

# **Det nordiske enhetsbygget – bestå eller falle?**

**En undersøkelse av nabospråksundervisningen i norsk-, dansk- og svenskfaget på videregående skole "før og nå"**

**Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap**

**Master i norskdidaktikk**

**Anniken Hotvedt Sundby**

**Mars 2013**

<b>Sammendrag</b> .....	<b>4</b>
<b>Forord</b> .....	<b>5</b>
<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>6</b>
1.1 Bakgrunn for valg av oppgave .....	6
1.2 Hovedformål og forskningsspørsmål .....	9
1.3 Avgrensninger .....	10
1.4 Strukturen i avhandlingen .....	11
1.5 Språkene i Norden – begrepsavklaringer .....	11
1.6 Historikk og begrunnelse for det nordiske språksamarbeidet .....	13
1.7 Engelsk – en ressurs eller en trussel i Norden? .....	17
<b>2.0 Kunnskapsstatus</b> .....	<b>21</b>
2.1 Nabospråkforståelse - hvor gode er folk i Skandinavia til å forstå hverandre?.....	21
2.1.1 Nabospråkforståelsen i Skandinavia gjennomført i 1972 .....	21
2.1.2 Nabospråkforståelsen i Norden gjennomført i 2002-2003.....	22
2.1.3 Sammenligning av funnene i undersøkelsene .....	23
2.2 Forskning på nabospråksundervisning .....	24
2.2.1 Inger Aas (2000): <i>Grannespråksundervisning – har vi det da? Grannespråksundervisning i dansk, norsk og svensk grunnskole: aktuell praksis og lærerholdninger</i> .....	25
2.2.2 Lis Madsens (2005): <i>Utredning angående sprogforståelsen i Norden og den nationale opfølgning</i> .....	26
2.2.3 Tore Kristiansen (2008): <i>Om forståelighed på tværs af dialekter og nabosprog – erfaringer, vurderinger og holdninger blant norske lærere</i> .....	27
2.2.4 Mette K. Østlies (2009): <i>Det nordiske perspektivet er styrket i norskfaget i videregående skole. Illusjon eller realitet?</i> .....	29
2.2.5. Språkrådet (2011): <i>Norsklærarar: Ulike haldningar etter utdanningsnivå og erfaring</i> .....	30
2.2.6 Sammenligning av funnene i undersøkelsene .....	31
<b>3.0 Teoretisk forankring</b> .....	<b>33</b>
3.1 Læreplanen .....	33

3.1.1 Hva er en læreplan? .....	33
3.1.2 Læreplanen som tekst .....	34
3.1.3 Læreplanen som historisk tekst .....	36
3.2 Læringsressurser .....	39
3.2.1 Begrepsavklaringer .....	39
3.2.2 Lærebokas posisjon pr. 2013 .....	41
3.2.3 Oppgavedidaktikk .....	43
3.3 Eksamen .....	45
3.3.1 Skriftlig eksamen i norsk .....	45
3.3.2 Backwash-effekten .....	46
3.4 Oppsummering .....	47
<b>4.0 Analyse av læreplaner .....</b>	<b>50</b>
4.1 Det nordiske perspektivet i norske planer .....	50
4.1.1 Det nordiske i norskfaget etter Reform 74 .....	50
4.1.2 Det nordiske i norskfaget etter Reform 94 .....	51
4.1.3 Norskfaget etter Kunnskapsløftet 2006 .....	52
4.1.4 Oppsummering og sammenligning av det nordiske perspektivet i norskfaget .....	53
4.2 Det nordiske perspektivet i danske planer .....	56
4.2.1 Bekendtgørelsen fra 1971 .....	56
4.2.2 Bekendtgørelsen fra 1988 .....	57
4.2.3 Gymnasreformen 2005 .....	58
4.2.4 Oppsummering og sammenligning av det nordiske perspektivet i danskfaget .....	60
4.3 Det nordiske perspektivet i svenske planer .....	61
4.3.1 Læreplan i gymnaset fra 1970 .....	61
4.3.2 Læreplan i gymnaset fra i 1994 .....	62
4.3.3 Gymnaseformen i 2011 .....	63
4.3.4 Oppsummering og sammenligning av det nordiske perspektivet i svenskfaget .....	64
4.4 Oppsummering, sammenligning og funn .....	65

<b>5.0 Analyse av læringsressurser .....</b>	<b>71</b>
5.1 Bakgrunn og forskningsspørsmål .....	71
5.2 Utvalg av læringsressurser .....	73
5.3 Struktur på gjennomgangen.....	74
5.4 Norske læringsressurser .....	74
5.4.1 Læreboka <i>Grip teksten</i> .....	74
5.4.2 Oppsummering og sammenligning av <i>Grip teksten</i> .....	79
5.4.3 Læringsressursen <i>Tema</i> .....	80
5.4.4 Oppsummering og sammenligning av <i>Tema</i> .....	82
5.4.5 Læringsressursen <i>Panorama</i> .....	82
5.4.6 Oppsummering og sammenligning av <i>Panorama</i> .....	85
5.4.7 Det nordiske perspektivet på den nasjonale digitale læringsarenaen NDLA .....	86
5.4.8 Oppsummering av NDLA .....	88
5.4.9 Svenske og danske lærebøker.....	88
5.4.10 Sammenligning og svar på forskningsspørsmålene.....	91
<b>6.0 Analyse av eksamen.....</b>	<b>95</b>
6.1 Utvalg av eksamensoppgaver .....	95
6.2 Eksamensoppgaver 1880-1991.....	96
6.3 Eksamensoppgaver i 1997, 1998 og 1999 .....	97
6.4 Eksamensoppgaver 2009-2012.....	98
6.5 Oppsummering .....	99
<b>7.0 Oppsummering og drøfting .....</b>	<b>100</b>
7.1 Svar på forskningsspørsmål.....	100
7.2 Avsluttende refleksjoner – hvordan arbeide med dette emnet framover? .....	109
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>113</b>

## Sammendrag

Tema i denne avhandlingen er det nordiske perspektivet og nabospråk i norsk-, dansk- og svenskfaget på studieforberevende linje på videregående skole. Hovedfokus i studien er likevel på norskfaget. Hovedformålet har vært å undersøke hvilken plass det nordiske perspektivet og nabospråk har. Empirien i avhandlingen er derfor både læreplaner, læringsressurser og tidligere eksamensoppgaver.

I læreplananalysen blir læreplaner i bruk og læreplaner tilbake til 1970-tallet undersøkt. Her gjennomgås både norske, danske og svenske læreplaner. Hensikten med å sammenligne Norge, Sverige og Danmark har vært å undersøke både likheter og forskjeller mellom planene, og om emnet har endret seg over tid.

Læringsressurser undersøkes også. Hovedvekten ligger på undersøkelse av norsk lærebøker, men også digitale nettressurser og svenske og danske lærebøker blir trukket inn. Både studieteksten, tekstutvalget og oppgaver gjennomgås. Tidligere eksamensoppgaver gitt til avsluttende norsk skriftlig eksamen blir også undersøkt. Sammenhengen mellom emnet gitt til eksamen og *backwash-effekten* blir drøftet.

Mine funn viser at det nordiske perspektivet har vært og er med i læreplanene, men at emnet både har hatt og har en beskjeden plass. Hvordan emnet blir presentert og vektlagt, har også endret seg over tid. Det nordiske perspektivet og nabospråk har også en plass i læringsressursene, men som i læreplanen en beskjeden plass. Målet med emnet, og forholdet mellom læreplanen og læringsressursene, er også noe uklar. Undersøkelsen av om det nordiske perspektivet og nabospråk har vært gitt til eksamen, viser at emnet i liten grad har blitt gitt til eksamen.

## Forord

Takk til professor Dagrun Skjelbred ved Høgskolen i Vestfold for veiledning og konstruktive tilbakemeldinger gjennom arbeidet med avhandlingen. Det har vært en lærerik tid.

Takk også til Susanne Mose ved Undervisningsministeriet i København og Harry Haue ved Syddansk Universitet for hjelp til å koordinere meg fram i de danske læreplanene.

Takk til min nærmeste leder Anne-Rigmor Stock Evje som har lagt til rette for at jeg har kunnet kombinere jobb med studier.

Takk til kollegaer og medstudenter for innspill, hjelp og oppmuntringer underveis i prosessen.

Takk til storfamilien, foreldre, svigerforeldre, søsken, onkler, tanter og venner som har stilt opp for at jeg skulle komme i havn med skriveingen.

Til min mann Knut Olav Sundby og mine tre barn, Tora, Anna og Øyvind - takk for tålmodigheten og forståelsen for at det å skrive en masteravhandling er en omfattende prosess som tar både tid og krefter.

Tønsberg, mars 2013  
Anniken Hotvedt Sundby

# 1.0 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av oppgave

Det nordiske perspektivet og nabospråksundervisning har vært og er en del av morsmålsfagene på grunnskole og videregående nivå, i både Norge, Danmark og Sverige. Emnet "fikk plass i morsmålsfaga i hvert land alt sist på 1800-tallet" påpeker professor i nordisk språkvitenskap Geir Wiggen i *Språk i Norden* (1998). I 1929 uttrykte den svenske forfatteren Selma Lagerlöf støtte til det nordiske fellesskapet med ordene "Det nordiska enhetsbygget, sådant det nu är, kan var och en vara med om att stödja och upprätthålla."<sup>1</sup> Men, hvordan står det til med det nordiske enhetsbygget i dag? "Før var vi orientert mot hverandre. Nå er det utlandet og USA som gjelder," påpeker språkviter og forfatter Helene Uri i *Aftenposten* 7. desember i 2012. Uri har også tidligere uttalt seg om det nordiske perspektivet i norskfaget i en kronikk i samme avis i 2005:

Svensk og dansk litteratur stiller i en annen klasse enn Ibsen. Svensk og dansk litteratur stiller utenfor selvfølghetensklassen. Det er stort innholdspress i norskfaget, og jeg er ikke overbevist om at lærestanden ville ha kommet trekkende med svensk og dansk av seg selv.<sup>2</sup>

Interesseforeningen for nordisk samarbeid, Foreningen Norden, vedtok på sitt landsmøte i juni i 2012 en resolusjon om dubbing, der de oppfordrer tv-kanaler om ikke å dubbe programmer som opprinnelig har svensk eller dansk tale. Da jeg vokste opp, var det selvsagt at Pippi og Emil snakket svensk, de var jo fra Sverige. For mine barn er ikke dette like selvsagt. Noe har skjedd på dette området de siste 20-30 årene. Derfor er jeg nysgjerrig på hvordan det egentlig står til med nabospråksforståelsen, nabospråksundervisningen og det nordiske fellesskapet. Finnes det, og trenger vi det fortsatt?

Gjennom min skolegang kan jeg ikke huske å ha hatt så mye nabospråksundervisning. Men siden jeg har vokst opp på Østlandet, har det vært turer ganske ofte til både Sverige og Danmark. For meg har det aldri vært et alternativ å snakke engelsk med våre naboer. Likevel, når jeg i dag møter yngre svensker eller dansker, er det ofte kommunikasjonsproblemer. Engelsk blir raskt en mulighet eller et hjelpespråk hvis kommunikasjonen blir vanskelig.

Jeg har selv lenge vært opptatt av nabospråksforståelse, både som privatperson og som lærer. Jeg hadde som foreleser på Blindern professor Geir Wiggen, og han fikk oss studenter til å love at hvis vi ble norsklærere, måtte vi aldri nedprioritere å undervise i nabospråk.

---

<sup>1</sup> Gjengitt på baksiden av magasinet *Norden*, nr.4 i 2011.

<sup>2</sup> <http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/Nordisk-sprakfellesskap-pa-vei-ut-6352877.html> Lastet ned 30.09.2012

Likevel, når lærerhverdagen møter deg, og en må prioritere blant mange emner, og en bare har den tiden en har, ble jeg raskt klar over at dette emnet ikke var like selvsagt, verken for meg eller for mine kollegaer.

Emnet er heller ikke like selvsagt for elevene. "Hvorfor skal vi lære dette? Hva skal vi med det? Kan vi ikke bare snakke engelsk?" Den moderne elev er svært bevisst på hvilke kunnskaper som er "nyttige" og hvilke kunnskaper som ikke er det. For mange elever faller nabospråkskunnskaper inn under ikke nyttig kunnskap. Jeg har som norsklærer i videregående skole erfart at emnet er viet liten oppmerksomhet i lærebøkene, til eksamen og på kurs. Jeg har med andre ord opplevd at det nordiske perspektivet i norskfaget faller "utenfor selvfølgelighetsklassen", som Helene Uri kalte det.

Samtidig har jeg erfart at når jeg underviser i emnet, skal det ikke mye til før elevene opplever det som interessant, men at inngangen til å få elevene engasjert er at de opplever emnet som relevant og nyttig. Å begynne langt unna, med gamle tekster, tungt språk og fokus på det som er annerledes mer enn på det som er likt, kan raskt gjøre nabospråk til noe rart og fjernt. Ved å begynne med det nære, i samtiden, med noe elevene allerede har et forhold til, og med et særlig fokus på det kommunikative, har jeg opplevd at nabospråk engasjerer.

Jeg bestemte meg derfor for at det nordiske perspektivet og nabospråk skulle være tema for min masteravhandling. En orientering i forskerfeltet viste meg at det er sparsomt med forskning på emnet, spesielt innenfor norskfaget i den videregående skolen. To masteravhandlinger gav meg likevel innspill til hvilken inngang jeg kunne ha til stoffet. Både Inger Aas (2000) og Mette Østlie (2009) har undersøkt emnet i sine avhandlinger, og begge disse utførte kvantitative spørreundersøkelser. Begge undersøkte aktuell praksis og holdninger blant lærere. Min innfallsvinkel til stoffet er ikke å utføre en ny kvantitativ undersøkelse for å se om jeg finner noe annet, eller om mine funn bekrefter funnene til Aas og Østlie. Min innfallsvinkel er at det ligger noen føringer i læreplanen, i læringsressursene og i eksamensoppgavene gitt til avsluttende skriftlig eksamen i norsk, som styrer hvordan det blir arbeidet med dette emnet. Emnet har en historie, samtidig som det ligger noen politiske føringer der. Rapporten *Det umistelige* (1996), fra Nordisk Ministerråd, pekte på utfordringer når det gjaldt det nordiske felleskapet i en tid der endrede politiske og økonomiske forhold gjør at dette felleskapet ikke er like gitt lenger. Det er 17 år siden denne rapporten kom, og jeg er derfor interessert i hvilke utfordringer som er knyttet til det nordiske perspektivet og nabospråk i dag. Hvilke konkrete mål har en for emnet, og hva vil en eventuelt miste hvis en nedprioriter emnet, er spørsmål jeg er interessert i.



Forskning på nabospråksundervisning som jeg har sett på, det er da i hovedsak forskning som er gjort de siste 10-15 årene, viser at det er flere utfordringer knyttet til å undervise i emnet. Flere før meg har undersøkt hvordan dette emnet blir presentert og vektlagt i ulike læreplaner, (Aas 2000, Østlie 2009 og Madsen 2005), og to av disse undersøkelsene har et *før* og *nå* perspektiv. Det vil si at læreplaner i bruk har blitt sammenlignet med tidligere læreplaner. Østlie sammenligner R94 og M87 med Kunnskapsløftet i 2006. Det har også vært gjort undersøkelser og sammenligninger av læreplanene i Norden (Aas 2000 og Madsen 2005).

I min avhandling ønsker jeg å ha et sammenlignende *før* og *nå* perspektiv for å se hvordan emnet har endret og utviklet seg over tid. Men jeg ønsker et større historisk perspektiv enn forskning jeg har sett på. Ved å sammenligne dagens læreplaner med to tidligere planer i både Norge, Sverige og Danmark får jeg et historisk spenn på mellom 30 og 40 år. På disse årene har videregående skole i de tre landene gått gjennom tre reformer. Et slikt spenn mener jeg gir grunnlag for å kunne vurdere og kommentere endringer over tid.

En annen innfallsvinkel er å undersøke hva som finnes om det nordiske perspektivet og nabospråk i aktuelle læringsressurser. Flere har pekt på utfordringer angående undervisningsmateriell om dette emnet. I sin oppsummering av studien sier Aas at "læreboka er basis for de fleste lærere, men få er fornøyd med utvalget av grannespråktekster i dem" (Aas 2000:162). Når en skal undersøke hva som finnes om et emne i ulike læringsressurser, er flere innfallsvinkler mulig. Slik jeg ser det, holder det ikke å telle sider i studiebooka eller hvor mange nordiske tekster lærebøkene velger å ta med i sine tekstsamlinger. Dette viser noe av bildet, men det er vel så interessant å undersøke *hvordan* de ulike læringsressursene legger opp til at en skal arbeide med emnet. Lis Madsen, som lenge har vært opptatt av nabospråk, blant annet som medlem av Nordspråk<sup>3</sup>, sier angående undervisning i emnet at " - det handler om hvad, hvorfor og hvordan i forhold til undervisning i og med nabosprog" (Madsen 2006:219).

En læringsressurs i dag er heller ikke bare læreboka, men en samling av ulike ressurser. Digitale nettportaler er blitt et supplement og alternativ til den tradisjonelle læreboka og bør derfor også undersøkes.

En tredje innfallsvinkel er at eksamen, og da den sentralt gitte skriftlige eksamenen i norsk på slutten av Vg3, legger føringer på innhold og arbeidsmåter i norskfaget. Jeg ønsker derfor å undersøke tidligere gitte eksamensoppgaver. Utgangspunktet for min gjennomgang

---

<sup>3</sup> En organisasjon som består av representanter fra de nordiske morsmåslærerforeningene. Nordspråk arbeider for å fremme og sikre arbeidet med nabospråk i skolen.

av eksamensoppgaver vil være i hvilken grad det nordiske perspektivet og nabospråk har blitt gitt som emne til eksamen.

Min empiri vil derfor være både læreplaner, læringsressurser og eksamensoppgaver. Å sammenligne læreplaner, nærmere bestemt læreplaner i bruk, tidligere læreplaner og læreplaner mellom land, mener jeg vil danne et godt utgangspunkt for å vurdere og drøfte endringer. Å undersøke og sammenligne læringsressurser i bruk, vil kunne gi meg et bilde av *hvordan* det legges opp til at en skal arbeide med dette emnet. Blir intensjonen i læreplanen fulgt opp i læringsressursene? Tidligere undersøkelser av om det nordiske perspektivet eller nabospråk er blitt gitt til eksamen, kjenner jeg ikke til. Jeg håper derfor at min studie også kan bidra med noen nye kunnskaper og innspill når det gjelder dette emnet i undervisningen.

I et fagdidaktisk perspektiv har norskfaget stadige diskusjoner om hvilke emner som skal prioriteres, jamfør kjent debatt over lang tid. Dette kommer blant annet fram i oppdragsbrevet fra Kunnskapsdepartementet til Utdanningsdirektoratet, sendt 6. desember i 2010. Her blir det sagt at norskfaget er for ambisiøst og oppdraget er derfor at norskfaget skal revideres. Norskfaget endrer seg over tid, ny emner kommer inn og får mye fokus, mens andre emner nedprioriteres. Stadige forhandlinger pågår om kjernen i norskfaget. Flere har over lengre tid påpekt at faginnholdet ekspanderer mer enn emner tas ut. I lys av dette er det ikke gitt at en prioriterer emnet nabospråk, selv om emnet har vært et emne i læreplanene helt tilbake til 1800-tallet. Burde en derfor tenke nytt når det gjelder dette emnet? Hvordan det har blitt undervist i nabospråk, er kanskje ikke den veien en skal fortsette på? Muligens burde en finne en ny vei inn i framtiden.

## **1.2 Hovedformål og forskningsspørsmål**

I denne masteravhandlingen, som jeg har valgt å gi tittelen *Det nordiske enhetsbygget – bestå eller falle?*, er hovedformålet å få innsikt i hvilke føringer som ligger på *hvordan* det arbeides med det nordiske perspektivet og nabospråk i skolen. Hvilke muligheter, men også begrensninger, handler det om når det gjelder dette emnet? Jeg ønsker å undersøke hvilken plass det nordiske perspektivet og nabospråk har hatt og har i norsk-, dansk- og svenskfaget. Med bakgrunn i mitt formål for avhandlingen er det derfor primært disse forskningsspørsmålene som er interessante for meg:

- Hva sier læreplanene om det nordiske perspektivet og nabospråk? Har emnet endret seg over tid?

- Hvordan legger læringsressursene opp til at en skal arbeide med det nordiske perspektivet og nabospråk?
- I hvilken grad har det nordiske perspektivet og nabospråk vært gitt til eksamen i skriftlig norsk?
- Hva er hensikten og målet med det nordiske perspektivet og nabospråk i skolen?

Forskningsspørsmålene er formulert for å kunne drøfte nabospråksundervisning før og nå. Spørsmålene danner også utgangspunkt for mitt utvalg av teori og empiri.

### 1.3 Avgrensninger

Selv om jeg undersøker både norsk-, dansk- og svenskfaget, har jeg et særlig fokus på norskfaget. Jeg avgrenser også til videregående skole, siden det ikke gjort mye forskning på det nordiske perspektivet og nabospråk i dette skoleslaget. Siden fokus er på norskfaget, vil jeg ikke undersøke om emnet har en plass i noen av de andre av fagene i videregående skole.

Selv om jeg avgrenser meg til videregående skole, vil jeg kaste noen blikk på grunnskolenes behandling av emnet. Skoleløpet henger sammen, og spesielt etter Kunnskapsløftet i 2006, som var den første felles planen for både grunn- og videregående skole i Norge, ble dette tydelig. Jeg avgrenser også til studieforbereende, og undersøker dermed ikke emnets plass på yrkesfaglig studieretning. Grunnen til at jeg ikke trekker inn læreplaner fra det yrkesfaglige løpet, er at jeg ønsker et komparativt perspektiv med dansk- og svenskfaget, og at det er flere likheter mellom det studieforbereende løpet i Norge, Danmark og Sverige enn det er mellom det yrkesfaglige løpet. Rapporten *Dropping out in Scandinavia* (2011), som har undersøkt frafall i videregående skole i Skandinavia, påpeker at "the upper secondary school systems differ significantly in how the vocational tracks are organized"(2011:4).

Norden omfatter i tillegg til Norge, Sverige og Danmark også Finland, Island, Færøyene og Grønland. Betegnelsen *nordiske språk* kan betegne alle språkene som snakkes i Norden, men alle språkbrukere i Norden kan ikke forstå hverandre. Grunnen er at språkene i Norden deler seg mellom tre familier, som igjen inndeles i flere språk. Det er vanlig å skille mellom *nordiske språk* og *språk i Norden*. Ifølge språkviteren Arne Torp betegner *nordiske språk* "dansk, svensk, norsk, færøysk og islandsk" (Torp 2004:24), mens *språk i Norden* omfatter også språk fra "den uraliske språkfamilien: samisk og finsk – og fra den eskimoiske-aleutiske familien: grønlandsk" (op.cit:24).

I norsk sammenheng brukes ofte termen *nabospråk* eller *grannespråk* for å betegne dansk og svensk. I "et geografisk område der talespråket varierer på en slik måte at naboer alltid kan snakke med hverandre ved hjelp av morsmålet, og slik at ingen av partene behøver spesiell trening eller opplæring for å forstå den andre, kalles et *dialektkontinuum*" (op.cit:35). På grunn av avhandlingens begrensede omfang vil jeg konsentrere meg om dialektkontinuumet skandinavisk, som betegner norsk, dansk og svensk. Når jeg snakker om nordiske perspektiver og *nabospråk*, så er det derfor norsk, svensk og dansk jeg mener. Jeg vil komme nærmere inn på språkene i Norden under kapittelet *Språkene i Norden – begrepsavklaringer*.

#### **1.4 Strukturen i avhandlingen**

Avhandlingen er delt inn i en teoretisk del og en empirisk del. Den teoretiske delen er delt inn i *Kunnskapsstatus* og *Teoretiske forankringer*. Under *Kunnskapsstatus* redegjør jeg for tidligere forskning på nabospråksforståelse og nabospråksundervisning. I *Teoretisk forankring* drøfter jeg kildene læreplan, læringsressurser og eksamen i lys av at dette er min empiri. I den empiriske delen blir læreplaner, læringsressurser og eksamen gjennomgått og analysert. Jeg vil oppsummere, sammenligne og diskutere funn underveis i avhandlingen. Til slutt vil jeg samle hovedfunnene og se dem i lys av forskningsspørsmålene jeg stilte innledningsvis.

#### **1.5 Språkene i Norden – begrepsavklaringer**

I Norden bor det omtrent 25 millioner mennesker. Av disse har ca. 20 millioner et *nordisk språk*, altså enten norsk, svensk, dansk, islandsk eller færøysk, som sitt morsmål, mens ca. fem millioner i Norden har enten finsk, samisk eller grønlandsk som sitt morsmål. I *Deklarasjonen om nordisk språkpolitikk*<sup>4</sup>, som kom ut i 2006, står det at:

I Norden finnes det seks språk som både er komplette og samfunnsbærende: dansk, finsk, færøysk, islandsk, norsk (både bokmål og nynorsk) og svensk. Det finnes ytterligere to språk som kan betraktes som samfunnsbærende, men som ikke kan brukes på alle områder i samfunnet: samisk i ulike varianter og grønlandsk. (s. 61)

Som tidligere nevnt er en vanlig definisjon på svensk, dansk og norsk at de kalles for det *skandinaviske dialektkontinuum* (Torp 2004). I og med at norsk, svensk og dansk språk er såpass likt, kan en stille spørsmål ved om det dreier seg om ulike språk eller om det er ulike dialekter. De som snakker de skandinaviske språkene oppfører seg som om de snakker ulike dialekter, mer enn som noen som snakker ulike språk. Likevel regnes norsk, dansk og svensk

---

<sup>4</sup> Bakgrunnen til at det kom ut en *Deklarasjon om nordisk språkpolitikk* i 2006, var behovet for en ny nordisk språkpolitikk som skulle sikre helheten og sammenhengen i Nordisk ministerråds språksatsinger.

som ulike språk. Språk er ofte knyttet til en nasjon eller et geografisk område, og språkhistorien gjorde at norsk, svensk og dansk har utviklet seg forskjellig.

Alle de tre språkene har utviklet seg fra et felles språk, nemlig *urnordisk*. Men mellom år 900 og 1200 begynte norsk, svensk og dansk å utvikle seg fra hverandre. Hvis en deler inn etter stamtremodellen, altså etter genetisk slektskap, regnes svensk og dansk til den østnordiske språkgrenen, mens islandsk, færøysk og norsk regnes til den vestnordiske språkgrenen (Torp 2004:46). Hvis en deler inn etter innbyrdes forståelighet, deler en nordiske språk inn i øynordisk og skandinavisk. Øynordisk er da islandsk og færøysk, mens skandinavisk igjen deles inn i nordskandinavisk, som da betegner norsk og svensk og sørsksandinavisk, som betegner dansk.

De skandinaviske språkene er innbyrdes forståelige i både skrift og tale. Likevel er forskjellen mellom dansk talespråk på den ene siden og norsk og svensk talespråk på den andre siden, større enn den innbyrdes forskjellen mellom norsk og svensk talespråk (Torp 2004:45). Dansk talespråk skiller seg med andre ord mest fra norsk og svensk. Den geografiske nærheten gjør at norsk og svensk talespråk ligger nært opptil hverandre. Når det gjelder skrift, er det flest likheter mellom norsk og dansk skriftspråk. Mye av grunnen til at det norske og danske skriftspråket er såpass likt, ligger i den politiske historien til Norge og Danmark. Norge og Danmark hadde som kjent felles skriftspråk i over fire hundre år.

### **Språk som ikke er med i det skandinaviske dialektkontinuum**

Som sagt så finnes det flere språk i Norden enn norsk, svensk og dansk. Islandsk for eksempel, snakkes av ca. 321 857<sup>5</sup> språkbrukere og regnes som et nordisk språk. Islandsk regnes som en del av vestnordisk, på linje med færøysk, hvis en grupperer etter stamtremodellen. Færøysk har ca. 48 500<sup>6</sup> språkbrukere. Islendinger og færingar kan forstå hverandres skrift, men ikke i særlig grad når det gjelder tale (Torp 2004:45).

Finsk er et annet nordisk språk. Finsk hører til den uraliske språkfamilien og har sitt opphav ved Uralfjellene i grenseområdet mellom Asia og Europa. Den uraliske språkfamilien deles i to grupper, en østerlig gruppe som kalles de samojediske språk (Häkkinen 2004:75) og en vestlig gruppe som kalles for den finsk-ugriske språkgruppe. I dag er det litt over fem og en halv millioner<sup>7</sup> som har finsk som sitt morsmål. De fleste som bor i Finland, snakker finsk,

---

<sup>5</sup> [http://www.static.is/?PageID=1170&src=/temp\\_en/Dialog/varval.asp?ma=MAN00000%26ti=Population+-+key+figures+1703-2013+++++++%26path=../Database/mannfjoldi/Yfirlit/%26lang=1%26units=Number](http://www.static.is/?PageID=1170&src=/temp_en/Dialog/varval.asp?ma=MAN00000%26ti=Population+-+key+figures+1703-2013+++++++%26path=../Database/mannfjoldi/Yfirlit/%26lang=1%26units=Number) Lastet ned 23.02.2013. (Befolkningen på Island pr. 1. januar 2013).

<sup>6</sup> <http://www.norden.org/no/fakta-om-norden/nordiske-land-faeroeyene-groenland-og-aaland/fakta-om-faeroeyene> Lastet ned 23.2.2013

<sup>7</sup> <http://www.norden.org/no/fakta-om-norden/nordiske-land-faeroeyene-groenland-og-aaland/fakta-om-finland> Lastet ned 23.02.2013

men også i noen deler av Nord-Sverige, blant annet i Tornedalen, snakkes det finsk. Derfor har finsk status som et offisielt minoritetsspråk i Sverige. Det er også små grupper i Finnmark og Nord-Troms som snakker en finsk dialekt som oftest refereres til som kvensk.

Kvensk fikk 26. april i 2005 status som eget språk i Norge. En slik status sikrer kvensk et større vern og fastslår at kvensk er et av de nasjonale minoritetsspråkene i Norge. Kvensk brukes av mellom 2000 og 8000 språkbrukere i Norge i dag.<sup>8</sup>

Samisk snakkes i det samiske bosettingsområdet kalt Sápmi. Dette området strekker seg fra Kolahalvøya via kysten og innlandet helt sør til Nord-Trøndelag i Norge og Jämtland i Sverige. "Man regner med at det finnes ca. 20 000 samer som har kunnskap i et av de samiske språkene" (Svonni 2004:101). Nordsamisk har den største gruppen av språkbrukere på mellom 16 000 og 18 000, fordelt mellom Norge, Sverige og Finland. Omtrent 800 snakker lulesamisk, da fordelt mellom Norge og Sverige, og omtrent 600 og 800 snakker sørsamisk, da også fordelt mellom Norge og Sverige. Terasamisk, akkalsamisk, kildinsamisk, skoltsamisk, enaresamisk og arjeplogsamisk er samiske språk som er i ferd med å dø ut. Nordsamisk, som har flest språkbrukere, har oppnådd en sterk posisjon i samfunnet, og nordsamisk er et offisielt språk i de samiske forvaltningsområdene. Samisk har ingen formell status i Nordisk råd, selv om noe av informasjonen som gis ut av Nordisk råd kommer ut på samisk. For eksempel så finnes *Deklarasjonen om nordisk språkpolitikk* i en nordsamisk utgave.

Grønlandsk, som også nevnes i *Deklarasjonen om nordisk språkpolitikk*, brukes av omtrent 57 000 mennesker<sup>9</sup>, i all hovedsak bosatt på Grønland. Mange av dem som har grønlandsk som morsmål, "er tospråklige med dansk som det andre språket" (Olsen 2004:113). Grønlandsk er en del av inuit/eskimo-språkgruppen, som totalt sett har 150 000 språkbrukere (op.cit:114).

## **1.6 Historikk og begrunnelse for det nordiske språksamarbeidet**

*Skandinavismen*, som var opptatt av at de tre skandinaviske landene hadde mye til felles, oppsto på 1800-tallet. "Den nordiska syskonkretsen, som länderna alltsedan skandinavismens dagar under 1800-talet ibland kallar seg, har förstås alltid haft sina sprickor, med unionsupplösningar och självständighetsrörelser", påpeker Catharina Grünbaum, som har arbeidet med nordiske språkspørsmål ved Svenska språknämnden.

---

<sup>8</sup> <http://www.kvenskinstitt.no/kvener> Lastet ned 24.10.2012.

<sup>9</sup> <http://www.norden.org/no/fakta-om-norden/nordiske-land-faeroeyene-groenland-og-aaland/fakta-om-groenland>  
Lastet ned 23.02.2013

På tross av flere konflikter og uenigheter mellom de nordiske landene ønsket skandinavistene å sette fokus på det som var felles. Det som var felles, burde bli sett på som en styrke. Selv om mye av 1800-tallet var preget av romantiske strømninger for det nasjonale, var det også noen som mente at det nasjonale kunne utvides til noe større enn bare å være knyttet til et land eller en nasjon. Innfallsvinkler var både en felles historie, kultur og litteratur og et felles språk. Orla Lehmann, dansk jurist og politiker, uttalte i en tale i 1845:

Den skandinaviske tanke er ikke fra i går eller iforigårds; den har været grundtanken i Nordens liv, den er så gammel som Norden selv. Den er ikke udsprungen af nogle yngliges vennemøder eller nogle digteres drømme, men den har århundreders hævd og verdenhistoriens hellige dåb. (Claussen 1900:64)

I dette sitatet pekes det på at dette ikke er en bevegelse bare for de få. Likevel har bevegelsen i etterkant blitt karakterisert som en strømning blant intellektuelle, forfattere og studenter. Kjent for ettertiden er det at både Welhaven, Ibsen og Bjørnson var aktive på flere av skandinavistenes møter.

Utover 1860-årene ebbet skandinavismen som en egen bevegelse ut, til fordel for sterkere nasjonalt fokus. Men ved ulike anledninger i etterkant har flere pekt på verdien av et sterkt skandinavisk felleskap. I 2009 løftet Eva-Kristin Pedersen fram noen tanker slike tanker i artikkelen "Ja til en ny Kalmarunion!". Her lanseres det en idé om et mye tettere nordisk samarbeid enn det vi har i dag, da foreslått som en felles union i Norden. Noen har karakterisert bevegelsen som ønsker en sterk felles nordisk union som *nordisme*, men pr. 2013 er en slik type union et sjeldent nevnt politisk alternativ.

Selv om tanken om en felles union ikke er en idé så mange deler, så foregår det samarbeid i Norden på flere arenaer. Allerede i 1919 ble foreningen Norden etablert. Foreningen ønsker å arbeide for å styrke og utvikle "de nordiske folks samvirke innad og utad."<sup>10</sup> Foreningen Norden er partipolitisk uavhengig, og arbeider for å formidle kunnskaper om nordiske språk, historie og samfunnsforhold.

På det politiske plan i dag er det Nordisk råd som koordinerer og arbeider for et politisk samarbeid i Norden. Nordisk råd ble stiftet i 1952, og sekretariatet har sitt hovedsete i København. Medlemmer er parlamentarikere i de nordiske land. Nordisk råd møtes i plenum hver eneste høst. I 1971 ble Nordisk ministerråd dannet. Til forskjell fra Nordisk råd, der medlemmene er parlamentarikere, er Nordisk ministerråd et forum for representanter fra de

---

<sup>10</sup> <http://snl.no/Norden/forening> Lastet ned 20.10.2012

nordiske regjeringene. Formannskapet går på omgang mellom de fem nordiske medlemslandene Norge, Sverige, Danmark, Finland og Island. <sup>11</sup>

I 1962<sup>12</sup>, ti år etter at Nordisk råd ble stiftet, ble Helsingforsavtalen signert. Helsingforsavtalen er en prinsipiell rammeavtale for nordisk samarbeid mellom landene som utgjør Nordisk Ministerråd. Avtalen har blitt revidert flere ganger, og senest i 1996. I artikkel 8 under *Kulturelt samarbeid*, står det at undervisningen i de nordiske land "skal i passende omfang omfatte undervisning om språk, kultur og alminnelige samfunnsforhold i de øvrige nordiske land, herunder Færøyene, Grønland og Åland."<sup>13</sup> Undervisning i nordiske språk ble dermed sett på som viktig i skolen og undervisningen.

I 1978 ble Nordisk språksekreteriat opprettet, etter at et ønske om en felles språknemnd eller språkråd hadde vært diskutert helt siden 1950-årene. I 1997 ble Nordisk språksekreteriat avløst av Nordisk språkråd. I 2004 ble Nordisk språkråd til Nordens språkråd, og i 2009 ble ekspertgruppen Nordens Språkråd etablert. Hovedfokuset i denne ekspertgruppen er å styrke språkforståelsen hos barn og unge.<sup>14</sup>

*Deklarasjon om nordisk språkpolitikk* kom i 2006 og ble vedtatt av Nordisk ministerråd. Det å følge opp den nordiske språkdeklarasjonen er et viktig anliggende for Nordens Språkråd. I deklarasjonen tas det "blant annet sikte på å styrke nabospråkundervisningen i skolen og gjøre de nordiske språkene synlige i offentligheten, [...]".<sup>15</sup> Andre viktige punkter i deklarasjonen er:

- at alle nordboere kan lese og skrive det eller de språk som fungerer som samfunnsbærende i området hvor de bor
- at alle nordboere kan kommunisere med hverandre, først og fremst på et skandinavisk språk
- at alle nordboere har grunnleggende kunnskaper om språkrettigheter i Norden og om språksituasjonen i Norden (s.62)

Deklarasjonen er ikke juridisk bindende, men i St. meld. nr. 35 *Mål og mening* (2007-2008), der tema er norsk språkpolitikk, finnes det et eget kapittel om nordisk språkfelleskap og språksamarbeid. Blant annet blir det hevdet at "nabospråkforståing kan fremjast gjennom så vel utdanningspolitiske som kulturpolitiske verkemiddel" (op.cit:46). Delen om det nordiske

---

<sup>11</sup> <http://www.norden.org/no> Lastet ned 14.02.2013

<sup>12</sup> <http://www.norden.org/no/om-samarbeidet/avtaler/avtaler/grunnnavtale/helsingforsavtalen/> Lastet ned 7.02.2013

<sup>13</sup> <http://www.norden.org> Lastet ned 13.11.2012

<sup>14</sup> <http://www.norden.org/da/om-samarbejdet/samarbejdsomraader/sprog> Lastet ned 23.02.2013

<sup>15</sup> <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/nyheter/2006/felles-nordisk-sprakpolitikk.html?id=271250> Lastet ned 13.11.2012



språkfelleskap og språksamarbeid avsluttes med at departementet vil følge opp den nordiske språkdeklarasjonen fra 2006. Det slås fast at "det som har gjort den nordiske språkfelleskapen spesiell, er den politiske viljen til å halda han ved like" (op.cit:241.)

Det finnes fora, avtaler og vilje til nordisk samarbeid, men når en viktig deklarasjon om nordisk språkpolitikk ikke er juridisk bindende, kan en stille spørsmål ved hvordan en skal få til et nordisk språksamarbeid som forplikter og fungerer.

I Stortingets spørretime 31. mai i 2011 hadde Olemic Thommesen (H) et innlegg til kunnskapsminister Kristin Halvorsen (SV) om nabospråksundervisningen i skolen:

Jeg håper departementet vil bruke de kanalene som er mulig inn mot skoleverket, inn mot Utdanningsdirektoratet, for å vitalisere den skandinaviske undervisningen. Det må handle om økt interesse, det må understreke viktigheten av dette feltet, og det må også handle om å stille krav til at man faktisk oppfyller de læreplanene som ligger der, for de er slett ikke dårlige hvis man bare hadde valgt å følge dem. [kl. 11:36.21]

Kristin Halvorsen svarte blant annet at "direktoratet har utarbeidet en implementeringsplan for informasjon og veiledning om nye læreplaner høsten 2013. Kompetansemål i norskplanen, inkludert nordisk språkforståelse, kan være et aktuelt tema" [ kl.11:46:34].

Før denne ordvekslingen i Stortingets spørretime ble det 23. mars i 2011 arrangert en konferanse om nabospråkundervisning. Arrangørene bak konferansen var Språkrådet og Utdanningsforbundet. Tema på konferansen var hvorfor og hvordan undervise i nabospråk. 7. november i 2011 var det igjen en konferanse i regi av Språkrådet og Utdanningsforbundet. Denne gangen var tema revisjonen av norskfaget etter fem år med Kunnskapsløftet. Her ble også det nordiske perspektivet i norskplanene diskutert. Det nordiske perspektivet var også hovedtema i tidsskriftet *Norsklæreren*, med følgende overskrift og spørsmålet "Siste utkallelse til det nordiske språkfelleskapet?" (Nr.1, 2012). Emnet har dermed blitt drøftet fra flere hold i Norge det siste, da først og fremst i forbindelse med at norskfaget er under justering og revisjon. Men emnet diskuteres også utenfor Norge. I avisen *Berlingske* i Danmark 11. juni 2012 blir direktøren i Dansk Sprognævn, Sabine Kirchmeier-Andersen, sitert på at danske elever bør få mer undervisning i norsk og svensk. Hun mener emnet burde bli både mer synlig i skolen, og at emnet burde bli introdusert tidligere.<sup>16</sup>

Helt tilbake til 1800-tallet, og spesielt fra midten av 1950-tallet, har det vært arbeidet for et nordisk samarbeid. Møtepunkter og avtaler på et institusjonelt nivå er etablert, men i dag i 2013 er det fortsatt utfordringer knyttet til både emnet og samarbeidet.

---

<sup>16</sup> <http://www.b.dk/nationalt/elever-skal-undervises-i-mere-svensk-og-norsk> Lastet ned 8.03.2013

## 1.7 Engelsk – en ressurs eller en trussel i Norden?

I 1896 skrev Henrik Ibsen i et brev til Georg Brandes om det å reise til England at:

De foreslår meg i Deres forrige brev at aflægge et besøk i London. Ja, dersom jeg var tilstrækkelig inde i det engelske sprog til at kunne tale det, så rejste jeg kanskje. Men så er desværre ikke tilfældet, og derfor må jeg ganske opgive den tanke.<sup>17</sup>

Henrik Ibsen kan altså ikke dra til London fordi han ikke mestrer det engelske språket. Det har gått en stund siden 1896, og i dag er engelsk et språk som store deler av verden i dag behersker. Engelsk er også et germansk språk, slik også norsk, dansk og svensk er, og derfor er engelsk forholdsvis lett å lære seg for både nordmenn, svensker og dansker.

I den offentlige debatten, både i Norge, Sverige og Danmark, snakkes det om domenetap. Domenetap vil si at et språk taper terreng til et annet sterkere språk på ulike områder i samfunnet. I Norge, som i de andre nordiske landene, skjer domenetapet først og fremst ved at norsk taper terreng til fordel for engelsk. Samfunnsområder der norsk taper terreng er innen forretningsliv, reklame, populærkultur, kommunikasjonsteknologi og forskning (Uri 2005). Spesielt etter andre verdenskrig har andelen av engelske ord som blir importert, vært stigende. At vi i nyere tid forholder oss i mye større grad til engelske ord og engelsk språk, bekrefter Jan Terje Faarlund, professor i nordisk språk ved Universitet i Oslo, i et intervju med NRK, der han sier at "Då eg var ung og trefte danskar og svenskar, så snakka me jo aldri engelsk med kvarandre. Det er blitt ein ny trend til å slå om til engelsk om ein ikkje forstår kvarandre i dag."<sup>18</sup>

Det å slå over til engelsk eller å kommunisere med hverandre på engelsk, til tross for at en snakker et skandinavisk språk, handler nok ikke bare om en trend, men også om at ungdommen i dag, i 2013, behersker og føler seg trygge på engelsk. Med L97 ble engelsk innført i norsk skole fra første klasse. Elevene skulle "oppdage, oppleve og gjøre egne erfaringer med det engelske språket og utvikle evnen til å oppfatte og uttrykke seg på engelsk" (L97:21). Med Kunnskapsløftet kom engelsk enda sterkere inn, og allerede etter andre klasse skal elevene "forstå og bruke en del vanlige engelske ord og fraser."<sup>19</sup> Så tidlig som i 1869, i lov om Den høyere almendannelse (NOU 1995), ble engelsklinjen introdusert som et alternativ til latinlinjen. Den høyere almenskole var likevel et tilbud for de få og

---

<sup>17</sup> Gjengitt i *Norsklæreren* Nr. 1, 2012 s. 33.

<sup>18</sup> <http://www.nrk.no/kultur-og-underholdning/1.8190689> Lastet ned 11.06.2012

<sup>19</sup> <http://www.udir.no/kl06/ENG1-02/Kompetansemal/?arst=372029328&kmsn=382571589> Lastet ned 14.02.2013

priviligerte. Først i 1969 ble 9-årig grunnskole lovfestet i Norge, og den "9-årige grunnskolen førte nye kunnskaps- og kulturområder inn i den obligatoriske opplæringen. Blant annet ble engelsk obligatorisk fag i skolen".<sup>20</sup>

I dag er engelsk et språk de aller fleste i Skandinavia mestrer. Unge i dag er omgitt av engelsk på mange kanter. Engelsk er hovedspråk på Internett, i dataspillverdenen, i musikk, på film og i tv-serier. Mye av litteraturen som de unge i dag vokser opp med, er også skrevet av engelskspråklige forfattere. I en globalisert verden er bøkene lett tilgjengelige på originalspråket engelsk, og mange unge i dag foretrekker å lese bøkene på originalspråket. Dette kan de gjøre fordi det er mulig å få tak i bøkene, og fordi de faktisk behersker engelsk godt nok til å få utbytte av bøkene på engelsk. Engelsk språk er ikke knyttet til en spesiell kultur. Når en skal lære seg et annet språk enn engelsk, spiller ofte interesse for en kultur eller et land inn. Engelsk fungerer som et redskap for å kommunisere med hele verden, og derfor oppleves engelsk som et nyttig språk.

Engelsk kan også fungere som en identitetsmarkør. Er det mer prestisje å snakke engelsk, enn å stotre på norsk/dansk/svensk? Opplever unge i dag en sterkere tilknytning til den engelske og amerikanske kulturen enn de gjør til en felles nordisk kultur? Norsk, dansk og svensk har kanskje i mange sammenhenger ikke like høy status og prestisje som engelsk. Akademia og ulike forskningsmiljøer har en stund vært opptatt av bruken av engelsk. Flere problemstillinger knyttet til dette diskuteres blant annet i boka *Språk i kunnskapssamfunnet. Engelsk – elitens nye latin?* (2004) av Dag F. Simonsen, rådgiver i Norsk språkråd. En undersøkelse utført av forskeren Vera Schwach<sup>21</sup> ved NIFU STEP viser at hver tredje student skrev sin hoved- eller masteroppgave på engelsk i 2006, mot bare en av ti i 1986. Denne utviklingen mot å velge engelsk framfor norsk viser seg også i doktoravhandlinger.

Reisemønsteret i dag er også annerledes enn hva det var for bare 20-30 år siden. Sommerferien legges ikke lenger i like stor grad til de nordiske nabolandene. Folk reiser lenger, og de reiser oftere. Mange jobber og studerer også internasjonalt, og motivasjonen og behovet for å mestre engelsk er derfor sterk til stede. Før, bare 30-40 år tilbake i tid, måtte en forsøke å forstå hvis noen snakket svensk eller dansk. Engelsk var ikke et språk de fleste kunne. Engelsk var med andre ord ikke et alternativ.

I dag har en alternativer, en kan nemlig bruke hjelpespråket engelsk. Engelsk har blitt et *lingua franca* som omtrent alle i Skandinavia behersker. *Lingua franca* er et språk som de

---

<sup>20</sup> <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20022003/stmeld-nr-39-2002-2003-2/1/3.html?id=197072> Lastet ned 9.03.2013

<sup>21</sup> <http://www.sprakradet.no/nb-NO/Toppmeny/Aktuelt/En-av-tre-masteroppgaver-pa-engelsk/> Lastet ned 23.01.2013.

fleste mestrer som fremmedspråk, og på verdensbasis i dag er engelsk det mest vanlige *lingua franca*. Det er kanskje ikke så rart da at elevene spør når de skal lære om nordiske språk "Hvorfor skal vi lære dette? Vi kan jo bruke engelsk!". Hva lærerne skal svare på dette spørsmålet fra elevene, lurer Astrid Elisabeth Kleiveland på i *Norsklæreren* Nr. 1, 2012. Når en ikke *må*, men *kan* snakke norsk med en som er dansk eller svensk, gjør dette noe med motivasjonen en har for å lære og forstå nabospråk. Det handler om holdninger og en vilje til språk.

Engelsk kan derfor på mange måter være en trussel mot det nordiske felleskapet, spesielt hvis en velger å bruke engelsk som et *lingua franca* i kommunikasjon med andre som snakker skandinavisk. Som sagt så handler det om holdninger og en vilje til å bruke sitt morsmål i møte med andre fra Skandinavia. Holdningsarbeid er en vei å gå, for det er faktisk opp til hver enkelt språkbruker hvilket språk en velger å kommunisere på.

Det er også relevant å stille spørsmål ved hvor gode folk i Skandinavia egentlig er til å forstå og snakke engelsk. Undersøkelsen *Håller språket i hop Norden* fra 2005 fant at folk i Norden er gode til å forstå engelsk. Likevel, når en skal kommuniserer på et språk som ikke er ens morsmålet, får en sagt det nyansert nok, velbegrunnet nok og godt nok?

En studie utført av Glenn Ole Hellekjær i 2009<sup>22</sup> viste at studenter opplever problemer med å forstå undervisning på engelsk enda de selv mente de var gode i språket. En nyere studie fra 2011, utført av Ina Myrvang Nilsen<sup>23</sup>, som undersøkte bruken av engelsk på medisinstudiet i Trondheim, viste at de som foreleste på engelsk mente at det var få problemer ved å undervise på engelsk, selv om de hadde norsk som morsmål. Dette var ikke studentene enige i. Studentene mente at det var problemer knyttet til å bruke engelsk aktivt, og at læringsutbyttet ikke var det samme ved undervisning på engelsk som med undervisning på norsk.

Vi er derfor kanskje ikke fullt så gode i engelsk som vi tror. Og det er ikke gitt at engelsk kan erstatte norsk på alle arenaer. I Norden i dag er det også en mobilitet i arbeidsmarkedet. For eksempel så er det arbeidsledighet på Island og i Sverige, noe som fører til arbeidsinnvandring fra disse landene til Norge. Behovet for å forstå hverandre er der når en som svensk eller islandsk arbeidstaker skal jobbe i helsevesenet eller på en norsk kaffebar. Her ville ikke engelsk være like hensiktsmessig.

---

<sup>22</sup> <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/October2009/articles/hellekjaer.pdf> Lastet ned 20.02.2013

<sup>23</sup> Masteravhandling i nordisk språkvitenskap ved NTNU. "Nei da, vi gjør det på engelsk, så skjønner alle.....men så skjønner kanskje ikke alle". En kasusstudie av engelsksemesteret på medisinstudiet i Trondheim. Våren 2011.

Mange har også kjent på følelsen av samhørighet i utlandet, på reise eller jobb, når en møter andre fra Norden. Dette gjelder både barn og voksne. Det nordiske binder oss sammen. Om det finnes en nordisk identitet, bevisst eller ubevisst, kan problematiseres. Men, de nordiske land er "de lande, vi plejer at sammenligne os med", påpeker Jørn Lund, professor i dansk og aktiv i det nordiske språksamarbeid, i boka *Nabosprogsdidaktikk* (2006:30). Det finnes mange likheter mellom landene, selv om hvert land har sin historie, sin kultur og sin tradisjon. De nordiske land "er annerledes uden at være fremmede" (op.cit:33). Nordiske studenter i utlandet opplever at de har mer til felles med studenter fra Norden enn de har med studenter fra andre land. Det nordiske felleskap kan oppleves som et "frirom" i en internasjonal sammenheng. Hvis hovedspråket er engelsk der en befinner seg, kan det oppleves som et "frirom" å få snakke sitt morsmål med noen som forstår og har noe av den samme bakgrunnen.

Globaliseringen kan derfor når det gjelder det nordiske felleskapet, være en mulighet som skaper samhold og tilhørighet. Bodil Aurstad, leder av Nordisk Språkkoordinasjon, påpeker at "Engelsk er imidlertid ikke i seg selv en trussel, men et nødvendig alternativ i mange sammenhenger" (Aurstad 2012:33). Engelsk blir en trussel og et problem hvis det brukes på alle områder i samfunnet alltid. Dette er jo ikke tilfelle i 2013. Det er vel heller slik at engelsk og skandinavisk "spiller komplementerende roller i samfunnet, rett og slett fordi de fyller ulike behov" (op.cit:33).

Jeg vil komme tilbake til flere av poengene mine angående forholdet mellom engelsk og nordiske språk underveis og i avslutningen av avhandlingen.

## 2.0 Kunnskapsstatus

### 2.1 Nabospråkforståelse - hvor gode er folk i Skandinavia til å forstå hverandre?

I denne delen vil jeg gjennomgå to store undersøkelser som har vært gjennomført for å undersøke hvor godt folk i Skandinavia og i Norden forstår hverandre. Den første studien jeg presenterer ble utført på begynnelsen av 1970-tallet, mens den andre undersøkelsen ble utført på begynnelsen av 2000-tallet. Hensikten med å gjøre rede for disse to undersøkelsene er få kjennskap til forskningsstatus, samtidig som det vil gi meg en oversikt over feltet. Disse to undersøkelsene er viktige i et nabospråksperspektiv, og det henvises til funn i disse to undersøkelsene i flere av studiene jeg senere skal redegjøre for. Jeg vil først presentere undersøkelsene, for deretter å sammenligne noen av funnene.

#### 2.1.1 Nabospråkforståelsen i Skandinavia gjennomført i 1972

På midten av 1970-tallet gjennomførte Øivind Maurud ved Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo, en undersøkelse om nabospråkforståelsen i Skandinavia. Undersøkelsen og funnene ble samlet i rapporten *En undersøkelse om gjensidig forståelse av tale – og skriftspråk i Danmark, Norge og Sverige* som kom ut i 1976.

Hovedspørsmålet i Mauruds undersøkelse var "Hvor godt forstår vi hverandres språk i de skandinaviske land, og hva skyldes den eventuelt sviktende kommunikasjon?" (Maurud 1976:11) I tillegg til hovedspørsmålet, ønsket studien å finne ut om ett av språkene ble forstått bedre enn de andre, og om skriftspråk ble forstått bedre enn talespråk.

Selve undersøkelsen ble gjennomført i 1972, og det var totalt 504 testpersoner med i studien. Testpersonene var rekrutter fra Norge, Sverige og Danmark. Begrunnelsen for utvalget var at "disse ville være det mest representative utvalg av vår populasjon – voksne personer med vanlig grunnutdannelse – som det ville være praktisk mulig å få tak i" (op.cit:150).

Nabospråkforståelsen ble målt ved hjelp av to teksttyper. En teksttype som ble kalt ordprøve, skulle måle forståelse av ord, mens en annen teksttype som ble kalt innholdsprøve, skulle måle forståelse av sammenheng ved hjelp av flervalgssvar. Det ble benyttet fem tekster totalt i undersøkelsen. Testpersonene fikk de samme fem tekstene på ulike språk og i ulik form, det vil si enten skriftlig eller muntlig. Det samme opplegget ble gjennomført i Norge, Sverige og Danmark. En kontrollgruppe fikk høre eller lese tekstene på sitt eget språk, og

begrunnelsen for dette var at testpersonene da skulle kunne "besvare mesteparten av spørsmålene [...] Dette for å finne ut om prøven tilfredsstilte kravet"(op.cit:162).

Mauruds undersøkelse viste at folk i Norge forsto nabospråk best. Nordmenn var best til å forstå både talt nabospråk og skrevet nabospråk. Andre funn var at norsk talespråk ble forstått bedre i både Sverige og Danmark, enn svensk i Danmark og dansk i Sverige. Skriftspråk ble i studien forstått langt bedre enn talespråk.

Nordmenn forsto svensk best som talespråk, men dansk best som skriftspråk. Maurud konkluderte derfor med at "De virkelige kommunikasjonsvanskene får vi først når det gjelder talespråk, og da særlig mellom dansk og svensk, med størst problemer for våre svenske forsøkspersoner" (op.cit:153). Undersøkelsen forsøkte også å si noe om egen tro på evner til å forstå nabospråk. Både svensker og dansker mente å ha problemer med å forstå hverandre, mens nordmenn hadde størst tro på at de forsto dansk og svensk.

Det er verdt å kommentere at de fleste testpersonene viste seg å være fra rundt hovedstadsområdene i Norge, Sverige og Danmark og "er derfor ikke geografisk representative for de ulike populasjoner" (op.cit:154). En forklaring på at svenskene ikke gjorde det så bra i undersøkelsen, kan derfor være, at Stockholm ligger langt borte geografisk fra både Norge og Danmark.

### **2.1.2 Nabospråksforståelsen i Norden gjennomført i 2002-2003**

30 år etter undersøkelsen av den skandinaviske språkforståelsen på 1970-tallet, tok Nordisk kulturråd initiativ til en ny undersøkelse, INS-prosjektet, *Internordisk språkforståelse i en tid med økt internasjonalisering*. Nordisk språkråd fikk ansvar for prosjektet, og undersøkelsen ble utarbeidet og gjennomført mellom 2002 og 2003. Prosjektet ble ledet av Lars-Olof Delsing, svensk professor i nordiske språk, og Katarina Lundin, svensk docent og lektor i nordiske språk. Resultatene ble samlet i rapporten *Håller språket ihop Norden?*, som kom ut i 2005.

Formålet med undersøkelsen var "att mäta och värdera den faktiska språkförståelsen av de skandinaviska språken i Norden" (Delsing og Lundin 2005:20). Studien hadde også tre delmål, nemlig å undersøke språkforståelsen i et tidsperspektiv, i et andrespråksperspektiv og i et kontaktperspektiv.

I undersøkelsen ble ungdommer i Norden, da fra både Norge, Sverige, Danmark, Finland, Åland, Island, Færøyene og Grønland, testet i sin forståelse av dansk, svensk og norsk. Totalt var 1283 testpersoner med. Flertallet av testpersonene var fra de skandinaviske landene (op.cit:26). Forståelsen av nabospråk i både skrift og tale ble undersøkt. Til

sammenligning ble også ungdommenes forståelse av engelsk undersøkt. De fleste av informantene var elever i siste året på videregående skole, altså i alderen 16 til 19 år. Noen av ungdommenes foreldre var også med i undersøkelsen, og dette ble gjort for å kunne sammenligne mellom ulike generasjoner. Testen besto av tre deler. I to av delundersøkelsene undersøkte en forståelsen av talespråk, mens én del undersøkte forståelsen av skriftspråk.

Undersøkelsen av talespråkforståelsen besto av å se på et klipp fra tv-programmet *Vil du bli Millionær?* i henholdsvis norsk, svensk og dansk versjon. Versjonene var ikke identiske, men siden opplegget i programmet var såpass likt, kunne resultatene likevel sammenlignes. I den andre delen, som testet talespråkforståelsen, skulle testpersonene høre på et opptak fra en nyhetsopplesning. Her var versjonene identiske oversettelser. Etter å ha sett tv-klippet og hørt nyhetsopplesningen, skulle informantene svare på flere spørsmål til det de hadde sett og hørt. I undersøkelsen av skriftspråkforståelsen, skulle informantene lese en tekst der de skulle velge den rette oversettelsen av ti ulike ord i teksten. De fikk tre forskjellige alternativer å velge mellom når det gjaldt ord.

Resultatene viste at nordmenn var bedre enn svensker og dansker på nabospråksforståelse. Danskene var de som hadde størst problemer med forståelsen av nabospråk. Det var liten forskjell mellom dansker i København og Århus, mens det var stor forskjell mellom svensker i Stockholm og Malmø. Svensker i Malmø var bedre i dansk enn de som bodde i Stockholm. Nordmenn klarte å lese og høre svensk omtrent like bra, men var mye bedre på dansk leseforståelse enn de var på dansk lytteforståelse. Danskene igjen forsto mer norsk og svensk når de leste, enn når de lyttet. Svenskene hadde omtrent lik lytte- og leseforståelse av norsk, mens de var klart bedre på dansk leseforståelse enn de var på dansk lytteforståelse.

Angående nabospråksforståelsen i et tidsperspektiv og om folk i Skandinavia blir bedre på nabospråkforståelse med stigende alder, og om ungdom i 2003 er bedre til å forstå nabospråk enn for 30 år siden, viste undersøkelsen ”att föräldrarna på alla orter och på alla testtyper klarar grannspråken bättre än vad deras barn gör, ofta mycket bättre” (op.cit:142). Når det gjaldt hvor gode testpersonene var på å forstå engelsk, var funnene at ungdom i Norden er gode i engelsk, ”de är nästan genomgående bättre på engelska än på grannspråken” (op.cit:145).

### **2.1.3 Sammenligning av funnene i undersøkelsene**

En sammenligning av disse to undersøkelsene er ikke uproblematisk. I Mauruds undersøkelse var det 504 testpersoner med, mens det i den siste undersøkelsen var med 1283



testpersoner totalt. Det var altså over dobbelt så mange testpersoner med i den siste undersøkelsen. De fleste av Mauruds testpersoner var fra hovedstadsområdene Oslo, Stockholm og København. Mens i den siste undersøkelsen var det større geografisk spredning i utvalget

Mauruds undersøkelse ble gjennomført på tidlig 1970-tall og blant rekrutter, og det er dermed sannsynlig at flertallet av testpersonene var menn og ikke kvinner. I den siste undersøkelsen, som henter sine testpersoner fra elever på videregående nivå på begynnelsen av 2000-tallet, vil en anta at balansen mellom kjønnene var omtrent lik. Testmateriellet i undersøkelsene var forskjellig, noe rapporten *Håller språket i hop Norden?* gjør grundig rede for før de sammenligner sine funn med Mauruds undersøkelse. Begge undersøkelsene testet imidlertid både lytte- og leseforståelse og begge undersøkelsenes testpersoner var omtrent på samme alder. Rapporten *Håller språket i hop Norden?* mener at undersøkelsene lar seg sammenligne til tross for forskjellene, og at det er interessant å gjøre det for å se om nabospråkforståelsen har endret seg på 30 år.

Totalt sett blir mange av resultatene fra Mauruds undersøkelse bekreftet, men tendensene på begynnelsen av 2000-tallet er tydeligere. Nordmenn er fortsatt best i nabospråkforståelse. Arne Torp beskriver i *Språknytt* (2004) at "[d]e norske informantene ligger også i dag et hestehode foran både svensker og dansker".<sup>24</sup> Sammenlignet med Mauruds undersøkelse viste resultatene at nordmenns forsprang har økt noe. Svenskene har blitt noe dårligere, mens det står verst til med danskenes nabospråksforståelse. Begge studiene viste også at det er større problemer med å forstå talt nabospråk, enn det er med å forstå lest nabospråk. Som et svar på rapportens tittel, *Håller språket i hop Norden?*, er det avsluttende og siste ordet i rapporten at "Ja, språket håller ihop Norden, men inte lika bra som för trettio år sedan" (op.cit:148).

## **2.2 Forskning på nabospråksundervisning**

Som nevnt innledningsvis har flere før meg undersøkt hvordan det arbeides med det nordiske perspektivet i morsmålsfagene i Norge, Sverige og Danmark. Innfallsvinkel, metode og forskningsspørsmål varierer mellom disse undersøkelsene. Mitt utvalg av forskning på nabospråksundervisning er fra år 2000 og framover. Dette er valgt fordi jeg ser min avhandling som en forlengelse av tidligere forskning, og fordi jeg ønsker å være så aktuell med min avhandling som mulig. Derfor er den siste undersøkelsen jeg refererer til fra 2011.

---

<sup>24</sup> [http://www.sprakradet.no/Toppmeny/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/2004/Spraaknytt\\_2004\\_3\\_4/Torp2/](http://www.sprakradet.no/Toppmeny/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/2004/Spraaknytt_2004_3_4/Torp2/)  
Lastet ned 9.03.2013

Alle undersøkelsene jeg refererer til, bortsett fra Lis Madsens undersøkelse fra 2005, er kvantitative spørreundersøkelser. Både Aas, Østlie, Kristiansen og Språkrådet undersøker holdninger og i hvilken grad lærere som underviser i morsmålsfaget, arbeider med emnet nabospråk. Aas og Østlie gjør i tillegg til sine spørreundersøkelser en sammenligning av læreplaner og læringsressurser, fortrinnsvis lærebøker, før og nå. Lis Madsen undersøkte læreplanene i morsmålsfagene i de seks nordiske landene, både på grunnskole, videregående og universitets- og høyskolenivå. Hun sammenlignet da læreplaner i bruk i 2005.

### **2.2.1 Inger Aas (2000): *Grannespråksundervisning – har vi det da?***

#### ***Grannespråksundervisning i dansk, norsk og svensk grunnskole: aktuell praksis og lærerholdninger***

Et hovedformål i studien til Inger Aas var å kartlegge aktuell praksis blant lærere, men hun ønsket også å kartlegge hvilke holdninger lærerne hadde til emnet nabospråk. Som en introduksjon til spørreundersøkelsen gjør Aas et historisk tilbakeblikk og sammenligner både læreplaner og lærebøker på grunnskolenivå i Norge, Danmark og Sverige, med blikk på hva de har med om det nordiske perspektivet. Hennes sammenligning av læreplaner og lærebøker sier hun selv er "svært overfladiske nedslag. Grundig behandling av emnet kunne gitt stoff til en egen hovedfagsoppgave"(Aas 2000:11). Det er spørreundersøkelsen som har hovedfokuset i avhandlingen.

Aas sin studie er både en kvantitativ og en kvalitativ studie. 421 lærere svarte på et spørreskjema som ga en viss breddeinformasjon. I tillegg ble flere lærere og lærerutdannere i Sverige og Danmark intervjuet ved hjelp av et kvalitativt forskningsintervju. Hovedfunnene i studien er knyttet til informasjonen en kan trekke ut av spørreskjemaene. Informantene var fra områder som både lå nært til et naboland og fra områder som lå langt fra et naboland.

Spørreskjemaet ble utarbeidet på både norsk, svensk og dansk og hadde totalt 15 spørsmål. Alle spørsmålene hadde svaralternativ. Totalt 421 lærere svarte på spørreskjemaet og svarprosenten var på 67,5 % totalt, men varierte innenfor et land og mellom land.

Aas fant at sammenlignet med "tidligere undersøkelser om grannespråksundervisning, gir min undersøkelse ingen grunn til å si at aktiviteten på dette området har blitt dårligere de siste 10-20 åra" (op.cit:163). Flertallet av lærerne i undersøkelsen har undervisning om nabospråk, men aktiviteten lå på et relativt lavt nivå. 70 % av lærerne oppga at de behandlet emnet 1-2 ganger i året, mens 23 % oppga at de behandlet emnet flere ganger i året (op.cit:161). Aas fant også at "de fleste gjør ikke mer ut av emnet enn det de må for å føle at de oppfyller læreplanens krav på området" (op.cit:163). I sammenligningen av de tre

læreplanene for grunnskolen, var det den danske planen (folkeskoleplanen fra 1995) som i størst grad ivaretok undervisning om nabospråk, mens den norske planen (L97) var den som i minst grad ga plass til det nordiske perspektivet.

Angående utfordringer med nabospråksundervisningen, var lærere i Norge, Sverige og Danmark ganske samstemte. De pekte på mangelen på tid, manglende interesse hos elever og lærere og mangel på undervisningsmateriale som problemområder. Lærernes faglige usikkerhet var også en utfordring. Aas finner ikke uventet en sammenheng mellom at lærere som har mye undervisning om emnet, føler seg trygge på å undervise om emnet, mens de som har lite undervisning om emnet i egen utdanning, føler seg usikre på emnet (op.cit:74). Aas finner også at lærere over 30 år viet emnet mer tid enn de som var under 30 år.

### **2.2.2 Lis Madsens (2005): *Utredning angående sprogforståelsen i Norden og den nationale opfølgning***

Lis Madsen har lenge vært opptatt av nordisk samarbeid, blant annet, som tidligere nevnt, medlem av Nordspråk og som prosjektleder for Nordiske sprogpiloter<sup>25</sup>, et prosjekt som startet i 2007. I utredningen jeg her skal gjøre rede for, undersøkte hun hvordan de ulike nordiske lands læreplaner i morsmålsfaget vektla det nordiske perspektivet, både på grunnskolenivå, på videregående nivå og i lærerutdanningen. De selvstyrte områdene Færøyene, Grønland og Åland var også med i undersøkelsen. Madsen gjør med andre ord en grundigere sammenligning av læreplaner i de ulike nordiske land enn det Aas gjorde i sin avhandling.

Materialet i undersøkelsen var læreplanene som var i bruk i 2005. I Norges tilfelle var det L97 for grunnskolen, mens for den videregående skolen var det R94 som lå til grunn. En slik sammenlignende studie av læreplandokumenter i de nordiske landene sier ikke noe om praksisen i klasserommet, den sier bare noe om intensjonen. De nordiske lands plandokumenter er også ulike dokument slik at det er "vanskeligt umiddelbart at sammenligne de dokumenter, der ligger til grund for undervisningen i de forskellige lande, da der ligger forskellige principper bag dokumenterne" (Madsen 2005:4).

Når det gjelder undervisning i det nordiske perspektivet og nordiske språk i Norden, finner Lis Madsen at samlet sett "fylder det nordiske ikke meget i fagplanerne. Det er nævnt alle steder, men flere steder i uforpligtende formuleringer" (op.cit:20). Når en sammenligner læreplanene på grunnskolenivå, konkluderer rapporten med at "man fornemmer, at

---

<sup>25</sup> En språkpilot er en lærer som fungerer som en veileder og ressursperson i nordiske språk på sin skole. Pr. 2013 er det utdannet 135 språkpiloter i Norden. <http://sprogpiloter.dk/> Lastet ned 9.03.2013

udviklingen i de seneste år mange steder går i retning af mere overordnede målformuleringer" (op.cit:20).

Det er en forskjell på om nordiske språk undervises som nabospråk eller fremmedspråk. Med fremmedspråk mener Madsen i denne sammenhengen svensk og dansk. Dansk og svensk må læres som et fremmedspråk og fungerer som en inngangsbillett til det nordiske felleskap for språkbrukere som har islandsk, færøysk, grønlandsk eller finsk som morsmål. I disse landene "læses fremmedsprog [altså dansk eller svensk] på et relativt højt niveau" (op.cit:20).

På videregående nivå, med fokus på studieforbereidende linjer, er en konklusjon at det er "tydeligt, at jo højere niveau, der læses i de skandinaviske sprogfag, jo mere står der om det nordiske. Men det er også tydeligt, at der er stor forskel fra land til land" (op.cit:29). Bildet i den videregående skolen ligner på mange måter på situasjonen i grunnskolen, men for eksempel Danmark kommer dårligere ut her. På videregående nivå i Danmark "hverken præciseres, hvad målet er, eller hvor meget eller hvad der skal læses"(op.cit:29). Mens Norge kommer best ut siden "der både lægges vægt på, at eleverne har kendskab til norsk, dansk og islandsk og har læst tekster på de 3 sprog" (op.cit:29).

Angående det nordiske perspektivet i plandokumentene til de ulike lands lærerutdanning, så presiseres det først at en sammenligning er vanskelig i og med at lærerutdanning er bygget opp forskjellig i de ulike landene. Hva det skal undervises i, utarbeides ved de lokale lærestedene i Sverige og Finland, mens i både Norge og Danmark er det sentrale styringsdokumenter. I plandokumentene for Danmark er det nordiske perspektivet til stede, mens i Norge ser det ut til at "det er gledet ud [...] med den sidste revision af læreruddannelsen" (op.cit:33). Færøyene har mest om det nordiske, og det ser ut til "at det er de færøske lærerstuderende, der rustes bedst og bredest i forhold til at varetage undervisning i nordiske sprog. De har dansk og færøsk på et ret avanceret niveau og har derudover beskæftiget sig med islandsk, norsk og svensk" (op.cit:34).

### **2.2.3 Tore Kristiansen (2008): *Om forståelighed på tværs af dialekter og nabosprog – erfaringer, vurderinger og holdninger blant norske lærere***

Tore Kristiansen, dansk lektor i sosiolingvistik, ønsket å undersøke "hvordan norske lærere "har det" med nabosprogene dansk og svensk" (Kristiansen 2008:43). Undersøkelsen var ute etter å kartlegge både språkforståelsen de norske lærere hadde når det gjaldt dansk og svensk, men òg hvilke holdninger de hadde til nabospråkene.

292 lærere som var på kurs på Schæffergården i København, i to perioder, både i 1998-2000 og i 2005-2007, var med i undersøkelsen. Kristiansen påpeker:

Det er neppe rimelig å anta at vores udvalgt af 292 informanter er repræsentativt for norske lærere i almindelighed, men vi vil antage – uden dog at kunne argumentere for det – at udvalget er repræsentativt for den del av lærestanden der engagerer sig i nabosprogsundervisningen i det norske uddannelsessystem (op.cit:45).

Norske lærere som drar på kurs til Schæffergården, er trolig over gjennomsnittet interessert i nabospråk, og derfor gir denne undersøkelsen et bilde av nettopp disse lærerne.

Metoden som ble benyttet var spørreskjema. Skjemaet hadde totalt seks spørsmål, men ikke alle handlet direkte om nabospråk.

Flertallet av lærerne sa at det var viktig at elevene lærte å forstå dansk og svensk, men at det var enda viktigere at elevene lærte å forstå norske dialekter. Viktigst var det at elevene lærte seg engelsk. Undersøkelsen peker ikke på noen av de skandinaviske språkene som viktigere å lære enn andre.

Når det gjaldt forskjeller mellom lærere på ulike nivå, "finder man at de betydelige forskelle gennemgående hænger sammen med hvilket niveau i uddannelsessystemet lærerne arbejder på" (op.cit:55). Lærere i videregående mente det var viktigere med nabospråk enn det lærere i grunnskolen mente. Når det gjaldt viktigheten av å lære engelsk, var det ingen forskjell mellom lærere i grunnskolen og lærere i videregående.

Kristiansen undersøkte også om bakgrunnsfaktorer som kjønn, alder, den enkelte lærers talespråk og landsdel en kommer fra, spilte inn. Eldre lærere vurderte nabospråk som viktigere enn yngre lærere. De eldre lærerne hadde også større tro på egen evne til å forstå nabospråk. Til sammenligning hadde yngre lærere større tro på egen evne til å forstå engelsk enn de eldre lærerne (op.cit:59-60). En sammenligning mellom de spurte i perioden 2005-2007 og 1998-2000 viser at det har "sket en opvurdering af vigtigheden af at de unge lærer at forstå hhv. dansk og svensk" (op.cit:63). Dette tolkes til "opløftende set i et nordisk-ideologisk perspektiv" (op.cit:63).

Som en avsluttende kommentar var det bare 45 av totalt 292 lærere i Kristiansens materiale kom fra videregående skole. Dette er et lite grunnlag for å peke på tendenser. Og når lærerne som er med, er lærere på kurs for å lære mer om nabospråk, og som Kristiansen var inne på, ofte er spesielt interessert i nabospråk, kan en stille spørsmål ved hvor representativt utvalget i denne studien er. Kristiansens studie gir ett bilde av nabospråkforståelsen, men bør derfor suppleres med andre undersøkelser.

#### **2.2.4 Mette K. Østlies (2009): *Det nordiske perspektivet er styrket i norskfaget i videregående skole. Illusjon eller realitet?***

Østlie undersøker i sin masteravhandling i nordiskdidaktikk fra 2009, overgangen fra R94 og L97 til Kunnskapsløftet i 2006. Tema for avhandlingen var om det nordiske perspektivet i norskfaget i videregående skole etter Kunnskapsløftet var styrket eller svekket. Hun sammenlignet derfor både lærebøker og læreplaner før og etter Kunnskapsløftet. Det er den kvantitative spørreundersøkelsen som får mest plass i Østlies studie. Hun ønsket å undersøke både lærernes holdninger og undervisningspraksis.

Spørreskjemaet ble sendt til totalt 45 skoler, fordelt mellom nord, vest, sør og øst i Norge. Dette ble valgt for å kunne sammenligne resultatene med undersøkelsen til Aas som også hadde en geografisk spredning. Både kombinerte skoler, med studieforbereende linjer og yrkesfaglige linjer, og rene studieforbereende skoler ble plukket ut. Totalt ble spørreskjemaet sendt til 225 lærere, der skolene fikk ansvaret for å delegere spørreskjemaet til begge kjønn og lærere med ulik alder. Totalt svarte 119 lærere og svarprosenten i undersøkelsen ble da på 53 %. "Det er noe lavere enn nødvendig for å sikre at generaliseringer får god validitet, men i regionene øst og nord er svarprosenten på 60 % " (op.cit:88). Østlie påpeker også at svarprosenten blant de yngre lærerne var lav, når bare fire av 116 respondenter var mellom 20 og 29 år. Spørreskjemaet hadde totalt 16 spørsmål der flere av spørsmålene var identiske med Inger Aas sine spørsmål.

Østlie konkluderer i sin studie med at det nordiske perspektivet har blitt styrket i læreplanen med innføringen av Kunnskapsløftet. Østlie gjennomgår kompetansemål knyttet til det nordiske perspektivet når det gjelder både grunnskole og videregående skole, og finner at det har skjedd en styrking fra R94 og L97 til K06. Styrkingen ligger i at elevene møter det nordiske på et tidligere nivå i K06, sammenlignet med L97 og R94. Allerede på Vg1-nivå i K06 er det tydelige kompetansemål knyttet til emnet. Østlie peker også på at "Metodefrihet, mindre detaljnivå på innholdssiden og at det skal være ulike veier til målet også kan bety en styrking av det nordiske perspektivet i undervisningen" (op.cit:190).

Østlie finner at lærere mellom 40 og 59 er de som er mest aktive i å undervise i nabospråk. Hun peker på at årsaken til dette kan være at lærere med erfaring og ansiennitet er de som føler seg mest faglig trygge på emnet. Hvor mye lærerne underviste i nabospråk, varierte fra Vg1 til Vg2 til Vg3-nivå. På Vg1-nivå var det 50 %, som underviste mellom 3-6 timer i året og 26,1 % som underviste 0-2 timer i året. På Vg2-nivå underviste 44,2 %, mellom 3-6 timer, mens 39,5 % av lærerne underviste 0-2 timer i året. På Vg3-nivå underviste 60,9 % i 3-6 timer, mens 21,9 % underviste i 0-2 timer i året (op.cit:107). Elevene

på Vg3 var altså de elevene som fikk mest undervisning i nabospråk. Hvis en slår sammen kategoriene 0-2 timer og 3-6 timer, viser undersøkelsen at flertallet av lærerne underviste mellom 0-6 timer i året i nabospråk.

45 % av lærerne opplevde at nabospråkundervisningen var problematisk (op.cit:184). Mangel på tid var det største problemet, mens manglende eller uklar målsetting og manglende interesse hos elevene, var andre problemområder. Østlie mente, ikke uventet, å finne en sammenheng mellom lærerens interesse for emnet og hvor mye det ble undervist i emnet. "60 % av lærerne som selv sliter med interessen, svarer at elevene ikke er interessert"(op.cit:184).

Det kan stilles spørsmål ved om et utvalg på 119 respondenter er et representativt utvalg. Aas sin studie hadde til sammenligning 421 respondenter. Svarprosenten var også høyere hos Aas med 67,5 %, sammenlignet med Østlies 53 %.

### **2.2.5. Språkrådet (2011): *Norsklærarar: Ulike haldningar etter utdanningsnivå og erfaring***

Synovate, et selskap innen markedsanalyse- og rådgiving, gjennomførte for Språkrådet en spørreundersøkelse der norsklæreres holdninger til norskfaget ble kartlagt. Noen av resultatene ble lagt fram på en konferanse 11.februar 2011 i regi av Språkrådet og Utdanningsforbundet. Hovedformålet var å kartlegge opplevelsen av å være norsklærer. Undersøkelsen stilte spørsmål ved både trivsel, arbeidsmengde, opplevelsen av endringer i faget og holdninger til målformene. Det ble også stilt spørsmål om viktigheten av faget, forståelsen av læreplanen, hvilke emner som var viktige og undervisning i nabospråk.

Alle ungdomskoler og videregående skoler i Norge ble invitert til å delta. Av totalt 1210 ungdomskoler svarte 245 skoler, og av disse var 463 ungdomskolelærere. Av totalt 435 videregående skoler svarte 280 skoler, og av disse var 1131 lærere på videregående. 60 % av utvalget utgjør lærere på videregående skole og på studieforbereende linje. Undersøkelsen ble gjennomført ved hjelp av et digitalt spørreskjema med svaralternativ.

Undersøkelsen konkluderte med at "[M]ange har ei kjensle av at nabospråkundervisninga i liten grad blir teken på alvor sjølv om læreplanane har klare kompetansemål på dette området" (Språkrådet 2011:4). Ca. 35 % av lærerne mente at de hadde god kompetanse i å undervise i nabospråk, mens flertallet, ca.57 %, mente de bare hadde noen grad av tilstrekkelig kompetanse på dette området. 7 % mente at de ikke hadde kompetanse på området, og 1 % visste ikke om de hadde kompetanse (op.cit:4).

### 2.2.6 Sammenligning av funnene i undersøkelsene

Laila Aas konkluderte med at det nordiske perspektivet fikk en noe svakere stilling i grunnskolen etter L97 enn det hadde i M87. Begrunnelsen var at "[det nordiske perspektivet] var tatt med i målformuleringa for norskfaget [i M87], og forståelsen av språkene var et uttrykt læringsmål for muntlig bruk av språket" (Aas 2000:15). Madsen (2005) pekte på at de siste læreplanene i flere nordiske land ser ut til å bevege seg over til mer overordnede målformuleringer, og vekk fra detaljstyrte innholdsplaner, og at dette har svekket emnet nabospråk. Dette peker også Aas på i overgangen fra M87 til L97. I høringsutkastet til L97 sto det et eget og konkret punkt om nordiske språk, men i den endelige planen ble dette endret fra "lære seg (min understreking) å oppfatte svensk og dansk tale" til det mindre konkrete "noko røynsle" (Aas 2000:15).

Aas har et grunnskolefokus når hun sammenligner læreplaner både før (M87) og nå (L97) og mellom de skandinaviske landene. Lis Madsen har et større og videre perspektiv, siden hun også sammenligner på videregående nivå og i selve lærerutdanningen. Madsen finner på videregående nivå, når hun sammenligner Norge, Sverige og Danmark, at det er Norge som har mest om det nordiske perspektivet. Verdt å merke seg er at Lis Madsens undersøkelse er fra 2005. Kunnskapsløftet var med andre ord ennå ikke innført i Norge.

Østlies studie fra 2009 har også et *før* og *nå* perspektiv, men hun sammenligner L94 og L97, med Kunnskapsløftet (2006). Hun finner i sin undersøkelse at det har skjedd en styrking av det nordiske perspektivet med innføringen av Kunnskapsløftet i både grunnskolen og i den videregående skolen. Hun peker blant annet på at emnet har kommet inn på et tidligere nivå i grunnskolen og i videregående skole. Østlie mente også at det at K06 ikke er en detaljstyrt innholdsplan, men åpner opp for metodefrihet og har vide kompetansemål, kan være en styrke når det handler om å arbeide med nabospråk. Dette er ikke den samme konklusjonen som Aas og Madsen falt ned på. Begge disse pekte på at læreplanene i nyere tid går mot å være mindre detaljerte, og at dette kan føre til at det nordiske perspektivet blir mindre synlig.

I spørreundersøkelsene utført i 2000 (Aas), 2008 (Kristiansen) og 2009 (Østlie), er det flere felles funn. Både Aas og Østlie peker på flere av de samme problemområdene når det gjelder prioriteringer og arbeidet med det nordiske perspektivet i morsmålsfaget. Mangelen på tid, mangelen på godt undervisningsmateriale, uklar målsetting med emnet og manglende interesse hos elevene, var flere av de sammenfallende funnene.

Både Aas, Kristiansen og Østlie fant at yngre lærere hadde en tendens til å nedprioritere og vie emnet mindre oppmerksomhet enn eldre lærere. Kristiansens



undersøkelse pekte også på at lærere i videregående skole mente at emnet var viktigere enn lærere i grunnskolen. Aas sin undersøkelse viste at lærerne ikke viet emnet mer tid enn "de må for å føle at de oppfyller læreplanens krav." (Aas 2000:163). Dette viste også Østlies undersøkelse, der det kom fram at flertallet av elevene bare fikk mellom 0-6 timer undervisning i året. Undersøkelsen gjennomført av Språkrådet i 2011 viste at flertallet av de spurte lærerne mente at de bare hadde noen grad av tilstrekkelig kompetanse i dette emnet.

I etterkant av Mette Østlies undersøkelse påpekte Språkrådet at "Skavlan gjør det skolen skulle ha gjort"<sup>26</sup>. Med denne overskriften mente de at tv-seere møter mer svensk ved å se på Skavlan enn det elever gjør i skolen. "Mange elever i videregående skole [får] nesten ingen undervisning om de nordiske nabospråkene. Dette strider mot de ambisiøse målene i læreplanen" (op.cit:2010). I Språkrådets rapport *Språkstatus 2010. Kunnskap frå elleve språkpolitiske område* vises det til noen av Østlies funn. Totalt får åtte av ti elever mindre enn sju timer undervisning om nabospråk. Språkrådet uttrykte bekymring over denne utviklingen, da sett i lys av den siste store nabospråkundersøkelsen i 2005, som viste at nabospråkforståelsen hadde blitt dårligere enn den var på 1970-tallet.

Østlie pekte på at det nordiske perspektivet ble styrket i K06, men undersøkelse av praksis viste at det var avstand mellom intensjonen og undervisningen. Østlies undersøkelse av praksis viste at emnet ikke hadde blitt styrket i undervisningen. Det er relevant å stille spørsmål ved hvor mye en rekker å gjennomgå, og utbytte av undervisningen når en av de nyeste undersøkelsene (2009) viste at flertallet av elevene bare fikk mellom 0-6 timer undervisning i emnet i løpet av året. Når også flere av undersøkelsene jeg har gjennomgått, viser at eldre lærere bruker mer tid på og mener at emnet er viktigere enn yngre lærere, er det grunn til å stille spørsmål ved hvordan det nordiske perspektivet og nabospråk vil bli prioritert framover.

---

<sup>26</sup> <http://www.sprakradet.no/Toppmeny/Aktuelt/-Skavlan-gjor-det-skolen-skulle-ha-gjort/> Lastet ned 5.09.2012

## 3.0 Teoretisk forankring

### 3.1 Læreplanen

#### 3.1.1 Hva er en læreplan?

Læreplanen er et direktiv som gir retningslinjer for hvilke oppdrag skolen har. Læreplanen peker på hva innholdet i skolen skal være, og skolen er forpliktet til å følge den gjeldende læreplan. Læreplanen gir rammer for det enkelte fag når det gjelder både mål, innhold, total undervisningstid, vektlegging på ulike trinn og vurderingsform. Lars Erling Dale i boka *Læreplan i et forskningsperspektiv*, peker på at "I Norden blir de formelle læreplaner utformet av embetsverket gjennom et samarbeid mellom fagekspertene, lærere og representanter fra ulike organisasjoner og samfunnsfelt" (Dale 2009:25). Til sammenligning blir læreplaner i mange andre europeiske land utarbeidet i fagråd som har liten kontakt med embetsverket. Selv om vi i Norge har sentralt gitte læreplaner, peker Gunn Imsen, professor i pedagogikk, på at det er stadige diskusjoner om hvor mye den enkelte skole eller lærer skal få bestemme, og derfor er læreplanen "et hett diskusjonstema mellom politikere og lærerprofesjonen" (Imsen 2009:191).

Med utgangspunkt i den sentrale læreplanen utarbeider skoler lokale læreplaner og årsplaner i hvert enkelt fag. Disse planene vil variere fra skole til skole og fra lærer til lærer alt etter hvor detaljert den sentrale læreplanen er. For eksempel så foregår det i dag et større lokalt læreplanarbeid i ungdomskolen enn i den videregående skolen. Grunnen er at kompetansemålene på ungdomskolen, etter Kunnskapsløftet i 2006, er angitt som mål etter 10.klasse. Hver skole må derfor plassere og bryte ned kompetansemålene på det enkelte klassetrinn i den lokale læreplanen. Kompetansemålene på videregående skole er delt inn etter årstrinn, og derfor er ikke behovet for en lokal læreplan like sterkt til stede i dette skoleslaget.

I engelskspråklige land brukes betegnelsen *Curriculum* for å betegne en læreplan. Den engelske termen Curriculum har likevel en noe videre betydning enn den norske termen læreplan. En læreplan gir retningslinjer for undervisningen, altså "beskriver det som er tenkt å skulle skje i undervisningen" (op.cit:192), mens curriculum ikke bare handler om intensjonen, men også om virkeligheten, det som faktisk skjer i undervisningen. Bjørg Gundem, tidligere professor i pedagogikk med læreplananalyse som forskningsområde, peker på at læreplanforskning tradisjonelt har vært opptatt av hva skolens innhold skal være, mens den i nyere tid har blitt mer opptatt av hvordan læreplanvirkeligheten faktisk ser ut. "Læreplanforskningen skal bidra til å forstå hvordan tingene ble slik de er – hjelpe oss til å forstå nåtidssituasjonen"(Gundem 1993:16).

Trine Gedde-Dahl, er i artikkelen "Å lese læreplanen" (2002) opptatt av at læreplanen har ulike aspekter eller språkhandlinger. Hun peker da på tre språkhandlinger. Læreplanen er *en ordre*, et direktiv, til skoleansvarlige og lærere. Den er på samme tid *et løfte* til foreldre og elever om hva de skal få ut av skolen, og den er også *en definisjon*, altså en kvalifisering, av hva den norske skolen er (Gedde-Dahl 2002:193). På mange måter gir læreplanen derfor svar på hva den norske skolen "er". At en læreplan gir informasjon til omverdenen utenfor skolen om hva skolens innhold skal være, åpner opp for både "innsyn og kritisk granskning" (Imsen 2009:193).

Læreplanen kan sies å være et "forvaltningsdokument som setter rammer for skolens virksomhet" (Dale 2009:27), og den amerikanske forskeren John L. Goodlad kaller dette for læreplanens *substansielle side*. Men en læreplan har også to andre sider, nemlig den *sosiopolitiske* og den *teknisk profesjonelle* siden (Goodlad 1979). Den sosiopolitiske siden handler om at læreplanen er interessant for samfunnsaktører som er opptatt av at skolen skal fylle mange samfunnsmessige oppgaver. Den teknisk profesjonelle siden handler om selve gjennomføringen av læreplanen. Her inngår opplæring og kontroll av hvordan læreplanen praktiseres. I min videre gjennomgang av hva en læreplan er og hvordan læreplanen leses, er det den *substansielle siden* ved læreplanen jeg vil konsentrere meg mest om.

### 3.1.2 Læreplanen som tekst

Flere har pekt på avstanden mellom læreplanens teori og det som skjer i klasserommet. Blant annet gjør Sigrún Gudmundsdóttir det når hun sier at "Den offisielle læreplanen er et dokument som inneholder mange fine ord om hva elevene skal lære, både når det gjelder innhold og prosess. Men om dette skjer i alle klasser, er en helt annen sak" (Gudmundsdóttir 1998:105). Grunnen til at det er avstand mellom læreplanens teori og praksisen i klasserommet, er at læreplanen kan tolkes.

En læreplan har ulike "ansikter" eller framtredelesformer. Goodlad, som jeg nevnte tidligere, pekte på at læreplaner har fem framtredelesformer. Både Kjell Arild Madssens avhandling *Morsmålsfagets normtekster* (1999), Gudem (2008) og Imsen (2009) henviser til Goodlads fem framtredelesformer. De fem formene er ideenes eller den ideologiske læreplan, den formelle læreplan, den oppfattede læreplan, den iverksatte og den erfarte læreplanen.

I den *ideologiske læreplan* vil det være det faglige og personlige ståstedet til de som er med på å lage læreplanen, i kombinasjon med strømninger i tiden, som gjør seg gjeldende. Den ideologiske læreplan vil være noe annet enn det som blir den formelle læreplanen, og

ifølge Madssen må ofte den ideologiske læreplanen tolkes fram. *Den formelle læreplan* er det offisielle læreplandokumentet slik det til slutt ble vedtatt, kalt *curriculum as fact* eller *formal curricula*. *Den oppfattede læreplanen* vil være den måten en lærer, skole, foreldre eller elever tolker og forstår læreplanen på. *Den iverksatte læreplanen* er *curriculum as practice*, og er den læreplanen som læreren mener å gjennomføre undervisningen etter. Men det læreren mener å undervise i, kan være noe annet enn hva læreren faktisk underviser i. Den iverksatte læreplanen vil derfor ofte skille seg fra både den formelle læreplanen og den erfarte læreplanen. *Den erfarte læreplanen* er den læreplanen som elevene erfarer og opplever i selve undervisningen. Med andre ord så vil en læreplan framtre på ulike måter alt etter hvem som tolker den, bruker den og opplever den.

I rapporten *Kunnskapsløftet. Sentrale styringssignaler og lokale strategidokument* (2008) påpeker Britt Ulstrup Engelsen, professor i pedagogikk, at:

Det er viktig å ha klart for seg at læreplandokumenter og andre utdanningspolitiske dokumenter befinner seg på *formuleringsarenaen* (Lindensjö & Lundgren, 2000). De beskriver en idealisert virkelighet. De løfter fram den undervisning/opplæring som man gjerne skulle se ble virkeliggjort, men: En rekke rammefaktorer bidrar gjerne til at det blir et "gap" mellom formuleringsarenaen og realiseringsarenaen (jfr. Stenhouse, 1975). Undervisningsvirkeligheten blir aldri slik den er beskrevet i de utdanningspolitiske dokumentene. Derfor må man i analyse av slike dokumenter huske på at de ikke beskriver virkeligheten, men bare den ønskede virkeligheten (som man sannsynligvis aldri når fram til . . .)<sup>27</sup>

Det er altså en avstand mellom det som står i den formelle læreplanen og den læreplanen som praktiseres i klasserommet. Jo mer en er klar over denne avstanden, jo mer blir en interessert i den praktiserte læreplanen, mener Engelsen. Dette henger sammen med Gundems poeng om at læreplanforskningen i nyere tid er mer interessert i den faktiske og praktiske læreplanvirkeligheten, altså den iverksatte, opplevde og erfarte læreplanen, enn i den ideologiske, formulerte og formelle læreplanen.

En læreplan er altså et styringsdokument og en formuleringsarena, som befinner seg et godt stykke fra der læreplanen blir realisert og praktisert. En læreplan tolkes derfor ganske ulikt, og et relevant spørsmål blir hvem er det egentlig som "eier" teksten? Er det de som har laget den, de som bruker den eller de som opplever den? Når en læreplan skal formuleres er det ofte "en kamp om ord" (Madssen 1999:28). En tekst har like mange tolkninger som den har lesere, og "heller ikke forfattere av utdanningspolitiske tekster (ulike typer offentlige dokumenter og læreplaner) kan sørge for at det oppstår en korrekt tolkning av den teksten de

---

<sup>27</sup>[http://www.udir.no/Upload/Rapporter/EvaKL/5/Delrapport1\\_reformens\\_forutsetninger.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Rapporter/EvaKL/5/Delrapport1_reformens_forutsetninger.pdf?epslanguage=no)  
s.25 Lastet ned 13.09.2012

har skrevet" (Engelsen 2008:24). En konsekvens av dette er at en læreplan kan leses på veldig mange måter, fordi det er et *tolkningsrom* til stede og fordi det er avstand mellom intensjon og virkelighet.

### 3.1.3 Læreplanen som historisk tekst

Tidligere læreplaner er historiske tekster, og hvis vi går langt tilbake i tid, vil en læreplan eller en skolelov være omtrent det eneste vi har til å si noe om skolen på en gitt tid. Læreplaner er viktige samfunnsdokument og idébærere. Ved å lese historiske læreplaner vil vi få vite noe om intensjonene for den skolen som var, men vi vil ikke få vite så mye om realitetene, jamfør tidligere drøfting av læreplanens tolkningsrom.

I dag leses læreplanen av både utdanningspolitikere, byråkrater, ledelsen ved den enkelte skole, foreldre, lærere og elever. Engelsen kommenterer at skolen helt fram til M87 "var lærebokstyrt, og tolkningen av læreplanen var allerede gjort av lærebokforfatterne" (Engelsen 2003:48). Etter M87 påpeker Engelsen en endring og ny praksis, fordi med M87 kom et krav om lokalt læreplanarbeid. Dette medførte at en måtte forholde seg til læreplanen i større grad enn tidligere. Gradvis skjer det derfor en endring i hvem som leser og forholder seg til læreplanen. Gudem er også inne på dette med at læreplanen stadig leses av flere når hun sier:

Læreplaner og læreplanarbeid er i dag i medvind i hvert fall når det gjelder den offentlige interessen. Denne kommer fra mange hold: fra politikere og samfunnsøkonomer, fra kirke og religiøse minoriteter, fra foreldre og lærere. Statlig, regional og lokal forvaltning involverer seg stadig mer (Gudem 2008:83).

Flere understreker altså at læreplanen leses av flere og i større grad enn tidligere. Et interessant spørsmål er da hvordan læreplanen faktisk leses. Hvordan leses for eksempel den gjeldene læreplan sammenlignet med de historiske læreplanene? Hva må en vite om den historiske tiden for å forstå for eksempel Normalplanen fra 1939 og Lov om videregående opplæring av 1974 (R74)? Det handler om både å ha fokus på teksten i seg selv, og det å sette teksten inn i en historisk sammenheng. Når det gjelder tidligere læreplaner, er det mange som har lest dem, sammenlignet dem og kommentert kontinuitet, nyutvikling og brudd. Hvordan de ulike fortolkerne har lest læreplanene, om de har forholdt seg mest til teksten i seg selv, eller om de har vært opptatt av den historiske tiden og utviklingen, er avgjørende for hvordan fortolkerne har lest og leser læreplanene.

En læreplan er en type tekst der "tidligere tekster innenfor tekstsystemet fremdeles til en viss grad ligger lagret i form av en tradisjon, og denne tradisjonen skaper stadig "ekko" i teksten" (Madssen 1999:28). Derfor må en se dagens læreplaner i sammenheng med tidligere

læreplaner. For å kunne se en sammenheng mellom læreplaner trenger en noen møtepunkter, og i boka *Tekst og historie. Å lese tekster historisk* (2010) foreslås tre slike møtepunkter.

Et møtepunkt kan være det begrepsmessige. Det er mulig å studere sammenhengen mellom språk og historie i alle ord, selv om betydningen av dette samspillet ikke alltid vil være like stor. Et annet møtepunkt mellom teksten og historien kan være å se på selve språkhandlingen. I hvilken sammenheng og kontekst ble språket brukt? Det tredje og mest åpenbare møtepunktet kan være å vurdere tekstens materielle nivå.

Angående det å lese læreplan ut ifra det begrepsmessige, nevnt som det første møtepunktet, så handler det om hvilke begreper som brukes i læreplan, og hvordan disse begrepene leses og forstås. Ved hver ny læreplan kommer det nye begreper og formuleringer. Hva sier for eksempel termene *rammeplan* og *mønsterplan* sammenlignet med termen *læreplan*? I de svenske planene brukes begrepet *kursplaner*, og det er da formulert generelle mål kalt *mål att sträva mot*, og hvordan blir disse målene tolket sammenlignet med det norske begrepet *kompetansemål*? Kompetansemål ble et nytt begrep etter K06, og det har vært noe diskusjon om hva som menes med begrepet kompetansemål. Et kompetansemål er et definert mål for elevenes læring<sup>28</sup>, men i ethvert kompetansemål ligger det rom for tolkninger. Hvordan en tolker et ord eller et begrep i en læreplan, kan derfor utgjøre en ganske stor forskjell når det gjelder både hva elevene lærer, og hvordan de lærer det.

Et annet møtepunkt når en leser historisk, er selve handlingen eller språkhandlingen. I hvilken sammenheng står ytringen læreplan? Hva slags type tekst eller sjanger er læreplanen, og har sjangeren endret seg? Som språklige ytringer må læreplanen tolkes både i sin samtid og av sin ettertid. Som en språklig ytring må læreplanen fortolkes før den kan få en historisk effekt. Hvilke kompetanser eller kunnskaper må en ha, eller ta i bruk, for å forstå, fortolke og analysere læreplaner?

Lærere med mye undervisningserfaring, som har undervist etter flere ulike læreplaner, vil ikke de først og fremst lese læreplanen historisk? Relevante spørsmål blir da: Hva er likt med den planen som var før, og hva er nytt? Kan en undervise omtrent som tidligere, eller må en endre mye når det gjelder både arbeidsmåter, innhold og vurdering? En lærer med mindre undervisningserfaring, som ikke har erfart fagets historie, kontinuitet og brudd, vil muligens forholde seg til læreplanen mer tekstlig. Her blir spørsmål som hvordan og hva en skal undervise i, være mest relevant.

---

<sup>28</sup> Hva er nytt med LK06, <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/Om-LK06> Lastet ned 2.04.2012

Det tredje forslaget for møtepunkt når en leser historiske tekster, var å se på det materielle nivået. Har det noe å si hvordan læreplanen gis ut eller ser ut? Er det forskjell på et lite hefte kun med tekst og en innbundet illustrert utgave? Imsen kommer med et eksempel fra Sverige for en del år tilbake, der en forsøkte å gi ut læreplaner i ringperm, slik at en kunne ta ut og sette inn nye sider etter hvert som læreplanen ble revidert, men dette ble ingen suksess (Imsen 2007:191).

I dag blir læreplanene gitt ut elektronisk både i Norge, Sverige og Danmark, muligens også i de fleste andre land. Læreplaner på nett er mindre stabile sammenlignet med tidligere trykte utgaver, i og med at en læreplan på nett enkelt kan endres og justeres. Kanskje har også avstanden mellom de som former, utgir og bruker læreplanen, blitt mindre ved at den ligger ute elektronisk og er lett tilgjengelig for alle som ønsker å lese den?

Historiske læreplaner kan også si noe om tiden de er skrevet i, for eksempel hvilke emner og arbeidsmetoder var en opptatt av når. "Pedagogiske ideologier virker aldri alene, de står og faller med de politiske og økonomiske kreftene som måtte ha bruk for dem" (Imsen 2009:213). Arbeidsmetoder, elevaktivitet, tverrfaglighet og tilpasset opplæring har hatt en stor plass i flere av de siste læreplanene, kanskje som et svar på utfordringer i skolen.

Arbeidet med Kunnskapsløftet startet allerede i 2001, med *Kvalitetsutvalget*, som blant annet skulle "rette oppmerksomhet mot den indre kvaliteten i skolen" (op.cit:222). Derfor har Kunnskapsløftet i mindre grad enn tidligere planer vært opptatt av skolens ytre rammer. Det at norsk skole gjorde det dårlig på internasjonale tester, samt et ønske om å innføre nasjonale prøver, var også noe av bakgrunnen for innføringen av Kunnskapsløftet.

Min gjennomgang viser at en læreplan er en mangfoldig og kompleks tekst som må tolkes og leses historisk. Den må leses for seg selv og i sammenheng med tidligere historiske planer. Læreplanforskeren William Pinar er opptatt av å betrakte læreplanen som ulike typer av tekster når han om læreplanen sier at:

Curriculum is a highly symbolic concept. It is what the older generation chooses to tell the younger generation. So understood, curriculum is intensely historical, political, radical, gendered, phenomenological, autobiographic, aesthetic, theological and international (Pinar 1998:226).

Dette bakteppet av hva en læreplan er, og hva det vil si å lese en læreplan historisk, vil derfor ligge bak min historiske og sammenlignende gjennomgang av læreplaner i morsmålsfaget i Norge, Sverige og Danmark på videregående nivå.

## 3.2 Læringsressurser

### 3.2.1 Begrepsavklaringer

Det å finne en felles betegnelse på hjelpemidler, undervisningsmateriell, ressurser og pedagogiske artefakter<sup>29</sup> som i en læringskontekst brukes i skolen i dag, er et arbeid som "har stået på gjennom adskillige år" (Slot 2010:10), påpeker danske Marie Falkesgaard Slot i sin avhandling *Læremidler i danskfaget*. Når det ikke har vært så enkelt å finne et felles begrep som fungerer, så kan dette tyde på at området er sammensatt og omfattende. En vanlig betegnelse har lenge vært og er *læremidler*. L97 presiserer at læremidler er "produserte for å ta seg av bestemte opplæringsmål" (L97:78), mens Kunnskapsløftet i 2006 ikke definerer hva som menes med et læremiddel. Den danske forskeren Hans Jørgen Hansen definerer et læremiddel til å være:

[D]e midler, der bringes ind i undervisningen med elevenes læring som mål. Læremidler kan udgøre den omverden, der influerer på elevenes læring, støtte de kognitive processer, hvormed eleven bearbejder denne omverden, og den læringsrepræsentation, som er resultatet av elevenes bearbejdning. (Hansen 2010:196)

Tidligere ble læremidler regnet til å være læreboka eller bøkene i faget. I dag, som sitatet over viser, rommer begrepet læremiddel mye mer. Utdanningsdirektoratet definerer læremiddel slik i forskrift til opplæringsloven § 17-1:

[...] *Alle trykte eller ikkje-trykte element, enkeltstående eller slike som går inn i ein heilskap, og som aleine eller til saman dekkjer vesentlege delar av dei generelle måla i læreplanen, eller vesentlege deler av måla, lærestoffet, hovudmomenta eller hovudemna i eit fag eller læreplanen for eit visst klassetrinn eller kurs.*<sup>30</sup>

Det utdypes videre om *digitale læremidler* at med dette "menes et læringsmiddel som inneholder ulike medietyper som tekst, bilder, video, animasjoner og simuleringer. De ulike medietypene er valgt ut og satt sammen fra en pedagogisk ide og tanke".

Mye kan derfor falle inn under begrepet læremidler. I det siste har også betegnelsen *læringsressurs* blitt brukt som et alternativ til begrepet læremiddel. Målet er å finne og bruke et begrep som åpner opp mer enn det lukker, for i skolen i dag brukes mange ulike ressurser for å fremme læring. De hjelpemidlene eller ressursene læreren velger å bruke i sin undervisning, påvirker hvordan det læres og hva som læres.

---

<sup>29</sup> Begrep fra Vygotsky (1978), han deler da inn i to typer artefakter; redskaper og tegn. Dette har blitt videreutviklet og igjen delt inn i primære, sekundære og tertiære artefakter. I dag kan artefakter betegne ulike typer av ressurser brukt i lærings situasjoner.

<sup>30</sup> [www.udir.no](http://www.udir.no) Lastet ned 5.12.2012.



I nyere tid forholder vi oss også til et utvidet tekstbegrep der tekst forstås som "sammenhengende ytringer som er bærere av mening og kan tolkes, uavhengig av om ytringen framsettes verbalt eller non-verbalt" påpeker professor Staffan Selander og professor Dagrun Skjelbred i boka *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring* (2004:28). Med denne forståelsen av tekst blir omtrent alt tekst. Noe som var med på å utvide tekstbegrepet, var oppmerksomheten om multimodale tekster. Multimodale tekster definerer førsteamanuensis Eva Maagerø og medieprofessor Elise Seip Tønnesen til å være "tekster som skaper mening ut ifra flere semiotiske ressurser, slik som tale, skrift, bilde, farger, lyd osv." (Maagerø og Tønnesen 2010:141). Gunther Kress, engelsk professor i semiotikk, og Theo van Leeuwen, australsk lingvist, har vært sentrale teoriutviklere innenfor multimodalitet siden begynnelsen av 2000-tallet. Både Kress og van Leeuwen bygger videre på teoriene til lingvisten Michael Halliday, som blant annet gav ut boka *Language as Social Semiotics* i 1978. En bevissthet rundt at meningsskaping skjer når flere tegnsystemer eller ressurser virker sammen, har endret måten å møte og tolke en tekst på.

Et annet begrep som dukker opp når en skal betegne ressurser og hjelpemidler som skal fremme læring i skolen, er *pedagogiske tekster*. Pedagogiske tekster er "et begrep som har vært brukt i de nordiske landene på 1980- og 1990-tallet om skolens læremidler, men også om tekster [...] som brukes i andre pedagogiske kontekster" (Selander og Skjelbred 2004:30). Begrepet brukes også i engelskspråklige fagmiljøer, da som "educational text". Njål Skrunes, professor i religionspedagogikk, påpeker at pedagogiske tekster som begrep ble introdusert som "et ønske om å bryte opp innarbeidede forestillinger om forholdet mellom lærebøker og andre læremidler" (Skrunes 2010:30). Skrunes mener at begrepet *pedagogiske tekster* har utvidet perspektivet på undervisningsmateriale og hjelpemidler i bruk i skolen.

Dette med å sette én merkelapp eller en betegnelse på de ressursene og hjelpemidlene som i dag brukes i skolen for å fremme læring, er ikke blitt enklere med et utvidet tekstbegrep. Flere nye ressurser har også kommet inn i skolen, men det er ikke alltid slik at nye ressurser fremmer læring. En pågående debatt er bruken av multimedia i skolen. Det at datamaskiner kom inn i klasserommet har flere<sup>31</sup> pekt på ikke nødvendigvis fremmer læring. Det må være en pedagogisk tanke bak bruk av datamaskiner, for at det skal skje læring. Datamaskiner i seg selv fremmer ikke læring. Premisset bak en felles betegnelse eller definisjon er at ressursene og hjelpemidlene har et iboende didaktisk potensiale.

---

<sup>31</sup> Blant annet Glenn- Egil Torgersen, som har undersøkt læringsutbyttet fra multimedia, sammenlignet med utbyttet av å lese tradisjonelle tekster. Han konkluderte blant annet med at "Det er blitt en vaneoppfatning om at multimedialitet i klasserommet automatisk er veldig bra, men det later til å ikke være en automatikk i det" [www.forskning.no/artikler/2012/mars/315516](http://www.forskning.no/artikler/2012/mars/315516) Lastet ned 17.02.2013.

Jeg lander derfor på betegnelsen *læringsressurs*, og ikke læremiddel, i min videre omtale av ressurser som brukes i skolen for å fremme læring. Læringsressurs har i flere sammenhenger vært brukt i kombinasjon med digital, da digital læringsressurs, men i en del ny faglitteratur og i nyere utdanningspolitiske dokument, brukes betegnelsen læringsressurs for seg selv og i stedet for læremiddel eller i kombinasjon med begrepet læremiddel. Begrepet læringsressurs mener jeg derfor er en mer åpen og mindre instrumentell betegnelse enn læremiddel.

### 3.2.2 Lærebokas posisjon pr. 2013

Godkjenningsordningen for lærebøker i Norge ble avviklet i juni 2000. Dermed mistet muligens læreboka noe av sin sterke posisjon og særstilling. Likevel viser flere ferske undersøkelser at læreboka fortsatt står ganske stødig i norsk skole. Dosent Roar Engh, beskriver situasjonen slik:

I Norge står læreboktradisjonen så sterkt at lærebøkene skygger for læreres generelle orientering i læreplanens kompetansemål. I stedet er lærebokforfatterens læreplanforståelse, faglige forståelse og oppgavegiving blitt foreskrivende for lærerens undervisning (Engh 2012:13).

Dette synspunktet fremmer også Rapporten *Internasjonal forskning på læremidler - en kunnskapsstatus* (2011). I innledningen til delen om Norge står det i rapporten: "Til tross for brytninger i takt med den teknologiske utviklingen, står læreboka sammen med lærerveiledningen, fremdeles sterkt i norsk skole, og dens tradisjoner er fremdeles med på å prege utformingen av de nye læremidlene."<sup>32</sup> Det at læreboka fortsatt har en sentral plass i undervisningen, stemmer også for mange andre land enn Norge (Selander og Skjelbred 2004:23).

Angående forskning på bruken av læreboka i nyere tid, undersøkte førsteamanuensis Kari E. Bachmann bruken av læreboka i grunnskolen i perioden 1999-2001. Hennes studie viste at læreboka var den læringsressursen som ble brukt mest i undervisningen. Læreboka ble også i stor grad brukt for å planlegge undervisning. Studien viste at det var forskjeller på bruk av læreboka mellom fag. De fagene som brukte læreboka mest, var natur- og miljøfag, engelsk og matematikk. De som brukte læreboka minst, var samfunnsfag og de estetiske fagene kunst- og håndverk og musikk. I norskfaget ble læreboka brukt middels.<sup>33</sup>

---

<sup>32</sup> [http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/laremidler\\_hive.pdf](http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/laremidler_hive.pdf) (s.19) Lastet ned 17.02.2013

<sup>33</sup> Undersøkelsen er gjengitt i rapporten *Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler* <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2003-12/rapport12.pdf> Lastet ned 20.02.2013

Rapporten *Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis* (2005) utført av Skjelbred, førstelektor Trine Solstad og professor Bente Aamotsbakken, bekreftet tidligere forskning og fant også at læreboka brukes mye i undervisningen. En av konklusjonene i rapporten var at "Både studentobservasjoner og våre klasseromsobservasjoner viser at bruken av læreboka dominerer i det arbeidet som utføres i klasserommet" (Skjelbred, Solstad og Aamotsbakken 2005:73).

Begge disse undersøkelsene jeg har referat fra, ble utført før innføringen av Kunnskapsløftet. En skulle kunne anta med innføringen av Kunnskapsløftet at bildet endret seg noe, men én av evalueringene etter K06, rapporten *På vei fra læreplan til klasserom* (2010) utført av forskerne Janet Hodgson, Wenche Rønning, Anne Sofie Skogvold og Peter Tomlinson viste at "Av til sammen 54 planer på års-, periode-, uke-, og timenivå som henviser til læremidler, finner vi at kun tre av disse henvisningene ikke inkluderer læreverk (lærebøker med tilleggsmateriale som arbeidsbøker eller nettressurser)."<sup>34</sup> Denne evalueringen av Kunnskapsløftet bekrefter igjen tidligere forskning om lærebokas sterke posisjon.

I det NFR-finansierte prosjektet *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet i fagene* (2011), der Aamotsbakken fungerte som prosjektleder sammen med Skjelbred, var hovedformålet "å bidra til økt kunnskap om skolens lesekultur og fagtekstene og læremidlenes rolle som grunnleggende ferdighet i alle fag" (Skjelbred og Aamotsbakken 2011:16). Empirien i prosjektet ble hentet fra fire av grunnskolens fag: matematikk, naturfag, norsk og RLE. Et av prosjektets resultater var at læreboka "spiller fremdeles en svært dominerende rolle når det gjelder arbeid med fagene i skolen, og den økte tilgangen til IKT-baserte læremidler ser så langt ikke ut til å endre på det" (Skjelbred og Aamotsbakken 2011:17).

Oppdatert forskning viser dermed at læreboka er sentral i undervisningen, selv etter at godkjenningsordningen for lærebøker er avviklet og innføring av ny læreplan er gjennomført i 2006. Allerede med L97 var det en uttalt målsetting at en skulle komme bort fra den lærebokstyrte undervisningen. Kanskje bør en derfor tenke framover at læreboka har en posisjon av en grunn, og at det heller handler om å utvikle og tenke nytt når det gjelder lærebokas innhold, struktur og form.

---

<sup>34</sup> [http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2010/evakl/5/smul\\_andre.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2010/evakl/5/smul_andre.pdf?epslanguage=no) s.77 Lastet ned 20.02.2013

### 3.2.3 Oppgavedidaktikk

Læreboka er som sagt basis for mye av planleggingen og gjennomføringen av undervisningen. Sentralt i lærebøkene er oppgavene. Oppgaver har også en sentral plass i andre læringsressurser enn læreboka, som for eksempel på digitale nettportaler. Hvordan en bruker og arbeider med oppgaver er derfor interessant.

Forskning viser at mye av arbeidet i skolen består i at læreren gir oppgaver som elevene skal løse (Johnsen 1999, Klette 2003 og Skjelbred, Solstad og Aamotsbakken 2005). I boka *Lærebokkunnskap* (1999) peker læremiddelforskeren Egil Børre Johnsen på at "vi vet lite om hvordan oppgaver blir brukt og virker" (Johnsen 1999:121). Dette bildet bekreftes i 2012 når Skjelbred skriver at en kunne "forvente at det fantes mye forskning om oppgaver i lærebøker, og om hvordan oppgavene benyttes, men slik er det ikke" (Skjelbred 2012:176).

Noe forskning er likevel gjort på oppgavebruken i skolen. Jeg vil derfor kort vise til noen studier. Professor Kirsti Klette evaluerte L97 i rapporten *Klasserommets praksisformer etter L97* (2003). Rapporten slår fast at sentrale trekk ved elevrollen er å høre på lærer, svare på spørsmål og jobbe individuelt, og at "elevene bruker med andre ord relativt mye tid på å arbeide med, og løse oppgaver enkeltvis" (Klette 2003:57). I rapporten *Læreplan, læreverk og tilrettelegging for læring* (2008), med prosjektansvarlig Wenche Rønning og forskningsleder Willy Lichtwarck, finner de at:

Det finnes ulike typer oppgaver i lærebøkene, men lærerne har en tendens til å "hoppe over" oppgaver i lærebøkene av mer utforskende og reflekterende art. Slike oppgaver oppfattes som for tidkrevende, og stjeler tid fra kunnskapslæringen. Slikt sett kan det se ut til elevene jobber mest med reproduserende kunnskapsoppgaver, og oppgaver de kan finne svar på direkte i lærebokteksten.<sup>35</sup> (s.36)

Det finnes mange ulike typer av oppgaver. Muligens er det i oppgavene til en læringsressurs at en ser hva som vektlegges i faget. Slot pekte på i sin avhandling om læremidler i danskfaget (2010) at *lesekontrolloppgaver*, som jeg heretter vil kalle det, lenge har vært dominerende, men at oppgavene i dag har utviklet seg til å "være komplekse klynger af ofte kompliserte og ganske varierende opgavetyper, der snor sig ud og ind af stoffet i læremidlet, og som ikke sjældent også peger ud over læremidlets videnfremstilling" (Slot 2010:17).

Opgavene i læringsressursene i dag varierer både i form, hensikt og tidsbruk. Oppgavene er ulike alt etter hva slags type kunnskap en er ute etter å utvikle hos elevene. Skjelbred og Maagerø peker på at mange av oppgavene i læringsressursene stimulerer til "utforskende, reflekterende og kritisk lesning" (Skjelbred og Maagerø 2008:56), men at både

---

<sup>35</sup> [http://www.udir.no/Upload/Rapporter/EvaKL/5/delrapport\\_1\\_nordforsk.pdf](http://www.udir.no/Upload/Rapporter/EvaKL/5/delrapport_1_nordforsk.pdf) Lastet ned 22.02.2013

elever og lærere har en tendens til å velge bort disse åpne oppgavene fordi de er krevende, når det gjelder både vanskelighetsgrad, med tanke på tid, og fordi mange av disse oppgavene krever samarbeid.

Selv om oppgavene i læringsressursene er varierte, og muligens har endret seg de siste årene, peker flere på at det er *lesekontrolloppgavene* som fortsatt blir mest brukt. Svarene i disse oppgavene er enten riktige eller gale, alt etter om du har forstått teksten eller ikke. Dette er med andre ord lukkede oppgaver med ett rett svar. Johnsen påpeker at en klassifisering av oppgaver ikke alltid er så enkelt i praksis, siden oppgavetyper kan gli inn i hverandre. Likevel vil en kategorisering av oppgavetyper være nyttig hvis en skal analysere og systematisere oppgaver i læringsressurser.

Spørsmålene i oppgavene "styrer" også hvordan elevene leser tekstene i læringsressursene. Hvilken lærer har for eksempel ikke opplevd at elevene går rett til oppgavene, før de leser teksten? Det oppgavene ikke spør om, blir med andre ord ikke tolket av elevene til å være relevant og viktig å lese. I avhandlingen *Tekststrukturens innvirkning på leseforståelsen* (2002) av Anne Charlotte Torvatn, undersøker hun både læreboktekster og hvordan elevene leste læreboka. Hun fant at en vanlig strategi for elevene var å først lese oppgavene, og deretter leste teksten for å finne svar på oppgavene. En slik lesing er styrt av hva oppgavene spør om. Denne måten å lese på kaller Torvatn en *macheteknikk*. Elevene:

lette i teksten til de fant en formulering som så ut til å stemme med hva de ble spurt om, og brukte denne som utgangspunkt. De mer avanserte elevene omformulerte lærebokteksten. De mindre avanserte skrev direkte av setninger fra boka. Det som var overraskende for meg, var hvor ofte denne teknikken fungerte godt. Hadde spørsmålene krevd at de elevene skulle trekke ut innholdet i lengre tekstpassasjer for å kunne svare, hadde de vært nødt til å lese mer. [...] At teknikken var mulig, skyldes rett og slett spørsmålstradisjonen i norske lærebøker. (s. 308/309).

Anne Løvland, i boka *På jakt etter svar og forståing* (2010), er også opptatt av hvordan elevene møter og arbeider med tekst. En vanlig arbeidsmetode i skolen er at elevene blir bedt om å trekke ut mindre deler av en mer omfattende tekst. I denne arbeidsmetoden, som Løvland kaller *svarjakt*, leser elevene i liten grad teksten som helhet, i stedet komprimerer og reduserer de innholdet. Elevene "jaktar på eit svar som vil bli godkjent, ikkje på heilskapleg forståing" (Løvland 2010:33). Et annet ord for den samme strategien, er *pinsettlesing*. Ordet pinsett peker på den presise jakten på å finne og plukke opp ord eller formuleringer som kan gi svar på spørsmålet. Når en bruker strategien *svarjakt* eller *pinsettjakt* som metode eller lesestrategi, mister en raskt fokuset på helheten i det en leser.

En bevissthet rundt lærebokas posisjon, hvordan elevene bruker læreboka og hvilken oppgavetype som dominerer, ikke bare i læreboka, men også i læringsressursene, vil danne et bakteppe for min gjennomgang av læringsressursenes vektlegging av det nordiske perspektivet. Slik også gjennomgangen av hva slags type tekst en læreplan er, vil danne et bakteppe.

### 3.3 Eksamen

#### 3.3.1 Skriftlig eksamen i norsk

Egil Børre Johnsen, tidligere nevnt som forfatter av boka *Lærebokkunnskap* (1999), peker i sin doktoravhandling *Oppgavetekst og dannelse* (1994) på at *examen artium* var betegnelsen på opptaksprøven ved Københavns Universitet helt tilbake til 1600-tallet (Johnsen 1994:42). Eksamen artium har dermed en lang tradisjon, men på 1600-tallet var ikke *examen artium* en avsluttende eksamen etter endt gymnas eller videregående opplæring, men en opptaksprøve for å komme inn på universitet.

På begynnelsen av 1800-tallet<sup>36</sup> ble det et krav om at den som tok *examen artium* også måtte avlegge en skriftlig prøve i dansk stil. Johnsen mener at med dette vedtaket "ble morsmålet formelt likestilt med andre fag" (Johnsen 1994:42). Som en konsekvens av at flere gjennomførte gymnas, og at det dermed ble vanskeligere for universitetene å organisere opptaksprøvene, ble det bestemt i 1883 at de høyere skoler, gymnasene selv, skulle ta ansvar for *examen artium*. (Bjørndal 1995). Fra slutten av 1800-tallet ble derfor avsluttende eksamen, som gav studiekompetanse og adgang til universitetet, en skolens sak og ikke lenger universitets anliggende.

Termen *examen artium* ble offisielt avskaffet ved reformen i 1974.<sup>37</sup> Betegnelsen for avsluttende skriftlig eksamen i norsk het lenge artiumsstil, da delt inn i hovedstil og tilleggsstil. På begynnelsen av 1980-tallet ble disse termene endret til hovedmålsstil og sidemålsstil. Et av funnene i Johansens undersøkelse av artiumsstilen, er at det har vært en del uenigheter rundt oppgavekulturen knyttet til artiumsstilen og i "hvilken grad denne egner seg både som måler og som utvikler av elevenes evner og muligheter, [...] og om artiumsstilens framstillingsform" (Johnsen 1994:271).

Diskusjoner rundt eksamen i norsk skriftlig har vi fortsatt i dag. Etter at det med Kunnskapsløftet i 2006 ble tillatt med alle hjelpemidler på eksamen, bortsett fra Internett, og at sammensatte tekster kom inn som et eget hovedområde i faget, har det kommet nye

---

<sup>36</sup> I den siste felles skoleloven for Danmark – Norge, som kom i 1806 (NOU 1995).

<sup>37</sup> Selv om termen i dag fortsatt kan dukke opp og "har holdt seg på elev – og folkemunne" (Johnsen 1994:11).

utfordringer når det gjelder denne typen avsluttende test. Med Kunnskapsløftet ble også sidemål trekkfag til eksamen, og sidemål er derfor ikke lenger obligatorisk for alle slik det har vært siden 1907.

### 3.3.2 Backwash-effekten

I og med at vi har en sentralgitt eksamen i norsk hovedmål som alle elever kommer opp i, i tillegg til at mange elever kommer opp i sidemål, legger skriftlig eksamen føringer på undervisningen i faget. Hva som har blitt gitt til eksamen, er noe som prioriteres i undervisningen. Omvendt blir emner som ikke har blitt gitt, eller sjelden blitt gitt til eksamen, nedprioritert. Dette fenomenet med at ”den avsluttende vurderingsordningen alltid får konsekvenser for den undervisningen som leder fram mot avsluttende vurdering”(Engh 2012:11) blir kalt *Bachwash-effekten*.<sup>38</sup>

Problemstillingen er aktuell ikke bare i videregående skole og når det gjelder norsk skriftlig eksamen, men i alle skoleslag som har eksamen og store tester. Dette gjelder internasjonalt så vel som i Norge. Det å øve "for – the – test" eller "teach to the test" er kjente begreper i sammenheng med bachwash-effekten. Etter innføringen av nasjonale prøver i Norge kan en snakke om en *bachwash-effekt* når lærere bruker tid på å øve på prøveform og lar innholdet fra de nasjonale prøvene, få konsekvenser for innholdet i de ulike fagene.

Det å teste hva elevene har fått med seg, har vært en tradisjon i skolen lenge. De fleste skoleslag i verden gjør dette på en eller annen måte, i større eller mindre grad. En test kan kartlegge elevenes læringsutbytte, hvor mye innsats elevene har lagt ned, om lærerens måte å undervise på har fungert, hvor gode læremidlene er og om tiden som har vært satt av har vært nok. Gode måter å teste og vurdere på kan danne utgangspunkt for nyttig evaluering og utvikling. Det at elever føler seg trygge på en evalueringsform, kan også oppleves som en trygghet for eleven.

Men hvis undervisningen har for mye fokus på å undervise i hvordan gjøre det bra på tester, "teach to the test", kan en stille spørsmål ved det langsiktige læringsutbyttet. Vurdering for læring, med fokus på elevenes læringsprosesser og læringsutbytte, ofte omtalt som underveisvurdering eller formativ vurdering, viser tydelig at vurdering ikke er det samme som evaluering.

Professor Kari Smith, peker på at der vurderingen er praktisert som en stor eksamen, fungerer vurderingsformen som "en slags bakgrunslæreplan, og det blir til syvende og sist

---

<sup>38</sup> Betegnelsen mener Roar Engh stammer fra fenomenet der bølger som skylles mot land, renner tilbake i havet og forandrer de bølgene de møter på sin vei (*Bedre skole*, nr. 4 – 2012).

den som driver mye av undervisningen og læringen som finner sted i de fleste utdanningskontekster"(Smith 2009:85). Satt på spissen vil derfor det som er blitt gitt til skriftlig eksamen, både når det gjelder tema og sjanger, være like førende, om ikke mer førende, for lærerens undervisning, enn den formelle læreplanen. Eksamen vil fungere som en *bakgrunnsføreplan*.

I min tidligere drøfting av hva slags type tekst en læreplan er, og hvordan læreplaner blir lest, var jeg opptatt av å få fram det store tolkningsrommet som er tilstede. Jeg var også opptatt av å drøfte avstanden mellom den formelle læreplanen på den ene siden og den iverksatte, opplevde og erfarte læreplanen på den andre siden. Smith introduserer, i sammenheng med eksamen, enda en "læreplan", nemlig *bakgrunnsføreplanen* som er sterkt preget av hva som er gitt til eksamen, og som på mange måter overstyrer den formelle læreplanen.

### 3.4 Oppsummering

Som jeg pekte på i innledningen så legges det føringer på emnet det nordiske perspektivet fra flere hold. Jeg har likevel konsentrert meg om føringene læreplanen, læringsressursene og eksamen. Alle disse tre føringene påvirker, muliggjør og setter noen rammer for det nordiske perspektivet.

I min diskusjon om læreplanen som tekst pekte jeg på at det er avstand mellom intensjon og virkelighet, altså mellom formuleringsarenaen på den ene siden og realiseringsarenaen på den andre siden. Det er mange krefter i sving når en læreplan blir formulert, flere interesser blir satt opp mot hverandre og det er en "kamp om ordene". Det som til slutt blir formulert, skal legge føringer på hva som er viktig i faget. Nye emner som kommer inn, blir muligens vektlagt spesielt, for at emnet skal bli tatt tak i.<sup>39</sup> Andre emner igjen, er der fordi det har vært tradisjon for det, og det som blir formulert, fungerer mer som et "ekko" av tidligere læreplaner mer enn det åpner opp for nye perspektiver og nye måter å møte emnet på. Jeg vil komme tilbake til dette senere i avhandlingen.

En læreplan kan leses og fortolkes på mange måter. Hvordan en forholder seg til læreplanen som tekst, kan utgjøre en stor forskjell på hvordan en tolker. En læreplan må leses både i seg selv og historisk. Med Kunnskapsløftet kom begrepet kompetansemål, som betegner mål elevene skal nå etter endt skolegang. Denne planen beveget seg derfor bort fra tidligere planers detaljerte innhold og arbeidsmetoder. Med Kunnskapsløftet ble det flere veier til målet. Kunnskapsløftet sier heller ikke noe om forholdet mellom kompetansemålene,

---

<sup>39</sup> Eksempel her er da sammensatte tekster ble et eget hovedområde i norsk etter Kunnskapsløftet.



om det er noen mål som skal vektlegges mer enn andre for eksempel. Hvordan denne type læreplan leses og tolkes er derfor interessant.

I dette tolkningsrommet kommer læringsressursene inn. De fyller kompetansemålene med innhold. Læringsressursene forholder seg til gjeldende læreplan, men de er også et "ekko" av tidligere læringsressurser og historiske læreplaner. Min gjennomgang viste at læreboka fortsatt står stødig i norsk skole, selv om den har fått konkurransen fra andre læringsressurser. Mye av tolkningen av læreplanen er allerede gjort av lærebokforfatterne.

Lærebokforfatternes tolkninger av læreplanen kommer til uttrykk i læringsressursene. Min gjennomgang viste at det er mange måter å forholde seg til en læreplan på, blant annet pekte Goodlad på fem framtredelesformer. Det er derfor ikke gitt at en læringsressurs tolker et kompetansemål likt. Hvordan det legges opp til at en skal arbeide med et emne, kan derfor variere fra læringsressurs til læringsressurs.

I arbeidet med læreboka viser forskning at det brukes mye tid på *lesekontrolloppgaver*. Disse oppgavene er ikke så tidkrevende og de kan gjøres individuelt. Leskontrolloppgaver styrer også hvordan elevene leser tekster i læringsressursene. Det er derfor relevant å stille spørsmål ved læringsutbytte av både lesingen og oppgavene dersom det er lesekontrolloppgaver det brukes mest tid på.

Læreren bruker ofte lesekontrolloppgaver som en metode for å kontrollere at elevene har fått med seg stoffet på. En annen måte å kontrollere læring på, er ved å gjennomføre en avsluttende skriftlig eksamen. I Norge har vi hatt en form for skriftlig sluttevaluering i morsmålsfaget siden slutten av 1800-tallet. Spørsmål angående hvordan denne sluttevalueringen påvirker undervisningen, har flere vært opptatt av. At prøveformen får noen konsekvenser, mener flere. Et vanlig nevnt utslag er *backwash-effekten*. Muligens er *backwash-effekten* så sterk at den overstyrer både læreplanen og læringsressursene. Jeg mener derfor det er interessant å undersøke tidligere eksamensoppgaver, som Smith mente fungerer som en *bakgrunnsplan*, fordi vurderingsformen i faget får konsekvenser for undervisningen.

Hva som står i den formelle læreplanen eller i læringsressursene om det nordiske perspektivet, sier derfor bare noe om vektleggingen av emnet i teorien. Om emnet har blitt gitt til eksamen, sier også noe om prioriteringen av emnet. For å få et større bilde av hvordan det nordiske perspektivet og nabospråk blir vektlagt i undervisningen, er det derfor interessant å undersøke både den formelle læreplanen, hvordan læringsressursene legger opp til at en skal arbeide med emnet og tidligere eksamensoppgaver. Den iverksatte og praktiserte læreplanen forsøkte flere av de kvalitative spørreundersøkelsene jeg tidligere gjorde rede for å svare på.

Jeg håper derfor at mine analyser av læreplaner, læringsressurser og eksamen kan gi noen nye innsikter i hvordan det nordiske perspektivet og nabospråk arbeides med og prioriteres.

## 4.0 Analyse av læreplaner

I denne delen vil jeg gjennomgå læreplanene i morsmålsfagene norsk, svensk og dansk i de tre siste reformene på videregående nivå. Gjennomgangen tar først for seg Norge, deretter Danmark og til slutt Sverige. Først vil jeg si noe om den videregående skolen i dag i de tre landene, deretter vil jeg presentere den enkelte reform, for så å gjennomgå formuleringer i hver enkelt læreplan om det nordiske perspektivet.

Jeg begynner med den eldste læreplanen først. Både Norge, Danmark og Sverige hadde reformer i den videregående skolen på begynnelsen av 1970-tallet. I selve gjennomgangen av de ulike læreplanene, tar jeg først for meg formuleringer knyttet til *språk*, deretter formuleringer knyttet til *litteratur*. Denne todelingen er ikke uproblematisk, siden det ikke er så enkelt å dele formuleringene til enten å handle om språk eller litteratur, men jeg mener likevel at denne struktureringen fungerer som en måte å systematisere stoffet på. Jeg vil oppsummere hvert land før jeg redegjør for neste land. Til slutt vil jeg sammenligne de tre landenes læreplaner.

### 4.1 Det nordiske perspektivet i norske planer

#### Videregående opplæring i Norge pr. 2012/2013

Siden termen gymnas forsvant i det norske lovverket i 1974, heter opplæringen etter ungdomskolen videregående opplæring. For å få generell studiekompetanse, som gir adgang til høyere studier ved høyskoler eller universitet, finnes det fem studieforberedende utdanningsprogram. Den mest vanlige veien for å få generell studiekompetanse, er å gå utdanningsprogrammet studiespesialisering.

#### 4.1.1 Det nordiske i norskfaget etter Reform 74

Da Reform 74, R74, skulle innføres i skolen, ble det sendt ut en nøkkelbrosjyre til alle norske husstander. Dette sier noe om at endringene med denne reformen var store i forhold til hvordan den videregående opplæringen hadde vært lagt opp tidligere. Det første faget som blir omtalt i R74 er norskfaget, muligens for å understreke fagets betydning. Norskfaget etter R74 ble delt inn i *Generell del, Mål, Emner, Arbeidsmåter, Vurdering* og *Hjelpemidler i faget*. Om det nordiske perspektivet i norskfaget etter R74, og formuleringer knyttet til *språk* så finner en:

- "noko kjennskap til dansk og svensk språk (min understreking) og litteratur..[..]" (R74:16, fra *Generelle mål*).

- "gjennomgåing av norsk språkhistorie med innføring i norrønt mål og norske dialekter, og noko kjennskap til dei andre nordiske språka (min understreking)" (R74:18, fra *Generelt om dei tre årsstega*).
- "noko kjennskap til dei andre nordiske språka, t.d gjennom korte tekstprøver" (R74:23 og R74:27, fra både 2. årssteget og 3.årssteget).

Av formuleringer knyttet til den nordiske *litteraturen* så finner en:

- "noko kjennskap til dansk og svensk språk og litteratur (min understreking) og til verk frå verdslitteraturen" (R74:16, fra *Generelle mål*).
- "lesing av eit mindre utval litteratur frå dei andre nordiske landa(min understreking) og dessutan noko framand litteratur i omsetjing" (R74:18, fra *Generelt om dei tre årsstega*).
- "innføring i og kjennskap til sentrale delar av norsk litteraturhistorie, med utsyn til nordisk litteratur (min understreking) og til verdslitteraturen elles" (R74:18, fra *Generelt om dei tre årsstega*).
- "Dansk – norsk felleslitteratur: 1-2 dikt (eller prosastoff i tilsvarende omfang)" (R74:24, fra 2. årssteget).
- "Litteratur frå andre land: Svensk litteratur i original (ca.20 sider). Dansk litteratur i original (ca. 20 sider).(Om ein ønskjer det kan ein ta dei 20 sidene frå heile verk)" (R74:28, fra 3.årssteget).
- "Til undervisninga i morsmålet må skolen ha klasesett av høveleg nordisk skjønnlitteratur [..]" (R74: 34, fra *Hjelpemiddel i faget*).

#### 4.1.2 Det nordiske i norskfaget etter Reform 94

I planen etter Reform 94, R94, er fagene satt opp alfabetisk, til forskjell fra R74 der norskfaget ble omtalt først. Norskfaget blir i denne planen delt inn i ulike *moduler*, der modul 1 og 2 er felles for alle studieretninger i videregående opplæring, mens modul 3 og 4 bygger på modul 1 og 2, og gjelder for de som går allmenne fag og som skal ha studiekompetanse. I R94 deles faget inn i seks hovedområder som er: *Muntlig bruk av språket, Skriftlig bruk av språket, Språk – og kommunikasjonslære, Litteratur, Massemedium* og *Studieteknikk*. Om det nordiske perspektivet i norskfaget etter R94, og formuleringer knyttet til *språk* så finner en:

- "Kjennskap til norsk skriftkultur inneber også noko kjennskap til den nordiske og den internasjonale skriftkulturen som vi er ein del av" (R94:244, fra *Generell informasjon om faget*).
- "ha noko kunnskap om andre nordiske språk og ha lese dansk, svensk og noko islandsk litteratur på originalspråket" (R94:253, fra *Felles mål* for modul 1, 2, 3 og 4).
- "ha noko kunnskap om viktige skilnader mellom norsk og andre nordiske språk" (R94:261, fra modul 4).

Angående formuleringer knyttet til den nordiske *litteraturen* så finner en:

- "Eit rikt utval av norsk skjønnlitteratur og sakprosa utgjer kjernen i litteraturlesinga, men også tekstar frå nordisk og internasjonal litteratur har sin plass" (R94:243, fra *Generell informasjon om faget*).
- "(ha noko kunnskap om andre nordiske språk) og ha lese dansk og svensk litteratur på originalspråket (min understreking) og islandsk litteratur i omsetjing" (R94:253, fra *Felles mål* for modul 1, 2, 3 og 4).
- "Elevane skal ha kunnskap om norsk og nordisk litteratur frå dei eldste tider og fram til ca. 1900" (R94:258, fra modul 3).
- "elevane bør ha lest verk av nordiske forfattere som H. C Andersen og August Strindberg."<sup>40</sup> (R94: 258/259, fra modul 3).
- "elevane skal ha noko kunnskap om annan nordisk litteratur" (R94:261, fra modul 4.)
- "ha lese eit utval av danske og svenske tekstar i original og islandske tekstar i omsetjing" (R94:261, fra modul 4).
- "Arbeidsstoffet (til særemnet) skal i hovudsak hentast frå norsk (eventuelt nordisk) språk, litteratur eller massemedium" (R94:262, fra modul 4).

#### 4.1.3 Norskfaget etter Kunnskapsløftet 2006

Norskfaget etter Kunnskapsløftet, K06, innledes med formålet for faget. Deretter deles norskfaget inn i fire hovedområder. De fire hovedområdene er *Muntlige tekster*, *Skriftlige tekster*, *Sammensatte tekster* og *Språk og kultur*. Det har dermed skjedd en endring fra seks

---

<sup>40</sup> Det sies ikke noe om disse forfatterne skal eller bør leses på originalspråket.

hovedområder i R94, ned til fire hovedområder i Kunnskapsløftet. Hovedområdene i Kunnskapsløftet er også annerledes enn i R94.<sup>41</sup>

Kompetansemål knyttet til det nordiske perspektivet i norskfaget etter K06 og formuleringer knyttet til *språk*, så finner en:

- "forklare grammatiske særtrekk ved det norske språk, sammenlignet med andre språk" (K06:11, Vg1).
- "gjøre rede for likheter og forskjeller mellom de nordiske språkene og mellom norrønt og moderne språk" (K06:11, Vg1).
- "vurdere språklige nyanser ved oversettelse fra andre språk som eleven mestrer" (K0:12, Vg2).
- "beskrive og sammenligne de nordiske lands språksituasjon og språkpolitikk" (K06:13, Vg3).

Angående formuleringer knyttet til *litteratur* så finner en:

- "gjøre rede for et utvalgt nordiske tekster i oversettelse og i original"(K06:11, Vg2).

I 2010 ble Kunnskapsløftet revidert, og når det gjaldt det nordiske perspektivet ble kompetansemålet "gjøre rede for likheter og forskjeller mellom de nordiske språkene og mellom norrønt og moderne norsk" flyttet fra Vg1 til Vg2 i denne revisjonen. I 2012 ble igjen læreplanen revidert, og i mai/juni 2012 ble høringsutkast til ny læreplanen i norsk sendt ut. Høringsfristen for dette utkastet var i oktober 2012. I desember 2012 ble et nytt utkast til ny læreplan i norsk sendt ut, med høringsfrist 5.mars 2013. Den nye reviderte planen skal implementeres i skolen fra høsten 2013. Endringene er justeringer og revideringer av Kunnskapsløftet fra 2006 og revisjonen i 2010. Det er ikke snakk om en ny reform. Angående det nordiske perspektivet er det foreslått små endringer i høringsutkastene fra 2012.

#### **4.1.4 Oppsummering og sammenligning av det nordiske perspektivet i norskfaget**

Etter planen fra 1974 måtte alle lese 20 sider svensk og dansk litteratur på originalspråket det siste året på videregående skole. Elevene skulle også i både andre og tredje klasse møte

---

<sup>41</sup> Nytt i K06 er også tydeliggjøringen/synliggjøringen av de grunnleggende ferdighetene. De grunnleggende ferdighetene omhandler de å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy. Læreplanen beskriver hva dette innebærer i alle fag. De grunnleggende ferdighetene er så videre integrert i kompetansemålene.

svensk og dansk språk gjennom korte tekstprøver. Det nordiske nevnes også i starten under den generelle informasjonen av faget, da under *Mål*, formulert som at gjennom arbeidet med faget, skal elevene få "noko kjennskap til dansk og svensk språk og litteratur[.]" (R74:16). Ved at dette slås fast i innledningen til læreplanen legges det noen føringer, samtidig som det sier noe om vektleggingen og prioriteringen, av dette emnet. Likevel er det i R74 ingen formuleringer eller mål knyttet til å lære om språksituasjonen eller språkpolitikken i Norden. Det er den reseptive kompetansen, altså å forstå talt og skrevet nabospråk og kjennskap til nordisk litteratur, som er vektlagt.

Etter reformen i 1994 har det nordiske perspektivet fortsatt en plass i norskfaget. Hovedvekten legges, som i R74, på at elevene skal få kunnskap om de andre nordiske språkene og at de skal kjenne til forskjellene mellom de nordiske språkene. Det understrekes flere steder i planen at litteraturen fra Danmark og Sverige skal leses på originalspråk. Muligens ligger hovedvekten på å lese eldre nordisk litteratur, siden det nordiske perspektivet nevnes i målet om at "elevane ska ha kunnskap om norsk og nordisk litteratur frå dei eldste tider og fram til ca. 1900" (R94). De eneste konkrete nordiske forfatterne som nevnes, er også August Strindberg og H. C. Andersen.

I ett av målene i R94 står det at "norsk skjønnlitteratur og sakprosa utgjør kjernen i litteraturlesinga, men også tekstar frå nordisk [...] litteratur har sin plass". Dette peker mot at det kan arbeides med både nordisk skjønnlitteratur og sakprosa. Det sies ikke i R94, slik det heller ikke ble gjort i R74, noe om at elevene skal lære noe om språksituasjonen og de språkpolitiske forholdene i Norden.

Det er først med K06 at det kommer et eget kompetansemål knyttet til språksituasjonen og de språkpolitiske forholdene i Norden. Både planen fra 1974 og 1994 hadde fokus på hva undervisningen skulle inneholde og hvordan elevene skulle arbeide i faget (Aase 2005:35), mens Kunnskapsløftet angir krav til mål en skal nå. En sammenligning av planene er dermed ikke uproblematisk. Dette drøftet jeg tidligere i kapitlet *Teoretisk forankring* og læreplanen som historisk tekst.

Likevel, når en sammenligner det nordiske perspektivet i norskfaget i R74, R94 og K06 har dette med å lese svensk og dansk på originalspråket stått seg gjennom de tre læreplanene. R74 hadde et tydelig formulert krav om at elevene skulle lese 20 sider både dansk og svensk det siste året på videregående. Dette viser at det nordiske hadde en tydelig plass i faget etter R74. Hvor mange sider som skal leses, nevnes verken i R94 eller i K06. I planen fra 1994 ble det presisert at både skjønnlitteratur og sakprosa utgjør kjernen i

litteraturlæringen. Denne presiseringen gjøres ikke i R74. Med K06 blir skjønnlitteratur og sakprosa likestilt.

I K06 kom et eget kompetansemål om språksituasjonen og språkpolitikken i Norden inn på Vg3. Kompetansemålet om likheter og forskjeller mellom de nordiske språkene ble plassert på Vg1. I planen fra 1994 var de fleste formuleringene om det nordiske perspektivet og nabospråk plassert i andre og tredje klasse. Jeg mener derfor at ved å plassere kompetansemål om det nordiske allerede på Vg1, og ved å introdusere et nytt kompetansemål om språkforholdene i Norden på Vg3, ble det nordiske perspektivet styrket med Kunnskapsløftet (2006). Min konklusjon blir derfor at planen fra 1974 og Kunnskapsløftet, vektlegger emnet mer enn planen fra 1994.

Styrkingen, ved at det kom et spesifikt kompetansemål om det nordiske perspektivet inn allerede på Vg1, kan problematiseres etter revisjonen av Kunnskapsløftet i 2010. Kompetansemålet "gjøre rede for likheter og forskjeller mellom de nordiske språkene" ble nemlig i revisjonen flyttet fra Vg1 til Vg2. Om flyttingen av dette kompetansemålet er en styrking eller svekkelse er noe vanskelig å si. Én sak er når det nordiske blir introdusert, en annen sak er *hvordan* det legges opp til at en skal arbeide med emnet. Relevant er også i hvilken sammenheng en arbeider med det nordiske.

I høringsutkastet fra mai/juni 2012, som jeg nevnte i slutten av min gjennomgang av K06, skal elevene fortsatt møte det nordiske perspektivet først på Vg2. Men, flere av kompetansemålene i planen kan muligens handle om nabospråk, siden formuleringene eller språkbruken i planen er noe uklar. På Vg1-nivå, under målet *Språk, kultur og litteratur* finner en kompetansemålet "forklare grammatiske særtrekk i norsk og sammenligne med andre språk (min understreking)." Hva menes her med "andre språk"? Språk elevene mester, nordiske språk eller fremmedspråk? Andre uklare formuleringer er "utenlandske samtidstekster" (Vg2), "europaisk litteratur" (Vg2), "andre språk som eleven mester" (Vg2) og "internasjonal litteratur" (Vg3). Hva som ligger i disse formuleringene er uklart. Både nordiske språk, engelsk og andre språk kan falle inn under formuleringene. Siden disse formuleringene kan romme mye, vil det være opp til hver skole, lærer eller hver læringsressurs å fylle formuleringene med innhold. Det kan dermed stilles spørsmål ved hvordan formuleringene tolkes og hvilket innhold de vil få. Aas avslutter sin avhandling med kommentaren "Avslutningsvis vil jeg nevne at internasjonalisering og globalisering er viktige stikkord i dagens læreplaner. Derfor bør vi ikke glemme de mulighetene som vi har til å orientere oss internasjonalt rett utenfor stuedøra" (Aas 2000:164). Jeg kommer tilbake til dette senere i avhandlingen.



## 4.2 Det nordiske perspektivet i danske planer

### Videregående opplæring i Danmark pr. 2012/2013

Videregående opplæring i Danmark deles inn i en treårig teoretisk eller en treårig teknisk utdanning. Den teoretiske veien, gymnas, avsluttes med en sentral eksamen og gir adgang til høyere utdanning. Det er fire gymnasiale utdannelse i Danmark og alle disse fire linjene gir adgang til høyere studier (Madsen 2006:133). Linjen Studenteksamen, kalt STX og det allmenne gymnasium, er det tradisjonelle "boglige" (Madsen 2005:22) gymnas og ligner på det norske studieforbereende løpet.

### 4.2.1 Bekendtgørelsen fra 1971

Reformen i 1971 ble kalt den "den lille reform" og "1971-reformen blev således mer en ajourføring end den nyskapsel, der oprindeligt var lagt opp til" (Haue 2004:177)<sup>42</sup>. Leena K. Pedersen<sup>43</sup>, bruker også betegnelsen "den lille reform" i sin omtale av reformen fra 1971. Til sammenligning så var reformen i norsk videregående skole i 1974 en stor reform som innebar mye nytt og mange endringer.

Danskfaget etter reformen i 1971, *Bekendtgørelse om undervisningen i gymnasiet og om fordringerne ved og eksamensoppgivelserne til studentereksamen*<sup>44</sup> er delt inn i *Formål, Undervisningen og Eksamen*. Undervisningen deles deretter inn i tre deler, nemlig *Tekstlæsning, Ikke – fiktive tekster og Muntlig og skriftlig sprogfærdighet*. Emnet dansk er ikke delt inn etter trinn. Det som står om danskfaget, omhandler alle de tre årene på gymnas. Det er opp til hver skole og lærer å fordele stoffet over tre år.

Om det nordiske perspektivet i danskfaget etter R71, og formuleringer knyttet til *språk*, så finner en ingen formuleringer eller mål. Angående formuleringer knyttet til *litteratur*, så finner en:

- "Foruden de danske tekster skal udenlandske tekster, herunder svenske og norske, være repræsenteret" (R71:2).
- "Der læses et antal større og mindre tekster, herunder svensk, norsk og anden fremmedlitteratur, den sidstnævnte hovedsagelig i oversættelse" (R71:2).

---

<sup>42</sup> Harry Haue er en dansk lektor og har gitt ut boka *Almendannelse for tiden* (2004), om den danske gymnasieskole fra opplysningstiden til 2005- reformen.

<sup>43</sup> Har skrevet kandidatspeciale med tittelen *En sproglig analyse af Undervisningsministeriets bekendtgørelser om indholdet af faget dansk på hf fra 1967-2010* ved Aalborg Universitet.

<sup>44</sup> Som jeg heretter forkorter til R71.

- "Lette og korte svenske eller norske tekster på originalsproget"(R71:4, fra krav til den muntlige eksamen. Elevene blir da prøvd i " tekstforståelse, tekstens holdninger og form, samt til å perspektivere den").

#### 4.2.2 Bekendtgørelsen fra 1988

I *Bekendtgørelse og vejledende retningslinier* fra 1988<sup>45</sup> kommer først *Bekendtgørelsesteksten*, som er selve læreplanen, og deretter *Vejledende retningslinier*. *Bekendtgørelsesteksten* er delt inn i tre deler. Først kommer *Formålet* med faget, deretter beskrives *Undervisningen*, som igjen er delt inn to hovedområder, nemlig *Tekstlæsning* og *Sprog*. Den tredje og siste delen omhandler *Eksamen*. Denne inndelingen og omtalen av faget er ganske lik inndelingen i 1971. Det som er nytt med R88, er at det følger med en veiledning som utdyper innholdet i læreplanen.

Når det gjelder det nordiske perspektivet i danskfaget i R88, og formuleringer knyttet til *språk*, så finner en:

- "Der læses svenske og norske tekster på originalsproget. Eleverne skal opnå en vis færdighet i at forstå lettere moderne svensk og norsk. De skal gøres bekendt med den norske sprogsituation [...]" (R88:51, hentet fra eget punkt, punkt D, kalt *Svensk, norsk samt fremmedlitteratur i oversættelse*, da plassert under emnet *Tekstlæsning*).
- "Blant eksamensteksterne skal være lettere svenske og norske tekster på originalsproget" (R88:52, fra krav til den muntlige eksamen).

Fra *Vejledende retningslinier*, som er en utdypping av læreplanen, sies det under *Formål* med danskfaget at:

- "Mens de øvrige fag i gymnasiet sigter mod at give eleverne indblik i almene sammenhænge eller beskæftiger sig med kulturer og sprog, som giver væsentlige træk af en europeisk bevidsthed, har faget dansk som sit hovedområde dansk – og i et vist omfang nordisk sprog- og litteratur (min understreking)" (R88:53).

Også fra *Vejledende retningslinier* og da under *Tekstlæsning*, og under punktet *Svensk, norsk samt fremmedlitteratur i oversættelse*, utdypes det at:

- "Ved læsning av svenske tekster og moderne norske tekster er det et særlig formål, ut over beskæftigelsen med teksternes kunstneriske og indholdsmæssige kvaliteter, at give eleverne en vis elementær læsefærdighet i lettere og nyere svensk og norsk sprog" (R88:57).

---

<sup>45</sup> Heretter kalt R88.

- "Eleverne skal ved læsningen af et rimelig antal sider lettere tekster bringes op over den tærskel, hvor elementære forskelle i stavemåder m.v er spærrrende for tilegnelsen af meningen" (R88:57).
- "I svensk læses det mindst 50 sider. I norsk er det ingen omfangskrav, men eleverne skal ved nogle eksempler gøres bekendt med nynorsk og gives en orientering om den norske sprogsituation" (R88:57).
- "Ikke – litterære tekster inden for velkende genrer er ofte velegnede i nabosprogsundervisningen, f.eks sportsjournalistik, tegneserier, annoncer, nyhedsudsendelser, ugeblade og lignende" (R88:57).

#### 4.2.3 Gymnasreformen 2005

Etter reformen i 2005 blir læreplanen i dansk delt inn i *Identitet, Faglige mål og faglig innhold, Tilrettelæggelse og Evaluering. Faglige mål og innhold* blir igjen delt inn i *Faglige mål, Kernestof og Supplerende stof. Kernestof* blir delt inn i *Det sproglige stofområde, Det litterære stofområde og Det mediemæssige stofområde*. Dette er en noe annen inndeling enn faget hadde i 1971 og i 1988. Det som ble kalt *Undervisningens innhold* tidligere, er nå gått over til å hete *Kernestof*. I tillegg til selve læreplanen følger det, slik det også var i 1988, med en utfyllende veiledning. Veiledningen til læreplanen fra 2005 er sammenlignet med veiledningen fra 1988 mer omfattende. Veiledningen fra 2005 er på 58 sider. Om denne veiledningen står det:

*Vejledningen indeholder uddybende og forklarende kommentarer til læreplanens enkelte punkter samt en række paradigmatiske eksempler på undervisningsforløb. Vejledningen er et af ministeriets bidrag til faglig og pædagogisk fornyelse. Det er derfor hensigten, at den ændres forholdsvis hyppig i takt med den faglige og den pædagogiske udvikling. (Undervisningsvejledning 2007:1)*

Leena K. Pedersen peker på at læreplanene fra og med 1988 ble mer utfyllende og detaljerte, i og med at det i tillegg til læreplanen, ble utarbeidet en veiledning. Hun mener at "[D]et lader til, at der fra politisk side eksisterer et ønske om en øget brug af detaljestyling i undervisningssektoren" (Pedersen 2011:63).

Når det gjelder formuleringer knyttet til *språk*, så nevnes ikke det nordiske perspektivet under emnet *Det sproglige stofområde*. Angående formuleringer knyttet til *litteratur*, så inngår i stoffområdet:

- "teksterne består av [...] tekster suppleret med norske og svenske tekster på originalsprog og [...]" (2005:43).

I *Undervisningsvejledningen*, blir emneområdet *Svensk og norsk* nevnt som et eget punkt under *Litteratur*. Det er forslag til både innfallsvinkler, forfattere og konkrete verk som kan leses. Det presiseres at:

- "Ifølge læreplanen skal der i løbet af de tre år læses svenske og norske tekster på originalsproget. Læsningen sigter dels på et (litterært) tekstforståelsesniveau, dels på at lade eleverne stifte bekendtskab med sprog (og kulturer), der har været fælles, og som derfor ligger tæt på det, vi i dag forstår som dansk." (*Undervisningsvejledningen* 2005:18).
- "Det er ikke hensigten, at eleverne inden for det obligatoriske kernestof eksplicit skal beskæftige sig med grammatikk, syntaks eller udtale. Men hvis man ønsker at fokusere på den rent sproglige dimension i de to nabosprog, kan dette ske i et sprogligt forløb [...]" (op.cit:18).
- "Læsningen af svenske og norske tekster kan f.eks kombineres med læsning af et af de syv obligatoriske værker. Hvis man vælger at læse en svensk eller norsk roman, er det dog ikke et krav, at hele teksten læses på originalsproget" (op.cit:18).
- "Også i arbejdet med medietekster kan svensk og norsk inddrages. Gennem arbejdet med svensk og/eller norsk tv eller svenske og norske film-/tv-serier, kan eleverne således præsenteres for talt nabosprog" (op.cit:19).

Planen fra 2005 ble revidert i 2010. I planen fra 2005 sto "svenske og norske tekster på originalsproget" som et eget punkt under *Det litterære stofområde*. I planen fra 2010 er dette flyttet inn i den generelle innledningen til *Det litterære stofområde* og inn i setningen "Teksterne består af dansksprogede tekster suppleret med norske og svenske tekster på originalsprog og verdenslitteratur i oversættelse."<sup>46</sup>

Veiledningen til den reviderte planen i 2010 er på 35 sider, men i veiledningen fra 2010 blir ikke det nordiske perspektivet nevnt som et eget punkt, slik det ble i veiledningen fra 2005. Noe om det nordiske perspektivet blir likevel nevnt under emnet *Det litterære stofområde*. Det blir sagt at:

[D]en altovervejende del af teksterne er danske, men undervejs i forløbet skal norske og svenske tekster på originalsproget og verdenslitteratur i oversættelse indgå. Den enkelte lærer bestemmer selv, om der skal være afgrænsede forløb med henholdsvis norsk/svensk og verdenslitteratur. Det er én mulighed. En anden mulighed er at lade disse ikke-danske tekster indgå løbende i den daglige undervisning, når det i et givent forløb er relevant. I et forløb om romantikken er det eksempelvis oplagt at inddrage

---

<sup>46</sup> <http://www.emu.dk/gym/fag/da/uvm/Susan/stxsamm.pdf> Lastet ned 10.11.2012

tysk og engelsk litteratur, ligesom det i et forløb om naturalisme vil være oplagt at inddrage norske og svenske tekster (Vejledningen 2010:8).

Under *Litteratur*, og underpunktet punktet *Kvindelitteratur* blir Amalie Skram nevnt som en aktuell forfatter å lese, og under punktet *Oværsættelse og oversættelseteknik* blir det sagt at:

- "Eleverne kan selv lave skriveøvelser med oversættelse efter forskellige bogstavtro eller meningstro principper af f.eks. norske og svenske ældre og/eller samtidige litterære tekster" (op.cit:22).

#### **4.2.4 Oppsummering og sammenligning av det nordiske perspektivet i danskfaget**

Fokus i planen fra 1971 er at det skal leses litteratur på norsk og svensk. Det sies under muntlig eksamen at tekstene skal leses på originalspråket, men dette presiseres ikke i de andre formuleringene. Det sies verken noe om hvor mye eller hvordan en skal arbeide med de svenske og norske tekstene. Metode eller arbeidsformer er ikke et tema i planen fra 1971. Denne læreplanen har heller ingen medfølgende veiledning, slik læreplanene fra 1988 og framover har.

Felles for de danske læreplanene fra 1971, 1988, 2005 og 2010 er at det nordiske perspektivet er knyttet til det litterære området. Når det står "lese tekster", så menes det litterære tekster. Formuleringen "Læse svenske og norske tekster på originalspråket" har gått igjen i alle planene. Å lese på original språket, var ikke så klart formulert i planen fra 1971, men fra og med planen i 1988, har målet med å lese på original språket vært tydelig presisert.

Hvis en ser de danske planene under ett, så skjer det en endring i planen fra 2010 når det nordiske perspektivet ikke lenger nevnes som et eget område verken i læreplanen eller i veiledningen. Å arbeide med svenske og norske tekster nevnes som et alternativ blant flere, og er satt inn i en større sammenheng. En konsekvens kan dermed bli at det å jobbe med det nordiske perspektivet og nabospråk blir "en mulighet", men ikke et krav. En må lete i både læreplanen og veiledningen fra 2010 for å finne noe om det nordiske perspektivet. Dette kan bety at det nordiske perspektivet står ganske svakt i den danske gymnasskolen fra og med 2010. Min gjennomgang viser at det kan se ut til at det nordiske perspektivet har blitt svekket for hver reform i Danmark, siden den siste planen er den som har minst om det nordiske perspektivet.<sup>47</sup>

---

<sup>47</sup> Muligens er det nordiske perspektivet sterkere tilstede i dansk folkeskole enn i gymnasiet. Prosjektet GNU, *Grænseoverskridende Nordisk 2011 – 2014*, utviklet av University College på Skjælland, har med sitt prosjekt et ønske om at "Nordisk skal have en lidt mer fremtrædende plads i danskundervisningen i folkeskolen" (<http://projektgnu.wordpress.com/>). Både på prosjektet sine hjemmesider og på Utdanningsministeriets sine hjemmesider fortelles det om *Ny nordisk skole* og *Nordiske klasser* – virtuelle klasser der svenske, norske og danske elever undervises samtidig av en felles gruppe med nordiske lærere.

## 4.3 Det nordiske perspektivet i svenske planer

### Videregående opplæring i Sverige pr. 2012-2013

Sverige hadde sin siste reform for den videregående skolen i 2011. Etter denne reformen, som blir kalt *Gymnasireformen*, ble den videregående skolen delt inn 18 nasjonale program. Seks av disse programmene kvalifiserer til å studere videre i høyere utdanning.

I boka *Studentexamen* (2010), av den svenske statsviteren Olof Petersson, drøftes eksamen i svensk videregående skole. Sverige avskaffet avsluttende eksamen etter videregående i 1964, og det siste kullet som tok *studenten* var i 1968 (Petersson 2010:5). Sverige har derfor skilt seg fra både Norge og Danmark, men også fra de fleste andre europeiske land, som har holdt fast på en form for avsluttende eksamen. Men med gymnasreformen i 2011 ble avsluttende eksamen gjeninnført i Sverige. Fra begynnelsen av 2000-tallet har det nemlig fra flere hold blitt stilt krav om at "Staten setter opp ett antal kunnskapskrav og använder myndigheter för att kontrollera att eleverna uppfyller kraven"(op.cit:9).

### 4.3.1 Læreplan i gymnasen fra 1970

*Läroplanen för gymnasieskolen, Lgy70*, besto av en *Allmenn del* (del 1) og en *Supplementdel* (del 2). For hvert enkelt fag i Lgy70 er det en *Kursplan*, og faget svensk er delt inn *Kursplan för ämne gemensamt för samtliga tvååriga linjer* og *Kursplan för ämne gemensamt för treåriga och fyraåriga linjer*. Den konkrete kursplanen blir delt inn i *Mål og Hovedmoment*. Hovedmomentene for de første to årene er *Muntlig och skriftlig framställning, Språklig orientering, Danska och norska, Kunskap om informationsmedel og Litteraturstudium*. Hovedmomentene på de tre og fireårige linjene er *Muntlig framställning, Skriftlig framställning, Språkets liv och utveckling, Läsning av sakprosa og Litteraturstudium*.

Svenskfaget på de toårige linjene er delt inn i fem hovedmoment, der *Danska och norska* er ett hovedmoment. På de treårige og fireårige linjene er ikke dansk og norsk et eget hovedmoment, men nevnes under flere av hovedmomentene. Om det nordiske perspektivet i svenskfaget etter Lgy70 og formuleringer knyttet til *språk*, så finner en:

- "förstå danska och norska i tal och skrift" (Lgy70: 167, hentet fra felles mål og *kursplanen* for de første to årene).

- "Något om samnordiska strävanden på det språkliga området" (Lgy70:174, kursplan for treårige og fireårige linjer, fra hovedmomentet *Språkets liv och utveckling*).

Angående formuleringer knyttet til *litteratur*, så finner en:

- "Skaffa sig förtrogenhet med den nordiska, främst den svenska, litteraturen och dess historia [...]" (Lgy70: 174, fra felles mål i kursplan for treårige og fireårige linjer).
- "Läsning av sakprosa, även på norska och danska." (op.cit:174, fra hovedmomentet *Läsning av sakprosa* på treårige og fireårige linjer).
- "Läsning av dansk och norsk litteratur: orientering om de nordiska grannfolkens litteratur (inklusive den finländska) [...]" (op.cit: 174/175, fra hovedmomentet *Litteraturstudium* på treårige og fireårige linjer).

#### 4.3.2 Læreplan i gymnaset fra i 1994

På 90-tallet skjedde det mye i den svenske skolen. Den norske rapporten *Fritt fall. Erfaringer fra privatisering og konkurranse i den svenske skolen*, gitt ut i 2012 fra *Manifest*, Senter for samfunnsanalyse, kommenteres det at "På 90-tallet gikk det svenske skolesystemet fra å være et av vestens mest sentraliserte system, til å bli et av de mest avregulerte" (Boye 2012:13). I denne perioden ble ansvaret for skolen overdratt fra staten til kommunene. I 1994 kom det en ny læreplan som var felles for både grunnskolen og gymnaset.

I læreplanen for gymnaset fra 1994, Lpf94, deles svenskfaget inn i *Mål att sträva mot* og *Mål som eleverna skall ha uppnått efter avslutad kurs*. Svenskfaget ble deretter delt inn i to kurs; *Svenska A* og *Svenska B*. *Svensk A* bygde videre på det som hadde vært gjennomgått i grunnskolen, mens *Svensk B* bygde videre på *Svensk A*. *Svensk A* og *B* var kärnämnekurs, altså obligatoriske kurs i svensk for alle på gymnas. Kursene *Svenska C & muntlig och skriftlig kommunikation*, *Litteratur och litteraturvetenskap* og *Litterär gestaltning* var kurs som hørte til ulike linjer, eller som var valgbare kurs med mindre omfang. Læreplanen fra 1994 var derfor ganske ulik planen fra 1970. Faget i 1994 ble, til sammenligning med faget i 1970, ikke delt inn i hovedmoment. Angående det nordiske perspektivet i svenskfaget etter Lpf94 og formuleringer knyttet til *språk*, så finner en:

- "uppövar sin förmåga att förstå talad och skriven norska och danska och får kännedom om litteratur, språk och språksituation i hela Norden (min understreking) [...]" (Lpf94:153, *Felles mål att sträva mot*).
- "Eleven redogör för grunddragen i de europeiska språkens släktskap, ursprung och deras påverkan på det svenska språket samt påvisar utifrån textstudier likheter och

skillnader mellom de nordiske språken" (Lpf94: 158, fra *Svenska B* og *Betygskriteriet Väl godkänd*).

Angående formuleringer knyttet til *litteratur*, så finner en:

- "får mulighet att utveckla en beläsenhet i centrala svenska, nordiska och internationella verk [...]" (Lpf94:153, *Felles mål att sträva mot*).
- "ha tillägnat sig och ha kunskap om centrala svenska, nordiska och internationella verk [...]" (Lpf94:157, fra *Svenska B* og *Mål som eleverna skal ha uppnått efter avslutad kurs*).

Læreplanen fra 1994 gjennomgikk en revisjon i 1998, Lpf98, men denne revisjonen førte ikke til noen vesentlige endringer i svenskfaget når det gjaldt det nordiske perspektivet og nabospråk.

### 4.3.3 Gymnaseformen i 2011

Den siste reformen for gymnasieskolen i Sverige kom i 2011, og ble implementert i skolen 2011/2012. Med Gymnasreformen, Gy2011, og de nye læreplanene, kom også en ny karakterskala. De tidligere karakterene *Godkänd*, *Väl godkänd* og *Mycket väl godkänd*, ble i Gy2011 erstattet med en skala fra A – F. Som en konsekvens av dette, får kunnskapskravene til de enkelte karakterene mye plass i Gy2011.

Svenskfaget etter 2011 er delt inn i *Ämnets syfte*, *Undervisningen i ämnet svenska ska ge eleverna föutsättningar att utveckla följande* og *Kurser i ämnet*. Kursene er delt inn i *Svenska 1*, *Svenska 2*, *Svenska 3*, *Litteratur*, *Retorik* og *Skrivande*. *Svenska 1*, *2* og *3* bygger på hverandre, og er et krav på alle högstoleförberedande program. *Litteratur*, *Retorik* og *Skrivande* er valgbare emner på ulike program. Om det nordiske perspektivet i svenskfaget etter Gy2011 og formuleringer knyttet til *språk*, så finner en:

- "Kunskaper om språkförhållanden i Sverige och övriga Norden samt det svenska språkets utsprung. Förmåga att reflektera över olika former av språklig variation." (Gy2011:161, fra felles mål).
- "Språkförhållanden i Sverige och övriga Norden, till exempel språklagstiftning, minoritetsspråk och dialekter" (Gy2011: 169, *Svenska 2*).



Angående formuleringer knyttet til *litteratur*, så finner en:

- "Dansk och norsk skönlitteratur, delvis på originalspråk" (Gy2011:169, *Svenska 2*).

Under kunnskapskravene til de enkelte karakterene, i *Svenska 2*, er det krav om at "Eleven kan utførlig og nyanserat (karakteren A), utførlig (karakteren C) og översiktligt redogöra för någon aspekt (karakter E) av språksituationen i Sverige och övriga Norden (min understreking)" (Gy2011:175).

#### **4.3.4 Oppsummering og sammenligning av det nordiske perspektivet i svenskfaget**

Planen fra 1970 var den planen som hadde mest om det nordiske perspektivet, når en sammenligner de tre planene. Planen fra 1970 hadde formuleringer knyttet til både nordisk språk og litteratur. Denne planen hadde også krav om at det skulle leses både nordisk skjønnlitteratur og sakprosa. Formuleringer om det nordiske var i all hovedsak plassert under de ulike kursplanene. Det at det nevnes under kursplaner, og ikke under de mer generelle målene i faget, peker mot at det nordiske ble vektlagt i denne planen.

I planen fra 1994 nevnes det mer om det nordiske perspektivet under *Mål att stäva mot*, som er mindre forpliktende, enn under *Mål som eleverna skall ha uppnått efter avslutad kurs*. Det at det nordiske perspektivet nevnes under det mindre forpliktende *Mål att sträva mot*, legger likevel føringer angående undervisningen i emnet. Ifølge planen fra 1994 skulle det undervises i både norsk og dansk lytte- og leseforståelse og språksituasjonen i Norden, samtidig som elevene skulle presenteres for nordisk litteratur. Men, når emnet vies mest plass i innledningen til faget, i den mer generelle delen og ikke er like synlig i de ulike kursplanene, kan en spørre seg hvor mye det nordiske emnet faktisk ble vektlagt i selve undervisningen i svenskfaget.

I planen fra 1994, og under *Betygskriterier* og under *Väl godkänd*, var det et krav om at eleven redegjør for "likheter och skillnader mellan de nordiske språken" (Lpf94:158). Dette kunne bety at det å vite noe om likheter og forskjeller mellom de nordiske språkene, var et krav bare til de flinkere elevene. Kunnskaper om dette emnet blir ikke nevnt som et krav under karakteren *Godkänd*.

I planen fra 2011 er det kun én formulering, ett punkt, under det mindre forpliktende *Eleverna förutsättningar att utveckla*, som omhandler det nordiske perspektivet. Dette punktet blir omtalt som det siste punktet, punkt 9, hvis nummereringen 1 til 9 har noe å si angående prioritering av emner i faget. Under kurset *Svenska 2*, som er et kurs som alle som går på høskolaförberedande program må ta, nevnes det nordiske perspektivet i sammenheng med

både litteratur og språk. Det nordiske er også noe det kreves kunnskaper om når det skal settes karakter. Det kreves kunnskaper om nabospråk fra lavest til høyest karakter. Å ha kunnskaper om det nordiske perspektivet og nabospråk, er dermed et krav for alle elevene.

De nordiske tekstene som skal leses i Gy2011 er "Dansk och norsk skönlitteratur, delvis på originalspråk". I Lgy70 sto det "Läsning av sakprosa, även på norska och danska", mens det i Lpf94 sto at elevene skulle lese "nordiska verk". Her tolker jeg verk til å bety skjønnlitterære verk. De to siste svenske planene har derfor et fokus på skjønnlitterære nordiske tekster. De svenske planene har ikke gjennomgående vært opptatt av at tekstene skal leses på original språk.

Verken i planen fra 1970, 1994 eller 2011 nevnes det hvor mye som skal leses. Ingen verk eller sidetall nevnes angående det nordiske perspektivet, siden de tre siste læreplanene i Sverige er målplaner, og ikke innholdsplaner.

Det kan se ut til det er planen fra 1970 som har mest om det nordiske, mens planen fra 1994 har minst om det nordiske. Det nordiske vil jeg mene er styrket etter Gy2011, ettersom det er flere formuleringer knyttet til det nordiske perspektivet i kursplanen i emnet *Svenska 2*, enn det var i planen fra 1994. Til sammenligning hadde planen fra 1994 flest formuleringer i den generelle delen, og mindre om det nordiske i selve kursplanene. Muligens er det også en styrking at det er krav om nordiske kunnskaper i fastsettingen av både laveste og høyeste karakter i Gy2011. I Lpf94 var det bare krav om nabospråkskunnskaper i fastsettelsen av de høyere karakterene.

#### **4.4 Oppsummering, sammenligning og funn**

Å sammenligne hvordan det nordiske perspektivet og nabospråk vektlegges i morsmålsfaget i Norge, Danmark og Sverige på videregående nivå, er ikke uproblematisk. Både læreplanene fra 1970-tallet, 1990-tallet og 2000-tallet er historiske tekster, som når de skal leses og fortolkes, må leses både i seg selv og historisk.

I min diskusjon om kilder tidligere, drøftet jeg hva slags type tekst en læreplan er. Jeg pekte på noen utfordringer, men også møtepunkter, angående dette med å lese tekster historisk. Begrepene og formuleringene som benyttes i de ulike lærplanene, både i samme land og mellom land, endres over tid. Hva en legger i formuleringer og begreper, endres også over tid. Jeg bruker mitt samtidsblikk for å forstå og analysere de historiske læreplanene. Derfor vil jeg muligens tolke og forstå læreplanene fra 1970 og 1990-tallet annerledes enn hvordan de ble lest og fortolket i tiden de kom ut og ble brukt.

Ved å analysere historiske læreplaner kan en finne ut noe om hvilke emner en var opptatt av når. I min gjennomgang av læreplaner ser jeg at dette med vurdering for eksempel får mye plass i den siste svenske læreplanen (Gy2011), mens dette omtrent ikke nevnes i den svenske planen fra 1970. Til sammenligning, sies det noe om vurdering, prøveformer og bedømmelseskriterier i den siste danske planen (2010), men i mye mindre grad og i mye mindre omfang, enn det gjøres i den siste svenske planen.

Både de historiske og de samtidige norske og danske planene deler inn morsmålsfaget i ulike emner eller hovedområder. Hvilke hovedområder faget er delt inn i har endret seg. Høringsutkastet til den reviderte norske læreplanen foreslår å endre fra fire hovedområder, i K06, ned til tre nye hovedområder, kategorisert til *Lytting og muntlig kommunikasjon*, *Lesing og skriftlig kommunikasjon* og *Språk, kultur og litteratur*. Svenskfaget i 1970 ble delt inn i fem hovedmoment. Læreplanene i Sverige siden, har ikke delt faget inn hovedmoment.

Det materielle nivået i de ulike planene har også endret seg over tid. Planene fra både 1970-tallet og 1990-tallet ble gitt ut i hefter eller bøker, mer eller mindre illustrert, i alle de tre landene. Planene fra 2000-tallet, i både Norge, Sverige og Danmark, er gitt ut elektronisk. Som jeg drøftet tidligere har det materielle nivået noe å si for hvordan en tolker og leser en læreplan.

Jeg har derfor med meg at en sammenligning av læreplaner i Norge, Sverige og Danmark byr på noen utfordringer, siden tekstene som skal sammenlignes er ulike og har endret seg over tid. En bevissthet rundt hva slags type tekster en har med å gjøre, mener jeg likevel kan åpne opp lesningen og tolkningene, mer enn det lukker og vanskeliggjør lesningen og sammenligningene.

En annen utfordring er at den videregående opplæringen i Norge, Sverige og Danmark er ulikt lagt opp. Norge og Danmark er de landene som ligner mest på hverandre, med sterk statlig styring og lite innslag av private aktører. Den svenske gymnasskolen har et mye større innslag av private gymnas enn det Norge og Danmark har. Derfor kan en anta at det er større variasjon mellom skolene i Sverige, enn det er mellom skolene i Danmark og Norge. 47 % av de videregående skolene i Sverige er private, og 24 % av elevene på videregående skole i Sverige går på private skoler.<sup>48</sup> Selv om det er flere private aktører i Sverige, er det likevel en felles statlig plan, utarbeidet av *Skoleverket*, som legger føringer på innholdet og undervisningen i de ulike fagene.

---

<sup>48</sup> Tall hentet fra [www.skoleverket.se](http://www.skoleverket.se) rapport *Enskilda huvudmän och skolmarknadens ägarstrukturer* fra 2012. Lastet ned 15.12.2012

Selve organiseringen av skoleløpet i videregående skole ser også ut til å ligne mest i Norge og Danmark. Sverige har en noe annen modell. Sverige har en modell der fagene er delt inn i kurs med ulike poeng, som kan tas i løpet av tre år. Det er ikke krav om at visse kurs må tas det første året, det andre året eller det tredje året. Felles for både Norge, Sverige og Danmark er likevel at det finnes noen obligatoriske og gjennomgående emner, som alle som skal studere videre må ha. I Norge kalles dette fellesfag, i Sverige gymnasiegemensamma ämner og i Danmark heter dette obligatoriske fag. Danmark og Norge har også en lang tradisjon med avsluttende skriftlig eksamen etter videregående. Sverige avskaffet denne ordningen på 1960-tallet, men gjeninnførte skriftlig eksamen med reformen i 2011.

På tross av forskjellene mellom landene, er det likevel mulig å peke på noen tendenser angående hvordan det nordiske perspektivet og nabospråk har vært og blir vektlagt i det obligatoriske emnet norsk, svensk og dansk. De tre landene har hatt ganske lik syklus på reformene i videregående skole. Alle tre landene hadde en skolereform tidlig på syttitallet, en reform på midten eller slutten av 1990-tallet, og Norge og Danmark en reform på midten av 2000-tallet. Sverige hadde sin siste reform ganske nylig, nemlig i 2011. Det er tydelig at de ansvarlige for de ulike reformene og læreplanene i hvert land har fulgt med på hva som skjer i nabolandenes læreplanarbeid. Sverige hadde allerede med Lgy70 en målstyrt plan, og ikke en innholdsplan, mens Danmark og Norge først fikk en målstyrt plan med reformene i 2005 og 2006. Begrepsbruken og oppbyggingen av planene i de tre landene, er likevel ikke mer forskjellig, enn at det lar seg gjøre med en sammenligning.

Det nordiske perspektivet blir nevnt og har vært med i læreplanene helt tilbake til begynnelsen av 1970-tallet, men emnet har hatt en beskjeden plass i alle de tre landenes tre siste læreplaner. Hvordan emnet har blitt presentert og vektlagt, har også endret seg over tid i landene. I de tre siste planene, nevnes emnet, men emnet får en liten plass. Spesielt i den danske planen bærer emnet mer preg av å være en visjon, enn et konkret mål. Flere steder nevnes det nordiske perspektivet og nabospråk i sammenheng med andre emner, noe som ikke hjelper til for å synliggjøre emnet.

Dette med å lese tekster på originalspråket, har stått seg både i Norge og Danmark gjennom de tre siste læreplanene. I Norge endret dette seg noe med K06, siden formuleringen i denne planen er at nordiske tekster kan leses "i oversettelse og i original". Omtrent den samme formuleringen har den siste svenske planen, der det står "delvis på originalspråk".

Et krav om kjennskap til de nordiske landenes språksituasjon og språkpolitikk, kom inn som et eget kompetansemål med K06, og noe av det samme målet finner en igjen i flere av de svenske planene. I planen fra 2011 er det et uttrykt mål at elevene skal få undervisning i

"Språkförhållanden i Sverige och övriga Norden [..]" (Gy 2011:169). Dette er ikke et krav i Danmark, der nabospråksundervisningen i stor grad er knyttet til litteraturundervisningen. I den danske planen fra 1988 nevnes det at elevene skal gjøres kjent med den norske språksituasjonen, men dette målet er ikke med verken i planen fra 2005, i veiledningen til planen fra 2005 eller i revisjonen fra 2010.

En likhet mellom de norske og svenske planene, er at dette med å arbeide med likheter og forskjeller mellom språkene har gått igjen. Dette har ikke vært et uttalt mål i de danske læreplanene. En likhet mellom de svenske og danske planene, er at de har et fokus på skjønnlitterære nordiske tekster. I den siste norske planen står det "gjøre rede for et utvalg nordiske tekster (min understreking) i oversettelse og i original".

Min sammenligning av læreplaner i Norge, Sverige og Danmark viser at den siste reformen i både Norge og Sverige har styrket vektleggingen av det nordiske i morsmålsfagene norsk og svensk. I den siste reformen i Danmark, er emnet svekket. Rapporten *Udredning angående sprogforståelsen i Norden og den nationale opfølgning* (2005) konkluderte med at på videregående nivå så står det "værest til i Danmark, hvor det hverken præciseres, hvad målet er, eller hvor meget eller hvad der skal læses" (Madsen 2005:29). I denne rapporten ble de læreplanene som var i bruk i 2005 sammenlignet. Det vil si at det fra Norge og Sverige var planene fra 1994, mens fra Danmark var det planen fra 2005 som ble undersøkt.

I og med at min konklusjon er at det nordiske perspektivet ble styrket med de siste planene i Norge (2006) og Sverige (2011), så kan en anta at det nordiske perspektivet står enda svakere i Danmark i 2013, sammenlignet med de andre to landene. Danmark har, som et tillegg til læreplanen i de siste reformene, en supplerende og utfyllende veiledning. Og som min redegjørelse viste når det gjaldt Danmark, så var det flere forslag til hvordan jobbe med det nordiske i veiledningene. I min studie har jeg ikke hatt muligheten for å undersøke hvilke forhold det er mellom disse to dokumentene. Jeg kan anta at læreplanen er den som legger mest føringer på faget, og at veiledningen er noe underordnet, men dette blir antagelser, og ikke noe jeg kan slå fast.

Et spørsmål jeg stiller meg etter å ha gjennomgått og analysert både historiske og samtidens læreplaner, er at målet med emnet framstår som noe upresist og uklart. Er det som finnes i dagens læreplaner mer en "rest", eller et "ekko" av tidligere læreplaner, enn det viser at det er en klar hensikt med emnet?

Min gjennomgang viste at formuleringene om emnet i liten grad har endret seg over tid. Geirr Wiggen gjør et poeng av at hovedhensikten med dette emnet handler "om en sentralnordisk kompetanse i å forstå nabospråka, ikke i å snakke eller skrive dem" (Wiggen

1998:121). Dette poenget løfter også Lis Madsen fram når hun sier at "Målet med undervisningen i nabosprog i grundskolen er, at eleverne forstår talt og skrevet nabosprog. Målet for undervisningen i de gymnasiale uddannelsers nabosprogsundervisning er, at forståelsen vedligeholdes, konsolideres og udbygges." (Madsen 2006:218). Det handler om å utvikle forståelse og tro hos elevene på at de kan bruke sitt eget morsmål, og ikke et fremmedspråk, når de skal snakke med andre i Norden. Nabospråkforståelsen er synkende i Norden, og derfor bør det å forstå talt nabospråk av i dag ha et hovedfokus i de ulike lands læreplaner.

I flere av landenes læreplaner nevnes det nordiske perspektivet i sammenheng med andre emner, som for eksempel: "..og annen fremmed litteratur" (danske planen fra 1971), "...och internationella verk" (svenske planen fra 1988), og "...og verdenslitteratur i oversættelse" (danske planen fra 2005). En tolkning av læreplanen kan være at fremmed litteratur, internasjonale verk og verdenslitteratur kan betegne litteratur utenfor Norden. Hvis det nordiske perspektivet blir nevnt på linje med litteratur utenfor Norden, kan det føre til at det nordiske blir tolket som ett av flere alternativ. Denne måten å lese og tolke læreplanen på, kan gjøre at det nordiske drukner, eller blir borte, i et internasjonalt perspektiv.

Jeg drøftet tidligere om det nordiske perspektivet og nabospråk var tenkt inn i flere begreper som "andre språk som eleven mestrer" og "utenlandske samtidstekster" (K06). I disse formuleringene kan nabospråk ligge, men formuleringene kan også tolkes til omhandle andre språk, som for eksempel engelsk. Jeg er usikker på om det nordiske perspektivet tjener på å bli nevnt i en sammenheng med andre emner eller andre språk. Jeg stiller derfor både spørsmål til hva som menes med flere av læreplanenes formuleringer, og om det nordiske perspektivet blir styrket eller svekket ved å bli nevnt i en sammenheng med andre emner.

Som tidligere poengtert handler det ikke om å ha så mange formuleringer om emnet som mulig, det handler om å ha et klart mål med emnet. Hvis det viktigste målet er å opprettholde at vi forstår hverandres talte språk, burde dette komme tydelig fram i de ulike lands læreplaner. Det er med andre ord ikke mengden av mål knyttet til emnet som avgjør om emnet er styrket eller svekket, men heller hva slags type mål, og hva som er hovedhensikten med emnet, som først og fremst er interessant.

Om det å lese litteratur fra naboland, lære om likheter og forskjeller mellom de nordiske språkene og å lære om hverandres språksituasjon fører til at vi kan beholde at vi forstår hverandre, kan drøftes. I de planene jeg har gjennomgått, kan det virke som hovedvekten av den nordiske litteraturen som skal leses er skjønnlitterær. Det er ikke sikkert at skjønnlitterære tekster er det som egner seg best i arbeid med nabospråk. I den danske

veiledningen fra 1988 ble det sagt at "Ikke – litterære tekster inden for velkende genrer er ofte velegnede i nabosprogsundervisningen, f.eks sportsjournalistik, tegneserier, annonser, nyhedsudsendelser, ugeblade og lignende." I dette sitatet foreslås det med andre ord å arbeide med andre sjangre enn skjønnlitteratur.

Jeg nevnte i innledningen at når det gjelder min erfaring med undervisning i nabospråk, så hadde jeg positiv erfaring ved å begynne med det nære. Slik jeg leser læreplanene jeg har undersøkt, kommer det ikke klart fram om det er eldre litteratur eller samtidslitteratur som skal leses. Forfattere og verk nevnes ikke i de nye målstyrte læreplanene.

Som jeg har gjort greie for tidligere, så ligger det et stort tolkningsrom i læreplanen. I dette tolkningsrommet gjør forfatterne bak læringsressursene noen valg. De utformer nye læringsressurser med utgangspunkt i tolkninger av læreplanen, men også med utgangspunkt i tidligere brukte læringsressurser og historiske læreplaner. En undersøkelse både av hva slags type tekster som er med i læringsressursene, og i hvilken grad det er eldre tekster eller samtidstekster som er med, er derfor interessant.

Både den siste norske og svenske planen legger opp til at en kan lese tekster i original språk og oversatt. Hvor stort vil læringsutbyttet være angående nabospråksforståelsen, hvis en norsk elev for eksempel leser en oversatt dansk eller svensk tekst, kan det stilles spørsmål ved. Hva er den pedagogiske tanken bak å bruke en oversatt nabotekst? Hva vil oppgavene til denne oversatte teksten fokusere på? Vil fokuset være på å analysere teksten og sette den inn i en litteraturhistorisk sammenheng, eller vil fokuset være på at det er en tekst på nabospråk?

Læreplanene legger vekt på at det skal leses tekster på nabospråk, men begge de to nabospråksundersøkelsene mente at det var mye større utfordringer knyttet til å forstå talt nabospråk, enn til å lese nabospråk. Burde ikke da både læreplanene og læringsressursene legge opp til at elevene arbeider mest med talt nabospråk og ikke lest nabospråk?

Etter å ha gjennomgått, analysert og sammenlignet læreplaner i Norge, Sverige og Danmark sitter jeg derfor igjen med flere spørsmål. En undersøkelse av hvordan forfatterne bak læringsressursene har utnyttet tolkningsrommet som finnes i læreplanen, kan muligens gi svar på noen av spørsmålene.

## 5.0 Analyse av læringsressurser

### 5.1 Bakgrunn og forskningsspørsmål

83 % av lærerne i Aas sin undersøkelse, og 93,1 % i Østlies studie (Østlie 2009:176), hentet undervisningsmaterieell fra læreboka når de underviste i nabospråk. Deres studier viste derfor at læreboka er mye brukt i nabospråksundervisningen. Undersøkelsene til Aas (1999) og Østlie (2009) bekrefter dermed også forskning om at læreboka har en sterk posisjon i undervisningen.

Selv om læreboka er basis for undervisningen, oppsummerer Aas sin studie med at lærerne ikke var "fornøyd med utvalget av og tilgjengeligheten til undervisningsmaterieell i grannespråksundervisningen" (Aas 2000:162). Hun fant at ingen av de norske læringsressursene hadde innleste nabospråkstekster på cd, men hun var optimistisk med tanke på at økt satsing på IKT i skolen kan gi emnet en ny og aktuell motivasjon. Østlies studie viste "at flere lærere i videregående skole enn i grunnskolen benytter digitale læringsressurser som CD, film og video i grannespråksundervisningen, og at langt flere benytter internett i dag enn for ti år siden" (Østlie 2009:181).

Katarina Lundin, språkforsker og medforfatter i rapporten *Håller språket ihop Norden?* (2005) påpeker i *Norsklæreren* (Nr. 1, 2012) at "tycks det sällan vara läsningen som är det stora problemet när det gäller de skandinaviska språken" (Lundin 2012:28). Hun antyder dermed at det ikke først og fremst er lesing av tekst elevene bør jobbe med i nabospråksundervisningen. Rapporten *Håller språket i hop Norden?* slo fast at både svensker og nordmenn sliter med å forstå talt dansk, fordi dansk skiller seg fonologisk fra både svensk og norsk. Dette taler også for at det er talt nabospråk det bør jobbes med i undervisningen.

I en stor populasjonsbasert empirisk undersøkelse ved Center for Børnesprog på Syddansk Universitet i Danmark ble barns språkinnlæring i 17 land sammenlignet. 40 000 danske barn var med, da i alderen fra 8 måneder til 6 år.<sup>49</sup> Resultatene viste at dansk til og med er vanskelig for danske barn. Danske barn har mindre ordforråd ved 15 måneders alder enn svenske barn på samme alder. Flere årsaker til dette blir trukket fram. Den ene er at den danske uttalen gir utydelige signaler på når et ord begynner eller slutter. En annen årsak er at mange konsonanter uttales som vokaler, da som såkalte halv vokaler. Eksempel er det danske "koge" som blir uttalt som [kåu], der g blir en halv vokal. Til sammenligning med det svenske

---

<sup>49</sup> [http://www.sdu.dk/Om\\_SDU/Institutter\\_centre/C\\_Boernesprog/Forskningsprojekter/CDI](http://www.sdu.dk/Om_SDU/Institutter_centre/C_Boernesprog/Forskningsprojekter/CDI)

Lastet ned 15.11.2012, Dorte Bleses ved Syddansk Universitet er medforfatter i artikkelen *Is Danish difficult to acquire?*(2011) hvor noen av funne fra barnespråksundersøkelsen drøftes.



ordet ”koka”, der k blir uttalt som en tydelig konsonant. En annen årsak til at talt dansk er vanskelig, er at vokaler i slutten av et ord ofte reduseres eller forsvinner. Selv om danske barn har en noe senere språkutvikling enn andre barn, så skjer det over tid en utjevning. Likevel forklarer og bekrefter denne undersøkelsen bildet av hvorfor talt dansk byr på utfordringer både for svensker og nordmenn.

Det slås dermed fast fra flere hold at utfordringene med kommunikasjonen er knyttet til talt nabospråk. Dette tilsier at det å høre nabospråk bør prioriteres i undervisningen. Her gir digitale læringsressurser mange muligheter. Men, som min tidligere gjennomgang viste angående lærebokas posisjon, så er læreboka svært sentral i undervisningen. I min undersøkelse av læringsressurser vil derfor hovedfokus ligge på å undersøke lærebøker. I tillegg til læreboka vil likevel flere digitale læringsressurser bli undersøkt.

Ut i fra spørsmålene jeg stilte etter gjennomgangen av læreplaner og ut i fra hovedformålet i denne avhandlingen, vil jeg derfor undersøke ulike læringsressurser med utgangspunkt i disse forskningsspørsmålene:

- Er det samsvar mellom læreplanens mål om det nordiske perspektivet og læringsressursene?
- Hvor mye og hva står det om nabospråk i studiedelen i læreboka?
- Hvor mange nordiske tekster er med i lærebøkernes tekstsamlinger? Samtidstekster eller eldre tekster? Hvilken type sjanger representerer tekstene?
- Er de nordiske tekstene gjengitt i originalversjon eller er de oversatt?
- Hva slags type oppgaver følger til studieteksten og tekstene i tekstsamlingen? Språklige oppgaver eller oppgaver knyttet til innhold?
- Er de nabospråkstekstene mulige å lytte til på nabospråk?
- Hvordan utnyttet de digitale nettressursene det multimodale, først og fremst med tanke på lyd?

## 5.2 Utvalg av læringsressurser

I mitt utvalg ligger hovedtyngden på norske læringsressurser. Som gjort rede for ønsker jeg å undersøke læringsressursene ut i fra flere forskningsspørsmål. Jeg ønsker både en bredde, men også en dybde, og ikke bare overflatiske nedslag. Som nevnt tidligere er det ikke først og fremst hvor mange nordiske tekster som er med i læringsressursene, men heller *hvordan* det er lagt opp til at en skal arbeide med emnet, som er interessant.

Som en konsekvens av at jeg ønsker både bredde og dybde, har jeg måttet begrense utvalget av læringsressurser. Jeg ser at en sammenligning med danske og svenske læringsressurser kunne vært interessant. Jeg har et komparativ perspektiv mellom Norge, Danmark og Sverige i gjennomgangen av læreplaner, og en sammenligning mellom norske, danske og svenske læringsressurser ville dannet et godt utgangspunkt for å drøfte likheter og forskjeller mellom landene. En sammenligning mellom eldre og nye læringsressurser kunne også gitt interessante perspektiver på hvordan dette emnet har endret seg over tid. Innfor denne avhandlingens ramme har jeg imidlertid måttet gjøre noen valg. Derfor ligger hovedvekten på norske læringsressurser og en sammenligning mellom disse, mens jeg bare til en viss grad sammenligner med Sverige og Danmark. Muligens kan andre bygge dette videre ut etter meg.

Angående Norge, og tall fra de ulike forlagene og hvilken markedsandel de ulike læringsressursene har, er tallene ikke lett tilgjengelige. Det er konkurranse mellom de ulike aktørene, siden lærebøker til bruk i skolen, sørger for betydelige inntekter til forlagene. Siden jeg måtte gjøre et valg på hvilke læringsressurser jeg skulle undersøke, var derfor dette med markedsandel interessant. Etter å ha henvendt meg til de ulike forlagene flere ganger, fikk jeg til slutt svar fra Gyldendal, som mente at *Panorama*, *Grip teksten* og *Tema* var omtrent like store med ca. 30 % markedsandel hver på Vg1. På Vg2 og Vg3 hadde *Grip teksten* og *Tema* en noe høyere markedsandel enn *Panorama*. Med bakgrunn i dette svaret valgte jeg å undersøke de største aktørene på markedet, nemlig *Grip teksten* fra Aschehoug, *Panorama* fra Gyldendal og *Tema* fra Samlaget. Jeg kjenner som norsklærer til alle de tre læringsressursene, og har brukt to av læringsressursene i egen undervisning. I tillegg til de tre mest brukte læringsressursene, vil jeg også undersøke den fylkeskommunale læringsplattformen NDLA.

Som nevnt tidligere, så ligger kompetansemålene knyttet til det nordiske perspektivet etter revisjonen i 2010 i all hovedsak på Vg2 og Vg3. Det kunne derfor være hensiktsmessig å fokusere på læringsressursene på Vg2 og Vg3. Men, siden læringsressursene i liten grad har

blitt revidert etter Kunnskapsløftet i 2006, samtidig som de ulike læringsressursene løser dette noe ulikt, vil jeg undersøke læringsressurser både på Vg1, Vg2 og Vg3.

### **5.3 Struktur på gjennomgangen**

I gjennomgangen vil jeg først presentere hva som finnes i læreboka. Her vil jeg først undersøke studieteksten og oppgavene til studieteksten. Deretter vil jeg undersøke tekstutvalget i tekstsamlingen og oppgavene til tekstene.

Jeg vil ikke i særlig grad gå inn på oppgaver som skal kontrollere at eleven har lest og forstått teksten, såkalte *lesekontrolloppgaver*. Leseskontrolloppgavene er i hovedsak knyttet til studieteksten. I min tidligere redegjørelse for oppgaver i læringsressurser, viste forskning at elever bruker mye tid på denne oppgavetypen. Men i lys av mine forskningsspørsmål, så er ikke denne oppgavetypen særlig interessant. Leseskontrolloppgavene er spørsmål som er ute etter et lukket svar, og som ikke utfordrer elevene til å svare utfyllende, og jeg er først og fremst interessert i de utfyllende oppgavene. Det er i undersøkelsen av de utfyllende oppgavene jeg kan få et inntrykk av *hvordan* det legges opp til å arbeide med nabospråk.

I gjennomgangen av tekster i tekstsamlingene, vil jeg til opplysning ikke trekke inn tekster som regnes som dansk/norsk felleslitteratur.

Etter å ha undersøkt læreboka vil jeg undersøke læringsressursens digitale plattform. Fokuset er på om nettressursen utnyttet det å være multimodal, med tanke på lyd. En lærebok er multimodal, fordi det er flere systemer som bilder, layout og tekst som virker sammen, men på en nettportal, er det i tillegg til bilder og tekst, også mulighet for lyd og film. Dette gjør at en digital læringsressurs har noen andre muligheter enn læreboka. Mitt siste forskningsspørsmål gjaldt om nettressursen utnyttet muligheten for lyd i sammenheng med nabospråk.

## **5.4 Norske læringsressurser**

### **5.4.1 Læreboka *Grip teksten***

Læreboka *Grip Teksten* fra Aschehoug er delt inn i to deler. Første del består av en studietekst, mens andre del består av en tekstsamling. Tekstsamlingen på Vg1 er delt inn etter sjanger og tema, mens tekstsamlingen i Vg2 og Vg3-boka er kronologisk ordnet med vekt på litterære epoker.

### ***Grip teksten Vg1 (2006)***

I lærebokteksten til *Grip Teksten Vg1*, under kapittelet *Språk over grenser – språk over tid* er det 10 sider om nordiske språk. Stoffet på sidene er systematisert under overskriftene *Nordiske språk, Kvifor har øynordisk og skandinavisk vorte så ulike?, Dei skandinaviske språka* og *Svensk og Norsk – det sentralskandinaviske språket*. Det sentrale på disse sidene er språkhistorien og likheter og forskjeller mellom nordiske språk. I oppgavene til disse sidene finner en to utfyllende oppgaver om det nordiske perspektivet. Den ene oppgaven lyder:

Set om til nynorsk og bokmål den teksten som står skriven på fire andre nordiske språk på side 181. Jamfør dei to norske versjonane med teksten på kvart av dei andre nordiske måla og finn likskapar og skilnader. Kva for eit av dei andre nordiske språka ligg nærmast nynorsk, og kva for eit ligg nærmast bokmål? Diskuter i klasse eller gruppe. (Oppg.12, s.189)

Den andre oppgaven lyder:

Her ser du den same setninga ["Jeg vet at han kommer hjem"] på alle nordiske språk [gjengitt på islandsk, færøysk, nynorsk, bokmål, dansk og svensk]. Peik på dei skilnadene og likskapane du finn, og prøv å forklare dei. (Oppg.13, s.189)

I tekstsamlingen finnes det én nordisk tekst, og det er romanutdrag fra svenske Mikael Niemis *Populærmusikk fra Vittula*, oversatt til norsk. Til dette utdraget følger det én oppgave med åtte spørsmål. De fleste av spørsmålene er lesekontrolloppgaver, men noen av spørsmålene krever mer utfyllende svar. Blant annet er det en sammenligningsoppgave knyttet til anslaget i romanen og filmen. Ingen av spørsmålene tar opp det at teksten opprinnelig er på svensk.

### **Nettressursen til *Grip teksten***

Nettressursen til *Grip teksten* er organisert under Lokus, som er en felles læringsplattform fra forlaget Aschehoug. Læringsplattformen krever passord, og er en linsensbasert tjeneste som koster penger pr. lærer og pr. elev. Derfor er det på min skole slik at lærere har tilgang til tjenesten, mens elevene ikke har det. I samtaler med andre lærere på andre skoler, er dette ikke unikt for min skole. Nettressursen er lagt opp med hovedtanke på at elevene kan bruke den, siden det er mange interaktive oppgaver, men i praksis så fungerer ressursen som en lærerressurs.

## Nettressursen til Grip teksten Vg1

Under hovedoverskriften *Språk over grenser*, blir det nordiske perspektivet presentert under overskriften *Nordiske språk*. Bildet under viser hvordan nettressursen ser ut og er organisert.

I tre av oppgavene på nettressursen er det mulig å lytte til andre nordiske språk. Dette er mulig i oppgaven *Øv deg på å lese nordisk*, der en kan lytte og øve på uttale av svensk, dansk, islandsk og færøysk. I oppgaven *Mobil på alle nordiske språk* er det også mulig å lytte til nordiske språk, under oppgaven *Falske venner?* Den siste oppgaven der en kan lytte til et nordisk språk er i oppgaven *Da fru Vigdis ble teksten*. Her er det lagt ut videoklipp fra tv-programmet *Skavlan* på NRK, der Vigdis Finnbogadóttir ble intervjuet og snakket "et meget distinkt og for enhver nordmann uhyre lett forståelig talespråk, som bare i liten grad avvek fra programlederens."<sup>50</sup> Oppgaven legger opp til at elevene både skal lytte til intervjuet uten å se på underteksten, altså teste lytteforståelsen, og til å mene noe om hvorvidt de som snakker skandinavisk skal tekstes på tv.

<sup>50</sup> <http://www.lokus.no/?marketplaceId=28519929&languageId=1&siteNodeId=128419081> Lastet ned 30.01.2013. Utdrag fra Arne Torps innlegg i *Aftenposten* "Merkelig tekstpraksis i NRK" publisert 9.05.2006.

## Læreboka *Grip teksten Vg2*

I lærebokteksten til *Grip Teksten Vg2*, under kapittelet *Omsetjing – vegen frå framandspråk til morsmål*, finner en tre sider om nordiske språk under overskriftene *Ekte og falske venner i Skandinavia* og *Omsetjing frå svensk til norsk*. Det sentrale på disse sidene er likheter og forskjeller mellom de skandinaviske språkene. I oppgavene til disse sidene finner en tre oppgaver. Den første oppgaven lyder:

Sjå på den svenske tekster på side 177 og jamfør han med norsk. Kva for ord og former er vanskelege å forstå i teksten som byrjar med "Joik och annan...?" Lag ei liste og diskuter med ein medelev. (Oppg. 2, s.178)

Den andre oppgaven lyder:

Prøv deg som omsetjar frå svensk til norsk med dette utdraget<sup>51</sup> frå Mikael Niemis roman *Populärmusikk från Vittula* (2000). Boka handlar om hans eigen barndom i 1970 – åra. Diskuter kva som gjorde omsetjinga vanskeleg og kva som var lett. (Oppg.3, s. 178)

Den tredje oppgaven lyder:

Skriv diktet om frå dansk til norsk. Prøv samstundes å halde fast på rim og rytme.<sup>52</sup>(Oppg. 4, s.178).

I tekstsamlingen er det tre svenske tekster, men ingen danske. Den første svenske teksten er Carl Michael Bellmann vise *Nå, skruva fiolen* fra 1790. Teksten er gjengitt i tilnærmet original språkdrakt. Til teksten følger det én oppgave som lyder:

Oversett første strofe i diktet "Nå, skruva fiolen" til norsk. Bruk ordforklaringene og forsøk å skape rim og rytme. (s.330).

Den andre teksten er romanutdrag fra Jonas Hassen Khemiri *Et øye rødt* (2005). Teksten er oversatt til norsk, og til teksten følger spørsmålene:

- Skriv om avsnitt to, som begynner med: "I morges Nourdine...", til standar bokmål eller nynorsk.
- Vurder hvilke språklige trekk som gjør teksten så spesiell.
- Hvilket inntrykk får du av hovedpersonen? (s.412).

Den tredje teksten er utdrag fra Inger Edelfeldts roman *Kamalas bok* fra 1986. Utdraget har overskriften *Min mamma*, og er gjengitt i originalversjon. Til teksten følger denne oppgaven:

---

<sup>51</sup> Tekstutdraget er på en setning.

<sup>52</sup> Diktet som skal oversettes er Halfdan Rasmussens dikt *Ormene har ingen øjne*, fra samlinga *Børnerim* i 1964. Diktet har to strofer på til sammen seks verselinjer.

- a) Hva synes den unge voksne jenta i novellen om sin mamma? Hva synes hun om seg selv?
- b) Diskuter: Har morsrollen de siste tiårene forandret seg så mye at dette bildet av en en mor er blitt ganske vanlig? (s.384).

### **Nettressursene til *Grip teksten Vg2***

Det er én oppgave knyttet til det nordiske perspektivet under nettressursen på Vg2.

Overskriften på oppgaven er *Godt å være dansk og svensk - i Norge?* og viser et videoklipp fra programmet *Ut i vår hage* med Harald Eia og Bård Tufte Johansen. Etter å ha sett videoklippen, legges det opp til å diskutere hvordan nordmenn forholder seg til det danske talespråket.

### **Læreboka *Grip teksten Vg3 (2008)***

Studieteksten på Vg3 tar for seg det nordiske perspektivet under overskriften *Språket som ledd i nasjonsbygging elles i Norden på 1800-talet* på fire sider og seinere i kapittelet under overskriften *Språkpolitikk i andre nordiske land på 1900-talet* på fem sider. Det er tre utfyllende oppgaver til disse sidene. I den første oppgaven skal en drøfte forholdet mellom de skandinaviske språkene med utgangspunkt i en beskrivelse gitt av den norsk-amerikanske språkmannen Einar Haugen. I den andre oppgaven skal en jobbe med et eventyr på norsk og dansk og:

Finne ut kva som er spesielt norsk eller munnleg seiemåte i dei orda og uttrykka som er kursiverte i eventyrteksten på side 219. Finn også døme på talemålsfjerne uttrykksmåtar i rammeforteljinga. (Oppg.2, s.251)

Den tredje oppgaven handler om "tvangssvensk", obligatorisk svensk i finsk skole, sammenlignet med diskusjonen rundt obligatorisk sidemål i Norge.

I tekstsamlingen er det to svenske, men ingen danske tekster. Begge de svenske tekstene er av August Strindberg. Det er utdrag fra romanen *Giftas* (1884) og *Brev til Bjørnstjerne Bjørnson* (1884). Begge tekstene er gjengitt på svensk. Det er ingen oppgaver knyttet til brevet fra Strindberg til Bjørnstjerne Bjørnson, men til romanutdraget fra *Giftas* er det én oppgave som lyder:

- a) Hvilke argumenter bruker Strindberg når han beskriver mannen som blant annet slave og undertrykt av kvinnen?
- b) Hvilket syn på kjærligheten, ekteskapet og kvinnen kommer fram i dette forordet til romanen *Giftas*? (s.356).

### Nettressursen til Vg3

Det er flere oppgaver knyttet til det nordiske på nettsidene til Vg3, under emnet *Språkdebatt og språkplanlegging*, men bare i én av oppgavene er det mulighet for å høre et nordisk språk. I denne oppgaven kan en høre og se færøysk folkedans. Oppgaven legger opp til å reflektere både over hvorfor folkevisene var og er viktige for den færøyske nasjonalfølelsen, og til at elevene skal lytte til teksten for å se hva de får med seg av innholdet.

#### 5.4.2 Oppsummering og sammenligning av *Grip teksten*

Gjennomgangen av læringsressursen *Grip teksten* viser at alle lærebøkene og nettressursene på de tre trinnene har noe om det nordiske perspektivet, men at det er læringsressursene på Vg1 som har mest. Siden *Grip teksten* ikke har blitt revidert etter revisjonen i 2010 forklarer dette at det er mest om det nordiske perspektivet på Vg1.

Hvis en ser på tekstsamlingene i *Grip teksten*, så finner en noen, men få tekster på svensk og dansk. Vg1-boka har én tekst, mens Vg2-boka har tre tekster og Vg3-boka har to tekster. Totalt sett er det med fem svenske tekster og én dansk tekst.

Det er i stor grad samsvar mellom kompetansemålene i læreplanen og læringsressursene. Både i studieteksten, i oppgavene og på nettressursen, er det fokus på språklige likheter og forskjeller mellom de nordiske språkene. Flere av oppgavene krever at elevene skal oversette tekst fra enten dansk eller svensk til norsk, og at de deretter skal reflektere over likheter og forskjeller. Når det gjelder studieteksten i Vg3-boka, så samsvarer den med kompetansemålet på Vg3: "beskrive og sammenligne språksituasjonen og språkpolitikken i de nordiske landene", mens oppgavene til studieteksten i mindre grad handler om dette kompetansemålet.

I oppgavene til tekstene i tekstsamlingen, er det oppgaver som omhandler både det språklige og oppgaver som er knyttet til innholdet i tekstene. Oppgaven *til Et øye rødt* (2005) har spørsmål til både språk og innhold, mens oppgaven til Bellmanns vise (1790) bare har spørsmål knyttet til språk. I oppgavene til Strindbergs tekster (1884), romanutdragene fra *Populærmusikk fra Vittula* (2001) og *Kamalas bok* (1986), er det ingen spørsmål om språk, men bare spørsmål om innholdet.

Som tidligere nevnt, åpnes det opp for at tekstene i tekstutvalget kan være i originalversjon eller oversatt etter K06. Min gjennomgang viser at noen tekster er gjengitt i original språk, som visen til Bellmann, tekstene til Strindberg og romanutdraget fra *Kamalas bok*, mens andre tekster er oversatt til norsk. Dette gjelder *Populærmusikk fra Vittula* og *Et*



*øye rødt*. Angående spørsmålet om det er eldre tekster eller samtidstekster som dominerer i tekstutvalget, så er tre av tekstene eldre tekster, mens tre av tekstene er samtidstekster.

Alle tekstene er mulige å lytte til i lytterrommet på nettressursen. Mønsteret er at de tekstene som i tekstsamlingen er gjengitt i originalversjon, er mulige å lytte til på originalspråket, mens de tekstene som er oversatt til norsk, bare er mulige å lytte til på norsk.

Nettressursen utnyttet det å være multimodal, med tanke på lyd, i totalt fem oppgaver. Ved at flere av oppgavene utnytter muligheten for lyd og/eller bilde åpnes det opp for å kunne velge blant flere oppgaver.

### **5.4.3 Læringsressursen *Tema***

Læreboka *Tema* fra Samlaget<sup>53</sup> er delt inn i en studiedel og en tekstsamling. Tekstsamlingen er delt inn etter sjanger og litterære perioder. I tillegg til læreboka er det en digital ressurs delt inn etter trinn. Det følger også med en cd til hvert trinn.

#### **Læreboka *Tema* Vg1 (2006)**

I studieteksten til *Tema* Vg1, under kapittelet *Norsk, norrønt og de nordiske språkene* nevnes det hvilke språk som regnes som nordiske språk. Deretter omtales språkene mer spesifikt under overskriftene *Øynordiske og skandinaviske språk*, *Fellestrekk i de nordiske språkene* og *Forskjeller mellom de nordiske språkene*. Stoffet er fordelt på 12 sider.

Under fordypningsoppgavene finnes fire oppgaver om de nordiske språkene. Tre av oppgavene går ut på å sammenligne de nordiske språkene, mens én av oppgavene legger opp til å vurdere nettsteder om nordisk språk. Én av sammenligningsoppgavene går ut på å sammenligne romanutdrag på svensk og dansk med den norske oversettelsen. Det svenske romanutdraget er hentet fra romanen *Berömda män som varit i Sunne* (1998) av Göran Tunstöm, mens det danske romanutdraget er hentet fra *Skammarkrigen* (2003) av Lene Kaaberbøl. I oppgaven blir elevene bedt om å kommentere forskjeller i ordforråd, bøyning og ortografi. Deretter skal de vurdere om forskjellene er størst mellom den svenske og den norske teksten, eller mellom den danske og den norske teksten. Til slutt skal de drøfte om det er nødvendig å oversette svensk og dansk litteratur til norsk (Oppg. 6, s.175).

I tekstsamlingen til læreboka på Vg1 er det ingen tekster på verken svensk eller dansk.

---

<sup>53</sup> Siden Samlaget solgte ut sin Utdanningsavdeling i 2011 til forlaget Fagbokforlaget, er det ikke lenger Samlaget som er ansvarlige for læringsressursen.

### **Nettressursen og cd til Tema Vg1**

Ingen av oppgavene på nettressursen som omhandler det nordiske perspektivet utnytter muligheten for lyd eller bilde. På cd med lyttemateriale som er knyttet til læreboka, er det ingen tekster lest inn verken på svensk eller dansk.

### **Læreboka Tema Vg2 (2007)**

I studieteksten til Tema Vg2 er det ingenting om det nordiske perspektivet, men i tekstsamlingen er det med én svensk tekst. Det er romanutdrag fra *Ett öga rött* (2003) av Jonas Hassen Khemiri gjengitt på svensk. Det er én oppgave til romanutdraget som lyder:

- 1) Kva får vi vite om hovudpersonen i innleiingskapitlet i romanen *Ett öga rött*? Kva fortel desse opplysningane om personen?
- 2) Kva slags verknad har det at romanen er skriven på "rinkebysvensk"?
- 3) Kommenter det egyptiske ordtaket "En man utan språk är som en kamel utan puckel".
- 4) Les fagteksten på side 29 om dette kapitlet. (s.299).

### **Nettressursen og cd til Tema Vg2**

Det er ingenting om det nordiske perspektivet på nettressursen til Tema Vg2, men utdraget fra *Ett öga rött* er lest inn på svensk på cd'n.

### **Læreboka Tema Vg3 (2009)**

I studiedelen i læreboka blir språksituasjonen og språkpolitikken i Norden presentert på 10 sider under overskriften *Språk og språkpolitikk i Norden*. Én av fordypningsoppgavene handler om nabospråk. Oppgaven viser til resultater fra forskningsrapporten *Håller språket i hop Norden?* Elevene blir bedt om å:

- a) Diskuter i grupper om desse funna gir grunnlag til optimisme i høve til målet i den nordiske språkdeklarasjonen om at skandinaviske språk framleis skal kunne brukast i det nordiske samarbeidet, eller om det er meir formålsteneleg å bruke engelsk.
- b) Kvar gruppe presenterer resultatet av gruppearbeidet for resten av klassen.
- c) Oppsummer presentasjonen i ein kort klassesamtale (s.235).

I tekstsamlinga til Tema Vg3 er det fire tekster på svensk, men ingen tekster på dansk. De svenske tekstene er Victoria Benedictsson novelle *Giftemål på besparing* (1884), August Strindberg *Forörd till Giftas* (1884 -1885), Edith Södergrans dikt *Dagen svalnar* (1916) og Karin Marie Boye *Ja visst gör det ont* (1935). Alle tekstene er gjengitt i originalversjon på

svensk. Alle oppgavene knyttet til disse skjønnlitterære tekstene er analyseoppgaver av innhold og tematikk. Ingen av oppgavene omhandler det at tekstene er på svensk.

### **Nettressursen og cd til *Tema Vg3***

På nettressursen har ingen av oppgavene om det nordiske perspektivet utnyttet muligheten for lyd eller videoklipp. På cd'n er det lest inn to tekster på svensk. Det er August Strindbergs romanutdrag fra *Giftas* og Karin Marie Boyes dikt *Ja visst gör det ondt*.

#### **5.4.4 Oppsummering og sammenligning av *Tema***

Gjennomgangen av læringsressursen *Tema* viser at det først og fremst er studieteksten på Vg1 og på Vg3, som har mest om det nordiske perspektivet. I studieteksten til Vg2 er det ingenting om det nordiske perspektivet. Dette kan forklares ved at kompetansemålene om det nordiske før 2010 i hovedsak var plassert på Vg1 og Vg3.

Tekstsamlingen i Vg1-boka har ingen tekstutdrag på verken svensk eller dansk. Tekstsamlingen i Vg2-boka har ett tekstutdrag, mens tekstsamlingen i Vg3-boka har fire tekstutdrag. De totale fem tekstutdragene er alle på svensk. Ingen av tekstene er på dansk.

Det er samsvar mellom kompetansemålene i læreplanen og læringsressursen. I studiedelen i læreboka på Vg1-nivå, er det fokus på likheter og forskjeller mellom de nordiske språkene. I læreboka på Vg3-nivå er det fokus på språksituasjonen og språkpolitikken i de nordiske landene.

I de utfyllende oppgavene til studieteksten, så er det oppgaver som handler om språklige problemstillinger som dominerer. Dette er ikke tilfelle i oppgavene til tekstene i tekstsamlingen. Her bærer oppgavene i hovedsak preg av å handle om innholdet. Unntaket er oppgavene til teksten *Ett öga rött* som har spørsmål til både innholdet og språket.

Alle tekstene på nabospråk i *Temas* tekstsamlinger er gjengitt i originalversjon. Tekstene som er med i *Tema*, er også i hovedsak eldre skjønnlitterære tekster, med unntak av *Ett öga rött* som er en samtidstekst. Flere av tekstene er det mulig å lytte til på svensk. Dette gjelder både *Ett öga rött*, *Giftas* og *Ja visst gör det ondt*.

De multimodale mulighetene, med tanke på lyd, er ikke utnyttet på nettressursene til *Tema*. Nettoppgavene bærer preg av å ligne på tradisjonelle oppgaver i lærebøker.

#### **5.4.5 Læringsressursen *Panorama***

Læreboka *Panorama* fra Gyldendal er først delt inn i en studiedel og deretter en tekstsamling. Tekstsamlingen er strukturert etter sjanger og ikke kronologi. Nettressursen er ikke delt inn

etter trinn, slik *Grip teksten* og *Tema* var. Nettressursen er delt inn i *Elevsider* og *Lærersider*. Nettressursen *Elevsider* vil derfor bli gjennomgått etter lærebøkene på de ulike trinnene. Det er også bare *Elevsidene*, og ikke *Læresidene*, som gjennomgås. Årsaken er at forlaget, under informasjon om bruk av nettsidene, sier om *Elevsidene* at det har vært:

viktig for oss å utnytte mediet. Det betyr at vi har laget ressurser som tar i bruk lyd, bilder og film. *Panoramas* nettsider er følgelig ikke "bok på nett", men mer en tilleggsressurs som kanskje kan gi nye innfallsvinkler til faget og emnene der. Du vil forhåpentligvis oppleve dette i alle videointervjuene, animasjonene, lydklippene og filmene som finnes på nettsidene.<sup>54</sup>

### ***Panorama Vg1 (2006)***

I studieteksten, i et eget kapittel med overskriften *De nordiske språkene*, blir emnet presentert over ti sider. Det sentrale på disse sidene er likheter og forskjeller mellom de skandinaviske språkene. Til disse sidene er det tre utfyllende oppgaver som lyder:

- 1) Lag en liste med argumenter for og mot at danske og svenske fjernsynsprogrammer og filmer i Norge blir tekstat på norsk.
- 2) Les høyt fra en islandsk, en svensk eller en dansk avis. Hvilke utfordringer støter du på?
- 3) Lage en liste over årsaker til at nordmenn kan ha problemer med å forstå dansk tale. Hvorfor har nordmenn lettere for å forstå svensk enn talt dansk? (s.280).

I tekstsamlingen er det én svensk tekst, og det er diktet "Alis kamp i Zaire" (2004) av Stig Larsson. Diktet er oversatt og gjengitt på norsk. Til diktet følger det tre oppgaver som alle handler om innholdet i diktet.

### ***Panorama Vg2 (2007)***

I studieteksten, og under overskriften *Kan vi styre språket?* og under *Nordisk praksis*, kan en lese én side om språknemndene i Norden. Det blir gitt én utfyllende oppgave til dette emnet som lyder: "Kva kan grunnen vere til at den offentlege språklege reguleringa har stått så sterkt i Skandinavia?" (s. 231).

I tekstsamlingen er det én dansk tekst, og det er et utdrag fra Søren Kierkegaards *Enten-Eller* (1843) gjengitt i originalversjon på dansk. Oppgavene til denne teksten er ikke om det danske språket, men handler om tekstens innhold.

---

<sup>54</sup> <http://mml.gyldendal.no/flytweb/default.ashx?folder=7048&document=36546> Lastet ned 30.01. 2013.

### ***Panorama Vg3 (2008)***

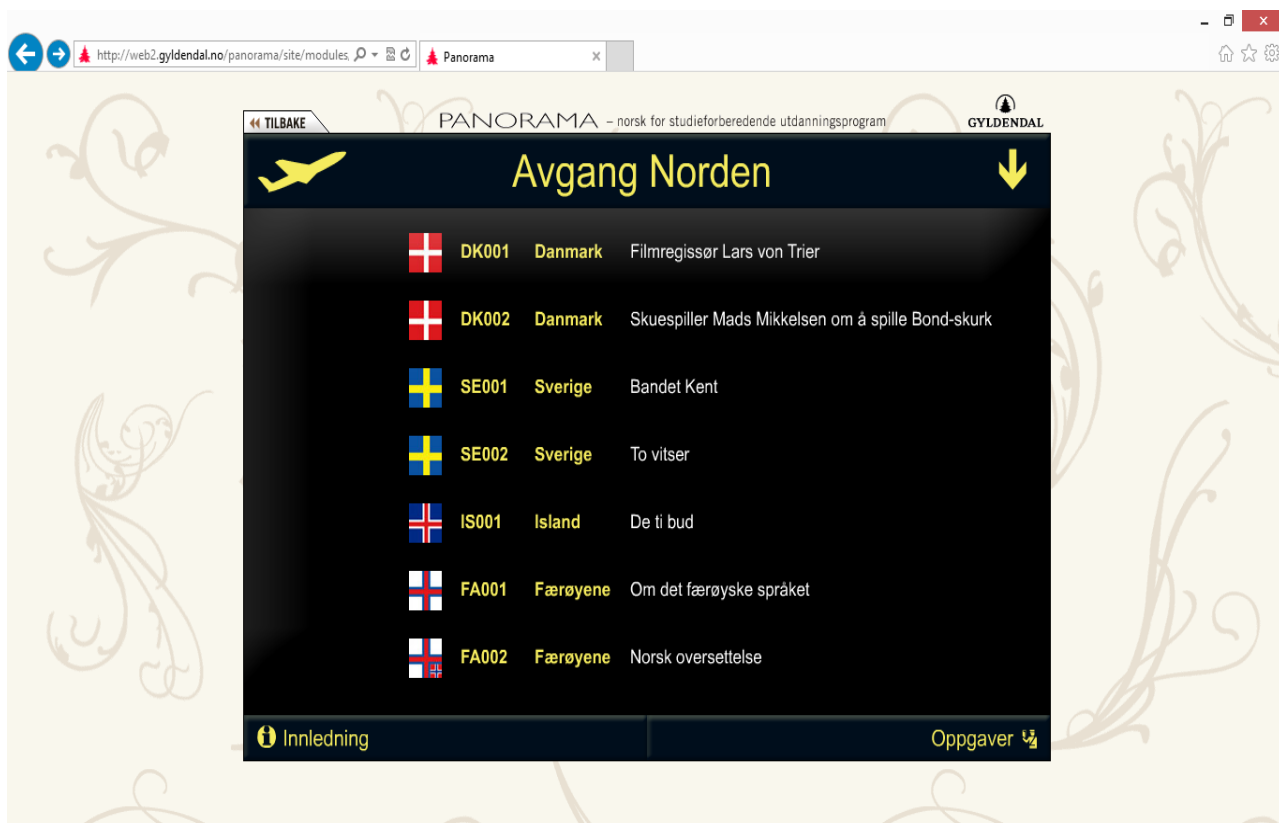
I studieteksten, i et eget kapittel med overskriften *Nordisk språkpolitikk*, blir emnet presentert på seks sider. Til disse sidene følger det to utfyllende oppgaver som lyder:

- 1) Lag ei oversikt over språksituasjonen i Danmark, Sverige, Noreg og Island.
- 2) Påverknad frå engelsk: a) Nemn nokre grunnar til at det engelske språket har så stor påverknadskraft på dei nordiske språka i dag. b) Kva for tiltak kan Danmark, Sverige og Noreg setje i verk for å verne det danske, det svenske og det norske språket mot ytre språkleg påverknad? (s.251).

I tekstsamlingen er det tre svenske og åtte danske tekster. De svenske tekstene er Edith Södergrans dikt *Landet som icke är* (1925), Karin Boyes dikt *Jag vill möta* (1927) og Cornelis Vreeswijks vise *Somliga går med trasiga skor* (1968). Alle de svenske tekstene er gjengitt i original på svensk. De danske tekstene er romanutdrag fra Karen Blixens *Livets veje* (1937), romanutdrag fra Willy Sørensens *Linedanseren* (1962), to dikt av Inger Christensen *Hvis jeg står* og *Jeg har alltid troet* (1962), romanutdrag fra Dan Turélls *Mord på mandag* (1987), novellen *En stol for lidt* av Helle Helle (1996), romanutdrag av Janne Tellers *Intet* (2000) og romanutdrag fra Jette A. Kaarsbøl *Den lukkede bok* (2004). De fleste danske tekstene er gjengitt på dansk, bortsett fra Turélls og Kaarsbøls tekster. Alle de svenske tekstene, er eldre tekster, mens når det gjelder de danske tekstene er det flest samtidstekster. Oppgavene til tekstene er alle om innholdet, og er enten analyse-, refleksjons- eller skriveoppgaver. Ingen av oppgavene er knyttet til språket i tekstene.

### ***Panoramas nettressurs Elevsider***

Her finnes det én oppgave som utnytter muligheten for lyd. Oppgaven heter *Avgang Norden*. Her er det mulighet for å høre både dansk, svensk, færøysk og islandsk. På det ene danske lydklippet er det Lars von Trier som snakker om det å være regissør, mens på det andre danske lydklippet snakker Mads Mikkelsen om det å være skuespiller. På det første svenske klippet er det intervju med det svenske bandet Kent, mens på det andre fortelles det to svenskevitser. På det islandske klippet får en høre de ti bud på islandsk, mens på det færøyske klippet får en høre om språkhistorien til språket på Færøyene. Det er ikke mulighet for å se de som snakker. Skjermbildet øverst på neste side viser hvordan nettsiden ser ut.



#### 5.4.6 Oppsummering og sammenligning av *Panorama*

Min gjennomgang av læringsressursen *Panorama* viser at det er mest om det nordiske perspektivet i studieteksten til Vg1 og Vg3-boka. Det er også her kompetansemålene om det nordiske lå da bøkene kom ut. Det er Vg3-bokas tekstsamling som har med flest nordiske tekster, i alt 11 tekster. Vg1-boka har med én svensk tekst, mens Vg2-boka har med én dansk tekst. I tekstsamlingen til *Panorama* sett under ett, er det danske tekster som dominerer. Ni, av i alt 11 tekster er danske. Fire tekster totalt er svenske.

Studieteksten i læreboka samsvarer med kompetansemålene i læreplanen, mens oppgavene ikke gjør dette i like stor grad. Kun én av oppgavene i *Panorama* legger opp til at en skal reflektere over likheter og forskjeller mellom norsk, svensk og dansk. Det er likevel språklige problemstillinger som dominerer i oppgavene til studieteksten. I oppgavene til tekstene i tekstsamlingen, er det oppgaver om innhold og tematikk, som ikke bare dominerer, men som er enerådende.

Tekstene i *Panorama* er gjengitt i stor grad i original språk, med unntak av tre tekster. Dette gjelder diktet "Alis kamp i Zaire" (2004), romanutdraget fra *Mord på mandag* (1987) og romanutdraget fra *Den lukkede bok* (2004). I de danske tekstene, er det samtidstekster som dominerer, mens når det gjelder de svenske tekstene, er det eldre tekster som dominerer. Ingen av tekstene i *Panorama* er mulige å lytte til.

I den ene oppgaven som finnes på *Elevsiden*, der en kan lytte til andre nordiske språk, er det multimodale, med tanke på lyd, utnyttet. Men at kun én av oppgavene på *Elevsiden* handler om nordiske språk, sier likevel noe om vektleggingen av dette emnet.

#### 5.4.7 Det nordiske perspektivet på den nasjonale digitale læringsarenaen NDLA

NDLA er et fylkeskommunalt prosjekt som skal "tilby kvalitetssikrede læremidler til fri bruk i videregående opplæring."<sup>55</sup> Prosjektet ble igangsatt i 2007 og hadde følgende føringer fra Kunnskapsdepartementet:

1. Å øke tilgang til og bruk av digitale læremidler i videregående opplæring.
2. Å utvikle videregående skolars og skoleeiers kompetanse som bestiller og/eller utvikler av digitale læremidler
3. Å øke volum og mangfold av digitale læremidler rettet mot videregående opplæring
4. Over tid redusere elevenes utgifter til læremidler.<sup>56</sup>

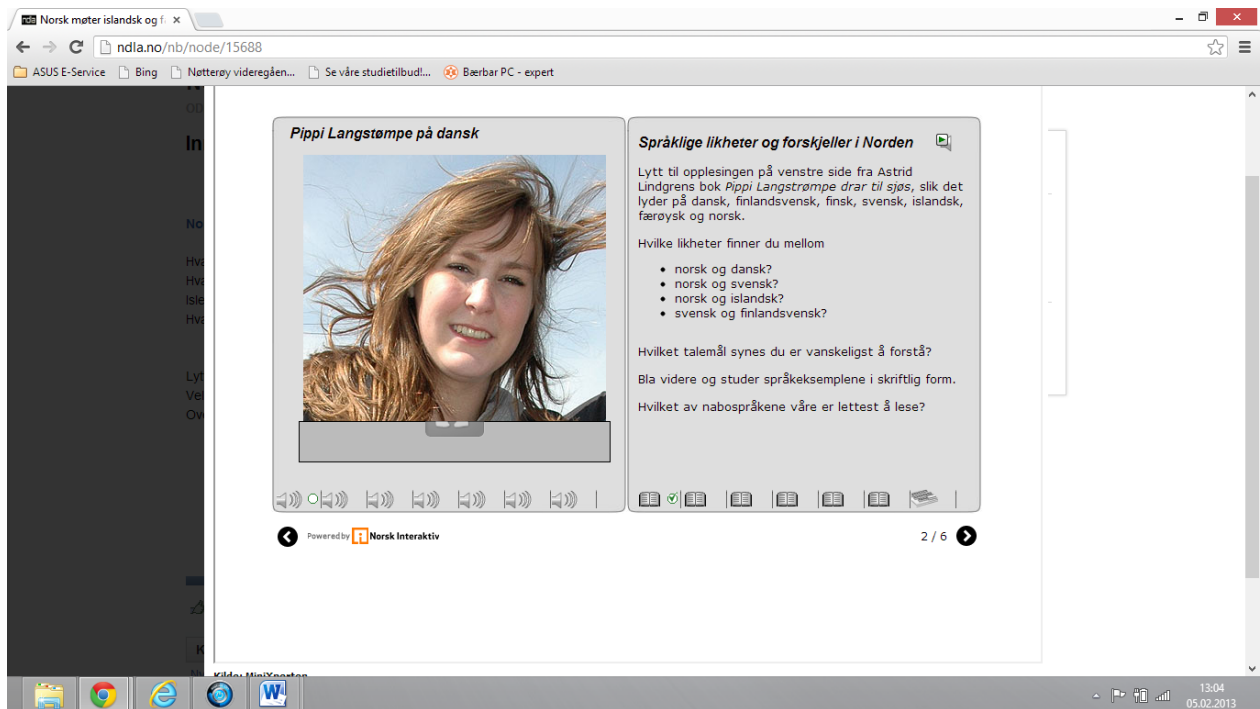
I rapporten *Evaluering av NDLA*, basert på en brukerundersøkelse utført på fire videregående skoler i 2011, både blant lærere og elever, var noen av funnene at NDLA brukes som et supplement til læreboka fordi NDLA representerer noe annet enn læreboka. Det er fortsatt potensiale for å utnytte det digitale mediets egenart i større grad, med videre satsing på lyd, video og animasjon. Studien viste også at de lærerne som brukte NDLA, mente at strukturen og brukervennligheten hadde blitt bedre siden 2010. Rapporten slår likevel fast at "førstegangsmøtet med strukturen kan være litt lite intuitiv, men at både lærere og elever opplever det er lett å finne fram etter å brukt litt tid på å gjøre seg kjent med måten stoffet er strukturert på" (Kristiansen 2011:8).

Uten mye erfaring med NDLA, måtte jeg bruke noe tid på å finne fram på nettressursen. Mye av stoffet fant jeg under *Minixperten*, en type digital bok en kan bla i og som tar for seg ulike emner knyttet til språk. *Den nordiske språkfamilie* er delt inn i seks deler eller sider, som igjen er delt inn i mange ulike oppgaver. På disse sidene kan en blant annet se et videoklipp der Arne Torp foreleser om språkene i Norden. En kan velge mellom å se et kort utdrag, eller å se en lengre frekvens under *Professorens hjørne*. På en annen side, vist øverst på neste side, kan en lytte til et utdrag av *Pippi Langstrømpe* av Astrid Lindgren på både dansk, finlandssvensk, finsk, svensk, islandsk, færøysk og norsk.

---

<sup>55</sup> <http://om.ndla.no/kvalitetskriterier-1%C3%A6ringsressurser-p%C3%A5-ndla> Lastet ned 5.02.2013.

<sup>56</sup> <http://om.ndla.no/fakta-om-ndla>. Lastet ned 5.02.2013



På en annen side kan en høre og se et videoklipp der islendingen Anna Kristjansdottir, blir intervjuet om språket sitt av professor Martin Skjellestad fra Universitet i Agder. Andre eksempler på oppgaver der en kan lytte til nabospråk, er i videoklipp på Danmarks Radios nettsider, der en kan høre intervju med ungdom i Norden. På lydfilen SweaDia kan en høre svenske dialekter, mens på en annen lydfil kan en lytte til danske dialekter. Det er også mulighet for å høre utdrag av artikkel 1 i FN's Menneskerettighetserklæringen på både svensk, dansk, islandsk, færøysk og finsk.<sup>57</sup>

I *Mediatekets* lydfiler er det mulig å lytte til flere danske tekster. Tekstene som er lest inn er av den danske samtidsforfatteren Ina Lykke Smidt. Én novelle og seks dikt er lest inn av forfatteren selv på dansk. Det er ingen lydfiler med innleste svenske tekster. Til de danske diktene er det ingen oppgaver, mens til den danske novellen er det én oppgave. Her er ni av 10 spørsmål knyttet til innhold i novellen, mens ett spørsmål handler om det danske språket.

I tillegg til stoffet i *Miniexperten* og *Mediateket*, finnes det flere ressurser om nordiske språk, hvis en bruker søkerordene "dansk", "svensk" eller "nordiske språk" i søkerfeltet. Mitt søk fant tre ressurser med mulighet for lyd og bilde. En ressurs er en reportasje om den svenske forfatteren Thomas Tranströmer som vant nobelprisen i litteratur i 2011. En annen ressurs blir kalt *Nordisk språkpolitikk*, og viser et videointervju med Arne Torp som snakker om nordiske språk og språkpolitikk. Den siste ressursen fører til hjemmesiden til den danske

<sup>57</sup> I tillegg til lydfilene jeg har nevnt er det mulighet for å klikke på mange hyperlinker som fører til nettressurser om nordiske språk.



tv-serien *Yallahrup Færgeby*.<sup>58</sup> På denne ressursen kan en klikke på ulike episoder og karakterer i serien, for dermed å høre variert dansk talespråk.

#### 5.4.8 Oppsummering av NDLA

Det som finnes om det nordiske perspektivet på NDLA samsvarer med kompetansemålene i læreplanen. I flere av oppgavene, og i lydfilene der en kan høre ulike språk i Norden, er fokus på likheter og forskjeller mellom de nordiske språkene. I tekstene i *Mediateket*, som ligner på tekstsamlingene til lærebøkene, er det mulighet for å lytte til tekster innlest på dansk.

Hvis en ser NDLA under ett, så er muligheten for lyd og videoklipp utnyttet i flere av oppgavene. Det er mulighet for både å se og høre videoklipp av folk som snakker nordiske språk, og videoklipp av folks som snakker om nabospråk. Oppgavene om nabospråk er også varierte, fra de mer enkle til de mer avanserte oppgavene. Mengden av oppgaver gjør at en kan velge, noe som gir rom for muligheter og variasjon.

#### 5.4.9 Svenske og danske lærebøker

Som nevnt under utvalg av læringsressurser, vil jeg bare til en viss grad gjennomgå og sammenligne norske læringsressurser med svenske og danske. Min gjennomgang er også konsentrert rundt læreboka. Grunnen til det, er at den svenske læringsressursen som jeg undersøker, *Svenska Timmar*, ikke har noen nettportal, mens den danske læringsressursen *Krydsfelt* har en nettportal, men en lukket portal som krever passord og at brukeren betaler lisens.

Både den svenske og danske læreboka er bøker som brukes over tre år. De er dermed ikke delt inn etter trinn, som de norske lærebøkene. Strukturen på gjennomgangen av den svenske og den danske læreboka vil derfor være noe annerledes.

#### *Svenska Timmar* (2012)

*Svenska Timmar Språket* fra Gleerups forlag er en helt ny lærebok til bruk i den svenske gymnasskolen etter Gy2011. I denne læreboka blir *Språk i Norden* omtalt som et eget emne over 17 sider. Emnet er delt inn i *Danska, Norska, Isländska, Färöiska, Finska* og *Grönländska*. Norsk og dansk vies mest plass. I innledningen til stoffet om dansk og norsk er det først en presentasjon av språket. I presentasjonen av dansk, pekes det på at den danske uttalen er vanskelig for svensker. I presentasjonen av norsk, er det at Norge har to offisielle skriftspråk som gis plass. Både i den danske og i den norske studieteksten gjengis tekster på

---

<sup>58</sup>Sendt som julekalender på dansk TV, karakterene snakker dansk på en måte som ofte assosieres med unge med minoritetsbakgrunn, det vil si at de har en uttale som er annerledes enn standardisert dansk.

dansk og norsk. I oppgaven til den danske teksten, som heter *Den radioaktive dreng*, skal elevene:

Läs följande danska text och skriv upp de ord som du inte förstår. Arbeta sedan med orden gemensamt i klassen, t.ex genom att söka på internet. Träna också gärna på uttalet. (s.254)

I oppgaven til de norske tekstene skal elevene:

Läs de norska "svenskevidsene" som följer och texten om friluftsliv och skriv upp de ord du inte förstår och ta reda på vad de betyder. (s. 259)

I emnet dansk og norsk er det én type oppgave som heter *Fallgropar för svenskar*. Her får elevene en liste med enten danske eller norske ord som de skal øve på å uttale og lære hva betyr.

I tillegg til den ene danske teksten og de to norske tekstene i studieboka, har tekstsamlingen til *Svenska timmar* med én norsk og én dansk tekst. Det er utdrag av Ibsens skuespill *Et dukkehjem* (1879) og et dansk eventyr av H. C Andersens, nemlig *Keiserens nye klæder* (1837). Begge tekstene er gjengitt i original språk. Til begge tekstene i tekstsamlingen følger det oppgaver, men ingen av spørsmålene er knyttet til språket. Alle spørsmålene dreier seg om innholdet.

Det er dels samsvar mellom målene i den svenske læreplanen og læreboka *Svenska Timmar*. Alle de danske og norske tekstene som er med i læreboka er gjengitt i original, selv om læreplanen sier "delvis på original". Målet om at elevene skal få kjennskap til språkforholdene i Norden, og at de skal reflektere over ulike former for språklig variasjon, finner en igjen i studieteksten. Angående målet om "språklagstiftning, minoritetsspråk og dialekter" både i Sverige og øvrige Norden, så er det lite om øvrige Norden i studieteksten.

### ***Krydsfelt, grundbog og antologi i dansk (2010)***

*Krydsfelt*, fra Gyldendal i Danmark, kom ut etter revisjonen av læreplanen i 2010. Læreboka er delt inn i to bøker, en studiebok og en tekstsamling. I studieboken omtales *De Nordiske språk* under emnet *Sprog og sproghistorie*. Emnet er delt inn i *De nordiske språk, Hvor gammelt er dansk?* og *Lydforandringer i de nordiske dialekter: dansk bliver til dansk*. Stoffet er fordelt på seks sider.

Det er to utfyllende oppgaver til emnet. Den ene oppgaven er et gruppearbeid der en skal lage en presentasjon om enten språkforskeren Rasmus Rask, den germanske

lydforskyvning, sanskrit, samisk, finlandssvensk, språk i Slesvig eller grønlandsk. Den andre oppgaven er knyttet til lydforandringer i de nordiske språkene dansk, svensk og norsk.

Senere i emnet *Sprog og sproghistorie* omtales emnet *Norge – nynorsk og bokmål* over to sider. Her forklares det hvorfor den norske språkhistorien skiller seg fra den danske og svenske språkhistorien, og hvorfor Norge i dag har to offisielle skriftspråk. I oppgavene til disse sidene er det lagt opp til at en skal lese og høre, *Ja vi elsker* av Bjørnstjerne Bjørnson og diktet "Snø og granskog" av Tarjei Vesaas. Deretter skal elevene:

Oversæt digtene fra hhv. nynorsk og bokmål til dansk. Redegjør for de væsentligste forskjeller mellom de tre systemer bokmål, nynorsk og dansk. Diskuter, om det gjør noen litterær stilistisk forskjell, at digtene er skrevet på hhv. bokmål og nynorsk.

Resten av oppgavene til disse to tekstene har spørsmål knyttet til innhold og ikke til språket.

I tekstsamlingen til *Krydsfelt* er det med fem svenske og seks norske tekster. De svenske tekstene som er med, er utdrag fra August Strindbergs skuespill *Den Starkara* (1889), Pär Lagerkvists dikt *Ångest* (1916), Edith Södergrans dikt *Dagen svalnar* (1916), Göran Sonnevis dikt *Om kriget i Vietnam* (1965) og utdrag fra Jonas Hassen Khemiri roman *Et øje rødt* (2003). De norske tekstene som er med er Bjørnstjerne Bjørnsons *Ja, vi elsker dette landet* (1859 – 1868), Utdrag fra Henrik Ibsens skuespill *Et dukkehjem* (1879), utdrag fra Amalie Skrams roman *Lucie* (1888), Johan Børgens novelle *Paradisets have* (1937), Tarjei Vesaas sitt dikt *Snø og granskog* (1946) og Lars Saaby Christensens novelle *Grisen* (2005). I innledningen til *Krydsfelt* står det at:

Svenske og norske tekster er gengivet på originalsprogene (med en enkelt undtagelse, *Et øje rødt* af Jonas Hassen Khemiri). Antologiens ældre tekster er blevet modernisert, sådan at de følger nutidig retstavning." (*Krydsfelt* 2010:7)

Det gis ingen begrunnelse til hvorfor *Et øje rødt* er gjengitt på dansk, og ikke på svensk. I tekstsamlingen er det ingen oppgaver til tekstene. Men i studieboken til *Krydsfelt* er det flere oppgaver til flere av tekstene i tekstsamlingen. Disse oppgavene dreier seg i hovedsak om innholdet og ikke om språket.

Det er samsvar mellom den danske læreplanen og læreboka fordi alle tekstene i tekstsamlingen, bortsett fra én svensk samtidstekst, er gjengitt i original språk. Én av oppgavene legger opp til at en skal oversette eldre norske tekster og reflektere over om dette gjør noe med teksten, slik veiledningen foreslår at en kan gjøre når en arbeider med andre språk. Læreplanen sier ikke noe om at en skal lære om språksituasjonen i Norden, i for

eksempel Norge og Sverige. Likevel har *Krysfelt* med noe om språkhistorien i Norge, og det at Norge har to offisielle skriftspråk.

#### **5.4.10 Sammenligning og svar på forskningsspørsmålene**

Sammenligningen av de ulike læringsressursene er systematisert etter forskningsspørsmålene jeg stilte før gjennomgangen av læringsressursene.

##### ***Er det samsvar mellom læreplanens mål om emnet og læringsressursene?***

Det er samsvar mellom målene i læreplanen og hva en finner i læringsressursene både i Norge, Sverige og Danmark. I de norske læringsressursene er det mest om det nordiske perspektivet på Vg1 og Vg3. Kompetansemålene knyttet til det nordiske perspektivet er også i all hovedsak plassert på Vg1 og Vg3.<sup>59</sup> Både i oppgavene til studieteksten, og i flere av oppgavene til tekstene i tekstsamlingene, er fokuset på "likheter og forskjeller i de nordiske språkene" (K06). Hovedtendensen er at en skal arbeide med dette målet ved å enten lese om det, eller at en skal oversette danske og svenske tekster til norsk.

Kompetansemålet "gjøre rede for et utvalg nordiske tekster" (K06) er plassert på Vg2, men det er bare tekstsamlingen til læreboka *Grip teksten* som har flest nordiske tekster i Vg2-boka. Både lærebøkene *Tema* og *Panorama* har flest nordiske tekster i Vg3-bøkene.

Kompetansemålet "beskrive og sammenligne de nordiske lands språksituasjon og språkpolitikk" (K06) er plassert på Vg3, og i all hovedsak er det Vg3 ressursene som har mest om dette emnet.

##### ***Hvor mye og hva står det om nabospråk i studiedelen i læreboka?***

*Grip teksten* har totalt 18 sider om emnet, *Tema* har 22 sider, *Panorama* har 17 sider, *Svenska Timmar* har 17 sider og *Krydsfelt* har 8 sider. Stoff om nabospråk fyller med andre ord ikke mye av plassen i studieteksten til lærebøkene. Angående hvilket innhold disse sidene har, så er tema i hovedsak, språkhistorie, med fokus på hvorfor norsk, dansk og svensk har utviklet seg til ulike språk, fellestrekk og forskjeller mellom språkene i formverk, ordforråd og uttale og de ulike lands språksituasjon og språkpolitikk.

---

<sup>59</sup> Fram til revisjonen i 2010.

*Hvor mange svenske og danske tekster er med i lærebøkernes tekstsamlinger?  
Samtidstekster eller eldre tekster? Hvilken type sjanger representerer tekstene?*

Lærebok	Vg1	Vg2	Vg3	Totalt	Tekster totalt i tekstsamlingene
<i>Grip teksten</i>	1	3	2	6 (svenske)	213
<i>Tema</i>	÷	1	4	5 (svenske)	291
<i>Panorama</i>	1	1	11	13 (10 danske og tre svenske)	343
<b>NDLA</b>				(6) (danske)	
<i>Svenska Timmar</i>				(4) (to norske og to danske)	
<i>Krydsfelt</i>				(11) (fem svenske og seks danske)	(151)
<b>Til sammen, fordelt etter årstrinn</b>	2	5	17	24 (nordiske tekster i de norske lærebøkene)	947

Mitt hovedfokus er de norske læringsressursene, og av de norske lærebøkene, så er det Vg3-bøkene som har med flest svenske og danske tekster. Totalt har de tre lærebøkene på Vg3 med 17 tekster. Hvis en tar med tekstene i Vg1 og Vg2 bøkene, så har de tre norske lærebøkene til sammen med 24 nordiske tekster. For å sette antall tekster i perspektiv, har lærebøkene totalt med 947 tekster i sine tekstsamlinger, mens bare 24 av i alt 947 tekster er nordiske tekster. Det er med andre ord et beskjedent utvalg av nordiske tekster med i lærebøkene.

I to av de norske lærebøkene, det vil si *Grip teksten* og *Tema* er det bare med svenske, og ingen danske tekster. Det er kun læreboka *Panorama* som har med danske tekster. NDLA har bare med danske og ingen svenske tekster. Tre av de norske læringsressursene har dermed bare med tekster fra ett naboSpråk, mens det kun er en norsk lærebok, *Panorama*, som har med tekster på både svensk og dansk. I den svenske læreboka, *Svenska Timmar*, er det med én svensk og én dansk tekst. I den danske læreboka, *Krydsfelt*, er det med omtrent like mange norske som svenske tekster.

Det er eldre tekster som dominerer i tekstsamlingene. Til sammen, medberegnet den svenske og danske læreboka, er det 26 eldre tekster opp mot 11 samtidstekster. Gjennomgangen viser også at det er skjønnlitterære tekster som dominerer. Ingen av de svenske eller danske tekstene som er med i de norske lærebøkernes tekstsamlinger representerer andre teksttyper enn skjønnlitteratur. Som tidligere nevnt i gjennomgangen av

læreplaner, så presiseres det ikke i den norske planen at det skal leses skjønnlitteratur. Det står "gjøre rede for et utvalg nordiske tekster (min understreking)" (K06). Likevel viser denne gjennomgangen at tekstene på nabospråk i de norske lærebøkene tekstsamlinger kun er skjønnlitterære. Den svenske læreboka har med flere teksttyper, mens den danske læreboka domineres, som de norske lærebøkene, av skjønnlitterære tekster.

### ***Er de nordiske tekstene gjengitt i originalversjon eller er de oversatt?***

Flertallet av tekstene i tekstsamlingene er gjengitt i original språk. Bare noen få tekster er gjengitt i oversatt versjon. En hypotese kunne være at de tekstene som ble oversatt var eldre tekster som ble karakterisert som vanskelige for elevene på grunn av språklige endringer som har skjedd over tid, men slik er det ikke. Strindberg for eksempel, som flere av tekstsamlingene har med utdrag fra, gjengis konsekvent i original språk. De få tekstene som ikke er gjengitt i original, er med andre ord ikke eldre tekster, men tekster fra samtiden.

*Et øye rødt* er oversatt av både *Grip teksten* og *Krydsfelt*, mens *Tema* velger å gjengi teksten på svensk. Romanen *Et øye rødt* har et spesielt språk fordi "Halim skriver som han snakker. Grammatikken er ordnet etter eget hode, og ordene lånt fra gatas slang."<sup>60</sup> Noe av grunnen til at denne teksten er oversatt hos flere kan derfor ligge her. Romanutdraget kan brukes som innfallsvinkel til å snakke om slang og innvandrerspråk, så vel som å snakke om nabospråk.

I den siste både norske og svenske læreplanen, åpnes det, som poengtert tidligere, opp for at tekstene kan være "i oversettelse og i original"(K06) og "delvis i originalspråk" (Gy2011). Den svenske læreboka gjengir likevel alle tekstene i original språk. De norske lærebøkene gjengir i stor grad i original språk, med unntak av noe få samtidstekster.

### ***Hva slags type oppgaver følger til studieteksten og tekstene i tekstutvalget? Er det oppgaver knyttet til innhold eller til språk?***

I de mer utfyllende oppgavene til studieteksten, er det språklige oppgaver som dominerer. I oppgavene til tekstene i tekstsamlingene, er det oppgaver i litterær analyse og oppgaver knyttet til innhold som dominerer. Det er bare unntaksvis at oppgavene til de skjønnlitterære tekstene handler om nabospråk. Totalt sett er det få utfyllende oppgaver som handler om det nordiske perspektivet og nabospråk. Til emnet er det flere *lesekontrolloppgaver*, enn det er utfyllende oppgaver.

---

<sup>60</sup> <http://www.bokklubben.no/SamboWeb/produkt.do?produktId=1445813> Lastet ned 10.02.2012.

### ***Er nabospråkstekstene mulige å lytte til?***

Hos *Grip Teksten* og *Tema* er tekstene mulige å lytte til på originalspråket. Hos NDLA er det også mulig å lytte til flere danske tekster. Verken hos *Panorama*, *Svenska Timmar* eller *Krydsfelt*<sup>61</sup> er det mulig å lytte til de svenske og danske tekstene.

### ***Hvordan utnyttet de digitale nettressursene de multimodale mulighetene for lyd?***

En sammenligning av nettressursene med øye for hvordan de utnyttet de multimodale mulighetene som ligger i lyd og bilde, viser, ikke uventet, at det er NDLA som utnytter dette potensialet i størst grad. *Grip teksten* og *Panorama* gjør det i en viss grad. Det vil si at de utnytter muligheten for lyd og bilde, men at de gjør det i få oppgaver. Verken *Tema* eller *Svenska Timmar* utnytter dette potensialet. Nettportalen til *Krydsfelt* har jeg som sagt ikke hatt muligheten for å undersøke.

---

<sup>61</sup> Mulig noen av tekstene i *Krydsfelt* er mulige å lytte til. Siden de sier i innledningen til boka at "De sværest tilgjengelige af de ældre tekster er indlæst" (*Krydsfelt* 2010:7).

## 6.0 Analyse av eksamen

### 6.1 Utvalg av eksamensoppgaver

I min gjennomgang av eksamen er det skriftlige eksamensoppgaver jeg vil gjennomgå. Det er først og fremst her *backwash-effekten* spiller inn. En undersøkelse av om det nordiske perspektivet har vært tema på muntlig eksamen i norsk, kunne vært interessant, men siden muntlig eksamen utarbeides og organiseres lokalt på hver enkelt skole, blir det for omfattende å trekke inn dette perspektivet i min avhandling.

Gjennomgangen av eksamensoppgaver er delt inn i tre perioder. Den første perioden er det store tidsspennet fra 1880 til 1991. Grunnen til at jeg kan undersøke eksamensoppgaver fra så tidlig tilbake som 1880 og fram til 1991, er at Egil Børre Johnsen i sin avhandling fra 1994 gjengir fullstendige oppgaveformuleringer fra dette tidsrommet i vedleggene til sin avhandling. Den andre perioden jeg undersøker, er nedslag etter Reform 94. Reformen ble implementert i skolen høsten 1994, men første eksamen etter den nye læreplanen ble gjennomført våren 1997. Jeg vil derfor undersøke eksamensoppgavene fra 1997, 1998 og 1999. Den tredje perioden er nedslag etter Kunnskapsløftet i 2006. Kunnskapsløftet ble implementert i skolen høsten 2006, men første eksamen etter læreplanen i kunnskapsløftet ble gjennomført først våren 2009. Jeg vil derfor undersøke eksamensoppgaver fra 2009 og fram til 2012.

Johnsen undersøker ikke oppgaveformuleringene til utsatt prøve. Dette vil heller ikke jeg gjøre. I all hovedsak tar de fleste elevene eksamen på selve eksamensdagen. Utsatt prøve er en eksamen for kun få elever. Til opplysning, så bruker jeg i gjennomgangen nåtidens betegnelser, altså hovedmål og sidemål, selv om disse betegnelse først ble vanlig på 1980-tallet.

Mange av oppgavene til eksamen er vide, og det er opp til eleven selv å gjøre et utvalg og sette opp noen rammer. Kjell Lars Berge, professor i tekstvitenskap, peker på at "eleven får et stort tolkningsrom når teksten skal unnfanges" (Berge 2005:17). Det nordiske perspektivet og nabospråk kunne derfor være relevant i flere oppgaver, selv om oppgaveordlyden ikke direkte handler om emnet. I gjennomgangen av oppgaveformuleringer, har jeg i hovedsak ikke vært interessert i oppgaveformuleringene der det nordiske kunne være relevant. Jeg har først og fremst vært interessert i oppgaveformuleringene som så direkte som mulig handler om det nordiske perspektivet og nabospråk.



## 6.2 Eksamensoppgaver 1880-1991

Fram til 1917 var det to obligatoriske oppgaver i oppgavesettet til eksamen. Fra 1907 måtte én av de obligatoriske oppgavene skrives på sidemål. Fra 1920 ble det mulig å velge bort noen oppgaver, og fra 1932 og utover ble det vanlig med mellom fem til seks oppgaver i oppgavesettet. Det var flest oppgaveformuleringer å velge mellom i hovedstil, og færre i sidemål, men en måtte skrive én stil i hovedmål og én i sidemål (Johnsen 1994:274).

Johnsen deler inn oppgavene etter typer. *Fagstilen* var lenge en felles betegnelse for den historiske stilen<sup>62</sup>, den litterære stilen og tekstoppavene, som alle var nært knyttet til skolefagene norsk og historie. Lenge var den *historiske* stilen og den *litterære* stilen dominerende, men på 1970- og 1980-tallet kom tekstoppavene inn. Dette var oppgaver der en la vekt på at eleven kunne vurdere innhold, språk og form også i sakprosaetekster. På 1980- og 1990-tallet kom en ny sjanger inn, nemlig essay og kåseri. Her skulle en vise at en behersket en type sjanger i praksis.

Johnsen plasserer oppgaveformuleringene inn i noen hovedemner. Emnegruppering kan være problematisk fordi visse oppgaveformuleringer kan passe inn under flere emner, men Johnsen velger likevel å dele inn i disse hovedemnene: *kultur, politikk og historie, natur, næringsliv og økonomi og livssituasjon*. Oppgaveformuleringer knyttet til livssituasjon og politikk og historie dominerer i Johnsens materiale.

I min gjennomgang av perioden 1880-1991 fant jeg fem oppgaver som omhandlet det nordiske perspektivet og nabospråk:

- Island og dets betydning for Norden (1894).
- Nordmennenes bidrag til den dansk – norske felleslitteraturen i 1750-1814 (1930).
- Salmediktning i Danmark og Norge etter reformasjonen (1943).
- På hvilke områder mener du at samarbeid mellom de nordiske land er naturlig og tjenelig? Hvorledes kan vi fremme dette samarbeidet? (1949).
- Hva har vi nordmenn å takke dansker og svensker for, når vi tenker tilbake på krigsårene 1940-45? (1950).

Om det nordiske perspektivet og nabospråk er direkte tema i flere av disse oppgaveformuleringene, kan diskuteres. Alle oppgavene krever historiske kunnskaper, enten litteraturhistorie eller politisk historie, og oppgavene kan derfor enten plasseres under

---

<sup>62</sup> Obligatorisk fram til 1932 (Johnsen 1994:216).

hovedemnet *kultur* eller *politikk og historie*. Av totalt 570 (Johnsen 1994:275) oppgaveformuleringer i perioden 1880 til 1991, er det kun fem oppgaver som til en viss grad tar opp i seg det nordiske perspektivet. Ingen av oppgavene handler i hovedsak om det nordiske perspektivet og nabospråk.

### 6.3 Eksamensoppgaver i 1997, 1998 og 1999

I min tidligere gjennomgang og analyse av læreplaner gjorde jeg rede for reformen i 1994. Til eksamen etter R94 ble det utarbeidet et ressurshefte som elevene fikk utlevert før eksamen. Enten hovedmålseksamen eller sidemålseksamen tok utgangspunkt i dette ressursheftet. Den eksamen som ble en *ressursheftedag*, tok utgangspunkt i et tema, som elevene fikk vite før eksamensdagen, og i ressursheftet handlet tekster og bilder om dette temaet. Elevene kunne ta utgangspunkt i tekstheftet i sin besvarelse på ressursheftedagen. Den dagen elevene ikke kunne bruke ressurshefte, ble kalt *fagdag*. Jeg finner to oppgaveformuleringer knyttet til det nordiske perspektivet og nabospråk i nedslag etter R94:

- Lek kan blant annet være å drømme seg bort og å spille en rolle. Hva betyr leken for personene i Stig Dagermanns og Lars Saaby Christensens tekster? (Side 14 og 4 i ressursheftet) Skriv en artikkel. (1998, sidemålseksamen og ressursheftedag)
- Du har en venn i Danmark som arbeider med ei oppgave om norsk litteratur. Han ber deg stadig om hjelp. Denne gangen gjelder spørsmålet nyrealismen. Han kjenner til Ibsen og realismen på 1800-tallet, men veit lite om nyrealismen. Skriv en tekst der du forklarer hva som skiller nyrealismen fra realismen på 1800-tallet. Trekk inn tekster og forfattere du kjenner, som eksempel. (1999, sidemålsstil og fagdag).

I den første oppgaven, oppgaven fra 1998, så er tema denne dagen *Det leikande mennesket*. I oppgaven blir elevene bedt om å ta utgangspunkt i, og delvis analysere, to tekster for å skrive en artikkel om dette temaet. Den ene teksten de skal ta utgangspunkt i, er Stig Dagermanns tekst *Nattens lekar* (1974). Dagermanns tekst er på én side i ressursheftet, og teksten er gjengitt på svensk, uten ordforklaringer.

Den andre oppgaven, fra 1999, omhandler bare i liten grad det nordiske perspektivet. Tanken med å bruke "en venn fra Danmark" kan være et forsøk på å presisere mottakerbevissthet hos eleven. Det ligger underforstått i oppgaven at eleven skal vise kjennskap til den norske nyrealismen, og forklare dette på en måte som gjør at en dansk venn på samme alder forstår.

Gjennomgangen viser at av i alt 36 eksamensoppgaver gitt i perioden 1997-1999, så er det kun to oppgaver som til en viss grad handler om det nordiske perspektivet og nabospråk.

#### 6.4 Eksamensoppgaver 2009-2012

Jeg gjorde rede for reformen Kunnskapsløftet i min tidligere gjennomgang og analyse av læreplaner. Sidemål ble trekkfag etter K06. Dette innebar at ikke alle elever lenger kom opp til skriftlig sidemålsksamen. En annen endring var at ressurshefteordningen ble avvirket, til gjengjeld ble det nå lov med alle hjelpemidler til eksamen. En ny sjanger ble også introdusert, kalt kortsvar. Et kortsvar skal være på ca. 250 ord og eleven skal i denne teksten vise faglighet. Udir definerer faglighet til å være "både fagkunnskap, forstått som kunnskap om faglige emner, formidlingsevne og tekstforståelse"<sup>63</sup>. Nytt de siste årene er at det til hver oppgave følger en kommentar som skal hjelpe eleven til å forstå hva oppgaven krever. Denne kommentaren sier noe om hva som vektlegges i vurderingen, og kan fungere som en instruks eller bruksanvisning for eleven.

Jeg finner at ingen av oppgavene i perioden 2009-2012 handler direkte om det nordiske perspektivet og nabospråk. Ingen av analyseoppgavene tar utgangspunkt i verken danske eller svenske tekster. Den eneste oppgaven der en kunne sett til Sverige og Danmark og deres språkhistorie og språksituasjon, er i oppgaven:

- Vedlegg: " Noen personlige betraktninger om hva det vil si å være samnorsktilhenger" av Arne Torp.

Bør vi ha et talemålsnært skriftspråk, eller er det bra med avstand mellom tale og skrift? Bruk kunnskaper du har om språk og språkhistorie til å grunngje synspunkta dine, og skriv ein artikkel som svar til Arne Torp. (2011, sidemålsksamen)

I kommentar til oppgaven står det:

*Du skal vise til Torps tekst i svaret ditt, men det er mogleg å svare på spørsmålet i oppgåva utan å ta stilling til samnorskdebatten. Du kan velje ulike ilnærmingar og bruke eksempel frå språkhistoria, frå moderne teksttypar du kjenner og frå kunnskap om andre språk (min understreking). For å vise høg grad av måloppnåing bør teksten din ha ein klar og føremålsteneleg struktur, du bør argumentere sakleg og eventuelt bruke kjelder på ein oversiktleg og relevant måte.*

Gjennomgangen viser at av i alt 45 oppgaver gitt i perioden 2009-2012 så er det kun én oppgave som til en viss grad kan handle om det nordiske perspektivet og nabospråk.

---

<sup>63</sup> [http://www.udir.no/PageFiles/44237/eksempelsamling\\_norsk\\_vurderte\\_elevtekster.pdf](http://www.udir.no/PageFiles/44237/eksempelsamling_norsk_vurderte_elevtekster.pdf) (s.7) Lastet ned 22.02.2013

## 6.5 Oppsummering

Gjennomgangen viser at det er svært få av oppgavene i de tre periodene jeg har undersøkt der det nordiske perspektivet og nabospråk er sentralt. De tre oppgavene jeg fant i materialet etter 1997-1999 og 2009-2012 handlet i hovedsak om andre tema enn det nordiske perspektivet og nabospråk. Den første handler om lek, den andre om nyrealismen og den tredje om talemålsnært skriftspråk. Det nordiske perspektivet og nabospråk er underordnede temaer. I min innledende del om eksamen, og under *Utvalgt av eksamensoppgaver* sa jeg at jeg først og fremst var interessert i å undersøke oppgaveformuleringer som så direkte som mulig handlet om nabospråk. Min gjennomgang viste likevel at ingen av eksamensoppgavene handlet direkte om nabospråk.

Et sentralt spørsmål blir da, når emnet ikke er gitt til eksamen, hva dette gjør med vektleggingen av emnet i undervisningen? Som flere ganger understreket, så har emnet hatt en plass i norskfagets planer langt tilbake. Min tidligere gjennomgang av læreplaner viste at det er formuleringer og mål knyttet til emnet i dagens norske læreplan. Alle de norske læringsressursene jeg undersøkte hadde også noe om emnet. Som tidligere nevnt, fant både Østlie og jeg, at emnet kom styrket ut av kunnskapsløftet, både i læreplanen og i læringsressursene.

Likevel, viser min gjennomgang av oppgaveformuleringer til eksamen, at emnet ikke blir gitt til eksamen. Som jeg redegjorde for tidligere, så spiller *backwash-effekten* inn på undervisningen i fag. Lærere innretter undervisningen etter hva som blir gitt på sentrale, gjerne nasjonale, vurderinger. Emner gitt til eksamen blir derfor førende på undervisningen. Det som blir gitt til eksamen, vektlegges på bekostning av emner som ikke blir gitt til eksamen. Hva som blir gitt til eksamen, fungerer som en *bakgrunnsplan* (Smith 2009) og overstyrer både læreplanen og læringsressursene. Eksamen virker dermed innsnevrende på undervisningen.

Olemic Thommesen, som jeg refererte til i innledningen av oppgaven, avsluttet sitt spørsmål til kunnskapsministeren i Stortingets spørretime 31. mai i 2011 med at det handler om "å stille krav til at man faktisk oppfyller de læreplanene som ligger der, for de er slett ikke dårlige hvis man bare hadde valgt å følge dem". Thommesen oppfordrer til å følge den formelle læreplanen, men som Smith pekte på, legger *bakgrunnsplanen* eksamen sterkere føringer på faget enn den formelle læreplanen.

## 7.0 Oppsummering og drøfting

### 7.1 Svar på forskningsspørsmål

*Hva sier ulike læreplaner om det nordiske perspektivet og nabospråk? Har emnet endret seg over tid?*

Det nordiske perspektivet og nabospråk har hatt en plass i morsmålsfagene i Norge, Sverige og Danmark helt tilbake til 1800-tallet. En gjennomgang av læreplaner tilbake til da emnet kom inn i morsmålsfagene, hadde derfor vært interessant. Min studie går likevel ikke lenger tilbake enn til begynnelsen av 1970-tallet, men ved å analysere læreplaner gjennom de tre siste reformene, mener jeg likevel å kunne peke på noen tendenser og endringer angående dette emnet.

Emnet er fortsatt til stede i læreplaner i bruk i 2013, både i Norge, Sverige og Danmark, men plassen emnet tar opp er beskjeden. Det står dårligst til i danskfaget. Noe bedre står det til med emnet i norskfaget og svenskfaget.

Hva sier så de ulike læreplanene i bruk i dag om emnet? Både de norske og svenske læreplanene har mål om å lære om likheter og forskjeller mellom de nordiske språkene. De norske og svenske planene har også med mål om språksituasjonen og språkpolitikken i Norden. Både planene i Norge, Sverige og Danmark påpeker at det skal leses nordiske tekster. Den danske planen er klar på at tekstene skal leses "på originalsprog", mens den norske og svenske planen sier "i oversettelse og i original" (Norge) og "delvis i original" (Sverige). I den norske planen presiseres det ikke at det skal arbeides med skjønnlitterære tekster, siden det i den norske planen står "gjøre rede for et utvalg nordiske tekster". Til sammenligning, er det å lese nordiske tekster, i både den svenske og danske planen, knyttet til skjønnlitteratur.

Som svar på spørsmålet om emnet har endret seg over tid, er svaret ja. Emnet har endret seg siden begynnelsen av 1970-tallet. Min gjennomgang viser at alle de tre landenes læreplaner på begynnelsen av 1970-tallet, hadde mest om nabospråk. I planene på 1970-tallet var emnet vektlagt og presisert. Emnet fikk en mindre plass i læreplanene på 1990-tallet. Jeg forventet å finne at emnet fikk en enda mindre plass i de siste læreplanene, men min gjennomgang viser at dette bare stemte for den danske planen. I den svenske og den norske planen kan en argumentere for at emnet ble styrket med den siste læreplanen.

I den norske læreplanen ble emnet styrket fordi emnet kom inn på et tidligere nivå enn før, og fordi det kom inn et nytt kompetansemål om språksituasjonen og språkpolitikken i Norden. Dette målet var ikke med i R94. I den svenske planen ble emnet styrket, fordi det

nordiske perspektivet blir nevnt i sammenheng med både litteratur og språk under det obligatoriske emnet *Svenska 2*. Kunnskaper om nordiske språk er også et krav fra laveste til høyeste karakter Gy2011. Slik var det ikke i Lpf94.

Min undersøkelse har vært av den formelle læreplanen. Som jeg tidligere har redegjort for, er det en avstand mellom den formelle og den iverksatte, opplevde og erfarte læreplanen. Det eksisterer et stort tolkningsrom i læreplanen. Den leses og tolkes ulikt. Min undersøkelse av læreplaner sier derfor bare noe om intensjonen, og ikke noe om praktisering.

### ***Hvordan legger læringsressursene opp til at en skal arbeide med det nordiske perspektivet og nabospråk?***

Emnet fyller ikke mye plass i læringsressursene, slik det heller ikke gjorde i læreplanene. Hvis en ser de norske lærebøkene under ett, så er de ganske like med tanke på hvilken plass emnet har fått. Ingen av lærebøkene skiller seg ut ved å ha særlig mye eller lite om emnet. Dette gjelder først og fremst studiedelen i lærebøkene. Det er også små forskjeller angående hvordan emnet blir framstilt og presentert i lærebøkens studiedel.

I lærebøkens tekstsamlinger er det en forskjell som det er verdt å påpeke. To av lærebøkene, *Grip teksten* og *Tema*, har med like mange nordiske tekster, fem tekster, men kun med svenske tekster. *Panorama* derimot, har med over dobbelt så mange tekster, og en balanse mellom svenske og danske tekster.

Alle tekstene i lærebøkens tekstsamlinger er skjønnlitterære tekster. Av de skjønnlitterære tekstene, er det over dobbelt så mange eldre tekster som det er samtidstekster. Flere av de samme tekstene og forfatterne, for eksempel Strindberg, Boje, Södergran og Jonas Hassen Khemiris *Et øye rødt* går også igjen i flere av lærebøkene. I tre av læringsressursene, *Grip teksten*, *Tema* og NDLA er det mulig å lytte til de innleste skjønnlitterære tekstene på original språk. Dette er ikke mulig i læringsressursene *Panorama*, *Svenska Timmar* og *Krydsfelt*.

Utfyllende oppgaver til emnet nabospråk, er det få av i alle lærebøkene. Det er i hovedsak flere *lesekontrolloppgaver* enn det er utfyllende oppgaver. I oppgavene til tekstene, er det oppgaver knyttet til analyse og innhold som dominerer. Få av oppgavene til de skjønnlitterære tekstene problematiserer at tekstene er på svensk eller dansk.

I læreverkens nettressurser er mulighetene som ligger i det multimodale, med tanke på lyd og bilde, i liten grad utnyttet. Unntaket er NDLA, som utnyttet dette potensialet i flere og varierte oppgaver.

Undersøkelsen min viser at emnet har en plass og omtales i læringsressursene, men emnet hadde en mindre plass enn jeg hadde forventet. Hvordan emnet ble presentert, var også mer tradisjonelt enn jeg hadde ventet. Læreplanen legger opp til å arbeide med likheter og forskjeller mellom de nordiske språkene. Dette løser lærebøkene i hovedsak ved å forklare likheter og forskjeller i studieteksten. Deretter får elevene *lesekontrolloppgaver* der de skal vise at de har forstått det de har lest. Gjerne av typen "Liknar norsk uttale mest på dansk eller på svensk?" (*Grip teksten* Vg1:188), eller "Hva er "falske venner"? Nevn noen eksempler" (*Tema* Vg1:173), eller "Hvilke nordiske språk har opprinnelsen sin i det gamle norrøne språket?" (*Panorama* Vg1:280). Forskning viser at i arbeid med oppgaver er det *lesekontrolloppgaver* som brukes mest, blant annet fordi dette er minst tidkrevende. Læringsutbytte av slike oppgaver har flere stilt spørsmål ved. Måten elevene leser studieteksten på, når de arbeider med lesekontrolloppgaver, blir ofte en "jakt på svar". I arbeidet med lesekontrolloppgaver har ikke elevene fokus på tekstens helhet og dybde (Torvatn 2002 og Løvland 2011).

Min gjennomgang viser, at i de norske lærebøkens tekstsamlinger er det kun med skjønnlitterære nordiske tekster. Nytt med Kunnskapsløftet var at sakprosa tekster ble likestilt med skjønnlitterære tekster. For å belyse flere av kompetansemålene kunne en ha lest sakprosa tekster, som tar opp emner som likheter og forskjeller mellom språkene, språkdebatt i de ulike landene og andre aktuelle både språklige og samfunnsmessige problemstillinger. Sakprosa tekster som ikke handler om språklige problemstillinger, men om emner som unge i Norden er interessert og opptatte av, har også et potensiale i nabospråksundervisningen. Sakprosa tekster generelt mener jeg derfor har et særlig potensiale og bør benyttes i nabospråksundervisningen. Læreplanen åpner opp for å lese både sakprosa og skjønnlitteratur, hva er derfor grunnen til at ingen av lærebøkene har med ulike sjangre av nordiske tekster? Var tidligere lærebøker også dominert av skjønnlitterære tekster, og har dette "ekko" fra tidligere lærebøker påvirket de nye læringsressursene? Her kunne en undersøkelse av historiske lærebøker muligens gitt noen svar. Slik jeg leser de historiske norske læreplanene, er ikke de entydige på at tekstene som skal leses skal være skjønnlitterære.

De nye læreplanene presiserer ikke, slik heller ikke de tidligere læreplanene gjorde, at det er eldre nordiske tekster som skal leses. Hvorfor er det da dobbelt så mange eldre tekster som samtidstekster med i tekstsamlingene? En grunn kan være at tekstene som er med gjerne skal dekke flere mål. En tekst av Strindberg kan leses som både en representant for tidlig modernisme og som en tekst på nabospråk. Men, hvis hovedformålet er å arbeide med

nabospråk, mener jeg at inngangen til å få elevene interessert og motivert, er å begynne med det nære og ikke det fjerne.

Etter å ha undersøkt de nordiske tekstene i lærebøkenes tekstsamlinger stiller jeg også spørsmål ved om det i Norge, Sverige og Danmark er etablert en nordisk kanon.

Aamotsbakken har gjort en studie<sup>64</sup> av skjønnlitterære tekster i lærebøker og funnet at det finnes en kanon, både når det gjelder tekster og forfattere. Utdrag fra Ibsens *Et dukkehjem* er for eksempel med i både den svenske og den danske læreboka. Tekster av Strindberg er med i to av de norske lærebøkene og i den danske læreboka. Dikt av Boje og Södergran går også igjen i flere av lærebøkene. *Et øye rødt* av Jonas Hassen Khemiri går igjen i tre av lærebøkene, og er dermed kanskje i ferd med å bli kanonisert. En videre undersøkelse av kanon når det gjelder nordiske tekster, kunne derfor vært interessant. Spørsmålet i forlengelsen av dette, er om de tekstene som går igjen, er de tekstene som egner seg best i nabospråksundervisningen? Jeg nevnte tidligere at nabospråk ikke bør være noe fjernt og annerledes. En grundig refleksjon og tanke bak hvilke tekster er bør bruke er derfor viktig. Hvis avstanden mellom tekst og elev blir stor, og det er uklart for eleven at teksten handler om nabospråk, kan dette hemme nabospråksundervisningen mer enn fremme forståelse for nabospråk.

Et spørsmål jeg også stiller meg, etter å ha undersøkt den svenske og danske læreboka, er om ikke flere av de norske tekstene som er med, nører opp om stereotypiske trekk ved nordmenn. Den svenske læreboka har med flere norske svenskevitser og en tekst om nordmenn og friluftsliv. Den danske læreboka har med Bjørnstjerne Bjørnsons *Ja, vi elsker dette landet* og Tarjei Vesaas sitt dikt *Snø og granskog*. Disse tekstene får mer fram spesielle særtrekk ved det å være norsk, enn det åpner opp for hva vi har felles med dansker og svensker. Poenget mitt er at tekster som får fram det vi har felles og som bygger ned forskjeller, vil ha et større potensiale enn tekster som fremmer ulikheter.

Et eksempel på en tekst jeg mener er godt egnet i nabospråksundervisningen, er Lars Saaby Christensens novelle *Grisen*, som den danske læreboka har med. Dette er en samtidstekst som bryter ned stereotyper og fordommer. Novellen skildrer en diskusjon mellom to familier om en barnetegning av en gris som henger på veggen på et norsk sykehus. Den ene familien har muslimsk bakgrunn. Novellen kan brukes på mange måter. Den er spilt inn som hørespill med norske skuespillere, det er laget kortfilm av novellen og den har politisk materiale i seg til å drøfte ytringsfrihet med linjer til karikaturstriden.

---

<sup>64</sup> Med tittelen *Skolens kanon – vår viktigste lesedannelse? En studie i kanonisering i norskfaglige antologier for videregående skole, allmennfaglig studieretning* (2003).



Problemstillingene som kommer opp i novellen er aktuelle uansett hvilket land en kommer fra.

Angående spørsmålet om tekster skal brukes i original språk eller oversatt, må det gjøres en grundig vurdering. Læreboka *Panorama* gjengir to moderne samtidstekster. Det er Dan Turélls novelle *Mord på mandag* (1987) og Jette A. Kaarsbøls romanutdrag fra *Den lukkede bok* (2004), begge oversatt til norsk. At disse tekstene er gjengitt på norsk virker for meg noe tilfeldig. Når også oppgavene til disse oversatte tekstene bare handler om innholdet i tekstene, er ikke læringsutbyttet angående nabospråk særlig stort. Læringsutbyttet ville muligens vært større dersom læreboka hadde tatt med både originalversjonen og den norske oversettelsen. Kompetansemålet "i oversettelse og i original" kan jo tolkes til både å åpne opp for enten i original eller i oversettelse, men også til at det kunne være hensiktsmessig å ha med både óg. Hvis målet er å arbeide med likheter og forskjeller mellom språkene, kunne det i flere sammenhenger være fornuftig å arbeide med både originalversjon og oversatt tekst.

Men som mine funn viser, er språket i tekstene sjeldent tema i oppgavene til de skjønnlitterære tekstene. Hvis de skjønnlitterære tekstene bare leses som representanter for en epoke, en forfatter eller et tema, spiller det liten rolle om de er på svensk eller dansk. Det burde være mulig å lese tekstene både i seg selv, gjerne satt inn en litteraturhistorisk sammenheng, men også som en tekst på nabospråk. En kombinasjon av flere innfallsvinkler kan være fruktbart i et nabospråksperspektiv. Likevel, hvis en har flere mål med å arbeide med en tekst, kan det føre til at noe får mer fokus enn annet.

Mitt største ankerpunkt til læringsressursene er likevel at det i liten grad legges opp til å lytte til nabospråk. Som nabospråksundersøkelsene pekte på, er det ikke å lese hverandres tekster som byr på de største utfordringene, men heller det å høre og forstå hverandres talte språk. Med bakgrunn i dette, burde det å kunne lytte til dansk og svensk språk være mulig i alle læringsressursene. I denne sammenhengen mener jeg det er viktig å drøfte hvilke type tekster det er størst læringsutbytte å lytte til.

Vi lever i en tid med et utvidet tekstbegrep, der vi møter et mangfold av tekster på alle kanter. Tekster fra samtiden, sjangre som elevene er fortrolige med, som handler om noe elevene er interessert i og opptatt av, med andre ord tekster fra det nære - mener jeg vil egne seg særlig godt i nabospråksundervisningen. Oppleste eldre skjønnlitterære tekster, mener jeg ikke er særlig egnet i nabospråksundervisningen. Jeg tror elevene vil oppleve slike tekster som langt unna der de befinner seg, og hvis eldre tekster skal representere nabospråksundervisningen, blir nabospråk noe fjernt, annerledes og langt unna.

Mulighetene som ligger i å utnytte det multimodale, spesielt med tanke på lyd og bilde, har et potensiale i arbeid med nabospråk. Min gjennomgang viste at denne muligheten i størst grad ble utnyttet av NDLA. Aas (2000) pekte på at en av utfordringene ved å undervise i nabospråk, var mangelen på godt undervisningsmateriale. Jeg kan ikke se at dette er en utfordring i dag. Mye har skjedd på det digitale området siden 2000. Nettaviser, debattforum, Youtube, podkaster fra både svensk og dansk radio, tv-innslag, tv-serier og filmer er lett tilgjengelig. På Internett vil det hele tiden finnes mye og oppdatert materiale. En pedagogisk tanke bak om læringsressursene som hentes fra Internett fremmer læring i et nabospråksperspektiv, trenger lærerne både å utvikle kompetanse og erfaring i. Det er i dag ikke en utfordring å få tak i undervisningsmateriale, utfordringen ligger heller i å finne og gjøre et utvalg i det materiale som er tilgjengelig.

***I hvilken grad har det nordiske perspektivet og nabospråk vært gitt til eksamen i skriftlig norsk?***

Jeg hadde forventet å finne noen eksamensoppgaver om det nordiske perspektivet og nabospråk, spesielt i materialet til Johnsen. Gjennomgangen viste likevel at kun fem oppgaver hadde vært gitt om emnet i perioden 1880-1991, og flere av disse oppgavene handlet ikke direkte, men bare til en viss grad, om emnet. Undersøkelsen av oppgaver i perioden 1997-1999 og 2009-2012 viste at heller ikke i disse periodene ble det gitt oppgaver som direkte handlet om det nordiske perspektivet og nabospråk.

Min gjennomgang viser dermed at emnet ikke blir gitt til eksamen. Det at emnet ikke blir gitt til eksamen, fører til at emnet verken blir prioritert eller brukt tid på. Som sagt i innledningen til avhandlingen, er det et stort innholdspress i norskfaget. Den reviderte norskplanen som skal implementeres i skolen høsten 2013, er et forsøk på å ta på alvor det som sto i oppdragsbrevet fra Kunnskapsdepartementet, nemlig dette med at norskfaget er for ambisiøst. Hvis læreplanen ikke lykkes i å møte flere av utfordringene norskfaget har, vil lærere, som et forsøk på å prioritere, bruke tid i undervisningen på de emnene som har vært gitt til eksamen. *Bakgrunnsplanen* eksamen vil i denne sammenhengen bli den "sterkeste" læreplanen. Jeg vil dermed anta at *backwash-effekten* spiller inn på arbeidet med det nordiske perspektivet og nabospråk i undervisningen.

I arbeidet med å innhente historiske læreplaner, kom jeg over reglement for examen artium for den Høgre Almenskole fra 1939. I dette reglementet kunne kunnskaper om dansk og svensk være svært avgjørende for karakteren i eksamen i norsk muntlig. I reglementet sto det at:

Eksaminasjonen må ta sikte på å prøve kandidatens evne til å forstå dansk og svensk. Kandidaten må gjøre greie for innholdet, og det skal være høve til å kontrollere hans kunnskaper om sentrale skikkelser i svensk og dansk litteraturhistorie i tilknytning til pensum ved tilleggsspørsmål, ikke ordinær eksaminasjon. I tvilstilfeller kan så resultatet av slike tilleggsspørsmål gi utslag ved fastsettelsen av karakteren i muntlig norsk.<sup>65</sup>

Hvis jeg hopper fram i tid, til 2005, og der mye av meningsutvekslingen i dag foregår, nemlig på Internett, så finner jeg en debatt mellom to ungdommer på gymnasnivå i Danmark på diskusjonsforumet [www.dindebat.dk](http://www.dindebat.dk). Ungdommene diskuterer muntlig eksamen og hvilke emner de kan få. De er klar over at de kan få emnet nabospråk til eksamen. Om dette mener de:

Ja, hvad hulan gør man så? Der er gloser til, men betyder det, at niveauet ligger lige så højt, som hvis det var en dansk tekst, man skulle fortolke? Jeg skal op i morgen og er bare så harm over, at svenske tekster indgår i eksamensspørgsmål. Èt er at vi skal læse noget svensk i undervisningen, fint nok, men at vi til DANSKeksamen skal op i svensk, fatter jeg simpelthen ikke. Nok har vi historisk fællesskab i Kalmar'en og diverse krige og fodboldkampe, men jeg bliver sgu hidsig, hvis Undervisningsminister(iet)s solidaritet med svensken skal gå ud over mit gennemsnit.



Svar:

Jeg ved det ikke, men tror faktisk ikke at de forventer mindre af at teksten er svensk. Jeg trak en norsk tekst da jeg kom op i dansk til STX sidste sommer, og der forventede de det samme - de var selvfølgelig søde til at hjælpe, hvis der var nogle ord man ikke liiiiiige havde fået tak i, men altså - de vælger som regel ikke de sværeste, det er min opfattelse... Desuden er det max 3-4 tekster af alle dem du kan trække der er svenske..<sup>66</sup>

I denne meningsutvekslingen mellom to danske ungdommer har de ikke helt forståelse for hvorfor de kan "risikere" å få en norsk eller svensk tekst til eksamen. En del av utfordringene med nabospråksundervisningen ligger nettopp her, at elevene ikke opplever at de forstår hensikten med emnet og at de ikke ser at kunnskaper om nabospråk er nyttig. En side av saken er å begrunne emnet ut i fra historien og det vi har hatt felles, men hvis hovedargumentet er å peke på det som har vært, vil det bli flere utfordringer ved å undervise i emnet framover.

---

<sup>65</sup> Fra reglement for examen artium, rundskriv nr. 27 – E – 1954, Kirke – og undervisningsdepartementet i tillegg til §3, punkt 2a nr.1, gjengitt i Undervisningsplaner for den Høgre Almenskole, 3.opplag 1959

<sup>66</sup> <http://dindebat.dk/studie/481649-traekke-en-svensk-tekst-til-danskeksamen-stx.html>. Lastet ned 11.11.2012.

### ***Hva er målet eller hensikten med det nordiske perspektivet og nabospråk?***

Selma Lagerlöfs sitat, som jeg siterte deler av i innledningen til avhandlingen, der hun sier at "[D]et nordiska enhetsbygget, sådant det nu är, kan var och en vara med om att stödja och upprätthålla. På det mått av kärlek, som var och en av oss kann skänka verket, beror det om det skall stå eller falla" (1929), så har Selma Lagerlöf et viktig poeng når hun sier at hver og en av oss må gjøre en innsats hvis verket ikke skal falle. Det er flere tegn i dag, 84 år etter Lagerlöfs ord, som peker mot at verket skal falle, mer enn at verket skal bestå.

Målet med nabospråksundervisningen har vært, og er, at nordmenn, svensker og dansker skal kunne kommunisere med hverandre på sitt morsmål. For at en kommunikasjon skal fungere, må en både kunne uttrykke seg, produsere språk, og en må kunne forstå og konsumere språk (Delsing 2006:53). Det å produsere språk er ikke vanskelig verken for nordmenn, svensker eller dansker. Vi kan bruke vårt morsmål, og trenger ikke å lete etter ordene eller tenke grammatikk for å formulere oss korrekt, slik vi ofte må når vi snakker et fremmedspråk.

Utfordringen er knyttet til det å forstå hverandre. Det er også større utfordringer ved å forstå hverandre i dag enn for 30-40 år siden. Et mål med emnet er derfor at elever og lærere skal oppleve og forstå at de har en språklig kompetanse som de kanskje ikke er klar over, og som med litt innsats kan gjøre at en får en større kommunikasjonsradius. Både nabospråksundersøkelsen på 1970-tallet og på 2000-tallet, viste at nordmenn er gode i nabospråksforståelse. Vi er bedre enn både danskene og svenskene. Men de unge på 2000-tallet er ikke like gode på nabospråksforståelse som for 30 år siden. Sammenligning mellom de unge og foreldrene deres viste at foreldrene var bedre, ofte mye bedre, i nabospråksforståelse. I takt med at vi har blitt dårligere i nabospråk i Norden, har vi stadig blitt bedre i engelsk.

Jeg drøftet innledningsvis om engelsk er en trussel mot nabospråksforståelsen. På flere måter kan engelsk være en trussel. Om det er fruktbart å fokusere på at engelsk er en trussel, er en annen sak. I en internasjonal verden er engelsk et språk det er nyttig å kunne. Hvis engelsk blir satt opp som en konkurrent til nabospråk, så vil engelsk vinne. En mer fruktbar tilnærming vil være å synliggjøre at morsmål og nabospråk kan brukes i flere sammenhenger og fylle andre behov enn engelsk. Hver enkelt av oss kan ta et valg og arbeide med våre holdninger til nabospråk. I et nabospråksperspektiv kan vi som norske språkbrukere ikke bare snakke med litt over fem millioner nordmenn, vi kan også snakke med og forstå 20 millioner mennesker i Norden.

I arbeidet med nabospråk må en være klar over at nabospråkforståelse verken går i arv eller smitter. Selv om de nordiske landene er forpliktet av Helsingforsavtalen (1962), i artikkel 8, der det står at undervisningen "i de nordiske land skal i passende omfang omfatte undervisning om språk, kultur og alminnelige samfunnsforhold i de øvrige nordiske land" så sikrer ikke dette arbeidet med emnet. At emnet er nedfelt i læreplanene i Norge, Sverige og Danmark helt tilbake til slutten av 1800-tallet, sikrer heller ikke arbeidet med emnet. At emnet blir behandlet i læringsressursene, sikrer heller ikke arbeidet. Emnet oppleves av mange å falle "utenfor selvfølghetsklassen" som Helene Uri kalte det. Noe av grunnen til at emnet ikke er sikret og blir prioritert, og dermed faller utenfor selvfølghetsklassen, ligger i at målet eller hensikten med emnet oppleves uklart.

Kanskje er ikke emnet uklart for de som er opptatt av og som arbeider med nabospråk, men for de fleste andre, så er det ikke gitt at nabospråk er viktig i 2013. Både Aas og Østlies undersøkelser viste lav aktivitet i undervisningen om nabospråk. Flertallet av de spurte lærerne i Østlies materiale fra 2009, brukte 3-6 timer i året på nabospråksundervisning. En av fire lærere svarte 0-2 timer, noe som kan "forstås som "en gang i året" eller aldri" (Østlie 2009:198). Østlie konkluderte derfor med at det er en illusjon at nabospråksundervisningen er styrket etter Kunnskapsløftet, selv om emnet ble styrket i både læreplanen og i læringsressursene. Et relevant spørsmål er derfor hvorfor nabospråk oppleves som mindre viktig, og hvorfor målet med emnet oppleves uklart?

I Kunnskapsløftet finnes det flere kompetansemål om emnet. Men blir hovedhensikten med emnet klart hvis en ser kompetansemålene om emnet under ett? Målene i læreplanen er at elevene skal kunne: "gjøre rede for et utvalg nordiske tekster i oversettelse og i original", "gjøre rede for likheter og forskjeller mellom de nordiske språkene" og "beskrive og sammenligne de nordiske lands språksituasjon og språkpolitikk". Disse målene peker i ulike retninger, og hva hovedhensikten med emnet er, kommer ikke klart fram i disse kompetansemålene.

Min gjennomgang av læringsressursene viste at målet med emnet var å lese om likheter og forskjeller mellom språkene i lærebokas studiedel, for deretter å arbeide med noen få oversettelsesoppgaver. Læringsressursene la også opp til å lese, i hovedsak eldre, skjønnlitteratur, og til å lese om de ulike lands språksituasjon i lærebøkens studiedel. I hovedsak var oppgavene i emnet *lesekontrolloppgaver*. Hensikten med emnet kommer dermed heller ikke klart fram i læringsressursene. Som sagt, så handler det ikke om å ha mange kompetansemål, eller å ha mye i læringsressursene om emnet, men det handler om å ha et klart og konkret mål med emnet.

## 7.2 Avsluttende refleksjoner – hvordan arbeide med dette emnet framover?

Min studie av hva som legger føringer på arbeidet med det nordiske perspektivet og nabospråk, har vist meg at det å tenke nytt om emnet kan være fruktbart. Jeg stilte spørsmål innledningsvis, om en burde fortsette på den veien det har blitt undervist om nabospråk på, eller om en skulle finne en ny vei inn i framtiden. Som svar på dette spørsmålet vil jeg si at emnet har mye å vinne på å bli tenkt nytt om. Det handler om å drøfte og enes om hvilke konkrete mål en har med emnet. Hvis vi ikke skal miste, men beholde, at vi kan kommunisere med hverandre på vårt morsmål i Norge, Sverige og Danmark i framtiden - må vi se mer framover enn bakover.

Jeg er ikke så sikker på om jeg er enig med Olemic Thommesen når han sier at det må stilles "...krav til at man faktisk oppfyller de læreplanene som ligger der, for de er slett ikke dårlige hvis man bare hadde valgt å følge dem". Jeg mener det nordiske perspektivet og nabospråk hadde tjent på å bli omtalt på en annen måte enn slik det blir omtalt i Kunnskapsløftet. I siste forslag til ny læreplan i norsk, sendt 5. desember 2012 med høringsfrist 5. mars 2013, er det fortsatt et mål at elevene skal kunne "gjøre rede for noen sentrale likheter og forskjeller mellom de nordiske språkene". Å arbeide med likheter og forskjeller kan føre til at en fokuserer mer på det som er annerledes enn på det som er likt. Min gjennomgang av læringsressurser viste en tendens mot at forskjellene fikk mere plass enn likhetene.

Formuleringen "å gjøre rede for (min understreking)", mener jeg også er noe upresis og uklar. Om det "å gjøre rede for" likheter og forskjeller mellom norsk, svensk og dansk fører til at vi kan beholde at vi forstår hverandres talte språk, er jeg usikker på. I siste høringsutkastet blir det foreslått at i stedet for "å gjøre greie for" skal elevene "presentere (min understreking) et utvalg nordiske tekster [...]". Jeg stiller spørsmål ved hvordan læringsressursene og lærerne vil tolke formuleringen "presentere"? I siste forslag til ny læreplan i norsk blir det altså foreslått å endre fra "å gjøre greie for" til "presentere", men vil det å presentere nordiske tekster gjøre at vi kan forstå hverandres talte språk?

I oppdragsbrevet fra Kunnskapsløftet, sendt 6. desember 2010 til Udir, blir det presisert at det i norskfaget skal arbeides med "mer systematisk utvikling av de grunnleggende språkferdighetene"<sup>67</sup>. De grunnleggende ferdighetene i norskfaget blir foreslått i siste høringsutkast til å være: *Muntlige ferdigheter, å kunne skrive, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy*<sup>68</sup>. Under *Muntlige ferdigheter* blir det presisert at denne

<sup>67</sup> [http://www.udir.no/Upload/larerplaner/forsok/Oppdragsbrev\\_42-10.pdf](http://www.udir.no/Upload/larerplaner/forsok/Oppdragsbrev_42-10.pdf) Lastet ned 3.03.2013

<sup>68</sup> [http://www.udir.no/Upload/hoeringer/2012/051212/051212\\_LP\\_norsk.pdf](http://www.udir.no/Upload/hoeringer/2012/051212/051212_LP_norsk.pdf) Lastet ned 3.03.2013

ferdigheten blant annet handler om "å skape mening gjennom å lytte..., å lytte aktivt, og å forstå..." (op.cit:4). I siste utkast til ny læreplan i norsk blir det også foreslått tre hovedområder. Til sammenligning hadde Kunnskapsløftet og revisjonen fra 2010 fire hovedområder. De tre foreslåtte hovedområdene i norsk er *Muntlig kommunikasjon, skriftlig kommunikasjon og språk, kultur og litteratur*. Under *Muntlig kommunikasjon* blir det presisert at "lytting er en aktiv handling der eleven skal lære og forstå gjennom å tolke, sammenholde og vurdere andres utsagn" (Høringsutkast desember 2012:2). I lys av vektleggingen på *Muntlige ferdigheter, muntlig kommunikasjon* og det å lytte, og resultatene fra den siste nabospråksundersøkelsen, vil jeg derfor foreslå at formuleringen og målet "å lytte til og forstå talt nabospråk" ville ha vært en bedre formulering med et klarere mål, enn de formuleringene og kompetansemålene som er foreslått. Et blikk på høringsforslag til ny læreplanen i engelsk, viser meg at flere av kompetansemålene i engelsk, under hovedmålet *Muntlig kommunikasjon*, er formulert som for eksempel "lytte til og forstå varianter av autentisk engelsk" (Vg1). Jeg mener dermed formuleringen "lytte til og forstå" er en formulering som også vil egne seg i arbeidet med nabospråk.

Under hovedområdet *Språk, kultur og litteratur* sies det at elevene skal "lese og reflektere over et stort og variert utvalg av eldre og nyere tekster i ulike sjangere og fra ulike medier" (op.cit:2). Min gjennomgang viste, at læringsressursene i liten grad tok opp i seg dette med nyere tekster og sjangre fra ulike medier, i emnet nabospråk. En tydeligere presisering i kompetansemålene, på hvilke type tekster det bør arbeides med, mener jeg derfor bør gjøres. Selv om det blir sagt i formålet til faget og videre blir presisert i hovedområdene, så er det en tradisjon for at de nordiske tekstene som er med i lærebøkene, er eldre skjønnlitterære tekster, og hvis denne tradisjonen skal brytes, bør dette presiseres klart i kompetansemålet.

Tekstene en velger å arbeide med, og *hvordan* en arbeider med nabospråkstekster, er svært viktig med tanke på læringsutbytte. Som tidligere sagt mener jeg både sakprosaetekster og sammensatte tekster har et stort potensiale i arbeidet med nabospråk. Et tastetrykk unna finnes nordiske nettaviser og andre meningsutvekslinger lett tilgjengelig. Kanskje diskuterer noen av de nordiske nettavisene aktuelle språklige problemstillinger i Norden? En multimodal videosnutt "snakker" kanskje om den samme saken en nettopp leste om. Hvis saken er aktuell, gjør det saken mer interessant.

Jeg mener ikke dermed at nabospråksundervisningen kun skal legges opp etter elevenes preferanser, eller at undervisningen i nabospråk skal gjøres populistisk, men spesielt i inngangen til stoffet er det viktig å hekte elevene på. Hvis elevene opplever

nabospråksundervisningen som meningsfull, nyttig, forståelig og lystbetont, skapes det positive holdninger til nabospråk. Målet bør være reell nabospråksundervisning som gir mening, ikke bare for elevene, men også for lærerne. Det handler om "at åpne til det nordiske sprogfælleskap" som Jørn Lund peker på i *Norsklæreren* (nr.1, 2012:14).

Veien inn i nabospråk er nærmere enn mange tror, men de siste læreplanene i norsk har i sterkere grad enn før vært opptatt av internasjonalisering og verden utenfor både Norge og Norden. I forsøket på å favne det nye, kan en glemme det som er nærmest, pekte Aas på i sin avslutning. Aas poengterte også at tidligere forskning på nabospråksundervisning har vist "at mye kan tyde på at grannespråksundervisninga er et stebarn eller salderingspost" (Aas 2000:161). Min gjennomgang av oppgaveformuleringer gitt til skriftlig eksamen, kan forklare noe av hvorfor nabospråk blir en salderingspost. Selv om den formelle læreplanen har både flere og kanskje gode formuleringer om emnet nabospråk, så forholder lærerne seg også til *bakgrunnsføreplanen* eksamen. Bakgrunnsføreplanen eksamen har en *backwash-effekt* på undervisningen. Hvis emnet ikke blir gitt til eksamen, prioriteres ikke emnet i undervisningen. Jeg stilte spørsmål innledningsvis hva som legger føringer på arbeidet med det nordiske perspektivet og nabospråk, og som svar på dette spørsmålet vil jeg svare, at det at emnet helt tilbake til slutten av 1800-tallet omtrent ikke har blitt gitt til eksamen, legger føringer på hvorfor emnet ikke blir prioritert og vektlagt.

Hvis målet med nabospråksundervisningen er at vi beholder at vi kan forstå hverandre, bør det viktigste være at elevene får positive møter i klasserommet med nabospråk. Et positivt førstemøte og ikke bare "et overfladisk streif av litt dansk og svensk" mener jeg er første skritt. Beate Hogsnes Søgård, som har gjort en studie på interskandinavisk språkforståelse i et skandinavisk reiseselskap, oppsummerer sin studie med at "den innbyrdes språkforståelsen blant skandinaver utvikles og bedres i løpet av få dager der daglig interaksjon (min understreking) foregår, [...]" (Søgård 2008:132). Det skal med andre ord ikke så mye til før språkforståelsen bedres. Det er ikke det å produsere språk som er vanskelig. Det er det å forstå nabospråk som for mange oppleves vanskelig. Her må elevene få hjelp til hvilke strategier de kan bruke hvis de ikke forstår. Den danske skuespilleren Ghita Nørby sier i et intervju med Dagsrevyen 13.desember 2012 at "vi skal bare sænke tempoet, eller jeg kan spørge dig: Hvad var det du sa?"<sup>69</sup> Lærerne må både foreslå og vise elevene hvilke strategier de kan bruke i møte med talt nabospråk. Det bør også arbeides intensivt med emnet. Noen små drypp her og

---

<sup>69</sup> Ghita Nørby ble intervjuet i forbindelse med at hun fikk Foreningen Nordens språkpris i 2012.



der, blir bare en dråpe i havet. Undervisningsmaterialet som benyttes bør være oppdatert og variert. Fokus bør også være på å arbeide mest med talt nabospråk.

Mange ferdigheter i norskfaget krever mye arbeidsinnsats og modning. Det å gjøre elevene klar over at de sitter inne med en kompetanse i å forstå nabospråk allerede, kan skape positive holdninger til emnet. Mange elever hører allerede på svenske og danske artister som synger på sitt morsmål. De ser på svenske og danske filmer og tv-serier. Spesielt danske tv-serier har hatt et internasjonalt gjennomslag, og kvaliteten på flere av de danske seriene er høy. I dagens tekstunivers er det derfor ikke vanskelig å finne godt undervisningsmateriale. Hvis vi skal beholde muligheten til at vi kan snakke med hverandre i Norge, Sverige og Danmark på vårt morsmål, så haster det - vi har ikke mer enn tiden av veien. Jeg vil derfor avslutte med oppfordringen om å våge å ta en ny vei inn i dette emnet. Veien er verken smal eller vanskelig. Den er bred, åpen og lett tilgjengelig.

# Litteraturliste

## Primærlitteratur

### Læreplaner:

#### **Norge:**

*Læreplan for den videregående skole, del 2, Felles allmenne fag.* (1976). Oslo: Gyldendal forlag.

*Reform 94, Videregående opplæring, nye læreplaner* (1993). Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

*Læreplanverket for Kunnskapløftet.* (2006). Oslo: Utdanningsdirektoratet.

*Læreplan i norsk. Fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet 24.juni 2010.* Gjelder fra: 1.august 2010. [Internett] Tilgjengelig fra: <http://www.udir.no/kl06/NOR1-04/Hele/> [Lastet ned 7.02.2012]

*Forslag til læreplan i norsk.* Utkast fra læreplangruppe. Mai/juni 2012. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Læreplan i norsk. Høringsutkast 05.12. 2012 [Internett] Tilgjengelig fra: [http://www.udir.no/Upload/hoeringer/2012/051212/051212\\_LP\\_norsk.pdf](http://www.udir.no/Upload/hoeringer/2012/051212/051212_LP_norsk.pdf) [Lastet ned 03.02.2013]

#### **Danmark:**

*Bekendtgørelse om undervisningen i gymnasiet og om fordringene ved og eksamensopgivelserne til studentereksamen af 16. juni 1971.* København: Undervisningsministeriet

*Bekendtgørelse og vejledende retningslinier i dansk.* (1988). København: Undervisningsministeriet. Direktoratet for Gymnasieskolerne og HF.

*Gymnasiebekendtgørelse Nr.411 af maj 1999.* København: Undervisningsministeriet. Uddannelsesstyrelsen.

*Bekendtgørelse om uddannelsen til studenteksamen (stx-bekendtgørelsen)* (2008).  
*Dansk A – Stx. Undervisningsvejledning.* (2007) [Internett] Tilgjengelig fra: <http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Gymnasiale-uddannelser/Studieretninger-og-fag/Studentereksamen->

[http://\(stx\)/~/media/UVM/Filer/Udd/Gym/PDF07/Vejledninger/stx/070901\\_dansk\\_A\\_stx\\_vejledning.ashx](http://(stx)/~/media/UVM/Filer/Udd/Gym/PDF07/Vejledninger/stx/070901_dansk_A_stx_vejledning.ashx) [Lastet ned 8.09.2012]

*Bekendtgørelse om uddannelsen til studentereksamen (Stx-bekendtgørelsen).* (2012). [Internett] Tilgængelig fra: <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=132647> [Lastet ned 8.09.2012]

*Dansk A – Stx. Undervisningsvejledning/ Råd og vink.* (2010). Undervisningsministeriet. Afdeling for gymnasiale uddannelser. [Internett] Tilgængelig fra: [http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Gymnasiale-uddannelser/Studieretninger-og-fag/Studentereksamen-\(stx\)/~/media/UVM/Filer/Udd/Gym/PDF10/Vejledninger%20til%20laereplaner/Stx/100622\\_vejl\\_dansk\\_stx.ashx](http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Gymnasiale-uddannelser/Studieretninger-og-fag/Studentereksamen-(stx)/~/media/UVM/Filer/Udd/Gym/PDF10/Vejledninger%20til%20laereplaner/Stx/100622_vejl_dansk_stx.ashx) [Lastet ned 8.09.2012]

### **Sverige:**

*Läroplan för gymnasieskolan, Lgy70,* (1971). Kungliga Skolöverstyrelsen. Svenska Utbildningsförlaget Liber AB.

Läroplan for gymnasieskolan, Lpf94, [Internett] Tilgængelig fra: [http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasi utbildning/gymnasieskola-fore-ht-2011/kursplaner/sok-amnen-och-kurser?\\_xurl=http%3A%2F%2Fsvcm.skolverket.se%2Fsb%2Fd%2F2503%2Fa%2F13845%2Ffunc%2Famnesplan%2Fid%2FSV%2FtitleId%2FSvenska](http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasi utbildning/gymnasieskola-fore-ht-2011/kursplaner/sok-amnen-och-kurser?_xurl=http%3A%2F%2Fsvcm.skolverket.se%2Fsb%2Fd%2F2503%2Fa%2F13845%2Ffunc%2Famnesplan%2Fid%2FSV%2FtitleId%2FSvenska) [Lastet ned 16.09.2012]

*Regler för målstyrning - Gymnasieskolan.* (2000). Svensk Facklitteratur  
Läroplan for gymnasieskolan, Gy2011, (2011). [Internett] Tilgængelig fra: <http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/2.606/2.3300/sok-amnen-och-kurser/subjectKursinfo.htm?subjectCode=SV> [Lastet ned 16.09.2012]

### Læringsressurser:

#### **Norske lærebøger:**

Dahl B. H., Engelstad A., Engelstad I., Halvorsen E. B, Jemterud I., Torp A. og Zandjani C. (2006): *Grip teksten, Vg1.* Oslo: Aschehoug

Dahl B. H., Engelstad A., Engelstad I., Halvorsen E. B, Jemterud I., Torp A. og Zandjani C. (2007): *Grip teksten, Vg2.* Oslo: Aschehoug

Dahl B. H., Engelstad A., Engelstad I., Halvorsen E. B, Jemterud I., Torp A. og Zandjani C. (2008): *Grip teksten, Vg3.* Oslo: Aschehoug

Jansson K. B, Kristoffersen K. E., Krogh J. og Michelsen P. A (2006): *Tema vg1 Norsk språk og litteratur.* Oslo: Det norske samlaget.

Jansson K. B, Kristoffersen K. E., Krogh J. og Michelsen P. A (2007): *Tema vg2 Norsk språk og litteratur*. Oslo: Det norske samlaget.

Jansson K. B, Kristoffersen K. E., Krogh J. og Michelsen P. A (2008): *Tema vg3 Norsk språk og litteratur*. Oslo: Det norske samlaget.

Røskeland M., Bakke O. J, Aksnes L. M og Akselberg G., (2006): *Panorama Vg1 Studieforbereidende*. Oslo: Gyldendal undervisning

Røskeland M., Bakke O. J, Aksnes L. M og Akselberg G., (2007): *Panorama Vg2 Studieforbereidende*. Oslo: Gyldendal undervisning

Røskeland M., Bakke O. J, Aksnes L. M og Akselberg G., (2008): *Panorama Vg3 Studieforbereidende*. Oslo: Gyldendal undervisning

Norske nettressurser:

*Grip teksten/ Lokus* = passordbelagt

*Tema* [Internett] Tilgjengelig fra: <http://tema.fagbokforlaget.no/> [Lastet ned 3.03.2013]

*Panorama* [Internett] Tilgjengelig fra: <http://mml.gyldendal.no/flytweb/default.ashx?folder=9680> [Lastet ned 3.03.2013]

**Svenske og danske lærebøker:**

Waje L. og Skoglund S. (2011): *Svenska Timmar Språket*. Malmö: Gleerups UtbildningAB

Langdahl B. R, Olsen M. og Quist P. (2010): *Krydsfelt Antologi*. København: Gyldendal

Langdahl B. R, Olsen M. og Quist P. (2010): *Krydsfelt Grundbog i dansk*. København: Gyldendal

Norske eksamensoppgaver:

Perioden 1880 – 1991: I Johnsen, E.B. (1994): *Oppgavetekst og dannelse. Artiumsstilens emner, formuleringer og forvaltning 1880 – 1991*. Doktoravhandling fra NTNU, s. 325 – 353

Eksamenssekretariatet, norsk sidemål, ressursheftedag, 22. mai 1998

Eksamenssekretariatet, norsk sidemål, ressursheftedag, 19. mai 1999

Udir, NOR1212 Norsk sidemål /elever og privatister, 1. juni 2011

## Sekundærlitteratur

- Aas, I. (2000): *Grannespråksundervisning – har vi det da? Grannespråksundervisning i dansk, norsk og svenske grunnskole: aktuell praksis og lærerholdninger*. Hovedoppgave fra Universitetet i Oslo
- Aasdal K., Berge K.L, Gammelgard K., Gundersen T.R, Jordheim H., Rem T., Tønnesen J.L (2008): *Tekst og historie*. Oslo: Universitetsforlaget
- Aurstad, B. (2012): Vilje til språk. I: *Norsklæreren* nr.1 s. 32 – 35.
- Berge K. L (2005): Tekstkulturer og tekstkvaliteter I: Berge K.L, Evensen L. S, Hertzberg F. og Vagle W (red.): *Ungdommers skrivekompetanse. Bind 2, Norskeksamen som tekst*, s. 11-187, Oslo: Universitetsforlaget
- Berlingske.dk (2012): *Elevene skal undervises i mere svensk og norsk*. [Internett] Tilgjengelig fra: <http://www.b.dk/nationalt/elever-skal-undervises-i-mere-svensk-og-norsk> [Lastet ned 8.03.2013]
- Boje, E. (2012): *Fritt fall. Erfaringar frå privatisering og konkurranse i den svenske skolen*. Rapport Nr. 1 fra Manifest, senter for samfunnsanalyse
- Bjørndal, I. (2005): *Videregående opplæring i 800 år – med hovedvekt på tiden etter 1950*. Halden: Forum bok
- Bleses, D., Basbøll, H., & Vach, W. (2011): *Is Danish difficult to acquire? Evidence from Scandinavian past tense studies*. [Internett] Tilgjengelig fra: [http://www.sdu.dk/om\\_sdu/institutter\\_centre/c\\_boernesprog/forskningsprojekter/cdi](http://www.sdu.dk/om_sdu/institutter_centre/c_boernesprog/forskningsprojekter/cdi) [Lastet ned 1.11.2012]
- Bäckman O., Jacobsen v., Lorentzen T., Österbacka E. og Dahl E. (2011): *Dropping out in Scandinavia*. Institutet för framtidstudier. [Internett] Tilgjengelig fra: <http://www.iffs.se/wp-content/uploads/2011/09/Arbetsrapport-2011-nr8.pdf> [Lastet ned 4.02.2013]
- Clausen, J.(1900): *Skandinavismen*. København: Det nordiske forlag
- Dale, L. E. (2009): *Læreplan i et forskningsperspektiv*. Oslo:Universitetsforlaget
- Delsing, L. O. og Åkersson K. L.(2005): *Håller språket ihop Norden?En forskningsrapport om ungdomarnas förståelse av danska, svenska och norska*. [Internett] Tilgjengelig fra: [http://www.norden.org/no/publikasjoner/publikasjoner/2005-573/at\\_download/publicationfile](http://www.norden.org/no/publikasjoner/publikasjoner/2005-573/at_download/publicationfile) [Lastet ned 8.09.2012]

Delsing L. O. (2006): Nordisk språkförståelse i dag. I: Madsen L. (red.): *Nabosprogsdidaktikk* s.39 – 54, Danmark: Daneklærerforeningen

Engelsen, B. U.( 2003): *Ideer som formet vår skole? Læreplanen som idébærer – et historisk perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Engelsen, B.U.( 2008): *Kunnskapsløftet. Sentrale styringssignaler og lokale strategidokument*. Rapport nr. 1. Universitet i Oslo. Pedagogisk forskningsinstitutt. Forskningsgruppen Læreplanstudier. Forskningsprosjektet ARK. Med støtte fra Utdanningsdirektoratet.

Engh R. (2012): ASK OG EMBLA og satsningen på vurdering for læring. I: *Bedre skole*, nr.4

Gedde – Dahl, T. (2002): Å lese læreplanen. I: Tønnesen J. L (red.): *Den flerstemmige sakprosaen*. Fagbokforlaget: Landslaget for norskundervisning

Grünbaum, C. (2001): *Nordisk språkförståelse – att ha och mista. En rapport baserad på fyra konferanser om nordisk språkförståelse "Det omisteliga"*. Utgitt av fondet for dansk-norsk-samarbeid og Nordisk språkråd.

Gundem, B. B.( 1993): *Historien om et prosjekt: læreplan og fag 1889 – 1992*. Rapport nr. 9 Universitetet i Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt

Gundem, B. B. (2008): *Perspektiver på læreplanen*. Oslo: Fagbokforlaget

Goodlad, J. I. mfl. (1979): *The making of Curriculum. Collected Essay*. London: Falmer Press.

Gudmundsdóttir, S. (1998): Skarpt er gjestens blikk – Den fortolkende forsker i klasserommet. I: Klette, K. (red): *Klasseromsforskning på norsk*. s.103 -113. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Hansen J.J. (2010): *Læremiddellandskapet. Fra læremiddel til undervisning*. København: Akademisk forlag

Haue, H (2004): *Almendannelse for tiden*. Syddanske Universitetsforlag.

Hellekjær, G. O. (2009): "Academic English reading proficiency at the university level: A Norwegian case study" [Internett] Tilgjengelig fra: <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/October2009/articles/hellekjaer.pdf> [1.02.2012]

Häkkinen, K.( 2004): Finsk. I: *Nordens språk med røtter og føtter*. s. 75 – 81. Nordisk ministerråd

Imsen G. (2009): *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget

Johnsen, E.B. (1994): *Oppgavetekst og dannelses. Artiumsstilens emner, formuleringer og forvaltning 1880 – 1991*. Doktoravhandling fra NTNU.

Johnsen E. B m.fl (1999): *Lærebokkunnskap. Innføring i sjanger og bruk*. Tano Aschehoug.

Klette K. (2003): Evaluering av Reform 97. Klasserommets praksisformer etter Reform 97. Rapport no.1. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitet i Oslo. [Internett] Tilgjengelig fra: <http://folk.uio.no/khflyum/arkiv/Reform97-Rapport-1-03.pdf> [Lastet ned 22.2. 2013]

Knudsen V. S. (red.) m. fler (2011): *Internasjonal forskning på læremidler – en kunnskapsstatus 2011*. Rapport fra Høgskolen i Vestfold, Senter for pedagogisk tekstforskning og læreprosesser. [Internett] Tilgjengelig fra: [http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/laremidler\\_hive.pdf](http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/laremidler_hive.pdf) [Lastet ned 6.12.2012]

Korsvold, K (2012): Tv-serier er den nye læreren. I: *Aftenposten* 7.12.2012

Kristiansen, T. (2011): *Evaluering av NDLA*. Brukerundersøkelse. Athenae as

Kristiansen, T. (2008): Om forståelighet på tværs af dialekter og nabosprog - erfaringer, vurderinger og holdninger blandt norske lærere. I: Næss, Atle og Thomas Egan (red.): *Vandringer i ordenes landskap. Et festskrift til Lars Anders Kulbrandstad på 60-årsdagen*, s 43-65. Vallset: Oplandske Bokforlag.

Kunnskapsdepartementet (2010): *Oppdragsbrev om utarbeiding av rammeverk for grunnleggende ferdigheter og revidering av læreplaner i norsk, samfunnsfag, naturfag, matematikk og engelsk*. [Internett] Tilgjengelig fra: [http://www.udir.no/Upload/larerplaner/forsok/Oppdragsbrev\\_42-10.pdf](http://www.udir.no/Upload/larerplaner/forsok/Oppdragsbrev_42-10.pdf) [Lastet ned 11.03.2013]

Lund J. (2003): *Den sproglige dagsorden*. København: Gyldendal

Lund J. (2012): At åpne til det nordiske sprogfællessab. I: *Norsklæreren* nr. 1

Lundin K.( 2012): Några ord om språkforståelse i Skandinavien. I: *Norsklæreren* nr. 1

Løvland A (2011): *På jakt etter svar og forståing*. Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning.

Madsen, L.( 2005): *Utredning angående sprogforståelsen i Norden og den nationale opfølgning*. [Internett] Tilgjengelig fra: [http://www.sprogpiloter.dk/materiale%201\\_lm/nordisk\\_udredn\\_lm.pdf](http://www.sprogpiloter.dk/materiale%201_lm/nordisk_udredn_lm.pdf) [Lastet ned 5.02. 2012]

- Madsen, L. (red.), (2006): *Nabosprogsdidaktikk*. Danmark: Dansk lærerforening
- Madssen K. A. (1999): *Morsmålsfagets normtekster. Et skolefag blir til – norskfaget mellom tradisjon og politikk*. Dr. polit avhandling Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse Pedagogisk institutt, NTNU.
- Maagerø E. og Tønnesen E. S (2011): *Sosialsemiotikk – meningsskapning mellom funksjon og system*. I: Knudsen V. S og Aamotsbakken B.: *Teoretiske tilmæringer til pedagogiske tekster*, s.125 – 151. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Maurud, Ø (1976): *Nabospråkforståelse i Skandinavia. En undersøkelse om gjensidig forståelse av tale – og skriftspråk i Danmark, Norge, Sverige*. I: Norsk utredningsserie, Stockholm: Nordiska rådet.
- Nilsen, I. M (2011): *Nei da, vi gjør det bare på engelsk, så skjønner alle det...men så skjønner kanskje ikke alle. En kasusstudie av engelsksemesteret på medisinstudiet i Trondheim*. Masteravhandling i nordisk språkvitenskap ved NTNU
- NOU (1995): *Ny lovgivning om opplæring ”...og for øvrig kan man gjøre som man vil”*. [Internett] Tilgjengelig fra: <http://www.regjeringen.no/Rpub/NOU/19951995/018/PDFA/NOU199519950018000DDDDPDFA.pdf> [Lastet ned 10.11.2012]
- Nordisk Ministerråd (1996): *Det umistelige. Rapport om den nordiske sprogforståelse i et bredere perspektiv*. København
- Nordisk Ministerråd (2006): *Deklarasjon om nordisk språkpolitikk*. København
- NRK. no: *Danskane slit – vil ha norsk i skulen*. [Internett] Tilgjengelig fra: <http://nrk.no/kultur-og-underholdning/1.8190689> [Lastet ned 20.11.2012]
- Olsen, C. H. (2004): *Kalaallisut – grønlandsk*. I: *Nordens språk med røtter og føtter*. s. 113 – 127. Nordisk ministerråd.
- Pedersen, E. K. (2009): *Ja til en ny kalmарunion!*. [Internett] Tilgjengelig fra: <http://www.minervanett.no/2009/10/30/ja-til-en-ny-kalmarunion/> [Lastet ned 3.04.2012]
- Pedersen, K. L (2011): *En sproglig analyse af Undervisningsministeriets bekendtgørelser om innholdet av faget dansk på hf fra 1967 – 2010*. Kandidatspeciale ved Aalborg Universitet. [Internett] Tilgjengelig fra: <http://projekter.aau.dk/projekter/files/55002780/speciale.pdf> [Lastet ned 3.08.2012]
- Petersson, O. (2010): *Studentexamen*. SNS Förlag: Pocketbiblioteket.
- Pinar, W. (1998): *Understanding Curriculum: A postscript for the Next Generation*. Peter Lang Publishing.



Regjeringen.no: Lov om grunnskolen og den videregående opplæring (opplæringslova)  
[Internett] Tilgjengelig fra: <http://www.lovdata.no/all/nl-19980717-061.html>  
[Lastet ned 12.03.2013]

Rønning W. (red.) (2008): *Læreplan, læreverk og tilrettelegging for læring. Analyse av læreplan og et utval av læreverk i naturfag, norsk og samfunnsfag*. NF – rapport nr. 2.  
[Internett] Tilgjengelig fra:  
[http://www.udir.no/Upload/Rapporter/EvaKL/5/delrapport\\_1\\_nordforsk.pdf](http://www.udir.no/Upload/Rapporter/EvaKL/5/delrapport_1_nordforsk.pdf)  
[Lastet ned 22.02.2013]

Selander S. og Skjelbred D. (2004): *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget

Simonsen D. F (2004): *Språk i kunnskapssamfunnet. Engelsk – elitens nye latin?* Oslo: Gyldendal akademisk

Skjelbred, D. (2003): *Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler. Sluttrapport*. Høgskolen i Vestfold, Rapport 12/2003. [Internett] Tilgjengelig fra:  
<http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2003-12/rapport12.pdf>  
[Lastet ned 21.02.2013]

Skjelbred, D., Solstad T. og Aamotsbakken, B (2005): Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis. Rapport 1/2005. Høgskolen i Vestfold. [Internett] Tilgjengelig fra:  
[http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2005-01/rapp1\\_2005.pdf](http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2005-01/rapp1_2005.pdf)  
[Lastet ned 21.02. 2013]

Skjelbred D. og Maagerø E., (2008): Les side 120 til 170 i læreboka og svar på spørsmålene. Kronikk i *Utdanning* nr.9.

Skjelbred, D. (2009): Lesing og oppgaver i lærebøker. I: Knudsen S. V, Skjelbred D. og Aamotsbakken: *Lys på lesing. Lesing av fagtekster i skolen*. s. 271 – 289. Oslo: Novus Forlag

Skjelbred D. og Aamotsbakken B. (2011): *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet*. Oslo: Novus forlag

Skjelbred D. (2012): "Elevaktivitetens prinsipp" og oppgaver i lærebøker. I: Martre S., Sjøhelle K. D. og Solheim R.: *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksis*, s.175 – 186. Oslo: Universitetsforlaget

Skoleverket (2012): *Enskilda huvudmän och skolmarknadens ägarstrukturer*. Rapport nr. 12  
[Internett] Tilgjengelig fra: <http://www.skolverket.se/statistik-och-analys/analyser-och-utvarderingar/2.1867/enskilda-huvudman-och-skolmarknadens-agarstrukturer-1.168561>  
[Lastet ned 4.08.2012]

Slot, M. F. (2010): *Læremidler i danskfaget. En undersøgelse af gymnasieelevers og læreres brug af tre læremidler i danskfaget – set i relation til udvikling af tekstkompetence*. Ph. D. afhandling – Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier ved Syddansk Universitet.

Smith K. (2009): Vurdering – en kompleks aktivitet. I: *Bedre skole* s. 83 – 87

St.meld. nr. 39 (2002 – 2003): *Ei blot til lyst*. Utdannings- og forskningsdepartementet.  
[Internett] Tilgjengelig fra:  
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20022003/stmeld-nr-39-2002-2003-/2/1/3.html?id=197072>  
[Lastet ned 9.03.2013]

St.meld. nr. 35 (2007-2008): *Mål og mening. Ein heilskapleg norsk språkpolitikk*.  
Utdannings- og forskningsdepartementet. [Internett] Tilgjengelig fra:  
<http://www.regjeringen.no/pages/2090873/PDFS/STM200720080035000DDDPDFS>.

Skrunes N. (2010): *Lærebokforskning. En eksploderende presentasjon med særlig fokus på kristendoms kunnskap, KRL og religion og etikk*. Oslo: Abstrakt forlag  
Språkrådet (2010): "Skavlan" gjør det skolen skulle ha gjort. [Internett] Tilgjengelig fra:  
<http://www.sprakradet.no/nb-no/Toppmeny/Aktuelt/-Skavlan-gjor-det-skolen-skulle-ha-gjort/>  
[Lastet ned 25.5.2012]

Språkrådet (2007): *En av tre masteroppgaver på engelsk*. [Internett] Tilgjengelig fra:  
<http://www.sprakradet.no/nb-NO/Toppmeny/Aktuelt/En-av-tre-masteroppgaver-pa-engelsk/>  
[Lastet ned 20.02.2012]

Språkrådet/Synovate (2011): *Norsklærarar: Ulike haldningar etter utdanningsnivå og erfaring*. [Internett] Tilgjengelig fra:  
<http://www.sprakradet.no/upload/Funn%20haldnunders%C3%B8kinga.pdf>  
[Lastet ned 20.06.2012]

Språkrådet (2010): *Språkstatus 2010. Kunnskap frå elleve språkpolitiske område*. [Internett]  
Tilgjengelig fra: <http://www.sprakradet.no/upload/Spr%c3%a5kstatus%202010.pdf>  
[Lastet ned 23.11.2012]

Søgaard, B. H. (2008): *Interskandinnavisk språkforståelse. En eksempelstudie fra yrkesopplæring i et skandinavisk reiseselskap*. Masteroppgave fra Universitet i Oslo.

Svonni, M. (2004): *Samiske språk I: Nordens språk med røtter og føtter*, s. 97 – 111.  
København: Nordisk ministerråd

Torp, A. (2004): *Nordiske språk i fortid og nåtid I: Nordens språk med røtter og føtter*, s. 19-44. København: Nordisk ministerråd

Torp, A. (2004): *Skandinavisk nabospåkforståelse - ideal eller virkelighet? I: Språknytt 3-4*.  
[Internett] Tilgjengelig fra:  
[http://www.sprakradet.no/Toppmeny/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/2004/Spraaknytt\\_2004\\_3\\_4/Torp2/](http://www.sprakradet.no/Toppmeny/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/2004/Spraaknytt_2004_3_4/Torp2/)  
[Lastet ned 13.11.2012]

Torvatn A. C. (2002): *Tekststrukturens innvirkning på leseforståelsen. En studie av fire læreboktekster for ungdomstrinnet og sju elevers lesing av dem*. Doktoravhandling fra Institutt for språk og kommunikasjonsstudier, NTNU

Udir (2012): *Styrking av skriftleg hovudmål, avgrensing av skriftleg sidemål og endring av vurderingsordningane i norskfaget i samband med revisjonen av læreplanen i norsk*. Brev sendt 19. januar 2012 til Kunnskapsdepartementet. Internett?

Udir (2010): *På vei fra læreplan til klasserom . Om lærerens fortolkning, planlegging og syn på LK06*. Rapport fra Nordlands forskning. [Internett] Tilgjengelig fra: [http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2010/evakl/5/smul\\_andre.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2010/evakl/5/smul_andre.pdf?epslanguage=no)  
[Lastet ned 21.02.2013]

Udir (2004): Retningslinjer for arbeidet med læreplaner for fag. [Internett] Tilgjengelig fra: [http://www.elogit.no/asset/5973/2/5973\\_2.pdf](http://www.elogit.no/asset/5973/2/5973_2.pdf)  
[Lastet ned 20.02.2013]

Uri, H. (2005): *Nordisk språkfeleskap på vei ut*. I: Aftenposten, kronikk [Internett]  
Tilgjengelig fra: <http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/article1034369.ece>  
[Lastet ned 4.02.2013]

Wiggen, G. (1998): Det nordiske språkfelleskapet: språksosiologiske vilkår og framtidsutsikter. I: *Språk i Norden. Årsskrift for Nordisk språkråd og språknemdene i Norden*, s. 120 – 165. Oslo: Novus forlag

Østlie, M.K. (2009): *Det nordiske perspektivet er styrket i norskfaget i videregående skole. Illusjon eller realitet?* Mastergradsavhandling i nordiskdidaktikk. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling.