign. Det at intervju er et kvalitativt arbeid gir meg muligheten til å gå i dybden av temaet og samle inn data fra et mindre utvalg (Brottveit, 2018, s. 65). Under intervjuet var det det «semistrukturerte», omtalt av Kvale og Brinkmann (2018, s. 357), som preget gjennomføringen. Det er en planlagt og fleksibel samtale med vekt på å fortolke de beskrevne fenomenene, og der en intervjuguide er utarbeidet på forhånd. Intervjumetoden gir rom for spontanitet og dypere utforskning av temaene og egner seg derfor godt siden jeg ønsket å ha mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål. Intervjuguiden (*vedlegg 1*) besto av flere tema og vinklinger, den var allikevel ikke nødvendig å følge skjematisk. På den måten kan samtalen lede disposisjonen, og skape en naturlig flyt ved å stille passende oppfølgingsspørsmål ut fra det informanten sier (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 156-157). En intervjuguide er en liste med spørsmål som skal fungere som hjelpemiddel og bidra til å få svar på det man lurer på (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 162).

Gjennomføring, utvalg og bearbeiding

Det er en planleggingsprosess å gjennomføre et intervju, og i forkant er det flere ting som må være på plass. I mitt prosjekt startet jeg med å utarbeide en intervjuguide (*vedlegg 1*). Denne ble laget med inspirasjon fra tidligere masteroppgaver, samt teoretisk rammeverk og tidligere forskning. En dialog kan anses som god eller dårlig utfra hvor godt den belyser problemstillingen (Postholm & Jacobsen, 2014, s. 75), derfor ble problemstillingen og forskningsspørsmål 2 viktig i utarbeidelsen av intervjuguiden. Når det gjaldt intervjuutvalg hadde jeg også noen kriterier, nemlig at det måtte være en norsklærer som arbeider på ungdomstrinnet. På den måten ble utvalget her, i likhet med lærebokutvalget, preget av den strategiske fremgangsmåten (Johannessen et al., 2016, s. 117). Informantene ble kontaktet via e-post, og jeg fikk i løpet av kort tid positivt svar fra samtlige. Kontaktinformasjon fikk jeg fatt på gjennom felles bekjente samt tidligere praksisbesøk.

Informantene besto av fire lærere, en mann og tre kvinner, som arbeider på ungdomstrinnet på to forskjellige skoler i Oslo. Begge skolene er 1.-10. skoler og har om lag 700-800 elever.

Informantene er i alderen 31 til 55 år og har ulik arbeidserfaring bak seg. I oppgaven vil de bli omtalt med fiktive navn, heretter som Anna, Selma, Christina og Henrik.

Anna har undervist 12 år som norsklærer på både barne- og ungdomstrinn, og har tre års erfaring som norsklærer på ungdomstrinnet. Hun har gjennomført bachelorprogrammet for 1.-7. trinn, og har også 60 studiepoeng i norsk.

Selma hadde lengst erfaring med 23 år i skolen og norskfaget. Hun har undervist på alle ungdomsskoletrinnene, og har nå norskundervisning på flere trinn. Norskfaget ble tatt som videreutdanning etter flere andre fag, og hun har i dag undervisningskompetanse (60sp.) i faget.

Christina har fem års erfaring som norsklærer på ungdomstrinnet. Hun har gjennomført grunnskolelærerutdanningen 1-7 trinn som tidligere tilsa en bachelorgrad, deretter en fordypning og mastergrad. Utdanningsbakgrunnen gir henne tittelen lektor med opprykk, og hun har 60 studiepoeng i norsk.

Henrik er 31 år gammel. Etter fullført mastergrad og PPU gjennomførte han en årsenhet i norsk, som tilsier 60 studiepoeng. Tittelen tilsier lektor med opprykk. Han har også arbeidet som norsklærer i fem år fordelt på alle ungdomsskoletrinn.

Utvalget av lærere er totalt 4, i *tabell 2* nedenfor er en oppsummering av informantene:

Informant	Alder	Utdanningsbakgrunn	Erfaring
Henrik	31 år	Mastergrad, PPU + årsenhet i norsk	5 år
Christina	32 år	GLU: 1-7 + 60 stp. Norsk	5 år
Anna	45 år	GLU: 1-7, 60 stp. norsk	12 år
Selma	55 år	Cand.mag. + årsenhet norsk (60stp.)	23 år

Tabell 2: intervjuutvalg

Under intervjuet ønsket jeg å gjøre opptak. Dette er en egnet metode for å dokumentere intervjuet, fordi det vil være umulig å huske alt som blir sagt (Johannessen et al., 2016, s. 155). For å ta vare på personopplysninger og lovlig gjennomføre lydopptak ble det sendt inn en søknad til *Sikt*, tidligere NSD. I tråd med godkjenning fra *Sikt* startet jeg intervjurunden, og benyttet *Nettskjema* sin app *Diktafon* til opptak. Intervjuene ble gjennomført på to forskjellige skoler i Oslo, de var individuelle og ansikt til ansikt. Postholm og Jacobsen (2014, s. 68) beskriver dialog gjort ansikt til ansikt som en trygghetsfaktor som bidrar til ærlige svar og mulighet til å observere kroppsspråk. Gjennomføringen tok alt fra 14 til 28 minutter, og alle informantene signerte en samtykkeerklæring (*vedlegg 2*) i forkant. I etterkant ble intervjuene transkribert, som vil si prosessering fra opptak til tekst (Johannessen et al., 2016, s. 29).

Transkripsjonen er en viktig del av datamaterialets bearbeiding, fordi det å kunne se intervjuet i tekst gjør analyseprosessen klarere. Det krever en rekke vurderinger når man overfører talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 204). En av mine vurderinger var å la Words stemmefunksjon «Dikter» forenkle transkripsjonsarbeidet. På den måten kunne jeg spille av lydopptaket og teksten ble så ramset opp i dokumentet. Etter dette måtte jeg gjennomgå lydopptakene igjen for å strukturere intervjuene, rette opp i skrivefeil og ta bort tekst jeg så på som uvesentlig. Et av valgene jeg tok var å utelukke alle nølinger eller ikke-språklige lyder som «ehhmm», samt kroppslige lyder som hosting. Det var et bevisst valg da jeg mener disse lydene var irrelevante for analysearbeidet.

4.2 Analyseprosess: konvensjonell innholdsanalyse

Det kvalitative analysearbeidet dreier seg om å finne frem til de kategoriene som beskriver fenomenene vi undersøker på best mulig måte (Grenness, 2015, s. 206). I min oppgave vil dette komme frem gjennom en struktur av kategorier utarbeidet for å undersøke fenomenet i lærebøkene og lærerens utsagn. Disse skal bidra til å forenkle tolkningsprosessen. Fauskanger og Mosvold (2014) beskriver det de kaller en «konvensjonell innholdsanalyse», som er mitt utgangspunkt for kategoriseringsprosessen. Denne analysemetoden egner seg godt da jeg ønsker å sammenligne og peke på aspekter fra ulike lærebøker, samt ulike aspekter hos lærere. Analysemetoden baserer seg på gjentagende gjennomlesninger som videre fører til et kodet materiale. Kategoriene blir så utarbeidet induktivt ved å knytte de allerede etablerte kodene sammen til større enheter (Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 8). En induktiv tilnærming gir muligheter til å knytte generelle slutninger ut fra et allerede eksisterende konkret, som i denne oppgavens tilfelle er teksten i lærebøkene samt lærerens svar i intervjuene. I denne oppgaven ble det benyttet en kombinasjon av den induktive og deduktive metoden. I motsetning til det induktive, handler det deduktive arbeidet om å gå fra teori til empiri (Dalland & Hølland, 2021, s. 267). Jeg som forsker hadde på forhånd lest meg opp og satt meg inn i tidligere studier om nabospråk, jeg hadde på den måten en deduktiv tilnærming og noen tanker om hva jeg kunne finne i empiriinnsamlingen. På en annen måte ble arbeidet også induktivt fordi lærebokmaterialet i liten grad er forsket på tidligere, og det var derfor ingen passende kategorier jeg kunne ta utgangspunkt i. Det gjorde at det var større usikkerhet i hva jeg ville finne i analysearbeidet av bøkene. Samtidig ønsket jeg å få frem meninger fra lærerne og var åpen for nye kunnskaper og perspektiv. Kategoriene ble utarbeidet etter at jeg hadde samlet inn mitt datamateriale og ble revidert underveis. Jeg skal i neste delkapittel komme nærmere inn på hvordan dette gikk til.

4.2.1 Kategorisering og koding av lærebokmateriale

En forsker må begynne å gjøre avgrensninger og utvalg for å få oversikt over sitt datamateriale (Eriksen & Svanes, 2021, s. 287). For at jeg lettere skulle fordele og forstå mitt materiale tok jeg inspirasjon fra Haugen og Spilling (2020, s. 8). I deres lærebokanalyse blir tekstene fra læreverket delt inn i kategoriene oppgaver, forklarende tekster, eksempler og illustrasjoner. Mitt lærebokmateriale består av totalt 30 sider fra de tre bøkene *Kontekst*, *Fabel* og *Norsk 10*. Jeg har valgt å beskrive innholdet i kapitlene med begrepene brødtekst, sidetekst, tekstbokser,

illustrasjoner, oppgaver og tekstutdrag. Dette for å få et tydelig skille og konkretisering. Avgrensingsarbeidet startet med å ekskludere illustrasjonene da jeg ikke anså de som hensiktsmessig i min studie. Deretter startet analyseprosessen med en grovsortering av det resterende materialet i lærebøkene for å forminske kompleksiteten, før arbeidet med mer detaljerte kategorier kunne starte (Eriksen & Svanes, 2021, s. 287).

For å lettere kunne sortere og analysere datamaterialet utarbeidet jeg det som omtales som *analyseenheter* (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 309). En analyseenhet kan bestå av hele teksten i sin helhet, det ville imidlertid vært vanskelig i min oppgave da innholdet er komplekst og variert. Jeg avgrenset derfor min definisjon av analyseenhet, slik at en enhet vil inkludere all tekst som har en nær tilknytning til hverandre. Det vil si både en setning alene, flere setninger eller avsnitt sammen. Når det gjaldt sidetekst, tekstbokser og tekstutdrag ble disse angitt sammenhengende som en analyseenhet. Oppgavene ble adskilt fra hverandre dersom det var et tydelig skille mellom dem, også delspørsmål som «a, b, c». I likhet med Haugen og Spilling (2020, s. 8) gikk det videre analysearbeidet ut på avklaring av hovedinnholdet i enhetene, som senere skulle bidra til kategorier. Dette arbeidet skjedde, som nevnt, gjennom flere gjennomlesninger og kategoriene ble utarbeidet og revidert underveis. Kategoriene tar utgangspunkt i teoretiske perspektiv som skal bidra til å besvare oppgavens problemstilling. *Tabell 3* nedenfor viser kategoriene, hva som kjennetegner dem og hvilke verdier som ble brukt. En verdi er det samme som et alternativ, og ble brukt for å beskrive analyseenhetens funn. De to siste kategoriene, legitimering og historisk perspektiv, hadde ingen spesifiserte verdier grunnet veldig varierte funn i analysen.

Kategorier	Kjennetegn	Verdier:	Eksempel fra <i>Fabel 10</i> (s.290-308)
Type tekst	Hva slags type tekst analyseenheten utgjør i læreboka	<ul style="list-style-type: none"> - Brødtekst - Tekstboks - Sidetekst - Oppgaver - Læringsmål 	Brødtekst: For de fleste er det enkelt å se at en tekst er dansk.
Språk	Hvilket språk eller språkgruppe analyseenheten omtaler. Ekskludert norsk (nynorsk og bokmål)	<ul style="list-style-type: none"> - Dansk - Svensk - Skandinavisk - Nabospråk - Osv. 	Dansk og svensk: Dansk, norsk og svensk kalles nabospråk fordi det er store likheter i grammatikk og ordforråd.
Reseptive/produktive ferdigheter	Hvilke ferdigheter av nabospråket analyseenheten omhandler Skal elevene produsere eller forstå? Ekskludert ferdigheter som utføres på norsk (nynorsk og bokmål)	Reseptive <ul style="list-style-type: none"> - Lese - Lytte - Forståelse Produktive <ul style="list-style-type: none"> - Snakke (tale) - Skrive 	Reseptiv: Lese Finn ut hva disse danske substantivene betyr på norsk: skraldespand, knallert, frø
Fakta/ fiktiv tekst	Om analyseenheten er en fakta saktekst eller en fiktiv oppfunnet tekst	<ul style="list-style-type: none"> - Fakta (forklarende tekst) - Fiktiv tekst 	Fiktiv tekst: Jesper, Jamal og Göran fortsetter letingen etter sommerjobb i fornøylespark etter at drømmen om Liseberg brast.
Didaktisk tilnærming	Hvilke didaktiske metoder for nabospråkundervisning analyseenheten omhandler.	<ul style="list-style-type: none"> - Kontrastering - Leseroller - Populærkulurens tekster - Lytteøvelse og muntlig tekster - Oversettelsesoppgaver - Top-down 	Oversettelsesoppgave Oversett svaret til spørsmålet som ble stilt av personen på 66 år, til norsk
Språklæring	Hvilke typer språklæring analyseenheten fremmer.	<ul style="list-style-type: none"> - Implisitt - Eksplisitt - Kombinasjon 	Implisitt Se en dansk film eller tv-serie uten teksting, for å øve opp dansk-forståelsen din
Inkludering/identitet	Om det er noe i analyseenheten som beskriver inkludering eller identitet. For eksempel noe om bevaring av identitet eller inkludering på tvers av landegrensene. Mye tolkning	<ul style="list-style-type: none"> - Identitet - Inkludering - Kombinasjon 	Kombinasjon Dansk, norsk og svensk kalles nabospråk fordi det er store likheter i grammatikk og ordforråd.
Legitimering	Hvilke legitimeringsgrunner analyseenheten omhandler		Det hadde vært en stor fordel om over 20 millioner mennesker i Norden kunne snakke på sitt eget språk og likevel forstå hverandre. Et viktig argument for dette er at de fleste av oss kan uttrykke oss mer presist og variert på morsmålet enn på engelsk.
Historisk perspektiv	Hvilket historisk perspektiv analyseenheten omhandler		Det urnordiske språket var et felles språk i Norden fra ca. år 200 til ca. år 700.

Tabell 3: kategorier med kjennetegn, kriterier og verdier

4.2.2 Kategorisering og koding av transkripsjoner fra intervju

Analyseprosessen av intervjumaterialet foregikk i etterkant av lærebokanalysen, og det ble benyttet en nokså identisk metode for kategorisering og koding av dette materiale. Et viktig valg i avgrensingen og utvalget er at materialet jeg tar for meg er relatert til problemstillingen (Eriksen & Svanes, 2021). En vesentlig forskjell mellom de to metodene var derimot graden av avgrensning. Transkripsjonene måtte struktureres enda strengere fordi omfanget av intervjuene utgjør en mindre del av oppgaven, og skal bidra til å supplere lærebokanalysen. Utvalget ble derfor plukket ut etter flere gjennomlesninger, og jeg valgte å dele materialet inn i noen overordnede kategorier. De overordnede kategoriene tok først utgangspunkt i intervjuguiden (*vedlegg 1*) jeg har utarbeidet, jeg identifiserte analyseenheter ut fra disse. Et svar fra intervjuet utgjorde en analyseenhet, og jeg utelukket det transkriberte materialet som jeg anså som uvesentlig. For å kunne trekke ut sammenlignbare funn til lærebokanalysen valgte jeg å fargekode det analyserte materiale. Fargekodene tok utgangspunkt i kategoriene jeg utarbeidet i lærebokanalysen, slik at jeg lettere kunne peke på likheter og forskjeller. Ved å bruke en slik todelt analysemetode kunne jeg både få frem intervjuenes særpreg, samtidig trekke frem funn som viser en enighet eller uenighet med lærebokanalysen.

4.3 Kvalitet

Målet med et forskningsarbeid er å øke kunnskapen om et emne eller finne nye bruksområder. Kvaliteten på et arbeid handler om hvorvidt det er reliabelt og valid, og metodegjennomgangen skal bidra til å belyse dette. Reliabilitet handler om at undersøkelsen er korrekt utført, og blir gjerne beskrevet med begrepet pålitelighet (Neteland & Aa, 2020, s. 15). I et kvalitativt forskningsarbeid er det relevant å finne ut i hvilken grad man har fått gyldig kunnskap ut fra oppgavens tema og mål. Dette omhandler oppgavens validitet (Brottveit, 2018, s. 142). I en oppgave finnes det både styrker og svakheter som påvirker oppgavens kvalitet, dette skal jeg nå presentere gjennom begrepene reliabilitet og validitet.

4.3.1 Reliabilitet

I et forskningsarbeid er det viktig å vurdere reliabiliteten gjennom alle prosesser som blir gjort. Dette gjelder innhenting, bearbeiding, fremstilling, tolking og analyse av datamateriale. Til forskjell fra det kvantitative arbeidet, er det kvalitative preget av subjektive vurderinger og tolkninger, som kan gjøre det vanskelig å oppfylle reliabilitetens krav. Hvorvidt arbeidet er reliabelt, altså pålitelig og nøyaktig, vurderes på grunnlag av valgene jeg har gjort underveis. Det er derfor viktig at forskeren beskriver valgene grundig (Brottveit, 2018, s. 143), noe jeg har forsøkt å belyse i dette metodekapittelet. I innhenting av lærebokmateriale kan min utvelgelsesmetode prege reliabiliteten negativt. Jeg valgte å kun se gjennom innholdsfortegnelser i lærebøkene og plukke ut bøkene som eksplisitt tok for seg nabospråk i et delkapittel. Denne metoden gjør at jeg kan ha oversett kapitler eller sider som omhandler temaet, dersom det ikke var oppført i innholdsfortegnelsen. Dette var imidlertid et strategisk valg slik at jeg kunne avgrense oppgaven, og benytte en metode som gjerne foregår i virkeligheten. Det at jeg er alene som forsker i dette prosjektet kan også anees som en svakhet for oppgavens reliabilitet. Dette gjelder spesielt i fasene med bearbeiding og analyse. Å forske alene vil si at jeg må bruke mine egne subjektive vurderinger for å utføre og begrunne de valg jeg gjør. I min innholdsanalyse ville det derfor vært positivt om en annen person gjennomførte en kontrollkoding av mitt materiale (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 317), men dette ble ekskludert da det ble for tidskrevende. Reliabiliteten i et intervju kan beskrives som hvorvidt intervjupersonen ville gitt samme svar, dersom det var en annen som intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 276). Jeg tok derfor et bevisst valg om å beholde en tilbaketrucken rolle og stille åpne spørsmål under intervjuene. Samtidig var det viktig for meg å være imøtekommende og empatisk, uten å gi direkte bekreftelse eller avkreftelse på svarene deres. Valgene ble gjort for å unngå å påvirke informantene i den ene eller andre retningen.

4.3.2 Validitet

Det å gjøre valide valg handler om å finne frem til en slags sannhet, riktighet eller styrke. I oppgaven min vil validitet handle om hvorvidt min metode er egnet til å besvare forskningsspørsmål, problemstilling og tema, altså om den undersøker det den er ment til å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 276). I mitt prosjekt har jeg forsøkt å svare på problemstillingen min gjennom en «triangulering». Å benytte flere metoder kan styrke validiteten

i en oppgave, særlig om de gir liknende resultat (Neteland & Aa, 2020, s. 19). Jeg har valgt å inkludere alle lærebøker som eksplisitt nevner nabospråk, disse utgjør bøker fra alle lærebokprodusentene for ungdomstrinnet. Mitt strategiske lærebokutvalg vil styrke validiteten gjennom å gi et nyansert bilde av lærebøkene som finnes på markedet, samtidig bidra til innsikt i dette fenomenet (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 39).

Kvale og Brinkmann (2018, s. 278) beskriver syv stadier av validering av et intervju; tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysing, validering og rapportering. Under tematiseringen satt jeg rammene for intervjuet og utarbeidet intervjuguide, valideringen her gikk ut på å sjekke feilkilder. Under planleggingen måtte jeg gjøre valg som bidro til at prosjektet var etisk riktig og formålstjenlig. Det var under planleggingsprosessen jeg fikk tak i mine informanter, som arbeidet på to forskjellige skoler i nærliggende bydeler i Oslo. En svakhet vil derfor være at det er lite variasjon i utvalget. Jeg vil allikevel argumentere for at intervjuene bidrar til å vise tendenser. Under intervjuingen får man svar på spørsmålene man stiller. Jeg var konsekvent på å stille konkrete, grundige spørsmål og oppfølgingsspørsmål for å forsikre meg om at svarene ble så ærlige som mulig, selv om dette ikke er kontrollerbart. Det at jeg fikk informantene gjennom felles bekjente kan også være en risikofaktor i svarvaliditeten. Imidlertid sier Postholm og Jacobsen (2014, s. 68) at et intervju ansikt til ansikt åpner opp for mer ærlige svar, og bidrar til å styrke validiteten. I transkripsjonen validerte jeg ved å gjennomgå samsvar mellom lydopptak og tekst i flere omganger. Analyseringsarbeidet handler om hvorvidt mine fortolkninger av dataen er gyldige, jeg validerte ved å gjennomgå arbeidet i flere omganger. Denne studien har kun tatt utgangspunkt i lærebøkens fremstillinger og lærernes utsagn. Oppgaven kan derfor ikke svare på hva som skjer i den praktiske undervisningen i klasserommet og kan heller ikke sees i lys av et elevperspektiv, noe som kan anses som en svakhet.

4.3.3 Forskningsetiske hensyn og vurderinger

Når man driver et forskningsarbeid er det viktig å ta hensyn og vurderinger basert på hva som er etisk forsvarlig innen forskning. Forskningsetikk blir av Genness (2015, s. 81) definert som «etiske regler for hvordan forskning som sosial aktivitet bør utføres». I min oppgave kommer de etiske aspektene spesielt til syne i intervju som metode. Som det kommer frem av Kvale og Brinkmann (2018, s. 97) er det viktig at samfunnsforskningen tjener både vitenskapelige og menneskelige interesser. Det er derfor viktig å ivareta personvern og omtale informantene med

respekt uten å fremstå krenkende, samtidig som man ønsker et materiale som går i dybden (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 97). I oppgaven vil informantene derfor bli presentert på et ærlig vis, som samtidig tar hensyn til personvern på en etisk måte. For å ivareta personvern er godkjenning fra *Sikt*, som tidligere nevnt, en nødvendighet. Forskerens rolle er også viktig med tanke på etiske perspektiv og kvaliteten på oppgaven (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 109). Derfor valgte jeg, som tidligere nevnt, å være en imøtekommende, vennlig men samtidig tilbaketrukket forsker, for å sette gode rammer for intervjuet og oppnå mest ærlige svar. Et annet aspekt som er viktig å ta hensyn til, er på hvilke måter mine funn og konklusjoner kan påvirke leseren. Derfor skal formuleringer og fremstillinger i denne oppgaven være nyanserte, ærlige og opplysende, det gjelder både fra informanter og lærebøker.

5 Resultater

I dette kapitlet vil jeg presentere resultater og funn fra analysearbeidet. Kapitlet er strukturert og tar utgangspunkt i kategoriene fra analysearbeidet, der jeg vil redegjøre for de mest sentrale og relevante funnene. Med relevante funn tenker jeg på funn som bidrar til å belyse oppgavens problemstilling; *Hvordan blir emnet nabospråk behandlet i dagens norskfag?* Jeg vil først redegjøre og fremstille funn fra lærebokanalysene, før viktige funn fra lærerintervjuene vil bli presentert avslutningsvis. *Synopsis Håndbok 8-10* er også inkludert i denne studien, men inneholder ikke materiale om nabospråk og har derfor ingen funn som vil bli presentert. Resultatkapitlet skal dermed bidra til å inkludere funn som besvarer mine to forskningsspørsmål; *Hvordan fremstilles nabospråk i lærebøker for ungdomstrinnet? Og hvilke tanker og erfaringer har norsklærere om emnet?* Jeg kommer til å referere til lærebøkene ved navn og ikke forfatter. Diskusjonen av resultatene vil finne sted i neste kapittel.

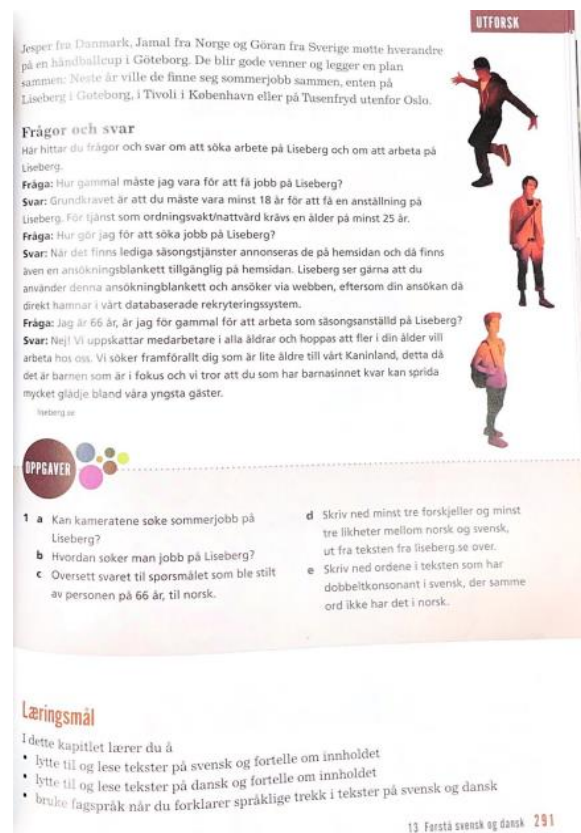
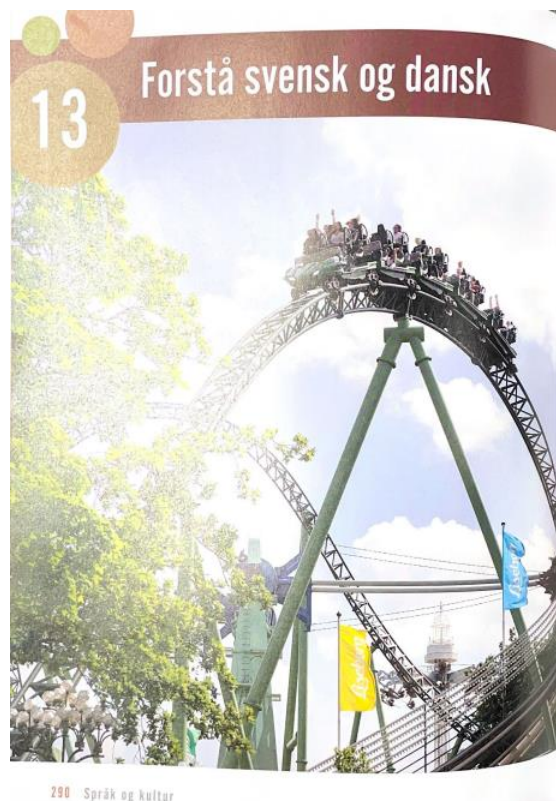
5.1. Oppbygning og innhold

Oppbygningen av innholdet i de ulike lærebøkene er varierende og skiller seg fra hverandre. De består av ulike representasjoner av tekster, informasjonsbokser, oppgaver og illustrasjon. For å få en bedre forståelse av funnene og resultatene fra analysen, vil det være relevant med en oppklaring av empiriens oppbygning og innhold. I kodingen brukte jeg kategorien «type tekst» for å skille og sammenligne innholdet og oppbygningen i bøkene.

5.1.1. Fabel

Fabel 10 innleder sitt kapittel med en fiksjonstekst som får en gjennomgående funksjon i hele kapitlet. Den starter på side 291, der man møter de tre fiktive guttene Göran fra Sverige, Jesper fra Danmark og Jamal fra Norge. De har blitt kjent på håndballcup, og gjennom tre tekster presenteres deres ønske om å få en sommerjobb sammen i en fornøylespark. I første tekst ønsker de å jobbe på Liseberg i Sverige, og teksten er derfor på svensk. I neste tekst søker de jobb på Tivoli i Danmark, og denne teksten er på dansk. Da ingen av jobbsøknadene gir positivt utslag, prøver de i den siste teksten å søke jobb på Tusenfryd i Norge. Etterfulgt av hver tekst finnes det oppgaver som tar for seg både innhold og språk. Den fiktive fortellingen om guttene er delt i tre, og presenteres på ulike steder i læreboka. Den innleder boka, avløser annen faktatekst midt i boka og avrunder til slutt hele kapitlet. Avslutningsvis finnes det også oppgaver som gjør

at elevene må sette seg inn i deres perspektiv, for eksempel ved å skrive en jobbsøknad for dem. *Fabel* har også representert andre tekstutdrag fra nabospråkene. På side 303 står diktet «Så tag mit hjerte» på dansk av Tove Ditlevsen. På neste side står en svensk sang og et lyrisk innslag fra Cornelius Vreeswijk kalt «Brev fra kolonien» og «Testamentet». Kapittelet innledes også med en liste over læringsmål. *Bilde 1* under viser hvordan de første sidene i kapittelet ser ut.



Bilde 1: Første oppslag i *Fabel 10*

5.1.2. Kontekst

Kontekst innleder sine kapitler som «kurs». Overskriften *Nabospråk – svensk og dansk* går under «kurs 6.4» og innledes med en liste over hva elevene skal oppleve og utforske i kurset. På side 261 finnes en tabell med oversikt over forskjeller mellom bokmål, nynorsk, svensk og dansk. Senere fremstilles et avsnitt om svensk og et avsnitt om dansk, før kapittelet videre presenterer et utdrag fra den norske romanen «Hei, det er meg» på både norsk, og i oversatt versjon på svensk og dansk. På en dobbeltside har de plassert seks tekstbokser med hvert sitt tekstutdrag. Disse

utgjør tre tekstutdrag på svensk; «Hållbar utveckling», «Alle suger och de är ingens fel» og «Morgontrötthet beror på kaos i den indre klockan» og tre utdrag på dansk; «Demokrati», «Den faldne djævel» og «Kære voksne». Tekstene er både romanutdrag og saktekster. Avslutningsvis har kapittelet to sider med oppgaver til kurset. *Bilde 2* under viser hvordan første oppslaget i kurset ser ut.



Bilde 2: første oppslag i Kontekst

5.1.3. Norsk 10

Norsk 10 har to sider om nabospråk. Første side er et tekstutdrag fra «Hur jag blev interesserad av klimatet» av Greta Thunberg. Margen består av svenske glosser fra teksten og den norske oversettelsen av dem. På den andre siden presenterer boka to bolker med fakta og informasjon om nabospråk, nærmere bestemt svensk, samt ord og uttale på svensk. Det er fem tilhørende oppgaver til disse bolkene. Sidene kan man se av *bilde 3* under.

- fira**
- føre
- någe**
- spørre
- er**
- være (subjektform)
- ni**
- dere (subjektform)
- fortvandle**
- forvandle, forstø
- agera**
- agere, handle
- just**
- akkurat
- blåga**
- begynne
- Riksdagen**
- Sveriges lovgivende forsamling (Stortinget)
- några**
- noen
- utbildna**
- utdanne
- retan**
- allerede
- uppenbarligen**
- åpenbart
- sammåle**
- sammen
- rubriker**
- overskrifter
- låta bli**
- la være
- hopp**
- her håp
- självklart**
- selvfølgelig

Utdrag från "Hur jag blev intresserad av klimatet"

AV GRETA THUNBERG

[...] År 2018 fyller jag 75 år. Om jag får barn, kommer dom kanske att fira dagen tillsammans med mig. Kanske kommer dom att fråga mig om er. Ni som levde år 2018. Kanske kommer dom att fråga mig om varför ni inte gjorde något medan det fortfarande fanns tid kvar att agera?

Vad vi gör eller inte gör just nu, kommer att påverka resten av mitt liv och mina barns och barnbarns liv. Och vad vi gör eller inte gör just nu, är något som jag och min generation inte kan ha gjort i framtiden.

Så när skolan började i augusti i år, bestämde jag mig för att nu fick det vara nog. Jag satte mig utanför den svenska Riksdagen. Jag skolstrejkade för klimatet.

Några säger att jag borde vara i skolan i stället. Några säger att jag borde utbildas till klimatforskare för att lösa klimatkrisen. Men klimatkrisen är redan löst. Vi har redan alla fakta och lösningar. Det enda vi behöver göra är att vakna och genomföra förändringar.

Och varför skall jag studera för en framtid som snart inte kommer att finnas, när ingen gör något för att rädda den framtiden? Och vad är poängen med att lära fakta i skolsystemet, när de viktigaste fakta från kunskapsbanken i samma system uppenbarligen inte betyder något för politikerna och samhället?

Många säger att Sverige bara är ett litet land och att det inte spelar någon roll vad vi gör. Men tänk på vad vi kunde göra tillsammans om vi bara ville, när några få barn kan skapa rubriker över hela världen bara för att dom låter bli att gå till skolan under några veckor.

Nu närmar vi oss slutet på mitt föredrag. Det är nu som man brukar börja prata om hopp. Solcellspaneler, vindkraft, cirkulär ekonomi och så vidare.

Men det kommer jag inte att göra. Vi har använt 30 år på peptalk och positiva tankar. Jag beklagar, men det fungerar inte. Om det gjorde det, så skulle utsläppen ha minskat nu. Men det har dom inte gjort.

Och ja, vi behöver hopp – självklart gör vi det. Men det vi behöver mer än hopp är handlingskraft. När vi börjar agera, finns det hopp överallt, så satsa inte på hopp, satsa på handlingskraft. Först då, och bara då, finns det hopp. [...]

Nabospråk

Vi som bor i Skandinavia kan forstå hverandres morsmål hvis vi anstrenger oss litt. Dette kalles vi nabospråksforståelse. Men for at vi skal fortsette å forstå hverandre i framtiden, må vi lese og høre nabospråkene våre jevnlig. Språkløydene i svensk likner på de norske, men det er en del ord som er ulike, og staveløydene i skriftlig svensk kan skille seg en del fra norsk.



- 1 Studer det første avsnittet i utdraget på forrige side.
 - a Skriv ned de ordene du finner som er helt like på svensk og norsk.
 - b Skriv ned de ordene som likner, men som ikke er helt like på svensk og norsk.
 - c Skriv ned de ordene som er helt ulike på svensk og norsk.

2 Ut fra det du fant i oppgave 1, vil du si at svensk og norsk er veldig like, ganske like, ganske ulike eller veldig ulike? Begrunn svaret ditt.

3 Beskriv hvilke forskjeller du legger best merke til mellom svensk og norsk språk i utdraget på forrige side.

TIPS! Du har den samme teksten på norsk på side 252-253 og kan sammenlikne de to versjonene ord for ord.

Ord og uttale

Mange mener at det er lettere å forstå svensk muntlig enn skriftlig. For å forstå svensk er det viktig å vite hvordan de to bokstavene ä og ö blir uttalt. Når du vet det, vil du kanskje oppleve at svensk er mer likt norsk enn du trodde. Men det er også en del ord på svensk som er ganske forskjellige fra norsk. For å forstå svensk er det lurt å lære seg noen svenske ord som blir mye brukt.

Svensk uttale:
ä – uttales som en blanding av en æ- og e-lyd
ö – uttales som norsk ø

4 Jobb i par eller grupper. Velg et avsnitt fra utdraget på forrige side, og les det høyt for hverandre.

5 Lag en kort svensk-norsk ordliste med minst ti svenske ord fra utdraget på forrige side. Velg de ordene du tror du vil ha mest nytte av.



Bilde 3: oppslaget i Norsk 10

Tabell 6 nedenfor viser en oversikt over totalt antall tekster i kapitlene og antallet av tekster på svensk og dansk. En tekst definerte jeg som en brødtekst med en overskrift og en avslutning.

Lærebok	Totalt antall tekster	Svensk	Dansk
Fabel 10	11	3	2
Kontekst 8-10	13	4	4
Norsk 10	3	1	0

Tabell 6: tekster i lærebøkene

5.2 Språk, inkludering og identitet

Bøkene har ulik representasjon av språk og språklig mangfold i deres kapitler. Der det i *Fabel* og *Kontekst* viser et større mangfold, er det imidlertid mer begrenset i *Norsk 10*. Gjennomgående har alle bøkene et søkelys på inkludering og identitet. *Kontekst* og *Fabel* har inkludert mange ulike språk og språklige begreper, som bidrar til å fremme en mangfoldighet. Bøkene har et fokus på å fremme Skandinavia, Norden og nabospråkene som et fellesskap, der disse landene utgjør en felles identitet, samtidig som de også peker på individuelle trekk som kjennetegner et landområde eller språk.

5.2.1. *Fabel*

I *Fabel* blir det nevnt en rekke (18) ulike språk, språkgrupper eller samlebetegnelser for språk. Disse er svensk, dansk, nabospråk, urnordisk, nordisk, runer, fransk, engelsk, tysk, dialekt, finsk, islandsk, færøysk, nordsamisk, minoritetsspråk, finsk-ugrisk, rikssvensk og riksdansk. Av de ulike språkene er det gjennomgående svensk og dansk som blir nevnt kontinuerlig, der frekvensen av begge språkene er omtrent like høy. De blir nevnt så godt som nøyaktig like mange ganger, og kapitlet har derfor en «halvt om halvt» fordeling av dansk og svensk. Når det gjelder de resterende språkene blir disse brukt for å forklare historiske eller sosiale forhold og blir dermed nevnt i mindre grad (en til fire ganger) i løpet av kapitlet avhengig av konteksten. Når det gjelder inkluderings- og identitetsperspektivet så bidrar blant annet overskriften «Det finnes jo flere språk i Norden!» (*Fabel 10*, s. 294) til å synliggjøre mangfoldigheten av mennesker og språk, og dermed identiteter, som befinner seg i Norden. I tillegg viser de fiktive karakterene Jesper, Jamal og Göran gjennom deres vennskap at man kan beholde sin egen identitet med sitt eget språk, samtidig skape et fellesskap gjennom forståelsen av hverandre. Andre aspekter som kommer frem er blant annet synet på dialekter, og hvilken rolle riksdansk og rikssvensk har. Dette sammenlignes med Norges dialekter.

5.2.2. *Kontekst*

I *Kontekst* er det, sammenlignet med *Fabel*, i høyeste grad de samme språkene eller språklige begrepene som blir nevnt. Det er dog noen færre. Til forskjell fra *Fabel* blir det i *Kontekst* ikke nevnt de språklige begrepene; urnordisk, riksdansk, runer og dialekt. Imidlertid inkluderer boka begrepene skandinavisk og finlandssvensk som ikke blir nevnt eksplisitt i *Fabel*. Det blir også i

Kontekst viet mest oppmerksomhet til svensk og dansk, og disse blir behandlet kontinuerlig i kapittelet. Forholdet mellom disse språkene er også fordelt tilnærmet likt, slik at det ikke er en overvekt av det ene eller andre språket. De resterende språkene blir nevnt en til to ganger i løpet av kapittelet. I *Kontekst* kommer inkluderings- og identitetsaspektet frem blant annet gjennom setninger som «Du har nok hørt både svensk og dansk og kanskje også lagt merke til at disse språkene har mye til felles med norsk» (*Kontekst 8-10*, s. 260). Eksplisitt uttrykker boka her fellesskapsaspektet. Boka trekker også frem dialekter, og i tillegg vier de en halv side til sammenligning mellom dansk, svensk, nynorsk og bokmål. På den måten synliggjør boka hvor like språkene er.

5.2.3. Norsk 10

Norsk 10 har bare to sider som er relevant for min oppgave, og tar kun for seg svensk som nabospråk. Språkene og språkbegrepene kapittelet nevner eksplisitt er; nabospråk, skandinavisk og svensk. Dansk blir ikke nevnt. Aspektet som tar for seg inkludering og identitet blir dermed mindre til stede i *Norsk 10*, ettersom sidene kun tar for seg svensk. Sidene viser imidlertid et syn på Skandinavia som fremmer fellesskap og inkludering, for eksempel gjennom setningen: «Vi som bor i Skandinavia kan forstå hverandres morsmål hvis vi anstrenger oss litt. Dette kalles nabospråkforståelse» (*Norsk 10*, s. 273).

5.3. Reseptive og produktive ferdigheter

Når jeg undersøkte hvilke ferdigheter lærebøkene omhandlet så jeg både på reseptive og produktive ferdigheter. Dermed var det hensiktsmessig å undersøke både brødtekst og oppgaver for å se hvilke ferdigheter som ble vektlagt, altså om elevene skulle forstå noe (reseptiv) eller produsere noe (produktiv).

5.3.1. Fabel

I *Fabel* finnes det mange oppgaver og mye brødtekst. Brødteksten består av tekster på både norsk, svensk og dansk. Det vil si at kapittelet legger opp til lesing, altså en reseptiv ferdighet, av nabospråket der tekstene er på svensk og dansk. Kapittelet har tre tekster på svensk og to tekster på dansk, som i omfang utgjør omtrent samme mengde. Elevenes evne til å forstå gjennom lesing

blir dermed vektlagt. Når det gjelder oppgaver består kapittelet av omtrent tre sider totalt. Av disse er det stor forskjell på hva de vektlegger. De består av både lukkede oppgaver med en fasit i teksten, åpne oppgaver der det ikke finnes et klart svar, refleksjonsoppgaver og samarbeidsoppgaver. Et eksempel på en reflekterende åpen oppgave kan man se av *bilde 4* under. *Bilde 5* viser en typisk side med oppgaver fra kapittelet, bestående av varierte oppgaver.



Bilde 4: oppgave fra Fabel s. 293

- 12 a** Finn ut hva flest mulig av disse norske substantivene heter på svensk og dansk: **bløtkake, bringebær, bonde, godteri, jente, gutt, dress, brus, ferie, vindu, alfakrøll.**
- b** Finn ut hva disse svenske substantivene betyr på norsk: **jordgubbe, mysbrallor, smörgås.**
- c** Finn ut hva disse danske substantivene betyr på norsk: **skraldespand, knallert, frø.**
- 13** Finn ut hva flest mulig av figurene i *Donald Duck* heter på svensk og dansk og skriv det ned som lister.
- 14** Bruk tekstene i kapitlet og i tekstsamlingen, og oversett disse pronomenene til dansk og svensk: **jeg, meg, du, deg, han, hun, vi, oss, dere, de, dem.**
- 15** Flere norske dialekter har likhetstrekk med dansk eller svensk tale. For eksempel har Kristiansand-dialekten likheter med dansk, og dialektene i Halden og Narvik har likheter med svensk.
- a** Samarbeid i par eller grupper og finn flere eksempler på dialekter som har likheter med dansk eller svensk.
- b** Diskuter hva likheten består i – er det mest uttalen som er lik, eller visse ord?
- c** Diskuter i klassen hva dere har funnet.

Bilde 5: oppgaver fra Fabel s. 302

Boka legger også opp til flere oppgaver der elevene skal lese, og lesing utgjør dermed den reseptive ferdigheten med høyest frekvens. Den andre reseptive ferdigheten, lytting, blir fremstilt tilnærmet fem ganger så lite som lesing, og er derfor i undertall når det gjelder reseptive ferdigheter. *Bilde 6* viser et eksempel på noen lytteoppgaver.

- 18 Les diktet «Så tag mit hjerte» av Tove Ditlevsen på side 303 og lytt deretter til den danske opplesningen av teksten. Øv deg på å lese diktet høyt på dansk. Før du leser, tenk over hvem du er som leser, og hvem du leser diktet til. Hva gjør det med måten du leser det på?
- 19 Lytt til ulike versjoner av «Brev från kolonien» med Cornelis Vreeswijk. Velg en av arbeidsmåtene:
- a Framfør teksten som dikt, på svensk.
 - b Framfør teksten som sang, på svensk.
 - c Lag en...

Bilde 6: oppgaver fra *Fabel* s. 305

I tillegg til reseptive ferdigheter, formidler også kapittelet produksjon av nabospråket gjennom noen oppgaver. Som *bilde 6* over viser, blir elevene bedt om å lese et dansk dikt, for så å øve på å lese dette høyt. Noen oppgaver legger opp til at elevene skal lytte til noe for så å øve på uttalen, og noen formidler at elevene skal skrive små fraser på nabospråkene. Totalt blir de produktive ferdighetene fremstilt flere ganger enn den reseptive ferdigheten lesing.

5.3.2. Kontekst

I *Kontekst* finnes det også tilegnelse av både reseptive og produktive ferdigheter. Boka har mange oppgaver og mindre brødtekst hvis man sammenligner med *Fabel*. Den reseptive ferdigheten lesing, får i denne boka mye mer plass enn de andre ferdighetene. Brødteksten vektlegger denne ferdigheten gjennom fire tekstutdrag på svensk og fire tekstutdrag på dansk. At fordelingen er lik, gjør at mengden lesing blir jevn på begge språk. Når det gjelder oppgaver er de variert, det er både refleksjonsoppgaver, samarbeidsoppgaver og lukkede og åpne oppgaver. Et eksempel på en samarbeidsoppgave kommer frem av *bilde 7* under:

- 6 **Undersøk ordene** på sidene 262–263 under *Typisk svensk* og *Typisk dansk*.
- a Samarbeid om å lage ordforklaring til de svenske og danske ordene, også til de falske vennene. Skriv dem inn i ordlistene.
 - b Velg ut noen av de falske vennene og illustrer dem.



Bilde 7: oppgaver fra *Kontekst* s. 265

Boka fremstiller også en del oppgaver som krever lesing. Derfor blir lesing i et overtall når det gjelder de reseptive ferdighetene, med en fordeling som tilsier omtrentlig 11 ganger så mye som lytting. Når det gjelder lytting kommer dette til syne totalt fire ganger, to til hvert språk. Lytteoppgavene som finnes vises av *bilde 8* under.

11 Beskriv dansk og svensk uttale.

Lytt til svensk og dansk i Skolestudio eller en av tekstene i kurset eller i *Kontekst Tekster 5*.

- a Hvordan vil du beskrive uttalen? Bruk det du har lært om svensk og dansk i dette kurset, og beskriv så presist som mulig hva du hører.

Bilde 8: oppgaver i Kontekst s. 268

Produksjon av nabospråkene viser seg totalt gjennom 6 oppgaver som vektlegger både skriving og snakking av både svensk og dansk. Et eksempel er oppgaven som lyder:

«Les de tre tekstene høyt for hverandre i grupper. Fordel innholdet slik at alle får lest alle tre språkene. Prøv gjerne å etterlikne svensk og dansk når dere leser.» (*Kontekst*, s. 265).

5.3.3. Norsk 10

I de to sidene i *Norsk 10*, består den ene siden kun av et tekstutdrag med tilhørende gloser. Dermed blir den reseptive ferdigheten lesing vektlagt. På den neste siden befinner det seg oppgaver som også vektlegger lesing. Lytting blir ikke vektlagt, foruten å høre en klassekamerat lese. Tale eller snakking er representert en gang i en oppgave, det kan vi se av oppgave 4 i *bilde 9* under.

4

Jobb i par eller grupper. Velg et avsnitt fra utdraget på forrige side, og les det høyt for hverandre.

5

Lag en kort svensk-norsk ordliste med minst ti svenske ord fra utdraget på forrige side. Velg de ordene du tror du vil ha mest nytte av.

Bilde 9: oppgaver fra Norsk 10 s. 273

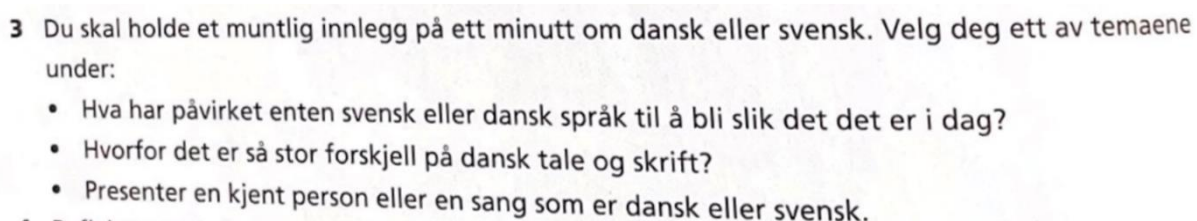
5.4. Didaktisk tilnærming

5.4.1. *Fabel*

Fabel representerer mange ulike didaktiske tilnærminger i sitt kapittel. Hele kapittelet innledes med en fiktiv tekst på svensk og bidrar derfor til en top-down tilnærming. Dette fordi teksten gir leseren et innblikk inn i det svenske språket i sin helhet, og ikke vier oppmerksomhet til detaljer i språket. Fortsettelsen av teksten blir, som nevnt, tatt opp igjen senere i kapittelet. I tillegg til at boka har stor vekt av oppgaver som vektlegger kontrastering og oversetting, legger de ulike tekstene på nabospråkene grunnlaget for at elevene må forstå ved å oversette eller kontrastere med sitt eget språk. *Fabel* har også kontrasteringsoppgaver mellom svensk og dansk, som for eksempel oppgaven som lyder:

«Jobb med en læringspartner og diskuter hvordan verbene skulle, kunne og måtte brukes ulikt på norsk, svensk og dansk» (*Fabel*, s. 302).

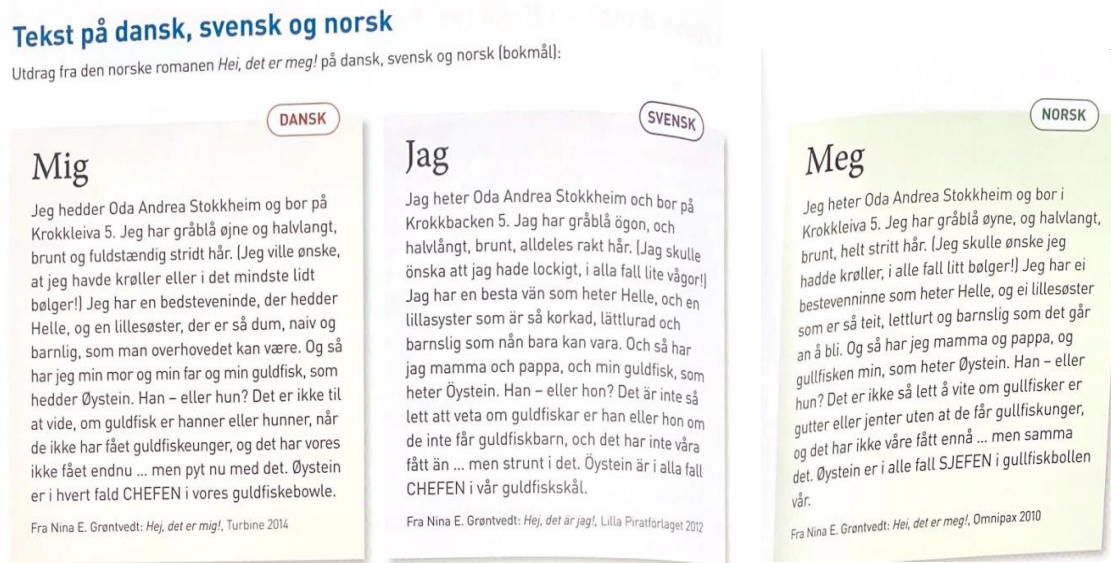
Det finnes et stort generelt søkelys på forståelse, at elevene skal få ny innsikt i nabospråkene gjennom å forstå hvordan uttalen høres ut, hvordan skrivemåten ser ut, hvilke bokstaver som skiller seg ut og liknende. Av den grunn legger boka opp til en del lytteøvelser og muntlige tekster. Den didaktiske tilnærmingen ved å bruke populærkulturens tekster finnes også et par steder i kapittelet. Dette er blant annet gjennom å presentere en kjent person, sang eller tekst som finnes på svensk eller dansk, eller at elevene kan velge en film eller tv-serie på nabospråket. Et eksempel kommer frem av *bilde 10* under.

- 
- 3 Du skal holde et muntlig innlegg på ett minutt om dansk eller svensk. Velg deg ett av temaene under:
- Hva har påvirket enten svensk eller dansk språk til å bli slik det er i dag?
 - Hvorfor det er så stor forskjell på dansk tale og skrift?
 - Presenter en kjent person eller en sang som er dansk eller svensk.

Bilde 10: oppgave fra Fabel s. 294

5.4.2. Kontekst

Sammenligningsoppgaver og oversettelsesoppgaver er en gjenganger også i *Kontekst*. Et av tekstutdragene forutsetter og legger opp til oversettelse og sammenligning, da det er samme tekst på svensk, dansk og norsk. Tekstutdraget ser man av *bilde 11* under.



Bilde 11: tekstutdrag fra Kontekst s. 264-265

I tillegg kommer kontrasteringsaspektet skjematisk til syne gjennom en tabell med oversikt over like fraser på bokmål, nynorsk, svensk og dansk. *Kontekst* har også oppgaver som representerer tekster fra populærkulturen, blant annet gjennom at elevene skal presentere en nyhetssak som er på svensk og dansk.

5.4.3. Norsk 10

I *Norsk 10* legger sidene opp til kontrastering gjennom oppgaver og noe brødtekst med fakta om uttale og språklyder, oversettelse ved å lage svensk-norsk ordliste og til slutt en oppgave om muntlig tekst. Den formidler at elevene skal lese en tekst muntlig for hverandre i grupper.

5.5 Språklæring

5.5.1 Eksplisitt

Når det kommer til aspektet med språklæring i lærebøkene, var det vektleggingen av implisitt eller eksplisitt språklæring som var analysens fokus. Generelt vier alle lærebøkene en hovedvekt på eksplisitt læring. Dette kommer frem gjennom mye bruk av forklarende tekster i brødteksten som beskriver språkene, språklige særpreg, forskjeller og likheter. Alle bøkene legger opp til at elevene skal lære og få en større forståelse av språkene. Et eksempel fra *Fabel* er deres forklaring av dansk uttale som vist i *bilde 12* under. Utklippet viser hvordan boka eksplisitt formidler fakta om dansk tale, hvordan lydene kan høres ut og hva som kan være forskjell fra skrift og uttale.

Dansk uttale

Talt dansk kan være vanskelig å forstå. Mange av lydene høres veldig like ut i øret til en som er vant til å høre norsk, for i norsk blir vokalene uttalt mer forskjellig fra hverandre. Det kan dessuten høres ut som om den siste delen av mange ord mangler.

De norske ordene *gap*, *fot* og *rik* skrives *gab*, *fod* og *rig* på dansk. Dette er ikke så vanskelig å forstå når vi ser det skrevet, og det er slik disse ordene blir uttalt for eksempel i Kristiansand-dialekten. Når en dansk person skal uttale disse ordene, høres de derimot veldig annerledes ut, nesten som *gæv*, *fåo*: og *rij*.

Bilde 12: utklipp fra Fabel s. 296

I *Kontekst* kan det eksplisitte aspektet eksemplifiseres gjennom avsnittene «Typisk svensk – «Vad gör du?»» og «Typisk dansk – «Hvad laver du?»». Det er et avsnitt med fakta om svensk og svensk dialekt, og et avsnitt med fakta om dansk og dansk dialekt. I *Norsk 10* kommer det også frem faktakunnskaper gjennom en bolk om svensk.

5.5.2 Implisitt

Et implisitt aspekt av språklæring blir også representert i bøkene, men i mindre grad enn den eksplisitte. I *Fabel* kan man finne eksempler på flere autentiske samtaler som kan forekomme på både svensk og dansk, blant annet gjennom fortellingen om Göran, Jesper og Jamal. I *Norsk 10* er tekstutdraget fra et muntlig innlegg Greta Thunberg hadde i Stockholm i 2018, og vil derfor også representere en reell samtale. Når det gjelder oppgaver som legger opp til implisitt språklæring

kan vi blant annet finne oppgaver som i *Fabel*: «Se en dansk film eller tv-serie uten teksting, for å øve opp dansk-forståelsen din» (*Fabel*, s.297). Den samme oppgaven finnes også tilknyttet svensk. I tillegg til dette kan lytteøvelsene fra *Fabel* og *Kontekst* også bidra til implisitt læring av språket. Eksempler på lytteøvelser er:

Fra *Fabel*: «Lytt til ulike versjoner av «Brev från kolonien» med Cornelis Vreeswijk» (*Fabel*, s. 305), og fra *Kontekst*: «lytt til svensk og dansk i Skolestudio eller en av tekstene i kurset eller i *Kontekst Tekster 5*» (*Kontekst*, s. 268).

Alle bøkene legger også vekt på å lage ordlister med en gloseoversikt, dette kan bidra til å fremme implisitt læring.

5.6 Legitimering

Hvorfor vi skal lære å lese og lytte til naboens språk, er noe som blir tatt opp i to av de tre bøkene. Dette er i *Fabel* og *Kontekst*.

5.6.1. *Fabel*

Fabel presenterer aspektet med engelsk som lingua franca, og at det hadde vært en fordel om alle i Norden kunne snakket sitt eget språk. Boka legger også opp til refleksjonsoppgaver der elevene skal diskutere og reflektere over hvorfor det er viktig eller uviktig å kunne snakke norsk med svensker og dansker. Mulighetene for å jobbe på tvers av landegrensene blir også implisitt presentert gjennom den fiktive teksten om guttene i fornøyelsespark, og eksplisitt gjennom en oppgave der elevene skal utforske hjemmesiden nordjobb.org/no.

5.6.2. *Kontekst*

I *Kontekst* blir den historiske bakgrunnen for dagens legitimering presentert gjennom *Helsingforsavtalen*, og grunngir dermed eksplisitt hvorfor dette er en del av dagens undervisningspraksis. Kapitlet legger også frem refleksjonsspørsmål til elevene, om hvorvidt det er bedre å forstå svensk og dansk fremfor å snakke engelsk. Aspektet blir tatt opp litt senere i kapitlet igjen, og ber elevene reflektere over om svenskene, danskene og nordmennene kommer til å forstå hverandre i fremtiden.

5.6.3 Norsk 10

I *Norsk 10* presenteres én setning som sier at det er viktig å lese og lytte jevnlig til nabospråkene for å kunne forstå hverandre i fremtiden, men det kommer ikke frem noen begrunnelse for hvorfor dette er viktig.

5.7. Historisk perspektiv

5.7.1. Fabel

I *Fabel* blir det historiske perspektivet på nabospråk presentert gjennom en egen deloverskrift der brødteksten går over en side. I en tabell presenteres en oversikt over utviklingen fra urnordisk til det gradvise utviklingen av et eget skriftspråk i Norge. Under tabellen går brødteksten i dybden på hvordan historien har påvirket språket vårt, og hvorfor nabospråkene er så like. Boka tar altså opp urnordisk, norrønt, dansketiden, bakgrunnen for hvorfor historie, geografi og politikk har påvirket våre språk og hvorfor nordmenn forstår naboene sine best. På neste side presenterer boka også andre språk som finnes i Norden, og historiske røtter som den finsk-ugriske språkfamilien.

5.7.2. Kontekst

Kontekst har en litt annen tilnærming til historien og vektlegger det ikke eksplisitt i kapittelet. Det blir imidlertid nevnt to setninger. En omhandler helsingforsavtalen, som blir nevnt som «en erklæring» på side 261, samt en setning som forteller om det nordiske slektskapet, og at norsk, svensk og dansk er i samme språkfamilie.

5.7.3 Norsk 10

I *Norsk 10* er det ingen tegn til historisk perspektiv.

5.8 Intervjuene

I analysearbeidet av de fire intervjuene, kommer det frem en slags todeling i informantenes praksis. Med det mener jeg at to og to lærere arbeider nokså likt med emnet nabospråk og har ganske like erfaringer. Anna og Selma deler mange av de samme tankene og erfaringene, det

samme gjelder Henrik og Christina. De vil allikevel bli presentert delvis adskilt for å få et dypere innblikk i individuelle tanker og erfaringer.

Alle informantene påpeker at deres kompetanse i nabospråk ikke består av en formell utdannelse, og at deres studieløp ikke har gitt opplæring i emnet. Selvstudier og lesing på egenhånd har vært tilnærmingen Anna og Selma har benyttet for å oppnå en kompetanse de anser som tilstrekkelig for undervisningen av emnet. Henrik og Christina nevner at deres personlige forståelse og kompetanse er relativt god, imidlertid underviser de ikke eksplisitt i emnet nabospråk.

Når informantene skal svare på hva de forbinder med begrepet «nabospråk», er det en felles enighet om at dette er svensk og dansk. Det er imidlertid noe splittet forståelse av læreplanen og hva den sier om undervisningen av dette. Alle kommer inn på de reseptive ferdighetene, lese og lytte, flere av informantene reflekterer også rundt hvorvidt elevene skal kunne produsere noe av innholdet. Anna og Henrik viser en forståelse og innsikt i læreplanen ved å implisitt snakke om kompetansemålet, det er imidlertid kun Selma som eksplisitt nevner læreplanens kompetansemål om nabospråk. Christina viser noe usikkerhet og ønsker seg mer oversikt og informasjon fra øvrige hold når det gjelder hva de ønsker med undervisningen.

5.8.1 Undervisning og didaktiske tilnærminger

Anna

Når det kommer til undervisning av nabospråk, er det Anna og Selma som formidler at de underviser i emnet og setter av en periode til dette arbeidet. Anna sier at hun setter av omtrent fire og en halv uke til arbeid med dette emnet, altså en periode. Under denne perioden har hun lagt vekt på å finne noe som treffer elevene. Derfor har musikktekster og dikt på svensk og dansk vært en bidragsyter til et engasjement, og noe hun synes har fungert bra i klassene. For å formidle annet fagstoff ble det benyttet ulike digitale ressurser, *Kontekst* digitalt, *Skolenmin* fra *Cappelen Damm* samt annet relevant fagstoff som Anna selv plukket ut. Svensk rap og unge danske diktere har truffet det sosiokulturelle miljøet på skolen, påpeker hun.

Selma

Selma setter også av en periode til undervisning av nabospråk, som er omtrent fire til seks timer totalt, omkring en til to uker. I hennes undervisning har det vært fokus på en utforskende og elevaktiv tilnærming. Hun formidler opplegg der elevene gjerne arbeider i grupper og skal

utforske tekster, sammenligne språkene, diskutere og til slutt ha klassesamtaler. Hun har benyttet ulike filmer, tekster og prøvd å knytte nabospråk til dagsaktuelle saker for å skape engasjement. Når det gjelder læremiddel har hun benyttet *Fabel 10*, samt ressurser fra *Norden i skolen*. Hun beskriver disse som gode, og hun er spesielt fornøyd med ressursene fra *Norden i skolen*. At hjemmesiden legger til rette for at man kan snakke med elever fra nabolandene, er noe hun ser på som en stor mulighet i dagens skole. Det er derimot noe hun ikke har benyttet enda. *Fabel 10* har også plukket ut «interessant nok» stoff, sier hun.

Henrik

Henrik forteller at han ikke setter av en spesifikk tid eller periode til nabospråksundervisning, det er heller litt tilfeldig når dette blir koblet til andre emner i norskfaget. Henrik sier at nabospråkene dukker opp sporadisk i hans undervisning. Han sier «jeg ville kanskje knyttet det på lyrikk og skjønnlitterære tekster». Undervisningen av nabospråk er relativt liten og sporadisk formidler han. Lærebøker er noe som blir lite brukt, han sier at han «sveiper innom» og bruker gjerne andre ressurser for å finne tekster han ønsker at elevene skal eksponeres for. Han forteller om et opplegg som traff elevene, fordi forfatteren var en ung dansk dikter med en interessant historie. Opplegget gikk ut på å eksplisitt utforske forfatteren og hans historie. Sett bort ifra dette opplegget blir elevene eksponert for noen tekster på nabospråket litt «her og der», som oftest flest på dansk, sier han.

Christina

Når jeg spør Christina om hun legger opp til undervisning i nabospråk svarer hun; «nei, det er ikke til stede, vi har lest litt Astrid Lindgren, men ikke noe eksplisitt fokus på nabospråk nei». Hun sier videre at lærebøkene hun har tittet i ikke gir et inntrykk av at nabospråk er i høysete. «Jeg har ikke et fokus på at nå skal vi lese en dansk tekst og se på hva er likt og hva er ulikt og sånn. Jeg merker ikke det i bøkene heller. Når jeg titter og ser på hvordan de løser ting, så ser jeg liksom ikke, jeg ser det ikke», formidler hun. Det kommer ikke frem hvilke lærebøker hun omtaler.

Henrik og Christina har en mer implisitt tilnærming til nabospråkene, der Anna og Selma setter av en periode til eksplisitt undervisning.

5.8.2 Legitimering – utfordringer og muligheter

Alle informantene gir uttrykk for at det er på sin plass at kompetansemålet om nabospråk får ta del i læreplanen. Samtlige påpeker likevel at nabospråk er et emne som ikke blir snakket om i lærerstaben.

Anna

«Det løftes ikke mye opp i faggruppa» sier Anna. Hun understreker at emnet er utfordrende, både fra hennes perspektiv som lærer og for elevene. Hun sier «jeg kan nesten se på nabospråksundervisning som fremmedspråksundervisning, jeg opplever at elevene kan synes det er veldig vanskelig å forstå». Hun påpeker at elevene heller tenker på engelsk som sitt nabospråk, og har dessuten veldig lite erfaring med svensk og dansk tv og film. Emnet gir allikevel gode muligheter til å bruke elever med et nabospråk som ressurser, sier hun.

Selma

Selma tror noen lærere ser på nabospråk som litt kjedelig og unødvendig. «Det er ikke så veldig i vinden da for å si det sånn», sier hun. Selma har dog ikke denne oppfattelsen, hennes opplevelse i klasserommet er at elevene har det gøy, og at det er givende å undervise i. Når jeg spør om hun ser noen utfordringer med undervisningen i klasserommet svarer hun klart «nei». Hun påpeker heller den nasjonale utfordringen med lavere nabospråksforståelse blant de unge, og at engelsk er et populært substitutt. Hun trekker frem positive muligheter til å bruke elevene som ressurser, samt mulighetene til å chatte og kommunisere med naboene på internett.

Henrik

Henrik tipper at emnet blir nedprioritert av lærerne fordi norskfaget er så emnetrangt fra før, selv om de aller fleste ville sett på forståelsen av nabospråk som viktig. Han poengterer at han synes det er fint at kompetansemålet er med, fordi det gir han en påminnelse om at man som lærer må «utvide horisonten litt», og at elevene må kunne forholde seg til nabospråkene. Han har gjennomført eksamen i norsk med flere kull, og påpeker at kompetansen i nabospråk aldri har blitt testet. Dette påpeker han som en utfordring, da eksamen kan være styrende for elever og lærere. Samtidig er emnet utfordrende for elever som ikke behersker «sitt eget språk» fra før, sier han. Henrik sier også at nabospråk allikevel gir mange muligheter til å kunne se sitt eget språk utenfra, det løfter blikket til elevene slik at de kan innse at de forstår mye.

Christina

«Jeg har ikke hørt om noen andre her som driver med nabospråksundervisning, jeg kan ikke huske det fra egen skolegang heller» forteller Christina. Hun påpeker også at siden det kun er ett eksplisitt kompetansemål, blir emnet mer nedrangert av lærerne. Nedprioriteringen tror hun også skyldes mangel på kompetanse, mangel på tydelig informasjon fra øvrige hold samt egne holdninger til språkene. Hun sier «man kan tulle-svensk kanskje, men man ønsker jo ikke å stå der å tulle det bort heller», og ser derfor på kompetansen som en stor utfordring. Samtidig forteller hun at «det er nok sikkert min egen holdning til dansk og, at jeg har problemer med å forstå dansk». Allikevel ser hun mange muligheter i undervisningen, og trekker blant annet frem elevenes anledning til å forstå sitt eget språk bedre. Å klare å se mønster og logikk økes for elevene, tror hun.

Samtlige av informantene ser på egen kompetanse og holdninger som nøkkelen til god nabospråksundervisning. Dette skal jeg gå nærmere inn på i neste kapittel, der resultatene skal diskuteres.

6 Diskusjon

I dette kapitlet vil jeg ta for meg funnene som er presentert i forrige kapittel. Jeg vil diskutere og drøfte disse ved å forsøke å besvare oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Kapitlet vil bli strukturert med utgangspunkt i overordnede punkter fra resultatene, samtidig gjenspeile en liknende struktur som i kapittel 2 med didaktikkens begrep *hvorfor, hva og hvordan*. Jeg vil ta for meg perspektiver fra både lærebokanalyse og lærerintervju under hver del. Lærebøkene og informantene vil derfor ikke bli separert på samme måte som i resultatdelen. Kapitlet skal forsøke å fremstille hvilke måter de ulike lærebøkene og lærererfaringene kan bidra til å svare på problemstillingen: *Hvordan blir emnet nabospråk behandlet i dagens norskfag?* Dette har blitt utforsket ved forskningsspørsmål 1: *Hvordan fremstilles nabospråk i lærebøker for ungdomstrinnet?* Som tidligere nevnt skal lærerintervjuene bidra til et dypere og mer nyansert bilde av nabospråksemnet i dagens skole. For å supplere lærebokfunnene og bidra til å besvare problemstillingen, har dette blitt utforsket gjennom forskningsspørsmål 2: *Hvilke tanker og erfaringer har norsklærere om emnet?*

I gjennomgangen av de fire lærebøkene finner man tendenser som viser hva de ulike bøkene vektlegger og ønsker å formidle omkring emnet nabospråk. På generell basis har bøkene klare særpreg som skiller dem fra hverandre. Allikevel finnes det en slags todeling, som også finnes hos informantene. På den ene siden har *Fabel* og *Kontekst* flest likhetstrekk i form av mye og variert vektlegging, og på den andre siden finner vi *Norsk 10* og *Synopsis* som begge vektlegger nabospråk i liten eller ingen grad. De samme tendensene finner vi igjen hos lærerne, som nevnt tidligere. På den måten kan vi si at de fire lærebøkene og de fire lærerne har funn som bidrar til å knytte dem sammen til tross for ulikhetene seg imellom. Dette skal jeg komme nærmere inn på i dette kapitlet. Resultatene vil bli drøftet opp mot teoretisk grunnlag og bakgrunn presentert tidligere i oppgaven. Ut fra diskusjonens slutninger vil en avsluttende konklusjon bli presentert i neste, og siste, kapittel.

6.1 Hvorfor?

6.1.1 Legitimering

Hårstad (2021) poengterer at Norden består av over 200 språk om vi skulle talt opp alle. Av resultatene mine kan man lese at *Fabel* og *Kontekst* nevner mange ulike typer språk, som for eksempel engelsk, færøysk, skandinavisk og runer. Disse språkene blir nevnt i sammenheng med historie, bakgrunn og fakta om opphavet til norsk, svensk og dansk og hvordan språkene er i slekt med hverandre. Med tanke på at nabospråk kan være godt eget til tverrfaglig arbeid eller mulig å knytte til andre kompetansemål, kan vi si at slik historisk innføring og språklige fakta gir gode muligheter til nettopp dette. På den måten bidrar de to bøkene til å fremme Norden som en mangfoldig og inkluderende region, samtidig som de fremmer identitet gjennom eksplisitt fakta om hvert språk. Dette er en viktig sak for Det nordiske ministerrådet (2022) og for Foreningen Norden (nordisk-samarbeid, u.å.). Et essensielt mål for begge instansene er at barn og unge skal få en sterkere stemme, være mer delaktig og oppnå mer kunnskap om det nordiske samarbeidet. Å fremstille mange ulike typer språk i lærebøkene for nettopp de unge, kan dermed bidra til større kunnskap, innsikt og kanskje skape en personlig egeninteresse. Av mine funn kan man se at *Kontekst* vektlegger en legitimeringsårsak gjennom historiske perspektiv, nærmere bestemt gjennom Helsingforsavtalen. Ved å legge frem historiske politiske perspektiv kan elevene få innsikt i hvordan øvrige instanser har banet vei for opplæringen. Slike perspektiv blir for snevert representert i *Norsk 10*, og er helt fraværende i *Synopsis*. For elever som selv har et minoritetsspråk kan opplæringen i nabospråk være vanskelig, som også blir poengtert av tre av fire informanter. På en annen måte kan undervisningen kanskje være spesielt interessant for dem, dersom det finnes muligheter til å trekke linjer til sitt eget språk og plassere språket sitt i et fellesskap i Norden. Det er derfor viktig at bøkene legger opp til et fellesskap, heller enn å skape et skille ved ekskludering av begrep og emner.

At lærebøkene eksplisitt henviser til grunner for legitimering av nabospråk, kan bidra til å gi elevene en klar forståelse av hvorfor arbeidet med dette emnet er verdifullt og relevant. I *Fabel* blir blant annet bruken av engelsk fremhevet, og de legger også frem et syn som sier at det hadde vært best om alle i Norden kunne snakke sitt morsmål. Dette kan tolkes i tråd med tidligere forskning (Frøshaug & Stende, 2021; Språkrådet, 2018a) som alle påpeker engelsk som en stor

utfordrer og en mulig faktor i den svekkende nabospråksforståelsen. Frøshaug og Stende (2021) viser samtidig til positive sider ved forbedringene i engelskferdighetene de siste årene. Ifølge Brinks (2016) resultater er engelsk i dag en viktig del av ungdommenes språkbruk, og som det kommer frem av Anna, så anser elevene hennes heller engelsk som sitt nabospråk. Hårstad (2021, s. 12) sier at det vil kunne skje en begrensning i kommunikasjonsflyten dersom man ikke kan snakke sitt morsmål. Av de samme grunnene understreker Madsen (2006, s. 218) sitt ønske om at nabospråksundervisningen må fremme forståelsen av at det er mest hensiktsmessig å bruke sitt eget språk i møte med sine naboer. Dette er viktige poeng for å grunngi hvorfor lærebøkene skal vektlegge nabospråksaspektet, og Foreningen Norden (2021) ser på slike utfordringer som opplagte legitimeringsgrunner for undervisningen. At utfordringene fremstilles eksplisitt i lærebøkene gjennom setninger, og følges opp med refleksjonsspørsmål kan være viktige bidragsyttere til at dette senere vil oppta elevenes oppmerksomhet og tanker.

Alle informantene påpeker at det er på sin plass at kompetansemålet om nabospråk befinner seg i læreplanen, samtidig er det bemerkelsesverdig at fire av fire informanter sier at de aldri har hørt emnet bli tatt opp i lærerstaben. De understreker at de tror nedprioriteringen skyldes emnetrengsel, lite kompetanse, holdninger og motivasjon. De samme utfordringene kommer frem av Språkrådets (2011) forskningsresultater, samtidig som resultatene også tilsier at mange lærere ser på emnet som uviktig, eller at det hører til et annet fag. At det er Anna og Selma som underviser eksplisitt og setter av mest tid i klasserommet, bidrar til å underbygge tendensen Språkrådet (2011) fant i sin undersøkelse. Den sa at det er de eldre lærerne med lengst erfaring, som ser på flere eller alle emner som viktig.

6.1.2 Vektlegging av læreplanen

Læreplanen av 2020 er i dag skolens største rettesnor når det gjelder hvilke kompetanse elevene skal utvikle og hvilke emner de ulike fagene skal formidle. Som det kommer frem i LK20 skal elevene kunne «lytte til og lese tekster på svensk og dansk og gjøre rede for innhold og språklige trekk» (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Dette er et eksplisitt kompetansemål for alle elever før de avslutter 10. trinn. Alle de fire lærebøkene er produsert etter 2020 og forlagene formidler deres tilknytning til LK20, og dermed at bøkene er i tråd med læreplanens målsettinger. Det er derfor påfallende at kun to av fire lærebøker faktisk bidrar til å oppfylle læreplanens ønsker, til tross for

at samtlige forlag argumenterer for det motsatte. *Fabel* og *Kontekst* er de to bøkene som fremstiller nabospråk, både svensk og dansk, i sine kapitler. *Fabel* noe mer utfyllende enn *Kontekst*, dog fremstår begge bøkene som utfyllende og varierte med både informativ tekst og oppgaver. *Norsk 10* har også inkludert emnet med overskriften «Nabospråk», det er imidlertid kun to sider og omhandler bare svensk. Det vil derfor si at *Norsk 10* er mangelfull etter læreplanens kompetansemål, fordi den ikke omhandler dansk. At boka kun er beregnet til 10. trinn gjør dette funnet ekstra bemerket, ettersom man i utgangspunktet vil tro at det er større kapasitet i bøker beregnet til ett trinn. Når det gjelder *Synopsis*, er det bemerkelsesverdig at boka ikke fremstiller nabospråk, og på den måten ikke inkluderer et aspekt som inngår i flere av norskfagets kjerneelementer og som læreplanen vier et helt kompetansemål til. På forlagets hjemmesider står det «*Synopsis* er Fagbokforlagets serie for norsk på ungdomstrinnet, og ble lansert etter fagfornyelsen i 2020.» (Fagbokforlaget, u.å.), som formidler et inntrykk av at boka er tilpasset og tilrettelagt etter LK20. Et nokså sammenlignbart resultat kan gjenspeiles hos informantene, der kun to av fire forteller at de eksplisitt underviser i nabospråk. På den måten kan vi si at det kun er Anna og Selma som vier tid til læreplanens kompetansemål om nabospråk, i alle fall på en eksplisitt måte. Henriks beskrivelse av egen praksis gir uttrykk for å oppfylle læreplanen delvis, mens Christinas undervisning ikke inneholder nabospråkaspektet og blir dermed mangelfull sett ut fra et læreplanperspektiv.

Frøshaug og Stende (2021) rapporterer om at over halvparten av de nordiske ungdommene de undersøkte, anså svensk og norsk som lett å forstå, men dansk var i høyere grad vanskelig. Det at *Fabel* og *Kontekst* begge har en jevn fordeling av nabospråkene bidrar til et positivt og fordelaktig syn for elevene, da det ikke blir skjevfordelt hvilke språk de får innsyn i. Fra et annet perspektiv blir det derfor mer problematisk at dansk ikke en gang blir nevnt i *Norsk 10*, og nabospråk helt fraværende i *Synopsis*. All rapportering om nabospråksforståelse (Brink, 2016; Delsing & Åkesson, 2005; Språkrådet, 2018b) viser at den er dalende for de unge i Norden. Vikør (1995, s. 119) referer til Haugen som sier at kodestøy er mye av grunnlaget til vanskelighetene med å forstå våre nabospråk. Det vil si at det kan oppstå feil, hindringer eller forstyrrelser i kommunikasjonen, som har grunnlag i avvik og forskjeller mellom de tre språkene.

Ringvirkningene av å ekskludere språkene fra lærebøkene kan være flere. For det første kan det være avgjørende for lærere som bruker læreboka som struktur i undervisningen. Av Synovates lærerundersøkelse fra 2011 (Språkrådet, 2011) kommer det frem at hele 64% av lærerne anså

nabospråk som uviktig eller mindre viktig. Ekskluderingen og nedprioriteringen i lærebøkene kan dermed føre til en forsterket ide om at dette ikke er viktig for lærere. Christina nevner eksplisitt at hun ikke har sett nabospråksperspektivet i lærebøkene hun har tittet i. Dersom læreboka er mangelfull kan dette bidra til å underbygge forskningen (Språkrådet, 2011) som viser at lærere nedprioriterer emnet, og samtidig heller svare negativt på den dalene nabospråksforståelsen hos dagens ungdom (Frøshaug & Stende, 2021). Dette kan også understrekes gjennom Utdanningsdirektoratets rapport fra 2005 (Skjelbred et al.), og ARK&APP-prosjektet fra 2016 (Gilje et al., 2016) som sier at læreboka fremdeles er en viktig rettesnor for lærere, til tross for den digitale utviklingen. På den måten kan emnet falle bort fra undervisningen og elevene blir ikke utsatt for språkene eller kodestøyet. Dette kan igjen bidra til å skape større vanskeligheter med å utvikle en forståelse. For det andre har de to språkene ulike særtrekk og ved å ikke fremstille dem, eller kun fremstille ett, vil det ikke føre til en økt generell nabospråksforståelse. Det er også interessant at det er svensk som blir prioritert i *Norsk 10*, når forskningen tyder på lavere forståelse av dansk enn svensk (Frøshaug & Stende, 2021). Henrik påpeker imidlertid at det er dansk som gjerne blir prioritert i hans undervisning, det kan være positivt for språkforståelsen. Samtidig gjør hans utsagn; «jeg ville kanskje knyttet det på lyrikk og skjønnlitterære tekster» meg litt i tvil på mengden nabospråk som blir representert i hans klasserom.

Selv om de tidligere punktene er tatt i betraktning, hviler allikevel ansvaret på læreren for å sikre at læreplanens kompetansemål blir gjennomgått, og læreboka kan derfor ikke anses som et styringsdokument. Eide og Breivik (2015, s. 33) fremhever kvaliteten på nabospråksundervisningen som sterkt påvirket av lærerens holdninger og egeninteresse, og ikke minst kompetanse. Dette er noe alle informantene også underbygger. Selma sier at hun synes undervisningen er morsom, noe som ofte kan bidra til en motivert og engasjert elevgruppe. Hun har også, i likhet med Anna, satt seg inn i fagstoff på egenhånd, som kan bidra til å øke egen trygghet i fagstoffet. Christina fremhever manglende kompetanse og egne holdninger som faktorer til at hun ikke underviser i emnet. Hun nevner blant annet at hun synes dansk er vanskelig å forstå, noe som kan gjenspeile hvorfor undervisning av dette blir utelukket. På en annen måte ønsker hun seg mer oversikt fra øvrige hold, som kan tyde på en usikkerhet av læreplanens ønsker og fremstillinger.

6.2 Hva?

6.2.1 Ferdigheter

Mine resultater viser at lesing er den ferdigheten med hyppigst forekomst i lærebøkene, og blir eksponert gjennom flere tekstutdrag og i noen oppgaver. Tekstutdragene i *Fabel* og *Kontekst* bidrar til å realisere norskfagets kjerneelement, som blant annet sier at elevene skal «utforske og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa på svensk og dansk» (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Det forekommer både skjønnlitteratur og sakprosa i begge bøkene som i større grad legger opp til variert innsikt i nabolandenes litteratur. Samtidig er dette positivt i lærerens utforming av undervisning, da eksempler på utdrag allerede befinner seg i boka. Utvalget av tekster i *Kontekst* kunne nok imidlertid vært mer tilpasset dagens tid og populærkultur, for å skape et større engasjement hos elevgruppen. I *Norsk 10* er det positivt at det finnes en saktekst på svensk, det blir imidlertid svært begrenset da det kun er én.

Hårstad sier at i møte med dansk er fonologien det vanskeligste å forstå for mange nordmenn, og i svensk er det semantikken (2021, s. 50-53). Dette kan styre hvilket fagstoff og oppgaver bøkene bør legge opp til for elevene. Mine funn viser at den reseptive ferdigheten lytting har en mye mindre plass i alle lærebøkene, sammenlignet med lesing. Dette til tross for at det er det fonologiske aspektet som kan skape størst utfordringer med forståelsen av dansk, og at det derfor kunne vært formålstjenlig å inkludere flere oppgaver knyttet til lytting. På en annen side legger læreplanen også opp til at elevene skal kunne både lese og lytte til nabospråket, men sier ingenting om fordelingen av disse reseptive ferdighetene. Det kan derfor være flere grunner til at lærebokforlagene har valgt fordelingen de har.

I likhet med Bekkens forskningsprosjekt (2022) viser lærebøkene jeg har undersøkt en høy vektlegging av forståelse. Måten *Fabel*, *Kontekst* og *Norsk 10* legger opp til at elevene skal forstå nabospråkene, foregår gjennom en større eller mindre mengde faktabasert faglitteratur. Dette kan styrke læreplanens (LK20) og språkdeklarasjonens (Norden, 2006) ønske om at elevene skal kunne øke nabospråksforståelsen gjennom reseptive ferdigheter i utdanningen. På en annen side inkluderer lærebøkene også produktive sider ved nabospråksundervisningen. Dette resultatet er interessant fordi produksjon som ferdighet ikke blir vektlagt hos noen øvrige hold, verken læreplan, deklarasjon eller nordiske foreninger. Madsen (2006) påpeker også at det ikke er nødvendig med en produktiv opplæring, da hovedvekten skal være forståelse. At forlagene og

forfatterne har vektlagt oppgaver med snakking eller skriving på nabospråket, må derfor ha grunnlag i noe annet enn styringsdokumenter. Det kan finnes positive sider ved å inkludere dette perspektivet. Et aspekt kan være implisitt språklæring som jeg kommer tilbake til i neste del.

6.2.2 Holdninger og mestring

Til tross for at legitimeringsårsaker kommer eksplisitt til uttrykk i lærebøker, er lærerens posisjon svært sentral med tanke på elevenes motivasjon og engasjement for å ønske å lære om nabospråk. Det samme kommer frem av Eide og Breivik (2015, s. 33), som tidligere nevnt. At lærerne ser en verdi i å undervise i nabospråk vil derfor ha en sentral rolle. Alle de fire informantene argumenterer grundig for at de ser mange positive sider ved undervisningen. Blant annet er Christina veldig positiv til at nabospråkundervisning vil kunne bidra til at elevene lettere utvikler sitt eget språk og får en dypere og grundigere forståelse av det. Det samme påpeker Henrik ved å si «du kan se ditt eget språk utenfra da, det løfter blikket ditt litt». Slike tanker står i samspill med Eide og Breiviks (2015, s. 34) tanker om at man ikke må la språkkunnskaper stå i veien for hverandre, heller bidra med styrke og utfylling. De mener at elevene vil kunne skape «språklige muskler» og dermed dypere kunnskap om ulike språkbrukspraksiser. Som det kommer frem av Madsen (2006) er arbeidet med elevenes holdninger til nabospråkene også viktig for å kunne oppnå læring. Hårstad (2021, s. 57) og Solbakken (2022, s. 50) påpeker i den forbindelse, at det er viktig å fokusere på hvor mye av språkene elevene egentlig forstår på forhånd. På den måten vil elevene kunne oppleve mestring, som igjen fremmer konsentrasjon og motivasjon.

Et annet motiv for å skape elevmotivasjon og engasjement kan være mulighetene som finnes til å knytte emnet opp mot sitt eget liv. Dette kan eksemplifiseres gjennom mulighetene til å jobbe og studere over landegrensene uten problemer, som også utgjør en av undervisningenes legitimeringsårsaker. Dette aspektet kommer tydelig til syne i *Fabels* fiktive fortelling om guttene som søker jobb. Samtidig har de en eksplisitt oppgave som ber elevene om å undersøke jobbmulighetene på internett. Å fremstille dette i lærebøker for elever kan derfor være en inngang til interesse og engasjement i det nordiske samarbeidet. Av informantene er det kun Selma som nevner «Foreningen Norden» og *Norden i skolen*. Disse er viktige aktører for samarbeid og kommunikasjon på tvers av landegrensene. Sett bort i fra dette, blir mulighetene til å knytte det rent praktisk til sitt eget liv, relativt fraværende hos de resterende informantene.

6.3 Hvordan?

6.3.1 Språklæring

Teorien omkring eksplisitt og implisitt språklæring har gjennom lingvistikkens historie vært et omdiskutert emne. Som resultatene mine tilsier, vektlegger lærebøkene for det meste en eksplisitt tilnærming til språklæring. Steven Krashen anser dette som en metode som blir for overvåkende for språkbrukeren, som igjen kan føre til en unøyaktig og nølende bruk av språket. Krashens språklige syn tar imidlertid utgangspunkt i språkinnlæring av andrespråk, og reflekterer derfor ikke over nabospråksaspektet. Selv om det finnes flere forskjeller mellom andrespråklæring og nabospråklæring, blant annet bruken av språket, så handler begge deler om læring av språk. Krashen mener at språklæring skjer mest effektivt gjennom en implisitt tilnærming. Han argumenterer for at språkbrukeren da automatisk tilegner seg språklige trekk gjennom autentiske språksammenhenger (Gujord & Randen, 2018). Både *Fabel*, *Kontekst* og *Norsk 10* inkluderer også et implisitt aspekt, som vist av mine resultater. Dette er imidlertid i ganske mye mindre grad. Allikevel kan man derfor argumentere for at lærebøkene vektlegger både implisitte og eksplisitte aspekter. Det bidrar til å underbygge synet om at en kombinasjon er mest formålstjenlig, fremstilt av blant annet Krashens kritikere og nyere forskning (Gujord & Randen, 2018). Oppgave 9 og 11 som kommer frem gjennom *bilde 13* nedenfor viser en implisitt tilnærming på hver sin måte.

- 9** Øv deg på å uttale denne reglen på svensk: «Sju sjösjuka sjömän sköttes av sjuttisju sköna sjuksköterskor på det sjunkande skeppet Shanghai.» Søk den opp på internett for å lytte til og øve på uttalen.
- 10** Tenk deg at du skal reise til Sverige. Lag en liten ordliste med ti ord du kan ha med deg på reisen, for å unngå misforståelser. Finn ordene i dette kapitlet eller i en svensk tekst i tekstsamlingen, se side 397.
- 11** Se en svensk film eller tv-serie uten teksting, for å øve opp svenskforståelsen din.

Bilde 13: utklipp fra Fabel s. 299

Gjennom å øve på uttale og lytte til uttale på et annet språk, kan elevene få implisitt innsikt i naturlige lyder og språkbruksmønstre, som man ser i oppgave 9. På en annen måte viser oppgave

11 et vanlig eksempel på implisitt språklæring gjennom tv eller film. Gjennom å høre og vie tid til lytting av autentiske samtaler, kan elevene implisitt lære seg mye nytt om språket. Dette gjelder kanskje spesielt når det vies tid til populærkulturens filmer eller serier da det lettere kan skape et engasjement hos elevene. Dette aspektet gjenspeiles i informantenes undervisning, og det kan derfor diskuteres hvorvidt bøkene burde viet mer tid til populærkulturen. I *Fabel* er den fiktive fortellingen om de tre guttene også et bidrag til en virkelighetsnær samtale der elevene kan prøve å leve seg inn i deres situasjon. Tilknyttet disse tekstene finnes det også oppgaver som gjør at elevene selv må undersøke fornøylesparkenes hjemmesider, og kan på denne måten få innsikt og opplæring i språket på en implisitt måte.

Ut fra Krashens perspektiv legger nok lærebøkene for lite vekt på implisitte aspekt ved opplæringen. Kanskje det kunne vært fordelaktig å implementere flere implisitte oppgaver eller anbefalinger til implisitt opplegg for lærerne. Dette er et aspekt Selma tar opp som en mulig fordel med *Norden i skolen*. Hun mener at det vil være svært positivt om elevene kan snakke med andre svenske eller danske via chatting eller ringing, slik at det blir en reell autentisk samtale. Dette er helt i tråd med prinsippene om implisitt læring. Allikevel understreker nyere forskning at implisitte ferdigheter gjerne er sårbare og langsomme, og et samspill mellom de to språklæringsformene derfor vil kunne påskynde språklæringen (Gujord & Randen, 2018, s. 169). Det er dette som kan være grunnlaget til at lærebøkene også vektlegger produktive ferdigheter i sine oppgaver. Forskning har også vist at evnen til å lære implisitt svekkes jo eldre man blir (Kjelaas & Ommeren, 2022). I undervisningen vil det kanskje derfor være formålstjenlig å benytte seg av denne evnen mens elevene enda er unge. Gjennom vektlegging av både lesing av fakta, gloser og begrep kombinert med bruk av film, tv, musikk eller chatting kan man legge til rette for både eksplisitt og implisitt læring. Det kommer frem av mine funn at det er Anna og Selma som benytter en slik kombinasjon, de resterende har en mer generell implisitt innstilling til emnet.

6.3.2 Didaktiske tilnærminger

Når det gjelder didaktiske tilnærminger i lærebøkene og hos lærerne kan disse tolkes i tråd med mange anbefalinger Hårstad (2021) gir, Solbakken (2022) formidler og som LK20 legger opp til. De tre lærebøkene har alle mye vektlegging av kontrastering og oversettelsesoppgaver, spesielt *Fabel* og *Kontekst*. Dette bidrar ifølge Hårstad (2021) til å øke forståelsen av språklige likheter

og ulikheter. Elevene kan dessuten få en større forståelse av sitt eget språk. Samtidig bidrar aspektet til å underbygge læreplanens utforskende sider. Ved å se på en svensk eller dansk tekst, kan elevene dermed utforske kontrastene til norsk. Denne utforskende tilnærmingen til tekster er noe Selma også vektlegger i sin undervisning. Hun formidler gode erfaringer med en elevaktiv tilnærming der elevene kan jobbe gruppevis, som igjen bidrar til en felles klassediskusjon om kontraster, falske venner eller andre aspekter i tekstene.

Å bruke leseroller vil kunne bidra til en gruppebasert kontrasteringsoppgave, spesielt en «forskjells-jeger» som leter etter forskjeller og «kobleren» som koble på egne erfaringer. I lærebøkene er leseroller relativt fraværende rent eksplisitt, men læreren har likevel mulighet til å modifisere noen av oppgavene slik at det passer godt inn, for eksempel i lesing av tekstutdragene. I både *Fabel* og *Kontekst* finnes oppgaver som kan gi muligheter til bruk av leseroller. Det er derimot ikke som gruppearbeid, men forskjells-jegeren blir vesentlig i oppgaver som for eksempel «Let etter særnorske, særdanske og særsvenske ord» (*Kontekst*, s. 265). Samtidig kan «kobleren» finne ord eller uttrykk man kanskje har en erfaring med fra før. Hårstad (2021, s. 68) argumenterer for at arbeidsformen gjør deltakerne mer bevisste på innhold og form, og at elevene blir i stand til å se teksten ut fra egne erfaringer. Sett fra Solbakkens (2022) perspektiv blir imidlertid slike didaktiske opplegg for snevre, og de går for grundig inn i detaljer, for raskt. Hennes mentalitet når det gjelder nabospråksundervisning, gjelder nemlig en top-down tilnærming. Dette kan passe godt inn med blant annet *Fabel*, fordi man med første øyekast stuper inn i fortellingen om Göran, Jesper og Jamal. Boka legger på den måten opp til å se på helheten av en fortelling på svensk, språket og språklige detaljer er dermed ikke i fokus. Det samme kommer frem i første side av oppslaget i *Norsk 10*, da elevene blir kastet rett inn i et tekstutdrag på svensk. På en annen side går de tilhørende oppgavene i begge bøkene kjapt over i språklige detaljer, og kan derfor utfordre hvorvidt man skal anse lærebokas tilnærming som top-down inspirert eller ikke. Hårstad (2021) sier, som sagt, at det i undervisningen er viktig å ha et fokus på hvor mye av tekstene elevene forstår på forhånd, dette er i samsvar med Solbakkens (2022) tanker om en top-down mentalitet. LK20s vektlegging av utforskende arbeid kan også knyttes nært opp til denne tilnærmingen. I Henriks undervisning kan man også tenke seg en slags top-down tilnærming. Nabospråksaspektet i undervisningen hans kommer relativt sporadisk og setter søkelys på helhetsaspektet av ulike typer litteratur. Det er imidlertid usikkert hvorvidt undervisningen går over i nærmere utforskning og granskning av språklige sider og detaljer.

Et annet didaktisk aspekt Hårstad (2021) fremhever er bruken av populærkulturens tekster for å skape engasjement hos elevene. Det er noe som kommer mest til syne i oppgaver i *Fabel*, der elevene selv kan velge en film eller tv-serie å se på nabospråket. I *Kontekst* finnes en oppgave der elevene skal presentere en nyhetssak fra nabolandet. Sett bort i fra disse aspektene, har populærkulturens tekster en relativt liten tilstedeværelse i brødteksten i alle bøkene. Det er allikevel grunn til å tro at dette aspektet blir iverksatt i undervisningen, ettersom både Anna, Selma og Henrik nevner populærkulturen som en relevant tilnærming til elevene. Anna sier for eksempel at svensk rap har skapt et stort engasjement i det sosiokulturelle miljøet som finnes i hennes klasser. Henrik nevner at et dikt med en ung dansk forfatter skapte interesse hos elevene fordi handlingen var virkelighetsnær. Selma formidler også at hun har forsøkt å trekke frem nyhetsartikler på dansk og svensk for å gjøre det dagsaktuelt. Samtidig sier Christina at hun har lest tekster fra Astrid Lindgren for elevene, noe som kanskje ikke er å anse som populærkultur i dagens tid, men allikevel kan bidra til et gjenkjennelsesperspektiv gjennom bøkens tema. Bruken av populærkulturen kan være en fin inngang til elevmedvirkning, som både Anna og Selma understreker. Samtidig kan det være en effektiv måte å skape et engasjement, tilstedeværelse og spennende klassesamtaler (Hårstad, 2021, s. 70).

7 Avslutning

7.1 Hovedfunn og konklusjon

Så hvordan behandles egentlig nabospråk i dagens norskfag? Det er oppgavens overordnede problemstilling som jeg nå har forsøkt å finne svar på gjennom to metoder, lærebokanalyse og lærerintervju. Av mine funn kan vi se at ulike legitimeringer for nabospråksundervisning kommer frem tydelig i *Fabel* og *Kontekst*, både gjennom historiske perspektiv som Helsingforsavtalen og nyere utfordrere som engelsk. Samtidig bidrar disse bøkene til å vise et mangfold og et inkluderende Norden ved å fremstille mange typer språk, dette er ikke tydelig i *Norsk 10* og fraværende i *Fabel*. I resultatene fra analysene kommer det også frem at det kun er to av fire lærebøker og to av fire informanter som oppfyller læreplanen tilstrekkelig. Dette er bemerkelsesverdig ettersom det viser at styringsdokumentets fremhevede ønsker og mål for opplæringen ikke samspiller med utdanningens praksis. *Fabel* og *Kontekst* presenterer begge et variert og helhetlig perspektiv på nabospråk, mens *Norsk 10* er mangelfull og *Synopsis* utelukker emnet fullstendig. Blant informantene er det kun Anna og Selma som setter av en periode til undervisning av nabospråk, mens hos Henrik og Christina blir undervisningen sporadisk eller fraværende.

I *Fabel*, *Kontekst* og *Norsk 10* er det en hovedvekt av den reseptive ferdigheten lesing til forskjell fra lytting som er lite presentert. Samtidig vektlegger disse lærebøkene det produktive aspektet gjennom oppgaver der elevene skal uttale og skrive på nabospråket. Bøkene vier mye tid til oversettelsesoppgaver, finne kontraster i språkene, utforskende sider og man kan se tilnærminger til en top-down metode i noen av bøkene. De samme didaktiske metodene finner vi hos lærerne, der en utforskende og elevaktiv tilnærming fungerer bra for Selma, Anna fremhever bruken av musikk for å treffe ungdommen og Henrik knytter nabospråkene sporadisk til andre passende emner i norskfaget. Både *Fabel*, *Kontekst*, Selma og Anna har en innfallsvinkel til nabospråksopplæringen som er kombinert av både implisitt og eksplisitt.

Til tross for at ingen av lærerne har hørt at emnet nabospråk er et samtaleemne blant lærerteamet, er alle positive til å beholde kompetansemålet i læreplanen. Det blir lettere for elevene å se sitt eget språk utenfra, de kan øke logisk tenkning og det kan bli skapt et engasjement og motivasjon hvis elevene får delta aktivt, sier de.

Ut fra oppgavens premisser er det vanskelig å konkludere med noe helt spesifikt og generaliserbart ettersom den ikke fremstiller et elevperspektiv eller har undersøkt hvordan undervisningen skjer i praksis. Basert på mine funn kan allikevel problemstillingen besvares med følgende konklusjon: dagens nye norsklærebøker og lærererfaringer indikerer store individuelle forskjeller i hvordan emnet nabospråk blir behandlet i dagens norskfag. *Fabel* behandler emnet med mange sider, varierende oppgaver og tekster, *Kontekst* behandler også emnet helhetlig, men i litt mindre grad. Vi har deretter *Norsk 10* som kun gir en overfladisk og ensidig innføring i svensk og til slutt *Synopsis* som fraskriver seg hele emnet. Dette gjenspeiles på et vis hos lærerne og deres erfaringer. To lærere vektlegger emnet helhetlig og variert med kombinasjon av eksplisitt og implisitt språklæring, mens de to siste har en mer implisitt, sporadisk eller helt fraværende tilnærming til nabospråk.

7.2 Didaktiske implikasjoner

Jeg har nå i denne oppgaven utforsket et emne som har blitt oppført som nedprioritert, nedrangert og mindre viktig i norskfaget, ifølge en tidligere rapport (Språkrådet, 2011). Det vil si at jeg har utforsket et emne jeg mener har unike potensial som ikke er fullt utnyttet i dagens skole. Som tidligere nevnt, vil det være vanskelig å gi et overordnet svar på eksakt hvordan emnet blir behandlet i dagens norskfag. For det første har jeg undersøkt fire basisutgaver av lærebøker, der kun to av lærebøkene til en viss grad svarer på den dalende nabospråksforståelsen. På en annen side er det kun to lærere som sier at de bruker lærebøker, noe som kanskje kan indikere at dens posisjon ikke er like sterk som tidligere. Så derfor stiller jeg meg spørsmålet: burde jeg i større grad vektlagt læreren og lærerens rolle? Eide og Breivik (2015, s. 33) sier at undervisningens kvalitet står og faller på lærerens kompetanse, holdninger, motivasjon og innstillinger. Det kan dermed tyde på at det er mer relevant å undersøke lærere fremfor lærebøker. Som det kommer frem av Språkstatus (Språkrådet, 2021b) så er det ingen grunn til å tro at nabospråksforståelsen vil få et løft, til tross for at den er bevart i læreplanen. Derfor tror jeg at behandlingen av tema nabospråk henger tett sammen med et helhetlig samfunnsperspektiv, men at utdanning står sterkt i arbeidet, kanskje spesielt med motivasjon til å oppnå en egeninteresse.

Et potensial som jeg tror er lite utnyttet i dagens skole, som også blir nevnt av Selma, er bruken av *Norden i skolen*. Her kan elevene får vennskapsklasser, snakke med «naboene» sine over

internett, få tilgang og tips til filmer og serier som kan treffe deres aldersgruppe. Å bruke flere implisitte oppgaver tror jeg vil føre til økt interesse og engasjement, som igjen kan bidra til å øke en generell nabospråksforståelse blant de unge. Skolen har en unik mulighet til å ta nytte av interesser som er dagsaktuelle for elevene, kanskje dette kan føre til at elevene vil oppsøke språkene på egenhånd eller bosette seg over grensene for jobb eller studier. Når det er sagt, ved å øke en generell nabospråksforståelse kan elevene få de språklige musklene som Eide og Breivik (2015) omtaler, og det kan være lettere å få en forståelse for sitt eget og kanskje for andres språk. Jeg mener at nabospråk også kan innlede til mange spennende klassediskusjoner om blant annet identitet, mangfold og inkludering, og at emnet derfor er godt egnet til tverrfaglige opplegg. Jeg tror det er formålstjenlig at nabospråksundervisningen bruker elevene som ressurser, at de får være delaktige, medvirke til gode opplevelser og får knytte tidligere kunnskap til undervisningen. Så lenge elevene har en engasjert lærer som ser nytte av nabospråk som emne og undervisning, tror jeg elevene vil få et godt utbytte av nabospråksundervisningen.

Et hensiktsmessig videre forskningsprosjekt kunne derfor vært å gå grundigere inn i hva som faktisk skjer i praksis, se på hva læreren og elevene gjør i klasserommet. Samtidig ville det vært interessant å få et elevperspektiv på prosjektet. Det ville vært nyttig å få innsikt i deres tanker og erfaringer om emnet slik den nåværende undervisning foregår. Det er alt i alt et emne jeg mener med fordel kan undersøkes grundigere for å gi oss nyttig læring.

8 Litteraturliste

- Bakken, J. & Andersson-Bakken, E. (2021). Innholdsanalyse. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning*. Fagbokforlaget.
- Bekken, I. B. (2022). Nabospråksundervisning i Skandinavia. <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmloi/bitstream/handle/11250/3021148/Bekken.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken? : en innføring i didaktiske emner og begreper*. Aschehoug.
- Blichfeldt, K., Heggem, T. G. & Huseby, Å. (2020). *Kontekst 8-10 Basis*.
- Blikstad-Balas, M. & Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign – hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning*.
- Blikstad-Balas, M., Haustreis, M. & Beyer-Olsen, C. (2022). *Norsk 10* (Bd. 1). Cappelen Damm.
- Blikstad-Balas, M., Solbu, K. R., Aase, L., Bakken, J., Bjerke, C., Fodstad, L. A., Hognestad, J. K., Iglund, M.-A., Zahid, S., Søyten, N. L., Sørhaug, O., Slettholm, M., Talsethagen, A. S., Nyhus, J. v., Valand, S. S. r. s., Brendehaug, I., Furevikstrand, T. E., Berge, K. L., Nome, S., Aasen, A. J. & Landslaget for, n. (2019). *Det (nye) nye norskfaget* (1. utg.). Fagbokforlaget Landslaget for norskundervisning.
- Brevik, L. M. & Mathé, N. E. H. (2021). Mixed methods som forskningsdesign. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning*. Universitetsforlaget.
- Brink, E. T. (2016). Man skal bare kaste sig ut i det. <https://dsn.dk/wp-content/uploads/2021/01/man-skal-bare-kaste-sig-ud-i-det.pdf>
- Brottveit, G. (2018). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder* (1. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Dalland, C. P. & Hølland, S. (2021). Analyse og kategorisering av videodata. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning*.
- Delsing, L.-O. & Åkesson, K. L. (2005). Håller språket ihop Norden. <http://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:700762/FULLTEXT01.pdf>
- Eide, O. & Breivik, T. (2015). Håndbok i nabospråkundervisning. *Språkrådets skrifter*, 3.
- Eriksen, H. & Svanes, I. K. (2021). Kategorisering og koding i intervju- og observasjonsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning*. Fagbokforlaget.
- Eriksen, P. K. & Wide, C. (2011). Introduction: The Nordic languages and typology. *Nordic journal of linguistics*. https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/9900F2F9F3AC9D7DB58EB4464A63535F/S0332586511000187a.pdf/introduction_the_nordic_languages_and_typology.pdf

- Fagbokforlaget. (u.å.). Verk: Synopsis. <https://www.fagbokforlaget.no/Synopsis-H%C3%A5ndbok/19788211032768>
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk pedagogisk tidskrift*.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk* (Bd. nr. 198). Fagbokforl. Landslaget for norskundervisningen.
- Foreningen-Norden. (2021). Årsmelding 2021. <https://blai.no/foreningennordenaarsmelding?utgid=kPY.InCoGNDSHCdJK7I1qAOowGQM0cINv2s8>
- Frøshaug, A. S. & Stende, T. (2021). Har norden et språkfelleskap. *Norden.org*. <https://pub.norden.org/nord2021-001/#46515>
- Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Dolonen, J. A., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, A., Knain, E., Mørch, A., Naalsund, M. & Skarpaas, K. G. (2016). Med ARK&APP - Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer. https://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/ark-app/arkapp_syntese_endelig_til_trykk.pdf
- Grenness, T. (2015). *Innføring i vitenskapsteori og metode* (3. utg.).
- Gujord, A.-K. H. & Randen, G. T. (2018). *Norsk som andrespråk : perspektiver på læring og utvikling*. Cappelen Damm akademisk.
- Hansen, S. O., Johnsen, K. B. & Foreningen, N. (2020). *Vennskap og kjennskap i 100 år : Foreningen Norden 1919-2019* (1. utg.). Gyldendal.
- Haugen, T. A. & Spilling, E. F. (2020). Pedagogiske tekstar om ordklassar: ei undersøking av lærebøker i norsk på 3. og 4. trinn. *Acta Didactica Norden*.
- Horn, H., Johnsrud, E. B., Nitteberg, M., Ommundsen, Å. M. & Ødegaard, H. (2021). *Fabel 10*.
- Hårstad, S. (2021). *Nabospråk og nabospråkundervisning* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskaplig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag AS.
- Kjelaas, I. & Ommeren, R. v. (2022). *Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer : tilnærminger for mestring og myndiggjøring* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget Landslaget for norskundervisning.
- Krogtoft, M. & Sjøvoll, J. (2018). *Masteroppgaven i lærerutdanninga* (2. utg.).
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju* (Bd. 3). Gyldendal Akademisk.
- Madsen, L. (2006). *Nabosprogsdidaktik*. Dansk lærerforeningen.
- Matre, S. & Nygård, M. (2021). Språksyn og språkteoretiske tilnærminger. I M.-A. Igland (Red.), *Norsk 5-10 språkboka* (2. utgave. utg., s. 23-38). Universitetsforlaget.

- Maurud, i. (1976). *Nabospråksforståelse i Skandinavia : en undersøkelse om gjensidig forståelse av tale- og skriftspråk i Danmark, Norge og Sverige* (Bd. 1976:13). Nordiska rådet.
- Neteland, R. & Aa, L. I. (2020). Å designe og gjennomføre eit forskingsprosjekt. I Universitetsforlaget (Red.), *Master i Norsk metodeboka 2*.
- Norden. (2006). Deklarasjonen om nordisk språkpolitikk <https://www.sprakradet.no/globalassets/spraka-vare/deklaration-om-nordisk-sprakpolitik-2006.pdf>
- Norden. (2021). Informasjon/befolkning. <https://www.norden.org/no/information/befolkning>
- Norden, F. (u.å.). De nye læreplanene: Nabospråk er med. <https://www.norden.no/artikler/de-nye-laereplanene-nabosprak-inne-norden-ute>
- nordisk-samarbeid. (u.å.). De nordiske språkene. *Norden.org*. <https://www.norden.org/no/information/de-nordiske-sprakene>
- Nordiska-ministerrådet. (2022). Mot ett hållbart och integrerat Norden. <https://pub.norden.org/politknord2022-715/#102423>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2014). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskaplig metode for lærerstudenter* (6. utg.). Høyskoleforlaget.
- Regjeringen. (2008). St. melding nr. 35 (2007-2008). *Mål og mening - ein heilskapleg norsk språkpolitikk*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-35-2007-2008-/id519923/?ch=1>
- Skjelbred, D., Solstad, T. & Aamotsbakken, B. (2005). Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis. https://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2005-01/rapp1_2005.pdf
- Skrunes, N. (2010). *Lærebokforskning : en eksplorerende presentasjon med særlig fokus på kristendoms kunnskap, KRL og religion og etikk*. Abstrakt forl.
- Solbakken, H. (2022). Skandinavisk: ta tre, betal for en! . *Norsklæreren*.
- Språkrådet. (2011). Norsklæreres holdninger til eget fag. https://www.sprakradet.no/globalassets/vi-og-vart/rapporter-og-undersokelser/norsklareres-holdning_synovate2011.pdf?fbclid=IwAR1UNTHtVTr_20IA5f8Xb41DONwhO3xOqCfdXUUXFoe3GPOvNrG1u6115z0
- Språkrådet. (2018a). Bruker- og befolkningsundersøkelse 2018. https://www.sprakradet.no/globalassets/vi-og-vart/rapporter-og-undersokelser/20181016_sprakradet_brukerundersokelse-2018_rapport.pdf
- Språkrådet. (2018b). Suksess med språkarbeid på tvers. *Statsspråk*. https://www.sprakradet.no/globalassets/vi-og-vart/publikasjoner/statssprak/42018/statssprak--4_2018.pdf
- Språkrådet. (2021a). Minoritetsspråk. <https://www.sprakradet.no/Spraka-vare/Minoritetssprak/>

- Språkrådet. (2021b). Språksstatus. <https://www.sprakradet.no/globalassets/vi-og-vart/publikasjoner/sprakstatus/sprakstatus-2021.pdf>
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning*. Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). Hva er nytt i norsk? <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-norsk/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Kjerneelementer i norskfaget*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2019c). *Kompetansemål og vurdering etter 10. trinn norsk*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv111?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). Læremidler og læringsteknologi i skole og opplæring. <https://www.udir.no/om-udir/tilskudd-og-prosjektmidler/tilskudd-til-laeremidler/begrepsavklaring-skole/>
- Vikør, L. S. (1995). *The Nordic languages : their status and interrelations* (Bd. 2).

9 Vedlegg

Vedlegg 1: intervjuguide

Fase 1: rammesetting	1. Løs prat <ul style="list-style-type: none">- Uformelt
	Informasjon <ul style="list-style-type: none">- Bakgrunn/formål og tema for samtalen- Informere om taushetsplikt, anonymitet- Oppklare opptak, sørge for samtykke og oppstart av opptak
Fase 2: Praktisk informasjon	2. <ul style="list-style-type: none">- Kjønn- Alder- Utdanning- Hvilket trinn arbeider du på?- Hvor lenge har du arbeidet som lærer i norskfaget?
Fase 3: holdninger og motivasjon	Innførings spørsmål <ul style="list-style-type: none">- Hvilken kompetanse har du i nabospråk?<ul style="list-style-type: none">o Utdanning?o Selvstudie?- Hva tenker du på når du hører begrepet «nabospråk»?<ul style="list-style-type: none">o Nabospråksundervisning?- Hvordan er din opplevelse av undervisning i nabospråk?- Hva tror du lærere flest tenker om temaet? 3.
Fase 4: Erfaringer	Nøkkelspørsmål <ul style="list-style-type: none">- Hvor godt kjenner du til læreplanens kompetansemål om nabospråk?<ul style="list-style-type: none">o Hva synes du om dem?- Hvor mye tid vier du til nabospråk i norskundervisningen?<ul style="list-style-type: none">o F.eks. 1/2 et skoleår- Hvilke metoder benytter du for undervisning av nabospråk?

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Hvilke ressurser benytter du? ○ Kan du beskrive et opplegg du har gjennomført? - Hvilke erfaringer har du med nabospråk i lærebøkene? - Hvilke muligheter og utfordringer gir nabospråksundervisningen?
Fase 5: tilbakeblikk	<p>Avrunding</p> <ul style="list-style-type: none"> - Har jeg forstått deg riktig? - Er det noe du vil legge til?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til informanter

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Nabospråk i norskfaget: en kartlegging av norsklærebøker og lærererfaringer»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *undersøke nabospråkets posisjon i lærebøker for norskfaget, samt læreres erfaringer med emnet*. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å få et innblikk i dagens læreboksituasjon, der nabospråk står på dagsordenen. Samtidig er det av interesse å undersøke hvilke erfaringer og tanker lærere gjør som omkring emnet «nabospråk».

Masteroppgaven skal analysere følgende (foreløpige) problemstilling:

«På hvilken måte legger nye lærebøker i norskfaget til rette for undervisning og opplæring av nabospråk, og hvilke tanker og erfaringer har norsklærere om emnet?»

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Oslo Metropolitan University (OsloMet) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Norsklærere på ungdomstrinnet blir forespurt om å delta. Jeg ønsker variasjon i utvalget. Forespørsler blir derfor sendt til ulike lærere med variasjon i arbeidserfaring, alder og kjønn. Jeg ønsker totalt tre informanter.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du takker ja til å delta i prosjektet, innebærer det et intervju ansikt-til-ansikt. Det vil ta om lag 30 minutter. Jeg må også be om tillatelse til lydopptak. Opptakene vil bli slettet ved prosjektets slutt 15.05.23. Jeg vil også ta notater underveis i intervjuet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15. mai. 2023. Ved prosjektslutt slettes alt av personopplysninger, og lydopptak.