MASTEROPPGAVE

M1GLU og M5GLU

Mai 2023

«Nabospråksundervisning i skandinavisk lærerutdanning: en praksisorientert dokumentanalyse»

«Teaching of neighbouring languages in Scandinavian teacher education: a practice-oriented document analysis»

akademisk masteroppgave

30 stp. oppgave

Åshild Limstrand og Solveig Rabben

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Forord

Først og fremst vil vi rette en stor takk til veilederen vår, Pål Lundberg, for grundig og god veiledning fra prosjektets start til slutt. Vi vil også takke Lis Madsen, for å tilby oss en plass på Sprogpilotkurs høsten 2022. Gjennom dette oppholdet fikk vi også mange nye nordiske bekjentskaper, og vil rette en takk til Erika Kallin og Dorte Haraldsted Mortensen som hjalp oss med å oversettelse spørreundersøkelsen vår. En stor takk rettes også til Margareta Berg som har gjort en verdifull innsats med å korrekturlese oppgaven.

Til slutt vil vi takke hverandre for et meget godt samarbeid.

Åshild Limstrand og Solveig Rabben

14.05.2023

Sammendrag

Dette masterprosjektet tar sikte på å undersøke hvordan nabospråksundervisning behandles i policydokumenter knyttet til lærerutdanningen i Skandinavia, spesielt emneplanene i morsmålsfaget for lærerutdanningen. Problemstillingen tar for seg hvordan nabospråksundervisning styrkes i emneplanene ved tre ulike lærerutdanninger i Skandinavia i dag. Dette inkluderer å undersøke hvordan nabospråksundervisning behandles i de nasjonale policydokumentene og hvordan innhold om nabospråk overføres mellom disse dokumentene. Datamaterialet inkluderer policydokumenter som lover om høyere utdanning, forskrifter, nasjonale retningslinjer, programplaner og emneplaner. Utdanningsinstitusjonene som er valgt ut er Göteborgs universitet i Sverige, Københavns Professionshøjskole i Danmark og OsloMet - Storbyuniversitetet i Norge.

Vår analyse viser at de svenske og norske dokumentene ligner mest strukturelt, og at emneplanene til OsloMet – Storbyuniversitetet og Københavns Professionshøjskole har innholdsmessig flest likhetstrekk. Dokumentsaken vi har undersøkt er ivaretatt i alle planene, men med viten om endringer i formuleringene i Språkdeklarasjonen kan det bli interessant å følge med på om dette fører til endringer i formuleringene på lærerutdanningene, spesielt hvis «nabospråksundervisning» fjernes. Det avhenger av nasjonenes selvoppfattede behov for styrking av nabospråksundervisning for hvordan dokumentsaken behandles og vektlegges, og dette kan påvirke nabospråksundervisningen i praksis. I tillegg kan nasjonale fagspesifikke bestemmelser påvirke handlingsrommet utdanningsinstitusjonene har på lærerutdanningens innhold, og dette spiller inn på hvor store lokale forskjeller nabospråksundervisningen arbeides med på lærerutdanningen.

Abstract

This master's project aims to investigate how teaching of neighbouring languages is addressed in policy documents related to teacher education in Scandinavia, especially in the subject plans for first language education in teacher education. The research question focuses on how teaching of neighbouring languages is strengthened in the subject plans of three different teacher education programs in Scandinavia today. This includes examining how teaching of neighbouring languages is addressed in national policy documents and how information about neighbouring languages is transferred between these documents. The data material includes policy documents such as laws on higher education, regulations, national guidelines, program plans, and subject plans. The educational institutions selected for study are the University of Gothenburg in Sweden, University College Copenhagen in Denmark, and OsloMet - Oslo Metropolitan University in Norway.

Our analysis shows that the Swedish and Norwegian documents are structurally most similar, and that the curriculum plans of OsloMet - Oslo Metropolitan University and University College Copenhagen have the most content similarities. The document issue we have examined is addressed in all the plans, but with the knowledge of changes in the wording of the Language Declaration, it may be interesting to see if this leads to changes in the formulations of teacher education programs, especially if "teaching of neighbouring languages" is removed. This depends on the nations' perceived need for strengthening neighbouring language instruction and how the document issue is treated and emphasized, which can affect neighbouring language instruction in practice. Additionally, national subject-specific regulations can influence the leeway educational institutions have regarding the content of teacher education, and this affects the extent to which neighbouring language instruction is emphasized in teacher education programs.

Innholdsfortegnelse

Forord 1

Sammendrag 2

Abstract 3

Innholdsfortegnelse 4

1. Innledning 7

1.1 Formålet med oppgaven og problemstilling *7*

1.2 Presentasjon av datamaterialet og begrepsavklaring *8*

1.3 Oppgavens videre oppbygging *8*

2. Teoretisk grunnlag 10

2.1 Tidligere forskning *10*

2.2 Goodlads læreplanteori *14*

2.3 Språkfellesskap *15*

2.3 Språkhistorisk riss – fra urnordisk tid til i dag *17*

2.3.1 Perioden 200–1225 18

2.3.2 Perioden 1050–1375 20

2.3.3 Perioden 1350–1536 22

2.3.4 Perioden 1525–1814 24

2.3.5 Perioden 1700–1900 26

2.3.6 Perioden 1900–i dag 28

2.4 Språkpolitisk situasjon *29*

2.4.1 Språklover, Nordisk språkkonvensjon og språkråd 30

2.4.2 Det nordiske språksamarbeidet 30

2.4.3 Initiativ 31

2.4.4 Dagsaktuell informasjon 32

3. Metode 33

3.1 Hermeneutikk *33*

3.2 Reliabilitet og validitet *34*

3.2.1 Reliabilitet 34

3.2.2 Validitet 35

3.2.3 Reliabilitet og validitet i spørreundersøkelsen 35

3.3 Datainnsamling *36*

3.4 Praksisorientert dokumentanalyse *37*

3.4.1 Dokumentsteder og dokumentbevegelser 39
3.4.1.1 Dokumentsteder 39
3.4.1.2 Dokumentbevegelser 40
3.4.2 Dokumenttekst 41
3.5 Spørreundersøkelsen *42*
4. Datamateriale 44
4.1 Språkdeklarasjonen *44*
4.2 Lover *45*
4.3 Norge *45*
4.4 Sverige *47*
4.5 Danmark *49*
5. Analyse 52
5.1 Den ideologiske læreplanen *54*
5.1.1 Dokumentkjedenes materialitet 55
5.1.2 Dokumentkjedenes innhold 55
5.1.2.1 Beskrivelser av utdanningens oppbygging 56
5.1.2.2 Generelle kompetansebeskrivelser 57
5.1.2.3 Fagspesifikke kompetansebeskrivelser 60
5.1.3 Den ideologiske læreplanen som utgangspunkt for videre læreplanprosess 63
5.2 Den formelle læreplanen *64*
5.2.1 Sammenligning av emneplanene 64
5.2.2 Tapt og tilføyd fra den ideologiske – til den formelle læreplanen 65
5.2.3 Materialitet 66
5.2.2.1 Struktur 67
5.2.4 Den formelle læreplanen oppsummert 69
5.3 Den oppfattede læreplanen *69*
5.3.1 Hva muliggjør formuleringene i emneplanene 70
5.3.1.1 Emne 1 og DAu1 70
5.3.1.2 Emne 2 og DAu2 72
5.3.1.3 Svenska 3 74
5.3.2 Uforpliktede formuleringer 76
5.3.3 Muliggjør emneplanene styrking av nabospråksundervisningen? 78
5.4 Den gjennomførte læreplanen *78*
5.4.1 OsloMet 79
5.4.2 Gøteborg universitet 80
5.4.3 Københavns Professionshøjskole 82

5.4.4 Sammenligning av universitetene 83
6. Avslutning 89
7. Litteraturliste 91
8. Tabelliste 96
9. Figurliste 96
10. Vedlegg 1 98
11. Vedlegg 2 105
12. Vedlegg 3 106
13. Vedlegg 4 107

1. Innledning

1.1 Formålet med oppgaven og problemstilling

Dette masterprosjektet tar sikte på å undersøke hvordan nabospråksundervisning i Skandinavia behandles i policydokumenter knyttet til lærerutdanningen. Sentrale dokumenter i denne sammenhengen er emneplanene i morsmålsfaget for lærerutdanningen som inneholder informasjon om nabospråksundervisning. Emneplanene spiller en viktig rolle i lærerutdannernes autonomi og legger grunnlaget for opplæringens innhold. Et sentralt spørsmål er hvem som formulerer emneplanene og om de har andre nasjonale overordnede dokumenter å forholde seg til. Det er også viktig å undersøke hvordan nabospråksundervisning behandles i disse dokumentene, og om nabospråk i det hele tatt nevnes eksplisitt. Derfor er det interessant å undersøke dette nivået i lærerutdanningen. Basert på dette har vi formulert følgende problemstilling for prosjektet:

- Hvordan blir nabospråksundervisning styrket i emneplanene ved tre ulike lærerutdanninger i Skandinavia i dag?

Begrepene *nabospråksundervisning og styrket* i problemstillingen er hentet fra Deklarasjon om Nordisk språkpolitikk, heretter Språkdeklarasjonen (Nordiska ministerrådet, 2006). I denne sammenhengen refererer nabospråksundervisning til all undervisning der det er naturlig å tematisere nabospråk. Mens *å styrke* handler om hvordan de utvalgte lærerutdanningene posisjonerer nabospråksundervisning i emneplanene, for eksempel i form av formulering, omfang og hvor i studieløpet tematikken undervises. Språkdeklarasjonen er utformet i samarbeid mellom de nordiske landene med formål om å gi en overordnet retning for nasjonalt språkpolitisk arbeid. Det er det opp til hvert enkelt land å følge opp Språkdeklarasjonens intensjoner, som innebærer at det vil være ulikt hvordan Sverige, Danmark og Norge nasjonalt følger opp dette. Dette er argumentet for at vi har gjort en *praksisorientert dokumentanalyse* som omfatter de policydokumenter som kan påvirke lærerutdanningens innhold. På bakgrunn av dette stiller vi to forskningsspørsmål:

- Hvordan behandles nabospråksundervisning i de nasjonale policydokumentene i Skandinavia og i de utvalgte lærerutdanningene?
- Hvordan overføres innhold om nabospråk mellom ett policydokument til et annet?

1.2 Presentasjon av datamaterialet og begrepsavklaring

I arbeid med å belyse problemstillingen vår har vi håndtert en rekke policydokumenter som inkluderes i datamaterialet vårt. Policydokumenter er et overordnet begrep for dokumenter med politisk innhold, og kan tydeliggjøre myndighet, plikter, rettigheter, roller og ansvar. Slike dokumenter er styrende dokumenter som gjerne inneholder offentlige retningslinjer, føringer og overordnete prinsipper, og opererer på forskjellige nivåer, som for eksempel på stats-, institusjons- eller organisasjons nivå. De ulike policydokumentene som har vært relevante å undersøke i dette prosjektet, er lover om høyere utdanning, forskrifter, nasjonale retningslinjer, programplaner og emneplaner.

Vi har valgt ut utdanningsinstitusjonene Göteborgs universitet i Sverige, Københavns Professionshøjskole i Danmark og OsloMet - Storbyuniversitetet i Norge. På grunn av at vi ofte referer til disse vil vi heretter også bruke forkortelsene GU, KP og OsloMet videre i oppgaven. Programplaner og emneplaner er policydokumenter som tilhører utdanningsinstitusjonene. En programplan er en overordnet plan over emner studieløpet består av, mens en emneplan bygger på programplanen med nøyere beskrivelser av hva studenten skal lære og vurderes i. Vi har brukt begrepene programplan og emneplan fordi det er det OsloMet kaller det, og begrepene fungerer også for de svenske og danske ekvivalentene.

Vi ønsket imidlertid også å nyansere hva som foregår i praksis på lærerutdanningene, og har derfor utformet og gjennomført en spørreundersøkelse. Den har gitt oss konturene av hvordan lærerutdannerne på GU, KP og OsloMet forholder seg til emneplaner, og hvor viktig de synes nabospråksundervisningen er i morsmålsfaget. I tillegg har vi fått inn lærerutdannernes egne beskrivelser av hvordan de holder nabospråksundervisning på lærerutdanningen. Dette materialet fungerer supplerende i vårt forsøk på å belyse aktørenes, altså lærerutdannernes, funksjon og deres forhold til policydokumentene som analyseres.

1.3 Oppgavens videre oppbygging

Vi vil først redegjøre for relevant teori i kapittel *2. Teoretisk grunnlag*, bestående av tidligere forskning og John I. Goodlad (1979) sin læreplanteori. I tillegg vil vi skrive frem hvorfor det er relevant å opprettholde nabospråksundervisning i skolen, ved å belyse den unike språksituasjonen i Skandinavia og den felles språkhistorien vi deler. Kapittel *3. Metode* redegjør vi for oppgavens reliabilitet, validitet og hvordan vi har innhentet data. Videre

forklares hvordan vi har utformet spørreundersøkelsen og et analytisk rammeverk basert på en praksisorientert dokumentanalyse. Hvilke formuleringer vi har valgt fra de ulike policydokumentene presenteres i kapittel *4. Datamateriale.* Til slutt skriver vi frem funnene våre i *5. Analyse* , som er kategorisert etter Goodlads læreplanprosesser.

2. Teoretisk grunnlag

2.1 Tidligere forskning

I denne teoridelen trekker vi frem ulike studier som undersøker læreres opplevde kompetanse og holdninger til nabospråksundervisning i skolen, samt hvordan dette kan påvirke undervisningens innhold og realisering av læreplanens mål. Et utgangspunkt for oss er masteroppgaven til Ingrid Berge Bekken (2022). Hun har undersøkt sammenhengen mellom innholdet i læreplanen og innholdet i lærebøkene på tvers av de skandinaviske landene. Hun presenterer interessante funn, der det i Norge og Sverige var god sammenheng mellom bok og plan, mens det i Danmark var større sprik mellom disse. Ifølge bekken var planen godt utfylt om nabospråk, mens det var lite utfylt i lærebøkene. Dette spriket har inspirert oss til å undersøke sammenhengen fra policydokumenter til emne- og fagplaner i lærerutdanninger. Som Bekken, vil vi sammenligne de skandinaviske landene, men i vårt tilfelle vil vi undersøke policydokumenter og emneplaner på tre utvalgte lærerutdanningsinstitusjoner.

«Norsklæreres holdninger til eget fag» er en undersøkelse utført på oppdrag fra Språkrådet av Rogge Pran og Johannsen (2011). I denne undersøkelsen ble det gjort funn om hvordan lærere opplever sin egen kompetanse, og hvilke områder i læreplanen som anses som viktige og mindre viktige. Flesteparten av lærerne som deltok i undersøkelsen, mener at de ikke hadde tilstrekkelig kunnskap til å undervise i nabospråk. I tillegg mener mange at det er et mindre viktig tema, og at dette ofte blir utelatt når man ikke når alle delområdene i norskfaget. Et annet relevant funn er at norsklærerne er samstemte om at norskfaget er meget viktig for norsk identitet og elevenes identitetsskaping. Stian Hårstad kommenterer denne undersøkelsen i boken *Nabospråk og nabospråksundervisning (2021),* og peker på at undersøkelsen viser til nedprioritering av nabospråk som emneområde. Han poengterer også at nedprioriteringen kan handle om emnetrengsel og mangel på didaktisk litteratur om emnet (s. 5). Når det er snakk om nedprioritering på bakgrunn av emnetrengsel, kan det også være relevant å trekke inn undersøkelsen til Inger Aas fra 2000 om nabospråksundervisning. Her oppgis det at det er mangel på tid og undervisningsmateriell som oppleves som de største problemene for undervisningen for norske grunnskolelærere. Aas peker på holdningsperspektivet lærere har til nabospråksundervisning, og i hvilken grad det kan definere innholdet i morsmålsfaget. Dette påvirker igjen i hvilken grad lærere ser på ulike emner, som nabospråk, som hensiktsmessige for faget (Aas, 2000).

Noen som har gjort lignende studier om læreres opplevde kompetanse i et emne, og som videre underbygger undersøkelsen til Språkrådet fra 2011, er Debra Myhill, Susan Jones og Annabel Watson (2013). De har gjort en studie på læreres opplevde kompetanse i grammatikk, og hvordan de unngår å undervise i det som står i læreplanen når deres kompetanse er lav om emnet. Den poengterer lignende nedprioriteringer basert på det kunnskapshullet lærere har i emnet nabospråk. *Håller språket ihop Norden?* av Lars-Olof Delsing og Katarina Lundin Åkesson er en forskningsrapport om nabospråksforståelse blant unge i Norden. Resultatene deres viser at forståelsen av skandinaviske språk i Norden er dårligere enn tidligere, og at bare halvparten av informantene oppga at de hadde fått nabospråksundervisning på skolen (Delsing & Lundin-Åkesson, 2005). Dette kan tyde på kunnskapshullene som Myhill et.al tematiserer, viser en sammenheng mellom lærerens faglige usikkerhet og undervisningen om emnet. Dette kan igjen føre til negativ påvirkning av undervisningens innhold (Myhill et al., 2013, s. 79).

I en av de nyeste undersøkelsene om språkforståelse i Norden blant unge, *Har Norden et språkfellesskap?* fra 2021, dukker det opp spørsmål om hvorfor språkforståelsen mellom de skandinaviske landene har blitt dårligere, og hvordan kunnskapen om språk og kultur har fått en lavere prioritet i utdanningssystemet (Frøshaug & Stende, 2021, s. 29). Frøshaug og Stende konkluderer også med at deres undersøkelse bekrefter Delsing og Lundin-Åkessons resultater om at mange unge i Norden har vanskeligheter med å forstå de språkene, og at nabospråksforståelsen mellom dansk og svensk er mer utfordrende enn for personer fra Norge og Færøyene. I kjølvannet av resultatene som er presentert i undersøkelsen blir det presentert tre tendenser på prioriteten til nabospråk i utdanningssystemet: (1) engelsk blir prioritert fremfor skandinaviske språk, (2) høyere utdanning tilbyr utdanninger på engelsk, så studenter fra nabolandene eksponeres ikke for det lokale språket, og (3) læreres opplevde kompetanse er ikke tilstrekkelig for undervisning i nabospråk. Den tredje tendensen kan sees i lys av Myhill et al. (2013) sin undersøkelse, og om hvordan kunnskapshull kan påvirke undervisning i negativ retning.

Det er med dette som bakgrunn at vi skal undersøke emneplanene på lærerutdanningene i de skandinaviske landene, for å se på hvilket faginnhold lærerstudentene blir presentert for på ulike utdannelser i skandinaviske land. Videre er det er derfor interessant for oss å se på sammenheng mellom policy og lærerutdanningen i praksis.

En som har sett nærmere på policyutvikling for lærerutdanningen er Hilde Wågsås Afdal (2014). Hun har utført en omfattende analyse med utgangspunkt i policyprosesser, hvordan kunnskap er organisert i læreplaner for lærerutdanningen, og hvilke relasjoner nyutdannede i Finland og Norge har til profesjonell kunnskap. I likhet med Afdals forskning er oppgaven vår avhengig av at man forstår forskrifter og læreplaner som en realisering av samtiden. Det vil si at allmennheten har en tillit til statlige aktører og organer, og at policyendringer også endrer praksis. Dette prinsippet antar vi også gjelder i nabolandene våre, Danmark og Sverige, da vi har liknende styringsmodeller som tyder på høy grad av statlig styring, og politiske ideologier danner kunnskapsgrunnlag for policyendringer. Uten tillitten til dette prinsippet ville det ikke vært relevant for oss å gjøre dokumentanalyse av policydokumenter.

Afdal viser til Bernstein (2000) når hun skal kategorisere den norske og den finske utdanningsinstitusjonens planer i analysen. Det innebærer hvordan kunnskap er strukturert i utdanningen, og det defineres to dimensjoner til implisitte strukturer i kunnskapen. Den første dimensjonen handler om hvordan emner i kunnskapen forholder seg til hverandre. Det kan være en kumulativ struktur, også kalt en hierarkisk kunnskapsstruktur, der det ene elementet er avhengig av det andre. Eller det kan være elementer organisert i sidestilte avgrensede områder, som Bernstein omtaler som horisontale kunnskapsstrukturer. Denne dimensjonen er relevant å trekke inn for å se hvordan emnene med læringsutbyttebeskrivelser som omfatter nabospråk i Skandinavia er organisert, og om dette er noe som kan påvirke nyutdannede studenters og læreres holdninger til nettopp nabospråksundervisning. Den andre dimensjonen forteller noe om hvordan kunnskapen er rammet inn (Afdal, 2014), for eksempel om kunnskap om nabospråk er organisert som et tverrfaglig emne eller i et fag. I tillegg sier denne dimensjonen noe om hvor "eksklusiv" kunnskapen er, sett i sammenheng med hvor ulikt innholdet og begrepsbruken er fra allmennkunnskap. Altså om formuleringen av læringsutbyttebeskrivelsene har begreper tettere knyttet til hverdagsspråket og overlapper allmennkunnskapen, forteller dette noe om innrammingen av kunnskapen.

I 2005 ga Lis Madsen ut Utredning angående sprogforståelsen i Norden og den nationale opfølgning. Hennes konklusjon etter å ha undersøkt de nordiske landenes nasjonalspråklige læreplaner var at det nordiske ikke fikk stor plass. Det nordiske temaet er nevnt i alle de nasjonalspråklige læreplanene, men som «uforpliktende formuleringer» (s. 4). Hva Madsen mener med nettopp «uforpliktende formulering», kan vi se i sammenheng med Bernsteins (2000) to dimensjoner av implisitte strukturer av kunnskap. For om kunnskapsmålene er diffust formulerte og tolkes i en grad som «uforpliktede», vil det bli nedprioritert. Et

eksempel som viser nettopp dette er Delsing og Lundin-Åkesson (2005) studie, der halvparten av informantene rapporterte at de ikke hadde hatt nabospråksundervisning verken på grunnskolen eller på videregående skole, noe som kan være påvirket av læreplanenes struktur og innramming. Det må derimot nevnes at både Madsens og Delsing og Lundin Åkessons studier er gjennomført før den felles nordiske språkdeklarasjonen 2006, og har resultater i lys av datidens gjeldende læreplaner. Forskningen deres er likevel relevant for vår oppgave, da det forteller noe om forholdene på dette tidspunktet. Madsens begrep om «uforpliktende formuleringer» har vi tatt med oss videre i analysen. Vi undersøker også om dette er en trend i emneplanene på lærerutdanningene i Norge, Sverige og Danmark.

En annen faktor som spiller inn på lærerutdanningens transformering, fra politikk til praksis, er målinger av kvaliteten i lærerutdanningen. Storskalaundersøkelser som *Eurostudent* og landsinterne undersøkelser som *Studiebarometeret* i Norge, *Studentspegeln* i Sverige og *Læringsbarometeret* i Danmark, fungerer som evidensgrunnlag og «... spiller en betydelig rolle for det offentlige ordskiftet» (Elstad, 2020, s. 193). Undersøkelsene er et forsøk på å fange opp studentenes opplevde kvalitet og syn på utdanningen, og på den måten føre til forbedringer i utdanningen. Slike undersøkelser legger både ansvar på studentene til å kunne evaluere egen læring, men de ansvarliggjør også utdanningsinstitusjonene. I hvilken grad muligheten for forbedring gjennom sammenlikning av resultater utføres vet vi ikke noe konkret om, men i Danmark har man nylig implementert viktigheten av studentundersøkelsen *Læringsbarometeret*. Det er gjort ved at den skal inngå i en politisk modell som påvirker fordelingen av finansieringsmidler fra og med 2023. Danmark er først ut blant de nordiske landene med et politisk forsøk på å skape et ansvarliggjøringssystem i lærerutdanningen. Penger til å forbedre og utforme blant annet policy og læringsutbyttebeskrivelser, kan bidra til å nedprioritere emner som utbedrer nabospråk. Dette kan igjen påvirke studentenes opplevelse av den generelle kvalitet i utdanningen. Det er altså ikke bare formuleringen av policy som er utslagsgivende for hvordan lærere og lærerstudenter erfarer sin utdanning.

2.2 Goodlads læreplanteori

Fremstillingen av analysen vår baserer seg på Goodlads (1979) kategorisering av læreplanprosesser. Derfor vil vi kort gjøre rede for de ulike prosessene i denne teorien. Prosessen har en hierarkisk nivåinndeling fra politisk ideologi til elevens erfaringer og beskrives ved fem steg: (1) den ideologiske læreplanen, (2) den formelle læreplanen, (3) den oppfattede læreplanen, (4) den gjennomførte læreplanen og (5) den erfarte læreplanen. Det siste nivået, den erfarte læreplanen, vil ikke bli brukt i oppgaven vår, da vi ikke har datamateriale som sier noe om hvordan studentene erfarer den gjennomførte læreplanen.

Den ideologiske læreplanen representerer de underliggende ideene og prinsippene som danner grunnlaget for utformingen av en læreplan. Disse ideene kan ha sitt utspring i «… utdanningsforskning, politiske eller faglige begrunnelser» (Garmannslund, Andresen & Neset, 2011, s. 9). Ideologiske læreplaner oppstår gjennom planprosesser som tar hensyn til et bredt spekter av beslutninger og handlinger. Selv om ideene og innholdet i en ideologisk læreplan kan bevares, vil den pedagogiske tilnærmingen og metodikken som brukes for å formidle kunnskapen, kunne påvirke innholdets struktur og forvrenges**.** Det er derfor sjelden at elementene i en ideell læreplan blir gjennomført nøyaktig som planlagt i undervisningen (Goodlad, 1979, s. 60).

Den formelle læreplanen betraktes som den vedtatte læreplanen, som inkluderer alle fag- og studieplaner utarbeidet av utdanningsinstitusjoner. Den anses å være en kontrakt mellom utdanningsinstitusjonen og samfunnet/studentene, og den reflekterer ambisjonene i den ideologiske læreplanen og samfunnets interesser. Gjennom en analyse av den formelle læreplanen kan man avdekke hvilke interesser, holdninger og verdier samfunnet ønsker at de unge skal tilegne seg (s. 61). Den formelle læreplanen er et objekt for tolkning og tolkningsarbeidet kan føre til betydelige forskjeller, og det er viktig å undersøke om det som er tiltenkt elevene, faktisk når dem.

Den oppfattede læreplanen kan bli sett på som den operasjonaliserte læreplanen. Denne prosessen har størst innflytelse på hvordan læreplanen blir brukt og realisert i praksis; hvordan den blir praktisert. Den oppfattede læreplanen er resultatet av tolkningen foretatt i den formelle læreplanen. Lærernes oppfatninger av den formelle læreplanen er den mest betydningsfulle, og deres holdninger gir innsikt i skolens praksis; de er i den beste posisjonen til å gjøre justeringer basert på hva de mener er viktig eller ikke (s. 62)**.**

Den gjennomførte læreplanen refererer til det som faktisk skjer i undervisningen, time etter time, dag etter dag (s. 63). Dette er den oppfattede læreplanen satt ut i praksis. Det er vanskelig å fastslå nøyaktig hva som skjer i undervisningen, og det kan variere betydelig fra lærer til lærer. Den gjennomførte læreplanen er også en oppfattet læreplan; den eksisterer i «øyet som ser». Lærere selv har ikke alltid like god oppfatning av sin egen praksis, og det er med på å svekke målbarheten av den gjennomførte læreplanen.

Den erfarte læreplanen er slik den enkelte student oppfatter den gjennomførte opplæringen. Det kan være et sprik mellom lærers intensjon med undervisning (den oppfattede læreplanen) og det studenten faktisk lærer (den erfarte læreplan). Det er store variasjoner ut ifra den enkelte studentens individuelle forutsetninger. Ifølge Goodlad, er det vanskelig å få en innsikt i hva elevene faktisk opplever, og derfor er det vanskelig å få pålitelige data om den gjennomførte læreplanen. Å observere eller stille spørsmål til elevene gir begrensede svar, og reiser spørsmål om gyldighet (s. 63).

2.3 Språkfellesskap

Norsk, dansk og svensk er en del av et større nordisk språkfellesskap, men inngår også i et tettere knyttet fellesskap bare dem imellom, fordi språkene regnes som nabospråk. Nabospråk et er viktig begrep i sammenheng med problemstillingen og det vi har undersøkt i denne oppgaven. Vi vil derfor redegjøre for hva nabospråk er, og andre sammenhenger som belyser den unike språksituasjonen vi har i Skandinavia. For det første er de skandinaviske språkene *nordiske språk*, men også *språk i Norden*. Det er viktig å poengtere et begrepsskille mellom disse. *Nordiske språk* fungerer som en fellesbetegnelse for den nordgermanske undergruppen av den indoeuropeiske språkfamilien, bestående av norsk, svensk, dansk, islandsk og færøysk. På den andre siden er *språk i Norden* alle språkene innenfor det geografiske området vi kaller Norden. Det vil derfor også inkludere finsk og fem grupper samiske språk fra den uralske språkfamilien, og grønlandsk fra den eskimoisk-aleutiske familien (Torp, 2005, s. 24). Til tross for at språkene i Norden også er geografiske naboer, regnes ikke alle som nabosspråk. *Nabospråk* handler nemlig om relasjonen mellom to språk slik at de er innbyrdes forståelige, og ikke bare om geografisk naboskap (Hårstad, 2021, s. 18). Så selv om Finland er en av Norges geografiske naboer, kan ikke finsk og norsk kalles for nabospråk, fordi de språkstrukturelle likhetene er for få. Basert på lingvistisk avstandsmåling kan vi også si at finsk er et avstandsspråk og fremmedspråk. Islandsk regnes også som et fremmedspråk, men

avstandsmålingen forteller noe om hvor «fremmed» et språk er i forhold til et annet, og som gjør at vi kan si at norsk og islandsk er nærmere enn norsk og finsk.

Derimot har norsk, svensk og dansk et felles nordisk språklig opphav, som henger sammen med at de har en lang felles sosiopolitisk historie (Hårstad, 2021, s. 21), og den vi vil redegjøre for i

2.3 Språkhistorisk riss – fra urnordisk tid til i dag. Språkhistorien beviser at de nordiske språkene har det samme språklige utgangspunktet, og at norsk, dansk og svensk ikke egentlig er ulike nok til at de skiller seg som tre språk. Et eksempel på dette er glosefelleskapet språkene deler, og som består av en mengde felles *arveord* og *importord*. Arveord er de ordene i språket som har blitt nedarvet lengst, som for eksempel *mor* og *far* i de nordiske språkene, mens importord inkluderer både *lånord* og *fremmedord*. Disse ordene er hentet fra andre språk, men er såpass integrerte i språket vårt at de oppfattes som naturlige, for eksempel lånordet *prate* som stammer fra nedertysk, mens synonymet *tale* er et nordiske arveord (Hårstad, 2021, s. 36; Torp, 2005, s. 34). Samtidig finnes det også en del *falske venner* som innebærer at språkene har identiske ord, men med ulik betydning (Hårstad, 2021, s. 45). Det er såpass mange språklige likheter at de kunne blitt regnet som ulike varianter av samme språk, altså *dialekter*, men på grunn av at de har blitt *bygd ut* som samfunnsbærende språk, tilhørende hver sin nasjonalstat, blir de ikke det. Denne felles språkhistoriske tilhørigheten gjør at de også kalles for *utbyggingsspråk*.

De lingvistiske likhetene og glosefellesskapet utgjør også at de lokale dialektene i Skandinavia er et *dialektkontinuum* (Torp, 2005, s. 36). I et dialektkontinuum behøver ikke befolkningen i et geografisk område særskilt opplæring eller trening i å forstå den andre. Samtidig vil graden av ulikheter mellom dialekter på tvers av de nordiske språkene variere avhengig av hva som sammenlignes. Eksempelvis om gudbrandsdalmål er målepunktet, vil vi finne noe annet enn om vi sammenligner skriftspråket bokmål (Hårstad, 2021, s. 44). Sammenligner vi norsk *talemål* mer generelt, vil vi finne flere likheter med talt svensk, mens norsk bokmål deler et større glosefellesskap med skriftlig dansk.

I tillegg til alle de lokale dialektene i Skandinavia, dominerer det i høy grad standardiserte talemål, spesielt i Danmark og Sverige (Torp, 2005, s. 40-42). Disse *standardspråkene* kalles for «københavnsk» og «rikssvensk». Et standardspråk er, i motsetning til dialekter, ansett som stilistisk nøytralt og allment akseptert, og har i våre samfunn en nær tilknytning til

skriftspråket. I praksis er det da større sannsynlighet for at en person fra Odense og en fra Skagen som møtes i København legger om til «københavnsk», enn at en bodøværing og en bergenser som møtes Oslo legger om til det vi kan kalle sørøstnorsk standardtalemål. Ettersom vi i Norge har bokmål og nynorsk som alle må lære seg, og at de lokale dialektene har større sosial aksept, bunner det i en høyere dialekttoleranse enn i Sverige og Danmark (Hårstad, 2021, s. 30). Derfor finnes det ikke på samme måte et standardspråk i Norge. Et tydelig eksempel på dette, er at norske lærere ikke har lov til å rette på elevenes talemål i klasserommet (Opplæringslova, 1998).

I autentiske språksituasjoner brukes ofte engelsk som et sekundært språk og som mellomledd, også kalt *lingua franca*, fordi det ofte oppleves mindre krevende enn å bruke våre egne skandinaviske språk. Så hvordan kan vi best bevare norsk, svensk og dansk i møte med hverandre, og unngå å bruke engelsk? Hårstad (2021) skriver om *ettspråkprinsippet* som går ut på å bruke sitt eget morsmål i møte med en annen person fra Skandinavia (s. 12). Ifølge dette prinsippet trenger avsenderen ikke å tenke på produktive ferdigheter, da dette er ens eget språk, men prinsippet er avhengig av språkbevisste mottakere. Det innebærer tospråklige reseptive ferdigheter, slik at man forstår hva som blir sagt (s. 32). Dette krever dermed mer av mottakeren enn av avsenderen. En norsk avsender kan for eksempel modifisere eget språk med danske og svenske tilpasninger. Denne konvergeringen kan ses på som å konstruere et *hjelpespråk,* som er et mål i Språkdeklarasjonen. Dette kan minimere misforståelser og avsenderen kan gjøre seg bedre forstått.

2.3 Språkhistorisk riss – fra urnordisk tid til i dag

Det nordiske språkfellesskapet har også en felles språkhistorie. Den er viktig fordi den forklarer tilhørigheten Norge, Sverige og Danmark har til hverandre både kulturelt, politisk og språklig. I tillegg kan vi bedre forstå dagens språksituasjon gjennom å studere språkhistorien. Derfor vil vi videre redegjøre for viktige språkhistoriske hendelser, som kan deles inn i en indre og ytre del. Torp og Vikør (2014) beskriver indre språkhistorie som de grammatiske endringene, mens ytre språkhistorie handler sosiale og sosiopolitiske hendelser som har hatt innvirkning på språkendringene. Den indre og ytre språkhistorien er avhengig av hverandre, og som Pedersen poengterer i sin avhandling om dansk språkhistorie; «sprogets histore er uløseligt knyttet til samfundets historie» (Pedersen, 2009, s. 206). Vi vil bruke en indre og ytre inndeling av språkhistorien for å skrive frem viktige språkhistoriske endringer.

Ett hovedtrekk er at de aller fleste språkendringene skjer først i Danmark, før de sprer seg som små variasjoner til svensk og norsk (Nesse, 2016, s. 11). Dette vet vi fordi vi har skriftlige kilder datert helt tilbake til år 200. Skriften forteller oss noe om hvilke språkkontakter og kulturelle påvirkninger som var gjeldende, og de skriftlige kildene er en forenkling av talespråkets utvikling igjennom historien. Fra utgangspunktet som et felles språk for 1800 år siden til å bli separate språk i dag, har utviklingen likevel stadig gått «i takt» med hverandre (Torp, 2005). Vi vil derfor gå kronologisk til verks for å se på hvordan de nordiske språkene startet som et språkfellesskap i urnordisk tid, til å bli egne nasjonale språk og et dialektkontinuum i middelalderen og frem til i dag.

2.3.1 Perioden 200–1225

Figur 1 Tidslinje over urnordisk tid 200-1225 i Norge, Danmark og Sverige.

Den første perioden i språkhistorien er en felles urnordisk tid. Urnordisk var et germansk språk som hørte til den indoeuropeiske språkfamilien. Det regnes som det eldste felles nordiske språket som vi har konkrete kilder av, i form av runeskrift på minnesmerker fra år 200 (Bergman, 2013, s. 13; Torp, 2005, s. 33). Denne språkhistoriske epoken varte fra cirka år 200 til år 1050, og er utgangspunktet for språkutviklingen av moderne norsk, nydansk og nysvensk. I løpet av denne urnordiske perioden, definerer Danmark og Sverige en egen runedansk (år 800-1100) og runesvensk (år 800-1225) tidsperiode, illustrert i *Figur 1*, men rent språklig er det ingen forskjell mellom innskriftene som er funnet i de tilsvarende periodene. Årsaken for inndelingen av egne perioder, tross et felles språk, er at Danmark, Sverige og Norge i denne perioden ble selvstendige riker (Pedersen, 2009, s. 213). Frem til ca. år 500 var urnordisk trolig et ensartet språk i hele Skandinavia, og det finnes ingen kilder på at det fantes dialektforskjeller i det urnordiske området, som strakk seg fra Trøndelag i nord til Ejdern i syd (Skautrup, 1968, s. 17). Ifølge Torp (2005)må derimot dialektforskjellene trolig ha vært små om det fantes noen (s. 52).

På denne tiden var det romersk jernalder, og reisende nordboere tok med seg inspirasjon fra den latinske skriften tilbake til Norden, og de var selvstendige nok til å omdanne den til

runeskrift som fungerte bedre til det lokale skrivematerialet, treverk (Pedersen, 2009, s. 217). Ut ifra skriftlige kilder, tror man at runeskriften sannsynligvis oppsto i Danmark, fordi Danmark lå geografisk nærmest Romerrikets sivilisasjon (Pedersen, 2009, s. 209).

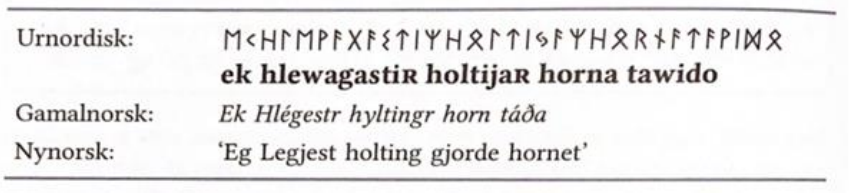
De neste 200 årene kalles for synkopetiden (år 500- år 700). I språkvitenskapen betegner begrepet 'synkope' en prosess der en vokal eller stavelse faller bort, enten sist eller nest sist i ordet (Nesse, 2016, s. 22). Denne perioden pekes ut som en særlig «urolig» epoke i språkutviklingen i Norden, fordi det skjedde omtrent like store endringer på disse 200 årene, som fra norrøn tid til i dag. Årsaken til hvorfor synkopetiden fant sted vet man ikke spesifikt, men naturforskere har funnet ut at det skjedde store klimaendringer som kan ha ført til migrasjon. Derfor kaller mange forskere denne perioden også for folkevandringstiden (Nesse, 2016, s. 23; Skautrup, 1968; Torp & Vikør, 2014, s. 34).

I løpet av perioden begynner det å danne seg en østnordisk (Sverige og Danmark) og vestnordisk (Norge, Island, Færøyene) inndeling, ved at en rekke tendenser slår igjennom i øst (Berg, 2019; Pedersen, 2009, s. 212; Torp, 2005). Det mest fremtredende skillet er den østnordiske monoftongeringen, som begynte i Danmark på 800-tallet og spredde seg til Sverige og deler av Norge på 1000-tallet. Som følge av dette, fikk dansk og svensk monoftongene e: og ø: i ord som *ben* og *brød*, mens norsk bevarte diftongene *bein* og *braut* (Pedersen, 2009, s. 216). Dette skillet mellom øst og vest representeres også ved den danske og svenske språkhistoriske inndelingen, runesvensk (800-1100) og runedansk (800-1225), se *Figur 1*.

I tillegg til synkope, var omlyd av vokalene i, a og u en annen karakteristisk endring på denne tiden. Gjennom omlydprosessene, oppsto de fire nye vokalene /y/, /ø/, /æ/ og /ɔ/ (Berg, 2019, s. 37). /ɔ/ ble skrevet med den latinske bokstaven o med kvist, *ǫ*, og representerte en lignende vokal som dagens norske *å*. Endingsvokalene i urnordisk påvirket vokalen foran, og derfor kan vi også se tydelig sammenheng mellom omlydsprosessene og endringer i bøyningssystemet (Berg, 2019, s. 36). For eksempel ble det urnordiske ordet *barnu* til *bǫrnu*, som på dansk er *et barn- flere børn*, på bokmål og svensk *et(t) barn- flere barn*, nynorsk *eit barn – fleire born*. Så ǫ ble til ø i dansk, mens a ble til ǫ på norsk i omlydsprosessene (Nesse, 2016, s. 24). Siden omlyden på denne tiden gikk fra A til o med kvist i Norge, er den nynorske bøyningen mer tro til det norrøne språket.

Figur 2 viser Gallehus-innskriften med runeskrift skrevet på to drikkehorn av gull i Sønderjylland i Danmark, tidfestet til ca. år 400-450 (Berg, 2019, s. 32). Figuren viser tydelig

omlyd og synkope mellom urnordisk, gammelnorsk og nynorsk, men disse karakteristiske endringene skjedde også i Danmark og Sverige. Den urnordiske setningen betyr «Jeg, Legjest, sønn av Holte, laget hornet» på bokmål. Fra urnordisk til i dag har alle ordene, bortsett fra *ek- eg*, har blitt kortere, for eksempel egennavnet hlewagastiR på urnordisk som ble til Hlégestr på gammelnorsk, Legjest på nynorsk, Lägäst på svensk og Lægæst på dansk (Bergman, 2013; Nesse, 2016; Pedersen, 2009).



Figur 2 Viser Gallehus-innskriftene oversatt til gammelnorsk og nynorsk.

2.3.2 Perioden 1050–1375

Figur 3 Tidslinje over perioden 1050-1375 i Norge, Danmark og Sverige.

Under den tidlige middelalderen utvikler språkene seg til det vi kaller; gammelnorsk[1] (1050-1350), eldre middeldansk (1100-1350) og eldre gammelsvensk (1225-1375), presentert *Figur 3.* I denne perioden er innføringen av kristendommen den største påvirkningen for endringer i tale- og særlig i skriftspråket. I løpet av denne tidsperioden, byttet de skandinaviske landene ut runeskriften, som var unikt for Norden, med det latinske alfabetet. Latinsk var i utgangspunktet forbeholdt adel og religiøse temaer, men utover perioden ble det skrevet tekster på gammelnorsk med latinsk alfabet, og det finnes også noen få kilder av latinsk språk skrevet med runeskrift. I Norge bevarte man blant annet runetegnene ð og þ, og tok de med inn i den latinske skriften, mens Danmark og Sverige byttet ut hele futharken. Likevel ble lydene til runetegnene ð og þ bevart i noen grad i det svenske og norske talespråket. Årsaken til at det ble forskjellig bevart, kan spores til hvem som misjonerte hvor. Norge ble misjonert av engelskmenn, ulikt fra Danmark og Sverige som ble misjonert av tyskere (Nesse, 2016, s.

[1] Vi har valgt å bruke gammelnorsk som en avklaring på at det er snakk om den norrøne dialekten i Norge. Norrønt brukes som en overordnet term for gammelnorsk og gammelislandsk (Berg, 2019, s. 47).

35). De engelske og tyske misjonærene kom fra ulike skriftkulturer. Engelskmennene kom fra en tradisjon for å skrive på morsmålet, som trolig var inspirasjonen til å tilpasse de latinske kristne tekstene og skriftspråket, mens de tyske brukte primært latinsk skriftspråk.

En felles språkendring på denne tiden, var utviklingen av substantiv i bestemt form. Først i form av etterstilt determinativ, deretter utviklet det seg bruk av dobbelt bestemmelse. Dette skjedde bare i svensk og norsk (Torp & Vikør, 2014, s. 58). En annen karakteristisk endring som skilte språkene fra hverandre, var utviklingen av danske lydforandringer som ikke kom frem i skrift. Først og fremst handler dette om det karakteristiske *stødet,* mens svensk og norsk heller utviklet *tonelag* eller *tonem*. Både *tonem, tonelag* og *stød* er noe annet enn en enkel språklyd, og er sjeldne språkfenomener i andre europeiske språk. Det danske *stødet* stammer mest sannsynlig fra et eldre system med tonem, og fungerer tilnærmet som lukking av stemmebåndet. Det vil si at danskene begynte «å stoppe luftstrømmen i strupehodet, for så å åpne igjen» (Torp, 2005, s. 58). I tillegg ble konsonantene *p,t,k* til stemt *b,d,g* i middeldansk, også kalt klusilsvekkelse. I danske ord som *løbe, købe* og *æble* blir skriftens b «svekket» til en muntlig w: *købwe, løwe* og *æwle* . Samtidig utviklet det seg en beslektet lydovergang som fant sted i Bohuslän i Sverige og på Sørlandet i Norge (Skautrup, 1968, s. 17). I Norge kjenner vi det som et målmerke for sørlandsdialekter kalt bløte konsonanter.

Samtidig som kristningen pågikk, ble det opprettet nasjonale lover i de skandinaviske landene. Det ble skrevet omfattende lovbøker i de ulike danske riksområdene tidlig på 1200-tallet, og utover århundret ble også lokale fylkeslover opprettet i Norge og Sverige (Pedersen, 2009, s. 219). På denne tiden ble lovbøker ansett som noe hellig, noe man sverget på, og derfor var det viktig at disse ble skrevet for et oralt samfunn. Den norske kongen, Magnus Lagabøte, publiserte det første felles lovverket for et land i Norden i 1274, og som var viktig for etableringen av en norsk politisk identitet. Over grensa, i Sverige, fikk de sin første «landslag» i 1349, 70 år senere. Da var Magnus Eriksson konge av både Sverige og Norge. Likevel sto Lagabøtes lov som gjeldene for de norske områdene helt frem til Christian V sin nye norske lov i 1687. Magnus Erikssons «landslag» markerer overgangen til neste språkhistoriske tidsperiode.

2.3.3 Perioden 1350–1536

Figur 4 Tidslinje over perioden 1350-1536 i Norge, Danmark og Sverige

Svartedauden, *den sorte død* eller *digerdöden* markerer starten på den mellomnorske, yngre middeldanske og yngre gammelsvenske språkperioden, se *Figur 4*. Språkhistorien i senmiddelalderen ble sterkt preget av pesten, og sammen med synkopetiden regnes de som de mest «urolige» epokene i språkhistorien (Torp & Vikør, 2014, s. 34). Hele 30-40 prosent av befolkningen i Skandinavia døde av pesten, og dette fikk store konsekvenser. Dette var særlig fordi det var legene og prestene, de skriftkyndige i samfunnet på denne tiden, som reiste rundt for å hjelpe folket, og dermed også ble smittet av pesten og døde. Det betydde at de unge som lærte å skrive etter 1350, skrev på en ny måte, som trolig var mer talemålsnært. På grunn av at de eldre skrivetradisjonene ble svekket med pestens herjing, ble for eksempel bruken av ð og þ, som ble bevart i gammelnorsk og til dels eldre gammelsvensk, erstattet med dh og th i norsk, mens det forsvant helt i det svenske talespråket (Nesse, 2016, s. 55).

De fleste av språkforandringene begynte i Danmark, og en del av dem nådde ikke utenfor dansk område (Pedersen, 2009, s. 216). Dermed oppsto det dialektgrenser innenfor det østnordiske området fra ca. år 1200-1500, som skilte yngre middeldansk ut som sørnordisk fra yngre middelsvensk, og som sammen med mellomnorsk utgjorde nordnordisk (Torp, 2005, s. 56). Et språklig trekk som endret seg, var at vokaler ble forskjøvet. For eksempel ble lang a til å, slik at *bat* ble til *båd* på yngre middeldansk, og *båt* på gammelsvensk og mellomnorsk (Bergman, 2013, s. 72). Selv om å-lyden ble brukt, ble selve bokstaven kun brukt av svenskene på 1500-tallet, og ble innført på 1900-tallet i dansk og norsk. Som eksempelet viser, øker ikke forskjellene vesentlig mellom dansk, svensk og norsk; de utvikler seg i tritt med hverandre (Torp, 2005, s. 56).

Kilder fra senmiddelalderen viser at rettsrettskrivning og morfologi var inkonsekvent, og kan avsløre mye om forfatterens egen dialekt (Pedersen, 2009, s. 220). Det vokste likevel frem nasjonale skrifttradisjoner i hele Skandinavia. I Sverige ble skrifttradisjonen særlig knyttet til den voksende skriftlige kulturen til Vadstenaklosteret (Bergman, 2013, s. 65). Vadstena fungerte som et skriftlig sentrum, og benyttet en relativt fast skriftspråksnorm, der mesteparten av tekstproduksjonen var oversettelser av bibeltekster Vadstena klosters

skriftkultur fikk langvarig betydning for det svenske skriftspråket. Dette påvirket også det norske skriftspråket, da det ble oppfattet som mer moderne å skrive både svensk og dansk. På slutten av 1300-tallet døde det norske skriftspråket helt ut, og ble erstattet av dansk.

I 1397 ble Kalmarunionen opprettet mellom Norge, Sverige og Danmark, der landene hadde selvstyre og egne love, men danskene var dominerende part (Torp & Vikør, 2014, s. 117). Dette er en svært viktig politisk hendelse som forteller noe om datidens forståelse av en felles skandinavisk identitet, med et ønske om fred imellom rikene, en felles utenrikspolitikk, og å skape et forsvarsforbund. Svenskene likte ikke den danske dominansen, og forsøkte derfor i flere runder å bryte ut av unionen, men gikk først ordentlig ut av unionen da Gustav Vasa ble valgt til svensk konge i 1523. Den norske politiske eliten hadde ikke stor nok makt til å gjøre opprør mot den danske monarken. I motsetning til at Sverige brøt seg ut, ble Norge fullstendig politisk underlagt Danmark. I et norsk perspektiv førte dette til en 400 år lang «natt» under dansk styre, også kalt dansketiden eller 400-års natten i norsk historie.

I både tidlig og sen middelalder, men særlig sen, ble Skandinavia sterkt preget av Hansaforbundet. Denne sammenslutningen med nedertyske kjøpmenn dominerte handelen i Skandinavia over en lang periode. Hanseatene var kulturelt og økonomisk overlegne, som resulterte i en massiv språk- og kulturpåvirkning (Pedersen, 2009, s. 222). Dermed ble det tatt inn mange nedertyske ord i språket, enten som erstattet gammelnorske, eldre middeldanske og middelsvenske ord eller direkte lånord. I de moderne skandinaviske språkene er det relativt likt fordelt med tyske elementer i dag, men basert på forskjellig ordvalg. Torp (2005, s. 67) hevder at en av årsakene til forståelsesproblemer mellom de skandinaviske språkene i dag, er nettopp fordi vi har tatt opp forskjellige ord fra nedertysk. På grunn av at Norge var underlagt dansk styre, var dansk det gjeldende skriftspråket, som gjør at dansk og norsk går sammen mot svensk i valg av ord. Eksempler på dette vises tydelig i *Tabell 1*, hentet fra Torp (2005, s. 68).

Norsk	*Dansk*	*Svensk*
spørje/spørre	spørge	fråga
fra spyrja (gammelnorsk, middeldansk)		fra Frågen (nedertysk)
vindauge/vindu	vindue	fönster
fra vindauga (gammelnorsk, middeldansk)		fra Fenster (nedertysk)
stilling	stilling	läge
fra Stelling (nedertysk)		fra læghe (gammelsvensk)
omtrent	omtrent	ungefär
fra umtrent (nedertysk)		fra ungefêr (nedertysk)

Tabell 1 Viser at norske og danske ordvalg var like.

2.3.4 Perioden 1525–1814

Figur 5 Tidslinje over perioden 1525-1814 i Norge, Danmark og Sverige.

I forbindelse med reformasjonen på starten av 1500-tallet, ble bibelen oversatt til både dansk og svensk, noe som markerte starten på dansketiden i Norge, eldre nydansk og eldre nysvensk periode, illustrert i Figur 5. Bibeloversettelsen var en viktig hendelse som endret språkvanene i de skandinaviske landene, og ble ansett som den viktigste begivenheten for skriftspråkets stabilisering og normering i Danmark og Sverige (Bergman, 2013, s. 86; Torp & Vikør, 2014, s. 118). Oversettelsen av bibelen til dansk skjedde i 1550, og det var Christian Pedersens skriftspråknormal som slo igjennom. Det var denne versjonen som ble brukt i den norske kirken under dansketiden. En konsekvens av dette, var at dansk ble felles skriftspråk for Danmark og Norge (Nesse, 2016, s. 77; Pedersen, 2009, s. 225). Statusen til kristendommen var på denne tiden høy, og skriftspråket i bibelen hadde dermed også stor innvirkning. En direkte følge av oversettelsen av bibelen, var at morsmålet fikk større prestisje, siden det var morsmålet som erstattet latin som kirkespråk. Den svenske bibelen ble oversatt av Gustav Vasa i 1541. Vasa valgte for eksempel å bruke -a endinger på infinitiv, noe som viser til en unnvikelse av noe som kunne virke dansk. Sverige fikk i denne oversettelsen de moderne bokstavformene for å, ä og ö (Bergman, 2013, s. 90-91). I tillegg til reformasjonen og oversettelsen av bibelen, ble perioden påvirket av innføringen av boktrykkerkunsten i både Sverige og Danmark. Forandringer i uttale på denne tiden skapte usikkerhet i skriftspråket,

men boktrykkerkunsten medførte flere identiske tekster, og ikke avskrifter fylt med feil. Gjennom dette, fikk stavingen i skriftspråket i både Sverige og Danmark mulighet til å bli normalisert (Pedersen, 2009, s. 225).

En følge av reformasjonen, var styrking av de tysk-skandinaviske båndene. Det var nå mer vanlig for norsk og dansk ungdom å ta utdannelsen sin i Tyskland. Både handel med de tyske områdene og import av vitenskapelige bøker, som ble oversatt til dansk og svensk, ble viktig (Nesse, 2016, s. 79). På 1600-tallet opplevde både Danmark og Sverige en økning i ordforrådet, med innflytelse og lånord fra tysk, fransk og latin – alle språk som hadde stor innflytelse i Europa. I Danmark var det særlig høytysk og fransk som hadde påvirkning på språket, mens fransk var den mest innflytelsesrike i Sverige (Bergman, 2013, s. 127; Torp, 2005, s. 67). I det svenske overklassespråket ble det også vanligere med innblanding av latinske og franske ord (Bergman, 2013, s. 124). Grunnen til at det var ulikt ordtilfang, var at Danmark-Norge hadde ulike relasjoner til andre språksamfunn enn Sverige på denne tiden. Forskjellen i ordtilfanget mellom Sverige og Danmark-Norge er en av grunnene til at vi i dag har falske venner, eksempler fra dette vises i *Tabell 2* hentet fra Hårstad (2021, s. 45).

Norsk	*Svensk*	*Betydning på svensk*
Anledning	Anledning	Grunn
Artig	Artig	Høflig
Begrunne	Begrunda	Tenke over
By	By	Landsby

Tabell 2 Eksempler på falske venner.

Talespråket i denne perioden hadde fortsatt høy innbyrdes forståelighet, men det var fremdeles et skille mellom nordnordisk (norsk og svensk) og sørnordisk (dansk)(Hårstad, 2021, s. 43). På Slutten av 1600-tallet anses det standardiserte talespråket i både Danmark og Sverige for å ha oppstått. Begge de to standardiserte talespråkene tok utgangspunkt i språket som ble brukt av overklassen i de to hovedstedene, Stockholm og København (Bergman, 2013; Pedersen, 2009, s. 226). I Sverige blir dette standardiserte språket omtalt som rikspråket, og begynte å ta form da administrasjonen ble sentralisert og kulturlivet blomstret, og det skapte forutsetninger for et utjevnet språk uten så mange dialektiske trekk (Bergman, 2013, s. 185). Muntlig norsk har i denne perioden også mange likheter med svensk talespråk blant annet på grunn av geografisk nærhet (Hårstad, 2021, s. 44).

Språkspørsmålet var så å si ikke eksisterende i Norge, noe som gjelder frem til dansketiden tar slutt i 1814. I Sverige og Danmark var språkspørsmålet livlig på slutten av perioden (Pedersen, 2009, s. 226; Torp & Vikør, 2014, s. 188). I Danmark stammet språkstriden fra at overklassen anså tysk og fransk som vakrere enn dansk. Noen var derimot ikke så fornøyde med ordtilfanget fra tysk og fransk. Det var først på slutten av 1700-tallet at dansk ble hovedspråk i Danmark. I Sverige var det omvendt; de mente at fransk var penest, og tok avstand fra den mer rigide tyske og latinske. Språkspørsmålet var derimot ikke-eksisterende i Norge i denne perioden (Bergman, 2013; Pedersen, 2009; Torp & Vikør, 2014, s. 118-119). Hele denne perioden bærer preg av store språklige endringer.

2.3.5 Perioden 1700–1900

Figur 6 Tidslinje over perioden 1700-1900 i Norge, Danmark og Sverige.

Perioden 1700-1900 er en urolig språkpolitisk tid i Norge, mens det er mer stabilt i Danmark og Sverige. Dette er utgangspunktet for inndelingen fremstilt i *Figur 6* . På 1700-tallet er hoffet og adelen tospråklig i både Danmark og Sverige. Den svenske adelen bruker fransk, mens det er tysk som er dominerende i Danmark (Torp & Vikør, 2014, s. 118-119). Fransk har sin storhetstid internasjonalt i denne perioden, og det påvirker både svensk og dansk språk. Påvirkningen er større i Sverige enn i Danmark, som allerede har tung påvirkning fra Tyskland. At de påvirkes av ulike språk, har innvirkning på videre språkutvikling og ordtilfang. I tiden etter 1660 i Norge finnes det et danskpreget talemål med norsk uttale. Dette brukes særlig i overklassen og formelle sammenhenger på slutten av 1700-tallet. Det var i dette talespråket det moderne bokmålet fikk sin oppblomstring (Torp & Vikør, 2014, s. 118). Det er først på slutten av 1700-tallet i Danmark, og starten av 1800-tallet i Sverige, at skriftspråket når en standard. Behovet for denne standardiseringen er blant annet på grunn av opplæring i lesing og skriving. I Norge er det ikke et eget skriftspråk på denne tiden (Hårstad, 2021, s. 46).

På slutten av 1700-tallet brer patriotismen seg, og fedrelandets betydning fremheves. Språkets posisjon styrkes, og blir bærer og uttrykk for nasjonal identitet (Pedersen, 2009, s. 229). Dette blir også viktig for Norge i 1814, når landet får behov for et eget språk.

Opprettelsen av Christiania universitet i 1811 blir en viktig faktor for endringen av skriftspråket i Norge. Nordmennene dro ikke lenger til København for å studere, og det ble dermed mindre påvirkning fra Danmark. Dette hadde stor betydning for endring av språknormene (Nesse, 2016, s. 132). I Sverige styrkes også språket under nasjonalismen, gjennom skoler og universitet. Det skjer også gjennom romantikken en språkrensing i Sverige, som kom fra interessen for de gamle nordiske språkene og deres renhet og kraft (Bergman, 2013, s. 175).

1800-tallets romanforfattere legger grunnlaget for et mer talenært skriftspråk, og språkperioden er i Danmark sterk preget av Ludvig Holberg. Han krydrer skriftspråket med dagligdagse betegnelser og talespråksformer (Pedersen, 2009, s. 229). Gjennom litteraturen i Danmark på 1800-tallet, overtar svensk også flere lånord fra dansk, spesielt ble denne innflytelsen sterk under skandinavismen (Bergman, 2013, s. 182). Skandinavismen var en bevegelse som startet rundt 1860-tallet, og som i stor grad handlet om å få et sterkere samarbeid mellom de skandinaviske landene, blant annet gjennom å styrke språklig og kulturelt fellesskap. Tanken om en felles nordisk rettskriving resulterer i et møte i Stockholm i 1869 som et forsøk på å bringe de skandinaviske skriftspråkene nærmere, og bli enige om noen felles rettskrivingsregler (Sudmann, 1970, s. 66; Torp & Vikør, 2014, s. 187). Her kommer man frem til at bokstaven «å» skal innføres i istedenfor «aa». Årsaken til dette var at det manglet et grafem for fonemet */å/*, lyden /ɔ/. Det ble også enighet om å avskaffe stor bokstav i substantiver, noe som tidligere ble importert fra tysk (Hellevik, 2004, s. 52). Dette skjer derimot ikke i Dansk før i 1948 (Pedersen, 2009, s. 238). Alle de tre skandinaviske landene var representerte på møtet. Bokmål og nynorsk er ikke etablerte på dette tidspunktet, og representantene fra Norge stiller i grunn opp som en del av det felles dansk-norske skriftspråket (Hellevik, 2004, s. 49).

I 1814 blir Norge sin egen stat, og med dette kom behovet for å ha et eget norsk språk. Tanken om at språket var en viktig del av en lands identitet, kom fra Tyskland med Johann Gottfrieds ideologier om nasjonal identitet (Nesse, 2016, s. 151). Standardskriftspråket på denne tiden var dansk, og et spørsmål som ble stilt var om dansk også kunne kalles norsk. Talemålet i Norge på denne tiden var ulike dialekter og lignet mer på gammelnorsk enn dansk (Torp & Vikør, 2014, s. 124). Det oppstod også en frykt for at vi nå skulle bli påvirket av svensk språk istedenfor dansk, og ble det konsolidering av det danske språket som et tiltak mot svensk press. Norskheter i språket hadde en tendens til å bli sett på som svesismer, siden de lett kunne forveksles med hverandre (Torp & Vikør, 2014, s. 139). Det viste seg at frykten

var unødvendig og at de svesismene som man prøvde å bekjempe egentlig bare var norskheter. Påvirkningen fra svensk var derimot svak under unionen (Nesse, 2018, s. 446) Det var også en holdning fra de rike og mektige om å beholde det danske talemålet i Norge (Nesse, 2016, s. 125; 2018). I Norge handlet denne perioden om å etablere hva norsk språk skulle være etter frigjøringen fra Danmark. I Norge, i perioden 1840-1930, arbeides det med å skape en språknormal av dialekter. Ivar Aasen setter i gang med arbeidet for å skape det språket som kommer til å få tilnavnet Landsmål, senere kalt nynorsk. På andre siden, utvikles bokmål, som er en fornorsking av det danske språket (Torp, 2005, s. 44).

2.3.6 Perioden 1900–i dag

Figur 7 Tidslinje over perioden 1900- i dag i Norge, Danmark og Sverige.

Fra 1900– i dag deles inn i moderne norsk, nydansk og nysvensk, illustrert i *Figur 7* . Språkutviklingen av standardspråkene, københavnsk og rikssvensk, i både Danmark og Sverige er i fremmarsj etter 1900 (Bergman, 2013, s. 185; Pedersen, 2009, s. 238). Den obligatoriske skoleundervisningen er også med på å forsterke denne utviklingen. Gjennom en bredere lesekyndighet i befolkningen, er det tilrettelagt for at skriftformen får en normerende betydning for talespråket, og dette er med på å jevne ut gapet mellom skriftspråk og talemål (Bergman, 2013, s. 186). Den generelle forbedringen av utdanningsnivået har også stor betydning for språkutviklingen i denne perioden (Pedersen, 2009, s. 238). Utjevningen av rikspråket i Sverige og Danmark står i kontrast til den norske situasjonen, og har blant annet skapt større skiller mellom dialekter langs grensen til Sverige, som i utgangspunktet har mykere overganger (Hårstad, 2021, s. 46). Den lange historien med standardisering, både skriftlig og muntlig i Sverige og Danmark, står i kontrast til Norges språkutvikling. Den har også vært med å skape større forskjeller mellom dialektene, ved for eksempel landegrensene i Norge og Sverige, som i utgangspunktet var mye likere. Standardtalemålet i Danmark er i dag er omtrent det samme som på 1950-tallet, i stor kontrast til talemålet i Norge (Nesse, 2016, s. 198).

Utviklingen av massemediene i etterkrigstiden har hatt stor påvirkning på språkutviklingen. I Danmark og Sverige spiller blant annet radio og TV en rolle for uttale og ordvalg. Dette er styrkende for standardspråket i Danmark og Sverige (Bergman, 2013, s. 186; Pedersen, 2009, s. 238). Mens Danmark og Sverige gjennom TV og radio styrker standardiseringen av språket, fører radioen i Norge til en økt kjennskap til andre dialekter (Nesse, 2016, s. 203). Gjennom TV får man også muligheten til å se program fra alle de skandinaviske landene, noe som er med på å styrke nabospråksforståelsen. I Norge fører dette til sterkere påvirkning av svensk, enn under unionen med Sverige (Torp & Vikør, 2014, s. 309). Et eksempel på hvordan radio og TV i Norge er med på å fremme dialektlandskapet, er at NRK blant annet retningslinjer som formulerer ansvaret om å «styrke og utvikle det norske språket» (Norsk rikskringkasting, 2015, s. 6).

I følge Pedersen (2009), har det vært tre betydelige faktorer som har påvirket utviklingen av det danske språket etter 1954: den økende internasjonaliseringen, utviklingen av massemedier og den generelle forbedringen av utdanningsnivået. Det har også vært en omfattende import av engelske ord og fraser. Muligens den mest omfattende importen av ord siden de mange lånene fra nedertysk på 1400-tallet (s. 238-239). De samme faktorene har også vært med på å påvirke norsk og svensk språkutvikling. I Norge og Sverige har også tilfanget av engelske ord vært gjennomgående på nesten alle områder i språket (Bergman, 2013, s. 213; Torp & Vikør, 2014, s. 280).

I det som er skissert over kan vi se at det svenske og danske språksamfunn har en omfattende historie med standardisering av språket, både i skrift og tale (Hårstad, 2021, s. 54). Imidlertid har Norge hatt en litt annen historie, som har resultert i en mer dynamisk og konstant språknormering. Denne felles språkhistorien legger fundamentet for innbyrdes forståelse i språkene i dag.

2.4 Språkpolitisk situasjon

Etter krigen og frem til i dag har økt globalisering og styrkingen av engelsk som et verdensspråk ført til et stort tilfang av engelske ord til dansk, svensk og norsk språk. Denne påvirkningen har blant annet ført til en økende bevissthet om viktigheten av å bevare og utvikle de nordiske språkene. Dette har ført til etablering av språklige forvaltningsorgan og vedtak av lover om språk. I denne sammenhengen vil vi komme inn på hvilke tiltak som

gjøres i form av lover, samarbeidsavtaler og andre instanser for å opprettholde den språklige identiteten. I denne delen belyses den språkpolitiske situasjonen i dag.

2.4.1 Språklover, Nordisk språkkonvensjon og språkråd

Per dags dato er det bare Norge og Sverige som har språklov. Den svenske er fra 2009, mens den norske trådte i kraft 1. januar 2022. Formålet med begge lovene er å sikre status og bruk av språk og minoritetsspråk i landene (Språklag (2009:600), 2009; Språklova, 2022). Felles for språklovene i Norge og Sverige, er at formuleringene omtaler det nordiske språksamarbeidet. Formuleringene i språklovene i Norge og Sverige som inkluderer Nordisk samarbeid, inneholder det samme som står i Nordisk Språkkonvensjon (Nordisk ministerråd, 1987). Språkkonvensjonen skal sikre at nordiske borgere skal kunne bruke morsmålet sitt i møte med de kontraherende statenes myndigheter. Språkkonvensjonen er juridisk bindene, og det vil det da kun være minimale juridiske forskjeller i det nordiske samarbeidet, siden Danmark ikke har en språklov som omtaler dette.

Det språkpolitiske arbeidet forvaltes av landenes respektive språkråd. I Danmark er det ingen egen språklov, men arbeidet med ivaretakelsen av språket i Danmark ligger i hendene til *Dansk Sprognævn*, som har en egen *lovbekendtgørelse* (Bekendtgørelse af lov om Dansk Sprognævn, 2015). Formålet med arbeidet deres er først og fremst å følge utviklingen av det danske språket. *Dansk Sprognævn* tilsvarer *Språkrådet* i Norge og *Avdelningen Språkrådet* i Sverige. En årsak til at Danmark ikke har språklov, er at nasjonalspråket tas for gitt; det er en så stor selvfølge at man ikke har tenkt på å lage språklov (Kirchmeier-Andersen, 2009, s. 54). Globaliseringen er en av årsakene til at mange land velger å ha språklover. Engelsk har fått en sterk posisjon i verden og påvirker nordiske språk i stor grad. Formålet med språklover og språkråd er å beskytte språket mot påvirkning utenfra.

2.4.2 Det nordiske språksamarbeidet

Nordisk ministerråd er samarbeidsorganet til de nordiske regjeringene. Ministerrådet har som mål å fremme samarbeidet mellom de nordiske landene innenfor en rekke områder, inkludert klima, miljø, økonomi, kultur og utdanning. Språksamarbeidet er en viktig del av det nordiske samarbeidet og reguleres i hovedsak av fire forskjellige avtaler: Helsingforsavtalen, kulturavtalen og språkdeklarasjonen, samt språkkonvensjonen. Helsingforsavtalen har som formål å «... fremme ytterligere det nære felleskap som råder mellom de nordiske folk med hensyn til kultur og når det gjelder retts- og samfunnsoppfatning, og ytterligere utvikle samarbeidet mellom de nordiske land ...» (Helsingforsavtalen, 1962). Stian Hårstad kaller

avtalen *Nordens grunnlov*; avtalen er likevel ikke juridisk bindende og er mer en forpliktelse (Hårstad, 2021, s. 16). En del av avtalen går ut på at utdanningen i skolene i de nordiske landene *i passende omfang* skal omfatte undervisning om «språk, kultur og alminnelige samfunnsforhold i de øvre nordiske land, herunder Færøyene, Grønland og Åland». Lis Madsen sier det er omfattende hvis man skal tolke Helsingforsavtalen bokstavelig (Madsen, 2006, s. 217). *I passende omfang* er et tolkningsspørsmål som de ulike landene må ta stilling til.

Språkdeklarasjonen har som formål å følge opp nasjonalt språkpolitisk arbeid gjennom å definere fokusområder som de nordiske landene er enige om å følge opp. Deklarasjonen angir en overordnet retning, men det er hvert enkelt lands ansvar å følge opp intensjonene. Under punktet *Fire saker å arbeide med* for å oppnå *språkforståelse og språkkunnskap* står det et konkret mål som er relevant å trekke inn: De oppfordrer til å styrke nabospråksundervisningen i skolen « … samt undervisningen i skandinaviske språk som hjelpespråk og fremmede språk» (Nordiska ministerrådet, 2006, s. 63). Et sentralt tema i Språkdeklarasjonen er bevaringen av språkene som en motvekt til globaliseringen og det engelske språket sin «fremmarsj». Behovet for å styrke språkene kan nå oppleves som et økende behov (Kirchmeier-Andersen, 2009, s. 54).

2.4.3 Initiativ

Det er flere initiativer som er med på å styrke og ivareta det nordiske språksamarbeidet, som også inkluderer samarbeid om nabospråk. Et initiativ vi vil trekke frem er Nordplus; de gir økonomisk støtte til utdanningssamarbeid til åtte nordiske og baltiske deltakerland. Som overordnede målsetninger fra 2018-2022 inkluderes relevante punkter som omhandler å fremme nordisk språk og kultur og styrke språkforståelsen i de nordiske språk, spesielt blant barn og unge. Videre kan vi nevne Fondet for dansk-norsk samarbeid; de arbeider mot å øke forståelse og samarbeid mellom Danmark og Norge og virksomheten gjennomføres på fondets eiendommer, Schæffergården og Lysebu. Schæffergården er i skrivende stund solgt på grunn av økonomiske vansker i den danske delen av fondet. I det svensk-norske samarbeidet vil det også være verdt å nevne Voksenåsen og Biskops Arnö. Voksenåsen er en nasjonalgave fra Norge til Sverige som takk for humanitær hjelp under andre verdenskrig. Voksenåsen brukes som et senter for samarbeid innen samfunnsliv, språk og kultur. Til slutt vil vi nevne Norden i skolen, som administreres av Foreningen Norden og har som formål å styrke og utvikle det nordiske samarbeidet gjennom ulike fokusområder, deriblant skole, utdanning og kultur.

2.4.4 Dagsaktuell informasjon

Vi vil kort trekke frem dagsaktuell informasjon som ikke har direkte effekt på vår analyse, men som kan ha innvirkning på utviklingen av fremtidige emneplaner med nabospråk som tema.

I et høringssvar kommer Foreningen Norden med en felles uttalelse om nytt utkast til nordisk språkdeklarasjon (Wilhelmsen Trøen et al., 2023). De kommenterer at endringene, selv om de er minimale, vil kunne ha store konsekvenser, og at de nye formuleringene har lavere ambisjoner enn den foregående erklæringen fra 2006. I den foregående erklæringen er det konkrete mål om å styrke nabospråksundervisning og eksponering for nabospråkene i tv og film, samt formuleringer om språklige rettigheter og gjensidig forståelse mellom de skandinaviske språkene. Foreningen hevder at det nye utkastet har en svakere formulering om språkforståelse, og ingen omtale av språklige rettigheter, nabospråksundervisning eller nabospråk i offentligheten, noe som kan legge opp til at utviklingen av manglende språkforståelse vil fortsette. De sier at en revidert språkdeklarasjon bør ha forventninger til gjensidig språkforståelse og at språkfellesskapet er viktig for nordisk samarbeid.

Under datainnsamlingen vår kom vi over et høringsforslag fra Sverige, der Kulturutskottet ønsket å sette inn nabospråksundervisning i eksamensordningen for lærereksamen i svenskemnet (Motion 2020/21:647). Kulturskottet er et utvalg i Sveriges Riksdag som jobber med saker om kultur- og utdanningsformål. Selv om høringsforslaget fikk avslag i riksdagen, viser den et engasjement for styrking av nabospråkets posisjon i lærerutdanningen i Sverige.

I Danmark har det nylig skjedd endringer på lærerutdanningen. Forskriften Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen er endret, og trer i kraft høsten 2023. Den nye Bekendtgørelsen har ikke fagspesifikke kompetansemål, slik som den forrige, men mer overordnede innholdsområder, lignende det vi finner i de nasjonale retningslinjene i Norge. Hvordan dette påvirker de danske institusjonenes kompetansemål vet vi ikke, men det er nå en ny Bekendtgørelse som kommer til å ha innvirkninger på utformingen og formuleringen av emneplanene fremover. Vi trekker dette frem fordi vi i vår analyse benytter den Bekendtgørelsen som var gjeldende for utformingen av de emneplanene som vi analyserer.

3. Metode

Hva er en metode? Sosiologen Vilhelm Aubert er ofte sitert for å kunne besvare dette spørsmålet. Aubert og Alstad (1985) forklarer nemlig at en metode er et redskap til å løse problemer, og finne ny kunnskap, og alt som tjener prosjektets formål anses som en del av en metode (s. 196). Metoden man velger forteller noe om hvordan man går frem for å samle inn informasjon og fremskaffe kunnskap (Neteland & Aa, 2020, s. 16). Med tanke på hva som skal undersøkes er det relevant å finne en metode som egner seg best til å belyse problemstillingen. For å kunne si noe om policydokumenter brukt i dette prosjektet, vil det være relevant å nærlese dokumentene, men også å se dokumentene i sin helhet, både individuelt og i samspill med andre nasjonale dokumenter. Dette vil vi kunne gjøre ved å gjennomføre en praksisorientert dokumentanalyse. Den vil gi oss mulighet til å undersøke det som skjer *med*, *rundt* og *i* dokumentene (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 80).

I tillegg har vi gjennomført en spørreundersøkelse. Spørreundersøkelsen vil ha en supplerende funksjon, og er gjennomført for å kartlegge hvordan lærerutdannere ved tre store lærerutdanningsinstitusjoner i Norge, Sverige og Danmark forholder seg til nabospråk i emneplaner. Detaljer om hva metoden innebærer og hvordan vi vil bruke dem kommer vi tilbake til under. I det følgende vil vi redegjøre for hermeneutikk, validitet og reliabilitet, innhenting av datamaterialet, den praksisorienterte dokumentanalysen og spørreundersøkelsen.

3.1 Hermeneutikk

Hermeneutikk er kunsten å forstå og fortolke meningsfullt materiale, som i denne sammenhengen er tekst (Lægreid & Skorgen, 2014, s. 24). Denne «forståelsesakten» skjer mer eller mindre automatisk når vi leser, og man forsøker å identifisere tekstens *betydning*, *mening* og hvordan man kan *forstå* den, også kalt en hermeneutisk operasjon. Denne operasjonen krever at vi reaktualiserer teksten i vår egen sammenheng. Man tolker i forsøk på å avdekke underliggende sammenhenger, eller en dypere mening i teksten, og som kan si noe om menneskers handlinger og eksistens. Denne hermeneutiske forståelsen bygger på det den franske filosofen Paul Ricoeur (1913-2005) kaller refleksiv hermeneutikk, som handler om at tekstforståelse også innebærer selvforståelse (Ricoeur, 2014, s. 73). Teksten er altså ikke bare tegn og strukturer, men har også en mening som settes i forbindelse mellom leseprosessen og leserens verden.

Ser man på den praksisorienterte dokumentanalysen, er den tuftet på en hermeneutisk forståelse, ved at tolkeren, altså leseren av teksten, stiller seg åpen for tekstens meninger og tekstens sannhet (Krogh, 2014, s. 70). Når vi i dette prosjektet har undersøkt flere dokumenter som referer til hverandre, betyr det også at mange aktører er innblandet, og disse gjennomgår hver sin forståelsesakt som påvirker utformingen av tilknyttede policydokumenter. Med denne kunnskapen er det viktig for oss å være klar over hvilken posisjon vi har i møte med dokumentene og i arbeid med analysen, og at vår forståelse vil påvirke hva vi finner interessant i analysen.

3.2 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet refererer til graden av nøyaktighet og pålitelighet i målinger og undersøkelser, mens validitet viser til hvor godt dataene faktisk måler det som ønskes undersøkt. Begge disse faktorene er avgjørende for å vurdere kvaliteten på datamaterialet og funnene i et prosjekt, og det er derfor viktig å vurdere og kommentere både reliabilitet og validitet i oppgaven for å sikre integriteten til prosjektet. I arbeid med datainnsamling er det viktig å redegjøre for validiteten og reliabiliteten for å si noe om datamaterialets og konklusjonens kvalitet.

3.2.1 Reliabilitet

Reliabilitet, som nevnt innledningsvis, viser til påliteligheten til datamaterialet (Grønmo, 2016, s. 242). I en kvalitativ studie påvirkes innsamlingen av data direkte av forskeren og prosessen underveis i innsamlingen. I kvalitativ metode er innsamlingen av data i mye større grad påvirket av forskerens tolkninger og analyser av dataene etter hvert som nye data blir samlet inn. Derfor er vurderingen av reliabiliteten i kvalitative studier preget av forskerens betydning i forbindelse med datainnsamling (s. 248-249).

Ivaretakelsen av reliabiliteten er avgjørende for å oppnå troverdige og pålitelige funn, og det kan oppnås gjennom grundig og systematisk innhenting av datamateriale (s. 249). I vår studie beskriver vi i datainnsamlingen hvordan vi har fulgt en systematisk innsamlingsprosess. I analysedelen av prosjektet vil vi også være bevisst på vår subjektivitet som forskere. Vi har hentet dokumenter fra sterkt etablerte dokumentsteder; Stortinget, Riksdagen og Folketinget. Dette er troverdige kilder som kan bekrefte kvaliteten på innholdet i dokumentene, og dette bidrar til å styrke reliabiliteten i studien. Samlet sett, vil en grundig og systematisk

tilnærming til både datainnsamling og analyse, basert på etablerte forutsetninger og fremgangsmåter, bidra til å styrke reliabiliteten i studien og øke tilliten til resultatene.

3.2.2 Validitet

Validitet handler om hvor gyldig datamaterialet er med hensyn til å belyse problemstillingen som er relevant for undersøkelsen (Grønmo, 2016, s. 251). Spørsmålet her, er om man måler det man ønsker å måle? I praktisk utførelse av samfunnsvitenskapelige studier er det vanskelig, om ikke umulig, å oppnå fullstendig gyldighet i dataene som samles inn. Dessuten finnes det heller ingen enkle kriterier for hva som anses som tilfredsstillende gyldighet i slike studier (s. 257). Det er derfor viktig å være bevisst på begrensningene til prosjektet, og å vurdere gyldigheten av resultatet på bakgrunn av disse begrensningene. Diskusjon og dialog med andre forskere på feltet kan være med på å validere datamaterialet, og kalles *kommunikativ validitet* (s. 255). Vi har vært i dialog med forskere på feltet for å kunne finne ut om datamaterialet er treffende for det vi ønsker å måle.

I og med at vår problemstilling handler om å sammenligne emneplaner på tvers av tre lærerutdanninger i Sverige, Danmark og Norge, er vi sikre på at datamaterialet til analysen er gyldig og vil være med på å måle det vi ønsker. Hvorvidt resultatene kan overføres til andre utvalg og situasjoner vil vi ikke påstå, så den eksterne validiteten er lav. Vi vil derimot kunne si at oppgaven har høy intern validitet, fordi resultatene er gyldige for utvalget og det fenomenet vi undersøker (s. 254).

3.2.3 Reliabilitet og validitet i spørreundersøkelsen

Når det gjelder reliabiliteten og validiteten i undersøkelsen vil vi kun nevne dette kort fordi dette ikke er vår primære metode, men brukt supplerende. Grønmo (2016) peker på at spørsmålsutformingen er viktig for at spørsmålene skal måle det man ønsker. I vårt tilfelle var det viktig å være nøye med oversettelsene, først og fremst for å sikre at spørsmålene og svaralternativene ikke skulle misforstås. En utfordring var å sikre at de ulike språklige versjonene ble oppfattet likt (s. 210). Vurderingen av reliabiliteten i kvalitative studier dreier seg i stor grad om hvor godt måleinstrumentet fungerer, siden forskeren ikke har kontroll over testsituasjonen (s. 248-249; Stjernholm, 2020, s. 85). Spørreundersøkelser ber om subjektive svar, så om testresultatene blir manipulert av respondentene kan dette påvirke testens validitet. Det er viktig at spørsmålene er relevante for undersøkelsens formål, noe som påvirker validiteten. Her er det nødvendig å kommentere at vi under hele prosessen har sett på spørreundersøkelsen som et verktøy for å belyse funnene våre i sammenligningen av

policydokumentene og emneplanene, og at spørsmålene i seg selv var utformet på bakgrunn av at vi var nysgjerrige på hvordan lærerutdannerne forholdt seg til nabospråk og nabospråksundervisning.

3.3 Datainnsamling

I arbeid med å finne datamaterialet har vi søkt på internett, sendt e-poster og konversert med ulike kontakter for å få oversikt over norske, svenske og danske policydokumenter med innhold om nabospråk, og som kan knyttes til lærerutdanningen i morsmålet. Det har ikke vært et krav at selve begrepet «nabospråk», «grannspråk» på svensk eller «nabosprog» på dansk, må bli nevnt eksplisitt i dokumentenes tekst, men innholdet må tilsi at nabospråk kan falle innenfor tekstens innhold. Derfor benyttet vi, og begrenset datainnsamlingen ved å bruke, søkeordene «Norden», «nordisk», «Skandinavia» og «skandinavisk», i tillegg til den oversatte danske og svenske versjonen av «nabospråk».

Vi har valgt ut lærerutdanningene ved OsloMet, Københavns Professionshøjskole og Göteborgs universitet. De ble valgt fordi de har liknende omfang på lærerutdanningene sine, og kanskje viktigst så var det her vi fikk kontakt med representanter fra lærerutdanningene. I tillegg benyttet vi disse kontaktene til å orientere oss om lokale emne- og kursplaner, få tak i svensk og dansk litteratur på feltet, og til å distribuere og sende ut spørreundersøkelsen vår til lærerutdannere i morsmålsfaget på utdanningsinstitusjonene. Vi sendte også epost og snakket direkte med andre danske og svenske lærere og lærerutdannere, som vi ble kjent med gjennom deltakelse på Nordisk Språkpilotkurs og et webinar i regi av det nordiske nettverket for nabospråksundervisning i lærerutdanningen i Norden. Fra dem fikk vi råd og hjelp, men også bekreftet at dokumentene vi fant var, etter våre kriterier, de riktige. Denne etterspørringen kalles snøballmetoden (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 158).

I innsamlingen av emneplaner gjorde vi søk i de obligatoriske emnene i morsmålsfaget på lærerutdanningen for mellom- og ungdomstrinnet; Lærerutdanning for trinn 5.-10. på OsloMet, 7. - 9. på Göteborgs universitet, og 4.-10. trinn på Københavns Professionshøjskole. Vi valgte bort lærerutdanning for de laveste trinnene, fordi de emnene som inneholdt nabosspråk kun var valgfrie emner i studieløpet, altså ikke obligatoriske for alle lærerstudenter. Det varierte mellom to til fire obligatoriske emner på de ulike utdanningsløpene, og kun de emnene som behandler nabospråk ble inkludert. Vi brukte

søkeordene nevnt ovenfor til å bestemme om emneplanen ble inkludert i datamaterialet eller ikke.

Videre for å finne andre policydokumenter, startet vi med å søke frem de relevante norske policydokumentene, for så å få tak i de ekvivalente policydokumentene i Sverige og Danmark. Med forventninger om at vi ikke visste eksakt hvor mange dokumenter vi ville finne, men at det ville bli mange å forholde seg til, ville vi utføre datainnsamlingen på systematisk måte. Derfor lagde vi en tabell som kunne fylles inn underveis, se *Tabell 3.* I utforming av tabellen ble det tydelig for oss at det ville være lurt å forholde oss til at policydokumentene tilhørte et byråkratisk og hierarkisk landskap vi kunne sortere dem etter. På den måten ble det en naturlig inndeling med samarbeidsavtaler, lover og forskrifter på de øvre nivåene i tabellen, mens programplaner og emneplaner knyttet til de utvalgte utdanningsinstitusjonene tilhørte de lavere nivåene i tabellen.

	Norge	*Sverige*	*Danmark*
Felles			
Lover og forskrifter			
Universitetsnivå			

Tabell 3 Mal for tabellen vi fylte ut underveis i datainnsamlingen.

3.4 Praksisorientert dokumentanalyse

Praksisorientert dokumentanalyse er en relativt ny kvalitativ metode, og et analytisk rammeverk fremstilt av Kristin Asdal og Hilde Reinertsen (2020). De er begge ansatte ved TIK Senter for teknologi, innovasjon og kultur ved Det samfunnsvitenskapelige fakultetet ved Universitetet i Oslo. Gjennom å ha gjennomført en rekke studier om forholdet mellom politikk og vitenskap, med basis i tverrfaglige teknologi- og vitenskapsstudier, har de sett behovet for å utvikle og rette oppmerksomheten mot hvilke grep man kan bruke for å analysere og fortolke de ulike praksisdimensjonene dokumenter kan by på (s. 153). Metoden bygger på sosialantropologiens og samfunnsgeografiens metodelitteratur, og de definerer metoden som dokumentetnografisk (s. 37).

Asdal og Reinertsen (2020) kobler metoder fra humaniora og forskningsetikk for å utvide forståelsen vår av dokumentanalysen. De mener at analyse av dokumenter ikke bare er knyttet til tekst og historie, men skal også forholde seg til praksis og samtidighet (s. 22). Det vil si at dokumenter alltid er knyttet til en praksis, altså hva dokumentet faktisk virkeliggjøring. Ved å nytte en praksisorientert dokumentanalyse nærmer man seg

dokumentene som et feltarbeid, og undersøker hvordan dokumentene bidrar til «å forme og forandre sine omgivelser og kontekster» (s. 43).

Det er sentralt å definere hva et dokument er, for å forstå bakgrunnen for praksisorientert dokumentanalyse som metode. For det første hevder Asdal og Reinertsen (2020, s. 15) at dokumenter alltid er en aktiv *handling*, ved å for eksempel aktivt representere, gjenskape eller påvise noe. For det andre er dokumenter noe som *dokumenterer* noe, ved at det er nedtegnet og bevart. For det tredje er dokumenter *relasjonelle*, fordi de har en relasjon til omgivelsene utenfor seg selv. Denne forståelsen av hva et dokument er, kan hjelpe oss i å analysere dokumentets praksiser.

På bakgrunn av hvordan Asdal og Reinertsen forstår hva et dokument er har de laget seks *analytiske innganger* å nærme seg dokumenter på. Det er *dokumentsteder, dokumentverktøy, dokumentarbeid, dokumenttekster, dokumentsaker og dokumentbevegelser*. Disse inngangene inngår i ulike, men tilknyttede former for praksis. Derfor finnes det noen overlappende elementer mellom dem. Asdal og Reinertsen (2020) poengterer at man ikke trenger å studere alle inngangene i arbeid med et dokument, men at man velger seg ut de som er relevante for å besvare det empiriske spørsmålet man stiller.

I dette prosjektet har vi valgt ut *dokumentsteder, dokumentbevegelser*, og *dokumenttekster* som de mest relevante analytiske inngangene. Vi vil derfor redegjøre for hva de innebærer og begrunne hvorfor de er relevant for å belyse problemstillingen vår. I tillegg har vi operasjonalisert de relevante analytiske inngangene slik at vi kan analysere datamaterialet vårt på en systematisk og strukturert måte. Inngangene er operasjonalisert i form av spørsmål, se *Vedlegg 2*. Videre i oppgaven har vi valgt å beholde *dokumentsak* som begrep for den utvalgte formuleringen i Språkdeklarasjonen, som vi innledningsvis presenterte at problemstillingen vår bygger på. Vi har ikke valgt dokumentsak som analytisk inngang, men som begrep, fordi begrepet har vist seg hensiktsmessig å bruke for å skrive frem funnene våre. Fremgangsmåten i dokumentsak som analytisk inngang overlapper også på noen områder med de vi har valg ut. Det er spesielt «saksomforming» som også kommer frem i de andre inngangene, ved at man undersøker om det har skjedd i et «modifiseringsarbeid», som omformuleringer, omdisponeringer eller nye beskrivelser, av dokumentsaken mellom ett dokument og et annet. Fremgangsmåten i dokumentsak som analytisk inngang innebærer også «å spore opp, forfølge og analysere disse modifiseringene» (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 106), som reflekteres i *dokumentsted* og *dokumentbevegelse*. Dette krever at vi leser

dokumentene grundig som overlapper med *dokumentsted*. I det følgende presenteres dokumentsteder, dokumentbevegelser og dokumenttekster.

3.4.1 Dokumentsteder og dokumentbevegelser

I dette prosjektet vil vi koble de analytiske inngangene *dokumentsteder* og *dokumentbevegeler* sammen, fordi vi vil være avhengig av å forstå dokumentstedene for å kunne analysere dokumentbevegelsene. Dokumenter er en del av et større dokument- og praksislandskap, og i dette landskapet skjer det noe med og i dokumentene som kan forandre omgivelsene og praksis (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 43). Hvor i dette landskapet dokumentet er knyttet til, kan vi beskrive med dokumentsteder, og hvordan dokumentene beveger seg mellom dokumentstedene forklares gjennom dokumentbevegelse. Det blir dermed naturlig å forene disse to analyseinngangene.

3.4.1.1 Dokumentsteder

Å nærme seg et dokument som et dokumentsted handler om å se på det stedet dokumentet er skapt, trer i kraft, påvirker og opptrer, men man kan også se på dokumentet i seg selv som et sted. Det betyr at dokumentstedet i seg selv blir et empirisk felt der ulike handlinger kan utspille seg. Forstår man dokumentstedet kan man også forstå «hvordan dokumentet blir til og endrer seg» (s. 38). I sammenheng med at dokumenter er en del av et større landskap vil dokumentsteder inkludere både steder der dokumentet er og ikke er. Eksempler på typiske dokumentsteder er arkiv, internett og organisasjoner. Mer spesifikt regnes statsarkivet, utdanningsdirektoratets nettside, udir.no, og Stortinget som dokumentsteder.

Datamaterialet vårt hører til ulike dokumentsteder i et større dokumentlandskap. Dermed er det viktig å være «stedsspesifikk», og kjenne til hva som er særegent med de ulike dokumentstedene (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 144). Dokumentsteder er komponert på ulike måter, som gjør at rommet for ulike tekstpraksiser er avhengig av dokumentstedets retningslinjer og regler. Hva som er særegent og spesielt ved ulike, men sammenliknbare, dokumentsteder vil være objekt for analyse.

Hva kan vi egentlig finne ut av ved å bruke dokumentsteder som analytisk inngang? Jo, vi kan undersøke og forstå dokumentstedene og finne ut av hvilken rolle dokumentene spiller der. Dette kan bidra til å analysere dokumentet både innenfra og utenfra. Videre kan man innhente informasjon om prosesser rundt dokumenter, og hvordan aktørene bruker og forholder seg til dem, som kan gi bedre forståelse av både organisasjonen i seg selv, hva slags

arbeid og saker som utspiller seg og dokumentets rolle innad i organisasjonen (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 42).

3.4.1.2 Dokumentbevegelser

Dokumenter virker inn på mange forskjellige steder, og er en del av et større maskineri eller dokumentsted. Læreplanen endrer for eksempel noe fra å være politisk til teknisk, og det gjøres håndterbart på forskjellige måter, for eksempel gjennom konkrete læreplanmål. Disse endringene skjer gjennom dokumentbevegelser. Dokumentbevegelse som analyseinngang handler om å se på hvordan dokumenter beveger seg og hvordan de settes i bevegelse. Mange dokumenter beveger seg i et satt mønster som er forhåndsbestemt, og spesielt kan offentlige dokumenter som hører til dokumentsteder, som for eksempel har Kunnskapsdepartementet lovpålagte forflytningsmønstre og reiseruter (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 127). Disse rutene følges for at dokumentene skal ha den funksjonen som er intendert.

Man kan direkte koble dokumentbevegelse som analyseinngang til dokumentsteder. Om dokumentet *kan* få en betydning eller ikke kan har med hvor tungt og etablert dokumentstedet det befinner seg i er. Et dokumentsted som Utdanningsdirektoratet kan øke muligheten for dokumentets betydning (s. 152). Dokumentene vi forholder oss til i vår analyse er forbundet til et juridisk system, men selv ikke det rettslige har en umiddelbar effekt hvis ikke dokumentene er og settes i bevegelse. De er en del av et større politisk maskineri, men må settes i gang for å kunne få en effekt på saken de handler om. Som et forflytningsverktøy kan man se på hva dokumentet åpner for, eller bidrar til, når det beveger seg. Selv om det er lagt opp til at dokumentet i seg selv kan realisere en sak, gjennom bevegelsene, betyr det ikke nødvendigvis at det vil lykkes med det (s. 128-129).

Det er ofte slik at dokumentene referer til det dokumentet det bygger på, og gjennom disse referansene kan man finne dokumentkjedene som dokumentene beveger seg i (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 132). En måte å bruke dokumentbevegelse som analyseinngang på, er å se på dokumentkjedene og spore dokumentenes reiserute. Gjennom dette kan man bli kjent med hvordan dokumentene brukes og beveger seg innenfor det systemet de er en del av. «Vi kan analysere dokumentkjeder ved å kartlegge hvordan dokumentene bygger på hverandre» (s. 132). I innhentingen av vårt datamateriale har vi ubevisst brukt denne analyseinngangen. Vi har blitt kjent med dokumentkjeden til dokumentene vi skal analysere, og kartlagt reiserutene for å få oversikt. Når man er kjent med dokumentkjeden, er det interessant å se på hvordan bevegelsene har modifisert dokumentene i denne kjeden. Asdal og Reinertsen

beskriver *modifisering* som små tekstlige endringer som skjer i et dokument. Dette kan til slutt ende opp som et transformeringsarbeid, som kan bety at saken i dokumentkjeden endres (s. 133). I dette komprimerings- og utvelgelsesarbeidet er det viktig å tenke på om det er noe som blir tapt eller tilføyd, «lost» eller «gained in translation» (s. 135). Hvordan er det saken og innholdet i dokumentene forandrer seg i dette arbeidet, og hvordan påvirker dette muliggjøringen av dokumentets sak?

I analysen ser vi på de konkrete modifiseringene som foregår i dokumentbevegelsene, og hvordan vi ser på disse modifiseringene blir gjennom analyseinngangen *dokumenttekst*. Vi vil se nærmere på hvordan det tekstlige er håndtert i dokumentbevegelsene og overføringen av saken gjennom dokumentkjeden. Vi vil da undersøke hva som skjer i formuleringene, og hvordan saken blir håndtert. Da vil vi spesifikt se om noe endres, legges til, eller om noe forsvinner. Videre, vil vi også sammenligne reiserutene og dokumentkjedene til dokumentene på tvers av landene, og se om de er like lange, ender opp på samme destinasjon, og om de har samme formål.

3.4.2 Dokumenttekst

Dokumenttekst som analytisk inngang er mer innholdsorientert enn de foregående metodiske grepene. Som selve begrepet, dokumenttekst, forteller oss, dreier det seg mer spesifikt om selve teksten. For å definere hva som kan regnes som en tekst, ser vi at Asdal og Reinertsen (2020) bruker et utvidet tekstbegrep fra et semiotisk perspektiv, der alle tegn som kan fortolkes regnes som tekst. Dokumentets tekst og tegn kan være tvetydige når man analyserer og tolker den; derfor er det viktig å tenke på at dokumentets mening ikke bare er betinget av selve teksten, men også situasjonen og leseren (s. 83).

Å ta med seg praksisperspektivet inn i selve dokumentteksten utgjør en nærlesing av de tekstlige elementene og virkemidlene. Dermed kan man i analysen stille spørsmål ved valgene som er tatt. Det praksisorienterte perspektivet tvinger oss også til å stille spørsmål som: Hva skjer i teksten? Hva slags handlinger er dette dokumentet? Hvilke effekter har det? For å kunne svare på det, er vi nødt til å nærlese og analysere de *tekstlige elementene* som struktur, språk og stil, tall og grafer, avsender og mottaker, illustrasjoner og den visuelle utformingen i teksten som er brukt.

Et annet poeng Asdal og Reinertsen (2020) vektlegger er hvilken direkte *effekt* dokumentteksten har på mottakerne (s. 95-97). Det kan vi undersøke ved å se på dokumentenes sjanger og materialitet. Det forteller noe om måten teksten er utformet, og kan

ha betydning utover teksten. Det vil si at mottakerens reaksjon i møte med dokumentet kan påvirke hvordan aktørene behandler dokumentsaken videre. Dette knytter dokumentteksten til praksisperspektivet. Asdal og Reinertsen (2020) opererer med et sosialt sjangerbegrep. Det vil si at dokumentets sjanger har en handling, og vil legge sterke føringer for kommunikasjonen mellom avsender og mottaker. En tekst består av en rekke valg, og ofte følger de en mal eller et oppsett. Mange offentlige dokumenter følger slike oppsett, og vi kan derfor anse, for eksempel læreplanutvikling, som en egen sjanger. Hvordan mottakeren møter sjangeren, kan få en direkte effekt i form av mottakerens reaksjon, for eksempel sjangerforventningene mottakeren har, og om de brytes eller ikke. Om mottakeren opplever sjangerbrudd, kan det oppleves forskjellig. Leseren kan bli kritisk, eller positivt overrasket og mer interessert. Et eksempel på en sjangereffekt som Asdal og Reinertsen trekker frem, er at offentlige dokumenter forsøker å skape autoritet, noe vi kjenner igjen fra kritisk diskursanalyse. Klarer de det, vil det også skape tillit og legitimitet. Asdal og Reinertsen anser dokumenter som både semiotiske og materielle. Dette er ikke motsetninger, men to sider av samme sak. Dokumenter er konkrete ting, enten fysiske eller digitale. Dokumentet kan bestå av nøyaktig det samme innholdet, men dokumentteksten blir behandlet og møtt helt forskjellig på bakgrunn av dets materialitet. Utforming, struktur og sjanger utgjør dokumentets materialitet og påvirker hvordan vi behandler dokumentet.

I møte med datamaterialet vårt, hadde vi forventninger de tekstlige elementene. Vi hadde rett og slett noen egne sjangerforventninger. Dermed var det viktig å forholde seg så objektiv som mulig, slik at vi kunne *beskrive* de tekstlige elementene nøytralt. Deretter kunne vi sammenligne beskrivelsene av dokumentenes innhold med de ekvivalente dokumentene på tvers av de tre landene på en tilfredsstillende måte. I tillegg har vi forsøkt å tolke hvordan disse elementeten kan oppfattes av mottakeren, og hvordan mottakeren forholder seg til dokumentet. På dette punktet vil spørreundersøkelsen spesielt fungere supplerende, da lærerutdannere er mulige mottakere og avsendere av emneplanene.

3.5 Spørreundersøkelsen

Formålet med spørreundersøkelsen er å være et supplerende verktøy, og ble sendt ut i håp om å få et datamateriale som kan nyansere vår analyse. Vi visste ikke i forkant hvor sentral undersøkelsen kom til å bli, siden vi ikke var ferdige med analysen, og at vi dermed ikke kunne formulere spørsmålene med resultatene i bakhodet. Vi ønsket i utgangspunktet at

undersøkelsen kunne være med på å belyse aktørenes funksjon, og deres forhold til dokumentene som analyseres. Undersøkelsen blir brukt supplerende ved å trekke ut trender som kan nyansere de funnene våre i analysen.

Spørreundersøkelsen ble utformet i et nettbasert undersøkelsesverktøy, *nettskjema.no.* Undersøkelsen ble laget på svensk, dansk og norsk, for at de som skulle ta undersøkelse fikk spørsmålene på sitt eget språk. Den visuelle utformingen av spørreundersøkelsen og tilhørende oversettelser er presentert i *Vedlegg 1*. Interessen for å vite hvordan lærerutdannere praktisk tilnærmer seg temaet nabospråk i emneplanene dannet grunnlaget for utformingen av spørsmålene. I og med at vi velger å gjøre en praksisorientert metode, ser vi at spørsmålene vi har formulert kan være relevante fordi flere av dem er praksisorienterte og handler for eksempel om hvordan respondentene selv bruker og forholder seg til emneplanene. Flere av svaralternativene er Likert-skalaer eller tekstbokser for mer utfyllende svar.

Med god hjelp av kontakter i dansk og svensk lærerutdanning, fikk vi testet om spørreundersøkelsen på de to andre språkene var forståelig. Spørreundersøkelsene ble ikke pretestet på svensk og dansk, men korrekturlest av våre kontakter. Begge kontaktene fra Sverige og Danmark var i målgruppen til undersøkelsen. Den norske undersøkelsen ble pretestet av veileder og to kollegaer, som også er i målgruppen for spørreundersøkelsen.

Distribueringen av spørreundersøkelsen ble gjort gjennom veileders nettverk. Han har tett samarbeid med kontakter på utdanningsinstitusjonene, som vi ønsket å sende undersøkelsen til. Utvalget av institusjoner ble også tatt på bakgrunn av disse kontaktene, som kunne gjøre det lettere for oss å få svar på undersøkelsen. Vi sendte ut purring på skjemaet, som resulterte i høyere svarprosent. Vi fikk mellom 10-22 svar fra hvert land. Basert på hvor mange som jobber på morsmålsseksjonen på lærerutdanningene, er dette en god svarprosent.

4. Datamateriale

I denne delen vil vi legge frem det vi har hentet inn og valgt ut som relevant materiale for analyse. Vi vil presentere ulike nasjonale lover, forskrifter, retningslinjer, programplaner og emneplaner med innhold om nabospråk og som kan knyttes til lærerutdanningens morsmålsfag. Alt datamaterialet er digitalt, enten i form av fulltekst på dokumentstedets nettside eller som PDF-filer presentert via hyperlenker. Policydokumentene som tilhører lærerutdanningsinstitusjonene er begrenset til å gjelde de eldste trinnene på grunnskolen, og kun de emnene som er obligatoriske for studentene som tar lærerutdanning i sitt morsmål er valgt ut. Det vil at studentenes selvvalgte emner i løpet av studieløpet ikke er inkludert i datamaterialet, og inkluderer emner for de som studerer på klassetrinn 5.-10. på OsloMet - Storbyuniversitetet, 7. - 9. på Göteborgs universitet, og 4.-10. trinn på Københavns Professionshøjskole. Først vil vi presentere hvilke formulering som er valgt ut i Språkdeklarasjonen, deretter redegjøre for de relevante lovene i de tre landene, og til slutt presentere alle formuleringene om nabospråk i policydokumentene underlagt lovene i Norge, Sverige og Danmark. De utvalgte formuleringene og hvor de er hentet fra, er presentert i en tabell per land.

4.1 Språkdeklarasjonen

I Språkdeklarasjonen har vi valgt ut en oppfordring som er formulert under det språkpolitiske området *Språkforståelse og språkkunnskap* (Nordiska ministerrådet, 2006, s. 63). Dette språkpolitiske området tar for seg undervisning om nabospråk og skandinaviske språk som fremmedspråk. Det er flere mål og språkpolitiske områder som vi kunne lest i sammenheng med undervisning, for eksempel arbeid med nordisk kultur som litteratur, film og tv, men vi har valgt å bare inkludere oppfordringene som sier noe eksplisitt om undervisning i skolen. Den utvalgte formuleringer er presentert i *Tabell 4.*

Språkdeklarasjonen 2006	
Språkforståelse og språkkunnskap	For å oppnå målene bør - nabospråksundervisningen i skolen styrkes, samt undervisningen i skandinaviske språk som hjelpespråk og fremmede språk.

Tabell 4 Viser den utvalgte formuleringen fra Språkdeklarasjonen 2006.

4.2 Lover

Lovene som er valgt ut, har ingen tekstlige elementer som forteller noe direkte om innholdet i lærerutdanningen sitt respektive land. De er derimot en viktig del av datamaterialet i arbeid med en praksisorientert tilnærming, slik vi har i dette prosjektet. Lovene har noe å si for det helhetlige dokumentlandsskapet i arbeid med analyse policydokumentene våre er avhengige av. Derfor er de ikke objekt for nærlesing, som resten av datamaterialet, men beskriver hjemmel for den høyere utdanningen i Norge, Sverige og Danmark. Den norske loven som er valgt ut er Universitets- og høyskoleloven – uhl (2005), heretter bare uhl. Högskolelag (1992:1434) (1992) er den svenske loven, og Bekendtgørelse af lov om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser (2019), heretter LEP-loven, er den danske loven. Disse tre lovene har et felles formål om å bestemme universiteter og høyskolers formål, struktur, krav og rettigheter. I tillegg er de bestemt og formulert av departementer tilhørende utdanning nasjonal; Kunnskapsdepartementet i Norge, Utbildningsdepartementet i Sverige, og Uddannelse- og Forskningsministeriet i Danmark.

4.3 Norge

Etter Universitets- og høyskoleloven – uhl – har vi forskrifter om rammeplan gjeldende for hver enkelt utdanning som tilbys i Norge. Den gjeldende forskriften i denne sammenhengen er *Forskrift for plan om grunnskolelærerutdanning, trinn 5-10* (2016). Den har til formål å definere hva studenten skal kvalifiseres til etter endt utdanning, det i form av læringsutbyttebeskrivelser, utdanningens struktur og innhold, som studiepoeng og fagkombinasjoner. Den utvalgte formuleringen er hentet fra *Generell kompetanse* under *Læringsutbytte* i forskriften, se *Tabell 5*, og som underoverskriften forteller er dette et generelt kompetansemål for alle på lærerutdanningen for trinn 5-10. Det nevnes verken nabospråk eller Norden her, og derfor leser vi nabospråk inn i «internasjonale og flerkulturelle perspektiver» i Forskrift for plan om grunnskolelærerutdanning, trinn 5-10.

Videre har vi *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen trinn 5-10 (Universitets- og høgskolerådet, 2010)*. De har formell status under forskrifter, og er føringer for nasjonale og fagspesifikke standarder, og skal fungere som hjelp for utdanningsinstitusjonenes eget arbeid med programplaner og emneplaner. Det er fagmiljøet som har i oppgave å utforme de nasjonale retningslinjene, og i denne sammenhengen er de utarbeidet og publisert av Universitets- og høgskolerådet, UHR. Fra retningslinjene trakk vi

ut kun en formulering som falt innenfor våre kriterier under *Kunnskap* i *Læringsutbytte for norsk 2* (Universitets- og høgskolerådet, 2010, s. 60). Formuleringen nevner nabospråk eksplisitt, og er presentert i *Tabell 5*.

På institusjonsnivå er programplan for *Grunnskolelærerutdanningen for trinn 5-10* (2016), og to av fire obligatoriske emneplaner i morsmålsfaget er valgt ut. Dette materialet ligger på OsloMets nettside. Programplanen var gjeldene for høsten 2022, og viser omfanget av studieprogrammets i oppbygging, eksamensformer, læringsutbytte, opptakskrav, målgruppe, studiepoeng og eksamensformer. De generelle læringsutbyttebeskrivelsene gjelder for hele studieprogrammet, og inneholder samme læringsutbyttebeskrivelsene som i *Forskrift for plan om grunnskolelærerutdanning, trinn 5-10.* Derfor leser vi nabospråk inn i de samme formuleringene her; «internasjonale og flerkulturelle perspektiver». Emneplanene, *M5GNO1100 Norsk, Emne 1* og *M5GNO1200 Norsk, Emne 2*, blir undervist i på ulike tidspunkter i studieløpet (OsloMet – storbyuniversitetet, u.å.-a, u.å.-b). Emne 1 undervises i studentenes første semester og her nevnes nabospråk eksplisitt, mens Emne 2 undervises i andre semester. I Emne 2 nevnes «i Norden» i en litterær sammenheng, som gjør at vi kan inkludere denne formuleringen i datamaterialet vårt. ***Error! Reference source not found.***

Norske policydokumenter	
Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10	Kandidaten - kan styrke internasjonale og flerkulturelle perspektiver ved skolens arbeid, bidra til forståelse av samenes status som urfolk og stimulere til demokratisk deltakelse og bærekraftig utvikling
Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen trinn 5-10	Kandidaten - har kunnskap om nasjonale minoritetsspråk og nabospråk
Programplan	Kandidaten - kan styrke internasjonale og flerkulturelle perspektiver ved skolens arbeid, bidra til forståelse av samenes status som urfolk og stimulere til demokratisk deltakelse og bærekraftig utvikling
Emneplaner	**M5GNO1100, Norsk 1** Studenten - Har kunnskap om nasjonale minoritetsspråk og om nabospråk
	M5GNO1200, Norsk 2 Studenten - Har kunnskap om kva som kjenneteiknar eit utval skjønnlitterære tekstar på nynorsk og bokmål, og i Norden, i ulike sjangrar og medium, for barn og unge vaksne

Tabell 5 Viser de utvalgte formuleringene hentet fra de ulike norske policydokumentene.

4.4 Sverige

Förordning (2021:1335) om utbildning till lärare och förskollärare (2021) er et komplementerende dokument og en forskrift under Högskolelag (1992:1434). Den setter bestemmelser om grunnleggende og særskilte krav for utdanningen, fagkombinasjoner, samarbeid og sysselsettinger på institusjonene (2021, § 2). Likt som lovene, forteller heller ikke den noe eksplisitt om innholdet på lærerutdanningen, og vi har derfor ikke plukket ut en formulering til datamaterialet, men den fungerer supplerende for vår forståelse av det svenske dokumentlandskapet.

Den første svenske formuleringen som er presentert i ***Error! Reference source not found.***, er fra *Högskoleförordning (1993:100)* (1993), som er en forskrift utformet av Utbildningsdepartementet. Dets formål er å beskrive allmenne bestemmelser om drift av universiteter og høyskoler, samt sette generelle nasjonale standarder for kvalitet og studiepoeng på de ulike studieretningene. Det er to vedlegg i Högskoleförordning (1993:100), og i *Bilaga 2* er det beskrevet mål for *Ämneslärarexamen* for trinn 7-9, og som gjelder for alle studenter uavhengig fagkombinasjon. Det er altså ingen fagspesifikke mål i Högskoleförordning (1993:100), men i en av målformuleringene kan temaet nabospråk leses inn i, se ***Error! Reference source not found.***. Det vil si at i de følgende formuleringene i Högskoleförordning (1993:100); «ämneskunnskaper som krävs for yrkesutvøing» og «ämnesstudiernas hovudområde», kan nabospråk som «ämneskunnskap» eller «hovudområde» være gjeldende. Den samme målformuleringen er i *Utbildningsplanen L1Ä79 (2022)* til Göteborgs Universitet, altså den svenske programplanen. Dette er den eneste formuleringen som er trukket frem fra Utbildningsplanen L1Ä79. På lærerutdanningen på Göteborg Universitet er det tre obligatoriske emner i svensk for de som velger å bli faglærer i svensk for 7.-9. trinn. Emnet Svenska 3 L9SV36 (u.å.), heretter Svenska 3, er det eneste emnet med innhold om nabospråk, og emnet undervises i det syvende semesteret. Formuleringene «nordiska språken» og «nordiska grannspråken» nevnes i mål under *Kunskap och förståelse* og *Färdigheter og formåga, se* ***Error! Reference source not found.***.

Svenske policydokumenter	
Högskoleförordning (1993:100)	För ämneslärarexamen med inriktning mot arbete i årskurs 7-9 ska studenten dessutom - Visa sådana ämneskunskaper som krävs för yrkesutövningen, inbegripet såväl överblick över ämnesstudiernas huvudområde som fördjupade kunskaper inom vissa delar av detta område och insikt i aktuellt forsknings- och utvecklingsarbete.
Utbildningsplan L1Ä79	För ämneslärarexamen med inriktning mot arbete i årskurs 7-9 ska studenten dessutom - visa sådana ämneskunskaper som krävs för yrkesutövningen, inbegripet såväl överblick över ämnesstudiernas huvudområde som fördjupade kunskaper inom vissa delar av detta område och insikt i aktuellt forsknings- och utvecklingsarbete
Kursplan	**Svenska 3 L9SV36** Kunskap och förståelse - redogöra för viktiga språkhistoriska förändringar inom de nordiska språken, särskilt svenskan, samt hur de relaterar till den nutida nordiska språksituationen Färdigheter och förmåga - diskutera och reflektera över hur språkliga normer och konventioner etableras och förändras, genom iakttagelser av språkliga drag i svenskan och de nordiska grannspråken

Tabell 6 Viser de utvalgte formuleringene hentet fra de ulike svenske policydokumentene.

4.5 Danmark

Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen (2015), heretter Bekendtgørelsen, er forskriften som formelt ligger under LEP-loven. Denne forskriften er det siste statlige dokumentet før institusjonelle bestemmelser, og dets formål er å sette nasjonale standarder for hva utdannelsen krever og tilbyr. I første og andre vedlegg (Bilag 1 og Bilag 2) er det definert generelle og fagspesifikke kompetansemål. Sammenlignet med de norske og svenske forskriftene, kunne vi lest nabospråk inn i noen av de generelle kompetansemålene, men det har vi valgt å ikke gjøre, fordi Bekendtgørelsen nevner nabospråk eksplisitt. Det blir ikke gjort i de andre forskriftene, og derfor har vi trukket ut mer generelle formuleringer derfra. De formuleringene som er trukket ut fra Bekendtgørelsen er presentert i *Tabell 7*. Formuleringene er fagspesifikke kompetansemål til modulen *Dansk 4.-10. klassetrin*, og som er kategorisert inn i ulike kompetanseområder med tilhørende Færdighedsmål og Vidensmål.

Københavns Professionshøjskole sine institusjonelle bestemmelser kalles Studieordningen. Studieordningen består av tre deler, men er delt opp i to egne PDF-filer. En fil heter *Studieordning del 1&2: Nationale og institionelle bestemmelser*, og den andre heter *Studieordning del 3: Modul- og kursusbeskrivelser* (Københavns Professionshøjskole, 2022a, 2022b). Del 1 av studieordningen er en fellesdel utarbeidet i fellesskap av de profesjonshøyskolene som tilbyr lærerutdannelse, og som inneholder regler om avsluttende prøver, særlig tilretteleggelse av prøver i praksis og felles krav til utforming av bachelorprosjekter. Videre bestemmes lokale regler for lærerutdannelsen av den enkelte profesjonshøyskolen i del 2. Det innebærer nøye beskrivelser av utdanningens struktur og innhold i form av fagkombinasjoner, men ikke noe om hva undervisningsfagene inneholder, og det er dermed ingen formuleringer valgt ut fra dette dokumentet.

Vi har derimot valgt ut fire formuleringer fra to forskjellige emneplaner i Studieordning del 3, *DAu1: Literacy og kommikation* og *DAu2: Fiktion og multimodale tekster* (Københavns Professionshøjskole, 2022b, s. 125-136). DAu1 står oppført to ganger i Studieordningen del 3, som er meget forvirrende i beregning av emnets omfang. Her kunne datamaterialet vårt blitt doblet, eller lest som to relevante emner, men etter kontakt med KP forstår vi den som ulike studieopptak. Vi har valgt DAu1 på side 115, fordi her er det kommentert at den er særlig tilrettelagt for sommeropptak 2022 og vinteropptak 2023, som betyr at den er gjeldene nå. Derfor tar vi utgangspunkt i den fremfor DAu1 på side 125 i Studieordningen del 3. Når det gjelder antall studiepoeng består DAu1 og Dau2 av 20 ECTS hver, og DAu1 undervises første og andre semester, mens DAu2 undervises i tredje og fjerde semester. Likt som i Bekendtgørelsen presenteres de utvalgte formuleringene som Færdighedsmål og Vidensmål, se *Tabell 7*.

Danske policydokumenter	
Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen	**Kompetenceområde 1:** Sprog og kommunikationsundervisning omhandler undervisning i sprog og kommunikation såvel som den studerendes egne kommunikative kompetencer. Færdighedsmål - Planlægge og gennemføre undervisning i nabosprog og nabokultur, Vidensmål - nordiske sprog og nabosprogsdidaktik,
	Kompetenceområde 4: Tekster og tekstundervisning omhandler tekst og tekstformidling. Færdighedsmål - kritisk vurdere tekster og deres brug i kulturhistorisk, æstetisk og flerkulturelt perspektiv, herunder tekster på nabosprog, Vidensmål - tekstanalyse og tekstreception i et dannelsesperspektiv,
Modul- og kursusbeskrivelse	**DAu1: Literacy og kommunikation** Færdighedsmål - planlægge og gennemføre undervisning i nabosprog og nabokultur Vidensmål - nordiske sprog, herunder nabosprogsdidaktik
	DAu2: Fiktion og multimodale tekster Færdighedsmål - kritisk vurdere tekster og deres brug i kulturhistorisk, æstetisk og flerkulturelt perspektiv, herunder tekster på nabosprog Vidensmål - tekstanalyse og tekstreception i et dannelsesperspektiv

Tabell 7 Viser de utvalgte formuleringene hentet fra de ulike danske policydokumentene

5. Analyse

I denne delen ønsker vi å belyse hvordan dokumentsaken blir tolket og formulert i policydokumenter i Norge, Sverige og Danmark, i tråd med forskningsspørsmålene våre. Dokumentsaken er formuleringen vi har valgt ut fra Språkdeklarasjonen, og det er de ulike nasjonenes ansvar å bearbeide og følge den opp. Derfor er det interessant å se hva slags modifiseringer som skjer med den forpliktende formuleringen; «... bør nabospråksundervisningen i skolen styrkes, samt undervisning om skandinaviske språk som hjelpespråk og fremmede språk» (Nordiska ministerrådet, 2006, s. 63). Det er særlig interessant at landene *bør styrke* nabospråksundervisningen, fordi det avhenger også av landets selvoppfattede nivå, og hva som kreves for å styrke nettopp dette. I tillegg nevnes undervisning om skandinaviske språk som hjelpespråk og fremmede språk, så hvordan muliggjør landene disse perspektivene? Hvordan de ulike nasjonale aktørene velger å styrke nabospråksundervisningen i skolen kan derfor være veldig forskjellig. Basert på studier av Delsing og Lundin-Åkesson (2005) og Frøshaug og Stende (2021), tyder det på at norske elever har den beste nabospråksforståelsen, og derfor kan vi hypotetisk forvente at Sverige og Danmark burde gjøre større grep for å styrke nabospråksundervisningen enn Norge. Ved bruk av dokumentbevegelse og dokumenttekst som analytiske innganger, har vi forsøkt å belyse hva som faktisk skjer med dokumentsaken på veien fra Språkdeklarasjonen til de svenske, danske og norske lærerutdanningene.

Analysen og funnene våre er kategorisert etter Goodlads (1979) begrepsapparat om læreplanprosess, som presentert i *2.2 Goodlads læreplanteori*. Vi har tatt i bruk de fire første stegene i læreplanprosessen han beskriver: (1) den ideologiske læreplanen, (2) den formelle læreplanen, (3) den oppfattede læreplanen og (4) den gjennomførte læreplanen. Vi har utelatt det siste begrepet, (5) den erfarte læreplanen, da vi ikke har noe datamateriale om hva studentene faktisk sitter igjen med etter nabospråksundervisningen på lærerutdanningen.

I tillegg har vi grafisk skissert opp det totale dokumentlandskapet på tvers av landene, se *Figur 8*. Det har vi gjort får å kunne skape en hierarkisk oversikt, slik at hvilke policydokumenter som er avhengige av hverandre, og som formelt er underlagt andre kommer tydelig frem. Med andre ord, har vi plassert policydokumentene med likest formell status og likest innhold på samme nivå. *Figur 8* representerer også det Asdal og Reinertsen (2020) kaller dokumentkjeder, så det er illustrert en norsk, en svensk og en dansk dokumentkjede. Legg merke til at Studieordningen er oppført to ganger på to ulike nivåer i

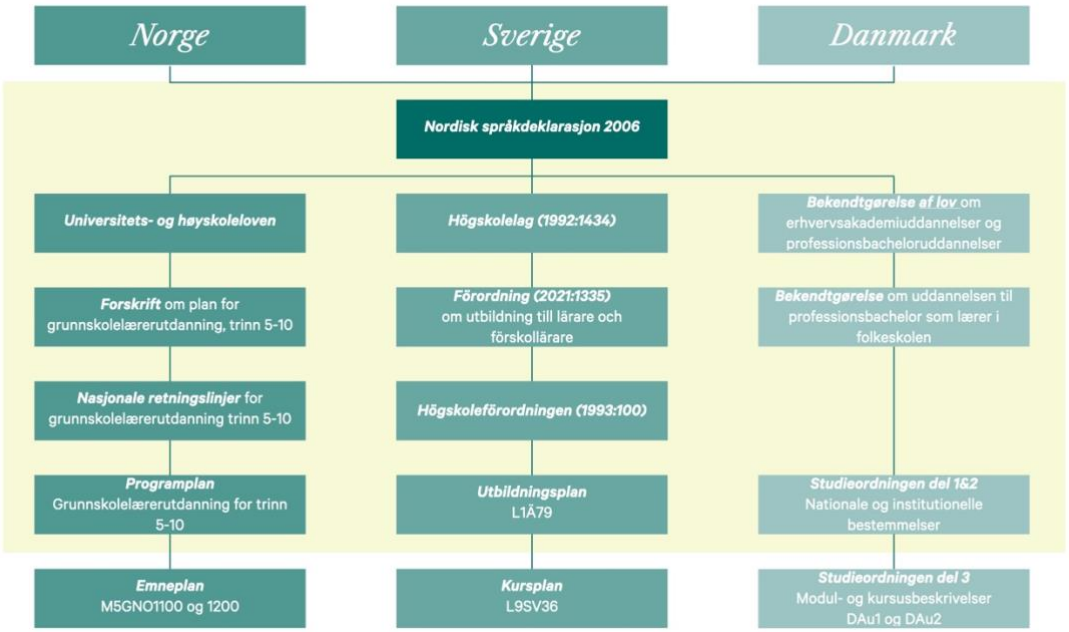
den danske dokumentkjeden i *Figur 8*. Det har vi gjort, fordi inndelingen av de to PDF-filene er plassert der de har likest innhold sammenlignet med policydokumentene i Norge og Sverige. Dokumentlandskapet vil bli referert til, og brukt igjennom hele analyse, men er særlig fremtredende i Goodlads første nivå, den ideologiske læreplanen.

Figur 8 Norske, svenske, og danske policydokumenter sortert som nasjonale dokumentkjeder, og viser dokumentlandskapet i sin helhet.

Selv om vi kun nevner lovene kort i datamaterialet, er de viktige for å forstå helheten policydokumentene er en del av, og hvor dokumentsaken er nasjonalt forankret. Lovene er startskuddet for dokumentskjedenes videre utvikling, og gjør dokumentsakens reiserute lovpålagt. Policydokumentene har en intendert oppbygging, i form av at de referer til hverandre. Lovene som er valgt er inkludert i dokumentkjedene fordi forskriftene; Förordning (2021:1335), Högskoleförordning (1993:100) og Bekendtgørelsen, referer til hjemmel i lovene om høyere utdanning; uhl, LEP-loven og Högskolelag (1992:1434), og lovene referer igjen til at forskriftene skal utbroderer utdanningenes oppbygging og innhold. Slik fortsetter det nedover de ulike kjedene. På den måten er dokumentene uløselig knyttet til hverandre, og er et bevis på at reiseruten dokumentsaken behandles i er lovpålagt.

5.1 Den ideologiske læreplanen

Alle policydokumentene, utenom selve emneplanene, har blitt lest som deler av Goodlads (1979) første læreplanprosess, *den ideologiske læreplanen*, markert under i *Figur 9*. Det vil si at Språkdeklarasjon, nasjonale lover, styringsdokumenter og programplaner har blitt lest som ideene bak emneplanene. Alle de utvalgte policydokumentene tilhører etablerte dokumentsteder, for eksempel Stortinget, Folketinget og Riksdagen. Dokumentstedene kan øke dokumentenes mulighet for betydning, som også kan ha en positiv effekt for dokumentsaken (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 152). Disse policydokumentene kan leses som en del av den ideologiske læreplanen, fordi de formidler lærerutdanningenes ideologiske og strukturelle grunnlag, og de er gjerne basert på «... utdanningsforskning, fagpolitiske og politiske begrunnelser» (Garmannslund et al., 2011, s. 9). I sammenheng med denne oppgaven er det Språkdeklarasjonens ideologi vi har undersøkt. Ideologien er basert på Nordisk ministerråds interesser, som er opprettholdelsen av et nordisk språkpolitisk fellesskap i Norge, Sverige og Danmark. Dette er ideologien, mens selve «ideen» er mer spesifikt å styrke nabospråksundervisningen i skolen, i tråd med hva dokumentsaken vi har undersøkt gjennom de analytiske inngangene (Asdal & Reinertsen, 2020). Hva dokumentene ideologisk muliggjør og ikke, i form av antall styringsdokumenter, dokumentets innhold og formuleringer, er de interessante funnene vi vil trekke frem i det følgende.



Figur 9 Viser dokumentkjedene i Norge, Sverige og Danmark. Markeringen viser hva som leses som den ideologiske læreplanen

5.1.1 Dokumentkjedenes materialitet

Først vil vi trekke frem sammenlikningen av dokumentkjedenes materialitet som et interessant funn. Alle dokumentkjedene er lovpålagte, og antall styringsdokumenter forteller noe om den byråkratiske prosessen innholdet på lærerutdanningen gjennomgår. Det forteller oss også noe om hvor mange styringsdokumenter Språkdeklarasjon (2006) kan påvirke før *den formelle læreplanen*, altså de vedtatte emne- og kursbeskrivelsene. Språkdeklarasjonen regnes som det første leddet i alle de nasjonale dokumentkjedene og emne- og kursbeskrivelsene som de siste leddet, illustrert i *Figur 9*. Totalt er det seks ledd med policydokumenter i Norge og Sverige, og fire ledd med policydokumenter i Danmark. Utfra den danske dokumentkjeden ser det ut som at det er fem ledd med dokumenter i Danmark, men det regnes bare som fire fordi Studieordningen til KP er oppført to ganger, som del 1&2 og del 3, men er i utgangspunktet ett og samme dokument. Danmark har dermed færrest antall policydokumenter i dokumentkjeden sin, mens Norge og Sverige har to flere. Å ha mange styringsdokumenter kan både virke positivt og negativt. Det kan virke positivt i den forstand at ideen om å styrke nabospråksundervisningen får flere muligheter til å utbroderes og poengteres. Jo flere ledd som behandler dokumentsaken, jo flere muligheter for modifiseringer. I tillegg kan flere aktører og dokumentsteder virke inn på lærerutdanningens innhold. Vi kan tenke oss at desto mer plass og frekvens det er av direkte eller indirekte innhold om nabospråksundervisning, jo mer kan det styrke ideens posisjon og prioritering. Samtidig kan det også virke negativt, ved at ideen forsvinner i mengden av informasjon, og mengden av styringsdokumenter som lærerutdanningsinstitusjonene må forholde seg til. Størrelsen på dokumentkjedene og deres materialitet, gir oss innblikk i hvor mange faktorer som faktisk kan være med på å behandle og modifisere ideen om nabospråksundervisning. Dokumentenes innhold er avhengig av dokumentets rolle, posisjon og aktørene som setter ideen i bevegelse i dokumentkjeden, noe vi har prøvd å skrive frem her.

5.1.2 Dokumentkjedenes innhold

Hvordan behandles ideen om nabospråksundervisning i de ulike policydokumentene? I sammenheng med dokumenttekst og dokumentbevegelse som analytiske innganger har vi nærlest og sammenlignet formuleringene, og slik kan vi se hva som modifiseres og ikke, og hva det har å si for innholdet og lærerutdanningen. Fremstillingen av disse funnene er hensiktsmessig å sortere basert på policydokumentenes innhold. Derfor har vi definert tre kategorier: (1) Utdanningens oppbygging, (2) Generell kompetanse og (3) Fagspesifikk kompetanse. Den første kategorien omfatter innhold om utdanningens struktur, krav og

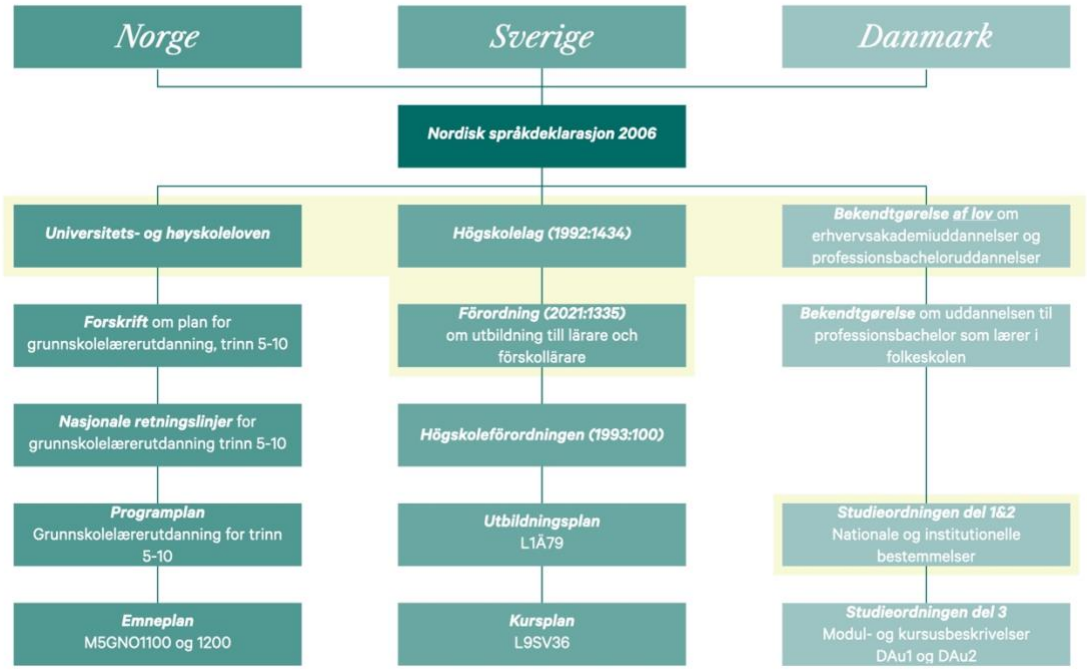
muligheter for fagkombinasjoner og krav til studiepoeng. Den andre kategorien er policydokumenter som definerer en liste med generell kompetanse studenten skal ha etter endt utdanning på lærerutdanningen. Derimot definerer den tredje kategorien det fagspesifikke kompetansen lærerstudentene skal ha etter gjennomført emne. Noen av policydokumentene overlapper noen av kategoriene, men vi har gjort en grovsortering som vil være hensiktsmessig for å skrive frem funnene.

Aller først vil vi trekke frem et dokument som ikke egentlig lar seg kategorisere på denne måten, fordi det havner innenfor alle tre kategoriene. Det er den danske forskriften Bekendtgørelsen. Forskriften er et stort dokument, som både inneholder kort om utdanningens overordnete struktur, generelle kompetansemål og fagspesifikke kompetansemål. Et like omfattende dokument finner vi ikke i den svenske eller den norske dokumentkjeden. Det er bare Bekendtgørelsen, i tillegg til LEP-loven, som bestemmer noe om lærerutdanningen før de institusjonelle policydokumentene. Selv om Bekendtgørelsen har deler som inneholder noe innenfor alle kategoriene, er den kategorisert under (2) Fagspesifikk kompetanse. Dette er nettopp fordi de utvalgte formuleringene som formidler noe om ideen er plassert i vedlegget som definerer kompetansemål for undervisningsfagene.

5.1.2.1 Beskrivelser av utdanningens oppbygging

Policydokumentene som faller innenfor den første kategorien, (1) Utdanningens oppbygging, er alle lovene, Förordning (2021:1335) og Studieordning del 1&2, markert under i *Figur 10*. Disse inneholder kun informasjon om utdanningens generelle oppbygging, og ingen av lovene i Norge, Sverige eller Danmark inneholder noe spesifikt om lærerutdanningens innhold. Det gjør derimot Förordning (2021:1335) og Studieordning del 1&2, som også faller innenfor denne kategorien. Hva slags fagkombinasjoner og hva utdanningen på et generelt grunnlag skal tilby blir beskrevet i disse to policydokumentene, men de har ulike formelle bestemmelsesnivåer. Det innebærer at Förordning (2021:1335) er en forskrift, mens Studieordning del 1&2 fungerer mer som retningslinjer definert av de danske lærerutdanningsinstitusjonene og KP. I tillegg er det litt vanskelig å plassere og sammenligne Studieordningen del 1&2 med de norske og svenske policydokumentene, fordi dette er et ett dokument med to formål, men om vi ser på dokumentets ulike deler blir det enklere. Først tar vi for oss *Studieordning del 1: Nationale bestemmelser*. Den har liknende innhold som i Förordning (2021:1335); delene om formelle krav til eksamen i Högskoleförordning (1993:100), og *§3 Innhold og struktur* i Forskrift for plan om grunnskolelærerutdanning, trinn 5-10. Her settes generelle nasjonale standarder for eksamen, bare at i Studieordningen er det

bestemt og publisert på institusjonsnivå. Videre er formålet til *Studieordning del 2: institusjonelle bestemmelser* å bestemme mer spesifikke detaljer om lærerutdanningens oppbygging. Liknende detaljnivå om utdanningens oppbygging finner vi i programplanene til OsloMet og GU, men de er ikke like omfattende som Studieordningen del 2. Til tross for at Studieordningen del 1&2 har mye liknende innhold som de andre programplanene, er den avgjørende faktoren for at den kategoriseres som (1) Utdanningens oppbygging, at det ikke nevnes noe om lærerutdanningens generelle eller fagspesifikke kompetanse i dette dokumentet. På bakgrunn av at vi har redegjort for lovenes, Förordning (2021:1335) og Studieordningen del 1&2 sin plassering i denne kategorien kan vi konkludere med at ideen om nabospråk ikke blir behandlet i disse policydokumentene, og at Studieordningen del 1&2 skiller seg ut i denne kategorien fordi den plasseres lengre ned i dokumentkjeden ettersom at den er et institusjonelt policydokument.



Figur 10 LEP-loven, Högskolelag (1992:1434), uhl, Förordning (2021:1335) og Studieordning del 1&2 tilhører første kategori (1) Utdannningens oppbygging

5.1.2.2 Generelle kompetansebeskrivelser

Tilhørende kategori *(2) Generell kompetanse* er policydokumenter fra datamaterialet som definerer mål om studentens generelle kompetanse. I disse generelle målene har vi undersøkt om ideen er formulert implisitt eller eksplisitt. Felles for policydokumentene i denne kategorien, er at ideen om nabospråk må leses implisitt, og at det er dokumenter på forskriftsnivå i dokumentkjeden. Det vil si at Forskrift for plan om grunnskolelærerutdanning

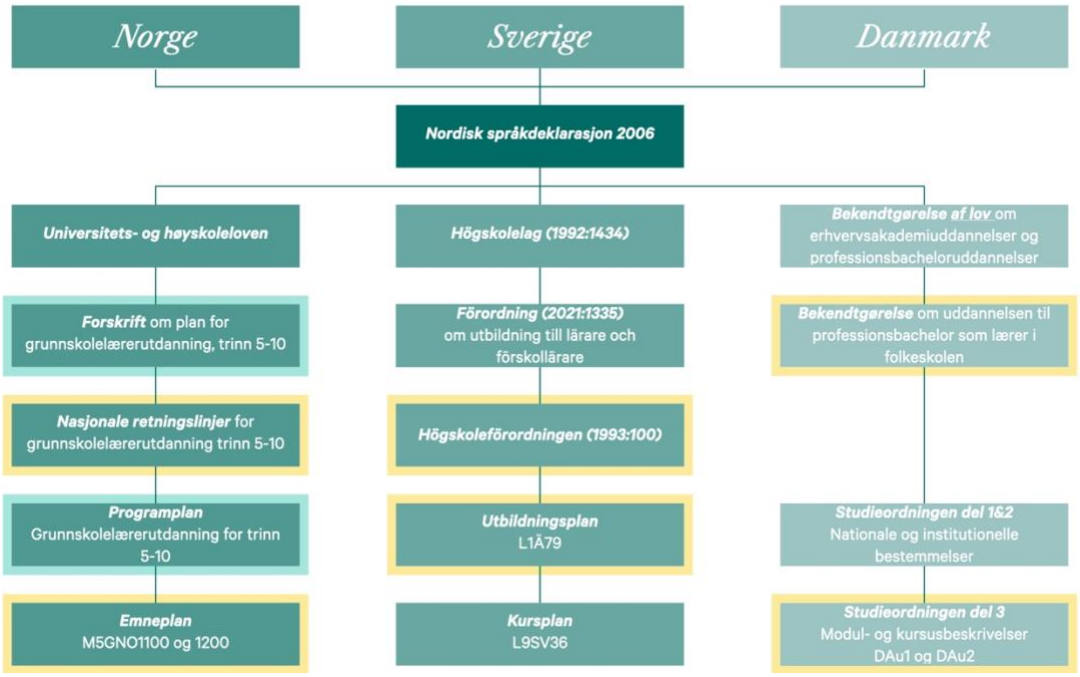
for trinn 5-10, Högskoleförordning (1993:100), norsk og svensk programplan og Bekendtgørelsen tilhører denne kategorien. Bekendtgørelsen plasseres også i denne kategorien kun på grunnlag av at den har et vedlegg som definerer egne kompetansemål for lærernes grunnfaglighet, men i ingen av disse formuleringene kan ideen leses implisitt eller eksplisitt. Derfor vil den ikke kommenteres ytterligere.

I denne kategorien er forskriftenes plass i dokumentlandsskapet relativ lik, sett bort i fra at den svenske dokumentkjeden har to forskrifter (Förordning (2021:1335) og Högskoleförordning (1993:100)), så er det store forskjeller innholdsmessig på de generelle kompetansebeskrivelsene. Siden Bekendtgørelsen er ute av bildet i sammenligning av formuleringenes innhold, har vi kun sett nærmere på den Högskoleförordning (1993:100) og Forskrift for plan om grunnskolelærerutdanning, trinn 5-10, som vises i *Tabell 8**Error! Reference source not found.***. De begrepene som er markerte, er de vi har lest nabospråk inn i. Begge disse formuleringene er overordnete og generelle, noe som ikke er sjokkerende i og med at de skal bestemme studentenes generelle kompetanse etter endt studiegang. I prinsippet er det muligheter for at hele ideen blir overført i disse formuleringene siden de er så overordnete. Vi kan likevel se at det er forskjell på *hvor* overordnet formuleringene vi har trukket frem er. Den norske formuleringen peker på to konkrete perspektiver, «internasjonale og et flerkulturelle», noe som legger konkrete føringer for hva den generelle kompetansen er. Til kontrast, er de generelle kompetansemålene hakket mer overordnet i Högskoleförordning (1993:100), hvor det som regnes som «ämneskunnskaper som krävs for yrkesutvøing» og «ämnesstudiernas hovudområde» er det studenten skal eksamineres i. Hva som faktisk er disse emnekunnskapene, er ikke videre bestemt i Högskoleförordning (1993:100). Sammenlignet med den norske dokumentkjedens innholdsstruktur, forventer man at de fagspesifikke bestemmelsene blir definert i et formelt underordnet dokument av Högskoleförordning (1993:100), slik som norske nasjonale retningslinjer. Dette finnes imidlertid ikke. I §17 i Högskoleförordning (1993:100) refereres det heller direkte til institusjonenes programplaner, og at det er der det skal opplyses om emnene utdanningsprogrammet omfatter. Det betyr at den fagspesifikke kompetansen for lærerutdanningen kun blir institusjonelt bestemt i Sverige. Dermed kan det utgjøre store lokale forskjeller på lærerutdanningen i Sverige, fordi institusjonen selv former hva «ämneskunnskaper» faktisk innebærer.

Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 5-10	Kandidaten - kan ***styrke internasjonale og flerkulturelle perspektiver*** ved skolens arbeid, bidra til forståelse av samenes status som urfolk og stimulere til demokratisk deltakelse og bærekraftig utvikling
Högskoleförordning (1993:100)	För ämneslärarexamen med inriktning mot arbete i årskurs 7-9 ska studenten dessutom - visa sådana ***ämneskunskaper*** som krävs för yrkesutövningen, inbegripet såväl överblick över ***ämnesstudiernas huvudområde*** som fördjupade kunskaper inom vissa delar av detta område och insikt i aktuellt forsknings- och utvecklingsarbete.

Tabell 8 Formuleringene til de norske og svenske forskriftene som hører til kategori (2) generell kompetanse.

Til tross for at det står i Högskoleförordning (1993:100) at det skal opplyses om emnene i utdanningens programplan, får vi ikke noe særlig ny informasjon om GU sin programplan. Det er listet opp de ulike emnene man kan ta, og når i studieløpet man kan ta disse emnene, men ikke noe mer om fagets innhold. Den svenske programplanen siterer formuleringen i Högskoleförordning (1993:100). Det gjør at også dette policydokumentet tilhører kategori (2) generell kompetanse. Likedan siterer OsloMet læringsutbyttebeskrivelsene fra den norske forskriften i gjeldende programplan. Disse programplanene tilfører altså ikke ideen noe nytt, men gjentar noe som allerede er bestemt på forskriftsnivå. Dette skjer mellom flere av policydokumentene, derfor har vi illustrert dette i *Figur 11*. Denne gjentakelsen kan virke unødvendig når vi kjenner til hva som står i forskriftene og dokumentenes relasjoner i dokumentkjedene. Men aktørene som forholder seg aktivt til forskriftene og programplanene er forskjellig, for eksempel vil studenter henvende seg til utdanningsinstitusjonens nettside for å finne ut om lærerutdanningen. Dette er mer intuitivt for studentene, enn å oppsøke politiske forskrifter for å finne ut mer om hva de kommer til å lære, noe som argumenterer for denne gjentakelsen kan være nødvendig. Oppsummert, er likheten her bare at formuleringene siteres mellom disse leddene i dokumentkjedene, og ideen ikke modifiseres. Derimot er det totalt forskjellige innhold i den norske og svenske forskriften. Den norske formuleringen beskriver faktisk et generelt mål om kompetanse for lærerutdanningen, mens den svenske formuleringen kun beskriver at studenten skal lære tilstrekkelig kunnskaper som trengs for å være lærer i emnet, og ikke hva disse er.



Figur 11 Dokumentet som er hierarkisk nederst i dokumentkjeden i samme land siterer den med identisk farge over.

Da vi arbeidet med dokumenttekst som analytisk inngang, nærleste vi dokumentene, og oppdaget en påfallende tekstlig likhet mellom Språkdeklarasjonen og Forskrift for plan om grunnskolelærerutdanning, trinn 5-10. Nemlig forskriftens formulering «Kandidaten - *kan styrke* internasjonale og flerkulturelle perspektiver i skolens arbeid ...», der vi kjenner igjen verbet *å styrke* fra Språkdeklarasjonen; «... bør nabospråkundrevisningen i skolen *styrkes*». Her modifiseres det modale hjelpeverbet fra *bør* til *kan*, noe som endrer betydningen av verbet fra å være en anbefaling til å ha kunnskap om noe. Dette speiler også dokumentstedenes formål, i likhet med at Nordisk ministerråd lager felles nordiske politiske anbefalinger, og Kunnskapsdepartementet bestemmer om hva som overordnet kreves av studentenes ferdigheter og kompetanse på lærerutdanningen i Norge. Selv om studentene da skal ha denne generelle kompetansen betyr det ikke at den faktisk brukes til å styrke disse perspektivene i praksis, men de skal *kunne* gjøre det. Et alternativ som ville vært mer forpliktende er om studentene *skal styrke* internasjonale og flerkulturelle perspektiver.

5.1.2.3 Fagspesifikke kompetansebeskrivelser

Til slutt har vi kategori *(3) fagspesifikk kompetanse*. Blant de dokumentene vi leser som den ideologiske læreplanen rommer denne kategorien Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen trinn 5-10 og Bekendtgørelsen, vises i *Tabell 9*. Rent strukturelt i dokumentkjedene kan vi si at Nasjonale retningslinjene er lik det andre vedlegget i Bekendtgørelsen, imidlertid står retningslinjene som et eget dokument, er knyttet til et eget

dokumentsted (UHR), og har formelt en lavere politisk status. Likheten er dog at de er nasjonale fagspesifikke bestemmelser med formål om å skape en felles standard for lærerutdanningene i landet. Over kommenterte vi at formuleringene i den norske og svenske forskriften siteres i utdanningsinstitusjonenes programplaner, det samme skjer fra nasjonale retningslinjer til emneplanene på OsloMet, og fra Bekendtgørelsen til KP sine emneplaner, se *Figur 11*. Det er altså, helt like formuleringer, sett bort fra en formulering i Emne 2 på OsloMet. Videre analyseres hvordan ideen kan representeres i disse siterte formuleringene, og i hvilken grad det styrker dokumentsaken, mens hva som muliggjøres og ikke analyseres under 5.3 Den oppfattede læreplanen.

Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen trinn 5-10	Kandidaten - har kunnskap om nasjonale minoritetsspråk og nabospråk
Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen	**Kompetenceområde 1:** Sprog og kommunikationsundervisning omhandler undervisning i sprog og kommunikation såvel som den studerendes egne kommunikative kompetencer. Færdighedsmål - planlægge og gennemføre undervisning i nabosprog og nabokultur, Vidensmål - nordiske sprog, herunder nabosprogsdidaktik,
	Kompetenceområde 4: Tekster og tekstundervisning omhandler tekst og tekstformidling. Færdighedsmål - kritisk vurdere tekster og deres brug i kulturhistorisk, æstetisk og flerkulturelt perspektiv, herunder tekster på nabosprog, Vidensmål - tekstanalyse og tekstreception i et dannelsesperspektiv,

Tabell 9 Formuleringene til de norske og danske policydokumentene som hører til kategori (3) fagspesifikk kompetanse

Først vil vi beskrive hvordan samspillet mellom Nasjonale retningslinjer og det formelle leddet over, Forskrift for plan om grunnskolelærerutdanning, trinn 5-10, utspiller seg og hva det har å si for ideens utvikling. I forrige kategori konkluderte vi med at ideen i forskriften operasjonaliseres til kunnskap som studenten skal kunne bruke for å styrke internasjonale og flerkulturelle perspektiv, og at det ikke er sikkert at dette faktisk skjer. Det samme kunnskapsperspektivet om ideen, videreføres i retningslinjene. Så mens forskriften gir en bredere oversikt over studentens kompetanse og mulige bidrag i skolen, er formuleringen i retningslinjene mer begrenset og spesifikk med søkelys på språkkunnskapene til studenten. Ettersom formuleringer i retningslinjene er fagspesifikke, men såpass overordnete, er det fortsatt vanskelig å si noe om i hvilken grad ideen faktisk styrkes i dette policyleddet. Samtidig som verbet *styrke* går tapt fra forskriften til retningslinjene. Men at begrepet nabospråk står eksplisitt posisjonerer temaets relevans i utdanningen, som virker mer

styrkende for ideen i retningslinjene enn om det ikke ble nevnt. I tillegg defineres ikke kvaliteten eller nivået på språkkunnskapen som skal læres, bare at studenten «har kunnskap om ... nabospråk» er formulert. Innad i den norske dokumentkjeden, kan vi derfor si at ideens posisjon styrkes fra et ledd til et annet, men at den generelle fagspesifikke formuleringen som institusjonene skal bearbeide lokalt har mange tolkningsmuligheter. Utdanningsinstitusjonene kan lokalt bearbeide denne relativt generelle formuleringen.

I Bekendtgørelsen leses ideen i to av kompetanseområdene, presentert i *Tabell 9.* Det ene området handler om språk- og kommunikasjonsundervisning, og det andre handler om tekster og tekstundervisning. Den samme operasjonaliseringen av «nabospråksundervisning» som kunnskap i de norske nasjonale retningslinjene skjer også i Bekendtgørelsen, men der formulert som nordiske språk og nabospråksdidaktikk. Ulikt fra den norske formuleringen er begrepet «nabospråksdidaktikk» tilføyd i kunnskapsperspektivet, og kunnskapen om nabospråksdidaktikk reflekteres i «Færdighedsmål», der studentene skal både planlegge og gjennomføre undervisning om «... nabosprog og nabokultur». I tillegg er begrepet «nabokultur» tilføyd i denne formuleringen. Videre i det andre kompetanseområdet kommer ideen til uttrykk ved at «... herunder tekster på nabosprog» er eksplisitt formulert i ferdighetsmålet, og at disse tekstene skal studenten ha ferdigheter til å kritisk vurdere. Knyttet til dette ferdighetsmålet er ikke nabospråk operasjonalisert som kunnskap, men kunnskap om tekstanalyse og tekstresepsjon i et dannelsesperspektiv. Til forskjell fra den norske forskriften, nevnes ikke verbet *styrke*. Derimot om vi sammenligner forskriftsnivået i dokumentlandskapet virker fagspesifikke formuleringene i Bekendtgørelsen mer styrkende for nabospråksundervisningen i skolen, fordi de er definert så tidlig i dokumentsakens reiserute. Fordi alle formuleringene av «Færdighetsmål» og «Vidensmål» siteres direkte i Studieordning del 3, vil det være opp til aktørene som formulerer Bekendtgørelsen å ivareta ideen til Språkdeklarasjonen.

En annen type ideologi som kan kobles til dokumentlandskapet vårt, er skillet mellom en forskningsbasert og en praksisbasert lærerutdanningen. Mens den norske og svenske lærerutdanningen er mer forskningsbasert, er den danske lærerutdanningen mer basert på praksis. Denne ideologiske forskjellen kan påvirke hvordan lærerutdannere arbeider og prioriterer nabospråksundervisning. I en mer teoritung og forskningsbasert utdanning, kan det være klarere fokus på å formidle teoretisk kunnskap om språk og språklæring, som vi ser eksempel på i operasjonaliseringen i nasjonale retningslinjer. Imens en praksisbasert utdanning kan fokusere mer på å gi lærerstudentene praktiske erfaringer med å undervise i

nabospråk og hvordan arbeide med elevenes språkutvikling. Dette betyr at den danske utdanningen vektlegger å utvikle praktiske ferdigheter og kunnskaper, slik vi ser i kompetanseområdene i Bekendtgørelsen, og som er tett knyttet til å jobbe som lærer i praksis, mens den norske og svenske utdanningen legger mer vekt på teori og forskning som grunnlag for lærerens praksis.

5.1.3 Den ideologiske læreplanen som utgangspunkt for videre læreplanprosess

Oppsummert er alle disse beskrivelsene av policydokumentenes innhold, struktur og samspillet dem imellom nasjonalt, det som utgjør den ideologiske læreplanen. På den måten har Norge, Sverige og Danmark hver sin ideologiske læreplan, som har likheter og ulikheter på tvers. Først beskrev vi dokumentkjedenes materialitet, og så tydelig at den danske dokumentkjeden besto av færre antall policydokumenter. Den norske og svenske dokumentkjeden var mer strukturelt like, ved å ha likt antall policydokumenter både nasjonalt og institusjonelt. Deretter ble innholdet i dokumentkjedene nøyere studert for å beskrive hvordan ideen modifiseres igjennom den nasjonale dokumentkjeden, og hva som ender opp som utgangspunkt og føringer for institusjonenes arbeid med emneplanene (den formelle læreplanen).

Først og fremst er det innholdet i den svenske dokumentkjeden som skiller seg mest ut, fordi verken Högskolelag (1992:1434), Förordning (2021:1335) eller Högskoleförordning (1993:100) setter noen nasjonale fagspesifikke standarder for lærerutdanningen. Det gjør derimot nasjonale retningslinjer i det norske dokumentlandskapet og Bekendtgørelsen i det danske landskapet. Hvorvidt disse fagspesifikke formuleringene er overordnete formulert, påvirker hva institusjonen kan vektlegge og ikke. Den svenske ideologiske læreplanen ender opp veldig generell og sitert fra Högskoleförordning (1993:100), som gir lærerutdannerne på GU det desidert største spillerommet i utforming av emneplaner. På samme måte kan man se for seg at den norske ideologiske læreplanens utgangspunkt stopper ved programplanen til OsloMet, men den er også sitert direkte fra forskriftsnivå. I stedet for er ideen mest bearbeidet i de nasjonale retningslinjene, basert på den underlagte formelle statusen til forskriften i dokumentkjeden. Det norske utgangspunktet er derfor mer fagspesifikt, og ideen er bearbeidet til språkkunnskap.

Derimot bestemmer danskene hvilket utgangspunkt lærerutdanningsinstitusjonen har, både tidligst og raskest. Bekendtgørelsen er det eneste nasjonale policydokumentet i tillegg til LEP-loven, og i Studieordning del 1&2 nevnes ikke noen form for kompetansebeskrivelser. I

tillegg vet vi også at de fagspesifikke formuleringene i Bekendtgørelsen, er sitert i KP sine emneplaner. Dermed modifiseres ikke ideen i det hele tatt. På tross av at formuleringene ikke modifiseres, er innholdet i Bekendtgørelsen den mest detaljerte, som analyseres videre under, men poenget er at da har ikke aktørene, lærerutdannerne, noe med å formulere emnet de underviser i. Den ideologiske læreplanen i dansk sammenheng er da allerede bestemt nasjonalt i Bekendtgørelsen.

Samtidig vil vi påpeke at det nettopp er offentliggjort en oppdatert Bekendtgørelse (2023), hvor det er gjort tydelige tekstlig strukturelle og innholdsmessige endringer der fagspesifikk kompetanse bestemmes. Det er fortsatt beskrevet fagspesifikk kompetanse for alle undervisningsfagene, men endret seg fra å være konkrete kompetansemål til fagbeskrivelser. Nabospråk nevnes ikke lengre eksplisitt, men norsk og svensk språk, litteratur og kultur er nevnt. Det betyr at dokumentsaken fortsatt vil bli ivaretatt i dansk grunnskolelærerutdanning. Men hvordan utdanningsinstitusjonen videre behandler disse nye fagbeskrivelsene vet vi derimot ikke, spesielt med tanke på handlingsrommet til å bearbeide formuleringene lokalt. Det vil derfor være interessant å gjøre en ny analyse av forholdet mellom Bekendtgørelsen og emneplanene når de nye bestemmelsene har fått etablert seg, for eksempel om formuleringene fortsatt direkte videreføres, eller om det åpner opp for lokale institusjonelle forskjeller.

5.2 Den formelle læreplanen

Hva som leses som den formelle læreplanen er, ifølge Goodlad (1979), alle fag- og studieplaner som er utarbeidet av utdanningsinstitusjoner. Dette er produkter av de prosessene som foregår i den ideologiske læreplanen. Den formelle læreplanen betraktes som kontrakten mellom studiested og samfunn, og er en beskrivelse av hva studentene kan forvente å lære. Dette er den vedtatte læreplanen, og i vårt tilfelle favner denne delen om emneplaner, kursplaner og kursbeskrivelser fra de tre utvalgte utdanningsinstitusjonene. Den formelle læreplanen er produktet som skal analyseres av lærerutdannerne i den oppfattede læreplanen. Vi kommer her til å se nærmere på hva denne kontrakten egentlig sier.

5.2.1 Sammenligning av emneplanene

Når vi sammenligner emneplanene, vil det være interessant å si noe om emnets plassering i studieforløpet, og antall ECTS som er knyttet til hvert av dem. Dette gjør vi for å kunne plassere emnene, og det akademiske nivået emnene undervises på. På OsloMet er nabospråk

som tema nevnt i Emne 1 og Emne 2, som gjennomføres første og andre semester. Hvert av disse emnene er 15 ECTS. I likhet med OsloMet, forekommer nabospråk som tema i det første og andre emnet, *DAu1 og DAu2*, som er plassert i de to første årene på KP. DAu1 på førsteåret, med 20 ECTS og DAu2 på andreåret med 20 ECTS. I kontrast til disse to, har vi GU som ikke har nabospråk som tema før i 7 semester: *Svenska 3*, og studenten må ha godkjent *Svenska 1 og 2* først. Svenska 3 er på 15 ECTS. Alle må ha godkjent de tidligere emnene for å kunne fortsette på neste emne. På OsloMet og KP er det dermed en likere oppbygging der emnene er i starten av studiet, i kontrast til GU der emnet kommer senere i studieforløpet.

Plasseringen i seg selv vil ikke være avgjørende for nivået på kunnskapsinnholdet, men det at emnet Svenska 3 undervises i senere i utdannelsen kan si noe om forventningene man kan ha til nivået til studentene akademisk. Et emne på 7. semester kan likevel ha samme «kvalitet» som et emne på 1. semester, dersom de ikke bygger videre på tidligere emner. Dette kan ses i lys av Bernsteins (2000) teori om læreplanstruktur, redegjort for i *2.1 Tidligere forskning*, som handler om hvorvidt et element er avhengig av å bygge et annet, om kunnskapsstrukturen er kumulativ eller horisontal. Når det gjelder om det er tendenser til kumulativ kunnskapsstruktur, kan vi ikke se dette innenfor temaet nabospråk. For eksempel ville det vært nødvendig at emnene Svenska 1 og Svenska 2 hadde inkludert nabospråk for at emnet Svenska 3 skulle ha en kumulativ struktur. Emne 1 og Emne 2 kan derimot være kumulative, dersom begge emnene inkluderer nabospråk som tema. Dette gjelder også for DAu1 og DAu2, selv om det ikke kan fastslås om de faktisk undervises kumulativt eller ikke. I sum kan det konkluderes med at kunnskapsstrukturen ikke er kumulativ.

5.2.2 Tapt og tilføyd fra den ideologiske – til den formelle læreplanen

Da vi nærleste tekstene i dokumentkjeden, kunne vi se at formuleringene i den danske studieordningen var helt like som på forskriftsnivå. Kunnskaps- og ferdighetsmålene som er formulert i Bekendtgørelsen siteres nemlig direkte inn i emneplanene på KP. Det er dermed verken tapt eller tilføyd noe fra øvrige ledd i den danske dokumentkjeden. *Figur 11* representerer visuelt hvordan denne overføringen av formuleringene skjer i dokumentkjeden.

Formuleringene i emneplanene på OsloMet er hentet fra de nasjonale retningslinjene. Målet fra Emne 1 er direkte hentet derfra, og er ikke redigert. OsloMet som dokumentsted utformer programplanene og emneplanene, og har hjemmel til å bestemme innholdet i disse. De har da ikke sett det som nødvendig å gjøre endringer på akkurat dette målet. Emne 2 er derimot den

eneste formuleringen som har tilføyd noe om nabospråk som ikke nevnes tidligere i dokumentkjeden. Her er det «i Norden» som er tilføyd til emneplanmålet. «I Norden» er altså ikke formulert som en del av målet i de nasjonale retningslinjene, der resten av målet er hentet fra. Her vil vi da kunne si at OsloMet styrker posisjonen til nabospråk i norskemnet ved å tilføye enda en formulering som ivaretar temaet. Inkluderingen av «i Norden» indikerer at lærerutdannere må bruke nordisk litteratur i undervisningen, og sier noe om ivaretakelsen av det kulturelle perspektivet i Språkdeklarasjonen.

Svenska 3, emneplanen på GU, skiller seg ut ved å være det første leddet i dokumentkjeden som inkluderer fagspesifikk kompetanse. Disse formuleringene er unike for institusjonen og ikke basert på nasjonale standarder, og dette kan føre til større forskjeller mellom utdanningsinstitusjonene i Sverige. Vi valgte å nærlese dokumentteksten i Svenska 3 for å se hva som var tilføyd fra den ideologiske læreplanen, ettersom denne formulering er den eneste som er uavhengig av nasjonale bestemmelser. Siden det ikke står noe fagspesifikt i den svenske dokumentkjeden, vil det være hensiktsmessig å se på hva som er tapt eller tilføyd fra Språkdeklarasjonen. Emneplanen i Svenska 3 inneholder en språkhistorisk tilnærming som inkluderer "den nutida nordiska språksituationen". Dette er ikke eksplisitt nevnt i Språkdeklarasjonen eller andre policydokumenter i den svenske dokumentkjeden, og er dermed tilføyd. Språkhistorie som tema kan altså ikke leses direkte inn i formuleringene i språkdeklarasjonen. Videre er begrepene "hjelpespråk og fremmede språk" fra Språkdeklarasjonen ikke inkludert i Svenska 3-formuleringene. Formuleringen "iakttagelser av språkliga drag i svenskan och de nordiska grannspråken» kan derimot tolkes som en modifisering av disse begrepene fra Språkdeklarasjonen, og vi kan se på dette som en overføring av ideen. Videre er formuleringen om nabospråksundervisning ikke inkludert i Svenska 3, dermed er dette tapt fra Språkdeklarasjonen.

5.2.3 Materialitet

For å bedre forstå hvordan ulike emneplaner blir brukt og oppfattet av de som arbeider med dem, er det viktig å undersøke deres materialitet, som nevnt i *3.4.2 Dokumenttekst*. KP har en svært omfattende PDF-fil på 841 sider, del 3 av studieordningen, som inneholder «Modul-, fag- og prøve- samt kursusbeskrivelser». Ved første øyekast, virker dette som et veldig omfattende dokument som er vanskelig å navigere i. I første møte med et stort dokument kan det være vanskelig å håndtere, spesielt hvis det ikke er gode innholdsfortegnelser med hyperlenker. Hvis man heller ikke er kjent med søkefunksjonen i PDF-dokumenter, krever det mye leting for å finne frem. Som beskrevet i *4.5 Danmark,* var det også vanskelig å

forstå hvilken emneplan som var gjeldende for oss å analysere. I studieordningen var DAu1 emnet oppført to ganger, med minimale forskjeller i tekstlig innhold. Det at vi måtte kontakte KP for å oppklare mengden av datamateriale vi faktisk hadde med å gjøre, kan si noe om hvor lite håndterbar materialiteten er på dette området. Våre sjangerforventninger i møte med studieordningen del 3 var basert på de planene vi har forholdt oss til på OsloMet, og disse står i stor kontrast til hvordan KP har utformet sine emneplaner. Det kan være en fordel å ha all informasjon samlet i ett dokument, siden det vil være svært praktisk å ha alt på ett sted når du har blitt kjent med dokumentet og lært å håndtere det.

GU har i kontrast til KP separert emneplanene i mindre PDF-filer. Disse inneholder hvert enkelt emne og krever relativt god digital kompetanse å navigere seg frem til på GUs nettside. PDF-filene er delt opp i de ulike emnene, kontra på KP hvor alt er samlet i et dokument. Selve PDF-filene til emneplanen er materielt sett oversiktlig og lett å håndtere.

Den materialiteten som skiller seg mest ut, er OsloMets nettside som har hyperlenker og brødtekst som er oversiktlig og lett å navigere i. Nettsiden inneholder hyperlenker til for eksempel programplan, timeplan og pensumlister. Emneplanen ser kort ut ved første øyekast, og du kan bestemme det du vil lese fordi nettsiden har en ekspansjonsfunksjon som viser mer brødtekst når du trykker på et plusstegn. Funksjonen utvider innholdet slik at du kun trenger å forholde deg til brødtekst som du velger selv å ekspandere. Man trenger dermed ikke å lese unødvendig tekst slik man kanskje må gjøre i møte med studieordningen.

Sjangerforventning kan påvirke hvordan aktørene forholder seg til dokumenter (Asdal & Reinertsen, 2020). Vi kan ikke si noe om den forutinntatte sjangerforventningen til lærerutdannerne som bruker disse dokumentene og må forholde seg til dem. Selv om det for oss først virket uhåndterbart å navigere i flere av disse dokumentene, kan man si at det er en forventning til at akkurat disse aktørene bør ha et forhold til dokumentene som gjør at de kan navigere i dem. Sjangerforventning vil være en faktor som kan påvirke hvordan aktørene møter dokumentene de skal navigere i.

5.2.2.1 Struktur

Alle emneplanene har en inndeling som kategoriserer innholdet som skal læres i underoverskriftene: Kunnskaps- og ferdighetsmål. Denne strukturen er noe som er overført fra policydokumentene, og kategoriene blir brukt i flere deler av dokumentkjeden. Tendensen er at overskriftene blir brukt der det er definerte kunnskapsmål. Dette er ikke gjeldende for den svenske dokumentkjeden som ikke har konkrete fagspesifikke mål før i kursplanen. Her

er det da institusjonelle forskjeller i landene i hvordan de er strukturert. På grunn av strukturen i Studieordningen del 3 virker sammenhengen mellom kunnskaps- og ferdighetsmålene i DAu1 og DAu2 sterkt knyttet. De er visuelt representert som en tabell, der «videns- og færdighetsmål» leses ved siden av hverandre. Det er tydelig, basert på den grafiske fremstillingen, at det er ønsket at kunnskaps- og ferdighetsmålene i DAu1 og DAu1 skal bli brukt i sammenheng. Dette kan tolkes som en styrking av praksisperspektivet. Dette visuelle elementet er ikke tilfelle i de norske og den svenske emneplanen. I Emne 1, Emne 2 og Svenska 3 blir kunnskaps- og ferdighetsmålene fremstilt under to ulike overskrifter med punktliste under, og det vil her da ikke kunne knyttes en direkte sammenheng mellom disse, slik som i de danske emneplanene. Ser man derimot nærmere på punktlistene i Svenska 3, under kunnskaps- og ferdighetsmålene, kan man likevel se en sammenheng innholdsmessig med de respektive punktene i kunnskapsmålene. Altså siden nabospråk nevnes i punkt nr. 1 i underoverskriften «kunskap och förståelse», nevnes det også som punkt nr.1 under overskriften «färdigheter och förmåga». I Svenska 3 er ferdighetene og kunnskapsmålene dermed fortsatt tett knytt innholdsmessig selv om det strukturelt ikke er like tydelig som i DAu1 og DAu2. Emne 1 og Emne 2 skiller seg ut her, og vi kan ikke lese inn klare forbindelser mellom kunnskaps og ferdighetsmål. «Nabospråk» og «i norden», i Emne 1 og 2, er bare nevnt i kunnskapsmålet, og ikke videreført som en del av ferdighetsmålene. Dette kan kreve ekstra fortolkning for å kunne se kunnskaps- og ferdighetsmålene i sammenheng, men kan også aktualisere flere ferdighetsmål inn i kunnskapsmålene.

I møte med materialiteten til dokumentet, er det interessant å trekke inn spørsmål 5 fra spørreundersøkelsen, se *Vedlegg 1*, som sier noe om i hvilken grad aktørene forholder seg til emne- og fagplaner i planleggingen av sin egen undervisning. Asdal og Reinertsen (2020) sier at materialiteten kan ha noe å si for hvordan man møter og forholder seg til dokumentet. Siden vi nå har beskrevet denne materialiteten, kan det være interessant å se i hvilken grad aktørene formidler at de bruker emneplanene i sitt arbeid. Her vil vi trekke frem de som svarer at de forholder seg *i stor grad* og *i meget stor grad* til dokumentene. Disse er mest interessante, med tanke på å tolke materialiteten til dokumentene, og hvordan elementene oppfattes av en mottaker og om dette kan farge hvordan mottakeren forholder seg til dokumentet. Resultatene viser at det i alle landene er mellom 47 % til 77,3 % som forholder seg i stor- eller meget stor grad til emneplanene i planleggingen av undervisning. Norge 47 % (8 av 17), Sverige 60 % (6 av 10) og Danmark 77,3 % (17 av 22). Tallene viser at det er en stor andel som bruker emneplanene i planleggingen av sin undervisning, og dette kan

reflektere at aktørene oppfatter materialiteten til dokumentet som håndterbart. Dette kan også beskrive at emneplanens formulerte innhold kan være representativt for hva som skjer i undervisningen. I grunn er dette bekreftende for at det er interessant å se på emneplaner. Det vil altså være hensiktsmessig for oss å gjøre en analyse av innholdet.

Vi vil uansett kunne si noe om at lærerutdannerne må forholde seg til planene, fordi det er bestemmelser for innholdet på utdannelsen, men at det er lærerutdanneren som i stor grad har styring på tolkningsarbeidet i møte med formuleringene. Om de forholder seg eksplisitt til det som står skrevet, eller om de trekker frem det de syns er relevant i den sammenhengen, uavhengig av formuleringen. Spørreundersøkelsen belyser imidlertid at det er mange av lærerutdannerne som faktisk forholder seg til emneplanene i arbeidet med å utforme undervisningen.

5.2.4 Den formelle læreplanen oppsummert

Den største forskjellen vi ser mellom disse emneplanene er at Svenska 3 skiller seg ut. Det er fordi den inkluderer fagspesifikk kompetanse som ikke er nevnt i nasjonale dokumenter, med språkhistorie som tilføyd tema, og mangler formulering om nabospråksundervisning. Den danske har identiske formuleringer som på nasjonalt nivå, uten noen endringer og emneplanene på OsloMet er hentet fra nasjonale retningslinjer, med unntak av en tilføyelse om nabospråk i Emne 2. Strukturelt og materielt ser man likheter mellom emneplanene på OsloMet og GU, der Studieordningen fra KP skiller seg ut.

5.3 Den oppfattede læreplanen

Frem til nå har vi sett på hvordan dokumentbevegelsene har endret dokumentsaken, gjennom hele dokumentkjeden frem til den ferdige emneplanen. I den oppfattede emneplanen, nærleser vi dokumentteksten, og tolker hva emneplanene kan muliggjøre, samt hvordan de ivaretar ideen fra språkdeklarasjonen. Vi kan ikke si noe om hvordan den enkelte lærerutdanner fortolker planene. Vi leser derfor den oppfattede læreplanen som hvordan emneplanene *kan* oppfattes, altså hva formuleringene muliggjør. Vi har brukt dokumenttekst som inngang for å se på muliggjøringen i formuleringene i emneplanene.

I arbeid med emneplaner har vi en essensiell deltaker, nemlig lærerutdanneren. Gjennom et tolkningsarbeid av den formelle læreplanen, i vårt tilfelle emneplanene, utarbeider lærerutdannere det som blir gjennomført i undervisningen. Denne tolkningen gjøres i det Goodlad (1979) kaller for den oppfattede læreplanen. Det som offisielt har blitt vedtatt og

godkjent som den formelle læreplanen, blir tolket av lærerutdannerne, og det er resultatet av dette tolkningsarbeidet som påvirker hva som blir realisert i den gjennomførte læreplanen. Dette tolkningsarbeidet har stor innvirkning på den praktiske bruken.

5.3.1 Hva muliggjør formuleringene i emneplanene

Ved å nærlese dokumentteksten kan vi se på hva de muliggjør kan det være lettere å få et blikk for hva lærerutdannerne har mulighet for å tolke utfra formuleringene. Det blir hensiktsmessig å sammenligne visse emneplaner med hverandre, siden formuleringene er ganske like og vil dekke omtrentlig det samme innholdet. Mer spesifikt, Emne1 vil bli sammenlignet med DAu1, og Emne2 vil bli sammenlignet med DAu2. Disse emneplanene har også likheter på flere områder, både når det gjelder innhold og hvor de er plassert i studieforløpet. Svenska 3 får sin egen underoverskrift nettopp fordi emnet skiller seg ut i innhold og plassering.

Vi vil her tolke hvor forpliktende formuleringene er, hvilke perspektiver de inkluderer og hvilken type undervisning de åpner for. Vi vil også se på hva som muliggjør hjelpespråk og fremmede språk i emneplanene for å trekke linjer til hvordan perspektivet fra språkdeklarasjonen blir ivaretatt. Selv om hjelpespråk og fremmede språk ikke eksplisitt er inkludert i formuleringene i emneplanene, kan det likevel være mulig å inkludere disse perspektivene ved tolkning av emneplanene og hva de gir rom for. For å se muliggjøringene i forhold til Språkdeklarasjonen kommer vi til å kommentere i hvilken grad vi tolker at formuleringene er styrkende for nabospråksundervisningen i skolen.

5.3.1.1 Emne 1 og DAu1

Emne 1	har kunnskap om nasjonale minoritetsspråk ***og om nabospråk***
DAu1	Færdighedsmål - planlægge og gennemføre undervisning ***i nabosprog og nabokultur*** Vidensmål - ***nordiske sprog, herunder nabosprogsdidaktik***

Tabell 10 Formuleringene i de norske og danske emneplanene: Emne1 og DAu1

Vi vil kunne si at kunnskapsmålet som er formulert i Emne 1 og DAu 1 minner mye om hverandre, presentert i *Tabell 10.*Formuleringene «har kunnskap om» og «har viden om», i denne sammenhengen nabospråk, vil kunne muliggjøre samme type undervisning.

Når vi sammenligner disse to emneplanene, er det nødvendig å se på forskjellene for å kunne påpeke hvordan disse kan påvirke fortolkningene. En forskjell mellom disse to emneplanmålene er at ferdighetsmålet i DAu1 ivaretar nabospråksundervisningen og didaktikk i formuleringen. Det muliggjør en undervisning som er rettet mot at det som er lært under kunnskapsmålet skal trekkes inn i ferdighetsmålet og brukes i et praksisperspektiv. Ferdighetsmålet er knyttet til en praktisk gjennomføring som kan gi konkret erfaring og muliggjør at nabospråksdidaktikk kan bli gjennomført i skolen. Det betyr ikke at den vil det, men den legger opp til at studentene har kjennskap til konkrete undervisningsopplegg om «nabospråk og nabokultur». Vi tolker her da at kunnskapsmålet fra DAu1 skal brukes i planleggingen og gjennomføringen av undervisning i nabospråk og nabokultur. Det er også nødvendig å påpeke at Emne 1 ikke har et tilhørende ferdighetsmål som kan knyttes direkte opp mot kunnskapsmålet, slik som i DAu1.

I DAu1 er ordet «nabokultur» tilføyd. Nabokultur som tema muliggjør for eksempel undervisning om historie, tradisjoner og samfunnsliv. Dette er et perspektiv som ikke kommer frem i Emne 1. Det er ikke nødvendigvis slik at nabokultur ikke blir inkludert i Emne 1 selv om det ikke er nevnt eksplisitt, men slik vi leser målet er det i større grad naturlig å trekke inn språkhistorie og grammatikk i arbeid med nabospråk. Det er mulig å lese inn kultur i nabospråk gjennom for eksempel arbeid med litteratur på nabospråkene, men den naturlige inndelingen til emne 1 og emne 2, språk og litteratur, gir en indikasjon på at nabokultur ikke blir undervist i dette emnet.

«Nordiske sprog» fra DAu1 kan omfatte flere språk enn det Emne 1 sin formulering «nabospråk» gjør, som beskrevet i *2.3 Språkfellesskap.* Dette kan ha historiske forklaringer, for eksempel har Danmark sterkere tilknytning til Island enn det Norge har i forbindelse med unionstiden 1550-1900. Det vil da kunne være mer naturlig å inkludere dette perspektivet i formuleringene. Det er altså mulig å tolke at alle disse språkene kan inkluderes i undervisningen, kun basert på at formuleringen er «nordisk». Ser man det i sammenheng med at resten av formuleringen er «herunder nabosprogsdidaktik», vil det derimot være naturlig at nordiske språk i denne sammenhengen kan leses som nabospråk.

Basert på emneplanene tolker vi det som om KP legger mer vekt på praksisbasert undervisning enn både OsloMet og Göteborg. Vi ser konturene av et styrket praksisperspektiv gjennomgående i den danske materialiteten og i formuleringene. DAu1 ved KP har eksplisitte formuleringer om planlegging og gjennomføring av undervisning, samt

nabospråksundervisning som et ferdighetsmål, som ikke finnes i emneplanene til OsloMet og GU. Deres innhold er utelukkende teoretisk, selv om det implisitt kan knyttes til praktiske ferdigheter, fordi det teoretiske undervises på en lærerutdanning. Det er imidlertid vanskelig å avgjøre om teoretisk kunnskap eller praksisbasert kunnskap er mer styrkende for undervisningen. Goodlad (1979) påpeker at det er utfordrende å måle forskjellen mellom disse to tilnærmingene, da den erfarte læreplanen har lav målbarhet. Målingene avhenger av individuelle forskjeller og kontekstuelle faktorer som kan påvirke læringsprosessen. Ifølge Myhill et al. (2013), kan undervisningserfaring innen et emne øke opplevd kompetanse og bidra til bedre undervisning i fremtiden. Dette kan imidlertid også gå motsatt vei, hvor en dårlig opplevelse kan svekke opplevd kompetanse og påvirke videre undervisning om emnet.

Arbeid med nabospråk som tema, som nevnt i både DAu1 og Emne 1, kan ses i sammenheng med formuleringene «hjelpespråk og fremmede språk» fra Språkdeklarasjonen. Siden formuleringene er så åpne, vil de uansett kunne muliggjøre disse perspektivene. En mulig tilnærming kan være å undersøke hvordan språkene påvirker hverandre gjennom lånord, felles grammatikk og uttrykksmåter. Å ha kunnskap om nabospråk kan innebære å lære om språkene i seg selv, men det kan også innebære å lære om hvordan disse språkene fungerer i samfunnet og kulturen der de brukes. Hjelpespråk som «skandinavisk» kan være viktig å lære for å kunne kommunisere og samarbeide på tvers av landegrenser, og dette kan bidra til å øke kulturell forståelse og toleranse. Derfor kan hjelpespråk betraktes som en viktig del av emneplanmålet om å ha kunnskap om nasjonale minoritetsspråk og nabospråk.

Med kunnskap hverandres språk kan man være med på å skape dette hjelpespråket for å kunne kommunisere lettere med hverandre. Dette kan bygge på vår egen språkkunnskap fordi språkene historisk sett bygger på hverandre som illustrert i

2.3 Språkhistorisk riss – fra urnordisk tid til i dag. Hvis vi tilpasser oss med noen ord, kommer vi veldig langt. Dette er også kunnskap som kreves for å opprettholde språkkonvensjonens juridisk bindende krav om at man skal kunne bruke morsmålet sitt i det offentlige, i møte med de andre landene, noe det er fordelaktig at alle kan.

5.3.1.2 Emne 2 og DAu2

Disse to emneplanene vil være interessante å sammenligne fordi vi ser mange likheter mellom dem, presentert i *Tabell 11*. Begge inkluderer et litterært perspektiv og plasseringen

på studiet er omtrentlig det samme. Det blir derfor naturlig å sammenligne dem med hverandre i hva de muliggjør i den oppfattede læreplanen.

Emne 2	Studenten - har kunnskap om kva som kjenneteiknar eit utval skjønnlitterære tekstar, på nynorsk og bokmål, ***og i Norden***, i ulike sjangrar og medium, for barn, unge og vaksne
DAu2	Færdighedsmål - kritisk vurdere tekster og deres brug i kulturhistorisk, æstetisk og flerkulturelt perspektiv, ***herunder tekster på nabosprog*** Vidensmål - tekstanalyse og tekstreception i et dannelsesperspektiv

Tabell 11 Formuleringene til de norske og danske emneplanene: Emne 2 og DAu2.

Emnene DAu2 og Emne 2 har et litterært perspektiv som ikke inkluderes eksplisitt i Emne 1, DAu1 og Svenska 3. I DAu2 står det under ferdighetsmål at studentene skal kunne kritisk vurdere tekster i et kulturhistorisk, estetisk og flerkulturelt perspektiv, mens det i Emne 2 står at studentene skal ha kunnskap om hva som kjennetegner et utvalg av skjønnlitterære tekster i ulike sjangre og medium for barn og unge voksne. Det er flere forskjeller mellom disse emnene. Først og fremst er det spesifisert i Emne 2 at det gjelder skjønnlitterære tekster, mens det i DAu2 står formulert som «tekster». Dette kan åpne opp for et større tekstutvalg i DAu2 enn i Emne 2. Formuleringene i Emne 2 inkluderer skjønnlitterære tekster fra Norden, mens i DAu2 er det spesifisert at tekstene skal være på nabospråk. Inkluderingen av «i Norden» i Emne 2 åpner også opp for litteratur fra et større geografisk område. Det står imidlertid ikke spesifikt her at disse tekstene skal være på originalspråk som i DAu2, så det kan her være skjønnlitterære tekster fra Norden oversatt til norsk.

Det litterære perspektivet i disse emneplanene reflekterer andre mål fra Språkdeklarasjonen, som uttrykker det kulturelle samarbeidet mellom de nordiske landene, også kommentert i *4.1. Språkdeklarasjonen*. Litteratur blir ikke direkte nevnt i undervisningssammenheng, men det blir oppmuntret til å øke tilgjengeligheten av bøker innenfor det samme språkpolitiske området. Selv om dette ikke er nevnt eksplisitt i undervisningssammenhengen, er det en naturlig del av hva som trekkes inn i undervisningen om emnet. Det litterære står ikke noe annet sted i den norske dokumentkjeden enn i Språkdeklarasjonen, under samme område, men det oppmuntres til å bruke dette. OsloMet har lagt til «i Norden», og det viser til et aktivt valg om å inkludere nabospråk i litteraturundervisningen på institusjonsnivå, noe som er med på å styrke nabospråksundervisningen. Når du inkluderer det litterære perspektivet i nabospråksundervisningen, tilfører du en inngang som kan engasjere studenter. Det kan åpne

opp for innganger som kan knyttes til identitet og kultur. Dette kan muliggjøre en undervisning som kan styrke den skandinaviske identiteten.

Både Emne 2 og DAu2 tar sikte på å utvikle studentenes forståelse av tekstanalyse og litteratur, men har ulik tilnærming og innhold. Emne 2 fokuserer på å lære studentene om ulike sjangre og medier innen skjønnlitteratur på forskjellige språk, rettet mot ulike målgrupper, inkludert forfattere, stilistiske trekk, fortellerteknikker og temaer. I motsetning til dette, har DAu2 en mer kritisk tilnærming til tekster og deres betydning i forskjellige kulturelle og estetiske sammenhenger, og inkluderer også tekster på nabospråk som muliggjør å utvikle studentenes forståelse av ulike kulturelle perspektiver. I tillegg har DAu2 som mål å utvikle studentenes analyse- og resepsjonskompetanse i en dannelseskontekst. Gjennom denne konteksten kan et identitetsperspektiv også inkluderes, som muliggjør for utvikling av ikke bare en dansk, men også en skandinavisk identitet og tilhørighet. Dermed kan vi si at i Emne 2 er det fokus på å lære studentene om tekster, mens DAu2 har mer vekt på å utvikle studentenes kritiske analyse- og resepsjonsferdigheter i en bredere kulturell sammenheng.

Dersom vi ser på formuleringene i disse to emnene i sammenheng med "hjelpespråk og fremmede språk", kan vi tolke at å lese litteratur på de nordiske språkene gjør det mulig å lære om de andre nordiske språkene og utvide ordforrådet som kan brukes i et eventuelt hjelpespråk. Dette er kun mulig hvis litteraturen som blir brukt er på de respektive språkene. Her er det, som nevnt, spesifisert i DAu2 at de skal være på nabospråkene. Det litterære perspektivet vil dermed kunne muliggjøre en styrking av hjelpespråket. Man vil da gjennom å lese litteratur på nabospråkene, fremmede språk, kunne styrke hjelpespråket.

Likheten mellom KP og OsloMet er slående, både i Emne1 og DAu1 + Emne 2 og DAu2, derfor vil også muliggjøringen av undervisningen ha likheter. Fortolkningene som vises i den gjennomførte læreplanen, kan da ha omtrentlig samme tolkningsgrunnlag. Den viktigste forskjellen her er praksisperspektivet som er formulert eksplisitt i den danske DAu1. Oppbyggingen med kunnskap om nabospråk først, og et litterært emne etterpå, muliggjør flere innganger å bli engasjert i emnet på.

5.3.1.3 Svenska 3

Svenska 3	Kunskap och förståelse - redogöra för viktiga språkhistoriska förändringar ***inom de nordiska språken***, särskilt svenskan, samt hur de relaterar till ***den nutida nordiska språksituationen*** Färdigheter och förmåga - diskutera och reflektera över hur språkliga normer och konventioner etableras och förändras, genom iakttagelser av språkliga drag i svenskan ***och de nordiska grannspråken***

Tabell 12 Formuleringen til den svenske emneplanen: Svenska 3.

Emnet Svenska 3 skiller seg tydelig ut fra de andre emneplanene ved å ha et langt mer spesifikt innhold med konkrete mål som muliggjør en eksplisitt undervisning om emnet, presentert i *Tabell 12*. De spesifikke kunnskaps- og ferdighetsmålene i Svenska 3 kan være med på å gjøre at lærerutdannerne er mer bundet til å gjennomføre en viss type undervisning. Ett av de spesifikke temaene som blir presentert i kunnskapsmålet er språkhistorie. I denne sammenhengen er det formulert at studentene skal redegjøre for viktige språkhistoriske forandringer. Språkhistorie som tema åpner for mange ulike innganger og perspektiver, både kulturelt og grammatisk. Formuleringen i kunnskapsmålet muliggjør en refleksjon om nåtidens språksituasjon, som er et svært relevant og aktuelt tema for studentene. I språkhistorie som tema kan det også være mulig å trekke inn litterære eksempler for å belyse de språkhistoriske forandringene.

Formuleringen inneholder flere verb som kan indikere hvordan temaet skal behandles og hvilke arbeidsformer som skal gjennomføres. Disse kan legge føringer for undervisningen, og hvordan den skal foregå. Verbene som inkluderes er: redegjøre, reflektere, diskutere og iaktta. I «kunskap och förståelse» er verbet "redogöra" brukt. Dette verbet antyder at studentene bør være i stand til å gi en beskrivelse av de viktige språkhistoriske forandringene innenfor de nordiske språkene og deres relevans for dagens nordiske språksituasjon. I «färdigheter och förmåga» er verbene "diskutera", "reflektera" og "iaktta" brukt. Disse verbene antyder at studentene bør være i stand til å utføre analytiske og kritiske aktiviteter for å undersøke språklige normer og konvensjoner som etableres og forandres. Dette innebærer å kunne observere og identifisere språklige trekk i svensk og «de nordiska grannspråken», og å kunne diskutere og reflektere over hvordan disse trekkene relaterer seg til språklige normer og konvensjoner.

En observasjon vi har gjort oss, er at både Svenska 3 og DAu1 har formuleringen «nordiske språk» i kunnskapsmålet. Dette kan tolkes som en muliggjøring av et bredere geografisk og språklig omfang. Kunnskapsmålet inneholder også temaet «nutida nordiska

språksituationen», som igjen er utvidende hvis man tolker «nordiska» som *alle* de nordiske landene. Nabospråk blir altså ikke nevnt før i «färdigheter och förmåga» i Svenska 3. Med tanke på at det er større avstand strukturelt mellom kunnskapsmålet til ferdighetsmålet i Svenska 3, vil vi ikke sammenhengen mellom målene være like åpenbar som i DAu1, som kommentert i *5.3.1.1 Emne 1 og DAu1.* Derfor vil det ikke være like naturlig å trekke nabospråk inn i den nordiske formuleringen, selv om nordisk implisitt vil favne om nabospråkene. Et argument for at det står nordisk istedenfor nabospråk, kan her også tolkes som å være historisk, der det i Sverige er en tilknytning til Finland og Finlandssvenske språkbrukere.

Under den formelle læreplanen i *5.3.1.3 Svenska 3* peker vi på at "iakttagelser av språkliga drag i svenskan och de nordiska grannspråken» kan leses som «hjelpespråk og fremmede språk». I denne formuleringen, er det arbeidsformen å «iaktta språklige drag» som kan muliggjøre kontrastiv undervisning i nabospråkene. Formuleringen kan leses som å observere trekk ved de nordiske nabospråkene. Lest ut av kontekst vil arbeidsformen i seg selv, det å iaktta språklige drag i de nordiske nabospråkene, kunne bli tolket som en metode for å lære nabospråkene som fremmede språk. Dette kan muliggjøre styrking av hjelpespråk, fordi ordforrådet kan utvides. Arbeidsformen er knyttet opp mot «diskutera och reflektera över hur språkliga normer och konventioner etableras och förandras». Dette muliggjør å komme inn på faktorer som spiller inn på forandringer av språklige normer og konvensjoner som for eksempel sosiale, historiske, kulturelle og språklige forhold. Innenfor dette temaet muliggjøres for eksempel arbeid med historiske tekster ført i pennen av normagenter, som Gustav Vasas versjon av bibelen. Videre kan arbeid med «... språkliga normer och konventioner ...» også invitere til grammatiske og språkpolitiske innganger.

5.3.2 Uforpliktede formuleringer

Alle formuleringene på tvers av landene kan sies å ha ulik grad av det som Lis Madsen kaller for «Uforpliktende formuleringer». Med dette menes veldig generelle og lite spesifikke formuleringer, som både kan åpne opp for et stort spillerom for hva som kan undervises, men som også kan være for diffuse og dermed bli nedprioritert (Madsen, 2005), redegjort for i *2.1 Tidligere forskning*. Det er interessant å sammenligne emneplanene opp mot hverandre og gradere hvor åpne formuleringene er. Emne 1 er den formuleringen som er minst spesifikk; dette er fordi det kun står at studenten skal ha kunnskap om nabospråk. Formuleringen i kunnskapsmålet i DAu1 er også relativt åpen, som kan minne om formuleringen i Emne1, men denne er derimot bundet i at kunnskapen om nabospråk skal være knyttet til et

undervisningsopplegg. I motsetning til Emne 1 og DAu1, er formuleringen i Svenska 3 mer spesifikk i hvilken kunnskap om nabospråk som skal undervises i. Formuleringen her er mindre diffus og dermed også mindre uforpliktende. Emne 2 og DAu2 vil også kunne bli sammenlignet med Svenska 3, for de har konkrete kunnskapsmål om nordisk litteratur, knyttet til nabospråksundervisning. I denne sammenhengen er det bruk av nordisk litteratur i undervisningen.

Emne 1 kan betraktes som en formulering som ikke binder undervisningen til spesifikke mål eller innhold. Formuleringen «har kunnskap om ... nabospråk» er svært generell og kan tolkes på ulike måter. Det kan innebære alt fra å forstå hva nabospråk betyr, til en dyp forståelse av grammatikken og kulturen knyttet til et nabospråk. Det er opp til lærerutdanneren å avgjøre innholdet i undervisningen, noe som kan føre til en uforutsigbarhet i kvaliteten på undervisningen avhengig av lærerutdannernes kunnskaper og engasjement for emnet. I denne sammenhengen er det interessant å trekke inn et spørsmål 6 fra spørreundersøkelsen, se *Vedlegg 1,* som handler om i hvilken grad lærerutdannere opplever sin egen nabospråkskompetanse som tilstrekkelig til å undervise i. Resultatene viser at 60 % (6 av 10) av lærerutdannerne på GU opplever at de har tilstrekkelig kompetanse i å undervise nabospråk (50 % i stor grad og 10 % i meget stor grad), mens 30 % opplever at de har noen grad av kompetanse. Kun 10 % opplever at de har liten grad av kompetanse, og ingen opplever at de ikke har kompetanse i det hele tatt. På KP opplever hele 77,3 % (17 av 22) av respondentene at de har tilstrekkelig kompetanse i å undervise nabospråk (59,1 % i stor grad og 18,2 % i meget stor grad), mens 22,7 % opplever at de har noen grad av kompetanse. Ingen opplever at de har liten grad av, eller ikke har kompetanse i det hele tatt. På OsloMet opplever 35,3 % (6 av 17) av respondentene at de har tilstrekkelig kompetanse i å undervise nabospråk (23,5 % i meget stor grad og 11,8 % i stor grad), mens 47,1 % opplever at de har noen grad av kompetanse. 11,8 % opplever at de har liten grad av kompetanse, mens 5,9 % opplever at de ikke har kompetanse i det hele tatt. Generelt sett kan man tolke at mange opplever at de har tilstrekkelig kompetanse i å undervise nabospråk, men det er likevel en betydelig andel som rapporterer at de føler seg usikre eller at de mangler kompetanse. Uforpliktede formuleringer i emneplaner kan være utfordrende, og krever høy kompetanse hos lærerutdannerne. Det er imidlertid mulig at engasjement for emnet kan kompensere for dette. Spørsmål 7 i spørreundersøkelsen gir et interessant innblikk i lærerutdannernes engasjement for emnet. Resultatene viser at ingen av respondentene har svart at nabospråksundervisningen ikke er viktig. Kun veldig få har svart at det er mindre viktig. Her:

GU 10 % (1 av 10), KP 9,1 % (2 av 22) og OsloMet 17,6 % (3 av 17). 70 % av respondentene fra GU er enige i at det er «meget viktig», mens OsloMet og KP er henholdsvis 29,4 % og 22,7 %. Når det gjelder svaralternativet "ganske viktig", er prosentandelen høyere på OsloMet og KP enn på GU. Disse svarene kan tolkes som et tegn på høyt engasjement for emnet. På tross av uforpliktede formuleringer i emneplanene, er det altså grunn til å tro at lærerutdannernes engasjement vil kunne bidra til god undervisning i nabospråk.

5.3.3 Muliggjør emneplanene styrking av nabospråksundervisningen?

Ser man eksplisitt på formuleringene i emneplanene og om de muliggjør styrking av nabospråksundervisningen, er det i grunn DAu1 som utmerker seg for å inkludere det å ha undervisning om dette kunnskapsmålet som et ferdighetsmål. Det vil være styrkende for nabospråksundervisningen å allerede ha erfaring i å undervise om emnet (Myhill et al., 2013). Selve praksisperspektivet til DAu1 vil være en indikator på at nabospråksundervisningen kan kunne styrkes, men formuleringen på kunnskapsmålet kan virke for vid. Dette kan påvirke innholdet positivt eller negativt basert på fortolkningen lærerutdannere som skal undervise i emnet foretar. Formuleringene gir ingen konkrete føringer for innholdet, utover tema. Her er det muligheter for styrking, men det kan virke uforpliktende. Emne 1 er her en kontrast og virker i våre øyne mindre styrkende, i mangelen av et praksisnært perspektiv. Dette er fordi Språkdeklarasjonen nevner eksplisitt at nabospråksundervisningen skal styrkes. Formuleringene i Emne 1 sier ingenting som at studenten skal kunne ha nabospråksundervisning slik som det står i DAu1. Man kan tenke at det implisitt vil kunne ha noe å si, det å ha kunnskap om nabospråk i seg selv, noe som også gjelder Emne 2, DAu2 og Svenska3, siden disse emnene har formuleringer som indikerer undervisning *om* nabospråk. Det som blir tapt i disse emneplanene, er eksplisitt formulering om undervisning om nabospråk som hjelpespråk og fremmede språk.

5.4 Den gjennomførte læreplanen

Frem til nå har vi sett i hvilken grad lærerutdannernes undervisning kan påvirkes av nasjonale bestemmelser, og hva formuleringen i emneplanene kan muliggjøre. Vi har forsøkt å få et innblikk i hva som gjennomføres i undervisningstimene til lærerutdannere, basert på svarene vi fikk på spørreundersøkelsen. Dette utgjør den siste læreplanprosessen vi forholder oss, nemlig den gjennomførte læreplanen. Den gjennomførte læreplanen er den oppfattede læreplanen i praksis, men hva som faktisk skjer i undervisningen kan vi aldri helt sikkert vite

(Goodlad, 1979, s. 63). Igjen er det viktig å påpeke at det som er hentet ut av spørreundersøkelsen er selvrapportert, og vi vet derfor ikke hva hele undervisningsbildet faktisk er. Likevel er det interessant å se på hvordan lærerutdannere beskriver sin undervisningspraksis i forhold til hva som står i emneplanene.

I sammenheng med dokumentsaken, er det mest interessant for oss å undersøke i hvor stor grad det blir gjennomført eksplisitt undervisning i de ulike landene, og hvordan det rapporteres at dette utføres av lærerutdannerne**.** Vil likhetene og ulikhetene vi har diskutert i de andre læreplanprosessene være likedan i det som rapporteres i spørreundersøkelsen? Særlig spørsmål 5,6, 7, 7a, 8, 8a og 9 og 9a, se *Vedlegg 1* og *Vedlegg 3*, bidrar til å nyansere dette perspektivet, men spørsmålene 7a, 8a og 9a var ikke obligatoriske, fordi de var tekstfelter som utdypet det tilhørende spørsmålet i spørreundersøkelsen. Dermed er beskrivelsene som trekkes frem i denne delen kun av de informantene som har svart frivillig. Derfor varierer det på tvers av landene hvor mange som faktisk har valgt å svare på disse, som gjør at vi kan mangle viktige nyanseringer. Det er 10 av 17 fra OsloMet, 8 av 10 fra GU og 11 av 22 fra KP som har svart på spørsmål 8a.

I det følgende vil vi først trekke frem hva lærerutdannerne selv svarer at de underviser i nabosspråk, og hva slags metoder og fokus de rapporterer at de har i spørsmål 8a og 9a. Samtidig vil vi se dette i sammenheng med de analyserte formuleringene i emneplanene. Til slutt vil vi sammenligne praksisene på tvers av landene, hvor vi også vil se på andre faktorer som spiller inn på lærerutdannernes nabospråksundervisning.

5.4.1 OsloMet

I *5.3 Den oppfattede læreplanen* poengterer vi at Emne 1 og 2 har de mest overordnete og åpne formuleringene sammenlignet med de andre emneplanene. Derfor er det ekstra spennende å se på resultatene av hva lærerutdannerne ved OsloMet selv har rapportert om hva og hvordan de underviser. Det var 11 av 17 lærerutdannere som valgte å utdype hvordan de eksplisitt eller implisitt underviser i eller om nabospråk. De rapporterer at de presenterer, forteller og viser frem materialer som studentene selv kan bruke når de skal undervise i nabospråk. Eksempler som blir trukket frem er relevante danske og svenske nettsider, skjønnlitteratur, filmsnutter og faglitteratur. Det blir i tillegg nevnt metoder, som studentene selv kan bruke i klasserommet, men det er ikke utdypet hvilke metoder de presenterer. Som en av lærerutdannerne svarer på spørsmål 8a; «... gjennomgang av den *språklige sammenhengen* mellom de nordiske språkene», kan det indikere på kontrastive metoder.

Noe annet å legge merke til er verbene som brukes i disse selvrapporterte beskrivelsene. Lærerutdannerne ved OsloMet bruker *fortelle*, *presentere*, *vise* og *gjennomgå* for å beskrive deres nabospråksundervisning. Disse verbene har en forklarende betydning, og påvirker vår tolkning av lærerutdannernes svar til at de kun viser frem metoder og materialer som studentene kan bruke, og ikke at det legges til rette for at studentene får prøvd dem ut i praksis. Vi tolker derfor at lærerutdannerne stort sett bare viser frem, for eksempel, en relevant nettside, og at det ikke settes av tid i undervisningstimene til at studentene får testet den ut. Disse verbene kan tyde på et lignende kunnskapsperspektiv som vi redegjorde for i 5.1.2.3 Fagspesifikke kompetansebeskrivelser om forskriften og de nasjonale retningslinjene i den ideologiske læreplanen, som også preger lærerutdannernes faktiske undervisning.

I tillegg blir det rapportert at det brukes svenske og danske pensumtekster. Disse tekstene kan være oversatte tekster, men det pekes derimot på at det blir lest «litterære tekster fra Skandinavia på originalspråket» av lærerutdannerne. Alle tekstene blir ikke tematisert eksplisitt i undervisningstimene, og det virker som at det avhenger av om tekstene er skjønnlitterære eller faglitterære. Dette nyanserer perspektivet i analysen av den oppfattede læreplanen, der Dau2 kontra Emne 2 spesifiserer at tekster på originalspråket skal brukes. Muligheten til å ha tekster på nabosspråk som pensumlitteratur er et konkret eksempel på den unike språksituasjonen vi har med nabolandene våre, og utvider tilgangen på relevant litteratur på tvers av landene. Det bidrar også til å utvikle nabospråksforståelsen.

Lærerutdannerne på OsloMet er også opptatt av å tematiseres nabospråkets plass i skolen. Det gjør de ved å vise frem nasjonale retningslinjer, språklover og relevante kompetansemål i læreplanen for grunnskolen, og forteller om ulike faglige problemstillinger og praksiser knyttet til nabospråksundervisningen. Dette politiske aspektet kan bidra til å bevisstgjøre studentene på språkfellesskapet de er en del av og dets utfordringer. Slik aktualiseres nabospråk som tema, og det muliggjør også at de posisjonerer nabospråksundervisning som viktigere etter en slik undervisning enn uten.

Slik vi ser det, oppfyller lærerutdannerne det Emne 1 og Emne 2 muliggjør. Hva *kunnskap om* nabospråk er i praksis, kobler vi til lærerutdannernes svar om å presentere relevante metoder og verktøy studentene selv kan bruke, samt å ha et språkpolitisk fokus hvor man både ser på policydokumenter og politisk bakgrunn, som grunnlag for å problematisere og diskutere språksituasjonen i dag. I tillegg reflekteres det lærerutdannerne beskriver om skjønnlitterære tekster på nabosspråk i Emne 2. Det nevnes ikke hvordan de arbeider med

tekstene utover å lese dem i undervisningen, men det er grunn til å tro at de tematiserer dette i undervisningen på måten de skriver frem svarene sine.

5.4.2 Gøteborg universitet

Omtrent alle de svenske lærerutdannerne har svart på spørsmål 8a; bare en har latt være. Til tross for antall svar, er det veldig lite som blir beskrevet. Flere av svarene er bare en bekreftelse på svaret de også ga i spørsmål 8, altså at de enten eksplisitt, implisitt eller både og underviser i nabospråk, eller i hvilken grad de selv mener de gjør det. I dette spørsmålet ønsket vi heller å få beskrivelser av hva og hvordan de underviste. En årsak til dette kan være at vi har mistet spørsmålets intensjon i oversettelsen av spørreskjemaet. I tillegg har vi ikke pretestet de oversatte versjonene av spørreundersøkelsen, slik vi gjorde med den norske versjonen. Hadde vi gjort det, kan det hende vi ville oppdaget hva som kunne blitt misforstått, for eksempel om vi erstattet *utveckla hur* med *beskriva hur* eller *berätta hur* kunne ha gitt oss mer utdypende svar.

Til tross for at det er få eksempler vi kan trekke ut av de beskrivelsene som er rapportert, blir det nevnt at det eksplisitt vises relevante filmer, undervises om språkpolitikk, språkhistorie og nabospråksforståelse. I likhet med OsloMet poengteres det at studentene leser pensumtekster på nabospråk, men ikke at det språklige aspektet tematiseres i undervisningen. Videre ser vi nærmere på hva som rapporteres og som har sammenheng med målformuleringene i Svenska 3. De mest fremtredende begrepene er språkpolitikk og språkhistorie. Å undervise om språkpolitikk kan kobles til formuleringen «den nutida nordiska språksituationen» i Svenska 3. Språkhistorie representeres i formuleringen «redogöra för viktiga språkhistoriska förändringar inom de nordiska språken», som på en annen side også refererer til en forståelse av historiske endringer som har skjedd i språkene som brukes i Norden, inkludert endringer i grammatikk, ordforråd og uttale. Dette gjenspeiles av lærerutdannerne, som rapporterer at de også underviser om grammatikk og sosiolingvistiske aksepter i nabospråksundervisningen. En annen nyansering av dette er at det også undervises implisitt om nabospråk i andre tema i emnet, som for eksempel språklige variasjoner. Heller ikke her er det kommentert hvordan dette gjøres, men for å undervise i språklige variasjoner er det også naturlig å undersøke språkenes grammatikk, som igjen reflekteres i Svenska 3.

Noen av lærerutdannerne nevner at det til og med blir undervist *om* nabospråk *på* nabospråk, altså at undervisningsspråket er dansk og norsk. Dette kommer ikke frem i formuleringene i Svenska 3, og nyanserer praksis. Det utdypes ikke hvordan disse undervisningstimene på de

respektive nabospråkene utspiller seg, men det tyder på at lærerutdanneren enten selv prater på norsk eller dansk eller henter inn ekstern hjelp til disse timene. Hvorvidt studentene også skal forsøke å utøve nabospråk står det heller ikke noe om. Vi kan uansett anta at studentene deltar i et reseptivt språkbad. I tillegg rapporteres det at studentene skal få tilbud om en kort reise til Danmark eller Norge, som også kan bidra til å øke språkkompetansen som fremtidige lærere.

Til slutt ser vi at det som beskrives av lærerutdannerne reflekterer innholdet i Svenska 3. Flere av beskrivelsene gjenkjenner vi med tolkningen av hva formuleringene muliggjør i analysen av den oppfattede læreplanen. Samtidig utvides bildet vårt av hva som gjennomføres, da noen av lærerutdannerne nevner at noen av timene faktisk undervises på nabospråk og at det arrangeres korte reiser til nabolandene. Begge disse initiativene belyser at de vektlegger studentenes språkbad og autentiske språksituasjoner i høyere grad enn hva vi forventet basert på formuleringene i Svenska 3.

5.4.3 Københavns Professionshøjskole

Det var 14 av 22 av de danske lærerutdannerne som valgte å utdype hvordan de enten implisitt eller eksplisitt utfører sin nabospråksundervisning. I motsetning til de svenske og norske lærerutdannerne, har flere av de danske lærerutdannerne gitt lengre og mer detaljerte beskrivelser av sin nabospråksundervisning. Det undervises i språkbruk, språkhistorie, likheter og forskjeller mellom norsk, svensk og dansk, litt grammatikk, tekster på nabospråk og nabospråksdidaktikk. Det vises også frem materialer og verktøy som sanger, nettsiden Nordeniskolen.org og relevante filmsnutter, for eksempel ungdomsseriene SKAM og Lovleg som blir eksplisitt nevnt i 9a.

Omtrent alle lærerutdannerne beskriver at de bruker tekster på nabospråk i sin eksplisitte nabospråksundervisning. I 5.3.1.2 Emne 2 og DAu2 poengterte vi at formuleringen i DAu2 kan åpne opp for flere typer tekster enn formuleringen i Emne 2. Hvilke type tekster lærerutdannerne faktisk bruker har de svart på i spørsmål 8a og 9a. For det første bruker de barnelitteratur, og forfatterne Astrid Lindgren, Stian Hole, Thorbjørn Egner og Tove Jansson blir navngitt. I tillegg utdyper en av lærerutdannerne at hen bruker tekstene til å la studentene gjøre kreative fortolkninger gjennom å lage bildekollasjer av nabospråktekstenes innhold, og presiserer at dette skal motivere studentene til å gjøre liknende metoder i skolen. En annen metode som blir nevnt er i sammenheng med tekster på nabospråk er trafikklysmodellen. Den

går ut på å markere ordene man leser, i denne sammenhengen på et nabosspråk, med ulike farger basert på hvor godt man forstår ordene.

For det andre bruker de også fagtekster på nabosspråk som sekundærlitteratur, slik som lærerutdannerne på OsloMet og GU rapporterer blir ikke disse alltid tematisert i selve undervisningen. Men en lærerutdanner beskriver at hen opplever at studentene synes det er vanskeligere å forstå pensumtekster på nabospråk, og derfor finner oversatte tekster, slik at det ikke tar for mye fokus av undervisningstiden å forstå tekstens innhold. Denne lærerutdannerens oppfattelse av studentenes språkforståelse reflekteres også i resultatene til Frøshaug og Stende (2021), hvor undersøkelsen bekreftet at mange unge i Norden opplever at det er vanskelig å forstå skandinaviske språk, redegjort i *2.1 Tidligere forskning*.

De ulike tekstene kan både leses og lyttes til, men noen bruker dem også som oversettelsesmateriale som er en mer produktiv tilnærming til tekstene for å lære nabospråk. De danske lærerutdannerne er de eneste som faktisk svarer at de er opptatt av å ha produktive øvelser i nabospråksundervisningen, og at det ønskes at studentene lærer seg nabospråk på med en utforskende tilnærming. Det innebærer metoder som både er «performativt og afprøvende» og som fremmer «praktisk og konkret nabosprogskommunikation», slik at studentene kan anvende egen erfaring i en autentisk språksituasjon. Et eksempel på hva som gjennomføres i denne sammenhengen, er å arrangere virtuelle nabospråkmøter eller reise på studietur til Lysebu. I de virtuelle møtene beskriver lærerutdannerne at studentene intervjuer hverandre og arbeider med å lage mindre undervisningsopplegg, som de igjen prøver ut på hverandre.

Alle svarene som de danske lærerutdannerne ha gitt, nyanserer at gjennomføringen i praksis reflekterer det som står i emneplanene i høy grad. Det ved at de legger opp til at studentene får kjennskap og kunnskap til å lage konkrete undervisningsopplegg om «nabospråk og nabokultur» slik det står om i DAu1. Lærerutdannerne jobber også aktivt med kritisk tekstanalyse, hvor tekster på nabospråk inkluderes i materialet de bruker slik det er beskrevet i DAu2.

5.4.4 Sammenligning av universitetene

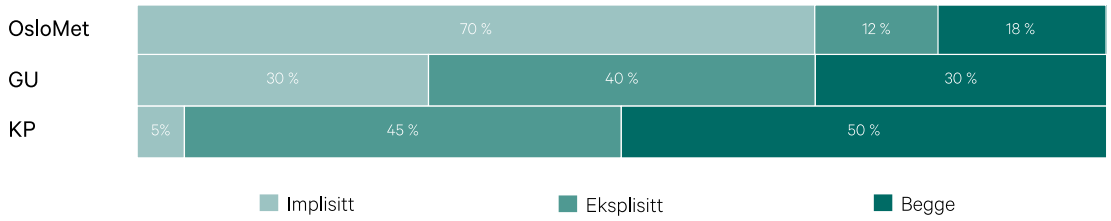
Trenden at alle lærerutdannerne som har valgt å beskrive hvordan de driver sin nabospråksundervisning i spørsmål 8a og 9a, er at de også tilhører det øvre sjiktet av Likert-skalaen (i stor grad til i meget høy grad) på minst et av spørsmålene 5, 6, eller 7. Spørsmål 5 måler i hvilken grad lærerutdannerne forholder seg til emneplanen, spørsmål 6 måler i

hvilken grad de opplever at de har tilstrekkelig kompetanse i å undervise i nabospråk, mens spørsmål 7 måler hvor viktig lærerutdannerne mener at nabospråksundervisning på lærerutdanningen er. Å ligge i det øvre sjiktet på et av disse tre spørsmålene kan tolkes som et tegn på *engasjement*, enten i form av at de er engasjerer seg i hva som står i emneplanen, eller at god opplevd kompetanse kan motivere et engasjement. Begge disse to tingene kan spille inn på hvorvidt man synes nabospråksundervisning på lærerutdanningen er viktig, men individuell opplevelse av en skandinavisk identitet og historisk bevissthet kan også spille inn. Det er noen få unntak av de som ligger i det øvre sjiktet på spørsmål 5, 6 og 7 som ikke velger å utdype, men trenden er at alle som velger å utdype også ligger i dette sjiktet. Uansett vil dette tegnet på engasjement være en viktig faktor i arbeid med å styrke nabospråksundervisningen i skolen.

Lærerutdannerne ved KP forholder seg i størst grad til hva som står i emneplanene. Det viser resultatene på spørsmål 5. På OsloMet og GU forholder de seg også i relativt stor grad til emneplanene, men de danske lærerutdannerne skiller seg ut ved at hele 73 % (16 av 22) i meget stor eller stor grad forholder seg til innholdet i emneplanen. Dette gjenspeiles også i hva lærerutdannerne beskriver at de gjennomfører i praksis. Med andre ord er beskrivelsene som de danske lærerutdannerne har gitt, gode representasjoner av hva formuleringene i emneplanene også muliggjør. I tillegg inneholder beskrivelsene heller ingen uventede elementer som nyanserer praksis utover muliggjøringen. Det gjør derimot de svenske og norske lærerutdannernes beskrivelser. Emne 1 og 2 på OsloMet er såpass generelt formulert, at lærerutdannerne har større tolkningsrom enn de svenske lærerutdannerne, som har to langt mer komplekse formuleringer å forholde seg til. Dette kan være en forklaring på andelen av lærerutdannerne som forholder i stor eller meget stor grad til hva som står i emneplanene, fordi om det er for generelt eller komplekst formulert kan dette oppleves uforpliktende (Madsen, 2005, s. 4). Av lærerutdannerne på GU er det 60 % (6 av 10) og på OsloMet er det bare 47 % (8 av 17) ligger i det øvre sjiktet på dette spørsmålet, og beskrivelsene de norske og svenske lærerutdannerne har gitt tilfører og nyanserer bildet av hva som skjer i den gjennomførte læreplanen i større grad. Dermed gjenspeiler disse prosentene også i hvilken grad beskrivelsene av praksis samsvarer med de respektive emneplanene.

I spørsmål 8 svarer lærerutdannerne på om de driver en eksplisitt eller implisitt undervisning, eller om de gjør begge deler. En eksplisitt undervisning en mer strukturert og systematisk tilnærming til læring om nabospråk. Samtidig vil en eksplisitt undervisning om språkets struktur og historie gi studentene bedre innsikt i de kulturelle forskjellene og likhetene, noe

som kan hjelpe studentene til å utvikle en dypere forståelse og interesse for nabokulturene. Så om studentene kun får en implisitt nabospråksundervisning kan temaet fremstå sekundært, og dermed mindre forpliktene. Samlet sett vil derfor studenter som totalt bare får eksplisitt nabospråksundervisning, fremfor kun implisitt være mer effektiv og styrkende for dokumentsaken. Likevel er det viktig å påpeke at tematisering av nabospråk i annen type undervisning, der det er relevant, er bedre enn ingenting. Så hva rapporterer lærerutdannerne at de gjør? En fremtredende forskjell er nettopp hvor stor andel av lærerutdannerne som svarer at de kun holder implisitt nabospråksundervisning. Det er spesielt stor forskjell mellom OsloMet og KP, presentert i *Figur 12*. Det er 70 % (12 av 17) av lærerutdannerne på OsloMet, og til kontrast er det bare 5 % (1 av 22) på KP, mens de svenske lærerutdannerne ligger omtrent midt imellom med 30 % (3 av 10).



Figur 12 Lærerutdannernes svar på spørsmål 8. Viser hvor mange prosent som har svart eksplisitt, implisitt eller begge deler.

Vi har identifisert noen faktorer på tvers av universitetene, som nyanserer hvordan denne markante forskjellen også kommer frem i beskrivelsene av egen nabospråksundervisning, og hvordan andre momenter fra spørreundersøkelsen kan spille inn. Første faktor er hvordan lærerutdannerne på KP og OsloMet underviser om tekster på nabospråk. GU blir ikke nevnt i denne sammenhengen fordi tekster på nabospråk verken blir nevnt av lærerutdannerne eller i målformuleringene. Generelt kategoriserer og utdyper alle lærerutdannerne at undervisning med nabospråktekster skjer implisitt, men de danske lærerutdannerne nevner dette også ofte i en eksplisitt undervisningskontekst. Dermed er det forskjell på hva som er undervisningens intensjon i utgangspunktet, for eksempel enten å undervise om nabospråk eller om tekstanalyse hvor nabospråk tematiseres sekundært. De danske nevner tekster i begge både eksplisitt og implisitt undervisning, mens de norske nærmest kun svarer at de bare arbeider med tekster på nabospråk i en mer generell litterær undervisningskontekst. Dette gjenspeiles også i de målformuleringene som er litterært forankret, Emne 2 og DAu2, men speiler også tolkningsforskjeller på hvordan man kan undervise om nabospråk som kunnskap knyttet til

Emne 1 og DAu1. Derfor regnes den norske gjennomførte undervisningen om nabospråktekster mindre styrkende enn den danske på dette området.

Faktor nummer to er mengden av beskrivelser som inneholder konkrete metoder og materialer. Det er hele 95 % av lærerutdannerne ved KP som underviser eksplisitt eller begge deler, 70 % på GU, mens det bare er 30 % av lærerutdannerne på OsloMet, se *Figur 12*. Det gir oss grunn til å tro at flere metoder og materialer reflekteres i de danske beskrivelsene, i kontrast til lærerutdannerne på GU og OsloMet. Etter nærlesing av svarene, ser vi at prosentene er relativt representative for hvor mange metoder og materialer som trekkes frem på de ulike universitetene. En årsak til at det nettopp er slik er hvordan formuleringene i emneplanene er strukturert. Dette reflekterte vi rundt i analysen av emneplanenes materialitet, *5.2 Den formelle læreplanen.* Der beskriver vi at det kun er de danske kunnskap- og ferdighetsmålene som er strukturert sidestilt, mens i Svenska 3 er det ikke like strukturell og direkte sammenheng fordi målene er fremstilt under to ulike overskrifter, og til kontrast har ikke Emne 1 og 2 tilhørende ferdighetsmål overhodet, som igjen krever ekstra fortolkning for å se i sammenheng med ferdigheter i praksis.

Hårstad (2021) kommenterer, som nevnt i *2.1 Tidligere forskning,* at undersøkelsen til Språkrådet fra 2021 også speiler et *materialbehov* for lærere i skolen. Så om man lærer om, eller vet hvor man har tilgang til materialer og metoder som er nyttige å ha i verktøykassen sin, vil det være essensielt for at lærere i skolen lettere motiveres til å gjennomføre nabospråksundervisning i skolen. Derfor belyser denne faktoren i hvilken grad studentene har mulighet til å tilegne seg nyttige verktøy til sin fremtidige nabospråksundervisning. Så når lærerutdannerne på OsloMet og GU stort sett bare presenterer noen materialer og metoder, mens på KP får studentene i større grad også prøvd ut flere verktøy, vil de danske studentene utfra Hårstads argumentasjon kunne sitte igjen med større motivasjon for å gjennomføre egen nabospråksundervisning i praksis, enn de norske og svenske studentene.

Den tredje faktoren for denne betydelige forskjellen mellom implisitt versus eksplisitt undervisning på tvers av universitetene, er igjen forankret i hvilket ideologien som ligger til grunne i lærerutdanningen. Det vil si om utdanningen er basert på en praksisnær eller en teoretisk og forskningsbasert ideologi. Flere av lærerutdannernes svar på spørsmål 7a nyanserer og bekrefter at disse ideologiene, som vi tidligere har nevnt i forbindelse med tidligere læreplanprosessene, er til stede. Den store prosentandelen som driver eksplisitt undervisning på KP har også sammenheng med at mange beskriver *viktigheten* av at

studentene må få erfaring med strategier og metoder for å faktisk anvende dem i praksis, og for i det hele tatt å lære noe. Dette perspektivet nevnes også av svenske lærerutdannere, men av langt færre. Mens ingen av de norske utdypende svarene på 7a nevner noe om at studentenes opplevelse av nabospråksundervisningen er viktig for at de selv motiveres til å undervise om nabospråk. Det er altså en gjennomgående trend at viktigheten av studentenes erfaring med metoder i praksis ikke vektlegges i like stor grad på OsloMet, som på GU, men aller mest på KP. Noe som også gjenspeiles i hvilken grad emneplanene er visuelt strukturert og har tilhørende ferdighetsmål eller ikke.

Uavhengig om lærerutdannerne underviser eksplisitt eller implisitt så dominerer reseptive arbeidsformer. Det vil si at lese- og lytteferdigheter gjennomgående vektlegges og forekommer som en slags felles standard for hva slags forståelse nabospråksundervisningen skal bidra til. Det kommer frem i at det er en enighet blant lærerutdannerne om at det skal oppøves tilstrekkelige ferdigheter til å forstå hverandres språk, slik at man kan samtale på eget morsmål i møte med hverandre, også kalt *ettspråkprinsippet (Hårstad, 2021, s. 12)*. Et eksempel på et initiativ som kan legge til rette for at studentene får øve på reseptive ferdigheter er språkturer hvor de eksponeres for både språk og kultur. Dette kan også bidra til å øke bevisstheten deres rundt ettspråkprinsippet i praksis og skape engasjement. Å dra på faglige språkturer er et initiativ som både de svenske og danske lærerutdannerne trekker frem. De besøker Lysebu og Voksenåsen i Norge, som vi redegjorde for i

2.4 Språkpolitisk situasjon. Lærerutdannerne på OsloMet nevner derimot ikke noe om språkturer, men en årsak til dette kan være at Schæffergården har blitt solgt og at dette tilbudet ikke er like tilgjengelig som tidligere. Slike reiser kan også bidra til å styrke dokumentsaken i dette prosjektet.

Det er flere perspektiver nabospråksundervisningen muliggjør som lærerutdannerne på tvers av universitetene er enige om. For det første trekkes det frem at det er viktig å ha nabospråksundervisning, fordi man ønsker å bevare det kulturelle fellesskapet hvor språkforståelsen er en viktig felles identitetsmarkør. I denne sammenhengen nevnes det også at det politiske samarbeidet mellom de nordiske landene er viktig, og at nabospråksforståelse bidrar til tillit landene imellom, og bevarer et ønske om å støtte hverandre politisk. I tillegg trekkes det frem at nabospråksforståelse også åpner også opp for deltakelse på flere kulturelle arenaer, som for eksempel større tilgang på utvalget av bøker, podkaster og andre kulturelle arrangementer. Et bilde på dette omfanget er at et norsk språkfellesskap bare litt over fem

millioner mennesker, mens det skandinaviske språkfellesskapet utgjør over tjue millioner (Hårstad, 2021, s. 11).

For det andre er det flere som mener at det er viktig å ha en utforskende tilnærming til *produktive* arbeidsformer med nabospråk. Her skilles det mellom hva lærerutdannerne gjennomfører og hva de synes er viktig med nabospråksundervisning. Å snakke eller å skrive på et nabosspråk kommenteres at burde gjøres utforskende, altså å la studentene møte dette med nysgjerrighet. Målet med produktive arbeidsformer er ikke nødvendigvis at studentene skal kunne bruke språkene, men at de skal øve på å bruke ulike strategier for å kommunisere med personer fra de andre landene. En av de norske lærerutdannerne poengterer at en fordel ved «å jobbe med å kommunisere når en snakker litt ulik kan gi økt forståelse for flerspråklighet, og utvide måten en kommuniserer på». Denne beskrivelsen oppsummerer det flere trekker frem, som økt forståelse for flerspråklighet og språklig innsikt. Ekstra interessant er beskrivelsen av at nabospråksundervisningen kan «utvide måten en kommuniserer på», fordi dette kan tolkes i sammenheng med begrepet *hjelpespråk* fra formuleringen i Språkdeklarasjonen. Å for eksempel dra på språkturer eller å arrangere virtuelle språkmøter muliggjør autentiske språksituasjoner, der studentene kan bruke kunnskap om eget og hverandres språk til å kommunisere på et slags mellomspråk. Dette mellomspråket er det vi tolker som et hjelpespråk, og som blir gjeldende for det enkelte språkmøtet.

Alt i alt er det flere perspektiver og fordeler ved nabospråksundervisningen lærerutdannerne er enige om og synes er viktige. Bevaring av det kulturelle felleskapet er mest fremtredende, deretter at nabospråksundervisningen kan være en inngang til flerspråklighet og dermed øke den metaspråklige bevisstheten til studentene. Selv om de vektlegger flere av de samme tingene, er det likevel en tendens som splitter svarene deres. Gjennomgående bekrefter og nyanserer lærerutdannerne i hvilken grad lærerutdanningene er forankret i praksis eller teori. Lærerutdanningen på KP er den mest praksisbaserte, som gjenspeiles i både hvor mange som driver eksplisitt undervisning med fokus på at studentene skal få erfaring med metoder, materialer, noen produktive språkøvelser og lage egne undervisningsopplegg om nabospråk. OsloMet er derimot helt på den andre siden av skalaen. Der undervises det aller mest implisitt, og det er størst divergens mellom lærerutdannernes svar om hvor viktig de synes nabospråksundervisning er kontra hva de beskriver at de gjør. Det virker som at nabospråk bare blir ett av flere viktige perspektiver i språklige emner. Derimot nyanserer de svenske lærerutdannernes beskrivelser at de ligger et sted midt mellom KP og OsloMet, men også de

lener seg mer mot en forskningsbasert lærerutdanning. De skiller seg mest ut ved at nabospråksundervisningen også kan foregå på enten norsk eller dansk.

6. Avslutning

Dette prosjektet har hatt som hensikt å belyse hvordan nabospråksundervisningen behandles i emneplaner på tre ulike lærerutdanninger i Skandinavia. Analysen vår viser at de svenske og norske dokumentkjedene har flere strukturelle likheter, og at emneplanene til OsloMet og KP har innholdsmessig flest likhetstrekk. Et sentralt funn er hvorvidt det er nasjonale fagspesifikke bestemmelser som legger føringer for emneplanene, fordi dette nyanserer handlingsrommet utdanningsinstitusjonene har på lærerutdanningens innhold. Slike fagspesifikke bestemmelser har både Norge og Danmark, men ikke Sverige. De nasjonale formuleringene om nabospråk blir direkte sitert i både Norge og Danmark, men i Norge har utdanningsinstitusjonen myndighet til å videreutvikle formuleringen. Dermed viser det seg at lærerutdannernes handlingsrom til å påvirke hva som står i emneplanene er størst på GU, moderat på OsloMet og minst på KP. Dette handlingsrommet som de nasjonale myndighetene gir spiller inn på hvor store lokale forskjeller nabospråksundervisningen arbeides med på lærerutdanningen.

Gjennomgående belyser analysen vår hvordan lærerutdanningene enten er basert på praksis eller forskning. Dette reflekteres spesielt i emneplanenes formuleringer, men som også lærerutdannernes beskrivelser nyanserer og bekrefter. De danske policydokumentene og lærerutdannerne vektlegger i høy grad studentenes erfaring med å utøve metoder og praktiske øvelser, mens emneplanene og lærerutdannerne på OsloMet forholder seg mer implisitt og forskningsbasert. GU ligger omtrent i midten, fordi formuleringen i emneplanen er mer kompleks og teoritung, kontra lærerutdannernes beskrivelser som også i større grad enn på OsloMet vektlegger studentenes erfaring.

Uavhengig av de likhetene og forskjellene vi fant i emneplanene, kan vi lese dokumentsaken i alle planene. Dette betyr at saken i seg selv er ivaretatt fra Språkdeklarasjonen. Med viten om de forespeilte endringene av formuleringen i Språkdeklarasjonen, kan det derfor bli interessant å følge med på om dette også fører til endringer i formuleringene på lærerutdanningene, spesielt hvis «nabospråksundervisning» fjernes. Samtidig viser svarerne til lærerutdannerne at nabospråksforståelse og bevaringen av vårt kulturelle fellesskap er viktig. Dette tyder på et engasjement som er en avgjørende faktor i arbeidet med å styrke nabospråksundervisningen.

En siste sentral faktor for hvordan dokumentsaken behandles og vektlegges, som også føringene i Språkdeklarasjonen beskriver, er at det avhenger av nasjonenes selvoppfattede

behov for styrking av nabospråksundervisning. Til tross for vår felles språkhistorie, har vi likevel ulike utgangspunkt. Knytter vi dette opp mot tidligere forskning om nabospråksforståelse, kan det hende at nordmenn faktisk ikke har behov for like omfattende og eksplisitt undervisning som danskene som har lavere resultater. Det selvoppfattede behovet kan påvirke operasjonaliseringen av Språkdeklarasjonens formulering i emneplanmålene og i de nasjonale policydokumentene, og dermed kan også nabospråksundervisningen i praksis påvirkes. Alt i alt kan vi ikke si hvilken lærerutdanning som styrker nabospråksundervisningen i skolen mer enn den andre, men i sammenligning på tvers har vi belyst hvordan dokumentsaken er behandlet på lærerutdanningene, og vi kan se tendensene til hvordan saken er vektlagt.

7. Litteraturliste

Afdal, H. W. (2014). Fra politikk til praksis - konstruksjon av læreres profesjonelle kunnskap. *Norsk pedagogisk tidskrift, 98*(6), 469-481. https://doi.org/https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-06-07

Asdal, K. & Reinertsen, H. (2020). *Hvordan gjøre dokumentanalyse : en praksisorientert metode* Cappelen Damm akademisk.

Aubert, V. & Alstad, B. (1985). *Det skjulte samfunn* Universitetsforlaget.

Bekendtgørelse af lov om Dansk Sprognævn. (2015). (LBK nr 217 af 13/02/2015). Hentet fra https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2015/217

Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen. (2015). (BEK nr 1068 af 08/09/2015). Hentet fra https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2015/1068

Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen. (2023). (BEK nr 374 af 29/03/2023). Hentet fra https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2023/374#id676d53e6-0312-4da1-8da2-51c5280581be

Bekken, I. B. (2022). *Nabospråksundervisning i Skandinavia* (Masteroppgave). Høgskulen på Vestlandet. Hentet fra https://hdl.handle.net/11250/3021148

Berg, I. (2019). *Språket som vart norsk : Språkhistorie frå urnordisk til 1800-talet* Universitetsforlaget.

Bergman, G. (2013). *Kortfattad svensk språkhistoria* Studentlitteratur AB.

Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity : theory, research, critique* (Rev. ed. utg.)Rowman & Littlefield.

Delsing, L.-O. & Lundin-Åkesson, K. (2005). *Håller språket ihop i Norden?: En forskningsrapport om ungdomars förståelse av danska, svenska och norska* (2005:573).

Elstad, E. (2020). Målinger av kvalitet i lærerutdanning og politiske prosesser. I E. Elstad (Red.), *Lærerutdanning i nordiske land* (s. 179-194). Universitetsforlaget

Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10. (2016). (FOR-2016-06-07-861). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-861

Frøshaug, A. S. & Stende, T. (2021). *Har norden et språkfellesskap* (Nord 2021:001). Hentet fra https://pub.norden.org/nord2021-001/

Förordning (2021:1335) om utbildning till lärare och förskollärare. (2021). (SFS 2021:1335). Hentet fra https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/forordning-20211335-om-utbildning-till-larare_sfs-2021-1335

Garmannslund, P. E., Andresen, B. B. & Neset, T. (2011). *Økt kompetanse - bedre læring*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/5/videreutdanning_ramboll.pdf

Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry : the study of curriculum practice* McGraw-Hill.

Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.)Fagbokforl.

Göteborgs Universitet. (u.å.). *Svenska 3 (L9SV36)*. Göterborgs Universitet. Hentet fra https://kursplaner.gu.se/pdf/kurs/sv/L9SV36

Hellevik, A. (2004, 14.01.2021). Utviklinga i norsk rettskriving etter Stockholms-møtet 1869. Hentet fra https://www.sprakradet.no/Spraka-vare/Norsk/normering/Rettskrivingsvedtak/Utviklinga/

Helsingforsavtalen. (1962). Samarbeidsavtale mellom Norge, Danmark, Finland, Island og Sverige [Helsingforsavtalen] (LOV-1962-03-23-2). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1962-03-23-2

Högskoleförordning (1993:100). (1993). (SFS 1993:100). Hentet fra https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskoleforordning-1993100_sfs-1993-100

Högskolelag (1992:1434). (1992). (SFS 1992:1434). Hentet fra https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskolelag-19921434_sfs-1992-1434

Hårstad, S. (2021). *Nabospråk og nabospråkundervisning* (2. utg.)Cappelen Damm akademisk.

Kirchmeier-Andersen, S. (2009). Sproglovgivning i Norden - og Danmark? *Språk i Norden 2009 Tema: Språkpolitik och språkattityder* *(*), 53-62.

Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk : om å forstå og fortolke* (2. utg.)Gyldendal akademisk.

Københavns Professionshøjskole. (2022a). *Studieordning 2022-2023 (Generelle nationale og institutionelle bestemmelser), del 1&2*. Københavns Professionshøjskole. Hentet fra https://www.kp.dk/wp-content/uploads/2023/02/studieordning-laereruddannelsen-paa-koebenhavns-professionshoejskole-2022-2023-generelle-nationale-og-institutionelle-bestemmelser-del-12.pdf

Københavns Professionshøjskole. (2022b). *Studieordning 2022-2023 (Modul- og kursusbeskrivelser), del 3*. Københavns Professionshøjskole. Hentet fra

https://www.kp.dk/wp-content/uploads/2023/02/studieordning-lu-kp-del-3-modul-fag-og-proevebeskrivelser-samt-kursusbeskrivelser-2022-2023.pdf

LEP-loven. (2019). Bekendtgørelse af lov om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser (LBK nr 1343 af 10/12/2019). Hentet fra https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2019/1343

Lægreid, S. & Skorgen, T. (Red.). (2014). *Hermeneutisk lesebok* Spartacus.

Madsen, L. (2005). Utredning angående sprogforståelsen i Norden og den nationale opfølgning.

Madsen, L. (2006). *Nabosprogsdidaktik* Dansklærerforeningen.

Motion 2020/21:647. *Ökad nordisk språkförståelse*. Hentet fra https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/motion/okad-nordisk-sprakforstaelse_H802647

Myhill, D., Jones, S. & Watson, A. (2013). Grammar matters: How teachers' grammatical knowledge impacts on the teaching of writing. *Teaching and teacher education, 36*(Nov), 77-91. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.005

Nesse, A. (2016). *Innføring i norsk språkhistorie* Cappelen Damm Akademisk.

Nesse, A. (2018). *Norsk språkhistorie. IV: Tidslinjer* Novus.

Neteland, R. & Aa, L. I. (2020). Å designe og gjennomføre eit forskningsprosjekt. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk : metodeboka 2* (s. 12-22). Universitetsforlaget.

Nordisk ministerråd. (1987). *Nordisk Språkkonvensjon*. Hentet fra https://www.sprakradet.no/globalassets/spraklige-rettigheter/nordisk-sprakkonvensjon.pdf

Nordiska ministerrådet. (2006). *Deklararation om nordisk språkpolitik* (ANP 2007: 746). Hentet fra http://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:700895/FULLTEXT01.pdf

Norsk rikskringkasting. (2015). Dialektrøkt i NRK. Hentet fra http://sprak.nrk.no/wp-content/uploads/2015/08/dialektrøkt-a5-bokmål.pdf

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61

OsloMet – storbyuniversitetet. (2016). *Programplan - Grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10*. OsloMet - storbyuniversitetet. Hentet fra https://student.oslomet.no/studier/-/studieinfo/programplan/M5GLU/2022/HØST

OsloMet – storbyuniversitetet. (u.å.-a). *Norsk, emne 1 (M5GNO1100)*. OsloMet - storbyuniversitetet. Hentet fra https://student.oslomet.no/studier/-/studieinfo/emne/M5GNO1100/2022/HØST

OsloMet – storbyuniversitetet. (u.å.-b). *Norsk, emne 2 (M5GNO1200)*. OsloMet - storbyuniversitetet Hentet fra https://student.oslomet.no/studier/-/studieinfo/emne/M5GNO1200/2022/HØST

Pedersen, I. L. (2009). Det danske sprogsamfunds historie IF. Gregersen & T. Kristiansen (Red.), *Dansk sproglære* (s. 206 - 224). Dansklærerforeningens Forlag.

Ricoeur, P. (2014). Hva er en tekst? Å forstå og forklare. I S. Lægreid & T. Skorgen (Red.), *Hermeneutisk lesebok* (s. 59-80). Spartacus

Rogge Pran, K. & Johannsen, B.-O. (2011). *Norsklærerers holdning til eget fag*. Hentet fra https://www.sprakradet.no/globalassets/vi-og-vart/rapporter-og-undersokelser/norsklareres-holdning_synovate2011.pdf

Skautrup, P. (1968). *Det danske sprogs historie. B.1. Fra Guldhornene til Jyske lov* (2. utg.) Gyldendal København.

Språklag (2009:600). (2009). (SFS 2009:600). Hentet fra https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/spraklag-2009600_sfs-2009-600

Språklova. (2022). Lov om språk (språklova) (LOV-2021-05-21-42). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2021-05-21-42

Stjernholm, K. (2020). Spørreundersøkelser i norskdidaktiske masteroppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk : metodeboka 2* (s. 68-86). Universitetsforlaget.

Sudmann, A. (1970). Nordisk språksamarbeid. *Sprog i Norden, 1*(1), 66-106. Hentet fra https://tidsskrift.dk/sin/issue/view/2203/36

Torp, A. (2005). Nordiske språk i fortid og nåtid. I I. S. Sletten (Red.), *Nordens språk med røtter og føtter* (s. 19-74) Nordisk ministerråd. Hentet fra https://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:702641/FULLTEXT01.pdf

Torp, A. & Vikør, L. S. (2014). *Hovuddrag i norsk språkhistorie* (4. utg.) Gyldendal akademisk.

Universitets- og høgskolerådet. (2010). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5. – 10. trinn*. UHR-Lærerutdanning. Hentet fra https://www.uhr.no/_f/p1/iffeaf9b9-6786-45f5-8f31-e384b45195e4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskoleutdanning-trinn-5-10_fin.pdf

Universitets- og høyskoleloven – uhl. (2005). Lov om universiteter og høyskoler (universitets- og høyskoleloven) (LOV-2005-04-01-15). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15

Utbildningsvetenskapliga Fakulteten. (2022). *Utbildningsplan - Ämneslärarprogrammet med inriktning mot arbete i grundskolans årskurs 7-9, 240 - 270 högskolepoäng*. Göteborgs Universitet. Hentet fra https://www.gu.se/sites/default/files/2023-03/L1A79_230306.pdf

Wilhelmsen Trøen, T., Barfoed, L., Berg, K., Nyström, T., Arnarsson, H. B., Torstensson, Å., … Karjalainen, M. (2023). Felles uttalelse fra Foreningene Norden: Behold ambisjonene i språkpolitikken. Hentet 03.05.2023 fra https://www.norden.no/artikler/felles-uttalelse-fra-foreningene-norden-behold-ambisjonene-i-sprakpolitikken

Aas, I. (2000). *Grannespråksundervisning – har vi det da? Grannespråksundervisning i dansk, norsk og svensk grunnskole: aktuell praksis og lærerholdninger* (Hovedfagsavhandling i nordisk språk og litteratur). Universitetet i Oslo.

8. Tabelliste

Tabell 1 Viser at norske og danske ordvalg var like. 24
Tabell 2 Eksempler på falske venner. 25
Tabell 3 Mal for tabellen vi fylte ut underveis i datainnsamlingen. 37
Tabell 4 Viser den utvalgte formuleringen fra Språkdeklarasjonen 2006. 44
Tabell 5 Viser de utvalgte formuleringene hentet fra de ulike norske policydokumentene. ... 47
Tabell 6 Viser de utvalgte formuleringene hentet fra de ulike svenske policydokumentene. . 49
Tabell 7 Viser de utvalgte formuleringene hentet fra de ulike danske policydokumentene 51
Tabell 8 Formuleringene til de norske og svenske forskriftene som hører til kategori (2) generell kompetanse. 59
Tabell 9 Formuleringene til de norske og danske policydokumentene som hører til kategori (3) fagspesifikk kompetanse 61
Tabell 10 Formuleringene i de norske og danske emneplanene: Emne1 og DAu1 70
Tabell 11 Formuleringene til de norske og danske emneplanene: Emne 2 og DAu2. 73
Tabell 12 Formuleringen til den svenske emneplanen: Svenska 3. 74

9. Figurliste

Figur 1 Tidslinje over urnordisk tid 200-1225 i Norge, Danmark og Sverige. 18
Figur 2 Viser Gallehus-innskriftene oversatt til gammelnorsk og nynorsk. 20
Figur 3 Tidslinje over perioden 1050-1375 i Norge, Danmark og Sverige. 20
Figur 4 Tidslinje over perioden 1350-1536 i Norge, Danmark og Sverige 22
Figur 5 Tidslinje over perioden 1525-1814 i Norge, Danmark og Sverige. 24
Figur 6 Tidslinje over perioden 1700-1900 i Norge, Danmark og Sverige. 26
Figur 7 Tidslinje over perioden 1900- i dag i Norge, Danmark og Sverige. 28
Figur 8 Norske, svenske, og danske policydokumenter sortert som nasjonale dokumentkjeder, og viser dokumentlandskapet i sin helhet. 53
Figur 9 Viser dokumentkjedene i Norge, Sverige og Danmark. Markeringen viser hva som leses som den ideologiske læreplanen 54
Figur 10 LEP-loven, Högskolelag (1992:1434), uhl, Förordning (2021:1335) og Studieordning del 1&2 tilhører første kategori (1) Utdannningens oppbygging 57
Figur 11 Dokumentet som er hierarkisk nederst i dokumentkjeden i samme land siterer den med identisk farge over. 60

Figur 12 Lærerutdannernes svar på spørsmål 8. Viser hvor mange prosent som har svart eksplisitt, implisitt eller begge deler. 85

10. Vedlegg 1

Undersøkelse om nabospråkundervisning på lærerutdanningen i Skandinavia

Side 1

Obligatoriske felter er merket med stjerne *

Undersøkelse om nabospråkundervisning på lærerutdanningen i Skandinavia

Hensikten med denne undersøkelsen er å kartlegge lærerutdannere i morsmålsfag sitt forhold til nabospråk.
Undersøkelsen vil være et supplement i arbeidet med vår masteroppgave.
Denne undersøkelsen er anonym. Deltakere av undersøkelsen har rett til å trekke seg undervegs eller nekte å delta.

Takk for at du deltar og vil bidra i vårt masterprosjekt.
Åshild Limstrand og Solveig Rabben

Svensk

Undersökning av grannspråksundervisning inom lärarutbildningen i Skandinavien. Syftet med denna undersökning är att kartlägga lärarutbildare i modersmålsämnens relation till grannspråk. Enkäten kommer att vara ett komplement till arbetet med vår masteruppsats. Denna undersökning är anonym. Deltagare i undersökningen har rätt att ångra sin medverkan.
Tack för att du är med och vill bidra till vårt masterprojekt.
Åshild Limstrand och Solveig Rabben

Dansk

Undersøgelse af nabosprogsundervisning på læreruddannelsen i Skandinavien Formålet med dette spørgeskema er at undersøge, hvordan undervisere på læreruddannelsen planlægger og gennemfører nabosprog i modersmålsundervisningen. Undersøgelsen vil være et supplement til arbejdet med vores speciale. Din besvarelse i undersøgelsen vil være anonym. Det er valgfrit at deltage, og du har også mulighet for at trække din besvarelse tilbage. Tak for din deltagelse og lyst til at bidrage til vores kandidatprojekt.
Åshild Limstrand og Solveig Rabben

1. Hvilket land arbeider du i? *

- ○ Norge
- ○ Danmark
- ○ Sverige

Svensk

1. Vilket land arbetar du i?

Dansk

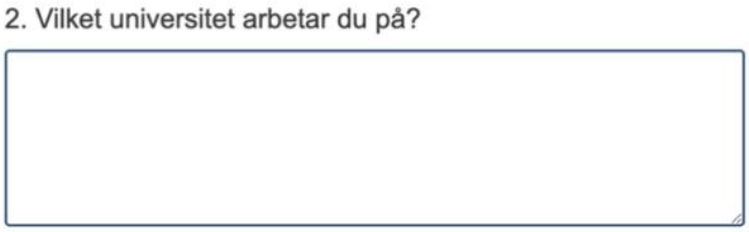
1. Hvilket land arbejder du i?

Svensk

2. Undervisar du i modersmålsämnet på lärarutbildningen?
   (Ja, Nej)

Dansk

2. Underviser du i modersmålsfaget på Læreruddannelsen?
   (Ja, Nej)



Kommentar: dette spørsmålet ble kun sendt ut til de svenske foreleserne, da det var større usikkerhet rundt hvilken lærerutdanningsinstitusjon vi skulle forholde oss til.

Svensk

2a. För vilka stadier undervisar du i modersmålsämnet på lärarutbildningen?

(1-3, 4-6, 7-9)

Dansk

2a. For hvilke trin underviser du i modersmålsfaget på Læreruddannelsen?

(1-6, 4-10)

3. Har du vært med på å formulere og utarbeide emne-/fagplaner i morsmålsfaget på din institusjon? *

- ○ Ja
- ○ Nei
- ○ Vet ikke

Svensk

3. Har du varit med och formulerat och utarbetat kurs-/ämnesplaner i modersmålsämnet på din institution?
   (Ja, Nej, Ved inte)

Dansk

3. Har du været med til at formulere og udarbejde uddannelsesbekendtgørelser eller kompetencemål i modersmålsfaget på din institution?
   (Ja, Nej, Ved ikke)

4. Hvor stor påvirkningskraft har du på fagets innhold? *

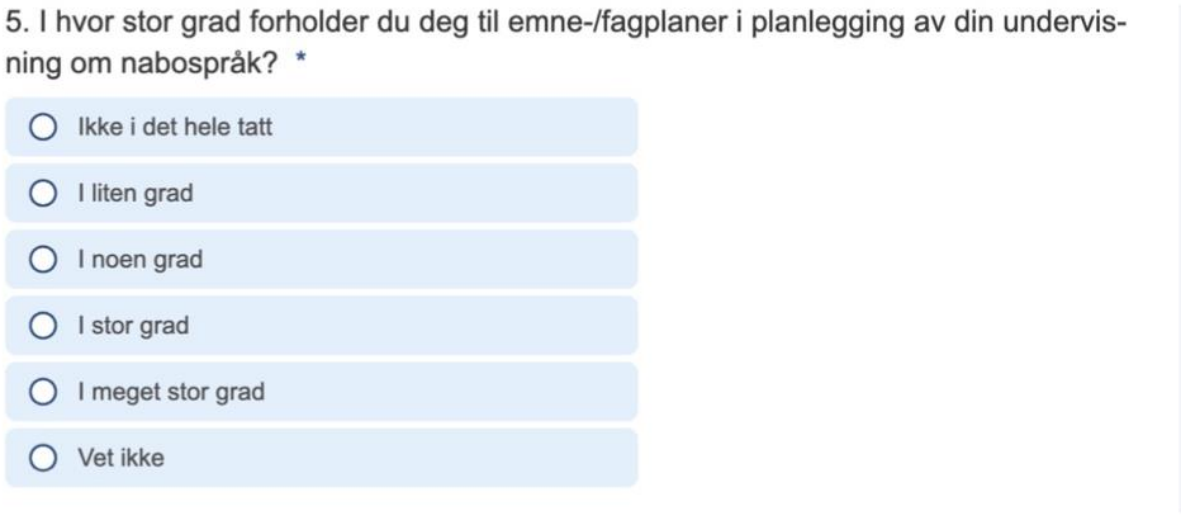
- ○ Ikke i det hele tatt
- ○ I liten grad
- ○ I noen grad
- ○ I stor grad
- ○ I meget stor grad
- ○ Vet ikke

Svensk

4. Hur stort inflytande har du på kursens/ämnets innehåll?
   (Inte alls, I liten utsträckning, Till viss del, I stor utsträckning, I mycket stor utsträckning, Vet ej)

Dansk

4. Hvor stor indflydelse har du på fagets indhold?
   (Slet ikke, I mindre grad, Til en vis grad, Stort set, I meget høj grad, Ved ikke)



Svensk

5. I vilken utsträckning förhåller du dig till kurs-/ämnesplaner när du planerar din undervisning om grannspråk?
   (Inte alls, I liten utsträckning, Till viss del, I stor utsträckning, I mycket stor utsträckning, Vet ej)

Dansk

5. I hvor høj grad forholder du dig til modul- og kursusbeskrivelser, når du planlægger din undervisning om nabosprog?
   (Slet ikke, I mindre grad, Til en vis grad, Stort set, I meget høj grad)

Svensk

6. Upplever du att du har tillräcklig kompetens i att undervisa grannspråk?
   (Inte alls, I liten utsträckning, Till viss del, I stor utsträckning, I mycket stor utsträckning)

Dansk

6. Oplever du at have tilstrækkelig kompetence til at undervise i nabosprog?
   (Slet ikke, I mindre grad, Til en vis grad, Stort set, I meget høj grad,)

7. Hvor viktig mener du nabospråksundervisning er i morsmålsfaget i lærerutdanningen? *

- ○ Ikke viktig
- ○ Mindre viktig
- ○ Ganske viktig
- ○ Meget viktig

7a. Utdyp gjerne hvorfor:

Svensk

7. Hur viktig tycker du att grannspråksundervisningen är i modersmålsämnet i lärarutbildningen?
   (inte viktig, Mindre viktig, Ganska viktig, Mycket viktig)

7a. Förklara gärna varför:

Dansk

7. Hvor vigtig mener du, at nabosprogsundervisningen er i modersmålfaget på Læreruddannelsen?
   (Ikke vigtig, Mindre vigtig, Ret vigtig, Meget vegtig)

7a. Uddyp gerne hvorfor:

8. Hvordan underviser du i nabospråk: Eksplisitt eller implementerer du det i den ordinære morsmålsundervisningen? *

- ☐ Eksplisitt
- ☐ Implisitt

8.a Utdyp gjerne hvordan

Svensk

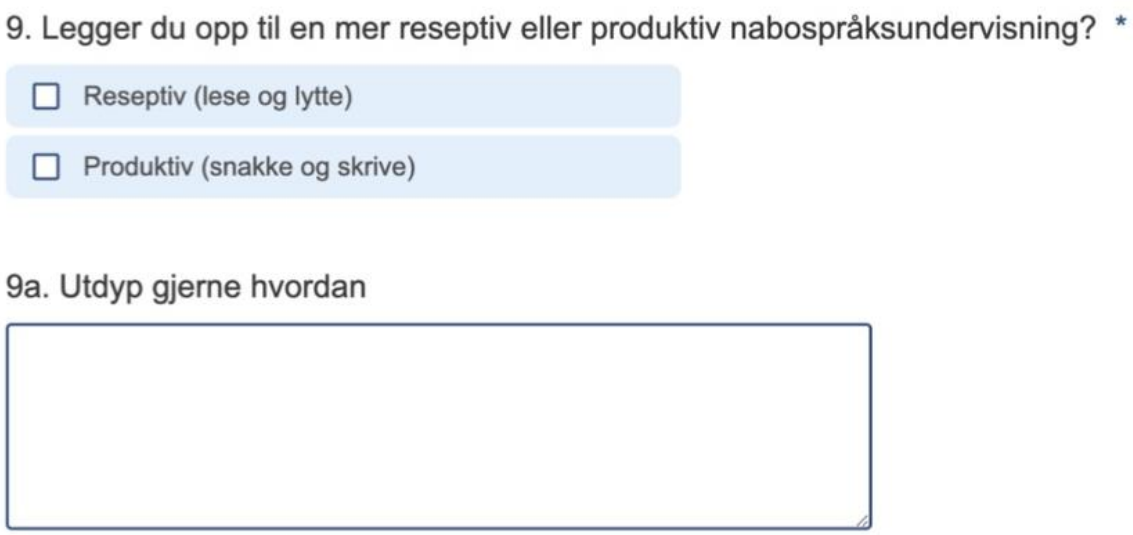
8. Hur lär man ut grannspråk: Explicit eller implementerar man det i den vanliga modersmålsundervisningen?
   (Explicit, Implicit)

8a. Vänligen utveckla hur

Dansk

8. Hvordan underviser du i nabosprog: Eksplicit eller implementerer du det i almindelig modersmålsundervisning? (Eksplicit, Implicit)

8a. Uddyp gerne hvordan



Svensk

9. Planerar du en mer receptiv eller produktiv grannspråksundervisning? (Receptiv (läser och lyssnar), Produktiv (talar och skriver))

9a. Vänligen utveckla hur

Dansk

9. Planlægger du en mere receptiv eller produktiv nabosprogsundervisning? (Receptiv (læser og lytter), Produktiv (tale og skrive))

9a. Uddyp gerne hvordan

10. Totalt sett hvor mange undervisningstimer har du eksplisitt/implisitt nabospråks-undervisning i det emnet du underviser i?

Verdi

10a. Hvis flere enn 10 timer, noter i tekstboksen under.

Svensk

10. Hur många undervisningstimmar har du explicit/implicit grannspråksundervisning i det ämne du undervisar i?

10a. Om mer än 10 timmar, notera i textrutan nedan.

Dansk

10. Hvor mange undervisningstimer har du eksplicit/implicit nabosprogsundervisning i det fag, du underviser i?

10a. Hvis mere end 10 timer, skriv kommentar i tekstboksen nedenfor:

11. Vedlegg 2

Dokumentsteder	*Dokumentbevegelse*	*Dokumenttekst*
Hvilke dokumentsteder kan knyttes til dokumentet? • Hva slags steder er dette? ***Hva er dokumentets posisjon på dokumentstedet?***	***Har dokumentet en reiserute?*** • Referer dokumentene til hverandre? • Eller peker innholdet/systemet/ dokumentstedet i en distinkt retning?	***Hvordan vil vi beskrive dokumentets tekstlige elementer?*** Språk og stil Tall og grafer Avsender og mottaker Illustrasjoner Visuell utforming
Hvilken rolle spiller dokumentet her? Hva er dokumentets formål? (Samarbeidsavtale, lov, kunnskapsmål)	***Hva/hvem setter det i bevegelse?*** ***Hvilke større systemer og prosesser inngår det i?***	***Har dokumentet en sjanger?*** ***Hvordan vil vi beskrive dokumentets materialitet?*** (utforming, struktur og sjanger)
Hvilke aktører bruker og påvirker dokumentet? Hvem har utformet/lagd	***Hvilke modifiseringer skjer underveis i reiseruten?*** • Tapt / Tilføyd	***Hva muliggjør formuleringene?*** • Handlingsrommet

12. Vedlegg 3

Oversikt over antall personer som har svart hva. Sidestilt for å oppdage sammenhenger.

	Spm. 5	*Spm.6*	*Spm. 7*	*Spm. 9.*			*9a*	*Spm. 8*			*8a*
Likertskalaen	Forhold	Komp.	Viktig	Produktiv	Reseptiv	Begge	Antall som har utdypet	Eksplisitt	Implisitt	Begge	Antall som har utdypet
KP											
I meget høj grad	8	4		1	6	2	9	11	1	10	13
Stort set / Meget vigtig	8	13	5	1	3	3					
Til en viss grad/ Ret vigtig	6	5	15		4	2					1
I mindre grad/ Mindre vigtig			2								
Slet ikke/ Ikke vigtig											
Totalt	22	22	22	2	13	9	9				14
OsloMet											
I meget stor grad	3	4		0	4		5	Eksplisitt	Implisitt	Begge	10
I stor grad/Meget viktig	5	3	5	0	3	1		2	12	3	
I noen grad/Ganske viktig	7	8	9	0	6	1					
I liten grad/ Mindre viktig	1	2	3	0	1						
Vet ikke/Ikke i det hele tatt/ Ikke viktig	1	1		0	1						
Totalt	17	17	17	0	15	2	5				10
GU											
I mycket stor utsträckning	2	1			3		4	Eksplisitt	Implisitt	Begge	7
I stor utsträckning / mycket viktigt	4	5	7		3			4	2	3	
Til viss utsträckning/Ganska viktigt	1	3	2		1						
I liten utsträckning/ Mindre Viktigt	2	1	1		2		1				1
Inte alls/ Inte viktigt											
Totalt	10	10	10		9		5				8

13. Vedlegg 4

OSLOMET

Medforfattererklæring

Om to eller tre studenter gjennomfører og/eller skriver masteroppgaven sammen, skal det legges ved et medforfatterklæring, jf. emneplan MGMO5900:

"For studenter som velger å gjennomføre masteroppgaven som gruppearbeid, skal det gå tydelig fram i egen redegjørelse hvordan arbeidet er fordelt, og hvordan hver enkelt oppfyller kravet om selvstendig vitenskapelig arbeid. Her benyttes en medforfattererklæring som begge eller alle tre parter signerer."

Masteroppgavens tittel:

«Nabospråksundervisning i skandinavisk lærerutdanning: en praksisorientert dokumentanalyse»

Redegjørelse på hvordan arbeidet er fordelt, og hvordan den enkelte oppfyller kravet om selvstendig vitenskapelig arbeid:

Begge parter har levert et substansielt bidrag til konsept eller idé og innsamling av data og analyse, og fortolkning av data. Begge har deltatt likt i utformingen og arbeidet av masteroppgaven, og levert likeverdig mengde tekstmateriale. Begge har godkjent versjonen som sendes inn for publisering.

Undertegnede bekrefter å ha bidratt til følgende deler av masteroppgavearbeidet:

Prosjektskisse, idé og tema for masteroppgaven	Ja/Nei
Praktisk gjennomføring av studien for eksempel innhenting av data	Ja/Nei
Analyse, drøfting og tolkning av resultatene	Ja/Nei

Undertegnede har lest og godkjent den innsendte versjonen av masteroppgaven

(sted)	(dato)	(signatur)
Oslo	14/05-2023	Jolvrig Rabben
— " —		